

EDUCACIÓN Y CLONACIÓN: LA CONSTRUCCIÓN DE LA PERSONA Y LA EDUCACIÓN ESTÉTICA

Education and cloning: construction of the person and aesthetic education

*José Alberto Conderana Cerrillo
Fernando González Alonso
Miguel Martínez Antón*

RESUMEN: *Los problemas previos de la educación: el concepto, la posibilidad, los límites y la legitimidad y necesidad, así como diferentes afirmaciones de carácter social, cultural y filosófico nos permiten iniciar la reflexión sobre términos como la educación, educar, educador, educando, educación para la vida y estos a la Educación y clonación.*

La educación estética y sus dimensiones expresiva y constructiva nos cuestionan si hay alternativa a la Sociedad-Mercado; si la educación tiene potencialidad para cuestionarla y propagar otros valores alternativos y ver qué aporta la educación estética a la labor educativa.

Estas reflexiones, matizan la Educación y clonación como una influencia ambivalente sobre la persona. Por un lado, adquieren conocimientos y experiencia, por otro, las herramientas intelectuales, mecanismos de aprendizaje que favorecen la toma de conciencia para reconducir y transformar desde la educación a la persona y corregir los excesos de la Sociedad-Mercado.

Palabras clave: *Autonomía, Diálogo, Educación, Educación Estética, Educación y Clonación, Educador, Educando, Problemas previos de Educación, Proceso, Relación Educativa.*

ABSTRACT: *Previous issues of education: the concept, the possibility, the limits and legitimacy and necessity, as well as different statements social, cultural and philosophical allow us to start thinking about terms such as education, educate, educator, educating, education for life and these to Education and cloning.*

Aesthetic education and its expressive and constructive dimensions question us if there is an alternative to the Company-Market; if education has potential for ques-

tioning and propagate alternative values and see what brings aesthetic education to educational work.

These reflections, Education and cloning qualify as an ambivalent influence on the person. On the one hand, acquire knowledge and experience, on the other, the intellectual tools, learning mechanisms that promote awareness to redirect and transform from education to the individual and correct the excesses of the Company-Market.

Keywords: *Autonomy, Dialogue, Education, Aesthetic Education and Cloning, educator, educating, previous issues of Education, Process, Educational Relationship.*

1. INTRODUCCIÓN

Inicialmente al plantear los problemas previos de la educación tales como el *concepto de educación*, la *posibilidad* de la educación, sus *límites*, *legitimidad* y *necesidad educativa*, nos centran en el interés, necesidad y actitud crítica y consciente de la educación de la propia persona, hacia los otros y en el entorno social. Variadas referencias y autores nos sitúan el difícil equilibrio entre *educación* y *clonación*.

Diferentes afirmaciones de carácter social, cultural y filosófico nos permiten iniciar la reflexión sobre términos como la *educación*, *educar*, *educador*, *educando*, *educación para la vida* y estos a la *Educación* y *clonación*.

Por otro lado, la *educación estética* y sus dimensiones *expresiva* y *constructiva* nos cuestionan si hay alternativa a la Sociedad-Mercado; si la educación puede desarrollar la potencialidad para cuestionarla y poder irradiar otros valores alternativos y ver en suma qué aporta la educación estética a la labor educativa actual.

Estas tres visiones (ver figura 1): a) los *problemas previos de la educación*, b) la *construcción del ser humano* y construirse a sí mismo y la aportación de c) la *educación estética* para la comprensión de sus aportaciones a la labor educativa, favorecen las reflexiones y matizan la *Educación* y *clonación* como una influencia ambivalente sobre la persona. Por un lado, adquieren conocimientos y experiencia, por otro, las herramientas intelectuales, mecanismos de aprendizaje que favorecen la toma de conciencia para reconducir y transformar desde la educación a la persona y corregir los excesos de la Sociedad-Mercado.

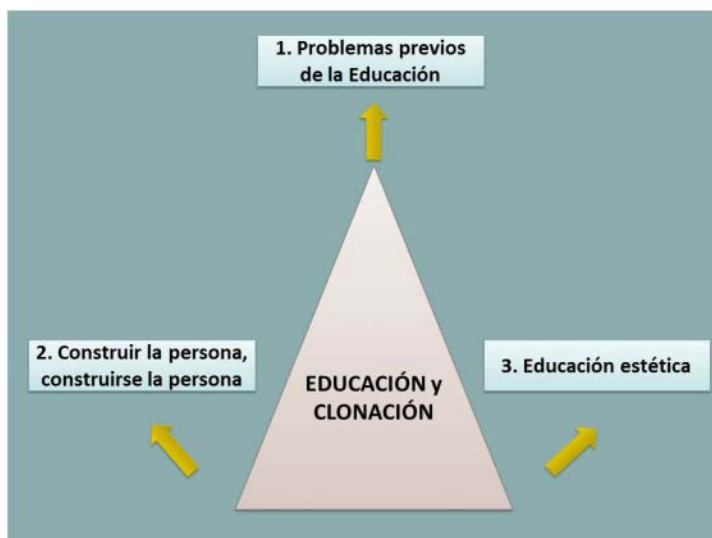


Figura 1. Educación y clonación desde ámbitos de reflexión

2. PROBLEMAS PREVIOS DE EDUCACIÓN

Son variadas las referencias a la clonación. Una significativa la observamos en la película “Los niños del Brasil” de Josef Mengele (Gregory Peck) que clona a 94 copias de Adolf Hitler, tratando de que cada niño posea experiencias idénticas a las vividas por Hitler en su infancia, con la finalidad de recrear su *psique*, poder escribir una obra sobre Hitler y restaurar un régimen nazi.

Con el término *clon* creado por Webber (1903), trata de contribuir a la nueva ciencia de la genética aportando un término léxico que fuera válido en la literatura científica. Se refería a los frutales y reproducción por esquejes. A partir de esta metáfora, las personas resultarían genéticamente similares en una reproducción *clonal* o asexual.

Lorenzo Milani defendió en las *Cartas a sus jueces* que el oficio del maestro era: “el difícil arte de guiar a los chicos por el filo de una navaja (...)” (Milani, 1995, p. 91-110), lo que nos hace ver que en la formación que a sus alumnos en la Escuela de Barbiana procuraba educar desde el equilibrio y el respeto a las diferencias individuales, sabiendo que las limitaciones de sus educandos tenía que suplirlas con el esfuerzo, la máxima dedicación temporal y el apoyo de la familia y los iguales.

Paulo Freire (1994) entre sus frases célebres encontramos algunas que encajan perfectamente en la relación de Educación y Clonación como ejercicio de enseñar y aprender desde la razón, la conciencia y la crítica de la actualidad, cuidando las influencias educativas y respetando a las personas desde sus capacidades: “Enseñar no es transferir”, “la alfabetización es una experiencia creadora”, “me gustaría que me recordaran como un sujeto que amó a las personas, animales y a la vida”, “enseñar exige respeto a los saberes de los educandos”, “nadie educa a nadie, sino que nos educamos en comunión, mediatizados por el mundo”, “enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad”, “enseñar exige saber escuchar”, “somos seres condicionados pero no determinados”.

Es en este escenario, nos planteamos algunos *problemas previos de la educación* que dependiendo de quién y cómo los plantee, de qué contextos vengan y cómo se oriente la reflexión, pueden surgir respuestas variadas que condicionen la postura educativa y el difícil camino a seguir por el *filo de la navaja* de la *educación y la clonación*.

Kant ya decía que la educación es “el mayor y más difícil problema que pueda ser planteado al hombre”, problema que se agrava cuando se le adjunta al fenómeno *clonador*. La complicación de la acción educadora reside en la dificultad de la vida misma, en la integración de espíritu y naturaleza de ser humano y en la influencia de los determinantes sociales, genéticos y mediáticos entre otros.

Quienes reflexionan en torno a estos parámetros sobre la educación, agrupan los problemas en *previos, centrales y secundarios*. Aquí hacemos referencia a los primeros por lo que pudieran condicionar inicialmente el dualismo *Educación y clonación*, y que se concretan en los siguientes *problemas y cuestiones* que expone Manganiello (1976, p. 59-115):

- a) El *concepto de educación*: Si existe la educación, ¿en qué consiste? ¿Qué relación tiene la educación con otros ámbitos de la vida?
- b) La *posibilidad de la educación*: ¿Es posible que se dé la educación? ¿Es posible que el hombre eduque a otro hombre?
- c) Los *límites educativos*: La educación, ¿lo puede todo o no puede nada? ¿Puede hacerse de la persona lo que se desee?

- d) La *legitimidad y necesidad* educativa: ¿Es lícita y necesaria la educación? Si puedo educar, ¿tengo derecho a hacerlo?

Las respuestas que se construyan a estas preguntas, podrían aclarar y ubicar no sólo los problemas propuestos, sino la fundamentación, articulación y justificación de la *Educación y clonación* desde la reflexión crítica personal y desde las fuentes y referencias bajo la perspectiva más epistemológica y contemporánea.

3. CONSTRUIR AL HOMBRE, CONSTRUIRSE EL HOMBRE

Sirvan como punto de partida para adentrarnos en este enunciado tres afirmaciones muy breves, las dos primeras de carácter socio-cultural, la tercera de corte más filosófico o substantivo. Primera afirmación: *la educación es una dimensión de la vida misma*, una de “esas cosas” que siempre están ahí, al alcance de la mano, formando parte de la vida cotidiana. Siendo, sin embargo, una cuestión tan obvia, su análisis no resulta fácil. Segunda afirmación: la sociedad sigue estando convencida de que *la educación es indispensable*¹. Esta convicción es comúnmente aceptada por todos. Ahora bien, cuando decimos que la educación es indispensable, ¿en qué tipo de educación pensamos?, ¿cuál es su carácter y contenido?, ¿de qué educación se trata?, ¿a quiénes afecta, o quiénes son los implicados? Sin duda que la respuesta a estas preguntas tiene infinidad de tonos y matices, precisamente por el pluralismo de puntos de vista, enfoques y percepciones que existen en la sociedad sobre esta cuestión. Por último, ofrecemos una tercera afirmación: “*La educación encierra un tesoro*”. Así lo declaraba en 1996 el “Informe a la UNESCO” elaborado por la *Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*.

Desde estas premisas generales nos asomamos en los párrafos que siguen –sólo desde un pequeño ángulo– a esta compleja y singular espesura que representa el campo de la educación.

1 Víctor Pérez-Díaz, “Una apuesta educativa a medio siglo”. Diario *El País*, 13 de noviembre de 2003, pág. 38.

3.1. Cuando hablamos de educación, ¿de qué educación se trata?

Encontramos una profunda y sutil respuesta a tal cuestión en las palabras del escritor francés Antoine de Saint-Exupéry (1900-1944):

“Hice venir a los educadores y les dije: No estáis encargados de matar al hombre en los pequeños, ni de transformarlos en hormigas para la vida en el hormiguero. Porque poco me importa que el hombre esté más o menos colmado. Lo que me importa es que sea más o menos hombre. No pregunto primero si el hombre será o no feliz, sino qué hombre será feliz” (A. de Saint-Exupéry, 1997, p. 94).

Se trataría, en definitiva, de una educación que no mata al hombre que el niño lleva dentro; una educación que no convierte al niño o al joven en una especie de hormiga ciega para la vida en el hormiguero de la sociedad. Dicho en otros términos: se trataría de una educación orientada a que el hombre sea más hombre en el transcurso de su trayectoria vital. Y puesto que el hombre es para la vida en sociedad, la educación nos sitúa ante un proceso por el que el hombre se hace más hombre mediante un sistema de conocimientos, aprendizajes, habilidades y comportamientos que le capacitan para la vida.

Bajo estas premisas generales, destacamos a continuación algunos rasgos que especifican lo que, a nuestro juicio, debería constituir el “santo y seña” de la educación. Indicamos tres, claramente relacionados entre sí:

3.1.1. Una educación relacional orientada al conocimiento, a la actividad de educar y a la formación de la persona

El verbo *educar* y el sustantivo *educación* proceden, respectivamente, de los vocablos griegos *paideúo* (πάιδεύω = educar, formar) y *paideía* (παίδεια = educación, formación, disciplina). El *paideutés* es el maestro, el educador, el que ayuda en el desarrollo de la formación del individuo. Todos estos términos derivan, a su vez, de la palabra *pais* (pais) para significar “niño”, “muchacho”. En este sentido, *paideúo*, además del significado de “educar”, (“formar”, “instruir”, “entrenar”) significa, literalmente, “encontrarse”, “estar con un niño”. Por tanto, la educación (*paideía*), que ya en el siglo VI a. C. se usaba con el significado de *formación*, designando el proceso de la educa-

ción y el desarrollo de la formación de la persona, posee un carácter relacional, de *encuentro* recíproco entre el educando (*pais*) y el educador (*paideutés*).

Los griegos entendieron la *paideía* tanto en su significado de “instrucción” o “actividad de educar” como en lo referido al “proceso o sistema de educación”, todo ello en orden a la construcción o cultivo de la persona (en su relación con el *paideutés*). Se trataba, pues, de un camino orientado a *conducir*² al niño hacia un estado de maduración (adulthood) a fin de poder alcanzar una vida lograda, virtuosa y feliz (D. Fürst, 1990, p. 58-61)³.

Sócrates (470-399 a.C.), el filósofo ateniense maestro de Platón, nos ha recordado que el método en la educación es el diálogo. Se trata de un diálogo que pone en permanente examen al propio sujeto y a sus interlocutores, que guía al espíritu y despierta el conocimiento; un diálogo que puede conducir al hombre a la sabiduría y, por la sabiduría, a la virtud y a una conducta recta.

Creemos que, efectivamente, este diálogo constituye uno de los fundamentos más nobles de la educación y es el que mejor define la figura y el papel del maestro en su encuentro con el discípulo.

En este sentido, dentro del ámbito educativo institucionalizado –lo aplicamos ahora a la universidad– consideramos que la tarea del docente en calidad de educador (*educere*) conlleva *provocar al alumno* desde esa relación mutua que, tal como se ha señalado, debe establecerse entre éste y el docente, a fin de despertar el conocimiento por medio de la interpelación, la propuesta, la duda o el problema, incitándole y emplazándole de esta manera al alumno hacia un nivel de vida intelectual más alto y hacia un saber más profundo.

Tarea y deber del alumno es responder a esta relación que se le ofrece, entrar libre y responsablemente en ella haciéndose cómplice del saber. Y si el docente no le procurase al alumno esta complicidad y relación, el alumno debería provocarla. Cuando se trata del quehacer educativo y del cuidado en la educación, ha de existir ne-

2 El término *conducir* deriva de la palabra latina *conducere*, con el sentido de “guiar o dirigir hacia un lugar”, “guiar o dirigir a un objetivo o a una situación”.

3 Véase F-J Herrero Hernández, “Humanismo y Cultura. Una defensa clásica de la vida intelectual”. Conferencia impartida en la Cátedra Fernando Rielo de la Universidad Pontificia de Salamanca, 18 de marzo de 2014 (Ad usum privatum).

cesariamente una relación recíproca y contagiosa entre educador y educando.

Un buen alumno es aquel que sin renunciar al propio esfuerzo personal porque tiene voluntad de aprender también por sí mismo, espera y solicita sin embargo de su maestro que le ayude a despertar en el conocimiento mostrándole la razón y el sentido de ese conocimiento, a fin de poder construirse, afirmando y afirmándose.

La figura provocadora del educador (maestro, profesor) y su relación juiciosa y proporcionada con el educando (discípulo, alumno) harán posible que emerja de forma progresiva el proceso del conocimiento, la condición personal del sujeto, es decir, su autonomía y singularidad; en definitiva, el verdadero y primordial sentido de la educación.

Hoy la universidad necesita profesores y alumnos provocadores que apuesten con seriedad, iniciativa y empeño por una recíproca relación académica encaminada a despertar la creatividad y la curiosidad intelectual, a estimular el esfuerzo constante por optimizar el conocimiento y descubrir el saber como “alimento del espíritu” (Platón).

Observando la disposición y conducta académicas que más destacan entre el alumnado universitario de nuestros días puede afirmarse, en términos generales, que escasean notoriamente los alumnos (auto) motivados y dispuestos a hacer este tipo de apuesta a su paso por la universidad. La mayoría se muestran en exceso conformistas con un “conocimiento de mínimos”. Con frecuencia intentan evadirse, ralentizando o socavando ellos mismos sus propias potencialidades, su motivación y esfuerzo por el aprendizaje. Son mayoría quienes con su actitud parecen afirmar que no están (muy) interesados en explorar algunas de sus propias capacidades y talentos dentro del proceso educativo en el que se encuentran y que comporta el conocimiento científico. “Ir tirando” se convierte así en una de las notas características que definen en la universidad de nuestros días la mentalidad y la conducta académica de muchos (alumnos, profesores). Y todo ello como reflejo de un tipo de pensamiento generalizado y de una atmósfera dominante en la sociedad actual.

3.1.2. Una educación ortodoxa que instruye y refuerza el conocimiento sólido, sin saldos ni rebajas

En el camino de la educación el hombre precisa adquirir conocimientos y saberes. Puede suceder, sin embargo, que en ese camino la educación, tal como la hemos delimitado en el apartado anterior, sufra un debilitamiento sustancial a causa de cambios, avatares y circunstancias diversas.

El sociólogo Zygmunt Bauman (1925...) ha señalado que “*los desafíos de nuestro tiempo propinan un duro golpe a la esencia de la idea de la educación, tal como se concibió en el umbral de la larga historia de la civilización*”. Esos desafíos “*ponen en tela de juicio las invariantes de la idea, es decir, los rasgos constitutivos de la educación que han soportado todos los desafíos anteriores y han salido indemnes de las crisis, axiomas que hasta ahora nunca se habían cuestionado, ni mucho menos se habían considerado obsoletos*” (Z. Bauman, 2011, p.106).

En su propuesta intelectual por distinguir lo importante de lo insubstancial y siguiendo su habitual método deconstructivo-constructivo de análisis de las realidades sociales, Bauman especifica alguno de los desafíos que explican el porqué de ese “duro golpe a la esencia de la idea de la educación”. Dos son al menos esos desafíos esenciales que emanan de este “mundo moderno líquido” que, a su juicio, representa la sociedad actual. El primero de ellos se refiere al hecho de que “*en el mundo moderno líquido, la solidez de las cosas, a semejanza de la solidez de los vínculos humanos, tiende a percibirse como una amenaza* (o.c., p. 106)”.

Al amparo de una corriente social que privilegia el disfrute momentáneo de las cosas en su versión de “usar y tirar”, ¿por qué –se pregunta Bauman– iba a quedar al margen de esa “norma universal” el paquete de conocimientos adquiridos durante la estancia en el colegio o en la universidad? He aquí el primer desafío, tal como él lo expresa: “*En un torbellino de cambio, el conocimiento parece mucho más atractivo cuando se adapta al uso instantáneo “para una sola ocasión” (...). Por lo tanto, la idea de que la educación puede ser un “producto” concebido para ser adecuado y perdurar eternamente resulta desagradable.* (o.c., p. 107).

El segundo desafío “proviene de la naturaleza voluble y esencialmente imprevisible del cambio contemporáneo”, donde el aprendizaje “está abocado a perseguir incesantemente objetos siempre esquivos”, donde los refuerzos, lejos de aportar seguridad, “son trampas que conviene evitar, puesto que inculcan costumbres e impulsos que resultarán inútiles, o incluso nocivos, dentro de muy poco tiempo” (o.c., p. 109).

Las consecuencias que de estos desafíos se desprenden en el terreno de la educación son significativas. Dice Bauman: “*En nuestro mundo volátil de cambio instantáneo e imprevisible, los objetivos últimos de la educación ortodoxa, como las costumbres arraigadas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias de valores estables, se convierten en impedimentos. Así los considera al menos el mercado del conocimiento*” (o.c., p. 111).

En el “mercado abierto” de la sociedad “líquida” donde se dan cita todos los productos, “el conocimiento es un producto de consumo más”. Aquí la receta del éxito consiste en “ser uno mismo”, no en “ser como todos los demás”. La crítica de Bauman en este punto es manifiesta. Lo expresa en los siguientes términos:

“Es la diferencia, no la uniformidad, lo que más vende. Ya no basta con tener el conocimiento y las aptitudes “atribuibles al trabajo” y ya demostradas por otros que desempeñaron antes la misma función o aspiran a ejercerla. Lo más probable es que estos rasgos sean evaluados como una desventaja. Lo que se necesitan son ideas inusuales, “distintas de cualquier otra”, proyectos excepcionales que nadie haya sugerido antes, y sobre todo una inclinación gatuna a recorrer un camino propio en solitario. Este es el tipo de conocimiento (o de inspiración) que anhelan los hombres y mujeres de los tiempos modernos líquidos. Quieren consejeros que les enseñen a caminar, en lugar de profesores que velen por que se siga un único camino, que ya está trillado y abarrotado porque es “el único”(…) Los consejeros probablemente reprochen a sus clientes la pereza o la negligencia, más que la ignorancia; les ofrecerán un tipo de conocimiento del “cómo” saber ser o vivir (“savoir être” o “vivre”), en lugar del tipo de conocimiento del “savoir”, el “saber” a secas, que los educadores ortodoxos deseaban impartir y transmitían bien a sus alumnos” (o.c. p .114).

Si admitimos, como ha declarado Bauman, que en ningún punto de inflexión de la historia humana los educadores se han enfrentado a un desafío estrictamente comparable con el que plantea el momento actual, habrá que redoblar entonces los esfuerzos por encontrar, como él mismo propone, *maestros espirituales* “capaces de alcanzar los depósitos sin explotar, o incluso ignotos, que otros guías jamás descubrirían” (o.c., p.115), pues creemos –respondiendo a la pregunta que este sociólogo se plantea– que nuestro mundo no es un mundo inhabitable para la educación.

3.1.3. Una educación para la vida, abierta a la realidad

En nuestro tiempo se tiene muy en cuenta la búsqueda de conocimientos. Al menos teóricamente. Desde distintas instancias (familia, empresa, universidad...) se insta a que las personas aprovechen las posibilidades de formarse y aprender. Que esta propuesta se materialice y alcance el nivel de realización deseado depende de muchos factores y circunstancias. Alumnos y profesores cumplen un papel determinante en la búsqueda de conocimientos, en la motivación, estrategias y disposiciones de unos y de otros para el aprendizaje⁴.

La educación –y el sistema educativo– debe contribuir a explorar y potenciar las capacidades y habilidades del educando, capacitándole para la vida. “*El sistema educativo tiene por misión preparar a cada uno para participar activamente en un proyecto de sociedad*”⁵.

En el campo de la educación (formal y no formal) es preciso llevar a cabo un ejercicio de *resistencia*, esto es, una actuación y trabajo que comporta *volver a insistir en lo fundamental*. En efecto, frente al “uso instantáneo del conocimiento”, *insistir en lo fundamental* supone por parte del educador afrontar críticamente y de forma creativa una cuestión siempre antigua y siempre nueva, a saber, *mostrar el camino*, lo cual conlleva nombrar y denunciar la ignorancia, potenciar el saber sin rebajas, proporcionar las claves esenciales del conocimiento..., todo ello en vistas a una comprensión más crítica

4 Véase “La educación encierra un tesoro”, *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Cap. 7.

5 *Informe a la UNESCO*, citado, Cap. 2.

y verdadera de la realidad cambiante y al desarrollo de los valores fundamentales de la persona en medio de ella.

3.2. El sentido de la educación

En todas las culturas donde está presente y se impone la idea de educación aparece el hombre como eje, gestor, agente y destinatario del aprendizaje y el conocimiento. Puesto que es un ser racional, el hombre puede “ser educado” y “educarse”.

El sentido de la educación no es clonar productos humanos, misión por lo demás del todo imposible en razón a la singularidad y diferencia que nos caracteriza como individuos. El fin y sentido de la educación es re-crear al hombre, despertarle a la vida, encender el fuego del conocimiento, ayudar al sujeto a construirse a sí mismo como persona dentro de un proceso vital sometido a cambios.

En la construcción del hombre lo que más importa no es instruirlo –algo banal, si con ello sólo se logra implantar en la sociedad “un libro que camina”–, sino “*educarlo y conducirlo a las etapas donde ya no existen cosas, sino rostros nacidos del nudo divino que anuda las cosas*” (A. de Saint-Exupéry, 1997, p. 220).

La educación –y la enseñanza– es proceso transformador, semilla que va creciendo de manera desigual en el terreno del hombre. En este sentido, a propósito de las diferentes clases de profesores y educadores, Balmes nos dejó en “*El Criterio*” (1845) una propuesta que no ha perdido actualidad ni valor: “*Al [profesor] que extienda más allá sus miradas y considere que los entendimientos de los jóvenes no son únicamente tablas donde se hayan de tirar algunas líneas que permanezcan allí inalterables para siempre, sino campos que se han de fecundar con preciosa semilla, a éste le incumben tareas más elevadas y más difíciles (...), derivadas de considerar la enseñanza no como fruto sino como semilla* (J. Balmes, 1968, p. 104-105).

La influencia de la educación sobre el sujeto es ambivalente. A la vez que las personas adquieren a través de la educación conocimientos, valores, comportamientos y estrategias que capacitan para la integración en un sistema social y cultural determinado, ofrece también herramientas intelectuales, mecanismos de aprendizaje y de conducta que contribuyen a crear procesos de cambio individual y de

transformación social. En el interior de la estructura social –estructura de reproducción– el educando puede reconocerse como un ser libre y autónomo dentro del propio proceso de cambio personal, a la vez que puede intervenir en los procesos de cambio social.

4. EDUCACIÓN ESTÉTICA

Tres actores corporativos constituyen la escena social. En primer lugar hay que referirse al mercado. Por estar en nuestros días tan generalizada su presencia, tanto material como inmaterial, y tan interiorizados sus valores promocionales, nos referiremos al mercado, el protagonista principal de las tramas de grupos y de individuos, como Sociedad-Mercado. Le sigue el poder político institucional. Por último, la sociedad civil. Los intereses de los actores de la escena social no son coincidentes, y de acuerdo con las premisas liberales, no tienen por qué serlo. Si la figura del actor de reparto ha de ser tenida en cuenta en la escena social, corresponde entonces un cierto espacio a la educación, actor de segunda fila, pero actor relevante, como veremos seguidamente.

Los intereses que prevalecen en la escena social, en los comienzos del siglo XXI, son los de la Sociedad-Mercado. Los intereses del poder político y los de la sociedad civil son intereses subordinados. La educación, entendida como una toma de conciencia esperanzada y crítica, puede hacer que la actual descompensación de intereses de los actores corporativos se vea modificada, bien en favor del poder político –institucional–, bien en favor de la sociedad civil, bien en favor del poder político y de la sociedad civil, conjuntamente. Esta es la tesis desarrollada a continuación, de manera muy concisa.

Los problemas clónicos más severos de la sociedad de comienzos del siglo XXI se encuentran en la Sociedad-Mercado. Desde los tiempos de la Revolución Industrial, el mercado estandariza –¿clona?– las relaciones y las funciones de las fuerzas de producción y, por supuesto, la producción misma, sea de utensilios, de barriadas, obreras o burguesas, o de modos de vida y de pensamiento. De acuerdo con Lazzarato ([2004] 2006, 100-101), la empresa postfordista de comienzos del siglo XXI conserva de la época de la estandarización fordista las funciones, los empleos y los servicios (investigación,

marketing, comunicación, promoción, etc.) con los que fundar “un mundo”. La empresa no crea solamente el objeto (la mercancía), sino el mundo donde el objeto existe. Quien ha extraído las consecuencias finales del planteamiento de Lazzarato ha sido Octavi Comeron (2007a, 159), a quien citamos en extenso. “Los servicios o los productos que se fabrican, al igual que sus consumidores y sus productores [...], deben ‘corresponder’ a este mundo. Un mundo que, a su vez deberá ‘quedar incluido en las almas y los cuerpos’ de esos trabajadores, consumidores o públicos. Lo que la empresa produce [...] ya no es un producto que está fuera de los sujetos, sino un mundo subjetivado en ellos. Lo que produce es el vínculo entre los sujetos y el mundo.”

En la ciudad de Dresde, la marca Volkswagen puso en funcionamiento en el año 2001 la “concept-factory”, destinada a la fabricación de su nuevo modelo Phaeton. La planta, recubierta por completo de cristal, ha sido bautizada como la Fábrica Transparente. El diseño de los sucesivos espacios de la planta de Dresde permite asistir en directo a algo más que al mero espectáculo de la fabricación de coches (Comeron, 2007b, 21-22). “Lo que contempla fascinado el público es la creación de ‘un mundo’ –un mundo de transparencia, tecnología y producción, tal como insisten los slogans de la marca– en el que se construye el sentido de los productos que salen de su cadena de montaje, de los trabajadores que los fabrican, y de ellos mismos como público. Esa producción precede y sustenta su funcionamiento económico. [...], se trata de una tarea en el orden del deseo y del discurso que se da como una verdadera ‘guerra estética’ desplegada en múltiples niveles. Y en este punto, cabe revisar la producción del público (y, en cierto modo, también la ‘educación’ con la que se suele articular), [...] al mismo tiempo que se daba la progresiva ‘*estetización*’ de las estrategias empresariales, una convergencia que ha tendido a concebirse como una inmersión del arte en la realidad y en el mundo.” (Comeron, 2007a 154-155).

Cuando surge la enseñanza primaria obligatoria, en Gran Bretaña en torno a 1870, persigue *desconflictivizar* y generar un cierto tipo de solidaridad en torno de los valores patrióticos, por ejemplo, el orgullo en común –¿clónico?– de pertenecer a un gran imperio en

expansión. Después de la II Guerra Mundial, la expansión del *fordismo* conduce a un mercado diversificado, delineado por el marketing, matriz de la Sociedad-Mercado. El marketing se propone hacer de los valores del mercado valores asumidos e interiorizados por la sociedad civil.

Muy dinámico, e impulsado por la fuerza de la abundancia de dinero, el marketing, estudio científico del consumo, busca al consumidor especializado, al tiempo que especializa al consumidor. El gran objetivo es hacer del consumo una experiencia con significado, e incluso con sentido. Tiene significado querer un coche, y después, aunque la necesidad no haya aumentado, uno más grande, etc.; aquí hay significado –sobre todo, según la lógica de la Sociedad-Mercado– pero a menudo poco o ningún sentido. La Fábrica Transparente es el acontecimiento que decide el resultado de la “guerra estética”, desatada por el marketing, mediante la producción de público *vinculado* en los órdenes del deseo y del discurso.

En la Sociedad-Mercado, el “poder duro” –disciplinario, represivo–, se experimenta como un hecho terrorífico. En general, es sustituido por el “poder blando” (Nye, en Ontiveros y Guillén, 2012, 163-164), una de cuyas vertientes es la radicalización del individualismo consumidor, recogido en el lema “como quiero, cuando quiero, donde quiero”. La Sociedad-Mercado ha generado así una forma avanzada de libertad de consumo, y también, de libertad de acción, una y otra recluidas en el seno de las instalaciones de la Fábrica Transparente. “Más allá de cualquier jornada laboral, escribe Comeron, 2007b, 67, vivimos inmersos en la Fábrica Transparente. En el modo de vida de las sociedades del capitalismo tardío, el espectáculo, el trabajo y la subjetividad se hallan en estado de fusión. La Fábrica Transparente que se extiende en nuestras vidas no posee cristal alguno que defina claramente sus límites: ése es su rasgo fundamental”, un rasgo que determina su carácter “*fantasmático*”. El aspecto “*fantasmático*” de la Sociedad-Mercado, generalizada, planetaria, hace posible –para los trabajadores de la economía cognitiva– trabajar “donde quiero”, un poco también, “cuando quiero”, y si lo que se hace tiene efecto cuantitativo, es decir, va a ser recibido según medidas despersonalizadas, incluso se puede trabajar un poco *como se quiera*. En las

estadísticas no entra valor individual específico. Para ciertos grupos sociales, por ejemplo, los trabajadores cognitivos del *postfordismo*, el trabajo prolifera y está por doquier. Para los grupos anclados en el *fordismo*, no hay posibilidad regular de acceso al trabajo. La sociedad civil se está fracturando.

La Sociedad-Mercado también clona productos, comportamientos y formas de pensamiento por medio de los ídolos de masas –el supercampeón, la supermodelo, el superhéroe, surgidos de la *fábrica de sueños*, eslabón de la Fábrica Transparente–. Clona y aglutina individuos y grupos. Tres preguntas parecen oportunas en este punto. ¿Hay alternativa a la Sociedad-Mercado? ¿Tiene la educación potencialidad suficiente como para poner en cuestión los valores de la Sociedad-Mercado, incluso para generar y propagar valores alternativos *resilientes*, valores que actúen en las zonas de fractura social? ¿Qué aporta la educación estética a la labor educativa?

¿Hay alternativa a la Sociedad-Mercado? La tesis de Fukuyama sobre el fin de la Historia y el triunfo planetario del libre mercado en las sociedades liberales y democráticas da la respuesta: no hay alternativa; no hay un recambio sistémico. En términos económicos y políticos, Occidente ha entrado en la post-historia (Ontiveros y Guillén, 2012, 84).

En cuanto a la cuestión de si tiene la educación potencialidad para corregir y mejorar el paisaje de valores de la Sociedad-Mercado, nuestra respuesta es afirmativa. Educar es procurar una liga de esperanza y de sentido crítico, en quienes se educan, y en la sociedad en su conjunto. La esperanza, cercana a la alegría, y a la caridad, alcanza lo más profundo del ser humano. Educar es esperanzar en el *deber ser*, en el *llegar a ser*. Educar es esperanzar con la transformación posible de la Sociedad-Mercado y de la Fábrica Transparente.

La educación actúa como contrapeso de la Sociedad-Mercado clónica. La educación tiene el deber de mostrarnos la Sociedad-Mercado y el triunfo planetario de la Fábrica Transparente como relatos –no verificados– de una sociedad sin relato. Tiene también la tarea de mostrarnos los ídolos de masas como ídolos de barro.

En cuanto a la tercera cuestión, qué aporta la *educación estética* a la educación, cabe señalar que consideramos la *educación estética*

la vertiente más rica en posibilidades de la educación. La *educación estética* puede definirse en relación con la inteligencia emocional, la curiosidad, el espíritu crítico, el pensamiento divergente, la exigencia y la perseverancia que se suscitan cuando se tiene por modelo una obra, un catálogo de obras consagradas por el paso del tiempo. Es cierto que la *educación estética* tiende a ser considerada como antifuncional y antieconómica. Es un problema, o quizá el principio de la solución del problema. Sin atención a la belleza, la esperanza no puede ser esperanza plena.

De acuerdo con la justificación esencialista del arte, recogida por Eisner ([1972] 1995), tal vez sea la primera de las funciones del arte “ofrecer un sentido de lo visionario en la experiencia humana”. Particularmente las artes visuales pueden obrar como medio de expresión de las visiones sublimes del ser humano. Según Eisner, el arte ha permitido que lo espiritual se hiciese “visible a través de la imagen”, y de esta forma, “las ideas de una cultura pueden asumir una significación colectiva que no tendrían de ningún otro modo.” Además, el arte toma los miedos, los sueños, los recuerdos, y los ofrece en forma de “metáforas visuales”. En este sentido, es también función del arte activar nuestra sensibilidad. Una tercera función radica en la capacidad del arte de “vivificar lo concreto. [...]. A menudo, aquello a lo que no prestamos atención o pasamos por alto, lo mundano, lo cotidiano, se convierte en fuente de inspiración para la mirada del artista. El arte articula nuestra visión y captura el momento.” Por último, el arte está afectado por el carácter social de la vida humana. “Las obras de arte sirven para criticar a la sociedad en la cual han sido creadas [...]; la obra elogia, condena, comenta el mundo. [...]. En definitiva, el artista actúa frecuentemente como un crítico social y como un visionario. Su obra permite que aquellos de nosotros que poseemos menor capacidad de percepción aprendamos a ver lo que permanecía oculto; habiendo visto lo oculto a través del arte, conseguimos hacernos mejores.” En este sentido, el arte y la educación basada en el arte, que hemos denominado *educación estética*, “funciona como una imagen de lo que podría ser la vida.” (Eisner, [1972] 1995, 81-90). He aquí recursos propios del arte con los que mediar en la “guerra estética” que se propaga desde la Fábrica Transparente.

La *educación estética* educa en una doble dimensión, expresiva en primer lugar, constructiva en segundo lugar. Mediante la dimensión expresiva se adquieren lenguajes personales, en respuesta a la experiencia formativa derivada del encuentro personal con obras maestras, de la literatura y la filosofía –*La divina comedia, El discurso del método, Noches blancas, La cantante calva, Temor y temblor*–, también del cine –*El séptimo sello, Nazarín, El evangelio según San Mateo*–, y de la arquitectura, de F. Ll. Wrigth, o de Miguel Fisac, por citar ámbitos de una gran potencialidad.

En la dimensión constructiva, confluyen artes aplicadas y bellas artes. El arte no es sólo productor de imaginario social, también es productor de realidad material. Y desde el ámbito de la *educación estética* es posible analizar críticamente el imaginario social y también la realidad material circundante con metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas y el Aprendizaje Basado en Proyectos; el objetivo es llevar a cabo una aproximación a la realidad social, una aproximación a la escena social, como escena recorrida por múltiples conflictos y desequilibrios, una escena –la de la Sociedad-Mercado– que hay que evitar reproducir y seguir reproduciendo clónicamente.

Cabe concluir con un ejemplo de proyecto, un desafío para maestros y para niños de los ciclos de enseñanza obligatoria.

El ejemplo de proyecto invita a diseñar una nueva escuela como si fuera una pequeña ciudad, propone diseñar los aspectos físicos y los organizativos, una pequeña escuela-ciudad inclusiva y con una multiplicidad de competencias, una pequeña escuela-ciudad donde puedan emplearse los “cien lenguajes” que el niño posee y habla, a los que se refiere Magaluzzi y que Vecchi (2013) ha puesto en práctica.

Todo lo que el niño encuentra desligado en el currículo lo encuentra ligado como en la vida en los proyectos y problemas trabajados desde la *educación estética* –desde la transformación de una mesa como mueble inadecuado, a la distribución de materiales y puestos en un aula inicialmente vacía–. Proyectos y problemas desarrollan el juicio crítico y el criterio, claves de una educación integral. La persona con una educación integral tiende a evitar el comportamiento clónico.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Aunque la educación es un difícil problema para el ser humano, ha de enfocarse desde la creatividad y la innovación que la propia acción educadora ha de afrontar a la vida humana para integrar el espíritu y la naturaleza al margen de otras influencias y determinantes. Consecuentemente, las respuestas que se den a las cuestiones de los problemas previos educativos han de fundamentar y justificar la acción educadora desde la reflexión crítica personal y la conciencia educativa.

La influencia de la educación sobre el sujeto es ambivalente. A la vez que las personas adquieren a través de la educación conocimientos, valores, comportamientos y estrategias que capacitan para la integración en un sistema social y cultural determinado, ofrece también herramientas intelectuales, mecanismos de aprendizaje y de conducta que contribuyen a crear procesos de cambio individual y de transformación social. En el interior de la estructura social –estructura de reproducción– el educando puede promoverse a sí mismo como persona libre y autónoma dentro de su propio proceso de cambio, a la vez que puede intervenir en los procesos de cambio social.

Si la reproducción social es un fenómeno sutil que puede acontecer en un medio transparente, es urgente tomar conciencia y tratar de reconducir la reproducción desde la educación; es decir, poner en el clon material genético esperanzador totalmente realizable para que el poder político –institucional– y la sociedad civil –en tanto que actores también principales de la escena social– corrijan los atropellos de la Sociedad-Mercado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALMES, J. *El Criterio*. Barcelona: Editorial Ramón Sopena, 1968. DL B26936.
- BAUMAN, Z. (2011). *44 cartas desde el mundo líquido*. Barcelona: Paidós. ISBN 978-84-493-2558-8.
- COLOM A. y otros. (1997). *Teorías e Instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.

- COMERON, O. (2007). *Arte y postfordismo. Notas desde La Fábrica Transparente*. Madrid: Trama editorial y Fundación Arte y Derecho.
- COMERON, O. (2007). *La Fábrica Transparente. Arte y trabajo en la época postfordista*. Barcelona, Universitat de Barcelona. Tesis doctoral.
- EISNER W. E. (1995). *Educación y visión artística*, Barcelona: Paidós, [1972].
- FERMOSO, P. (1982). *Teoría de la Educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona: CEAC.
- FERRÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J. (1978). *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: CEAC.
- FREIRE, P. (1994). *La escuela se llama vida*. Sao Paulo: Ática.
- FÜRST, D. "Educar". En: *Diccionario Teológico del Nuevo Testamento*. Vol. II. Salamanca: Sígueme, 1990, p.58-61. ISBN 84-30108-20-3.
- LAZZARATO, M. (2006). *Por una política menor Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños, [2004].
- MANGANIELLO, E. (1976). Unidad 3 Problemática educativa, En *Introducción a las ciencias de la educación* (pp. 59-115). Editorial Librería del Colegio. Buenos Aires.
- MILANI, L. Carta a los jueces, en *Dar la palabra a los pobres*. ACC. Madrid: 1995, 91-110).
- ONTIVEROS, E, y GUILLÉN, M. F. (2012). *Una nueva época. Los grandes retos del siglo XXI*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- SAINT-EXUPÉRY, A. (1997). *Ciudadela*. Barcelona: Alba Editorial, [1948]. ISBN 84-88730-40-3.
- VECCHI, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil*. Madrid: Morata.
- WEBBER, H. J. (1903). New horticultural and agricultural terms. *Science* 28, 501–503.