

## El caso de Rousseau o la violencia de la educación de clase

Lorenzo Higuera Cortés y Judit Bembibre Serrano [\*]

Resumen: La enseñanza escolar está abocada al fracaso en cuanto se basa en unas ideas vagamente humanistas que son de continuo negadas por las propias experiencias vitales de los sujetos (docentes y discentes). En concreto, ideas relativas a un sujeto autofundado y capaz de determinarse a sí mismo, que se transcriben en términos psicológicos, como autoestima, motivación, etc. Se denuncia en este artículo la naturaleza de producto histórico de tales “elementos” individuales. De ello se proporciona el ejemplo de Rousseau y las funciones por él atribuidas a la educación para resolver las contradicciones sociales. Se propone al docente un reconocimiento de estos mitos, al menos como higiene mental.

Palabras clave: educación, humanismo, interés, autoestima, Rousseau

Riassunto. L'educazione formale è destinata a fallire da quanto è vagamente basata su idee umanistiche che vengono continuamente negate dalle proprie esperienze di vita degli individui (insegnanti e studenti). Più specificamente, le idee su un soggetto che può essere autodeterminato e autofundado se stesso. Idee trascritte in termini psicologici, come l'autostima, motivazione, ecc. Si denuncia in questo articolo la natura del prodotto storico di questi singoli "elementi". E fa l'esempio di Rousseau e le funzioni che attribuiva all'istruzione per risolvere le contraddizioni sociali. Si propone di insegnare al docente il riconoscimento di questi miti, almeno per la sua igiene mentale.

Parole chiave: educazione, umanismo, interesse, autostima, Rousseau

La fuerza está por encima de lo correcto; lo correcto procede de la fuerza; lo correcto  
tiene su sostén en la fuerza...  
Mahabharata

Ma se l'umanità è destinata al cretinismo, non m'importa più della sua stima...  
Renan

I clericali parlano spesso e volentieri di libertà della scuola.  
Gramsci

## 1. La función escolar esencial es la reproducción de las clases sociales

Esta función se ejecuta (en cuanto Aparato Ideológico de Estado, diría Althusser) como encargo de y a través de la dominación (o hegemonía) ideológica burguesa. Mientras dicha reproducción se actualiza en una división de la lengua común mediante diferentes prácticas. Y puede verse su papel histórico en la lucha contra la religión en tanto ideología de la clase feudal anteriormente dominante. Sin que por el momento nos interese detenernos en los tiempos mercantilistas del Barroco y el acérrimo uso que de la enseñanza hizo la Compañía de Jesús.

De esta forma un análisis materialista no deberá partir de la unidad (o unidades) aparentes, sino de la diversidad (propriadamente) material (Balibar & Macherey, 1975).

---

Criticando por ejemplo el planteamiento del estudio de las diversas disciplinas como algo acabado y recurriendo a la historia en concreto para negar la historia (a través de las nociones incontestadas de la teleología, la perfección del presente o el desenvolvimiento aconflictivo y en el nudo limbo de las ideas). Esta confección o sutura constituye con propiedad la naturaleza imaginaria (sobredeterminada simbólicamente) de la ideología, que se presenta con la forma de los saberes.

Pero este desarrollo idílico entra en contradicción no sólo con las contingencias de su diseño, sino además con el propio funcionamiento cognitivo del sujeto (sea docente o discente) y con sus mismas experiencias personales. De este modo, se construye la educación sobre una falsa base a la vez que se reprime la posibilidad de la adquisición individual de conocimiento. Fracaso entonces en apelar a los individuos como sujetos, quienes vienen a configurarse por los tremendamente más poderosos mensajes de la educación informal. Con lo que se obstruye (a juicio de los clásicos al menos, y de Sloterdijk como referencia actual [2000]) la humanización de los alumnos que permanecen en cuanto masa (de individuos) en el estado de ganado bípedo sobre cuyo gobierno, cuidado o pastoreo teorizara Platón (p. ej., *Político*, 268d-e y 274e-d). Este aparato “informal”, pero esencial al capitalismo de consumo o sociedad del espectáculo, es el que funda, pues, las diversas contingencias de mera identificación (sin trascendencia simbólica, sin capacidad de lazo social, o de síntesis políticas y culturales).

De esta forma se generan, en el correspondiente procedimiento identificatorio, diferencias en términos típicos: bien con el grupo de iguales frente a la escuela pública devaluada, bien con los valores escolares que son los mismos que los valores familiares en la pequeña burguesía (semi)ilustrada que puede enviar a sus crianzas a la escuela privada (más o menos

---

subvencionada por conciertos) y que ya está siendo expulsada hacia la sanidad privada (a su “alcance”). Estas familias no tienen qué legar sino una ideología del mérito (como pasaje a lo público) como instrumento para mantener un estatuto que los operarios obtienen meramente con sus manos. Tristeza y miedo de esas clases medias proletarizadas que sólo pueden salvaguardarse a través de procedimientos imaginarios, como siempre ha sido desde el amor cortés al nazismo.

Al contrario de lo que *prima facie* pudiera pensarse, este tipo de educación infantil engañosa o paradójica es, sin embargo, la más conveniente para el papel futuro que vendrán a cumplir los educandos una vez adultos. En efecto, la enseñanza y el refuerzo permanente de la falta de tolerancia a cualquier frustración y la inmediata y bulímica (también en sentido literal) satisfacción de deseos, junto con la incapacidad para modificar en lo real la más nimia de las condiciones materiales, crean el perfecto sujeto para el actual estadio productivo. Un sujeto en durable estado de decepción y estupefacción que se mantiene sólo por las fugaces costuras de un narcisismo tanto más hinchado cuanto más inane (según su propia naturaleza). La mera vanidad de “ser uno mismo”, indiferenciado e indiferente excepto a los estímulos más animalescos. Con todas las patologías que genera, resueltas en forma de psicotécnicas individuales y típicamente químicas, pero con el inmenso conformismo social derivado de la indefensión aprendida programada y programática en las escuelas.

Tanto más esta educación deceptoria, o currículum oculto, es esencial por cuanto no se trata, en la construcción del sujeto, de una apropiación neutra y mecánica de un caudal de saberes (objetivos o positivos como complemento del humano individuo que frente a ellos queda así constituido), sino de la incorporación o *ensarkosis* selectiva y doliente, pero jamás crítica, por parte de

---

las personas del complejo y cambiante caleidoscopio de fantasmas emocionalmente cargado que se le ofrece o impone. Lo que Gramsci hace un siglo y en un contexto no del todo diferente llamaba libertad de ser asnos: *Libertà della scuola significa propriamente per i clericali libertà di essere asini col godimento di tutti i diritti che sono riconosciuti a chi ha studiato* (2011; 31). Contexto en vigor, por cuanto la denuncia del sardo se basa en el análisis del escaso valor de la mercancía *instrucción* frente al alto de la mercancía *título*.

## 2. Como la cruz de la moneda, el docente es, a su vez, un soporte (*träger*) y un agente

De y en unas condiciones (de división del trabajo social) que no ha producido (sino más bien al contrario) y cuyas contradicciones desconoce. Contradicciones ideológicas y productivas, en la medida en que puedan ser disociadas a efectos explicativos, en sus prácticas teóricas y no teóricas. Y soporte y agente de unos efectos.

Si todo esto es así, cualquier planteamiento humanista (hegemónico dentro y fuera del aula) de autofundamento y autodeterminación subjetivas no puede sino conducir a cortocircuitos, quizá cada vez más frecuentes y violentos, entre toda iniciativa voluntarista (impuesta o no al docente) y el muro de lo real contra el que se choca.

Ahora bien, los desperfectos producidos por tales choques vienen a interpretarse con frecuencia *sub especie* de lo patológico. Es decir, como una carencia del ámbito de la autodeterminación, alimentando y agravando así los problemas.

---

De esta manera si algo parece funcionar se insiste en ello hasta que explotan las contradicciones. Mientras que si de inicio no funciona ello es también indicativo de una insuficiencia de las medidas, que deben entonces promocionarse. Etcétera.

Éste es el círculo infernal que generan nociones tales como motivación, autoestima, etc. Nociones “humanistas” que nada explican ni pueden explicar en situaciones no elegidas y que, por ende, conducen a sucesivos “fracasos” motivacionales o pérdidas de la autoestima. Sin entrar por el momento en los perversos efectos de eventuales “aumentos” —vía programa/tratamiento psicopedagógico de la autoestima—, v. gr. en todos los “trastornos” caracterizados por un exceso de la misma (trastorno antisocial de la personalidad, disocial, negativista-desafiante ahora, antes psicopatía, narcisismo, megalomanía, etc., cfr. Bembibre & Higuera, 2006; Lilienfel et al. 20), que son precisamente los más preocupantes en tanto expresión de las contradicciones *actuales* del desarrollo capitalista, postfordista, imperial o del espectáculo. Motivación, autoestima, etc. en las que con facilidad podemos reconocer el interés, como cláusula clásica de la ideología burguesa, o *pendant* psicológico de la formal igualdad jurídico-política y condición de posibilidad de la explotación económica. Cláusula, repetimos, que la escuela por excelencia frente a por ejemplo la Iglesia, pero también frente a la familia (como ámbito de lo privado), tiene el encargo de reproducir.

Se puede casi notar el esfuerzo físico de Hobbes o de Adam Smith por construir la noción de interés como base de toda moralidad, así como las energías roussonianas empleadas en la fabricación del concepto de “interés general” (con sus correspondientes “voluntad”, libertad, “amor de sí”, igualdad jurídica, etc.) y sus diversos usos políticos, basado precisamente en el intercambio (para un análisis de esta problemática en Rousseau se puede leer

---

o releer con beneficio a Althusser, 1975). Nótese la mezcla de ingenuidad y lucidez, o tal vez cinismo, pues al filósofo de Ginebra no escapa que tal planteamiento, idealista o humanista, condición imprescindible para cualquier “contrato” (para proporcionar articulación y expresión formal jurídico-política a la dominación que requiere la explotación), sólo sería posible en un Estado sin clases y, por tanto, la introducción de un interés particular o privado no es factualmente posible, sino sólo una coacción ideológica al servicio de quienes puedan imponerlo con un aspecto típico o general: “De modo que, para tener el verdadero enunciado de la voluntad general, importa que no haya sociedad particular dentro del Estado, y que cada ciudadano opine sólo por sí mismo” (citado en Althusser, 1975; 114).

Interés pues “privado” (y siempre hay que recordar la caracterización de lo privado como idiocia, de una vez por todas en el viejo Heraclito) como condición de posibilidad, a través de los platónicos de Cambridge y, precisamente, de la filosofía del sentido común escocesa, para el paso final de la conversión de toda moral en psicología. Y del alma, tan profundamente cristianizada por la primera y segunda escolásticas durante alrededor de un milenio, por la mente (y, en definitiva, el cerebro y sus impulsos nerviosos). Con lo que no se consigue sino retrotraer de nuevo la inevitable aporía (para los humanismos) del homúnculo (o el fantasma dentro de la máquina) y, así, oímos expresiones que serían chistosas para alguien consciente, como: alimenta tu cerebro, pon en marcha tu mente, tu cerebro te hará disfrutar, ejercita tu mente, hazle caso a tu cabeza... Obturando el hecho que no sea el cerebro el origen y causante del pensamiento, éste como una secreción, sino más bien comparable (sin sustantivar la metáfora) con un receptor de radio capaz de “hablarnos” lo que dicen las diversas emisoras que sintoniza. Como el sujeto, atado a diferentes fuentes de transmisión ideológica, es capaz de propagar sus diversas “opiniones”, más o menos típicas o tipificadas, lo que el pueblo que no

---

existe es capaz de sintetizar en “hablar por boca de ganso” por poner un ejemplo.

Pero conversión, en concreto, en una psicología fundamentada en el interés, entidad alumbrada con fórceps inequívocamente filosóficos. Siendo por tanto el pecado original de toda psicología en la denegación de su génesis (adjudicada de modo solemne por el ginebrino al “hombre [en esencia] natural” en su *Contrato*, mientras se encarga de construir los sentimientos adecuados en sus novelas), tomar como dato u objeto natural conceptos y preguntas que le vienen planteadas desde fuera. No por otra instancia que la ideológica, una vez conseguida identificar su visión de clase con lo típico (Žižek, 1997), en este caso la “naturaleza” humana como típicamente conmovida en principio por su propio interés.

Sabe, sin embargo, Juan Jacobo que el hombre con el que se encuentra, lejos de cualquier “naturaleza” (por otra parte imposible para quien está enfermo de lenguaje), es más bien el portador de determinados intereses de clase. Por tanto, la solución a los problemas “teóricos” con los que se topa durante su formulación del interés “general” (recordamos que construido sobre la confluencia de los respectivos privados) no es sino el recurso a una práctica correctiva y, *a fortiori*, violenta. En efecto, sus problemas se disuelven mediante el recurso a la educación. Como vemos, los males que provienen del ginebrino —desde sus documentadas incapacidades físicas, artísticas, emocionales o sociales, (Bloom, 2008) — parecen insondables: reformas económicas, naturaleza humana, además bondadosa, sentimentalidad moderna, pedagogía, mística de la feminidad (cfr. los trabajos del Seminario permanente “Feminismo e Ilustración, p. ej. Amorós, 2008)... Si, al menos, por fin Emilio y Eloísa, salvajemente, desconociendo la educación y las sensiblerías, y con naturalidad, sin enojosas confesiones, tal vez en un paisaje nemoroso...



---

La educación debe suprimir así lo que en la realidad es inevitable: la existencia de clases, grupos y partidos políticos. Se sobreentiende que conduciendo *volente o nolente* al hombre (o a ese proyecto o receptáculo de depositaciones que es un niño) a su propio interés o *amor sui*, que se trata pues, de facto, de construir. Que hogaño llámesele autoestima no cambia la cosa sino en el sentido de darla ya por hecha y natural, con lo que se obtiene que el docente participe del engaño haciendo así más eficaz su papel de transmisor mimético. Individualidad, entonces, como imposición moral o “religión civil”. Como se ve conviene a veces ser radical para afrontar los asuntos que nos parecen irreductibles, hasta la eternidad tiene su historia.

A veces pues, conviene saber lo que se hace. En tanto pretendemos educar de forma neutra un presunto animálculo natural, estamos de facto violentando la fuerza de las cosas que nos estallará como realmente es: una sociedad coercitiva e injusta en la que las prácticas de cada uno vienen en esencial medida (sobredeterminada por las concretas biografías, la gran mayor parte de las veces, irrelevantes) determinadas por su lugar (y cada uno tiene que conocer su sitio) en la producción, y que vienen a reventar en la cara del docente.

Más vale entonces encarar la mutación en la naturaleza de las cosas y las personas que viene a culminar en la *dopoguerra* de mediados del lamentable siglo huido: el surgimiento de un hombre-masa moldeado por intereses comerciales, para que el que el proyecto humanista (incluida su variante ilustrada) no es que haya fracasado, sino que no tiene aplicación posible (Sloterdijk, 2000); y el reconocimiento del puesto docente como correa de transmisión en el aparato de montaje de antropóforos y su diversificación para los correspondientes futuros lugares en la producción; en que la función ideológica se limita o poco más a la confección, como decíamos, de individuos

ensimismados y prácticamente ágrafos, dispuestos a cuales se quieran manipulaciones posteriores; a proporcionar un marco ideológico acríptico con sus condiciones sociales, culminando la propuesta de Rousseau de eliminar (ahora bien, sólo de manera ficticia en el ámbito de las creencias) las clases sociales.

Función ideológica en efecto y en cualquier comunidad la educación ha sido, una preparación para el lugar social al que adulto el niño debiera advenir. Y también como siempre se ha hecho, no desde un planteamiento, digamos naturalista, sino a través de los tortuosos mitos o cuentos de nodrizas o iniciáticos. El propio Platón lo veía necesario y así lo constatamos por doquier desde las culturas paleolíticas en adelante.

Desde este punto de vista al menos el docente mantendrá un nivel aceptable de higiene mental. Como mínimo hasta que una poco esperable revolución democrática, en el sentido original del término que incluye la correspondiente libertad de palabra para hacer política, permitiera una educación más transparente y menos frustrante y patogénica de nuestras proles.

### Referencias bibliográficas

Althusser, L. (1975). Lectura de Rosseau: Los “desajustes” del discurso en el “Contrato Social”, en L. Althusser et al., *Para una crítica del fetichismo literario*, pp.87-122. Madrid: Akal.

Amorós, C. (2008). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. 3ª ed. Madrid: Cátedra.

Gramsci, A. (2011). *Odio gli indifferenti*. Milano: Chiarelettere.

Balibar, E. & Macherey, P. (1975). Sobre la literatura como forma ideológica. En L. Althusser et al., *Para una crítica del fetichismo literario*, pp. 23-46. Madrid: Akal.

Bembibre, J., & Higuera, L. (2006). Psychological expert report: Double subject in the Psychology and Law. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 469-480.

Blom, Ph. (2008). *Encyclopédie*. Barcelona: Anagrama.

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio J. & Beyerstein, B. (2010). Conócete a ti mismo. En *50 grandes mitos de la psicología popular. Las ideas falsas más comunes sobre la conducta humana*, pp. 227-262. Barcelona: Ediciones de Intervención Cultural.

Platón (1988). Político. En *Dialogo V*. Madrid: Gredos.

Sloterdijk, P. (2000). *Normas para el parque humano. Una respuesta a la "Carta sobre el humanismo" de Heidegger*. Madrid: Siruela.

Zižek, S. (1997). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional.

[<http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/S%20Zizek%20Multiculturalismo.pdf>]

[\*] Universidad de Granada

Contacto con el autor: lhiguera@ugr.es