



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

**Revolución, ilustración y pedagogía**

**A. Polaino-Lorente**

**Catedrático de Psicopatología**

**Universidad Complutense**

**Publicado en: VV. AA.: Revolución, dignidad y solidaridad. Universidad Complutense. Madrid, 1989, 15-26.**

## **Introducción**

Se ha dicho que escribir en España, es llorar. Y no se dice, o se dice con mucha menor frecuencia, que enseñar en España es sufrir. Ese sufrimiento obedece a muy numerosas causas y afecta, a partes iguales, a profesores y alumnos. A lo largo de los dos últimos siglos de la historia de España puede observarse una constante histórica: La penuria económica y atencional que ha recibido la educación por parte de todos los gobiernos, como si se tratase la educación de una función social vergonzante a la que legítimamente pudiese renunciarse sin demasiadas consecuencias funestas para la entera sociedad.

Esta desatención de los diferentes gobiernos afecta por igual a todos los niveles de la educación: Desde las guarderías infantiles a la Universidad. Es difícil de entender, todavía en la actualidad, el misterio y la paradoja que como un halo característico parece revolotear en torno a las tareas docentes.

En una Junta de Facultad, a la que recientemente asistió, el Sr. Decano nos transmitió oficialmente los parabienes y enhorabuena de los expertos en economía que semanas anteriores habían inspeccionado la secretar'ía y las distintas dependencias de nuestra Facultad. En realidad, lo que sucedió es que se había realizado una auditoria a la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense y, paradójicamente, no solo la contabilidad en los libros cuadraba al céntimo sino que, desde el punto de vista de otros indicadores económicos, como el coste / beneficio, o el coste / eficiencia, no podía explicarse como salían adelante las enseñanzas que en aquel centro se impartían a tan bajo coste y, al parecer, con tanta eficiencia.

Es muy posible que el "eros pedagógico", es decir, la satisfacción afectiva que docentes y discentes encuentran en el aula, sea en última instancia, lo que inicialmente hace que se pongan en marcha los procesos educativos, con tan bajo coste, en cualquier nivel de aprendizaje en que se estudie. Dicho de otra forma: El "eros pedagógico" traduciría bien esa invitación a los profesores de la enseñanza que llegara a afirmar lo que sigue: "Si quiere pasárselo bien, dedíquese a la enseñanza" y a los alumnos: "acude al aula, si quieres montártelo bien".

Una vez que el proceso se ha iniciado de esta forma, los distintos gobiernos lo que luego hacían era sostener el sistema, siempre y cuando se hiciera constante el bajo coste, para no "desmotivar" o defraudar y frustrar a profesores y alumnos. Las cosas han continuado así en la Enseñanza Media desde 1836, en que el Duque de Rivas cree el Cuerpo de Catedráticos de Instituto, englobado en cierto modo en el ámbito de la Universidad. Se diría que desde entonces a la actualidad, la maquinaria pedagógica continua funcionando, aunque emitiendo sonidos cada vez más chirriantes y ensordecedores. En la actualidad, no puede sostenerse que las actividades de aprendizaje y enseñanza constituyen actividades lúdicas inicialmente capaces de motivar para, posteriormente, satisfacer el flujo del "eros pedagógico" que anuda y vincula a profesores y alumnos.

Se diría que el estado de la cuestión es hoy mas insostenible que nunca. Aunque, tal vez, por la inercia del sistema, el pasotismo de los alumnos y la inhibición de los profesores, el autor de estas líneas no acaba de estar seguro de si el renqueante estado de la enseñanza no continuar prolongándose hasta extremos que hoy todavía nos parecen insospechados, al considerar que la situación actual es improrrogable.

## **La teatro-pedagogía icónica**

La pedagogía vital, la que nos circunda y envuelve a todos por todas partes, la pedagogía de la calle hace tiempo que eligió su opción fundamental: La idolatría de los iconos. Nada de extraño tiene que, si hoy tuviera que analizarse nuestra cultura pedagógica, forzosamente tendríamos que empezar con estas palabras: "En el principio era la imagen...". De ahí que lo mas relevante en nuestros días, lo que profesores y alumnos quieren llegar a tener -pero también todos los profesionales, cualquiera que sea el trabajo a que se dedican-, sea, sobre todo, esa difícil y huidiza "buena imagen".

En cualquier estudio de TV se oye con frecuencia si "Fulano da bien" (es decir, si Fulano da buena imagen en la pantalla), o si "Mengano tendrá que cambiar de asesor" (de asesor de su propia imagen, se entiende). La pedagogía oficiosa y desvitalizada -la pedagogía de las aulas- fascinada por el éxito de los iconos ha sintetizado su fascinación en una proposición -"una imagen vale mas que mil palabras"- que, cada día se repite, hasta lograr encarnarse en todos los sistemas pedagógicos.

En realidad, se ha sustituido el ser por el aparecer, lo que uno es por la imagen que uno da. Y esta sustitución se ha generalizado a todos los ámbitos de nuestra sociedad: de la escuela a la oficina, de la calle a la familia.

Ahora bien, una imagen, un icono, no es otra cosa que la representación de algo para que sea percibido de una determinada forma por alguien. Los iconos pueden sustituir al ser solo en la medida que las representaciones en que aquellos consisten sustituyan a la presentación o presencia del ser. La buena o mala imagen del papel representado no depende tanto del actor que representa ese papel, como del espectador ante quien se representa ese papel. Quien califica la imagen como buena / mala es siempre el espectador. De aquí que si el actor va en busca de la nueva imagen no tenga mas solución que la de plegarse difícilmente a lo que el espectador desea, de manera que □este califique como "buena" la imagen por aquí la representada. Dicho de otra forma, la buena imagen se consigue tras la mediación de dos sustituciones: la del ser por una apariencia o imagen (primera sustitución) y la del criterio de bondad del actor por el criterio de bondad del espectador (segunda sustitución).

Se ha dicho siempre que el operar sigue al ser, es decir, que en el operar reverbera, de algún modo, la naturaleza del ser. Ahora bien, si sustituimos el ser por la imagen, forzosamente el operar ha de seguir a la imagen, hasta el punto de que en la acción humana (como operación) se transparenta la naturaleza de la imagen (el sustituto del ser). Pero obsérvese que hablamos de una imagen que ni siquiera es prolongación natural del ser sino mero artificio, mera sustitución doblemente sustitutiva, es decir, ocultamiento del ser.

Nada de particular tiene entonces, que difícilmente vislumbremos el ser a través de las imágenes o iconos que de él se nos ofrecen. En consecuencia, la revolución icónica no ha hecho otra cosa que producir el oscurecimiento del ser (del actor), a la vez que la confusión de los espectadores. En nuestro actual horizonte cultural resulta lógico que nadie sepa a que atenerse, porque seducidos por la pedagogía vital todos aspiramos, de alguna manera incierta, a lograr convertirnos en la imagen que deseamos, aunque ello conlleve y signifique dejar de ser el que somos, es decir, enajenarnos.

Al fin y al cabo el modelo instaurado por la pedagogía vital ha acabado por instalarse en la pedagogía oficial. Así ha surgido la teatro pedagogía icónica, hoy felizmente reinante. El término de teatro pedagogía está inspirado en el de "teatrocracia", concepto empleado por primera vez por el ensayista ruso Nicolás Evreinov, tal como sugiere Balandier (1980). Por "teatro pedagogía" entiende la representación de los profesores y, parcialmente de los alumnos, al desempeñar sus respectivos papeles en el marco de las actividades docentes y de aprendizaje. El rol de profesor siempre tuvo algo de representación teatral. Basta con recordar la dinámica y el escenario de las viejas lecciones magistrales, que todavía hoy permanecen como residuos caducos pero inextinguibles de la enseñanza universitaria. En esas lecciones el profesor habla y los alumnos escriben. La secuencia entre la actividad de uno y las actividades de los otros es matemáticamente perfecta, hasta el punto de poder predecirse las pausas que hace el profesor a lo largo de su discurso retórico. Como un nuevo oráculo de Delfos, el profesor va desgranando su pensamiento, mientras sus alumnos, la mirada en el papel, lo transcriben, alzando la cabeza ante la extrañeza que suscita las dispersas pausas o silencios que el profesor hace.

Hoy cualquier clase nos permite contemplar el espectáculo de la pedagogía teatralizada. Algo parecido a lo que acontece, cada mañana, con la llegada del periódico y, en general, de cualquiera de los mas media puestos en circulación. Se diría que nuestra entera sociedad no es otra que la del espectáculo, un espectáculo reducido a imágenes caleidoscópicas que ininterrumpidamente se suceden unas a otras, expresando los modelos que se desean observar (representaciones manifiestas), mostrando de forma obscura la ideología que anima a la representación (representaciones latentes) y dejando emerger aquí y allí gestos, afectos e impulsos, casi siempre incompletos (representaciones encubiertas).

La vivencia de la teatralización pedagógica es algo que hoy comparte la casi totalidad de los profesores universitarios. Es lógico que sea así. Repárese en que, cada profesor, ordinariamente en la misma mañana, repite en dos grupos distintos de alumnos, el contenido de una misma e idéntica clase. Es como si tuviera la impresión de estar haciendo unas "galas", llegando el mismo a sorprenderse al recitar el mismo suceso que en la clase anterior, lo que colorea y tiene su vivencia como algo ajado, mudo y repetido, en lo que definitivamente se ha marchitado la pujanza de lo que antes se estrenaba y era novedoso.

Esta teatropedagogía es todavía mas potente cuanto que hoy tiene un apoyo cierto en las técnicas audiovisuales, que precisamente son las imágenes e iconos. Estas representaciones que se proyectan sobre la pared -y que reproducen gráficas, listados de palabras, esquemas, dibujos, etc.- permiten al profesor ahorrar mucho tiempo de preparación de clases y casi el uso de la totalidad de su almacén de recuerdos. Para exponer cualquier tema en una clase concebida con apoyo de medios audiovisuales, basta solo con leer en voz alta o, a lo mas señalar con un puntero lo que allí se proyecta. Tampoco por parte del alumno hace falta mucho mas esfuerzo. A este le basta con atender y observar visualmente, aunque no tanto entender, lo que se dice. También desde la perspectiva del alumno podría hacerse válida aquella proposición que viene a sostener aquello de que "una imagen vale mas que mil pensamientos". Y como, en esta clase, lo que se proyecta son imágenes, ¿ para que necesita el alumno de algo tan aburrido como el pensamiento?.

En la teatropedagogía icónica asistimos a una representación en la que tanto el comportamiento de los profesores como el de los alumnos han sido codificados y se despliegan de acuerdo con un programa con anterioridad bien establecido . Podría hoy describirse hasta una dramaturgia, e incluso liturgia académica -cuando las clases se sacralizan, bien por los profesores que se consideran divinos, o bien por los alumnos que elevan erróneamente a la categoría de trascendental su asistencia a esas clases.

Pero en esta representación hay algunos elementos que se dejan al albur y que no están planificados. Y eso a pesar de que en cualquier intervención pedagógica, que en algo se precie, jamás se deje de hablar de objetivos de aprendizaje y de contenidos pedagógicos.

En la teatropedagogía icónica contemporánea se ha declarado la guerra a la memoria y se ha confiado -demasiado, sin duda alguna- en el espontaneísmo permisivista (todo alumno sabe lo que quiere aprender; el profesor debe permitirle que haga lo que quiera) y en el creativismo lúdico (todo alumno, por el hecho de serlo, es un ser creativo; y todo profesor para enseñar creativamente debe establecer una conexión lúdica con las actividades creativas de sus alumnos). Así las cosas, lo aprendido no es el resultado de algo previamente programado, sino la resultante aleatorizada, la imperfecta síntesis del azar, de lo contradictorio y de lo circunstancial.

No es extraño que en la teatropedagogía icónica haya mucho de simulación, de simulada docencia y de aprendizaje simulado; en última instancia de simulación como espectáculo.

Si en la Ilustración -como más tarde observaremos- se había fiado demasiado en el poder transformante de la naturaleza humana a expensas de la pedagogía, en la teatropedagogía icónica contemporánea se insiste sobre todo en los cambios pedagógicos. Profesores-espectáculo y alumnos-espectadores parecen estar hoy más preocupados de los cambios de los programas pedagógicos (el guión que ellos deben representar) que de los programas pedagógicos que hay que poner en marcha para conseguir lo único que es importante: el cambio de nuestra sociedad. No es extra-ó, por tanto, que a pesar de que alumnos y profesores sepan que la educación es una máquina inútil que no funciona, sigan empeñados en hacerla funcionar, aunque solo sea para perpetuarse en su función de actores/espectadores y en la estética que el funcionamiento del sistema, muy a pesar suyo, manifiesta.

Unos y otros tienen plena conciencia de que el estado de bienestar (*Welfare State*) es responsable, en gran parte, del malestar de la Educación. Pero si a lo afirmado líneas atrás añadimos la incertidumbre del futuro -el para que de la educación- y la indecisión del presente -al no contar un marco de referencias orientativas para saber a qué atenerse-, en buena lógica hay que inferir que el sesgo de la actual trayectoria pedagógica va a ser muy difícil de enderezar.

La teatropedagogía, a pesar de su permisivismo o precisamente por él, no es liberadora, sino más bien represora, porque a través de ella se obstaculiza y frustra lo que de más humano hay en todo proceso de aprendizaje: la capacidad de autoperfeccionarse. Las imágenes, los iconos acaso puedan distraer a los alumnos para escapar as' de la costosa y difícil tarea del pensamiento. Pero siempre a costa de pagar un alto precio: el de la insatisfacción por haber renunciado a la capacidad de autoperfeccionamiento. Todo en nuestros estudiantes es hoy representación aparental, una vez que los códigos de comportamiento y los estilos de vida se han multiplicado y, con ellos, los símbolos que los motivaban. Turner (1967) se ha referido a esta multiplicación ingente de los símbolos con el término de la "selva de los símbolos" con que titula una de sus obras. Un somero barrido visual en cualquiera de nuestras aulas universitarias pone de manifiesto la falta de semejanza, e incluso de analogía entre el tamaño, la forma y los colores de las prendas de vestido utilizadas por nuestros alumnos. Como un gigantesco carnaval, cada alumno se disfraza con los atuendos propios (o impropios?) de la imagen que desea dar.

Los profesores se escudan, en cambio, en el carnaval de lo imaginario, que es la ambivalencia. Todo puede ser dicho/preguntado/contestado en el transcurso de una lección universitaria, para tal vez en la lección siguiente afirmar justamente lo contrario. Es como si el profesor se instalase, paradójicamente, en el movimiento continuo de sus dramatizaciones, de su desorden expositivo y del dudoso alcance de la eficacia simbólica que para el alumnado puede tener cuanto el dice.

Las imágenes, con su falta de definición, su enorme capacidad de pregnancia perceptiva y una ambigüedad que resulta incontrolable, acaban por anegar el pensamiento e impedirlo y banalizarlo en el futuro. Todo se trastrueca y se tergiversa al contacto con las representaciones icónicas. La realidad se ha mudado en metáfora y la metáfora ha devenido en tópico retórico, vacío de significado.

El resultado al fin de la teatropedagogía icónica no es otro que el extrañamiento de la cultura y la enajenación de cuantos en ella conviven. La retórica de la teatropedagogía icónica solo es capaz ya de maquillar la ignorancia, de una ignorancia que como ficción fraudulenta hace que se anticipe erróneamente el futuro y que se le prospeccione equívocamente desde la desorientación temporal del presente.

En el discurso de la teatropedagogía icónica todo son turbulencias, maquillajes, interferencias, contradicciones e ignorancias que se adensan y anidan, como si fuesen contenidos certeros, en la intimidad de los actores y espectadores ignorantes que, por confusos, están necesariamente desorientados. La teatropedagogía icónica es un inmenso puzzle -imposible de reconstruir, por cuanto que sus piezas proceden de muchas metáforas inconexas e incompletas-, en cuya reconstrucción inútilmente se afanan profesores y alumnos.

### **El hombre-masa y la revolución**

Se ha dicho que esta cultura nuestra es, decididamente, una cultura de masas, en donde el hombre ha dejado de cultivar el protagonismo de los personalismos individualistas para instalarse en el anonimato sin rostro y amorfo del hombre-masa. Pero basta con recordar a Nietzsche para concluir que el hombre-masa es un tipo humano "admirablemente preparado para la esclavitud".

Sintetizo a continuación las características distintivas que me parecen mas relevantes para contradistinguir al hombre-masa del hombre que no lo es. Entre las principales peculiaridades del hombre-masa pueden encontrarse las siguientes:

(a) El hombre-masa renuncia con facilidad - acaso con excesiva facilidad- a su singularidad sometiéndose, al menos en apariencia, con toda naturalidad y sin ningún esfuerzo al orden establecido. El hombre-masa se nos aparece bajo esta característica como la antípoda del hombre revolucionario, es decir, como el hombre difícilmente servil y fácilmente acomodaticio.

(b) El hombre-masa elige o asume, sin apenas darse cuenta de ello, la manera de ser común que coyunturalmente está de moda en ese horizonte cultural en el que le ha tocado vivir. El hombre-masa es el que no quiere tener un comportamiento original, el que renuncia a destacarse, el que perpetua el estilo de vida que encuentra a su llegada a este mundo.

(c) El hombre-masa cree hacer un buen negocio al aceptar la forma y estilos de vida que, por lo general, le son exigidos para llegar a insertarse en los cuadros de mandos diseñados por la planificación central. Entiéndase bien que, al acogerse bajo la protección de la sombra del poder, el hombre-masa no desea del todo ni el protagonismo ni la autoafirmación del poderoso, sino simplemente estar allí, como testigo presencial, donde suceden las cosas.

(d) El hombre-masa suele ser un hombre privado de la voluntad, pues en tanto que esta apetece el bien y es autodeterminada por el, el querer sirve para diferenciar y contradistinguir a unas de otras personas. El hombre-masa no quiere; simplemente desea. Y los deseos, como la mayor parte de ellos anidan en la imaginación, no se dirigen a ningún bien y casi siempre quedan insatisfechos no sirven de criterio diferencial, de principio singularizante -cosa que se acontece con el querer-, que permite distinguir a unas personas de otras. No se olvide que querer es sinónimo de elegir, de apeteer inteligentemente, funciones que son inviables en ausencia de la libertad personal.

(e) El hombre-masa es el que renuncia a su libertad personal sin tener conciencia de lo que hace y sin hacer de ello un holocausto. El hombre-masa no se percató de su libertad personal, probablemente porque tiene miedo a ella y porque elegir comporta siempre el riesgo de equivocarse. Y el hombre-masa es una persona que ha elevado la seguridad personal a una categoría del más elevado rango.

Pero tampoco el hombre-masa sacrifica la libertad personal, al modo de un sacrificio que exigiera su inmólación total a cambio del bien que se elige. El hombre-masa simplemente no ejerce su libertad -no se toma el disgusto, diríamos, de elegir-, como si el no elegir no fuese ya uno de los modos posibles de elección. Cuando el hombre-masa elige no elegir, no se enriquece con nada (puesto que nada elige), pero tampoco renuncia a nada (puesto que no habiendo elección ni compromiso, tampoco hay nada que le exija renunciar). El hombre-masa lo que hace con este tipo de "elecciones" es sustituir su libertad por la forzada elección que en lugar de él hacen sus circunstancias. El hombre-masa no elige, sino que las circunstancias eligen por él. El hombre-masa es un hombre circunstanciado porque a fuerza de delegar su libertad en lo circunstancial, la circunstancia acaba por parasitar e invadir su vida, sustituyéndole en el apreciado don de su libertad.

(f) El hombre-masa se incorpora a pequeños grupos, a colectivos más o menos ilustrados, en los que la responsabilidad -al igual que la libertad- queda diluida y maltrecha. El hombre-masa se ampara en el grupo desde donde manifiesta sus opiniones -conjugando siempre las formas plurales de los tiempos verbales y nunca el yo, tu y el- para eludir así la responsabilidad personal y, junto con ella el flanco que también podría serle a los demás al hacerse socialmente relevante. Esta característica la observaba muy bien Ortega cuando afirmaba que, "en este tiempo nuestro, ya no hay protagonistas, sino coro". A lo que hoy habría que añadir que lo que caracteriza a nuestro tiempo son los coros de protagonistas, la transformación del protagonismo personal en protagonismo grupal, desde el que alzarse camufladamente en el horizonte cultural con una cierta relevancia.

Hasta aquí las características que tipifican al hombre-masa. Obsérvese que el hombre-masa y el individualismo pueden llegar a ser compatibles. De esto trataremos más adelante. Baste aquí con señalar que en este primer acercamiento el hombre-masa se nos revela como una cierta contraposición al hombre rebelde, al hombre que se revela, al hombre revolucionario.

Nada de particular tiene que en una cultura de masas, como la nuestra, constituida y configurada por muchos hombres-masa, el horizonte social se nos muestre como borroso, como algo indefinido y muy difícilmente identificable. Nuestra actual sociedad está mal vertebrada. Apenas si lucen en la distancia algún que otro valor que ilumine la oscuridad. Es como las sombras que ocultan todavía más la oscuridad de la noche. Y aunque, curiosamente, no nos guste lo que sin verlos que intuimos, es extraño e incomprensible que haya tan pocas personas que no opten por el

cambio social. Son muchos los que afirman que ya nada es como antes, que ya nada tiene sentido. Pero no se acierta a entender cual es el sentido del diagnóstico que se realiza al afirmar que nada tiene sentido. Pues, si ese diagnóstico tuviese sentido, constituiría un primer escalón, donde hacer pie, para desde allí optar por el necesario cambio social que satisfaga esa petición de sentido. No, entre los hombres-masa abunda la crítica desoladora, las profecías agoreras, los mesianismos trágicos, sin que pueda espigarse en estos discursos ninguna esperanza que preludie un cambio radical en las actitudes personales, lo que desde siempre ha caracterizado del hombre rebelde.

El hombre-masa ha renunciado a su singularidad, pero a cambio de acrecer su individualismo. Tanto el individualismo, como el hombre-masa, constituyen tipos relativamente abundantes en los periodos en que predomina una antropología decadente. El hombre-masa, como el individualista, son impermeables a todo transformismo pedagógico, a cualquier necesidad social. Frente al individualismo del hombre-masa habría que situar el protagonismo del héroe, una forma esta de personalismo que al realizar en sí tantos y tan diversos valores, atrae, aglutina, subyuga y activa en quienes le rodean la capacidad de la imitación. El protagonista, al atraer o al arrastrar a otros, lidera un movimiento que acaba por transformar a la sociedad. El protagonista, en tanto que destaca de lo que hay a su alrededor, encarna y constituye un hito que se distingue de cuanto le rodea. El protagonista -que también puede llegar a ser individualista, aunque forzosamente no tiene porque serlo- constituye una pieza clave en ese periodo en el que las actitudes revolucionarias todavía están en estado latente y de gestación. El protagonista tiene capacidad para alumbrar y hacer emergente, contrariamente al hombre-masa, la revolución social pendiente.

El hombre-masa es un hombre ruinoso, que ni siquiera tiene la belleza y el encanto de las ruinas entre cuyos restos todavía puede vislumbrarse la grandeza de lo que fue en otro tiempo. La parsimonia e inhibición del hombre-masa nos ofrece una imagen cabal de lo que apenas si es algo más que un vestigio impotente e irreconstruible, en el que ni siquiera puede datarse el tiempo al que pertenecía.

El hombre-masa está conforme con todo. Acaso por eso no se manifiesta en el ningún atisbo de mutación, nada que permita predecir, a corto o medio plazo, el inicio de la descomposición o la recomposición. Es como el vacío de una ausencia, una vez que se ha aplanado el horizonte en el que nada del futuro puede anticiparse y nada futurizarse desde lo observado en el presente. Con el hombre-masa la temporalidad humana deviene en un presente hermético y solipsista, impermeable a toda posibilidad de cambio, a cualquier opción revolucionaria, a la más pequeña actitud rebelde.

## **Revolución, Ilustración y Pedagogía**

La Ilustración rodea la pedagogía de una cierta omnipotencia. Persuadida como estaba de la acción transformante de la pedagogía se llega a apostar porque solo con el concurso de la educación podía cambiarse la naturaleza humana. Curiosamente esa omnipotencia pedagógica coincide con la Ilustración y con la revolución francesa.

El concepto de revolución está afectado de una cierta polisemia y anfibología. El término se introdujo en la Baja Edad Media, en las Ciudades-estado italianas, para dar principalmente cuenta de las reformas eclesiásticas. Más tarde, hacia el s.XVII, se generaliza su uso en Inglaterra, aunque quien de verdad divulga este concepto fueron las tres revoluciones sociales más importantes y mejor conocidas de los dos últimos siglos: la francesa, la americana y la rusa. Desde entonces se entiende por revolución cualquier cambio que sea radical y súbito, que afecte a la organización social aunque, por extensión, se haya aplicado a otros ámbitos, permitiendo acunar expresiones

como "revolución tecnológica", "revolución urbana", "revolución burguesa" ,etc. Por otra parte, las revoluciones no siempre han generado el cambio social inicialmente proyectado, como tampoco han sido tan positivas las consecuencias que de ellas se esperaban.

"Las revoluciones -escribe Laqueuer, 1977- han sido frecuentemente las 'locomotoras de la Historia', y también frecuentemente han sido completamente insensatas y han causado mucho sufrimiento innecesario. Las revoluciones han liberado pueblos y elevado a determinadas clases; pero, al mismo tiempo, algunos de los mayores crímenes de la Historia se han cometido en su nombre (...) No obstante, puesto que la fuerza engendra la fuerza, la revolución violenta aunque dirigida a derribar al despotismo culmina muchas veces en una nueva tiranía".

En relación con lo que llevo dicho, no resultar paradójico que uno de los libros mas importantes, y mas leídos en su tiempo, respecto de la Revolución francesa, fuese un libro estrictamente pedagógico. Esto quiere decir que la Pedagogía no siempre tiene que ser completamente independiente de las actitudes revolucionarias. Mas aún -y esto me gustaría que el lector lo entendiese y no lo tergiversara-, que cabe una actitud pedagógica que puede coincidir plenamente con las actitudes revolucionarias.

El libro mas leído -o al menos mas frecuentemente presente en las bibliotecas privadas francesas del siglo XVII- era el "Emile" de Rousseau, y no "El Contrato Social", como cabría esperar. El "Emile" fue impreso en París y se puso a la venta en Mayo de 1762. Ya desde su nacimiento demostrar la vocación revolucionaria que llevaba dentro. En efecto, apenas un mes mas tarde, el 9 de Julio de 1762, el Parlamento de París condenaba la obra y dictaba orden de arresto contra su autor. Solo diez días mas tarde, el Consejo de Ginebra condena también el "Emile", calificándolo como una obra "destructiva de la religión cristiana y de todos los Gobiernos".

Justamente la Ilustración había previamente subvertido las relaciones entre la naturaleza y la cultura, poniéndose decididamente a favor de la segunda y en contra de la primera. Gracias a esta posición fue posible el pedagogismo ilustrado que llevaba dentro de si el germen que mas tarde le convertir'a en pedagogismo al servicio de la revolución o pedagogismo revolucionario.

Durante la Ilustración lo mas importante era la cultura. Tanto se había enfatizado el valor de esta, que el valor del hombre que postergado y oscurecido. En la Ilustración, la cultura no era para el hombre, sino que el hombre era para la cultura, el hombre estaba al servicio de la cultura.

Un cierto rebrote de este pedagogismo ilustrado puede contemplarse en la actualidad. También hoy -especialmente hoy, me atrevería a decir-, parece ser mas importante la cultura que el hombre. De hecho, hay un extremado interés en "naturizar" los medios artificiales que entreveran las empresa culturales del hombre, al mismo que se "artificializa" la vida humana manipulando así, vejatoriamente, la naturaleza del hombre.

Acaso el emergente pedagogismo ilustrado, acabe por ponerse al servicio de la revolución, pero no parece que por el momento esto sea posible, ya que al confiar mas en la cultura que en quien la hace (el hombre), decididamente la cultura contemporánea se pone a favor del hombre-masa y del pensamiento utópico.

La pedagogía puede ser compatible con la revolución, cuando sin dejar de ser ella misma se pone al servicio del hombre, colaborando de manera que este se desarrolle en su máxima estatura. En este caso, entiendo por revolución el cambio que sería preciso realizar para transformar nuestra actual sociedad en ese tejido capaz de anidar y de hacer posibles aquellos valores sin los cuales la persona humana deja de ser tal.

Esto significa que también la pedagogía debe enseñar al hombre lo que es la solidaridad humana, actitud que es compatible con el protagonismo personal. Se trata de ser uno mismo (lo contrario que el hombre-masa) y de acrecer todas nuestras posibilidades -lo que no se hace sino con

mucho esfuerzo-, para poner lo mejor de nosotros mismos, ya acrecentado (personalismo), al servicio de los que nos rodean (solidaridad). El personalismo puede ser solidario, de la misma forma que el hombre-masa puede ser individualista. No se trata tanto de ser todos menos para parecernos mas unos a otros (igualitarismo nivelador individualista e insolidario), como de ser cada uno lo mejor que pueda ser para que, con su concurso y ayuda, todos los demás optimicen también sus perfecciones (personalismo optimizante y solidario).

Una pedagogía así entendida, acaso algún lector pudiera calificarla como ingenua y utópica. En opinión de quien esto escribe, tales descalificaciones son incorrectas. Una pedagogía así entendida realiza y satisface por sí misma el concepto de educación como "educere", a la vez que resulta poderosamente motivadora, tanto para el profesor como para el alumno.

Para el profesor, porque si este se exige a si mismo hasta el extremo de realizar en sí los mejores valores, inevitablemente su comportamiento ha de estar motivado. Para los alumnos, porque viendo los valores realizados en su profesor con facilidad se sentirían atrapados por ellos y querrían imitarle lo que, sin duda alguna, también comporta una conducta motivada.

De este modo, el profesor motivara mas a los alumnos y los alumnos motivaran mas al profesor, mientras que ninguno de ellos incurriría en el modelo de hombre-masa, sino que todos ellos se singularizarían todavía mas en la medida en que optimizasen las perfecciones virtuales que tienen.

Una pedagogía así entendida sería fundamentalmente solidaria, porque la acción conjunta de profesores y alumnos y, sobre todo, el feed-back que entre ellos acontece, estaría al servicio del bien común que, en este caso, además, sería simultáneamente y de un modo muy especial, un bien personal: la autoperfección.

Una pedagogía así entendida, por último, forzosamente ha de ser revolucionaria. Dejo en libertad al lector para que en la soledad de su intimidad se pregunte y reflexione sobre las cuestiones siguientes. El tiene aquí la última palabra. Y también la libertad de acción -lo que es mas importante todavía- para desde la formación y el cambio de actitudes que la lectura de este texto pueda haberle sugerido, comprometerse y empezarse radicalmente en cambiarse a si mismo para modificar después el sistema educativo en cuyo contexto trata de aprender. He aquí mis preguntas:

¿Es que acaso puede calificarse de modesta revolución el llevar a la plenitud las virtualidades potenciales de cada alumno y de cada profesor? ¿No es acaso algo revolucionario motivarse a ser mejor para motivar a los demás a que también lo sean? ¿Creen que si se entendiera así, por parte del profesor, la actividad docente y la del aprendizaje, por parte del alumno, no ser'a la Pedagogía una actividad casi incendiaria y con una enorme capacidad para modificar nuestra sociedad? ¿Vale la pena autoperfeccionarse a fin de que también los demás se perfeccionen?

**Bibliografía**

Balandier, G. (1980) *Le pouvoir sur scenes*, Balland, Paris.

Turner, V. (1967). *The forest of Symbols*. Cornell University Press. Londres.

Laquear, W. (1977) "Revolución", en *Enciclopedia Internacional de las CC. Sociales*, Vol. 9, Aguilar, Madrid.