

EDUCACIÓN, PERSONA Y GLOBALIZACIÓN

Pablo Huerga Melcón

IES Rosario de Acuña, Gijón

“Y así como del sacerdote decimos que, al perder la luz de la fe, ha perdido la razón de su oficio, así también diremos de los filósofos que al perder la pasión por lo verdadero, al perder la rigurosa voluntad de distinguir en todo momento lo que es verdadero y lo que es falso, lo que es evidente y lo que es obscuro – aunque sea en nombre de la justicia o de la felicidad- han perdido su razón de ser, porque han perdido la disciplina filosófica.” (Gustavo Bueno, “Cuestiones sobre Teoría y Práxis”, en VVAA, *Teoría y praxis*, Fernando Torres editor, Valencia 1977; pág. 72.)

“En el orden moral, la tarea máxima del presente consiste en convencer a los hombres vulgares –los no vulgares no han caído nunca en la trampa- de toda la necedad inane que encierra ese imperativo de rebelión, tan barato, tan poco exigente, y cómo, sin embargo, casi todas las cosas contra las cuales el hombre se ha rebelado merecen, en efecto, ser enterradas. La única verdadera rebelión es la creación –la rebelión contra la nada, el antinihilismo. Luzbel es el patrono de los pseudorrebelde.” (Ortega, *Misión de la universidad* (1930); nota 9 al cap. IV.)

“Aprender a utilizar el alfabeto es el mejor comienzo de la vida” (Menandro).

“La historia de la civilización nos muestra constantemente ese curioso fenómeno de superposición: las supervivencias rezagadas de un estadio arcaico son también el germen de un desarrollo futuro.” (H. I. Marrou, *Historia de la educación en la antigüedad*, Akal, Madrid 1985; pág. 294.)

1. Educación, Individuo e Historia

1. Si afrontamos desde un punto de vista filosófico la idea de la educación, si buscamos una respuesta fundada a la pregunta *¿qué es la educación?*, necesariamente debemos hacernos esta pregunta -precisamente por ser filosófica- desde el presente, esto es, en el horizonte de la globalización, en el horizonte de una sociedad industrial avanzada como la nuestra. Como siempre, desde que existe la filosofía, cuando se hace una pregunta de este tipo sobre una idea filosófica, lo que realmente se hace es indagar su destino. Éste es, pues, un ensayo sobre *el destino de la educación*.

Pero el destino de la educación está involucrado en su historia. Para abordar desde la filosofía la idea de educación es de rigor remitirse a lo que efectivamente ha sido la educación. La respuesta que puede ofrecer la filosofía, y concretamente una filosofía de carácter materialista, no podrá alejarse mucho de lo que la propia historia nos dice, y a lo sumo buscará establecer teorías para estructurar y organizar ese océano fenomenológico en el que se realiza la idea de la educación. El enfoque filosófico materialista nos ofrece un saldo de tres teorías integradas, una sobre su esencia, otra sobre su cuerpo, y otra más sobre su curso, estructura y finalidad. El materialismo está involucrado en el ejercicio de la educación desde su origen. *La propia educación es materialista*. Ese carácter es el que nos ha permitido comprender mejor cómo ha sido la educación a lo largo de la historia, y por qué ha seguido el curso que ha seguido efectivamente.

Por otra parte, el enfoque materialista de la educación requiere el de otras ideas filosóficas tales como la de Estado, Individuo, Persona, Historia, y otras más. Con ellas se ha dado forma a nuestra teoría. Su valor filosófico residirá en la capacidad de organización de los fenómenos, frente a otras filosofías posibles. Nada más. No hay nada intrínseco en el enfoque materialista que convierta sus conclusiones en *verdades*. En todo caso, para otros quedará el determinar si nuestro trabajo es verdaderamente un ensayo *materialista*. Lo importante no será su “adecuación” al modelo teórico propuesto por la filosofía de Gustavo Bueno, en la que efectivamente me he apoyado, sino si las teorías aquí propuestas tienen algún valor *moral* y gnoseológico para entender, y en su caso contribuir al debate sobre lo que debe ser la educación en España en la era de la globalización.

2. Una idea materialista de la educación, por tanto, debe estar sostenida sobre una filosofía materialista de la historia, si bien entendemos que una tal filosofía de la historia no debe ser reduccionista, ni debe pretender apoderarse de leyes o *devenires* necesarios como destino de la Humanidad. La historia no sigue un curso predeterminado por fuerzas motrices tales como las ideas, el espíritu, o las bases o infraestructuras materiales, sencillamente porque, tal y como propone Gustavo Bueno, partimos de una concepción no dualista de la causalidad en los fenómenos históricos. Esto quiere decir que *los acontecimientos, en su papel causal, nunca arrojan resultados deterministas, pues están en confrontación constante con otros actos causales*. No hay un progreso general hacia la sociedad universal, pero sí la tendencia a la integración de las diversas partes de la Humanidad, cuando algunas de ellas asumen la “responsabilidad” efectiva de establecer un “orden universal”, momento en el que estas partes se manifiestan como *imperios*.

La historia es, en gran medida, el proceso resultante de la confluencia, e integración, normalmente violenta, de las diversas culturas humanas. Este proceso tiende a involucrar a todas las culturas (seguramente porque unas

comprometen a otras), de tal modo que el resultado se presenta como algo irrepetible, único y, en gran medida, indeterminado¹.

Tomemos la imagen de la cosmogonía atomística de Epicuro. En ella, se parte de que los átomos, antes del mundo, permanecen en un estado de “reposo relativo”, en el que “caen” paralelamente unos entre otros, hasta el momento en el que fortuitamente uno de esos átomos, sin motivo, varía su trayectoria levemente, generando con ello una serie de choques en cadena, un remolino que acaba comprometiendo la trayectoria de todos los átomos y su articulación en una unidad irrepetible. Esa unidad, el cosmos resultante, es única y fortuita, porque esa desviación (llamada “*clinamen*”), es pura indeterminación. Pues, así como el cosmos es el resultado de esa desviación fortuita, la historia nace cuando en el devenir paralelo y recurrente de los átomos -las distintas sociedades humanas vistas desde la Antropología-, en su caída infinita, se desencadena el proceso de entrelazamiento irreversible y definitivo de unas culturas con otras. Así es la historia. En ella no cabe introducir leyes deterministas, por más que muchos procesos puedan ser consignados bajo estas leyes. Esta doctrina se opone, por tanto, a consideraciones tales como las del “fin de la historia” -al estilo de Fukujama-, o las del “fin de la prehistoria de la humanidad”, de estirpe marxista. En definitiva, en la Historia es posible predecir acontecimientos particulares, situaciones diversas, trayectorias, pero, desde luego, *no* “el destino de la Humanidad”.

Los individuos, los grupos, los partidos, los imperios, actúan causalmente, pero sus actos entran en conflicto constantemente, y los acontecimientos históricos son resultados objetivos no previamente determinados –o al menos, parcialmente inesperados. Ello significa que los paralelismos históricos que se han querido ver a escala morfológica entre épocas diversas, como quería Spengler, son más bien metáforas –de gran valor hermenéutico, desde luego- de situaciones radicalmente distintas, pues los agentes históricos operan con distintas estrategias, armas, programas, fines y planes, y el conflicto alcanza actualmente proporciones nunca vislumbradas en el pasado -dicho esto, sin perjuicio de que el análisis de Spengler que entiende la *Decadencia de Occidente* como la realización en forma de civilización de la Cultura occidental, nos vaya a resultar absolutamente necesario en algunos de los planteamientos centrales de este ensayo.

Esta concepción materialista pone a los hombres como agentes y pacientes de la historia, y elude la idea de *alienación* en el sentido metafísico que aun propuso Marx y toda la tradición marxista posterior, que con el tiempo sintonizó

¹ Véase Gustavo Bueno, “Ensayo de una teoría antropológica de las instituciones”, en *El Basilisco*, 37 (2005), págs. 3-52; pág. 51. Gustavo Bueno ha abordado en diversas ocasiones el tema de la filosofía de la historia. Podemos hacer referencia aquí a textos como *El individuo en la historia. Comentario a un texto de Aristóteles, Poética, 1451b*, Universidad de Oviedo, Oviedo 1981; ó “Estado e Historia, (en torno al artículo de Francis Fukuyama)”, *El Basilisco* 11, (1992); págs. 3-27. Para más referencias, véase Pelayo García Sierra, *Diccionario Filosófico*, en <http://www.filosofia.org/filomat/>

inevitablemente con las perspectivas psicoanalíticas². Los hombres no viven alienados de manera permanente y necesaria, enajenados de sí mismos bajo las circunstancias de modo tal que pueda decirse que está cancelado para ellos cualquier tipo de acción histórica imprevista (“todo lo real es racional”). Las *nebulosas ideológicas* envolventes nunca han sido tan férreamente coherentes como para evitar en quien las acepta o las “vive”, un mínimo distanciamiento crítico y, por ello mismo, un cierto grado de complicidad, podríamos decir, con su estado. Hay muchas formas de expresar esta idea pero creo que Vasili Grossman lo dice de un modo especialmente significativo, en su impresionante obra *Vida y destino* –lectura necesaria para todo habitante de la *aldea global*–, cuando reflexiona sobre las razones que llevan a un individuo a entregar su vida al Estado totalitario:

“El destino conduce al hombre, pero el hombre lo sigue porque quiere y es libre de no querer seguirlo. El destino guía al hombre, que se convierte en un instrumento de las fuerzas de destrucción, pero cuando eso sucede no pierde nada; al contrario, gana. Éste lo sabe y va allí donde le esperan las ganancias; el terrible destino y el hombre tienen objetivos diversos, pero el camino es uno solo. Quien pronuncie el veredicto no será un juez divino, puro y misericordioso, ni un sabio tribunal supremo que mire por el bien del Estado y la sociedad, ni un hombre santo y justo, sino un ser miserable destruido por el poder del Estado totalitario. Quien pronuncie el veredicto será un hombre que a su vez ha caído, se ha inclinado, ha tenido miedo y se ha sometido. Ese hombre dirá: -¡En este mundo terrible existen los culpables! ¡Tú eres culpable!”³

Los hombres son cómplices de su destino.

La alienación del esclavo no le hace totalmente inconsciente de su situación. La alienación del esclavo no le deja incapacitado para poner en marcha en su situación el cálculo de anticipaciones y estrategias del sujeto, en el que hay necesariamente una valoración hasta cierto punto correcta de sus decisiones, y del contexto de posibilidad objetiva que se tiene de alcanzar un resultado deseado. Las mejoras que introdujo Marco Aurelio en el trato a los esclavos romanos fueron recibidas con disgusto por los dueños y con agrado por los esclavos, y respondieron en gran medida a sus propias demandas dentro del marco de su modo de vida⁴. La alienación no es un estado general del individuo en su clase, en virtud de su tiempo histórico. No es una vida en el error. Nadie vive en el error de manera sistemática -lo que hace que su vida sea aun si cabe más ingrata y desgraciada, pues no se es, en absoluto, inconsciente de ella.

² Véase, a este respecto, el ensayo de Gustavo Bueno, el capítulo 10 de *Cuestiones cuodlibetales sobre Dios y la religión*, Mondadori, Madrid 1989; pags. 382 y ss. También en: <http://www.fgbueno.es/gbm/gb89cc10.htm>

³ Vasili Grossman, *Vida y destino*, Círculo de lectores, Madrid 2007; pág. 684.

⁴ Ernesto Renan, *La filosofía en tiempos del emperador Marco Aurelio*, FCE, México, ofrece una descripción muy interesante de estas cuestiones.

Vivir de manera alienada significa, en gran medida, vivir ajustando de modo recurrente los fines particulares frente a los planes y programas colectivos en cuyo contexto se vive. La capacidad deliberativa de un sujeto está determinada por aquello que le es posible hacer, pero no por ajustar su conducta a esas condiciones hay que considerarle necesariamente inconsciente de esa limitación objetiva. Lo cual permite quitarse de encima la dificultad de determinar, como se le planteaba al marxismo, el momento crítico en el que la conciencia alienada sale de su “letargo”, para convertirse en “conciencia revolucionaria”. Ese despertar espontáneo no hace más que oscurecer la evidencia de que los fines y los planes individuales se establecen en función del alcance que permite la época, las condiciones materiales, si se quiere; evidencia que ayuda a comprender que determinados cambios en esas condiciones, más que despertar las conciencias, lo que hacen es ampliar los horizontes conforme a los cuales se configuran los fines, los planes y los programas de individuos, grupos o naciones.

El tema de este ensayo se asienta sobre el conflicto fundamental que tiene lugar entre el individuo, constituido por fines particulares, y los planes y programas colectivos en los que aquellos tienen que articularse. Este conflicto atraviesa la historia y adquiere en cada época características peculiares; también ahora, en la era de la globalización. Precisamente una de las tesis de nuestro ensayo es que las características de este conflicto en cada época juegan un papel esencial en el curso histórico de la educación.

Así pues, el presente trabajo de investigación es, además, una indagación filosófica acerca de las raíces histórico-culturales del conflicto escolar. El punto de partida es el de entender el actual conflicto escolar como un caso particular de un fenómeno que arraiga en los propios orígenes de la escuela y de la educación como tal. Entendemos ese conflicto como la contradicción que tiene lugar cuando los fines personales y los planes que una sociedad establece para la educación empiezan a perder puntos de coincidencia.

El conflicto escolar es, por lo tanto, un fenómeno constitutivo de la educación como fenómeno histórico. El conflicto escolar actual se ve determinado, por tanto, por el contexto histórico cultural que hoy prefigura nuestro presente histórico, lo que se ha dado en llamar la globalización. Y es por tanto un conflicto que puede definirse particularmente como el reto que la Educación afronta hoy por su inmersión en el marco del fenómeno de la globalización. El ensayo supone por tanto dos teorías, una que llamaríamos teoría especial del conflicto, aquel que se vive en el seno escolar entre los planes escolares y los fines personales, y otra teoría general, aquel que se vive entre la propia institución escolar y el devenir histórico.

2. La idea materialista de la Educación: núcleo, cuerpo y curso

1. Para elaborar, desde un punto de vista materialista la idea filosófica de la educación hemos tomado como modelo la *teoría de la esencia genérica* que ha propuesto Gustavo Bueno en *El animal divino*. Entendemos que solo desde un enfoque como este es posible abordar filosóficamente la cuestión de la

educación en el presente histórico, remontando las aportaciones necesarias de las llamadas ciencias de la educación. Según esta teoría, algunas ideas filosóficas se pueden concebir como totalidades procesuales con desarrollo interno evolutivo. En ellas se podrá distinguir un *núcleo*, a partir del cual se organiza la *esencia* como totalidad sistemática íntegra, entendiendo que el núcleo no es la esencia, porque ésta se da sólo como género generado en su desarrollo interno -que es también un desarrollo histórico. La exterioridad del núcleo, las determinaciones de la esencia que provienen del exterior del núcleo, pero que lo envuelven a media que van apareciendo, constituye el *cuerpo* o corteza de la idea. El núcleo, envuelto por su cuerpo, y en razón del medio envolvente, se modifica internamente dando lugar a las fases o especificaciones evolutivas de las esencias genéricas, que afectan también al cuerpo. Esto constituye el *curso* de la idea.

Nos proponemos, entonces, ensayar la idea de la educación sobre este formato lógico. Otros ensayos, con otros formatos podrían ser posibles, y su valor filosófico no estaría dado de antemano, sino que resultaría de la capacidad que cada uno tenga para “dar cuenta de los fenómenos”. Y es que, como dice Gustavo Bueno, “se trata, en resolución, de admitir paladinamente que la elección entre diversas alternativas en la organización de los fenómenos no es el resultado de una demostración científica, sino que constituye una filosofía que, sin necesitar ser, en modo alguno, arbitraria, o meramente subjetiva, tampoco puede pretender el rigor de una demostración cerrada científica. Su piedra de toque no reside en algún sector delimitado de los fenómenos, sino en su potencia para organizar racionalmente el conjunto de todos ellos.”⁵

2. El programa del trabajo de investigación es establecer cuál puede ser el núcleo de la idea materialista de la educación, para pasar después a la exposición del cuerpo de esta idea, y del curso en sus diversas fases. El objetivo es integrar el problema del lugar de la educación en la era de la globalización en el contexto del despliegue histórico de la idea de educación, como una fase interna, esencial, de la propia idea de educación y no, simplemente, como un fenómeno de alcance sociológico y circunstancial. El objetivo final es alcanzar una respuesta filosófica, no circunstancial, al reto que la educación tiene en la actualidad ante el fenómeno de la globalización, contemplado desde una perspectiva histórico cultural.

Nuestra tesis es que el núcleo de una idea filosófica materialista de la educación nos obliga a determinar que la educación como fenómeno histórico cultural nace en la Grecia clásica, y no antes, por razones precisas que trataremos de establecer más adelante. Por otra parte, esta conclusión ya fue defendida por Jaeger en su *Paideia*, y sobre ella hemos pretendido construir nuestro ensayo, buscando un fundamento materialista a esa conclusión histórica.

⁵ Gustavo Bueno, *El animal divino*, Pentalfa, Oviedo 1985; pág. 105.

3. El núcleo de la idea de educación

Lo primero que nos planteamos a la hora de estudiar cuál es el núcleo de la idea de educación, es determinar los parámetros desde los que podemos diferenciar la educación como fenómeno histórico cultural, de una noción de educación en sentido genérico etológico. Los parámetros que nos permiten determinar la educación como fenómeno histórico cultural son, por un lado, las sociedades políticas, porque, como dice Jaeger en su obra, *Paideia*, “todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación”. En nuestro ensayo analizamos las consecuencias más directas de la introducción de este parámetro. La educación contribuye a la conformación y asentamiento de una sociedad, pero también puede ser un elemento de cambio y transformación, como se ha puesto de manifiesto en la historia en diversas ocasiones. De aquí se extraen conclusiones aplicables ya directamente al actual debate sobre la introducción de la asignatura Educación para la ciudadanía en el currículo de los escolares españoles.

El otro parámetro delimitador es precisamente el individuo, en tanto que la educación está dirigida necesariamente al individuo particular. Aquí se estudian los aspectos filosóficos básicos sobre la dialéctica entre individuo y persona, con todas las consecuencias políticas, morales y éticas que derivan de ello. La perspectiva materialista aquí es expeditiva: la persona es el resultado de la educación, el individuo no nace ya persona, la persona se hace en el medio social. Es la sociedad, su lengua, su cultura, tradición, leyes, normas, principios y valores, aquello que determina la transformación del individuo en persona.

Y aquí se establece el núcleo de la idea de la educación como fenómeno histórico-cultural: lo que distingue a la educación como institución histórico cultural, es precisamente el hecho de que ésta determina la transformación del individuo en persona, que es la persona el fin de la educación. Este es el núcleo materialista de la idea filosófica de educación. La idea de persona que establecemos es aquella en virtud de la cual el individuo se convierte en causa de sus propios actos, responsable último de sus acciones. Por ello, si la educación consiste precisamente en la formación de la persona, la educación es una institución esencial en la salvaguarda de la libertad. Su existencia es garantía de la libertad. Y a la inversa, una sociedad homogénea “totalitaria”, es una sociedad en la que habría dejado de existir la educación en sentido formal.

Esta tesis acerca del núcleo de la idea de educación, va acompañada de otra, según la cual, el origen de la educación en sentido histórico cultural está precisamente en Grecia, tal y como advertía Jaeger en su obra *Paidea*. Lo que nos proponemos es explicar las razones históricas de este nacimiento sobre fundamentos materialistas, y no idealistas como los que propone Jaeger, que apela a la condición particular del griego, como causa de ese nacimiento. El punto de inflexión histórica entre la educación en sentido genérico y la educación como institución histórica está en estas frases de Píndaro. En efecto, Píndaro alaba la educación del noble que le ayuda cumplir esta máxima “sé tal como han aprendido a conocerte”; mientras que desprecia al plebeyo, a los advenedizos de la cultura “esos que sólo saben por haber aprendido”. Pues

son estos precisamente los que conforman y dan nacimiento a la nueva institución histórica.

4. El cuerpo de la idea de educación

Si el núcleo es la formación de personas, el cuerpo de la educación son las escuelas. Distinguímos en ellas, en tanto instituciones, tres tipos de objetivos intencionales, según la teoría de Gustavo Bueno: los fines, los planes y los programas. Los fines son los objetivos en su relación con el sujeto que los propone; los planes, los objetivos en relación con los otros sujetos a los que afecta; y los programas son los objetivos en función de sus propios contenidos. Estos tres tipos de objetivos que pueden ser a su vez particulares y universales, permiten clasificar distintos tipos de escuelas a lo largo de la historia, y permiten elaborar una teoría de las escuelas: escuelas generales, *heterías* soteriológicas, escuelas filosóficas, gremios, bandas, y un largo etcétera. En función de estas consideraciones podemos ya sacar diversas conclusiones acerca de la situación actual de la escuela pública en función del problema de la globalización. Porque la universalidad de las escuelas sólo puede ser real cuando se circunscribe a un estado, mientras que si la referimos a la Humanidad, es puramente intencional, debido al hecho de que la educación requiere un idioma, etc. Sin embargo, sólo la escuela pública garantiza la universalidad en el seno del estado. Los defensores de la privatización de la enseñanza como medio para contribuir a la globalización olvidan el hecho de que la empresa privada no puede afrontar inversiones no rentables a corto y medio plazo, como las que suponen las inversiones educativas.

De todos los tipos de escuela, ¿cuál es aquel que consideramos verdaderamente escuela en sentido filosófico materialista? El que corresponde a las escuelas en las que los fines del grupo establecen planes universales en el radio de acción de su sociedad política. Es decir, instituciones en donde hay maestros *avant la lettre*, esto es, profesionales cuyo fin profesional es educar no a otros maestros o aprendices, sino a personas, y estudiantes que van a la escuela no para ser maestros, o artesanos o técnicos, sino personas. Y este fenómeno nuevo precisamente nace en Grecia, porque allí nacen las primeras escuelas cuyos planes se orientan a toda la polis y, por extensión, a toda la sociedad que habla griego (piénsese en el fenómeno de la Sofística, por ejemplo).

5. Raíces técnicas de la educación en sentido histórico cultural

La tesis que defendemos es que la educación pública nace en la Grecia clásica no por razones raciales, ni por el carácter del pueblo, como se suele decir, ni por alguna ley histórica económica general, como solía hacer el marxismo reduccionista, ni por la manifestación del espíritu hegeliano. La raíz materialista del origen de la educación en Grecia está en un fenómeno cultural nuevo y extraordinario, la invención e introducción en Grecia del alfabeto fenicio. Las escuelas con planes universales aparecen simplemente porque existe algo que

se puede aprender, que todo el mundo puede aprender y enseñar, y que es demandado y asequible en un período breve de tiempo.

Lo que enseñan las escuelas es sencillamente a leer y escribir en griego. Una técnica sencilla, eficaz, de capacidad ilimitada, totalmente divulgable, mejorada desde el siglo VIII antes de Cristo por poetas como Simónides, que contribuye al llamado milagro griego del *paso del Mito al Logos*. Estudios históricos como los de Gordon Childe, Wittfogel, James Bowen, H. Marrou, M. Detienne, J. P. Vernant, etc., contribuyen a legitimar esta tesis que es el verdadero soporte de nuestra investigación. Ciertamente, ya existían escuelas antes de Grecia, que enseñaban a escribir, pero eran simplemente gremios, enseñanzas dirigidas a la formación de una élite determinada, y alejada de la sociedad por una complejidad técnica impresionante que les hacía poseedores de secretos inaccesibles. La palabra escrita estaba dotada de un componente de poder y misterio⁶. Con el nuevo alfabeto se abre paso una transformación cultural que propicia la democracia, la disolución de la autoridad cuasi religiosa de aquellos antiguos escribas, y la transformación de la palabra hablada y milagrosa, a la palabra escrita y democrática.

Las diversas técnicas de la escritura han sido precisamente los catalizadores de las transformaciones históricas vividas en la institución de la escuela, y marcan su desarrollo. Así pues, el cuerpo de la idea de educación, las escuelas, tiene su catalizador en el procedimiento técnico de registro de la escritura y la lectura, sobre la que se basa todo sistema educativo. No es de extrañar, por tanto, que el curso de la idea de educación venga mediado por las innovaciones técnicas que tienen lugar al respecto.

La primera etapa se extiende a través de importantes hitos: la normalización del jónico frente al antiguo alfabeto; la normalización posterior llevada a cabo por los recopiladores y filólogos alejandrinos; el nacimiento del códice en torno al siglo II d.n.e., que trae consigo la posibilidad de aumentar la información contenida en un documento, su mayor eficacia en cuanto al uso y a las citas, así como su mayor resistencia al paso del tiempo; la institución de los monasterios, con sus copistas especializados en la fijación de los textos; la invención de la escritura minúscula allá por el siglo IX, etc. Hasta la aparición de la imprenta, podemos contemplar una época, un gran período, que constituye la primera etapa del cuerpo de la idea de educación⁷.

De la misma manera, la invención de la imprenta abre una nueva época, y un nuevo período histórico en el cuerpo de la educación. Un período que con sus impresionantes perfeccionamientos, hasta la invención de la máquina de escribir y sus posteriores desarrollos, termina ya bien entrado el siglo XX,

⁶ Samuel Noah Kramer ofrece resultados concluyentes acerca de la situación de la escuela mesopotámica, en su obra, *La historia empieza en Sumer*, Alianza ed., Madrid 2010, pág. 38. Para más argumentos, véase nuestro ensayo, *El fin de la educación*, Eikasía, Oviedo 2009; cap. III.

⁷ Consúltense para todas estas cuestiones, Leighton D. Reynolds, y Nigel G. Wilson, *Copistas y filólogos*, Gredos, Madrid 1986.

cuando irrumpen ante nosotros las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y, especialmente, el ordenador personal, e Internet. La irrupción de la tecnología digital abre, ciertamente, una nueva época.

La etapa amanuense, la etapa mecánica, y la etapa cibernética, tales son los períodos que conforman el cuerpo de la educación⁸. Cada uno incorpora a los anteriores y los supera, y en su despliegue da lugar a nuevas instituciones escolares. Si el primero alcanza su cenit en la Universidad medieval, pasando por los monasterios donde los amanuenses copian los libros, el segundo tendrá su cenit precisamente en la nacionalización de la educación que supuso la masificación primero de la escuela primaria, después de la secundaria y, finalmente, de la Universidad. Sin la imprenta hubiera sido imposible la aparición de proyectos universales de educación tales como los que tuvieron lugar durante el siglo XVI y XVII, ni tampoco los sistemas nacionales de educación de los siglos XIX y XX.

Si la primera etapa nace con el alfabeto que supone abrir la puerta a la democracia, a la superación del mito, a la transformación de la palabra, la segunda etapa permitirá dar salida a una presión de siglos de miles de textos que son demandados por un número cada vez mayor de lectores, dando solución a un conflicto histórico que favoreció el perfeccionamiento de la técnica de impresión ya conocida en la forma de la imprenta, hasta el punto de que podríamos decir que de no haberse producido el tremendo atraso derivado de la caída del Impero romano, seguramente la imprenta como soporte técnico se hubiera puesto en marcha antes. La tercera etapa, del mismo modo, pero más específicamente, nació del conflicto generado por la propia potencia codificadora de la máquina de escribir. Si durante la Segunda Guerra Mundial la máquina *Enigma* podía ser decodificada por la “máquina de Turing”, esta misma tensión dio nacimiento a la etapa cibernética que abrió los horizontes de la lectura y la escritura hasta límites hoy día totalmente insospechados, y dejó un campo infinito para la educación, así como el mayor reto de su historia.

6. El despliegue histórico de la escuela

El cuerpo de la educación en sentido histórico cultural abre un horizonte de investigaciones concretas acerca del propio proceder metodológico de las escuelas en su afán por enseñar a leer y escribir. Aquí es donde ya necesariamente nos despojamos de todo prejuicio metodológico histórico, ya sea marxista o hegeliano. La historia de la escuela nos ha brindado la ocasión para superar prejuicios y clichés indebidamente aceptados acerca del esclavismo griego, acerca del origen medieval de la escuela, etc. No es verdad que la escuela nace en el Medievo, sino en la Grecia preclásica. Aristófanes advertía en pleno siglo V antes de Cristo que era imposible encontrar en Atenas a alguien que no supiera leer y escribir. El fenómeno del Helenismo, el

⁸ Nótese la coincidencia de etapas con la teoría de las tres etapas de la técnica de Lewis Mumford, en *Técnica y civilización*, Alianza ed., Madrid 1987; en donde propone la secuenciación de la historia de la técnica en tres etapas: la etapa *eotécnica*, que llega hasta la revolución industrial, la etapa *paleotécnica*, que cubre la revolución industrial, y la etapa *neotécnica*, que se inicia con la electricidad.

propio imperio helénico hubiera sido imposible sin la base educativa que conformó a todos los habitantes de esos territorios como hablantes de griego. La escuela no es un fenómeno extraordinario en la época antigua. En el helenismo es un fenómeno universal en todo el territorio helénico. Las ciudades gestionan la educación y lo que hoy llamamos la educación secundaria se hizo municipal. A la escuela no solamente iban, como estamos acostumbrados a creer, los niños varones ricos, o ciudadanos libres, iban también los más pobres, y también los esclavos, así como las niñas, por más prejuicios que atribuyamos al mundo helénico basándonos en las tesis aristotélicas. Es verdaderamente impresionante el fenómeno y sólo una visión estrecha del progreso de la humanidad obliga a mirar al mundo helénico como una etapa, desde el punto de vista educativo, limitada, y pobre. Ayudar a superar esas falsas ideas ya justificaría un trabajo como este. Los testimonios indirectos de Herodoto, Plutarco, Pausanias, Jenofonte, así como las conclusiones que se pueden extraer de toda la literatura griega y latina confirman estas ideas ampliamente.

El mundo romano heredó el modelo griego y lo amplió. Los tratados sobre la educación como las *Instituciones de retórica* del hispano Quintiliano proporcionan suficientes argumentos para comprender la importancia de la educación primaria y secundaria entonces. En Roma los esclavos iban a la escuela con sus amos, y muchos manumitidos podían ganarse la vida precisamente ejerciendo la profesión de maestros, una profesión tan denostada como democrática y difundida. El mundo romano llevó con sus legiones también sus escuelas a los lugares más inesperados y recónditos. Esta tradición siguió adelante con el Cristianismo y en la época medieval fue recuperándose poco a poco de la profunda crisis producida por el derrumbamiento del Imperio romano. La aparición de la Imprenta favoreció el nacimiento de instituciones educativas internacionales tales como la de los Jesuitas, o el fenómeno de la Reforma protestante tan arraigada en una concepción estatal de la educación, hasta la aparición del fenómeno de las escuelas nacionales durante el siglo XIX.

Actualmente estaríamos situados, según este despliegue, en el momento de la tercera transformación de la educación, en virtud de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Un momento histórico cuyas consecuencias es aún pronto para determinarlas, pero que están ligadas, no cabe duda, con el fenómeno cultural de la globalización. Y así como el helenismo tuvo en el nuevo alfabeto una herramienta al servicio de la educación helénica, así la era de la Globalización tiene a su servicio las nuevas tecnologías digitales como herramienta de sus propios fines históricos.

7. El curso de la educación a través de las crisis de personalidad

Más allá del despliegue histórico de la escuela, y articulado en ese despliegue institucional, el curso de la educación como formación de la persona se va determinando necesariamente por los propios procesos de formación de la individualidad personal si asumimos el principio según el cual la formación de la individualidad personal carece de posibilidad y aun de contenido al margen de

todo sistema de clases históricamente determinadas a las cuales pertenecen los individuos. Porque los procesos de individuación no tienen sentido sustantivo, sino que son siempre correlativos a una clase históricamente determinada. Por tanto, como los sistemas de clases han sufrido tremendos cambios a lo largo de la historia, así también el grado de individuación variará en función de la variación de esos enclasmientos. Esas variaciones, determinadas por cambios históricos las llamaremos, siguiendo a Gustavo Bueno, “crisis de la personalidad”. Estas crisis se producen cada vez que tienen lugar confluencias de clases o arquetipos contrapuestos, y no tienen que darse solamente en momentos de crisis histórica o desintegración, sino incluso en los momentos de integración imperial, y determinarán la aparición de instituciones educativas nuevas tanto en cuanto a sus fines, planes y programas, integrando, y formando parte de, los propios conflictos que dan lugar a los cambios histórico-culturales en cuyo seno se fraguan esas crisis de la personalidad.

Para nuestros efectos, situaremos las siguientes crisis histórico-culturales: la crisis social que da lugar al nacimiento de la filosofía y la educación formal en Grecia; la crisis del modelo de ciudad-estado, que supone la aparición del Helenismo; la crisis del Imperio romano y la eclosión del Cristianismo; la crisis del Imperio español y la eclosión del capitalismo puritano, ilustrado; la pugna del capitalismo frente a la eclosión abortada del movimiento obrero; y la crisis de la Guerra fría y la eclosión de la globalización. Estas situaciones habrían dado lugar, tal es nuestra tesis, a siete figuras de la persona.

Estos cambios deberán dar cuenta de situaciones tales como el declive de la Academia de Platón en el Helenismo; la transformación exitosa del Liceo de Aristóteles en la Biblioteca de Alejandría; el éxito de la nueva “hetería soteriológica” del Jardín epicúreo que da respuesta al nuevo modelo histórico cultural del helenismo frente a la polis; la propia figura de Sócrates y su forma de enseñar mediante el diálogo -que se transformará pronto en el uso del libro; el nacimiento de la Iglesia como hetería soteriológica, lugar donde el individuo busca una reubicación en pleno proceso de expansión del Imperio Romano, con la confesión y la integración al estilo epicúreo; la aparición de los Monasterios en el seno del cristianismo en pleno declive y descomposición del Imperio; las Universidades medievales, su nueva metodología escolástica y su propia configuración institucional a través de la presencia del Papado; las nuevas instituciones educativas nacidas en el seno del auge del cristianismo, que abre el camino para nuevas crisis de la personalidad; la emergencia del Imperio Español y la Contrarreforma del Concilio de Trento; las nuevas órdenes militares elitistas como la de los Jesuitas, frente al protestantismo; la Ilustración como nueva forma de comprensión de los procesos educativos, pensando en la “liberación” del individuo de sus prejuicios y de las tradiciones, fruto del éxito del puritanismo como nuevo modelo histórico-cultural; la reacción del movimiento obrero que entiende la revolución como un proceso de emancipación del hombre y el verdadero camino educativo para su liberación que se da no en la asimilación de conocimientos, sino en la “acción directa”, como diría Ortega; la nueva estructura de la enseñanza pública como forma de integración de todas las masas en los nuevos procesos productivos y en las nuevas formas de organización política estatal que rigen el mundo hasta el final

de la Guerra Fría; la crisis de la enseñanza pública en el seno de la Globalización y la aparición de nuevas formas de concepción de la enseñanza a través de la revolución metodológica más fundamental que ha sufrido la educación en toda su historia: la revolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que también ha dado lugar a nuevas heterías soteriológicas y nuevas crisis de la personalidad.

8. Teoría de las siete figuras de la persona

El punto de partida de nuestra teoría es que la morfología de la persona, tal como hemos visto, ha ido cambiando a lo largo de la historia en función de las transformaciones de las sociedades políticas. Pero en esas transformaciones cabría detectar la configuración de algunas figuras de la persona que aparecen como puntos de fuga de cada época, morfologías de la persona resultantes de previas crisis de personalidad.

Según nuestra tesis, habrá siete figuras de la persona. Como nebulosas ideológicas, estas figuras irán impregnando los programas educativos desde las capas más altas de la educación hasta integrar y teñir con el paso del tiempo el programa de todas las etapas educativas. Las figuras de la persona no tienen un papel causal directo, ni responden a un determinismo previo, se trata más bien de configuraciones morfológicas que aglutinan las tendencias de una época, y están necesariamente ligadas a los sujetos de la historia: los Imperios. Son siete figuras históricas de la persona, que han ido impregnando los programas educativos de las instituciones escolares.

Las siete figuras que consideramos, desde el nacimiento de la educación en sentido formal, son, por tanto, las siguientes: en primer lugar, la persona como ciudadano de la polis, representada en la noción aristotélica del hombre como "animal político": el *zoon politikon*. En segundo lugar, situamos la figura de la persona como ciudadano del mundo: el *zoon koinonikon* de los estoicos, que se extiende por el Imperio romano con total legitimidad (piénsese, por ejemplo en la preocupación mostrada por Crisipo en el desarrollo de la noción de persona de tipo estoico que capitaliza toda la época helenística aprovechando las instituciones educativas). En tercer lugar está la figura de la persona entendida como el ciudadano de la ciudad de Dios, el hombre cristiano tal y como quedó establecido por San Agustín de Hipona. La cuarta figura de la persona corresponde con el ideal católico enarbolado por el Imperio español y proyectado por la Compañía de Jesús, etc. La quinta figura se gesta en el contexto del protestantismo, es el sujeto burgués, o capitalista, puritano, protestante, que conforma el Imperio británico, tal y como fue definido y analizado por Max Weber en su célebre ensayo. La sexta figura queda recogida en la conformación del nuevo sujeto social, el proletariado-masa, tal como lo definió Marx y, posteriormente, desde un punto de vista más comprensivo, el propio Ortega y Gasset, inspirado por Spengler, Husserl, etc. Esta figura empañó el mundo hasta finales del siglo XX, pero a su través iba tomando cuerpo sin demora la nueva figura de la persona que predomina en el mundo globalizado presente. La séptima figura, tal es nuestra tesis, la que corresponde con la era de la globalización, es la figura del sujeto consumidor,

que tiene una fisonomía propia, y no corresponde con lo que llamamos el sujeto capitalista de la quinta figura, por más que la estructura económica mundial resultante de la Guerra Fría sea el capitalismo global de las corporaciones transnacionales, y tampoco con la figura del hombre masa, aunque es su heredera.

La educación, de hecho, puede seguir promocionando modelos, aun cuando históricamente hayan sido ya definitivamente superados por la historia, abundando en las contradicciones que hemos estado acostumbrados a contemplar entre los modelos e instituciones educativas y su presente histórico correspondiente. Y es natural que ocurra así, porque la institución escolar no toma de sí misma esos modelos de persona, sino que se impregna de ellos, en muchas ocasiones de modo violento y conflictivo, normalmente desde los niveles superiores de la educación.

Como dice Marrou, “la enseñanza superior, reflejo inmediato de la cultura, es la primera que incorpora nuevas disciplinas, pero como su duración no puede extenderse sensiblemente, pronto se ve en la necesidad de descargarse en los grados inferiores.” Así fueron fluyendo en los programas educativos, desde los niveles más elevados, estrechamente ligados a las escuelas filosóficas en las que se fraguaba y conformaba cada ideal de persona, las nebulosas ideológicas que configuran los planes y los programas educativos cada vez más estructurados por esos ideales filosóficos e ideológicos generales.

Así pues, el curso de la idea materialista de educación se ciñe al curso de la historia de las ideologías envolventes que se han fraguado en la historia, aunque las fuentes de las que se nutren esas figuras de la persona corresponden al estado del mundo de cada época. Y de esta manera también, el conflicto escolar adquiere un significado histórico ligado a los conflictos entre programas educativos en “recesión”, sobreviviendo en el contexto emergente de las nuevas figuras de la personalidad. Hoy vivimos ese conflicto de manera particularmente nítida.

9. Dinámica del despliegue de las siete figuras de la persona

En el libro, *El fin de la educación*, ofrezco un desarrollo detallado de estas siete figuras de la persona, abundando en los aspectos institucionales e ideológicos que las definen y sus principales personajes. Partimos de la gran mutación histórica que supuso la escritura en Grecia, tal como señala Detiènne, donde nace una idea directriz de este desarrollo histórico, la de la *dualidad de caminos* y la de la posibilidad del hombre de elegir entre ellos. Este enfoque, que ya aparece en Hesíodo y que se tematiza de diversas maneras a lo largo de la época griega, parte del supuesto preciso de que el hombre tiene elección, y de que hay un camino correcto y otro equivocado, siendo más duro el correcto, lo que supone formación, esfuerzo, autocontrol, sometimiento de los impulsos, asunción en definitiva de una personalidad, hacerse persona, asumiendo compromisos históricos que pueden llegar a poner en duda nuestra propia existencia individual, como en el caso de Sócrates, que se sacrifica por la ciudad. El tema de los dos caminos reaparece siempre, también en

Quintiliano, en San Agustín de Hipona, nuevamente en la Edad Media, y aun con Rousseau en el Emilio, etc. Se estudian los cambios de las figuras de persona, y los conflictos consiguientes, las nuevas ideas educativas emergentes, y su contexto histórico, siguiendo la pauta del punto anterior.

Entre las tesis más importantes a señalar aquí están la de que el Imperio español representó una noción de persona en conflicto primero con el islamismo y posteriormente en su propio seno con el protestantismo; la de que el modelo educativo del Emilio de Rousseau es de estirpe puritana, basándonos en la interpretación del luteranismo propuesta por Max Weber. Otra de las ideas más arriesgadas es aquella en la que afrontamos la interpretación del movimiento obrero como una crisis de la persona derivada del auge del capitalismo durante el XIX, y que de ella no derivó aquello que se esperaba, el fin de la prehistoria de la humanidad. El proletariado no se convirtió en la nueva clase universal, sino que derivó en algo más parecido a lo que autores como Spengler, Ortega, Husserl, Freud, etc., llamaron *la rebelión de las masas*, una noción que tiene que ver con la masificación de la sociedad, y también con la emergencia omnipresente del Estado. El proletariado como idea metafísica escondía operatoriamente la acción histórica del llamado movimiento obrero y sindical que es quien verdaderamente actúa como sujeto histórico desde finales del XIX hasta casi el final del siglo XX, en conflicto con el capitalismo. Pero de ese conflicto surge una nueva época, una nueva crisis de la personalidad, derivada del fracaso de la Unión Soviética y de la propia derrota del movimiento obrero, la era de la globalización, modelo histórico cultural asociado al imperio norteamericano asentado sobre una nueva figura de la persona que hemos llamado la figura del individuo flotante que se manifiesta operatoriamente como sujeto consumidor.

En este contexto, contraponemos las nociones educativas hiperavanzadas del equipo de Radovan Richta en el marco del socialismo “real” que, coincidiendo en su concepción de la educación con las nuevas políticas educativas que se vienen imponiendo en el seno de la globalización, son a su vez denunciadas por los nuevos críticos antiglobalización, como Nico Hirt, como políticas reaccionarias a favor de la privatización. Así ponemos de manifiesto cómo las doctrinas educativas están en efecto en función sistemática del contexto social, y cómo en relación con ese contexto una misma doctrina educativa puede aparecer como progresista o reaccionaria.

10. Persona y Globalización: Consideraciones sobre la séptima figura de la persona

1. Los nuevos ideales educativos, definidos por el equipo de Richta, y criticados por ejemplo por Nico Hirtt en su obra, *Los nuevos amos de la escuela*⁹, son los elementos que determinarán la forma de la educación en el contexto de la sociedad del conocimiento. ¿Hay algún programa, o plan, capaz

⁹ Hirtt, Nico, *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*, Editorial digital, Madrid 2003; traducido al español por Beatriz Quirós Madariaga

de reintegrar esas biografías disgregadas que constituyen el mundo globalizado? En la época de proliferación de planes y programas alternativos, en conflicto permanente, es difícil determinar algo así.

Durante un tiempo, los filósofos han hablado de la era de la postmodernidad, hoy los calificativos se multiplican, “hipermodernidad”, “transmodernidad”, etc., etc. Se trata de expresiones metafísicas de la crisis de identidad de los estados como ejes de los “grandes relatos” ideológicos. Hablamos de la sociedad desideologizada, pero no por el “fin de las ideologías”. Realmente lo que aparece en el horizonte es una inflación histórica sostenida de ideologías, que se neutralizan entre sí en cuanto a su alcance. Esa neutralización universal de toda ideología posible, que se consume en la apertura infinita de posibilidades de elección en el mercado, es la ideología envolvente de nuevo milenio. Que nadie se incomode, nunca faltará un coche sostenible, un ordenador ecológico, o unas vacaciones solidarias.

De la sociedad de clases tradicional, la revolución científico-técnica ha derivado en la multiplicación de las clases, en la involucración del individuo en intereses contradictorios, dando lugar a una nueva figura, la de los grupos de interés, envueltos en ideologías diferentes, totalmente respetables. El propio individuo se encuentra integrado en una red de intereses contradictorios que él mismo alimenta con sus decisiones económicas. El primer impulso educativo en la línea de la iniciación del individuo a la persona del consumidor de la nueva sociedad vino de la mano del llamado Movimiento CTS, que a través de España transmitió por América Latina los nuevos principios ideológicos inspirados por profesores e ideólogos norteamericanos y europeos. El movimiento CTS ponía todo el énfasis en el argumento de la negociación democrática entre grupos de interés distinto para resolver los conflictos de la innovación tecnológica, una ideología que no tenía mucha capacidad de convicción¹⁰. De hecho, su introducción en la enseñanza a través de la asignatura de *Ciencia, Tecnología y Sociedad* fue un fracaso, porque los profesores de esta asignatura, formados en la tradición marxista le volvieron a dar el sello de aquella potente arma teórica. Esa orientación le ha costado a esa asignatura su propia supervivencia, pues ha sido eliminada del currículo con la nueva Ley de educación. Ahora le toca el turno a la *Educación para la ciudadanía*, que cae ya en un terreno abonado por los *mass media* y los tremendos cambios producidos por la llamada Guerra contra el terrorismo internacional.

En virtud de la nueva ideología de los grupos de interés, los individuos y el medio envolvente de las sociedades políticas aparecen así dados en una multiplicidad irreductible, pero al mismo tiempo uniforme. Las diferentes esferas culturales, en virtud de los procesos civilizatorios de alcance universal, se convierten en grupos sociales enfrentados, grupos de interés, etc., y los conflictos, a pesar de Huntington, no serán ya entre culturas, o civilizaciones, sino conflictos globalizados en la era de la *civilización total*. En efecto, la globalización hace que la riqueza de los pueblos sea causa de la miseria

¹⁰ Véase la crítica a este movimiento en Pablo Huerga Melcón, *¡Que piensen ellos!*, El viejo topo, Barcelona 2003.

generalizada del llamado Tercer Mundo: “*la globalización es un holocausto cotidiano*”. Por ello, no es extraño que en su seno nazcan ensayos de nuevas figuras personales, nuevos planes y programas capaces de integrar los fines personales, con un éxito creciente en los ámbitos del fanatismo religioso musulmán, por ejemplo, que constituyen una seria amenaza a este modo de vida flotante inventado en el Occidente gestor de la globalización económica. Por su parte, el Papa, en la última encíclica, *Spe salvi*, pone en marcha su propia campaña de integración de las vidas disgregadas en la nebulosa ideológica del catolicismo apelando precisamente a la necesidad de abandonar ese nihilismo flotante, tan infiel para aquellos como para estos, abundando en los consabidos argumentos de la fe y la esperanza. Ahora bien, cuando la tendencia integradora nacional tiene un alcance potencial de más de mil quinientos millones de personas, como es el caso de China, desde luego, hay que contemplar esta alternativa como una verdadera alternativa de integración, de la misma escala que la que supone el Islám, el Catolicismo o el Protestantismo anglosajón. La resultante de estas tendencias no está dada de antemano, pero en ella jugará un papel esencial, sin duda, como siempre, la superioridad tecnológica armamentística, que traerá consigo, como siempre también, el quebranto y el sacrificio de esas mismas vidas disgregadas. Ya sabemos que la occidentalización que trae consigo la globalización económica se hace por las buenas o por las malas. El dilema planteado por Huntington entre integración occidentalizadora a través de la universalización de los procesos económicos, o lucha a muerte cultural, está pendiente. Lo cierto es, sin embargo, que el modelo de individuo flotante a que ha dado lugar nuestra sociedad industrial avanzada no nace de la singularidad de Occidente, y seguramente se repetirá de manera inevitable para toda nación que desemboque en ella. Es más fácil que la occidentalización globalizada aplaque el fanatismo musulmán, que la represión y destrucción constante, independientemente de que el fanatismo tenga como principal enemigo ese individuo flotante, ateo lo ven ellos, incapaz de someterse a una norma universal permanente. Es una amenaza histórica y circunstancial, no una amenaza nacida de la “forma innata de ser” de la cultura islámica.

2 Tal vez no resulte difícil aceptar las primeras figuras de la persona, tal como las hemos propuesto, incluso, pueden parecer, hasta cierto punto, obvias para una visión de la historia racional, pero defender la idea que consideramos como séptima figura de la persona, el consumidor de la era global, es algo mucho más arriesgado. ¿Cómo definir así la figura emergente de un modelo histórico cultural como es el de la globalización actual? Es indudable que carecemos de una perspectiva histórica suficiente para comprender con claridad la cristalización de la nueva figura de la persona. Nos guiamos por la impresión producida en los procesos educativos, por los cambios legislativos, por la presión ideológica europea, y por el hostigamiento mediático. Pero la nueva sociedad tiene mucho de lo que anhelaban con candidez algunos marxistas. El individuo flotante, la desconexión de los fines individuales frente a los planes y programas colectivos, estatales, etc., puede entenderse como una simple desorientación o falta de *sindéresis*. Así se han interpretado ciertas manifestaciones, entre ellas, la que considera, por ejemplo, que el derribo del muro de Berlín respondía más a la ilusión consumista de los alemanes del este, hipnotizados por la propaganda que recibían en sus televisores de un mundo

de fantasía capitalista. Precisamente esos ciudadanos comunistas, educados en la crítica y en el análisis marxista, hubieran tenido que ser mucho más capaces que los occidentales, sometidos a toda serie de embrujos por parte de las democracias capitalistas, de soportar esa hipnosis. Habrían debido de estar mucho más capacitados para distanciarse críticamente y soportar esos cantos de sirena. ¿Tan fuertes eran como para doblegar la resistencia no ya de un nuevo Ulises, sino del nuevo Prometeo? Este tipo de interpretaciones son reduccionistas y corresponden también a una visión metafísica de la alienación, como si en los individuos que saltaban el muro hubiera la misma fuerza de seducción que llevó a Ulises a pedir a sus compañeros, después de haberles tapado los oídos, que lo amarraran al mástil de su barco para poder oír así sin peligro los irresistibles cantos de sirena.

Otro tanto se diga de fenómenos más actuales, como el de las manifestaciones en contra de la Guerra de Irak, que tuvieron lugar en España y en otros muchos lugares. Las razones particulares en virtud de las cuales tuvo lugar aquel fenómeno son independientes del hecho de la fuerza histórica que adquirieron esas masas de consumidores satisfechos contra la guerra. Y si pudiera calificarse de falta de *sindéresis* esa conducta en individuos que gastan miles de euros en energía basada en el petróleo, bien es cierto también que en sus análisis estaba la perspectiva de lo que podría *avecinársele* a un país como Irak en caso de sufrir una agresión militar como la que efectivamente recibió. Y si por una vez masas de personas salen a la calle en contra de la política de los fines, por muy elevados que sean, de un sistema político y económico que requiere canjear cientos de miles de muertos, por un futuro discutiblemente más halagüeño para otros, eso al menos habrá que incorporarlo al análisis de lo que ocurre en la historia, como un factor más en el conjunto de tensiones y conflictos que fraguarán nuevos horizontes históricos que, en efecto, no están escritos. En cuanto a *cálculos*, *análisis* y *prolepsis*, no andaban muy desencaminados los que se manifestaron contra la guerra, como a la vista está. Y en cuanto a razones prudenciales, agitar un avispero en la cara no es en absoluto la mejor estrategia. Lo cual no obsta para que resulte verdaderamente chocante que masas de individuos integrados en multitud de grupos de interés diferentes, y aun contradictorios, actúen como un todo en contra de la guerra. Así se manifiesta el individuo flotante. La guerra de Irak fue un clamor universal, sin embargo, la invasión israelí en Líbano del 2006 como nos cogió en vacaciones de verano nos dejó totalmente indiferentes. No es extraño, en todo caso, que esas oleadas de revulsión social adquieran cada vez más el aspecto de rabiosas modas pasajeras.

3. De entre todas las contradicciones que atenazan al nuevo individuo flotante, cuyos fines no se articulan con los planes y programas dominantes en la era de la globalización, nace la solución ocasional y recurrente del conflicto, en el acto cotidiano del consumo.

La persona global, el sujeto consumidor, es un engranaje esencial del modelo productivo actual, sometido, ay, a toda clase de engaños y tergiversaciones. Las multinacionales de la salud nos dan la medida. Al igual que el salario del proletario era el básico y necesario para garantizar su existencia y su reproducción, así, ahora el consumidor es un sujeto que debe estar sometido a

todo tipo de dependencias que lo mantengan vivo solo a base de su constante sumisión a los productos. El ideal del consumo es fidelizar al consumidor. La nueva estrategia de integración de las vidas disgregadas ya no es el Estado, sino la fidelización a las marcas, que garantiza la continuidad de la empresa.

La globalización no es una era civilizatoria entre otras, es la era de la *civilización total*, tal como diría Spengler. Todo ha sido roturado e integrado en el gran mercado mundial. No hay ni siquiera dos economías enfrentadas: comunismo frente a capitalismo, tampoco hay enfrentamiento entre la economía del campo y la ciudad. Es la era de la civilización total porque toda la vida tiende a hacerse urbana, y esto significa que el mundo de la producción queda en la fronteras, en los extrarradios, en los parques industriales y tecnológicos, y toda la ciudad es un gran mercado que abastece a sus habitantes. La ciudad es un gran espacio de distribución de bienes.

La nueva visión el ciudadano, más allá de las consabidas supervivencias retóricas e ideológicas, se centra en formar al consumidor responsable. Hay toda una categorización del consumidor: compulsivo, fiel, responsable, sostenible, etc. Porque todas las responsabilidades comienzan a llover sobre él. El estudio del consumidor, realizado por el mundo de la publicidad, de la tecnología de la publicidad que integra la ciencia de la sociología, la etología, la psicología y tal vez la bioquímica, en los procesos de consumo, no ha dejado resquicio alguno al azar. Los últimos movimientos socialmente descontrolados en el occidente capitalista, inspirados en una especie de neoanarquismo, protagonizados por las masas juveniles, han quedado perfectamente absorbidos finalmente con el empuje del consumismo diversificado. En el libro *Los creadores de imagen*¹¹, de William Meyer, se comenta cómo los publicistas hablan con absoluta frialdad de los ciudadanos compradores, catalogándolos en eficaces categorías: el realizado, el émulo, el socioconsciente, etc., todo queda programado para el publicista, la publicidad alecciona al consumidor, lo dirige, y lo educa (Ferlosio).

3. La cosmovisión del nuevo sujeto consumidor responde al formato ideológico del *ocasionalismo* de Malebranche. El mundo del consumo se crea a cada instante. La vida del hombre deja de entenderse como una trayectoria. La persona no se presenta como la conformación de un proyecto vital en el que las acciones contribuyen a configurar, como finalidad, una historia personal. La vida se disgrega en pulsiones ocasionales, vitales, instantáneas, ligadas a la apetencia concreta. Si con la fotografía y el cine el movimiento se descompone en instantes, planos fijos compuestos en secuencias, así también la vida de la persona comienza a manifestarse como la acumulación de momentos, los momentos en los que se realiza la satisfacción del consumo. La persona se fragmenta en el tiempo de las necesidades satisfechas por el consumo, al igual que se fragmenta en las múltiples circunstancias contradictorias que lo atraviesan. El compromiso del consumidor está en su fidelidad a la pulsión y al deseo inmediato.

¹¹ William Meyers, *Los creadores de imagen. Poder y persuasión en Madison Avenue*, Planeta, Barcelona 1988.

Lo que más importa a un partido político, a una marca, o a un producto, es generar un consumidor fiel que transmita la fidelidad a su familia, amigos, etc. Fidelizar consumidores, audiencias, votantes, es garantía, sino del éxito, sí de la supervivencia empresarial. Ahora bien, por la vía de la fidelización, la alta tecnología puede depararnos verdaderos engendros, nuevos monstruos que acosan a ese consumidor indefenso. La fidelización mediante el uso de las biotecnologías, y el profundo conocimiento de la fisiología humana, dan lugar a la aparición de técnicas productivas extrañas, medicamentos cronificadores, *medicalimentos*, alimentos para niños que generan dependencias, productos químicos que someten al individuo, al margen de su voluntad, etc. La estrategia del *I+D+i* que incorpora el ideal evolutivo en sus productos hace al consumidor fiel a esa evolución, generando la basura más cara de la historia, para satisfacer las nuevas necesidades creadas a cada instante, por la larga serie de mejoras en los productos masificados.

El consumidor sostenible, también el consumidor responsable, dirige sus acciones de consumo según valores, tal es como recibe la invitación a comprar. En gran medida, cabe decir que *los valores morales van incluidos en el producto, haciendo que el consumo se convierta, por sí mismo, en un acto moral: el acto moral por excelencia*. Y así, un acto inmoral se compensa con otro acto moral, según los patrones vitales de la sociedad. La mala conciencia que un consumidor socioconsciente puede tener por comprarse un todo terreno de gran cilindrada se compensará con su participación en campañas contra la guerra, o en dirigir su voto a la izquierda, o en participar en una campaña de navidad a favor del programa “un juguete, una ilusión”, etc., etc.

Consumidores que, con su diversidad y variabilidad de conductas, reducen su racionalidad al punto focal desde el que nacen sus pulsiones de consumo. Consumidores que reconvierten la libertad como máxima aspiración de las sociedades socialistas, a golpe de pico hundiendo el muro de la vergüenza, para poder al menos hacerse a la idea de que la oportunidad de un Mercedes, un televisor, etc., existe, frente a un modelo proletario caduco, obsolecente y definitivamente superado por la sociedad industrial que aquel contribuyó definitivamente a crear.

A su vez, los medios de comunicación de masas, integrados en grandes monopolios de la información, crean para el nuevo consumidor los miedos telúricos, diseñados también desde todas las instancias del poder financiero y político, como oleadas masivas, modas anuales basadas en argumentos estereotipados que afianzan el poder de las megacorporaciones, y apuntalan los planes globales del imperio. Hoy se habla ya de *infodemias*, pandemias montadas sobre la orquesta de los medios de comunicación de masas, que mantienen a la población sometida a problemas ficticios que afectan a la economía, a la política, etc.; *infodemias* como la del extravagante “efecto 2000”, las vacas locas, la gripe aviar, el cambio climático, etc. Proyectan sobre el nuevo consumidor argumentos basados en un *horizonte impersonal*, el cambio climático, o la maldad natural del hombre (tal vez del musulmán), para fortalecer estructuras de poder que la política podría deshacer si quisiera. La urgencia de la gripe aviar provocó gastos enormes en vacunas por parte de los estados, como la urgencia del cambio climático nos hará rehenes de la

tecnología de fisión nuclear, cuyos costes y mantenimiento requieren estructuras centralizadas de poder¹² que hoy pueden ya gestionar las megacorporaciones desde los estados mediante el consabido embudo *I+D+i*.

Mientras que se vislumbra algún horizonte capaz de integrar bajo planes y programas colectivos las vidas disgregadas de cada vez un mayor número de personas en el mundo de la globalización, la alfabetización como programa universal todavía es una quimera, el acceso a la información es un lujo de los países desarrollados, y los problemas básicos que las revoluciones fracasadas dejaron sin resolver siguen latiendo y merecían haber sido resueltos. Mientras se vislumbra algún horizonte, revientan, a miles de kilómetros, los terroristas suicidas en Bagdad.



¹² Véase, Langdon Winner, *La ballena y el reactor*, Gedisa, Barcelona 1991.