

Educación la memoria

María García Amilburu

Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED

1. Introducción

Los autores de la Ponencia señalan que debe existir

“una forma peculiar de amor entre maestro y aprendiz para que la educación se haga posible, pero lo que los reúne es el amor por la *cosa* que estudian, ese amor intencionalmente contagiado es definitorio de toda situación educativa. Hay aspectos esenciales a la educación que no se manifiestan en la relación personal como tal, sino en la atención a lo valioso que se preserva en el acto amoroso de enseñarlo” (Thoillez et al., 2022, 2).

Esta afirmación me recuerda algo que planteé en pre-pandémico SITE 2019 celebrado en Torremolinos:

“la relación educativa (...) se explica más adecuadamente con la metáfora de *un triángulo amoroso* que con la de una *relación bilateral*: los protagonistas son el *profesor* que enseña *algo* a un *alumno* que aprende. Y me parece importante subrayar la centralidad de ese *algo* que se enseña y aprende, porque si faltara no se daría propiamente una relación educativa: ‘tener algo que enseñar es el único fundamento y argumento para encontrarnos frente a los alumnos, para requerir su atención, su respeto’ (Bellamy, 2018, 140)”. (García Amilburu, 2019).

Por eso, deseo unirme a la invitación de la Ponencia a repensar la categoría que denominan *vértice cosa-contenido* y el amor pedagógico por ella. Deseo subrayar brevemente *la importancia de las cosas*¹ y la injusticia que se comete contra el ser humano cuando, bajo la máscara de la corrección política, se desata “esa fuerza

¹ Tomo prestada esta expresión del título de un libro de Marta Rivera de la Cruz.

destructiva que anima la belicosidad para su degradación, acusación y olvido” (Thoillez et al. 2022, 30), que culmina en la cultura de la cancelación.

2. El universo humano: naturaleza, cultura material y espíritu objetivado

La Antropología Filosófica establece una distinción fundamental entre las cosas *-entes*, que dirían los metafísicos-: las realidades que el ser humano encuentra hechas, y aquellas otras que existen, o son de un cierto modo, porque media su intervención; en definitiva, entre los seres naturales y el patrimonio cultural. Por su parte, la Filosofía de la Cultura hace una ulterior distinción entre el ámbito de la cultura material: los *artefactos* -herramientas, obras de arte, construcciones, drones, etc.- y otros productos culturales de carácter inmaterial –como los ordenamientos jurídicos, los ritos, las instituciones, etc.-, que se nos presentan como *objetivaciones del espíritu*, en expresión de Hegel.

Al referirse al tercer vértice de la relación educativa que los autores desean resaltar -las cosas-, incluyen en esa categoría “los contenidos de enseñanza (contenidos que han sido creados por la humanidad, como obras de arte, libros, cualquier producción manufacturada, y contenidos que nos regala la naturaleza, la ecología)” (Ibid., 1). Entiendo por tanto que se refieren al conjunto formado por los seres naturales y los productos culturales que están a disposición de los humanos para facilitar su existencia. Por razones de espacio, aquí se va a considerar únicamente el patrimonio cultural en la doble vertiente que hemos señalado antes -la cultura material y las manifestaciones del espíritu objetivado- sin detenernos en el examen de la dimensión natural del universo que habitamos.

3. Patrimonio cultural o tradición

La expresión “patrimonio cultural” es otro modo de referirse a la “tradición”, en cuanto que recoge y expresa el modo de vida de un grupo humano, justificando la validez de una afirmación o costumbre en relación con el pasado. El presente se comprende, por tanto, como una cierta continuación y no como un comienzo absoluto de la identidad social, cultural o política de un grupo humano.

En este sentido, puede considerarse *tradicional* cualquier modo de obrar, ceremonia, ritual y forma de participación en la vida institucional, donde no se actúa de manera

mecánica, sino por una razón que se sustenta en la presunta bondad de lo que ya pasó (Scruton 1991, 278). Las tradiciones artísticas, culturales, de pensamiento, etc., son sistemas de convenciones, sobreentendidos, referencias, implícitos y expectativas compartidas por una comunidad humana que están en continua evolución. Son “cosas” simultáneamente heredadas y recreadas; y el hecho de haber sido recibidas de otros forma parte de la posibilidad de su recreación, evolución y renovación original.

“Quien ama algo, se encarga de que ese algo no desaparezca ni perezca” (Thoillez et al. 2022, 29) y, como también señala la Ponencia, hay diferentes formas de conservar y transmitir aquello que se considera valioso. Entre ellas, destacan cuatro instituciones fundamentales que perviven en la tradición occidental: el currículum escolar, los monumentos, las bibliotecas y los museos. Todas ellas, como bien señalan los autores, constituyen “oportunidades educativas para que puedan llegar a amarse cosas que requieren una dedicación cualitativa y cuantitativamente mayor” (Ibid., 31).

Por lo que respecta al currículum escolar –los contenidos que se consideran dignos de transmisión mediante la actividad educativa-, éste puede considerarse el poso o precipitado de numerosos intentos de solución de las dificultades y conflictos teóricos y prácticos que se presentan a la existencia humana que las generaciones que nos precedieron han ido descubriendo, diseñando y perfilando.

Pero estas instituciones están en crisis desde hace unos años -de modo particular los contenidos que deben integrar el currículum- por motivos ajenos a los criterios de naturaleza educativa.

4. De la corrección política a la cultura de la cancelación

Una conocida escritora invitaba recientemente a no ceder a la supuesta obligación de atenerse escrupulosamente a los dictados de lo políticamente correcto para evitar ser denunciado por algún defensor de cierta minoría que dice sentirse ofendida por nuestras palabras y actitudes (Posadas, 2021).

La corrección política se ha se ha instalado en la opinión pública de tal modo que muchas personas a las que se les podía suponer un cierto nivel de cultura e inteligencia -políticos, autores, artistas, académicos, etc.- están adoptando acríticamente actitudes de autocensura y dejación del derecho fundamental a la libertad de expresión por temor al aislamiento social. Un caso paradigmático de esta tiranía de guante blanco es el que

denuncia Niall Ferguson (2021) al explicar los motivos que han llevado a un grupo de profesores de Estados Unidos a crear la nueva Universidad de Austin: para poder ejercer su derecho a expresar y someter a discusión pública lo que consideran verdadero y debatir sobre las cuestiones opinables, escapando del acoso de los censores de políticamente correcto.

Y al socaire de la corrección política, prolifera el victimismo. Cuando un grupo identitario -una exigua minoría, por lo general- adopta el estatus de víctima, cualquier acción que se realice a su favor va investida de la autoridad moral propia de quien protege al oprimido. Y quien no tome partido -por la fuerza, si es necesario- a favor de las víctimas, será acusado de estar del lado del opresor y ser su cómplice (Scruton, 2018).

Esta es la postura adoptada por los activistas *woke*, un movimiento ampliamente extendido por los Estados Unidos y que ya ha desembarcado en el viejo continente, alentado por una izquierda con buen nivel económico y educativo que declara haber tomado conciencia de la injusticia ejercida durante siglos por un sistema que ha oprimido a los negros y a otras minorías raciales; por eso se *exige* a los blancos que expíen ahora esta culpa. Los insurgentes *woke* quieren imponer una visión única del mundo -la suya- mediante el uso pedagógico del miedo porque, o se asumen sus premisas ideológicas y se bendicen sus métodos, o automáticamente uno es colocado entre los cómplices de la opresión. Y para lograr la victoria se justifica el boicot y la cancelación pública (*public shaming*) de quienes discrepan de los métodos empleados por los presuntos defensores de esas minorías victimizadas, a las que brindan una protección especial.

Sin embargo, muchos sospechamos que el movimiento *woke* no pretende exclusivamente -ni en primer lugar- resolver las desigualdades, sino que esconden otros intereses más directos, como dismantelar la civilización occidental -a la que consideran el origen de todo sistema opresivo- empleando el antiguo procedimiento marxista de la lucha de clases. Ya no se trata de proletarios contra burgueses, sino de oprimidos -minorías raciales, culturales, de orientación sexual, etc.- contra opresores, es decir, contra el paradigma de los varones blancos europeos cristianos.

5. Educar la memoria: el valor de los conocimientos poderosos

Así las cosas, es urgente asumir la defensa del vértice educativo *cosa-contenido* y de su transmisión, tal como está advirtiendo, entre otros, Gregorio Luri. “Ideológicamente,

se prefiere acusar a la escuela [tradicional] de ser la correa de transmisión de la lógica del capitalismo neoliberalista, viéndola como una factoría de producción en serie de diferencias sociales” (Luri, 2020, 305) cuando, en realidad, constituye un deber moral permitir a los más jóvenes el acceso a la sabiduría acumulada durante generaciones; un deber particularmente grave respecto de las minorías más desfavorecidas, que no tienen otro modo de acceder al conocimiento si no es en la escuela (Ibid., 13).

Luri defiende la inclusión en el currículum escolar de lo que llama *conocimientos poderosos*: los contenidos de la cultura común, “el saber que precede a la especialización, y al mismo tiempo la sostiene y hace posible (Ibid., 169)”. Son conocimientos que capacitan a los alumnos para descubrir alternativas que su experiencia cotidiana no les permitiría alcanzar. Y añade: “si queremos ayudar a las nuevas generaciones, comencemos por facilitarles el acceso a lo mejor de nuestro patrimonio cultural pidiéndoles que, tal como han hecho las generaciones que les han precedido, sepan gestionar y enriquecer esa fabulosa herencia” (Ibid., 75). Para ello, es necesario perder el miedo a exigir que algunas cosas se aprendan de memoria; “no es suficiente ‘aprender a aprender’. Hay que salir de la escuela con muchas cosas aprendidas. Cuantas más, mejor” (Ibid., 170).

Pienso que nuestro tiempo y nuestras instituciones educativas necesitan recuperar el valor de la memoria y trabajar en su adecuada educación.

6. Referencias Bibliográficas.

Bellamy, F.X. (2018). *Los desheredados*. Encuentro, Madrid.

Ferguson, N. (2021). I’m Helping to Start a New College Because Higher Ed Is Broken, en *The Washington Post*, November 8th. Disponible en https://www.washingtonpost.com/business/im-helping-to-start-a-new-college-because-higher-ed-is-broken/2021/11/08/55171c54-40b3-11ec-9404-50a28a88b9cd_story.html

García Amilburu, M. (2019). La relación educativa: un triángulo amoroso, en Vera Vila, J. (coord.), *Formar para transformar: Cambio social y profesiones educativas*, GEU Editorial, Málaga, pp. 257-260.

Luri, G., (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*, Ariel, Barcelona.

Posadas, C. (2021). De cómo la necesidad acampó entre nosotros, en *XL Semanal*, 18 de abril.

Scruton, R., (1991). *Conservative Texts*, Macmillan, London.

Scruton, R. (2018). The Art of Taking Offence, en *The Spectator*, August 10th.

Disponible en <https://www.roger-scruton.com/articles/534-the-art-of-taking-offence-the-spectator-aug-18>

Thoillez Ruano, B., Esteban Bara, F. y Reyero García, D. (2022). *Manifestaciones prácticas y responsabilidades éticas, políticas y estéticas del amor por las cosas*.

Ponencia presentada en el XL Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: “Pedagogía de las cosas”, Salamanca, 13 al 16 de noviembre.