

Utopía y Educación

De la contradicción político-epistemológica de la perfectabilidad humana y social

Alfredo Berbegal Vázquez

I. Justificación

Atendiendo a los textos utópicos del siglo XVI, podemos observar que todos ellos representan el esbozo de un proyecto cuyo propósito es caminar hacia una sociedad mejor y más perfecta. Estos textos, en calidad de pequeños experimentos o ensayos de filosofía política, definen una nueva forma de concebir la naturaleza de las estructuras sociales y los modos de socialización asociados, así como las implicaciones éticas y políticas a interiorizar por parte de todos y cada uno de los individuos que integran la sociedad hacia la que debemos, y deseamos, dirigirnos.

No obstante, la realización práctica y la aplicación realista de ese proyecto suponen una intervención deliberada, consolidada y fundamentada, en aquella dimensión de toda organización social y política que posibilitaría una transformación global de este tipo. Nos referimos a la educación. La educación, explícita e implícita (formal e informal), es el motor utópico, el modo de integrar paulatinas alteraciones en el individuo y en los grupos, en las instituciones y en las estructuras sociales y políticas. Es la llave fundamental que puede hacer del ideal y de la esperanza algo efectivo y realista. El pensamiento utopista esconde un tipo nuevo y distinto de educación. La educación es el modo de actuar sobre las reformas requeridas, de materializar el sistema doctrinal, el ideario y las premisas que la utopía defiende. Utopía y educación, educación y utopía, son indisociables.

En este sentido, tras la lectura de *La Ciudad del Sol* de Tomasso Campanella¹, de *Utopía* de Thomas More², de la *Educación del Príncipe* de Erasmo de Rotterdam³ y de *El Príncipe* de Nicolás Maquiavelo⁴, detectamos que la educación ocupa un lugar relevante en todas estas obras. La educación, pilar de las sociedades utópicas descritas o de los proyectos políticos de

¹ Campanella, T., *La Ciudad del Sol*, Buenos Aires, Aguilar, 1963. Orig. *Appendice della politica detta la citta del Sole*, 1602

² More, T., *Utopía*, Madrid, Alianza Editorial, 1984. Orig. *De Optimo Reip, Statu, deque noua insula Utopia. Libellus uere aureus, nec minus salutaris quam festiuus, clarissimi disertissimique uiri Thomae Mori inclytae ciuitatis londinensis ciuis et uicecomitis. Apud inclytam basileam*, 1518

³ Rotterdam de, E., *La educación del príncipe*, Madrid, Tecnos, 1996. Orig. *Institutio Principis Christiani*, 1516

⁴ Maquiavelo, N., *El Príncipe*, Madrid, Alianza, 1982. Orig. *Il Príncipe*, 1513

paz y prosperidad de los estados europeos, deberá planificarse y regularse tanto para los príncipes – de la educación dependerá, dentro de un contexto sociopolítico caracterizado por las grandes monarquías europeas, el buen hacer y el arte de la gobernanza – como para todos los ciudadanos – de otro modo no podrá garantizarse un progresivo acercamiento, equilibrio y estabilización de esa sociedad esperada.

La importancia del lugar que ocupa la educación nos revela el imaginario de la época, la racionalidad imperante y, por tanto, la comprensión de un determinado proyecto humanista como antesala de la modernidad, cuyo diseño culminará en el siglo XVIII.

No obstante, en este trabajo no nos limitaremos a una descripción de las características de la racionalidad que alimenta este motor utópico. Se busca una diferente formulación. Las relaciones entre libertad, felicidad, virtud y placer, propias del pensamiento utopista, nos interrogarán sobre las diferentes dimensiones epistemológicas, políticas y psicológicas que definen una determinada cosmovisión de la educación. En este sentido, la misión de la educación en la búsqueda de una determinada perfectabilidad del hombre y de la sociedad se verá difuminada por dos programas políticos de especial relevancia: tecnocracia y autogestión. En el “deber ser”, como corrección de todos los defectos y como expresión paradigmática de la perfección de los distintos aspectos de la vida social, radica toda inteligibilidad educativa, toda alteración del Otro hacia algo. La búsqueda de esta perfección de la organización social supone una ubicación racional de los individuos dentro de esa organización, con una rigurosa aplicación de principios compartidos en pro del orden social y, por tanto, de la felicidad de todos los ciudadanos. O una defensa radical, destruyendo toda alineación racionalista y estructural, de uno de los valores humanistas más importantes de todo proyecto utópico: la libertad. Tanto la certidumbre tecnológico-pedagógica del pensamiento utópico renacentista y moderno, como el relativismo de la autogestión pedagógica, libertario y/o anárquico, se adentrarán en interesantes contradicciones.

II. El pensamiento utopista: proyecto humanista y antesala de la modernidad

La fe en la perfectabilidad humana y la premisa de que el problema de la convivencia es soluble a través de una armonía económico-social son nobles ideas del humanismo que subyace al pensamiento utopista que se desarrolla a partir del siglo XVI. Un pensamiento que se retomará a finales del siglo XVIII y se extenderá durante todo el siglo XIX y XX.

En el siglo XVI, este ideario humanista está inevitablemente asociado al surgimiento de la ciencia y de las técnicas modernas, de la “nueva ciencia”. A este pensamiento subyace por tanto una ilusión, un acto de fe humanista movidos por la voluntad y razón humanas en busca de la felicidad. En él se niega aceptar sin más la condición humana tal cual es y se atisban posibilidades de transformarla, sin contentarse con la suerte que la naturaleza o Dios le hayan reservado. De este modo, el pensamiento utopista rechaza el fatalismo y la esperanza escatológica (salvación divina), apostando por la libertad y perfectabilidad humanas por y a través de medios humanos. La educación será entendida como formación intelectual e integral de la persona para permitir transformarse a sí mismo y a la sociedad. En consecuencia, se profesa una fe por el desarrollo de las ciencias y las técnicas que permitan reconstruir la naturaleza en general y la naturaleza humana en particular. Esa premisa humanista, en el

fondo, apuesta por la capacidad de los seres humanos para hacerse cargo de su propio destino y modelarlo, alimentándose de esta ciencia nueva y del poder que otorga sobre la naturaleza y sobre el mejoramiento reflexivo y progresivo de la organización político-social.⁵

Esperanza, ilusión y optimismo son actitudes que caracterizan el pensamiento utópico. Así, tanto Thomas More como Tommas Campanella son optimistas impenitentes y su ciudad y su sociedad, respectivamente, son un monumento optimista. Es un pensamiento que pone el acento en el futuro, rompiendo el mito de la Edad de Oro que pensaba que todo porvenir suponía una degradación del origen. Una vez conquistada, la utopía es el fin del devenir, el cumplimiento definitivo de la historia, pues la sociedad perfecta ya no debe evolucionar.

Evidentemente, y eminentemente, tiene un alcance político. La caracterización de una sociedad utópica implica una crítica de la sociedad existente. El análisis de una sociedad utópica revela, en negativo, la desarmonía, la “distopía” de la sociedad en la que vivimos. Incluso el relato utópico, formalmente, se caracteriza por una primera presentación de la distopía en la que nos encontramos que justificará y fundamentará la posterior propuesta, la solución. La primera labor crítica y revisionista restaurará por tanto un ideario cuya validez ya no se discutirá. Tanto More como Campanella esbozan críticas de este tipo: una estructura social desastrosa, la injusticia económica y la miseria del pueblo, el desbarajuste de la administración pública, la corrupción moral, etc. Del mismo modo, Erasmo y Maquiavelo, para defender sus preceptos educativos, éticos y políticos sobre la educación del príncipe y su gobierno, se aventuran en un análisis de los peligros que conlleva un planteamiento laxo de estas cuestiones. De este modo, el pensamiento utopista arrastra consigo relevantes formulaciones filosófico-políticas al plantearse el modo de organizar de manera satisfactoria la vida de la colectividad humana.

De este modo, More critica la irracional sociedad de la que es testigo, en particular a la Iglesia, y relata una isla imaginaria en el Nuevo Mundo, La Isla de Utopía, cuya sociedad tiene una organización fuerte, que aspira a ser racional, que muestra un interés racional de funcionalidad. Detalles de esa racional organización es el uso de cada habitante según sus mejores aptitudes; el cierre autárquico del universo utópico, económicamente autosuficiente y cerrado en el espacio y en el tiempo (terminada si es perfecta); la evitación del sufrimiento, sin valor en sí mismo y con cierta valoración del hedonismo, la eutanasia y la eugenesia; o la primacía de lo público respecto de lo privado, regulando usos y costumbres, valores y modos de comportamiento, que favorezcan el desarrollo de una sensibilidad a la organización colectiva y una abolición de la propiedad privada. Y propone, desde su humanismo cristiano, una utopía que se organiza racionalmente, afectando a todas sus estructuras: social, cuya base es la familia ampliada; política, caracterizada por la representatividad popular; laboral, cuyo lema es el trabajo de todos y para todos; económica, con la promoción y distribución común de todos los bienes; de servicios, de índole asistencial y con especial énfasis en la educativa y en la militar; y, por encima de todas ellas, moral y religiosa, en comunión y armonía con la naturaleza.

⁵ Antiseri, D. y Reale, G., *Historia del pensamiento filosófico y científico I*, Barcelona, Herder, 1991

Si atendemos a Campanella, y tras una puesta en relieve de la distopía, los solares llevarán la comunidad de bienes hasta extremos insospechados. El papel del Estado, más protagonista que en la isla de More, con mayor dirigismo y control, será fundamental, regulando incluso la transmisión de la vida. Más cercano a la República platónica, Campanella esbozará una sociedad más alejada de la realidad, más ideal.

Erasmus de Rotterdam se posicionará como humanista cristiano de una manera similar a Thommas More. De hecho, ambos cultivan su posicionamiento en el seno de una profunda amistad. El evangelismo, el irenismo o pacifismo social y el europeísmo serán sus cartas de presentación. Para Erasmo, la cultura no es un fin en sí mismo, sino un medio de influir y transformar las instituciones que necesitan reformas o que deben ser substituidas. Se propone establecer la base de una revolución cultural que servirá, a su vez, para la difusión del mensaje cristiano. De este modo, para él, educar al príncipe supondrá educar al pueblo, mostrando una gran preocupación por la vida política. Esta empresa se traduce como análisis de su distopía, como testigo de las profundas crisis europeas y de sus líderes religiosos, políticos y sociales, los cuales se han desviado de su labor como pastores de la masa del pueblo. Se ahí su preocupación por definir las características del gobernante justo, pacífico y sabio, que requerirán de una educación nueva y especial, alejada de la escolástica tradicional. Para Erasmo no habrá defecto o error que no pueda ser enmendado por la educación, la cual, mientras más temprana, mejor.

Nicolas Maquiavelo se diferenciará en cierto modo de los utopistas anteriores, con una mentalidad más profana e inquisitiva, percatándose de que los valores y la moral tradicional que están cimentados en la iglesia católica no responden al mundo cambiante e inestable de la Europa renacentista, y proponiendo un análisis más pegado a la tierra, más influido por la progresiva floración del empirismo que ve en la realidad la fuente del conocimiento. Frente al optimismo humanista erasmiano, Maquiavelo se regirá por el principio de realidad.⁶ De este modo, se propone dejar de lado las utopías políticas para teorizar sobre un modelo de política más realista y aplicable a los gobiernos de la época. El bien común, ese fin o destino último debe articularse desde el poder y la fuerza del Estado. El bien del Estado no se subordinará al individuo, estará por encima de otros bienes, por muy sublimes que sean. Frente a Erasmo, Maquiavelo jugará más estratégicamente con la convicción humanista, instaurando una ética más próxima, en términos weberianos, a la de la responsabilidad.⁷ Para este Bien Común, cualquier medio será lícito y será un ejercicio de responsabilidad el realizarlo, por encima de las convicciones personales o ajustadas a un ideario. Dentro de la fe humanista en la razón, en la ciencia y en la búsqueda del hombre hacia la perfección de sí mismo, Maquiavelo descubrirá la posibilidad de una ciencia política autónoma, independiente de antiguos principios generales y de orden moral. Los preceptos de utilidad, valor, virtud, fuerza y astucia regirán la nueva ciencia del poder. Se vislumbra, por tanto, una dimensión ontológica del poder que toma el pulso a las situaciones, valorando y armonizando las decisiones y las conductas dentro de una dinámica inherente de las necesidades que impondrán la mejor respuesta. El fin último, el fin en sí, será el Estado y su personificación en el príncipe, independiente, y a veces opuesto, al orden moral y a los valores éticos. Para Maquiavelo, el

⁶ González, M., *Ética y política en los orígenes de la modernidad*, 2011

⁷ Weber, M., *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 2001. Orig. *Politik als Beruf*, 1919

sentido de la vida y de la historia no acabará en los hombres si no se prosigue, generación tras generación, la tarea de perfeccionar la sociedad sobre bases racionales que los trascienda, más allá del plano individualista o de una atomización social. Es el proyecto de un Estado moderno que medie en las relaciones sociales para que los hombres vivan en libertad. Frente a los denominadores comunes, parece comprensible por qué Campanella termina por definirse como antimachiavélico.

Este imaginario se perfilará de una manera más sólida en el siglo XVIII, donde las propuestas utopistas del siglo XVI se desarrollarán en términos de *utopismo ucrónico*, absoluto, universal. Para ello, deberá definirse el fin último, la meta, la utopía. Y así se hará desde una demarcación del Bien Supremo, del Soberano Bien. La verdad utópica se deshará de contradicciones. El *utopismo ucrónico* de la modernidad tomará uno de sus principales referentes en la *Crítica a la razón Práctica* de Immanuel Kant, donde se trazan las líneas maestras de un formalismo ético y político. El mundo de los fines, el Soberano Bien, se hallará en la Razón y la Libertad. La existencia de la humanidad no cobrará sentido sin la referencia a su fin natural, y todas las dudas relativas al valor empírico de la humanidad, aunque nunca se transformen en una certidumbre científica, no autorizarán al individuo a negar la realidad, moralmente necesaria, de un progreso no sólo material e intelectual, sino moral; sin esta convicción se cesaría el trabajo en pro del reino de los fines. Por ello, la fe en un sentido de la historia, en el progreso moral, será un deber. La historia contendrá dentro de sí el plan para la mejora del mundo.⁸

Y al igual que las propuestas utópicas, aún no modernas, irán respaldadas por un programa educativo, que moldee al hombre y a sus instituciones, también así las modernas. Tras la educación se oculta el gran secreto de la naturaleza humana, siendo el mayor y más arduo problema que se le plantea al hombre.⁹ La educación es un arte cuya práctica ha de ser mejorada a través de muchas generaciones. De este modo, cada generación deberá ir reciclando constantemente aquella educación que desarrolle de un modo proporcional todas las disposiciones naturales del hombre con arreglo a un fin y conducente al destino del conjunto de la especie humana. A su vez, ésta deberá cuidarse, al igual que lo prevé Erasmo y Maquiavelo, en los poderosos, en los gobernantes, de modo que busquen el beneficio de la colectividad, que su ambición y su afán de gloria coincidan con el bien común.

En esta línea, Kant admirará los principios educativos de Basedow, quien pretenderá poner en práctica las teorías pedagógicas de Jean-Jacques Rousseau. Esta educación, intrínsecamente coincidente con el utopismo ucrónico del programa de la modernidad, producirá un cambio tanto en la vida privada como en la esfera social, una reforma muy fuerte y de amplias miras. Una educación bien planificada, cuyos principios no se basen en el estado actual de las cosas, sino en uno mejor posible en el futuro, de sesgo cosmopolita, desarrollará adecuadamente las disposiciones naturales de la humanidad, perfeccionando la naturaleza humana y conduciendo

⁸ Kant, I., *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, Madrid, Tecnos, 2006. Orig. *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, 1784

⁹ Kant, I., *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983. Orig. *Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink*, 1803

así a la especie a su destino. En este sentido, las afinidades entre el irenismo erasmiano y la paz perpetua kantiana son evidentes.¹⁰

La culminación, dos siglos más tarde, de aquello que ya se insinuaba en el siglo XVI nos hace comprender mejor lo que ocurría entonces. Un rebobinado en la historia del pensamiento nos hace comprender que el corpus utópico, su cosmovisión ética y política, fue un periodo de gestación de lo que luego demarcará nítidamente el proyecto humanista de la modernidad. No obstante, las fantasías utópicas son y no son modernas. Se atisba el germen de un proyecto mayor, pero la plataforma moral (el cristianismo) y socio-política (la monarquía) harán que sus desarrollos mantengan un sistema doctrinal indefinido respecto a los perfilados posteriormente en la modernidad.

III. Entre el saber y el poder: humanismo difuso

La exaltación de la ciencia, la hipóstasis del saber, el optimismo frente al progreso técnico, el apoyo incondicional a la expresión del conocimiento, la apertura hacia lo nuevo, el espíritu de integrar todo lo que incrementa el patrimonio cultural y el arsenal del saber, etc. todos estos principios¹¹, tan reveladores en el control y dominio de la naturaleza para un mundo mejor, serán transferidos al modo de regular y dirigir las transformaciones de las estructuras sociales, de las instituciones, de sus relaciones, de los medios y los modos de producción, de las costumbres, del control demográfico, del derecho y la justicia, y... cómo no, de la educación y de los procesos formativos del pueblo y de sus dirigentes para caminar hacia ese mundo mejor.

Pero sobre esta fe humanista, rápidamente se justificará la acción, la decisión de naturaleza política. Así, un aspecto clave será el tipo de relaciones de poder que se instauran al definir nítidamente quién está en condiciones de decidir y cuál es el referente que nos abocará a la mejor y más adecuada decisión, siempre amparadas en un argumento cíclico y directamente proporcional entre el saber y el poder necesario para garantizar lo correcto. No sólo se sabe lo que no se quiere, la distopía, sino que comienzan a esbozarse ejercicios de lo que se quiere, la utopía, lanzando alternativas viables para alcanzar el fin, el destino, la demarcación ontológica de una verdad natural.

Y estas relaciones se descolgarán “desde arriba”. Si atendemos a los textos utópicos de More y de Campanella, los dos se caracterizan por tener un templo del saber, por la necesidad de un conocimiento exhaustivo del mundo y de otras culturas, por la figura del filósofo-rey y por cuidar y edificar un sistema totalizador de saberes. En ambos, incluso contemplando la democracia y la representatividad social, se prescriben unos procesos de racionalización, planificación y uniformidad, una regulación de la vida. La educación, al mismo tiempo que se ve afectada como un proceso social más, es la base para el mantenimiento de todos estos procesos.

¹⁰ Kant, I., *Sobre la paz perpetua*, Madrid, Espasa, 1919. Orig. *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, 1795

¹¹ Skinner, Q., *Los fundamentos del pensamiento político moderno*, México, Fondo de Cultura Económico, 1985

En Campanella observamos una racionalización del desarrollo y la formación de los individuos, desde los 3 años (un aprendizaje visual y vicario de la lengua, del alfabeto, acompañados por ancianos instructores en grupos de 4, con visita a talleres de artes y profesiones y con excursiones al campo), pasando por la etapa de los 7 años (introducción a las ciencias naturales dirigidas por 4 profesores distintos) y que culmina con una enseñanza, a partir de los 10 años, de la matemáticas, la medicina y otras ciencias. Tras estas enseñanzas, se da paso a un nombramiento oficial en la ciencia o el arte en el que el pupilo se ha distinguido. Los oficiales decidirán, entre los superiores y maestros, quién es más válido y para qué, de modo que se le saque el mayor provecho en su función de cara al bien social. Se regula el estudio y el ocio, de modo que todo está dirigido a exprimir al máximo una serie de competencias que revertirán, en una terminología más contemporánea, en un aprovechamiento del capital humano. Del mismo modo, se regula la elección desde los funcionarios hasta la del mismo Metafísico.

La isla Utopía se preocupa de estos procesos de una manera similar. La introducción en la agricultura, para todos y por igual, la iniciación en un oficio o profesión como algo personal (normalmente en aquéllos que ya han desarrollado sus padres), la supervisión de todo el proceso para que nadie se entregue a la ociosidad o la pereza, etc. En el tiempo libre se programan cursos públicos, de asistencia obligatoria para los “elegidos” y voluntaria para los que su camino es la especialización en un oficio. Los juegos deben ser instructivos, no lúdicos. Se regula la educación de los hijos de un modo muy definido.

Tanto en Erasmo como en Maquiavelo, al margen del diferente programa ético-político que subyace en sus obras, la educación del príncipe se ve claramente perfilada, planificada y organizada, siendo una cuestión de Estado.

En líneas generales, se observa una historicidad y validez de los saberes cerrados sobre sí mismos, de modo que una concepción lineal en la conquista de estos saberes estará intrínsecamente articulada con la distribución de la responsabilidad y el poder en el conjunto de la sociedad.

El autoritarismo tecnocrático, por tanto, aparece presupuesto. Decidir sobre los designios de la sociedad requiere sabiduría, es decir, un conocimiento suficiente, necesario y pertinente que permita discernir qué decisiones son las más adecuadas, las más correctas, las más identificadas con el ideario utopista y que permitan, por tanto, caminar hacia una sociedad mejor y más perfecta. Como antesala, las relaciones entre saber y poder que se observan en las propuestas utópicas del siglo XVI flirtean con el que será posteriormente el programa de la modernidad. El sistema doctrinal del *sapere aude* defenderá que una conquista de la razón por parte de los individuos integrantes de una sociedad, en su nivel y función, suficiente y necesario, garantizará el bienestar personal y social en unos términos aún no realizados en ninguna época histórica.

En el caso de Erasmo y Maquiavelo, esta relación se presenta más nítida si cabe, ocupándose de definir el tipo de sabiduría que debe alcanzar el príncipe. El camino hacia el bien colectivo se elabora desde un ilustrar desde arriba a la comunidad universal. La reforma debe pensarse, necesariamente, desde arriba. Para Erasmo y Maquiavelo, la característica fundamental del gobernante es su sabiduría. Igual que para Platón debían ser los filósofos quienes gobernarán

la nación, para Erasmo y Maquiavelo el gobernante debe ser un sabio en calidad de filósofo. Ahora bien, ninguno de ellos se refiere a aquella filosofía que disputa sobre principios, sobre la primera materia, el movimiento o el infinito, sino a aquella que libera de las malas opiniones y de las desordenadas pasiones propias del vulgo. Esto supondrá un esfuerzo de ambos por definir el tipo de sabiduría que necesitará el príncipe.

Todos ellos se plantearán el lugar del filósofo, del ideólogo y el tipo de voz, de poder y de responsabilidad que deberá llevar asociados a su sabiduría. La sabiduría será ahora la medida de la desigualdad (o de la igualdad) en términos de poder. Y es aquí donde podemos observar ciertas ambigüedades y matizaciones entre todos ellos. Si bien no habrá contradicciones en la relación saber y poder, sí las habrá en la naturaleza de esa sabiduría. Perfección o eficacia, ideólogo o político. Y es aquí donde se hace difuso el humanismo y su cosmovisión educativa.

De este modo, la concepción de la educación se verá afectada por una especie de ingeniería social y, en términos políticos, de tecnocracia. La contradicción epistemológico-política sobre la perfectibilidad humana y social está servida, cuestionándonos de qué modo el ideario humanista se pone en contradicción a sí mismo cuando formula una relación directa entre saber y poder. En el fondo de este debate nos encontramos ante la cuestión de la asimilación técnica de la política y, por tanto, del presupuesto de un salto no problemático entre lo epistemológico y lo político.¹²

En términos más operativos, nos adentramos en la paradoja del pedagogo. Una paradoja que se alimenta de la ambigua relación saber-poder y que termina por cuestionar no ya las premisas humanistas, sino la certidumbre respecto aquello que finalmente terminamos construyendo. El modo de materializar los dispositivos sociales y educativos puede conducirnos a un destino radicalmente distinto al que defiende, con gran ilusión y esperanza, el ideario de partida.

Por ello, la interpretación de los edificios sociales utopistas derivará en corrientes políticas occidentales muy variadas, desde el liberalismo y el comunismo hasta el anarquismo y el socialismo. Interpretaciones plurales que cargan de diferente modo las tintas en el individuo y en la sociedad, revelándose como exponentes tanto del más excelso individualismo como de la versión más implacable del autoritarismo estatal.

IV. La paradoja: la autogestión y la pedagogía libertaria como analizador de la utopía

Sobre el análisis de una utopía muy distinta, gestada en un marco de pensamiento que remite al siglo XIX y XX, pero que al mismo tiempo comparte la ilusión y la esperanza utopista, nos proponemos a continuación entrar de lleno en estas contradicciones. Si los textos renacentistas, en su contexto, hacen cuestionarnos el carácter tecnocrático o el autoritarismo tecnocrático de sus sociedades, analicemos la utopía desde el otro extremo, desde su posible

¹² Huxley, A., *Un mundo feliz*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000

formulación ácrata y anárquica, a modo de proyectos afines a los falansterios fourierianos¹³ y sociedades experimentales que, en sus diferencias, son agrupados por sus prácticas políticas de autogestión. Este análisis, por descontextualización y contraste, nos permitirá profundizar en los entresijos de ese humanismo difuso, en la estrecha interrelación entre utopía y poder, educación y saber.

La paradoja del pedagogo es que su posicionamiento le obliga a trabajar sobre un campo cultural que se divide. El educador libertario vive una paradoja interna, ligada no a una situación, sino a un choque semántico que plantea contradicciones entre dos términos viciosamente mezclados en la historia de la pedagogía: educador y libertario.

En el campo educativo, y en relación con la historia del siglo XX, la libertad es a menudo asociada al anti-autoritarismo. La autogestión pedagógica, al contrario que la pedagogía institucional, tal y como es entendida por F. Oury, que privilegia la escucha del deseo del sujeto desde una perspectiva psicoanalítica, ha sido fuertemente reclamada por el espíritu libertario, así como muchos de los aspectos desarrollados por la pedagogía Freinet.

La autogestión se quiere como una pedagogía de la libertad, articulada desde una determinada perspectiva política y una concepción política de la educación. No obstante, un elemento mayor es la anti-autoridad. Mientras que con Freinet, el maestro sigue siendo maestro, con su carisma, en las experiencias actuales de autogestión, la cuestión de la libertad de los alumnos es central: libertad de elección de los contenidos, libertad de organización de los aprendizajes, libertad de asistencia y de asiduidad.

La cuestión del poder hace de la educación un problema político, lo que conlleva la preeminencia de lo institucional sobre lo pedagógico. Una concepción anti-autoritaria en las relaciones sociales es de entrada solidaria con una aproximación constructivista de la realidad (las interacciones construyen la realidad social), llegando incluso a alcanzar el estatus de una pedagogía anarquista¹⁴.

Pero detrás de esta dimensión política, que relaciona la libertad de los sujetos con la igualdad de los ciudadanos, se desvela una filosofía de los valores. Se observa un cuestionamiento de los valores sociales, quizás más bien en el aspecto más antropológico: la cultura de los jóvenes equivale a aquella de los adultos (o más bien a la de la sociedad, represiva por excelencia). Encontramos por tanto aquí una primera dificultad: saber si el reconocimiento de la legitimidad de la cultura de los jóvenes desplaza la pedagogía libertaria a una reivindicación de un relativismo de valores o a un posicionamiento político que defiende la de los jóvenes contra la de los educadores adultos en general.

Comprenderemos mejor el sentido de esta dificultad si examinamos el caso del pedagogo alemán Schreiber. El Dr. Schreiber es autor de una veintena de trabajos dedicados esencialmente a preceptos pedagógicos para la educación física y mental, en los que se trata

¹³ Fourier, Ch., *Le nouveau monde amoureux*, Paris, Anthropos, 1967. Orig. 1816

¹⁴ Boumard P. & Cohn-Bendit G., *L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique*, en Boumard P. & Lamih A. (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, Ivan Davy, 1995, pp. 249/267

sobre todo de enderezar, contemplando incluso aparatos fijados sobre el cuerpo de los niños, sus malas tendencias naturales generadas por la pereza mental y la debilidad: «Es especialmente importante levantar una barrera defensiva contra la insana predominancia de la emotividad, contra esta floja sensiblería, enfermedad de nuestra época en la que se debe esclarecer las causas de una expansión de las depresiones, de las enfermedades mentales y de los suicidios»¹⁵. Morton Schatzman, antipsiquiatra americano colaborador de Laing, pone en evidencia las relaciones estrechas entre «enfermedad» de los hijos y la obra pedagógica del padre.

Esta «ortopedagogía» – que salvando las distancias encuentra ciertas familiaridades respecto a los dispositivos de los utopistas renacentistas – abraza en su dimensión educativa el principio foucaultiano de «Vigilar y castigar» y permite, en su desmesura, interrogarse por la perspectiva libertaria. ¿Cuál es en efecto el contenido exacto de esta crítica del pedagogo, en su delirio y/o en su postura de certidumbre? Numerosos escritos antiautoritarios, que proliferan sobre todo en los años 70, remueven dos argumentos que pueden considerarse un tanto contradictorios: «a cada uno su verdad», sea un relativismo epistemológico, o «a cada uno su camino hacia la verdad», que está próximo a un relativismo metodológico que revela más la formación individualizada que el reconocimiento de una equivalencia de puntos de vista sobre la dimensión política (no tanto existencial) de la libertad. Esta premisa, con sus dos posibles variaciones, es de una naturaleza muy distinta respecto a aquella que subyace a la utopía renacentista y moderna. De ahí que tanto la utopía en sí misma como las derivaciones para la transformación de las estructuras de la sociedad, incluida la educación, sea muy diferente.

No obstante, la crítica de la certidumbre y la crítica del contenido pedagógico, mezcladas con la actitud anti-autoritaria, no están sobre el mismo plano de análisis. El padre Schereiber, remitiéndose a Fichte y, en el trasfondo, a Lutero, «cree saber lo que está bien, lo que es bueno, noble, elevado, justo y bello, y lo que no lo es; aunque él no dice cómo lo sabe»¹⁶. Pero ¿qué pasa con el pedagogo libertario que funda su relativismo educativo sobre la certidumbre de tener razón, desde el lado del niño, contra lo instituido, contra el mundo, los adultos o el sistema?

La educación libertaria quiere «hacer tambalearse el monstruo de la escuela», como diría Gaby Cohn-Bendit¹⁷, explicando que el sistema es represivo en la imposición de sus certidumbres. Pero el sistema como monstruo frío no es reducible a una nueva versión del Leviatán. Él se encarna, en el interior del contexto educativo, como una relación entre dos sujetos. Y detrás del encuentro de estos dos sujetos sin dimensión de autoridad, el problema del estatuto y de la validez de la transmisión está explícitamente cuestionado. Es el fundamento de la pedagogía que es necesario, por tanto, tomar en serio y ser revisitado.

¹⁵ Citado en Schatzman M., *L'esprit assassiné*, Paris, Stock, 1976

¹⁶ Id., *ibid.*

¹⁷ Cohn-Bendit J.G., *Lettre ouverte à ceux qui n'aiment pas l'école*, Paris, Little big man, 2003

V. Ambigüedad de verdades: la (in)certidumbre del motor utópico

El respeto de la libertad se esconde por tanto en una ambigüedad que remite al relativismo reivindicado por los pedagogos libertarios. Esta ambigüedad está sin duda en el corazón de la problemática educativa y constituye, siempre y cuando se clarifiquen sus elementos, su riqueza misma. En Freinet, por ejemplo, detrás del relativismo metodológico, apuntalado sobre la confianza en la creatividad del niño, se encuentra la certidumbre de tener razón, que no ha dejado tan apenas lugar a las diversas formas de desviación o transgresión, ya sean provenientes de los propios niños (véase el tratamiento de los insultos) o de sus amigos (véase la estigmatización y más tarde la exclusión del grupo, caldo de cultivo para el trabajo de la Pedagogía Institucional)¹⁸. La autonomía reconocida al niño no dice nada sobre la cuestión del relativismo. Neill, en relación a los niños de Summerhill, hablaba de «*self-regulation*», que podría traducirse como la antesala anti-autoritaria de mayo del 68 en una «autonomía» entendida como libertad total. Pero la cuestión del rol del adulto como referencia, siempre importante en Neill, pasa entonces a trampear el corolario ideológico de base, al rescate de una diferenciación contradictoria.

El relativismo metodológico se reduce en este caso a una forma más sutil y más perniciosa de didactismo general. Sin ánimo de provocar ningún escándalo, podríamos sopesar también el socratismo a la luz de esta paradoja. En efecto, el famoso episodio del esclavo de Menón, que es conducido a descubrir la fórmula de $\sqrt{2}$ desde la diagonal del cuadrado, podría considerarse como un ejemplo ideal y típico de la mistificación del pedagogo, el cual hace ver al esclavo la ilusión de libertad, de posesión de conocimiento, mientras que no hace más que seguir el camino que Sócrates le traza sin posibilidad alguna de desviarse de él. El saber se mantiene bajo la posesión del maestro, el saber de conducir al niño a través de preguntas que demuestran precisamente su sabiduría. Pródico de Ceos, el sofista que a lo que daba mayor importancia era a la precisión del vocabulario y a la definición rigurosa de los términos, del cual Sócrates se burlaba sin acrimonia, fue bastante perspicaz al afirmar que Sócrates ponía siempre gran atención a las opiniones de los otros cuando en realidad no había nada que hacer. El relativismo pedagógico iniciado por la mayéutica socrática muestra aquí su ambigüedad. Remite precisamente a la actitud pedagógica ante la auto-gestión, como así lo ha subrayado en su momento Jacques Ardoino¹⁹.

Nos encontramos, acompañado de la actitud «comprensiva» o empática del pedagogo libertario en la modalidad no directiva de la relación (a excepción de los pedagogos anarquistas, como Ferrer o Robin, para los que la dimensión política de la educación era esencial), ante el debate clásico de un relativismo limitado a la moral (filosofía de la acción), pero que no se aplica a la ciencia (relativismo epistemológico). Una ambigüedad que será protegida por la cuestión de la transmisión de conocimientos.

¹⁸ Fonvieille R., *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens-Kliencksieck, 1990

¹⁹ Ardoino J., L'autogestion (dis)simulée, *Autogestions*, 12/13, «*Les passions pédagogiques* », 1983

Si atendemos a los ejemplos actuales de prácticas puestas en marcha por los pedagogos libertarios, podemos constatar con bastante facilidad que su relativismo, siempre presentado desde una crítica a una autoridad que se tilda de insoportable e ineficaz, es también, y tal vez esencialmente, un elemento metodológico de la educación «emancipadora». Una versión muy distinta al sistema doctrinal de los primeros utópicos y de los modernos, pero que, desde el corolario de la emancipación, se tilda de igual, o incluso más, humanista.

Daré algunos ejemplos en los que se expresan algunos teóricos y prácticos de la autogestión²⁰. En la escuela Vitruvio (escuela elemental del distrito XX de París, fundada en 1962 por Robert Gloton), al amparo de un relativismo generalizado y reivindicado de un modo burlesco (título de su capítulo: « Autogestion, cogestion, digestion » o « Instruire, c'est construire une démarche ») da la impresión, a primera vista, que el niño produce tanto el sentido de sus aprendizajes como de su socialización en el seno de una equivalencia legitimada por el adulto. Pero la noción de proceso, en sí misma, revela y mantiene la dificultad, arrastrando una inevitable intencionalidad que define precisamente la diferencia entre el pedagogo y el niño. El niño no tiene proyecto educativo, y es ahí precisamente donde se trama la mistificación pedagógica, incluso en aquellas manifestaciones y expresiones más libertarias.

El ejemplo de la escuela libertaria Bonaventura, que acogía a niños de 5 a 11 años en la isla de Oléron, revela de una forma más fragante aún la contradicción. En un texto con tintes de manifiesto, sus promotores insisten en la conquista de la libertad («Apprendre à s'autonomiser»); y especialmente en su dimensión política, como aprendizaje de la libertad y de la igualdad en términos colectivos. Preconizando la noción de una «pequeña república educativa», los pedagogos libertarios no tienen en consideración la diferencia entre el estatus político de igualdad y de validez de saberes diferentes.

La oposición se instala, por tanto, en el relativismo como metodología educativa o como concepción epistemológica. La filosofía libertaria radical debe asumir un relativismo que afecta también a la dimensión del saber, del conocimiento.

En la experiencia del instituto experimental de Saint-Nazaire, el debate apareció más claramente a medida que se desvelaban tensiones en la práctica educativa, bajo la distinción (no visible al principio) entre co-gestión y auto-gestión. En el espíritu de su fundador, Gaby Cohn-Bendit, la autogestión no debe desarrollarse únicamente bajo la perspectiva anti-autoritaria de las relaciones sociales. La autogestión supone una epistemología anarquista en la que la teoría del conocimiento no sabe de órdenes o jerarquías: «L'autogestion s'invente en permanence, dans l'exaltation anarchique d'un perpétuel début»²¹.

²⁰ Boumard P. & Lamih A., *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, Ivan Davy, 1995

²¹ Boumard P. & Cohn-Bendit J.G., *L'autogestion ou l'institutionnel entre le politique et le pédagogique*, en Boumard P. & Lamih A. (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*, Paris, Ivan Davy, 1995, p. 265

En cambio, los partidarios de la co-gestión insistían en la articulación «de la meta y del camino»²², donde es el pedagogo el que tiene la certidumbre del itinerario a recorrer, mostrando un respeto hacia el propio camino del alumno que tiene a mal disimular la existencia de un final prescrito.

¿En qué medida el relativismo pedagógico no es más que una engañifa? Estamos muy lejos de referirnos a un relativismo cultural, tal y como fue formulado por Heródoto, y más aún por los escépticos, así como por Protágoras como máximo representante. Si el hombre es la medida de todas las cosas, entonces la democracia parece posible, en oposición a Platón, y la pedagogía se desmorona.

Desde esta perspectiva, todo juicio basado en el código social del observador no es válido, pues este observador es el pedagogo. Esto supone, en oposición al etnocentrismo cultural del pedagogo, un cuestionamiento de los valores de occidente, debate traducido actualmente en términos antropológicos, pero en los que se evocarían las premisas sobre las que sustentaba la crítica al dogmatismo moral propuesta por Hume²³.

¿A dónde nos conduce el argumento relativista de la pedagogía libertaria? Pues casi a nada, salvo a ser reducida a la no-directividad, a un pseudo-relativismo que tiene plena confianza en que el niño se conducirá «espontáneamente» hacia el bien: *verbigracia*, la propia concepción del pedagogo libertario que deforma *El Emilio* y la pedagogía negativa presentada por G. Lapassade²⁴. Nos encontramos más bien con una superficial fascinación ante lo natural, a la que el mismo J.J. Rousseau se refiere cuando recomienda fiarse de los movimientos de la naturaleza, pues «son siempre correctos».

Pero, entonces, ¿se trata más bien de una apuesta un tanto pascaliana? Porque, ¿qué decir si esto no funciona? Retomamos la cuestión del umbral de tolerancia del adulto y la peligrosa apertura a lo diferente. El relativismo angélico, delimitado por la emergencia insistente del sujeto, deviene una teoría general de las influencias que muestra la transmisión de conocimientos como ilusión, tal y como lo expone M. Lobrot²⁵. Es la cuestión de lo mismo y el otro, donde el otro no es más que una figura provisional de lo mismo, bajo la amenaza de que la violencia relacional puede siempre volver. Protágoras es mejor recurso que Sócrates cuando éste indica la imposibilidad de discernir una verdad más allá de la apariencia: el lenguaje modela la realidad como una jarra el agua.

Según Protágoras, ¿quién dice qué cuando se habla de pedagogía libertaria?

²² Lycée expérimental de St-Nazaire, *ibid.*, 159

²³ Hume, D., *Enquiry concerning the Principles of Moral*, 1751

²⁴ Lapassade G., *L'entrée dans la vie*, Paris, Bourgois, 1969

²⁵ Lobrot M., *A quoi sert l'école ?* Paris, Armand Collin, 1982

VI. La fenomenología social como crítica de la pedagogía

La fenomenología social, elaborada por Schütz (inspirado por los trabajos de Husserl, aunque no su discípulo) ha presentado el «sentido común» como un modo de pensamiento con coherencia interna, en conexión con el pensamiento científico, y ha mostrado el uso constante de tipificaciones como elementos de localización de la vida cotidiana. El mundo social se muestra como estructura resistente a los proyectos de los individuos.

Cada uno tiene un stock de conocimientos a su disposición, el cual no está ordenado según las reglas de la lógica formal, pues la significación de sus elementos depende del contexto de uso. Así se explica el concepto, esencial para el interaccionismo simbólico, de «definición de la situación». Estamos muy lejos del conflicto de interpretaciones de Paul Ricoeur.

Son las interacciones las que crean el sentido del mundo.

De lo que se deriva también una especie de relativismo cultural, que se extenderá claramente al relativismo educativo, y que rescatará ciertas tesis de la etnometodología²⁶, si se entiende como relativismo social hasta la «indiferencia etnometodológica».

Sin embargo, la etnometodología va a llevar el razonamiento más lejos aún, extrapolando el relativismo cultural al relativismo moral. Si se reconoce que la moral se establece dentro de las culturas sociales y de las instituciones humanas, la moral adquiere un matiz étnico, y terminamos en la idea que la moral puede ser sólo compartida en el interior de un grupo que funciona con un mismo código moral. La noción etnometodológica de «sociólogos profanos», que remite a todos los actores sociales, se extiende sin dificultad a la educación, la cual se convierte en el simple campo de batalla de diferentes puntos de vista, sin jerarquías de valores.

Se sabe que lo vivido, lo local, lo particular y el lenguaje natural se apoyan sobre presupuestos que Husserl pone de relieve a través de la *epoché*. Esta herramienta fenomenológica será rescatada por Garfinkel bajo la idea de indiferencia, lo que le lleva a un relativismo radical y global. La etnometodología lleva hasta sus últimos extremos el relativismo, dando el mismo valor a cualquier sistema de decodificación de la realidad.

Algunos etnometodólogos franceses, por ejemplo Yves Lecerf, hablan de «verdades locales»²⁷, las cuales no son sólo pragmáticamente operativas en tal o cual contexto, sino que tienen el mismo estatus de verdad o certidumbre, según los términos de realización práctica que definen los etnométodos. El constructivismo aquí reivindicado, según el cual lo real no existe más allá de nuestras representaciones, no desemboca por tanto sobre el abusivo pesimismo de Schopenhauer, sino que se presenta más bien como una filosofía de la revolución, donde lo político, lo psicológico y lo epistemológico son indisociables.

²⁶ Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1967

²⁷ Lecerf, Y., Hiérarchie de concepts, en *Pratiques de formation*, n°12/13, Université Paris 8, 1988

En el mundo de la educación, una perspectiva similar tiene consecuencias considerables. El conflicto de las descripciones del mundo confiere una presencia totalmente nueva a la acción educativa. Si comprendemos la crítica que Garfinkel dirige a los estructuralistas-funcionalistas, en particular a Talcott Parsons, diciéndoles que ellos se refieren a los actores sociales como «idiotas culturales» (*judgmental dopes*), no consideraremos ya las conductas y actitudes de los niños como expresiones de ignorancia o de epistemofilia espontánea cortésmente digerida por los actuales partidarios de la educabilidad cognitiva. Al contrario, defenderemos que los comportamientos de los niños se apoyan sobre teorías de adaptación. Trabajos de campo realizados en Polonia sobre los niños de las calles ponen en evidencia esta perspectiva: los niños han elaborado una serie de competencias de supervivencia que son contradictorias con las presupuestas por los educadores. Por ejemplo, las nociones de proyección del futuro, de la anticipación, de la intencionalidad, parecen esenciales para dar a los niños oportunidades de reinserción. Ahora bien, percibimos que la dimensión de inmediatez es esencial en sus vidas y que, en su modo de existencia, toda proyección de futuro es peligrosa: «vale más tener miedo en las piernas que en la cabeza».

No obstante, para que tales comportamientos sean audibles, es necesario reconocerlos sin ninguna objeción a la validez de estas competencias que son incompatibles con los postulados de la pedagogía. Bajo el cuestionamiento de la pedagogía de proyecto, descubrimos un relativismo educativo que perfila aquí bajo la significatividad vital y existencial de un pragmatismo de resultados.

Entonces, el rol del pedagogo cambia totalmente. Se trata solamente, pero con constancia, de permitir que el niño se enfrente a otros espacios, a hacerle existir con otras personas y con otras reglas (las de la vida cotidiana), bajo la perspectiva de un aprendizaje crítico de la norma. Una norma eventual, contingente, en efecto, y es aquí donde se concreta el relativismo, pues el niño que es capaz de enfrentarse a la norma social puede aceptarla o elegirla. Como lo han expuesto muchas veces los interaccionistas simbólicos, normas y desviaciones son fluctuantes y se elaboran solidariamente.

En este contexto, la intervención del educador ya no es del dominio de la pedagogía, sino que se desprende de la implicación y del compromiso. El relativismo radical se nutre de la confrontación de los sujetos, pero también de la producción interactiva de los objetos de conocimiento.

No es ni mucho menos una especie de método de educación que los pone en una contradicción interna lo que defienden los pedagogos libertarios, que se apoyan más bien en un relativismo provisional, puesto que los alumnos lo reciben como un relativismo constitutivo de la concepción libertaria de la educación, como alternativa a la autoridad que reina en la concepción tradicional de la educación. Se detecta así pues una trampa o engaño, ya sea inconsciente o sincera, en la pedagogía que se dice llamar libertaria sin llegar a alcanzar un relativismo general.

Pero ya sabemos, al menos después de los trabajos de Popper, que el relativismo total lleva con él su propia refutación.

La fórmula pedagogía libertaria, ¿es por tanto una contradicción terminológica?

VII. A modo de conclusión

Podemos considerar el relativismo como un analizador de toda pedagogía que se autocalificaría como pedagogía de la libertad. Algunos formularán la cuestión del relativismo como esencialmente ligada a la cuestión de la educación. Pero en el caso de los pedagogos de la libertad (o de la creatividad, o de la anti-autoridad, o centrados en el sujeto en el amplio sentido de la palabra), el relativismo se convierte en un analizador porque obliga, según el sentido que se le otorgue, a desvelar la situación educativa.

El fenómeno social descrito por la etnometodología (definiciones de situaciones y negociaciones permanentes) pone de nuevo el dilema de la articulación o no entre lo psicológico, lo político y lo epistemológico.

Es el juego clásico entre los diferentes sentidos de relativismo, que atraviesa la historia de la filosofía, y que culmina en el contexto de una educación que presume de anti-autoritaria mucho más que sobre el problema de la transmisión de conocimientos, sobre el estatuto del choque de interpretaciones y, por lo tanto, sobre la relación entre la opinión y el saber, sobre la cuestión de las certitudes.

El pedagogo radicalmente libertario (¿pero se puede ser libertario sin ser radical?) no puede estar satisfecho con la distinción entre relativismo moral y racionalismo científico. Si lo es, lo debe conducir obligatoriamente hacia un relativismo epistemológico que reenviaría a Feyerabend y a la noción de epistemología anarquista²⁸.

Feyerabend va más allá del «relativismo democrático» de Protágoras: «Diferentes ciudades pueden ver el mundo de diferentes maneras y juzgar inaceptables cosas muy diferentes». Tomando partido en el debate entre los filósofos griegos, él subraya junto con Protágoras que la democracia supone que si los ciudadanos de Atenas apelan a especialistas, son ellos mismos los que toman las decisiones finales: relativización de los expertos.

Una observación que puede ser extensible al Metafísico, los Príncipes Pon, Sin y Mor y los funcionarios de los solares de Campanella. También a los Sifograntes y Protofilarcas, magistrados y jueces de la isla de More. O al príncipe de Erasmo y de Maquiavelo. Todos ellos, como productos de una cuidada educación, planificada y racionalizada, son construidos y presentados como expertos. La utopía del siglo XVI, también la defendida en el siglo XVIII, está dirigida a los sabios. Ellos pueden entender. Ellos deben realizarla. La sabiduría es el pasaporte que permite un acceso al poder.

El contra-análisis que hemos propuesto está inspirado en la idea con la que Feyerabend, y contra Parménides, critica la ilusión de progreso del saber y sostiene que es necesario tener en cuenta a las personas: valorización del sujeto. Hace incluso referencia a Heródoto que sabía

²⁸ Feyerabend P., «Notas sobre el relativismo», en *Adiós a la razón*, Madrid, Tecnos, 1987

que «no sólo los hombres viven en mundos distintos, sino que viven con éxito». Una reflexión que anticipa la noción de verdad local²⁹.

Sin embargo, Feyerabend señala que «el relativismo presentado aquí no trata de conceptos, sino de relaciones humanas. Trata sobre problemas que surgen cuando diferentes culturas, o individuos, con diferentes hábitos y gustos, chocan entre ellos»³⁰. En el contexto actual, se trata de tener en cuenta tanto los saberes locales como el saber occidental y de utilizarlos de acuerdo a las comunidades implicadas.

La proximidad con Garfinkel (las etnociencias y los etnométodos) es aquí evidente. Al contrario, sus reflexiones sobre el relativismo le conducen a una severa crítica a Popper que «reduce los problemas de conocimiento y de la realidad al conflicto entre positivismo y realismo».

Traducido al contexto educativo, este cuestionamiento permite al pedagogo libertario encontrar una salida, desde la concepción del conocimiento humano que relativiza el estatus que ocupa, respecto a la historicidad y la validez de saberes.

Pero entonces, ya no hay plaza para el pedagogo... ya no debe haberla para el ingeniero social. Las diferentes utopías perseguidas por Campanella, More, Erasmo y Maquiavelo, los principios humanistas que en ellas se sustentan, nos interrogan por la asimilación técnica de lo político, por el mejor modo de reencarnarlos a través de la educación. Del mismo modo, así lo hace la utopía libertaria, cuestionando una pedagogía de la libertad hasta el extremo de la muerte misma de la pedagogía. Adiós a la razón, decía Feyerabend. Adiós a la pedagogía, por tanto. Puesto que el sentido común es el mismo para todos, el destino del educador no puede más que ser anti-pedagógico.

Es decir, el contra-análisis cuestiona una única validez de los saberes, defendida por las utopías renacentistas y modernas en pro de un orden social, que no termina de cuajar en su reencarnación educativa. En el centro: el ideal de libertad. Si la utopía viene inspirada en una libertad radical, este cuestionamiento es una cuenta pendiente. No obstante, para las utopías renacentistas debemos sacrificar una libertad radical para alcanzarla en un grado máximo dentro de una vida colectiva.

En los dos casos presentados – uno más descriptivo y otro más interpretativo –, la utopía, en su posible realización, es decir, en el modo de pensar la educación como perfectabilidad humana y social, pasaría por considerar «lo político» que subyace al presupuesto de una fe en la razón que, en sí misma, confiere autoridad para la acción política. En este sentido, todo proyecto pedagógico, inspirado en la tradición humanista (por definición utópica, sea de la índole que sea), se verá atrapado en esta reflexión. La pedagogía, concretada y operativizada desde el corolario utópico, será un callejón sin salida. En esos términos, estamos entonces obligados a vislumbrar una aproximación educativa alternativa a la pedagogía. Y no porque la

²⁹ Feyerabend, P., *Tratado contra el método : esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Madrid, Tecnos, 1981

³⁰ Id., *ibid.*, p. 8

utopía sea irrealizable, sino porque la intencionalidad y la actitud “traductora” en términos pedagógicos terminan por distanciarse de los idearios que la inspiran. El programa educativo que está ligado a un programa político-utópico está siempre en permanente tensión, se mueve, se encuentra en una revolución asintótica continua. De ahí su no-lugar o su inevitable localización adulterada.

BIBLIOGRAFÍA

- Antiseri, D. y Reale, G., *Historia del pensamiento filosófico y científico I*, Barcelona, Herder, 1991
- Ardoino J., L'autogestion (dis)simulée, en *Autogestions* n° 12/13, « Les passions pédagogiques », 1983
- Boumard P. & Lamihi A. (dir.), *Les pédagogies autogestionnaires*, 1995, Ivan Davy ed.
- Campanella, T., *La Ciudad del Sol*, Buenos Aires, Aguilar, 1963. Orig. *Appendice della politica detta la citta del Sole*, 1602
- Cohn-Bendit J.G., *Lettre ouverte à ceux qui n'aiment pas l'école*, Little big man, 2003.
- Feyerabend, P., *Tratado contra el método: esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Madrid, Tecnos, 1981
- Feyerabend P., *Adiós a la razón*, Madrid, Tecnos, 1987
- Fonvieille R., *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens-Kliencksieck, 1990
- Fourier, Ch., *Le nouveau monde amoureux*, Paris, Anthropos, 1967. Orig. 1816
- Garfinkel, H., *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1967
- González, M., Ética y política en los orígenes de la modernidad, en *La idea de Europa en el siglo XVI*, Madrid, UNED, 1999, pp. 159-185
- Hume, D., *Enquiry concerning the Principles of Moral*, 1751
- Huxley, A., *Un mundo feliz*, Barcelona, Plaza & Janés, 2000
- Kant, I., *Ideas para una historia universal en clave cosmopolita*, Madrid, Tecnos, 2006. Orig. *Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*, 1784
- Kant, I., *Sobre la paz perpetua*, Madrid, Espasa, 1919. Orig. *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf*, 1795
- Kant, I., *Pedagogía*, Madrid, Akal, 1983. Orig. *Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink*, 1803
- Lapassade G., *L'entrée dans la vie*, Paris, Bourgois, 1963
- Lecerf, Y., Hiérarchie de concepts, en *Pratiques de formation* n°12/13, Université Paris 8, 1988
- Lobrot M., *A quoi sert l'école ?* Paris, Armand Collin, 1982
- Maquiavelo, N., *El Príncipe*, Madrid, Alianza, 1982. Orig. *Il Príncipe*, 1513
- More, T., *Utopía*, Madrid, Alianza Editorial, 1984. Orig. *De Optimo Reip, Statu, deque noua insula Utopia. Libellus uere aureus, nec minus salutaris quam festiuus, clarissimi disertissimique uiri Thomae Mori inclytæ ciuitatis londinensis ciuis et uicecomitis. Apud inclytam basileam*, 1518

- Rotterdam de, E., *La educación del príncipe*, Madrid, Tecnos, 1996. Orig. *Institutio Principis Christiani*, 1516
- Schatzman M., *L'esprit assassiné*, Stock, 1976
- Skinner, Q., *Los fundamentos del pensamiento político moderno*, México, Fondo de Cultura Económico, 1985
- Weber, M., *El político y el científico*, Madrid, Alianza, 2001. Orig. *Politik als Beruf*, 1919