

EDUCACION Y SEXUALIDAD

Fernando Moreno Valencia
Profesor
Universidad Gabriela Mistral

- A. La educación es un arte moral, en el que el educador, respetando por sobretodo el “poder interior de visión de la inteligencia” (que es, en el alumno, el principio mismo de toda verdadera educación), “imita las vías que la naturaleza intelectual sigue en sus propias operaciones”¹. A partir de aquí, se debe afirmar que la educación consiste en “guiar al hombre en su desarrollo dinámico a través del cual él *se forma como persona humana* –provisto de los medios de conocimiento, de la fuerza del juicio y de las virtudes morales-, al tiempo que le es otorgada la herencia espiritual de la nación y de la civilización a la que pertenece, consumándose así el patrimonio secular de las generaciones”². En este sentido, la educación es propiamente liberadora³; libera de obstáculos y libera energías para el bien y la verdad. Y es por ello una educación para la libertad; para “la libertad interior y espiritual”⁴. Es así como –no sin pasar a través del ejercicio también exterior de las libertades- se realiza el

¹ Jacques Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*. París, Fayard, 1969, pp. 18 y 45. “La actividad natural del espíritu en quien aprende, y la tarea de dirección intelectual de parte de quien enseña, constituyen los factores dinámicos de la educación. Sin embargo, el agente principal, el factor dinámico primordial o la fuerza propulsora primera en la educación, es el principio vital interior que reside en el educando. El educador es sólo un factor dinámico que, aunque debe ser propiamente eficaz, no se sitúa sino en segundo lugar; es un agente ministerial”. Ibid, p. 45 (ver, también, p. 138).

² Ibid., p. 25 (y p. 44) (Subrayados nuestros).

³ Ibid., p. 53. “La tarea del maestro es ante todo una tarea de liberación. (Ibid.)

⁴ Ibid., p. 26. Es a este “nivel”, en esta profundidad donde el hombre realiza la unidad que ya es, y a la que está destinado. Ver, Ibid. pp. 60-62. Es en la verdad (“fuerza inspiradora de la educación”. Ibid. p. 75), donde la unidad del sujeto (persona humana) se logra.

hombre como ser libre, como "núcleo de libertad", como persona. Sólo así, el hombre llega "a ser lo que es" (Píndaro); llega a "ser más" (Juan Pablo II). El hombre gana su personalidad así como conquista su libertad, dice Maritain⁵.

Si no se "parte" de aquí, si estas verdades básicas, consagradas por la experiencia y la tradición milenarias, no son asumidas, se llegará -como se haya llegado- a alterar gravemente la concepción y el ejercicio de la educación, la cual es de suyo verdadera misión, y la más noble de las tareas.

Ella viene entonces, como "naturalmente", a situarse (y a oscilar) entre un metodologismo pragmatista o positivista⁶, y la pretensión totalitaria de "adoctrinamiento"⁷ y de "concientización"⁸, en vista a la fuerza de un hombre conforme a las normas de la ideología⁹, eventualmente de la "ideología dominante" (Marx)¹⁰.

Ese manto al metodologismo, éste se ha caracterizado por un verdadero "culto de los medios" (Maritain), en el cual se llega prácticamente a sacrificar las exigencias objetivas de la verdad y del bien¹¹, que son a la vez fin y

⁵ *Principes d'une politique humaniste*. París, Hartmann Ed. 1945, Cap. I.

⁶ Cf. Moritz Schlick, "Positivism and Realism", pp. 82-86. En, A. J. Ayer (ed.) *Logical Positivism*. Ill. Glencoe, The Free Press, 1959, pp. 82-107.

⁷ Ver, V.I. Lenin, *¿Qué hacer?* ("Las Denuncias políticas y la 'educación de la actividad revolucionaria'"). En V.I. Lenin, *Obras escogidas*. Moscú, Editorial Progreso, 1966, pp. 117-278 (175-180). Cf. Hannah Arendt, *Le système totalitaire*. Paris, Seuil, 1972, pp. 112 y 113.

⁸ Ver, Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Santiago, ICIRA, 1973, Cap. IV. Cf. Armando Bandera, *Paulo Freire. Un Pedagogo*. Bogotá, CEDIA, 1981. Cap. IV.

⁹ La ideología -según el mismo Marx- es un discurso mentiroso, que disimula, oculta para justificar intereses de "clase". Ver, Marx y Engels, *La ideología alemana*, pp. 547-660. En, Marx y Engels, *Obras Escogidas*. Moscú, Ed. Progreso, 1966. Tomo II.

¹⁰ Como, diversamente, ocurre aún en Cuba, de una parte, y actualmente en Chile, por otra. Ver mas adelante.

¹¹ Ver, Rodrigo Ahumada. *El desafío de formar para la verdad y el bien*. Santiago, U.G.M. 1998, pp. 19-50.

“alimento” de la educación para la libertad¹²; a sacrificar, “en primer lugar, el amor de la verdad, que es la tendencia primordial de toda naturaleza intelectual”¹³.

Ahora bien, en nuestros tiempos modernos (al menos desde Fichte, inequívocamente)¹⁴, el metodologismo ha llegado como a profundizarse –o a superarse– en lo que, a falta de mejor término, podría designarse como un “poietismo” pedagógico¹⁵. Aquí, por desconocimiento o rechazo del principio antropológico en que hemos referido, se altera e invierte radicalmente la concepción y la tarea educativas. En vez de promover el desarrollo natural de una energía espiritual inmanente al sujeto educando –o, a la persona del alumno–, se tiende, en una disposición apropiativa, a imponer desde fuera (con una exterioridad impropia y predominante), unos cánones artificiales que, anclando en la sensorialidad, en la imaginación y en la sensibilidad (de ahí su carácter atractivo, y aún seductor), vienen a ofuscar la inteligencia del educando en su natural capacidad cognitiva, y propiamente normativa. Lógicamente, esta perspectiva y disposición “poietistas” de la educación, hace del educador el agente principal; frente al cual el educando, diluido en su “consistencia” y “resistencia” subjetivas, y objetivas, aparece más bien como “materia prima” moldeable *ad libitum*. De suyo¹⁶, toda esta “operación” adquiere un carácter voluntarista¹⁷, es decir, una

¹² La libertad, que es el bien del hombre, proviene de la verdad.

¹³ Jacques Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, p. 50.

¹⁴ Con antecedentes en la Sofística, Platón y Rousseau. De Gottlieb Fichte, ver, *Discursos a la Nación Alemana*. Madrid, Ed. Nacional, 1977.

¹⁵ Ambos términos tienen raíz griega.

¹⁶ Al menos en una perspectiva antropológica propia. Ver, el Comentario de Santo Tomás de Aquino al *De Anima*, de Aristóteles, Libro II, lecciones 1-11, en particular. También, *Summa Theologiae*, Ia, qq. 75-83.

¹⁷ El voluntarismo tiene su primera expresión literaria en Occidente, en los Sofistas (Ver, Eduard Zeller, *Sócrates y los Sofistas*. Buenos Aires, 1995).

Aún para la educación, la “Vía voluntarista” ha seguido su trazado con Duns Scott, Fichte, Schopenhauer y Lenin. En Oriente, el voluntarismo pedagógico se ha desarrollado tempranamente en la India, ligado a la religiosidad hinduista. En el Bhagavad Gita, la exigencia y preeminencia de la

orientación en la que la primacía de la voluntad sobre el intelecto, que lleva a hacer de éste el esclavo de aquella, invierte “el orden interno de la naturaleza humana”¹⁸. Lo cual, lejos de llevar a fortalecer la voluntad misma, lo que consigue, de hecho, es “deformar y debilitar el intelecto”¹⁹. Y esto, porque, como lo enseña el Aquinate, “la voluntad no tiene el carácter de norma primera, sino de norma normada. Ella es, de hecho, dirigida por la razón y el intelecto mismo...”²⁰.

Ahora bien, el voluntarismo, en el plano educacional, otorga (si pudiera decirse) la energía subjetiva y arbitraria (sin – norma) necesaria para la “fabricación” y “producción” del “sujeto” humano que se desee²¹; (tomando este último término en el sentido de su hibridación hegeliano-freudiana, de suyo ideológica; hoy dominante). En esta perspectiva, el educando, que tiene de por su naturaleza la dignidad de un *fin*, se convierte en un mero objetivo²², y, por allí mismo, en un simple medio, es decir, en algo, que no tiene en sí mismo su razón de ser, sino en otra “cosa”; que es *para* “otra cosa”²³. Apenas figuradamente, se puede decir que la producción del hombre “nuevo”, según Marx –hombre “genérico”; hombre “total”²⁴- es allí el medio para establecer el soñado y utópico reino (marxista) de la “libertad”²⁵;

acción, preceden la llegada a la “contemplación” y al “gozo del Espíritu”. (III, 1-99).

¹⁸ J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, p. 35.

¹⁹ Ibid. p. 36.

²⁰ *De Veritate*, XXIII, 6.

²¹ La noción de deseo, es especialmente profunda y analíticamente fecunda en Aristóteles. Hegel la alteró gnósticamente. Ver, Alexandre Kojève. *Introduction à la lecture de Hegel*. Paris, Gallimard, pp. 11-16.

²² Sin dejar por ello de ser “materia prima”... Un objetivo (no, un objeto) es algo a lo que se apunta para alcanzarlo; no es algo que se ofrezca gratuita o desinteresadamente al sujeto humano.

²³ Ver, también, R. Ahumada, op. cit. p. 17.

²⁴ *Manuscritos. Economía y Filosofía*. Madrid. Alianza Editorial, 1970, pp. 146 y 147, en especial.

²⁵ Ibid. pp. 143 y 156, en especial.

paraíso en la tierra, como lo viera ya Berdiaev, Maritain, Toynbee, y aún Joseph Schumpeter²⁶. El hombre, la persona humana, es entonces sacrificada a la ideología, o a la *utopía* (*ou – topos*; sin lugar donde pueda realizarse)²⁷, que se ignora a sí misma *en cuanto tal*, y es, por ello, asumida vital e imaginativamente como “proyecto político”²⁸, en conformidad al designio del “jefe”, o más bien de El Partido. Se sacrifica al “sistema”, al socialismo, al comunismo, o aún al “reino de los mil años” (Hitler), a la persona humana concreta.

Esta “operación” transitiva²⁹ y productivista, conduce lógicamente (y totalitariamente) a tomar posesión del sujeto humano (de todos y cada uno)³⁰ a partir de lo más íntimo y de lo más específico que hay en él: es decir, de la razón, en el doble sentido (aristotélico y propio)³¹ de naturaleza y de facultad cognitiva. Es a partir de aquí que la educación se ve “políticamente” hipotecada.

Después de Lenin, probablemente nadie ha llegado más lejos que Antonio Gramsci, en esta vía³². Para el co-

²⁶ Ver, de J. Maritain, *Humanisme Intégral*. Paris, Aubier, sin fecha de edición, pp. 62-67; de Arnold Toynbee, *Estudio de la Historia* (compendio). Madrid, Alianza Editorial, 1971, tomo III, p. 298; de Nicolas Berdiaev, *Les sources et le sens du communisme*. Paris, Gallimard, 1951, pp. 306 y ss. De Joseph Schumpeter, *Capitalisme, Socialisme et Démocratie*. Paris, Payot, sin fecha de edición, p. 21. Ver, sobre todo, Alexandre Soljenitsyn, *Archipiélago Gulag* en general.

²⁷ Es el sentido de la Utopía de Santo Tomás Moro.

²⁸ Ver, Fernando Moreno, *Utopía, Ideología y Totalitarismo*. Santiago, Ed. Andante, 1989. Del mismo autor, *Lo cristiano y la Política*. Santiago, Editorial Celler, 1984, pp. 75-85.

²⁹ Ver, Santo Tomás, *Ethicorum*, I, 1 y 8.

³⁰ Convertidos en “materia prima y objetivos”.

³¹ Ver, *De anima*, II, 2.

³² Vía ideológica, que no termina en Gramsci, ni siquiera en Lenin, sino en el Campo de concentración, en la tortura y el crimen. Es expresivo, en todo caso, que en China, al recluso de un campo de concentración se lo llame “estudiante”. (Ver, Stéphane Courtos, et al. *El libro negro del comunismo*. Madrid-Barcelona. Ed. Planeta – ESPASA, 1998, p. 34). Las técnicas de “re-educación”, instauradas por Lenin, han sido ampliamente (y criminalmente) aplicadas en la Unión Soviética, en las llamadas Democracias Populares, en Vietnam, en China y en Cuba. En

fundador del Partido Comunista Italiano, “todo es política”³³, y especialmente lo son la cultura y la educación.

Según Gramsci, la “práctica pedagógica” –que va mucho más allá de lo escolar- supone una “relación activa entre maestro y alumno; una relación de activa reciprocidad, en la que el maestro es siempre alumno, y el alumno maestro”. Esta dinámica gramsciana está subordinada a lo que nuestro autor designa como “la tarea educativa y formadora del Estado”. El mal (nos dice Gramsci, en un lenguaje hegeliano-marxista), “tiene siempre como fin el crear nuevos y más altos tipos de civilizaciones; el adecuar ésta y la moralidad de las más amplias masas populares, a las necesidades del continuo desarrollo del aparato económico de producción; por consiguiente (el Estado tiene como fin) elaborar, aún físicamente, tipos nuevos de humanidad”³⁴.

Ahora bien, el co-fundador el Partido Comunista italiano, exhorta a “imponer la educación sexual, ya que presumir que se conozca prácticamente... es una mera hipocresía, que lleva a preferir las concepciones saludables y morbosas por sobre las metódicas y educadoras”. Según Gramsci, “los impulsos sexuales son los que han estado más reprimidos por parte de la sociedad en desarrollo... por ello, son frecuentes en este campo las apelaciones a la ‘naturaleza’... La verdad es que no se puede desarrollar el nuevo tipo de hombre exigido por la racionalización de la producción y del trabajo –sigue diciendo Antonio Gramsci- mientras el instinto sexual no haya sido regulado debidamente, no haya sido, también él, racionalizado”³⁵. Al mismo tiempo, en un juicio fielmente marxista, el político italiano “explica” la estabilidad de las relaciones sexuales y la monogamia por el “sistema de

Chile (1970 – 1973), y en Nicaragua (sandinista), sus agentes (marxistas) no alcanzaron a aplicarlas, a pesar de su empeño en lograrlo. Ver, más adelante.

³³ Ver, *Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*. Torino, Editori Riuniti, 1975, p. 38, por ejemplo.

³⁴ Ver, *Ibid.* P. 31, para la citación. Y, *Note sul Machiavelli, sulla politica e sullo Stato Moderno*. Torino, Einaudi, 1949, p. 83.

³⁵ *Note sul Machiavelli*, pp. 299, 324 y 326.

trabajo campesino". Las complejidades de la moderna sociedad industrial –asumiendo esas características sólo por razones económicas y funcionales³⁶ - engendrará, sin embargo, "una nueva forma de unión sexual"³⁷; la cual, estrechamente dependiente de "la formación de una nueva personalidad femenina", se debe ubicar en el marco de la exigencia fundamental –compleja y de difícil logro- de "crear una nueva ética sexual, conforme a los nuevos métodos de producción y de trabajo"³⁸.

Es toda la tarea educacional, la que aparece así situada en relación a (e *hipotecada* por...) las exigencias *ideológicas* (marxistas) de la "economía", o, si se quiere, de la "cultura"; la cual, si bien se la ve (hegelianamente) como "un momento de la hegemonía", no encuentra su *status* propio sino en su ajuste a la economía, a la producción material de bienes también materiales³⁹.

- B. Es, en primer lugar, a partir de los juicios que preceden, es decir, de la perspectiva "poiética" marxista, considerada en sus principios ideológicos y pedagógicos, que se debe situar – y comprender- el proyecto educacional de la "Concertación" chilena⁴⁰. En segundo lugar, y a título de complemento histórico-político, dicho proyecto educacional no se lo

³⁶ No, de índole moral.

³⁷ Note Sul Machiavelli, p. 332.

³⁸ Ibid. p. 325.

³⁹ Es claro que la ideologización marxista de la educación, nada tiene que ver con lo propiciado por Aristóteles en *La Política* (I, 5, 12), y aún poco con la del mismo Platón, que en *Las Leyes*, sin embargo, por sobre los padres, designa al Estado como educador principal. (VII, 804). Para las referencias de Gramsci, ver, *Il Materialismo storico*, p. 235, y, *Note sul Machiavelli*, pp. 132, 133 y 138, respectivamente. Recordemos, que tanto en el caso de las ENU, como en el de las políticas educacionales "concertacionistas", Gramsci es fuente de inspiración y norma principal. El Ministro de Educación del primer gobierno de "concertación", Ricardo Lagos, y el "equipo" asesor del Ministerio de Educación chileno (hasta hoy) es ideológicamente gramsciano.

⁴⁰ Su denominación completa: Concertación de Partidos por la Democracia. La cual incluye a los Partidos neo-marxistas que conformaron la Unidad Popular (y gobernaron de 1970 a 1973), a excepción del Partido Comunista, y a la Democracia Cristiana, que gobernó en Chile entre 1964 y 1970.

entiende del todo sin referencia al designio programático pedagógico del “experimento” marxista de Unidad Popular⁴¹.

Como se la ha señalado⁴², todo el proyecto educacional de la Unidad Popular tenía, evidentemente, el sello marxista: era simplemente marxista-leninista por su contenido, así como por su carácter político instrumental en relación a “la construcción del socialismo” en Chile⁴³. En el mismo sentido, transcurrido sólo un año del gobierno de Salvador Allende, el partido Demócrata-Cristiano chileno ya denunciaba la persecución de los profesores ajenos a los partidos del gobierno de entonces, así como “la labor concientizadora... destinada a crear un pensamiento único de corte marxista-leninista en el magisterio y en la juventud”⁴⁴.

Este designio va a “decantarse” en el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU), cuyo contenido puede sintetizarse⁴⁵ en los tópicos siguientes: 1) Asumir que la educación es un “aparato ideológico” que apunta a *concientizar* en la perspectiva de la construcción del socialismo en Chile; 2) Esto exige una unificación máxima, que lleva —en el proyecto ENU— a la exclusión de todo establecimiento educacional privado (al menos en la enseñanza parvularia,

⁴¹ Ver, Robert Moss. *Chile's Marxist Experiment*. Gran Bretaña, David and Charles, 1973. Cf. Fernando Moreno, *Les limitations à “la voie chilienne vers le socialisme”*, pp. 731-753. En “Cultures et Développement”. Vol. IV, N° 4, 1972. (Université Catholique de Louvain); y, del mismo autor, *Le Chili d'Allende: Réalité et Mythe*. En, “Panorama Démocrate-Chrétien”. Roma, N°4, 1973.

⁴² Ver, Santiago Quer, *Concepción educacional de la Unidad Popular a través de sus documentos*, pp. 25-49. En, “Política y Espíritu”. Santiago, N° 345, agosto de 1973, pp. 38 y 42, por ejemplo. Este artículo interesa a un triple respecto: 1) denuncia crítica y fundamentadamente lo esencial del proyecto educacional marxista de la Unidad Popular; 2) ilustra sobre la posición que *entonces* tuvo la Democracia Cristiana frente a dicho proyecto; 3) manifiesta las insuficiencias y ambigüedades, *de esa posición*, en materia educacional. A este tercer respecto, nos parece constituir una grave concesión ideológica, la referencia positiva a la forja de “un hombre nuevo” (p. 35). Ver también, en la misma “línea” del artículo que referimos, las consideraciones de Ernesto Livacic, en *Tres años de la experiencia de Allende en materia de educación*, pp. 50-54. En, “Política y Espíritu” (Ibid.).

⁴³ Ibid. pp. 25, 37 y 43, por ejemplo.

⁴⁴ Senador Narciso Irureta (Presidente del P.D.C.), *Las desviaciones y fracasos del Allendismo*. P.D.C. Noviembre 6, de 1971, p. 14.

⁴⁵ Seguimos aquí el artículo de Santiago Quer, ya referido.

primaria y secundaria); 3) La ENU se considera⁴⁶ “fundamental para la educación de las masas, para las masas y por las masas que operará(n) la revolución cultural”; 4) Se tiende, a través de la ENU, “a la formación del hombre nuevo, por medio del desarrollo intelectual, físico, moral, estético y técnico”⁴⁷.

Como se sabe, no era éste un proyecto del todo novedoso. Se aplicaba ya en la Unión Soviética, China, Cuba y Alemania Oriental⁴⁸, desde donde pareciera haber sido “importado” más directamente.

Sea lo que fuere, lo que no merece duda una vez más, es su carácter de “herramienta indispensable en el establecimiento del socialismo marxista leninista”; “en la entronización del marxismo”. Este “totalitarismo educacional”, conduce lógicamente a transformar la educación en “domesticación”, llevando al mismo tiempo el “Estado docente” a su “apogeo”; o, más bien, transformándolo “en dictador absoluto y totalitario de la educación”⁴⁹, y, *por ahí*, de toda la vida humana social, cultural, política y económica.

- C. Así como la “caída del Muro de Berlín”, no acabó con el marxismo en el mundo⁵⁰, tampoco la intervención militar chilena de 1973 terminó con el marxismo en Chile. Diversos signos han delatado incesantemente –y hasta la saciedad⁵¹– su vigor. Lo menos que se debiera reconocer, es que esa ideología persiste durablemente de manera más bien difusa

⁴⁶ Por el Ministerio de Educación, Jorge Tapia. Ver, “Por una educación nacional, democrática, pluralista y popular”. En, *El Mercurio*, Santiago, 31-I-1973, p.20.

⁴⁷ S. Quer, op. cit. p.45.

⁴⁸ Ibid. p. 48.

⁴⁹ Ibid. p. 32.

⁵⁰ Cuya resistencia mental ideológica es muy superior a la de las piedras o a la del hierro, como se lo puede apreciar hoy, transcurridos diez años de aquel magno acontecimiento.

⁵¹ Como para vencer la resistencia de los bobos (stultitia ut in pluribus in specie humana), de los “románticos” (“cardíacos” en exceso), de los utópicos, o de los simplemente olvidadizos. Aludimos a *signos* inherentes a conductas y actos individuales de políticos, gobernantes y partidos; a políticas de Gobierno, y a expresiones culturales (artísticas, literarias, educacionales...).

(pero no menos real), como un *ethos*⁵² contaminante y condicionante de toda la vida humana, mental, espiritual, social y material.

Situándose al mismo tiempo en el surco (ampliado, a decir verdad) de la ENU, y en general de la política educacional de la Unidad Popular, es de ese *ethos* de donde proviene (o en el que se inserta) más próximamente el proyecto educacional del primer gobierno chileno de Concertación⁵³, presentado por el ministro de educación de entonces, Ricardo Lagos⁵⁴.

Este proyecto se sustenta en tres pilares (“objetivos transversales”), que definen su *perspectiva*: derechos humanos, ecología y educación sexual. Como lo señaláramos en otro lugar, estas tres instancias vienen subrepticamente a suplantar los fines y principios (y valores) *proprios*, cristianos y simplemente humanos de toda verdadera educación; es decir, la dignidad de la persona humana, en el reconocimiento y asunción práctica de la libertad que, en el amor, es su vocación más profunda. Lo cual lleva, justamente, a constatar que la educación humana es una educación para la libertad (J. Maritain). *Contrario sensu*, en el “proyecto Lagos” el *sujeto personal* se esfuma, en una perspectiva ideológica que se expresa allí “tridimensionalmente”: 1) Los “derechos humanos”, asumidos de hecho desde la “práxis” *chilensis* (Vicaría de la Solidaridad...), con toda la ramplonería y maniqueísmo que esto implica. 2) La sexualidad, asumida de hecho desde el feminismo ideológico (Beauvoir et al.) y la *libido* freudiana. 3) La ecología, concebida en *communio* con la ideología “verde” (*greens*), con su *irracional* “defensa” del

⁵² En el sentido griego, de costumbres.

⁵³ Es éste más bien un eufemismo, que de hecho oculta la realidad; es decir, que los dos gobiernos de Concertación que ha tenido Chile hasta hoy (enero del 2000), son gobiernos socialistas; o si se quiere, “socialistas de Concertación”, para no homologarlos pura y simplemente al gobierno marxista franco, y a la vía al totalitarismo abierto, que fue la sedicente “vía chilena hacia el socialismo”, de la Unidad Popular. Para la distinción entre totalitarismo abierto y encubierto, véase la encíclica de Juan Pablo II, *Centesimus Annus*, 46.

⁵⁴ De reconocida orientación gramsciana. Como lo es la del equipo de asesores que no ha dejado de colaborar en la determinación de proyectos, análisis, reformas y políticas educacionales tan abundantemente cuestionadas, como porfiadamente promovidas y aplicadas. Nos referimos al mismo “proyecto Lagos”, a las JOCAS (ver más adelante), y a las reformas educacionales en curso.

medio ambiente y la "naturaleza", en la que convergen el mito marxista (*Manuscritos*, de 1844) y la mitificada *physis*⁵⁵.

En todo caso, los tres "objetivos transversales" del proyecto educacional que consideramos, corresponden precisamente⁵⁶ a las tres instancias que, "conveniente" o *ideológicamente* "procesadas", están en la base del *aggiornamento* socialista internacional, que hoy se presenta⁵⁷ bajo el rótulo de la democracia.

De ahí que esas instancias desborden de lo educacional, en su concepción y en su aplicación⁵⁸, hacia los ámbitos cultural (sentido amplio), político y económico. La *educación* permanece, no obstante, como el *fundamento* y la condición necesaria (*conditio sine qua non*) de todo lo demás⁵⁹. Una "educación" –más bien una ideología pedagógica- en la que (en el mismo espíritu de la ENU) "Derechos Humanos" (no digo: derechos y deberes de la *persona* humana...), "ecología" y sexualidad (sexismo, más bien), se implican recíprocamente, y que, desde los tiempos de la Unidad Popular -con "intervalo" no programado- se ha venido promoviendo e imponiendo (simultáneamente) en Chile.

Muy especialmente, destinada a los párvulos ("atendidos por los Jardines Infantiles")⁶⁰, la educación sexual se encontraba

⁵⁵ Ver Fernando Moreno, *Educación, cultura y política*. En, El Mercurio (E). Santiago, 3 de mayo de 1992; y, del mismo autor, *Educación, sexo, ecología y derechos humanos*. En, "El Mercurio" (A). Santiago, 26 de junio de 1992.

⁵⁶ Hay que suponer, entonces, que el feminismo ideológico (Beauvoir, Firestone, Butler, Grell...) –tan caro al socialismo- es asumido en la "educación sexual".

⁵⁷ El caso de la social-democracia europea debe ser considerado aparte, dado su carácter a la vez "híbrido", y democrático.

⁵⁸ Efectiva, desde 1990. Un indicador de ese "desbordamiento" es la estrecha alianza entre el Ministerio de Educación, el de la Salud y el de la Mujer (SERNAM), en relación a la política gubernamental de educación sexual: a las Jornadas de Conversación sobre Afectividad y Sexualidad (JOCAS), muy especialmente.

⁵⁹ En lo cual no se equivocaban los griegos, pero tampoco el socialismo, aunque no lo asuma *propiamente*; es decir, en la perspectiva del bien de la *persona* humana, que "pasa" (si pudiera decirse) por el *bien común* de la Polis.

⁶⁰ S. Quer, op. cit. p. 42.

ya propuesta a propósito de la ENU, por la política educacional de la Unidad Popular⁶¹. En este sentido, el proyecto educacional del Ministro Lagos –proyecto oficial del primer gobierno socialista de concertación– viene a desarrollar, ampliar y sistematizar algo que ya implicaba al mismo ministro, política e ideológicamente⁶².

- D. El segundo gobierno socialista de Concertación (1994 – 1999), continuando en la vía gramsciana del anterior, viene a profundizar –en su concepción y en su aplicación– las tres instancias básicas del *aggiornamento* socialista. En particular, la *invocación*⁶³ de los “derechos humanos”, ya abundantemente desarrollada⁶⁴ durante el gobierno anterior, se ve al mismo tiempo “enriquecida” *sexualmente* y *ecológicamente*. Por un lado, se tiende a incrementar los derechos, sobre todo con la exigencia (político-ideológica) de asumir los llamados “derechos de la mujer”⁶⁵, los cuales incluyen de manera directa o indirecta (“*family planning*”), la contracepción, la manipulación genética, el aborto, la homosexualidad y el divorcio⁶⁶.

⁶¹ Ministro Jorge Tapia (op. cit.).

⁶² Y que no era ajeno (al revés) a su equipo de asesores...

⁶³ *Invocar* algo, no equivale a *inspirarse* en ello.

⁶⁴ Con las ambigüedades, insuficiencias, falsedades e imprudencias que se conocen, y que, por supuesto, no se limitan al “Informe Rettig”; el cual, por lo demás, no desmerece de lo que ha sido, en el socialismo, la “pauta” dominante en esta materia.

⁶⁵ Nuestra referencia crítica aquí no ignora la importancia de asumir los *propios* derechos de la mujer, es decir, los derechos de la *persona* humana que es mujer. La *urgencia* de este cometido, debe traducirse en una exigencia *política* mayor de nuestros tiempos modernos; especialmente en los ámbitos cultural y funcionalmente “machistas”, como sucede aún en Chile, y, diversamente, en todo el mundo. Ocurre, sin embargo, que la exigencia feminista ideológica concerniente a los “derechos de la mujer”, lejos de contribuir en esta noble tarea, la “contamina” y la debilita. Ver, un desarrollo mayor de este tópico, en, Fernando Moreno, “Overview of Demographic Problems in Latin America”, pp. 121 – 142. En, varios autores, *International Conference on Demography and the Family in Asia and Oceania*. Taiwan, The Franciscan Gabriel pr. 1996.

⁶⁶ Esto ha llevado al feminismo ideológico a exigir una nueva Declaración Universal de los Derechos Humanos, en reemplazo de la que la ONU emitió en 1948.

Por otro lado, la ideología ecologista, el "ecologismo" –que tiene su mayor expresión en la "ecología profunda"⁶⁷, al revés de lo que ocurre con la ideología sexista, exige que el hombre, reconociéndose como el mayor depredador del planeta Tierra, renuncie a sus "derechos" sobre el resto del mundo animado y aún sobre la naturaleza inerte, (Gaia; o Pacha Mama), la que –se cree- nos engendra, nos nutre y nos acoge en su seno *maternal*. Sólo de una manera metafórica (si no, simplemente impropia o equívoca), se podría reconocer que el ecologismo postula una ampliación de los "derechos" a todo lo que existe fuera del hombre mismo⁶⁸.

Se entiende, a partir de lo que hemos constatado, porqué el socialismo (gramsciano) contemporáneo –el liberal-socialismo, si se quiere- ha hecho de "los derechos humanos"⁶⁹ su ideología de "fachada"; y porqué, al mismo tiempo, la exigencia de operar a nivel de lo más fundamental –es decir, de la *educación*- como condición necesaria para lograr el cambio radical al que se apunta.

En cualquier caso, llama la atención la burda exageración sexista que caracteriza toda la política educacional de los gobiernos socialistas de concertación. En particular, en el segundo de estos gobiernos, la presencia de Freud, sin reemplazar la de Marx y Gramsci, la refuerza

⁶⁷ Uno de cuyos principales promotores internacionales, Douglas Tompkins, opera en Chile, y a partir de Chile. Además de las aproximadamente 300.000 hectáreas que Tompkins posee en el sur chileno, el mismo agente está detrás de instituciones tales como EDUK, que ha logrado "reclutar" aún algún personal eclesiástico; y cuenta con el apoyo político socialista (Partido Socialista y Partido por la Democracia, o, PPD).

⁶⁸ Ocurre con el ecologismo algo similar a lo que hemos ya señalado en relación al sexismo, en cuanto su exigencia *ideológica* ofusca, "contamina" y debilita la propia y justa exigencia de respeto del *orden* natural en la perspectiva del bien mismo del hombre y del bien común del universo (Santo Tomás de Aquino), en el que el hombre se inserta. En particular, se debiera frenar la contaminación ambiental, el deterioro de la atmósfera y uso (abuso) indiscriminado, irrestricto e irracional de los recursos (riquezas) naturales destinados al bien de la humanidad en cada hombre y en todo hombre; considerado esto, generacional y solidariamente. Ver, Alvaro de la Barra, Jorge Rodríguez y Fernando Moreno, *Calidad de Vida*. Santiago, ICHEH, sin fecha de ed. pp. 89-175.

⁶⁹ Que son derechos y *deberes*, de la *persona* humana. Ver., Jacques Maritain, *Les droits de l'homme et la loi naturelle*. New York, Edit. De la Maison Française, 1942.

espectacularmente. Aquí, a la ramplonería (y estupidez)⁷⁰ inherente a la ideología, se une la vulgaridad sexista pornográfica. Es lo que sin tapujos (con un cinismo digno de Diógenes de Sinope)⁷¹, nos muestran, tanto la propuesta de las JOCAS, como los manuales “importados” adoptados por el Ministerio de Educación de la República de Chile⁷², para “alimentar” la “educación sexual” de los niños desde los once años.

Es éste, probablemente, al designio más profundamente ideológico⁷³ del Socialismo Concertacionista hoy en el poder; el que, desde 1990, invocando la “democracia” y los “derechos humanos”, viene animando un proceso de imposición de lo que, en el surco de una vía encubierta al totalitarismo⁷⁴, podría designarse como “sexual democracia”.

Sea lo que fuere, el proyecto “concertacionista” de educación sexual, constituye en su contenido, y delata al mismo tiempo, una concepción educacional que mezcla exigencias de “adoctrinamiento”⁷⁵ y de domesticación (animal). Una vez más, es preciso denunciar el vicio antropológico originario de una tal concepción y de su proyección política.

⁷⁰ Aunque sea mi país, es un triste país... Me siento sumergido en la ola de estupidez que lo cubre, en la inundación de cretinismo bajo el que desaparece” (Montaigne. *Essais*). Ver, André Glucksmann, *La bêtise*. Paris, Grasset, 1985, en general.

⁷¹ Ver, Diógenes de Laertes, *Vida y doctrina de los grandes filósofos de la Antigüedad*. Libro VI (Diógenes de Sinope).

⁷² A lo que habría que agregar los numerosos documentos, seminarios, talleres y congresos, con los que se “alimenta” el “espíritu”, y se fortifica la energía de los agentes ideológicos de la “educación”. Con Dostoievsky, digamos que “les sobra energía, pero les falta espíritu” (*Los Hermanos Karamazov*, XII, 6). En el mismo sentido, La Bruyère dice, a través de Acis: “Hay una cosa que a Ud. y a sus semejantes les falta... es el espíritu”. *De la société et de la conversation*. (Crítica de la obra de Molière: *Les précieuses ridicules*).

⁷³ Que oculta y justifica. (Ver supra). Y esto, en Chile como en España, la “madre Patria”....

⁷⁴ Ver, *Centesimus Annus*, 46. Ya, Pío XII, en su Discurso Anual de Apertura, a la Rota Romana, del 2 de octubre de 1947, advertía contra el alejamiento del pueblo de la fe cristiana. Ya que si ésta deja de ser “la base de la vida civil”, la democracia también se altera y se deforma fácilmente y, con el tiempo, se expone a caer en el ‘totalitarismo’ y en el ‘autoritarismo’ de un solo partido”.

⁷⁵ En el sentido de la “praxis” leninista.

El desconocimiento de la dignidad de la persona humana, "contamina", pervierte y degrada todo, finalmente; no sólo la educación, sino toda la cultura⁷⁶, y la vida social, económica y política.

En este "proceso" se debe situar la pretensión ministerial (Ministerio de Educación del Segundo Gobierno Socialista de Concertación) de instaurar más Jornadas de Conversación sobre afectividad y sexualidad, más conocidas por su sigla: JOCAS. Sin olvidar que el descubrimiento y la denuncia de "ensayos" prácticos de esas "Jornadas", mostró ya la procacidad pornográfica de la "empresa"⁷⁷, podemos sintetizar en cuatro tópicos, lo que, a partir del enunciado del proyecto mismo de las JOCAS, debe considerarse como el principio próximo "poiético" de este proyecto (hoy en aplicación)⁷⁸, tanto en relación a su concepción, como a su metodología y su misma realización. Citemos, para luego comentar:

1. a) "Fundamentos de Política": "Mejoramiento de la calidad de la educación mediante la integración de la educación afectivo-sexual al curriculum escolar"⁷⁹.
- b) "Propósito de las Jornadas": "Desarrollar una *estrategia* educativa para curriculum *transversal*, que consista en un evento pedagógico-cultural breve y masivo, complementario al aporte de los sectores y subsectores de aprendizaje"⁸⁰.

⁷⁶ Que es *cultivo* del hombre en el bien y la verdad, como exigencia de su misma naturaleza; considerando que, en el hombre, la ley de naturaleza es, en su "cúspide", *ley moral*. Ver, *Veritatis Splendor*, 40.

⁷⁷ Ver, Pilar Molina, *La nueva educación sexual del Estado*. En, "El Mercurio" (D). 8 de septiembre de 1996.

Ver también, Fernando Moreno, *Jocas y Concesiones*. En, "El Mercurio" (D). Santiago, 3 de agosto de 1997.

⁷⁸ Febrero de 1999.

⁷⁹ Ministerio de Educación, *Jornadas de Conversación sobre afectividad y sexualidad*. 1997 (Policopiado). Subrayado nuestro.

⁸⁰ Ibid. Subrayado nuestro.

2. “Objetivo fundamental transversal”: “Comprender y apreciar la importancia que tiene la afectividad para un sano desarrollo sexual personal”⁸¹.
3. “Explicación de algunos fundamentos pedagógicos”⁸²: se reconoce “la conversación como mecanismo básico de aprendizaje”⁸³.
4. “Explicación del Rol del Agente Educativo”: (El agente educativo debe), “a partir de sus propias palabras, introducir conceptos nuevos”⁸⁴.

En la primera citación (letra a)), aparece explícito el designio totalizador del proyecto. Se pretende mejorar la calidad de la educación, pura y simplemente. Y esto, en base a “Jornadas” que se supone *desarrollarán* la afectividad y la sexualidad. La referencia final, en este enunciado, “al currículum escolar”, sin más, refuerza nuestro juicio. Ahora bien, esta perspectiva (“poiética”) totalizadora implica una hipoteca ideológico-sexista de *toda la educación*. Y es que el *sexo*, o *lo sexual*, se ha convertido entonces en el *principio* pedagógico por excelencia. Aquí se asume, de hecho, simplemente que el hombre es sexo; no que sea sexuado.

El juicio siguiente que hemos citado en el primer tópico (letra b)), además de confirmar la pretensión totalizadora con su referencia a la “transversalidad”, sitúa el proyecto (JOCAS) en un plano más operativo. Se habla aquí de “estrategia educativa”, como si se tratara de *conquistar* un *objetivo*, con lo cual se asigna (al menos virtualmente)⁸⁵, el papel principal al

⁸¹ Ibid. Subrayado nuestro.

⁸² Este tópico (y el que sigue, y último), corresponde a un documento complementario del anterior (recién referido): *Taller Provincial de Capacitación de Equipos de Gestión de Liceos para la Autogestión de JOCAS*.

⁸³ Subrayado nuestro. Ver, además, en general, el folleto JOCAS (Mece-Media. Programa de la Mujer), del Ministerio de Educación, 1997.

⁸⁴ Taller Provincial de Capacitación de Equipos de Gestión de Liceos para la Autogestión de JOCAS. Subrayado nuestro.

⁸⁵ En el sentido filosófico preciso del término, en que la “cosa posee en sí misma aspectos inteligibles diversos, los que aportan el fundamento a conceptos también diversos”. Juan de Santo Tomás, *Cursus Philosophicus Thomisticus I. Ars Logica*, Q.II, a.3.

educador. Mejor dicho, se hace de éste el *agente principal*, allí donde el educando aparece más como *algo* que debe ser moldeado, que como agente o sujeto que debe ser reconocido y respetado en el papel que de suyo le corresponde⁸⁶. Además, la referencia a la transversalidad manifiesta la continuidad del proyecto JOCAS en relación al “proyecto Lagos”, y a sus “objetivos transversales”. Más aún, se puede considerar que aquél es una aplicación “particular” de éste.

El segundo tópico, cuyo enunciado pone a la afectividad en la vía de la sexualidad, como un medio es para el *fin*, opera de hecho una inversión en relación a lo que naturalmente constituye al hombre. En esa perspectiva, el sexo (Freud)⁸⁷ reemplaza a la *razón* (Aristóteles), en cuanto determinación (¿ontológica?) *genérica*; de hecho no *específicamente*⁸⁸; puesto que el hombre es concebido a partir de su animalidad (genérica), como un animal entre animales. ¡Qué lejos está la *ideología* “educacional”, del fundamento antropológico propio de toda verdadera educación: del hombre creado a imagen de Dios (*imago Dei*) (Génesis I, 26 y 27), que justifica la magnífica expresión de Pascal: “el hombre supera infinitamente al hombre!”⁸⁹.

A mayor abundamiento, el enunciado que consideramos, cuando menos constituye un “círculo vicioso”⁹⁰; ya que si se pone la afectividad como medio en relación a la sexualidad (como fin), es porque la misma afectividad ha sido, si pudiera decirse, sexualizada. Es reducida –en todo caso– a una concepción tan aberrante (humanamente aberrante) como la

⁸⁶ Ver, *Supra*.

⁸⁷ Freud sitúa toda la (y las...) cultura a partir del sexo. Este se convierte, en él, en el principio explicativo mayor. Ver, *Introduction à la Psychanalyse*. París, Payot, sin fecha de edición, pp. 12 y 13, en especial.

⁸⁸ Es decir, que asume el género animal por sobre la especie humana. O, que no comprende esta última sino a partir de aquel.

⁸⁹ *Pensées*, 131 (434).

⁹⁰ El “círculo vicioso” existe, como ya lo vio Aristóteles, cuando los términos de la definición dependen para su conocimiento de lo mismo que se entiende, definir. Ver, *Analíticos Posteriores*, I, 3. Cf. Juan de Santo Tomás, *Ars Lógica*, Q. XVII, a. 5.

del biólogo chileno Humberto Maturana⁹¹, cuya influencia en el ámbito educacional “concertacionista” (y ministerial...) es conocida.

El *afecto* proviene de la voluntad, que es un *apetito racional*, como ya lo vio Aristóteles⁹², y del *amor*, por consiguiente. El cual, en su mayor “expresión”, es el nexo más unitivo entre *personas*⁹³. Más precisamente, la afectividad humana proviene del “apetito superior”, que es la voluntad misma, y no del “apetito inferior”, es decir de la sensualidad (concupiscible), como lo es en el proyecto de “educación sexual” que aquí nos ocupa. Este proyecto, de hecho, reduce la afectividad a la *concupiscencia*⁹⁴; concebida ella misma en la perspectiva de la libido freudiana⁹⁵. Por ello, el *gozo espiritual*, es suplantado por el *placer sensible*, en el cual la relación entre las personas se hace, lógicamente, utilitaria e instrumental.

El tercer tópico, que refiere a la *conversación*, “como mecanismo básico de aprendizaje”⁹⁶, nos envía de manera aún más directa (si fuese posible) al biólogo Humberto Maturana. Este afirma que “educar es convivir y, por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca, en el que se transforman, el emocionar y el actuar de los que conviven según las *conversaciones* que constituyan ese convivir”⁹⁷. Y el biólogo chileno define el “conversar”, como

⁹¹ Según Maturana, sería una “cultura que niega el amor”, aquella que le da “un carácter especial, subiéndolo al pedestal de la virtud... En la cultura patriarcal el amor se pierde en la búsqueda de un mundo trascendente”. Mientras que, al revés, “en la cultura matrística prepatriarcal el amor es cotidiano, porque pertenece de hecho a la biología humana, y se vive directa y simplemente como condición constitutiva de la convivencia social”. *El sentido de lo humano*. Santiago, Editorial Universitaria, 1992, pp. 52, 137 y 138. En esta perspectiva se llega lógicamente a reducir el amor a “hacer el amor”.

⁹² Ver, *De anima*, III, 9.

⁹³ Ver, Santo Tomás, *Summa Theologica*, II^a-II^{aa}, Q. 27, a.2.

⁹⁴ Ver, Santo Tomás de Aquino, *De Veritate*, XV, 3.

⁹⁵ “Búsqueda del placer”; “fuerza con la que se manifiesta el impulso sexual”. Sigmund Freud, *Introduction à la Psychanalyse*, pp. 127 y 292, respectivamente.

⁹⁶ Cf. Folleto *JOCAS*, del Ministerio de Educación chileno, ya referido, pp. 6 y 7.

⁹⁷ Op. cit. p. 73. Subrayado nuestro.

un “entrelazamiento entre el ‘lenguajear’ y el emocionar”⁹⁸. “Los seres humanos, como seres en el lenguaje –dice el autor– existimos y nos realizamos como tales en el conversar... El origen de lo humano sucede propiamente con el origen del conversar”⁹⁹.

Finalmente, el cuarto tópico nos sitúa de lleno, y lógicamente, en una especie de maquiavelismo lingüístico y pedagógico. Esto, en cuanto la exhortación a introducir “conceptos nuevos” a través del lenguaje del educador delata la intencionalidad “poiética”, moldeadora e impositiva (y apropiativa) de quien impropriamente se arroja la calidad de “agente principal” de la educación. A este propósito, conviene recordar la referencia crítica que, partiendo de Platón, hace Jacques Maritain en su obra *Por una filosofía de la educación*: “La filosofía educacional de la ‘producción del tipo’, naturalmente se asemeja a las ideas que Platón propone en *Las Leyes*, en cuanto para aquél el tipo debe ser producido en virtud de una ‘música’ que el Estado debe imponer en la educación”¹⁰⁰. Ahora bien, cuando esto es lo que se arrogan hoy los Estados contemporáneos, en materia educacional, la “inocencia” platónica cede el paso al designio *ideológico* que apuesta a “fabricar apresuradamente el tipo adecuado a las necesidades inmediatas del poder político. En consecuencia –dice aún Maritain– la educación se transforma en una función dependiente directa y únicamente del Estado; y el cuerpo magisterial pasa a ser un órgano de la máquina estatal. Como efecto de la carga que así se impone a la educación –a su naturaleza y a su operación propia–, y dado la anexión de todas las tareas educacionales por parte del Estado, la esencia y la libertad de la educación son arruinadas. Una tal forma de ‘producir el tipo’ –sigue afirmando, el filósofo francés– no consigue su objetivo sino a través de esa perversión del Estado político que es el Estado totalitario, que se considera a sí mismo liberado de las exigencias de la justicia, y como siendo la norma suprema del bien y del mal”¹⁰¹.

⁹⁸ Ibid. p.285.

⁹⁹ Ibid. pp. 212 y 286. Ver, además, R. Ahumada, op. cit. en general.

¹⁰⁰ Op. cit. p. 111.

¹⁰¹ Ibid. p.112. Una vez más, la distinción pontificia (y magisterial) entre una vía al totalitarismo abierto y otra al totalitarismo encubierto, hecha a propósito

Sea lo que fuere¹⁰², en la vía del estatismo educacional *chilensis*, la “clave hermenéutica”¹⁰³, y el instrumento conceptual pedagógico que suponen y cuya adopción programática promueven los agentes de la Administración “concertacionista”, es el género (*gender*). El cual es concebido como una clave cultural que permitiría descubrir hasta qué punto el sexo –más allá de las “apariencias” anatómicas y fisiológicas- es, en definitiva, “una construcción cultural, a partir de las relaciones que se han dado históricamente hombres y mujeres”¹⁰⁴. El desafío inherente a esta ideología sexista, que asumen las JOCAS, y que “teje” el discurso de los Manuales que consideramos más adelante, es el de superar a través de la educación (con las reformas *ad hoc* exigidas) la “discriminación de género a través de los textos de estudio”¹⁰⁵, así como por medio de la participación en actividades deportivas, la información bibliográfica sobre el papel histórico de las mujeres, y de diarios murales¹⁰⁶.

En apoyo de un tal designio “educativo” (y de hecho, ideológico y político) se han adoptado, a nivel ministerial, diversos textos, entre los cuales algunos Manuales directamente orientadas a la “educación sexual”. Aquí se nos

de las “democracias” modernas y contemporáneas –y a su desprecio de la verdad y de la ley moral- viene a reforzar y actualizar el juicio del filósofo cristiano. Ver, *Centesimus Annus*, 46.

¹⁰² En cuanto a dónde, y “hasta dónde”, los juicios de Maritain se aplican hoy.

¹⁰³ Expresión que ha llegado a ser ambigua por el uso que le ha asignado la hermenéutica racionalista, en especial a partir de Friedrich Schleiermacher. Ver, *Ermeneutica*. Milano, Rusconi, 1996.

¹⁰⁴ *Las mujeres idealizadas, pero invisibles* (Documento base). Tercer Seminario Taller: Educación y Género. SERNAM, julio – septiembre, 1998. Cf. Judith Butler, *Corpi che contano. I limiti discorsivi del “sesso”*. Milano, Feltrinelli, 1996. La ambigüedad de la noción de *género*, y las consecuentes dificultades para su precisión, aparecen abundantemente en todo este libro. Muy especialmente en la página 176. En el plano más directamente operacional, el Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM) informaba (en la convocatoria al Taller arriba referido) (1998), haber “implementado, en el marco de su Programa de Capacitación a Funcionarios Públicos, el Seminario-Taller, “Educación y Género” “que se realizará en once regiones del país”.

¹⁰⁵ Folleto de Convocatoria ya aludido, y texto correspondiente al *Módulo 4*, del Seminario-Taller incicado. Cf. Texto correspondiente al *Módulo 2*, Documento Base, referido (p.11).

¹⁰⁶ Módulo 4.

dice, por ejemplo¹⁰⁷, que “con frecuencia las diferentes maneras de comportamiento de los niños y las niñas, de los hombres y las mujeres, no se deben a diferencias internas, sino a lo que se les ha enseñado como ‘femenino’ o ‘masculino’. Estos hábitos de conducta aprendidas –afirmanse llaman roles sexuales (como el rol, o el papel que un actor representa en el escenario)”¹⁰⁸. Así, “en los seres humanos –se nos dice en otro de los Manuales de educación sexual adoptados por el Ministerio de Educación de la República de Chile- la pertenencia a los dos sexos no está definida solamente por las diferencias físicas, sino que es también el resultado de la educación, las costumbres y las normas que tienen su origen en la cultura de cada sociedad. A partir del nacimiento, el ambiente social –se nos asegura- nos propone comportamientos y actitudes consideradas idóneas para nuestro sexo, y nos lleva a adoptar *roles sexuales* masculinos y femeninos”. Además, se pretende que “en el seno de una misma sociedad, los roles sexuales pueden cambiar, si con el paso del tiempo, ha cambiado la cultura que los había producido”. Por ello, “ahora... los roles sexuales a menudo tienden a difuminarse uno en otro”¹⁰⁹. Y se considera que, “entre los nuevos valores que se han consolidado, está una mayor igualdad entre los sexos, incluso en el terreno de la experiencia sexual”¹¹⁰.

Dicho en forma equivalente, lo que un tal planteamiento conlleva, es simplemente la “liberación”, o más bien el *libertinaje sexual*¹¹¹; y, en este marco, la *homosexualidad*, como

¹⁰⁷ Pero no un ejemplo cualquiera...

¹⁰⁸ Alex Comfort y Jane Comfort, *El Adolescente, vida y crecimiento*. Barcelona, BLUME, 1997, pp. 26 y 27. (Con el sello: República de Chile. Ministerio de Educación).

¹⁰⁹ Roberto Giommi y Marcello Perrotta, *Programa de Educación Sexual*. Leon (España), Ed. Everest, 1993, pp. 8, 9 y 45. (Con el sello: República de Chile. Ministerio de Educación).

¹¹⁰ Ibid. p.13. La noción de *diferencia* (en reemplazo de la de “desigualdad”), viene a complementar aquí la noción clave de *género*. Ibid. p. 12.

¹¹¹ “Una de las bases de esta nueva libertad –se pretende- es el hecho de que por primera vez es posible, si se actúa con responsabilidad, tener relaciones sexuales con la garantía de no tener hijos; en el pasado, este riesgo siempre estaba presente”. A. Comfort y J. Comfort, op. cit. p. 78. Recordemos que el libertinaje implica asumir –falsamente- que la libertad consiste en elegir y hacer

una de sus expresiones¹¹². Sintetiza bien dicho libertinaje el siguiente juicio: “Cuando dos personas se eligen, lo que desean es estar juntas lo más posible, expresar su afecto con palabras y gestos de ternura, de juego y de alegría. Puede nacer el deseo de hacer el amor, pues es la forma más directa e intensa de compartir los muchos sentimientos que se viven en el seno de una relación, y de dar y recibir amor a través del cuerpo”¹¹³.

En cuanto a la homosexualidad, se afirma ser “muy importante considerar completamente natural el hecho de experimentar deseos o fantasías sexuales hacia compañeros o compañeras del mismo sexo, y vivir sin miedo ni vergüenza la relación, a menudo muy intensa –se dice- con el amigo o la amiga más íntimos”. Y es que, “en realidad, cuando hablamos de homosexuales nos referimos a personas cuya vida social y afectiva tiene un valor y una dignidad igual a la de los demás, con todo el derecho a la vida de relación, y a poder expresar su afectividad en un clima de aceptación social recíproca”¹¹⁴.

lo que se quiera, independientemente de la natural y moral orientación al bien. Lógicamente, aquí se es más “libre” cuanto más sean las alternativas que se ofrecen a la elección del sujeto; considerando que todo, y cualquier cosa es alternativa sólo con quererlo el mismo sujeto.

¹¹² No la menor, por supuesto...

¹¹³ R. Giommi y M. Perrotta, op.cit. p. 51. El “dar y recibir amor a través del cuerpo”, llega hasta la legitimación de la masturbación, masculina y femenina. La “frotación de los órganos sexuales”, para “obtener un orgasmo”, en que consiste la masturbación, “es una manera natural –se dice, y ciertamente se lo piensa- de verificar el funcionamiento de los (tus) genitales, aparte de ser muy agradable, y la forma en que prácticamente todos los muchachos y las chicas aprenden a experimentar el ‘sexo’. Hasta los bebés gozan frotándose sus órganos sexuales si nadie se lo impide –se nos asegura, haciendo eco a Freud-. Desdichadamente, y por razones que es difícil comprender” (lo que, por nuestra parte, no dudamos...), “la gente ha hecho un tremendo lío alrededor de esta manera tan clara de practicar la sexualidad en camino hacia el ser adulto. Algunas religiones lo han considerado como un pecado”. Pero, “en realidad la masturbación es un acto saludable y extremadamente placentero. Durante la pubertad, puede servir (te) como una práctica de sexualidad adulta, pero es algo que (se) disfrutará (s) durante toda la vida...”. De ahí que la masturbación sea vista como “una parte importante del aprendizaje”. A. Comfort y J. Comfort, op.cit. pp. 42 y 45. Ver, también, R. Giommi y M. Perrotta, op.cit. p. 32.

¹¹⁴ R. Giommi y M. Perrotta, pp. 48, 50 y 51. Es sobre todo en relación a la homosexualidad (y al SIDA), que se plantea, para la ideología sexista, la cuestión del “sexo seguro”; lo que requiere “usar siempre preservativos para impedir el contacto con el espermatozoide y con la sangre”. Ibid. p.71. De todas formas, “sería una

Se entiende, a partir de aquí, no sólo la lucha política a favor del divorcio¹¹⁵, sino, más radicalmente, la exigencia de redefinir la familia, "tradicionalmente" (se dice) establecida en la conyugalidad (matrimonio) heterosexual. Del momento que se asigna a la homosexualidad (masculina y femenina) la misma naturalidad que a la heterosexualidad, y se la legitima (de modo puramente ideológico, o aún jurídico), lógicamente se llegará a hablar, equívocamente, de familias (en plural), para dar cabida a las diversas uniones entre homosexuales, que la *norma* del "género" reconoce¹¹⁶. Y aún para lograr el reconocimiento (social y jurídico) del *status* familiar de las relaciones afectivas (a menudo sexuales...) que establece quien así lo desee (varón o mujer) con su gato, con su perro... como de hecho se lo reivindicó en algún "congreso". En uno y otro caso (en una cierta analogía...), la relación de suyo inestable de la *pareja* viene a suplantar la unión de suyo estable y permanente de la conyugalidad matrimonial.

Pero hay más. En este libertinaje sexual ideológico (y, por ello, extremado), la "clásica" práctica de la contracepción es "profundizada", y el aborto plenamente asumido. En el primer caso -que, en la perspectiva que criticamos, no es en absoluto privativo del segundo (del aborto), si es que simplemente no lo incluye siempre-, el uso de anticonceptivos debe evitar un "embarazo no deseado". Con este fin, se precisan las "tres exigencias fundamentales", a las que debe responder "un método anticonceptivo... ser científicamente idóneo para impedir el embarazo, no dañar la salud de quien lo utiliza y ser bien tolerado por quien lo usa y su pareja". Esto supuesto, "los métodos anticonceptivos se dividen en dos grupos: ¡los que funcionan y los que no funcionan!" ¿Y qué pasa con la moralidad de los actos? "Sólo hay dos reglas de 'moral' sexual, se nos dice: no correr el riesgo de tener un hijo no deseado; y no hacer cosas que hagan sufrir a otro". De ahí que la privación de relaciones sexuales prematrimoniales ("no hace mucho" considerado algo "malo"), se justificaba

pena -dicen- que perdieras la posibilidad de tener relaciones con el otro sexo, si es algo que podría resultarte placentero". A. Comfort y J. Comfort, op.cit. p.86.

¹¹⁵ Ver, Fernando Moreno, Iglesia Católica y Divorcio. En, "Nuevo Espacio". Santiago, N°1, 1995, pp. 79-84.

¹¹⁶ Sobre la familia, ver, Fernando Moreno, "La familia en la Doctrina de la Iglesia". En, Varios Autores, *Familia, Matrimonio, Divorcio*. (Fundación de Ciencias Humanas). Santiago, Alfabetá, 1991, pp. 87-102.

("tenía su razón de ser") "cuando todavía no existían los modernos medios para el control de la natalidad"¹¹⁷. De hecho, "podéis *jugar* a cualquier juego que os *guste* a los dos". Aunque "algunas personas han llegado a sentirse mal pensando si los juegos que les gustaban eran 'antinaturales', 'perversas' y cosas por el estilo". Sin embargo, "*cualquier cosa* que hagan dos amantes es natural, siempre y cuando les guste a los dos y no sea algo obviamente estúpido y peligroso, como hacerse daño mutuamente"¹¹⁸.

¡Imposible mayor claridad... y mayor cinismo! El placer sensible -el del juego y el de los actos sexuales por sí mismos- ha suplantado aquí el bien y la verdadera felicidad (que se logra en el "espíritu", no en la "carne") (San Pablo, San Agustín, Santo Tomás de Aquino)¹¹⁹. Una descarada impudicia, es conclusión lógica de tales "premisas"¹²⁰.

¡Ninguna norma propiamente moral; ningún juicio de conciencia (moral), debiera interferir allí! Para los agentes externos y "criollos" del sexismo ideológico, el "problema" se reduce a lo "natural", a lo "científico", a lo operativo, a lo funcional, a lo lúdico.

Y es que, para ellos, la moralidad, si se la reconoce, se sitúa en lo privado y lo subjetivamente arbitrario. Para los epígonos modernos de Freud, como para los discípulos actuales de Maquiavelo, la sexualidad y la política son "algo" (el principio de los principios; la norma de todas las normas) *radicalmente* ajeno a la moral. Es por lo cual, cuando "se está decidido a tener relaciones sexuales", bastaría con "adoptar las precauciones adecuadas para el control de la natalidad"¹²¹. Es claro que estas "precauciones" incluyen el aborto, al menos

¹¹⁷ Ver, sucesivamente, R. Giommi y M. Perrotta, op.cit. pp. 57, 62 y 63; y, de A. Comfort y J. Comfort, op. cit. pp. 94 y 96.

¹¹⁸ A. Comfort y J. Comfort, op. cit. p. 102. Subrayados nuestros.

¹¹⁹ Estamos aquí frente al más burdo y vulgar de lo *hedonismos*. Ver más adelante.

¹²⁰ Si se quiere apreciar hasta dónde se llega en esta "vía", véase, A. Comfort y J. Comfort, op.cit. p. 78. Los autores consideran una "tontería" declarar "perversos" actos sexuales tales como "besar (besaba) el pene del hombre, o... la vulva de una mujer"...

¹²¹ A. Comfort y J. Comfort, op. cit. p. 64. (También, pp. 70 y 79).

en cuanto la mayoría de los métodos anticonceptivos lo realizan¹²². Más allá, no obstante, se lo asume directa y abiertamente, en cuanto “actualmente, en muchos países del mundo existen normas y leyes que regulan el recurso al aborto voluntario, practicado por personal médico especializado”, y en cuanto “generalmente, la interrupción del embarazo se admite cuando la mujer lo solicita en los primeros tres meses del mismo”¹²³. En todo caso, “es mejor” abortar, “que tener un hijo que no se desea”¹²⁴. Está en cuestión aquí el llamado “free choice”, es decir, la libre elección que tendría -se supone- la madre en relación a la procreación referida a su maternidad¹²⁵. Esta pretensión se explica si se asume la perversión del *fin* (y *sentido*) de la misma sexualidad. La *procreación*, en la ideología sexista, ha pasado a ser reducida a una *opción* entre otras; al mismo nivel (en el mejor de los casos...) que la “relación” que produce el mayor de los placeres: “hacer el amor”, y del aspecto lúdico, de diversión y recreación que se asigna a la sexualidad “liberada” de su “compromiso” con la natalidad... “La razón -se dice- por la que la cópula en las personas es un acto frecuente, no es otra que el placer, pues es uno de los mayores placeres que se pueden tener... Por otra parte, el sexo es también algo muy divertido”¹²⁶. Así, en una aparente matización de la obsesión ideológica sexista, se dirá que “los niños, el amor y la diversión, son fines perfectos de la sexualidad...”¹²⁷.

E. ¿Cómo se podría explicitar, ordenadamente, el “vicio” en el origen de la *ideología* “educacional” que hemos considerado?

¹²² Ver, encíclicas *Humanae Vitae* (1968) y *Evangelium Vitae* (1995), N° 13. También, *Deixe - me Viver*. Río de Janeiro. Movimento em Defesa da Vida, enero-marzo, 1997; y Salvador Arguedas, *El aborto, ¿derecho humano?*. Buenos Aires, 20 de junio de 1997.

¹²³ R. Giommi y M. Perrotta, op.cit. p.77.

¹²⁴ A. Comfort y J. Comfort, op.cit. p.73.

¹²⁵ Cf. Ibid. p. 41.

¹²⁶ A. Comfort y J. Comfort, op.cit. p. 57. Los autores de este texto no se limitan a constatar un hecho: propician inequívocamente el asumir y practicar lo que enuncian.

¹²⁷ Ibid. ¡Nótese la degradación freudiana del *amor* (cuya nobleza Aristóteles y aun Platón nos explicaron), al “hacer el amor”!

1. En primer lugar, es manifiesto el rebajamiento del hombre -de la persona humana- a lo puramente animal, ligado al desconocimiento de su natural y específica racionalidad.
2. La sensorialidad, la imaginación y la sensualidad, reemplazan *operativamente* a la inteligencia humana, con las lógicas consecuencias cognitivas que esto implica; lo que se traduce en una alteración empirio-sensista (y materialista)¹²⁸ del acto por el cual el intelecto conoce inmaterial e intencionalmente su objeto¹²⁹.
3. En esta perspectiva, el *sexo* reemplaza ontológicamente a la *razón*. El hombre es *definido* por la sexualidad, que se ha convertido en la *ratio* de la vida y de los actos humanos. La sexualidad -se pretende- "es lo más íntimo de nuestro desarrollo como personas"¹³⁰. De ahí que, haciendo de la sexualidad un *fin* en si misma¹³¹, se puede afirmar que ella "no sólo contiene energías vitales e impulsos creativos, sino que además confirma nuestra (vuestra) identidad"¹³². Mas, como enseña Santo Tomás, siguiendo y comentando a Aristóteles, el hombre, "con la degeneración de la concupiscencia desciende al ínfimo nivel, pensando sólo en los placeres sexuales..."¹³³
4. El *sentido* de la sexualidad viene dado ya no por la procreación, sino por el *placer* sensible. Este, a través del sexo, se convierte en *principio* y *norma* de la vida humana misma. En esta perspectiva, propiamente *hedonista*¹³⁴, Epicuro es profundizado y completado por Freud.

¹²⁸ Cuyos antecedentes gnoseológicos están en Hume, Condillac y Marx.

¹²⁹ Ver, Jacques Maritain, *Réflexions sur l'intelligence*. Cap. I, 5-8.

¹³⁰ Contra-tapa del manual de R. Giommi y M. Perrotta (ya referido), adoptado por el Ministerio de Educación de la República de Chile.

¹³¹ No obstante, lo que a este respecto la misma "naturaleza establece no es sólo la generación (de la prole), sino también que quienes han sido engendrados puedan sobrevivir", como afirma el Aquinate, en el surco del Estagirita. *Politicorum*, I, 1, 13.

¹³² Ibid. p. 4.

¹³³ *Politicorum*, I, 1, 18.

¹³⁴ Ver, por ejemplo, David Hume. *A Treatise of Human Nature*, III, 1.

5. La *imagen*, que se expresa en ilustraciones “ad hoc”, viene a otorgar la definición (o la interpretación) del concepto, si es que no lo reemplaza pura y simplemente. La *ilustración* opera entonces “poiéticamente”; *anticipando* lo que muestra. Más aun: *incitando* a realizar el *acto* que representa¹³⁵, y convirtiéndose -en la medida en que sea asumida por el educando¹³⁶- en el primer “momento” de la realización concreta de su acto.

6. La imagen (e ilustración) sexual, que no reconoce la norma superior de la razón, es como naturalmente impúdica, indecente, procaz y extremadamente vulgar¹³⁷. Aun cuando los antecedentes de esta denigración pueden ser detectados ya en el Iluminismo francés del siglo XVIII¹³⁸, sus causas intelectuales y culturales son más próximamente freudianas, y aun lacanianas¹³⁹. Es lo que reflejan, tanto la aplicación ya conocida de la JOCAS¹⁴⁰, como los Manuales que ha adoptado

¹³⁵ Pedagógicamente, se debe propiamente invitar a realizar el *bien*. Lo cual supone una previa y *justa* enseñanza. Ver, San Agustín, *De Doctrina Cristiana*, XII, 28.

¹³⁶ Dado que lo que se recibe (y asume), se recibe a la manera de quien lo recibe (receptor) (*quid quid recipitur ad modum recipientis, recipitur*), queda siempre la posibilidad (y la esperanza...) que el educando (“objetivo” del agente sexista) acoja de un modo propio (normal y útil) lo que se le “dosifica”; o aún, que lo acoja sin asumir toda la malignidad de la “dosis”. Puede ocurrir, además, que la “dosis” sea simplemente rechazada; y que lo sea reflexivamente, o a la manera como Sancho rechaza la poción ilusamente curativa que le administrara don Quijote (I, 17); en lo cual basta con el *sentido común*.

¹³⁷ La impudicia se opone al pudor y a la castidad. Ver más adelante.

¹³⁸ Recordemos sólo a Diderot y al marqués de Sade. Del primero, ver, *Jacques le Fataliste*. Del segundo, *Histoire de Juliette*.

¹³⁹ Difícilmente podría emularse la indecencia y vulgaridad literarias del siquiatra freudiano francés Jacques Lacan. Ver, por ejemplo, *Lectura estructuralista de Freud*. México, Siglo XXI Ed. 1971, pp. 57, 118, 151, 264, 283, 286, 292-300, en especial. Lacan habla de “dialéctica falocéntrica” (p. 297), de “falofagia” (p. 294), de “mediación fálica” (p. 295), de “significante copulatorio” (p. 359), entre otras expresiones de similar tenor. En síntesis, para este autor “el falo es el significante privilegiado” (p. 286). De ahí que, según él, en la mujer, “la ausencia de pene es la que la hace falo, objeto de deseo”. (p. 337).

¹⁴⁰ Ver, Pilar Molina, *La nueva educación sexual del Estado*. En “El Mercurio” (D), 8 de septiembre de 1996. Ya en 1993 -durante el primer gobierno chileno de concertación- se aplicó un programa de Educación Sexual en el Servicio Nacional de Menores (SENAME). Hoy (marzo de 1999) existen aun un teléfonos especiales

el Ministerio de Educación de la República de Chile, y que hemos considerado críticamente: de Roberto Giommi y Marcello Perrotta, por un lado; de Alex Comfort y Jane Comfort, por otro. En este último, se nos dice que las "ilustraciones son muy útiles para que nos acostumbremos a ver cómo son los hombres y las mujeres desnudos, y a considerar naturales las diferentes formas de gozar sexualmente que tienen los seres humanos... A muchos muchachos, y también a muchos hombres les gusta mirar ilustraciones de chicas desnudas mientras se masturban, cosa que no tiene nada de malo", según los autores; ya que esa "contemplación" les posibilitaría a aquellos "imaginarse objetos sexuales que les gustarían o los excitarían, y así la masturbación les resulta -dicen- más agradable"¹⁴¹. Todo esto manifiesta hasta qué punto la ofuscación y la perversión llevan a la pérdida de la natural repugnancia de la voluntad humana frente a la indecencia. Es lo que los antiguos llamaban *verecundia*¹⁴². Más fundamentalmente, la "lógica" de esta perspectiva (ideológica) y de su "dinámica", se puede resumir en el aberrante juicio de Nietzsche: "También el concubinato ha sido corrompido; lo ha sido por el matrimonio"¹⁴³. A mayor abundamiento, dicha "lógica" asume que "el cristianismo ha envenenado a Eros; aun si éste no ha muerto, pero se transformó en vicio"¹⁴⁴.

7. Todo lo anterior (*ítems* 1 al 5), supone una *radical (ex radice)* hipoteca en la concepción de la educación; la que se traduce más próximamente en los siguientes aspectos:

a) Pérdida del *principio* del conocimiento humano, *en cuanto humano*. También a este respecto, la influencia del biólogo chileno (Humberto Maturana) ha sido (y sigue siendo...), nefasta¹⁴⁵.

de consultas sobre sexualidad y reproducción humana, "en forma sana y confidencial", según se dice...

¹⁴¹ Op. cit. p. 117.

¹⁴² Santo Tomás, *De Veritate*, XXVI, 6.

¹⁴³ Más allá del bien y del mal, IV, 123.

¹⁴⁴ Ibid. IV, 168.

¹⁴⁵ Ver, R. Ahumada, op.cit. pp. 8-18.

- b) Consecuente pérdida del sentido de la *verdad*; la que se define gnoseológicamente como adecuación de la inteligencia y la "cosa"¹⁴⁶. Antropológicamente, la *verdad libera y causa la libertad*. Por ello, "la perfección de la naturaleza espiritual consiste en el conocimiento de la verdad"¹⁴⁷. A *fortiori*, este conocimiento es "el bien del mismo intelecto" humano¹⁴⁸. Conviene precisar a este propósito, que "el enseñante no es quien causa la verdad"¹⁴⁹. Sí, como agente coadyuvante (Maritain), causa "el conocimiento de la verdad en el educando"¹⁵⁰.
- c) Pérdida del sentido del *bien*, y especialmente del bien moral. Como en toda *ideología*, éste es suplantado por el *interés*¹⁵¹, el cual a su vez, en su misma arbitraria subjetividad, es determinado por el placer sensible.
- d) Ligado a lo anterior, el *amor*, en el que se realiza la *libertad*¹⁵², es rebajado a "hacer el amor"; es decir, al acto sexual copulativo, hétero u homosexual. Está en cuestión aquí la unión y la unidad que se establece, *natural y normalmente*, entre un varón y una mujer, o más ampliamente entre amigos (Aristóteles). El amor es "el nexo más unitivo"¹⁵³. Pero no es tal sino en cuanto unión de los espíritus -considerando que el *espíritu* es la raíz de la persona¹⁵⁴ - no de los cuerpos guiados por el instinto animal. En este caso, la *concupiscencia*, que ha suplantado

¹⁴⁶ Ver, Santo Tomás de Aquino, *De Veritate*, I, 1.

¹⁴⁷ *De Veritate*, XV, 1.

¹⁴⁸ *De Veritate*, XVIII, 6.

¹⁴⁹ *De Veritate*, XI, 3.

¹⁵⁰ *Ibid.* subrayado nuestro. Cf. J. Maritain, *Pour une philosophie de l'éducation*, pp. 40-47, 75 y 76, en especial.

¹⁵¹ La noción de interés (fundamentalmente subjetiva y voluntarista) supone al menos a Maquiavelo, a Marx, a Nietzsche y a Freud. Ver, de éste, *Introducción al psicoanálisis*. Cap. XXVI.

¹⁵² *Ama et fac quod vis*; "ama y haz lo que quieras", dice San Agustín. *De Catechizandis Rudibus*. IV, 7.

¹⁵³ Dionisio, cit. por Santo Tomás, en *Summa Theologiae* II^a-II^{ae}, q. XXV, a.4.

¹⁵⁴ Ver, Jacques Maritain, *Principes d'une politique humaniste*, Cap. I, 2.

al amor verdadero¹⁵⁵, se convierte en la “energía” y la norma de toda la vida humana. Pero, la concupiscencia, como toda la sensualidad, es “una cierta potencia inferior del alma”, de suyo sometida a la regulación normativa de la voluntad (apetito *racional*), y de la misma razón. Más aún, lo concupiscible es el “nivel” inferior al interior mismo de la sensualidad humana, puesto que “desear con el apetito animal pertenece sólo a lo concupiscible”; y así, la corrupción de la sensualidad tiene mayor gravedad cuando opera en lo concupiscible que cuando ocurre en lo irascible, estando aquel más alejado de la razón que este último¹⁵⁶. Se puede apreciar así, hasta qué punto el sexismo ideológico -políticamente dominante- implica una degradación antropológica mayor.

- e) Esta degradación se ve reforzada, y como confirmada por la perversión (tanto en un sentido técnico como ético) del lenguaje. Este, que es fundamentalmente signo¹⁵⁷, se ha llegado a “establecer” entre la ambigüedad y la equivocidad¹⁵⁸. Ahora bien, como dice San Agustín, “toda enseñanza tiene como objeto cosas o signos; pero las cosas se aprenden por medio de signos”; entre los cuales se encuentran las *palabras*, las que no son sino signos: “nadie hace uso de ellas sino para significar algo”¹⁵⁹.

¹⁵⁵ “Sucedió pues, que, como el amor en los mozos, por la mayor parte, no lo es, sino apetito, el cual como tiene por fin último el deleite, en llegando a alcanzarle se acaba, y a de volver atrás aquello que parecía amor, porque no puede pasar adelante del término que le puso naturaleza, el cual término no le puso a lo que es verdadero amor”. *Don Quijote de la Mancha*, I, 24. Cf. Jacques Maritain, *Carnet de Notes*. Cp. VII, 1.

¹⁵⁶ Ver, Santo Tomás de Aquino, *De Veritate*, XXV, 1, 2, 3, 4 y 6.

¹⁵⁷ San Agustín, *De Magistro*, X, 30. Cf. Jacques Maritain. *Quatre essais sur l'esprit dans sa condition charnelle*. Cap. II.

¹⁵⁸ Lo que se manifiesta particularmente en la expresión “hacer el amor”. “Se llaman ‘equivocas’ las cosas que teniendo un nombre común, difieren en su esencia”. Aristóteles, *Categorías* I, 1, 1-2. En nuestro tiempo, la hermenéutica racionalista (H. Gadamer, por ejemplo), y la sedicente “filosofía del lenguaje” (Derrida, por ejemplo), tienen una especial responsabilidad en la degradación del mismo lenguaje. Ver, Fernando Moreno, *Fundamentos de las Ciencias Sociales*. Santiago, Universidad Gabriela Mistral, 1994, pp. 137-188.

¹⁵⁹ De Doctrina Cristiana, I, 2, 2.

- f) Pérdida del sentido de la norma en su acepción amplia, que incluye naturaleza, cultura y moral. Dicho de manera más concreta, el sujeto sexuado, o mejor dicho el sexo subjetivado, se ha convertido en “norma” para sí mismo. Ya pretendía Protágoras, el sofista, que el hombre era “la medida de todas las cosas: de las que son y de las que no son”¹⁶⁰. Marx, el sofista moderno por excelencia, dirá que “el hombre es para el hombre el ser supremo”¹⁶¹. En todo caso, aquí la sexualidad ha venido a reemplazar la moralidad: la ley moral y las virtudes que realizan el bien humano¹⁶². En el plano educacional, cognitivo y moral, la des-normativización deja el paso libre al espontaneísmo instintual, confundido con la libertad, y al operacionismo metodologista, que viene a poner la norma técnica en el lugar que de suyo corresponde a la norma ética.
- g) Ligado a lo anterior, se debe constatar una no menos radical pérdida del sentido de la autoridad¹⁶³. Lo cual, sin ser lo principal en la tarea educacional, es su *conditio sine qua non*. Al límite, se tiende a rechazar la autoridad del maestro: “No necesitamos de tu educación”, dice significativamente una conocida canción¹⁶⁴. En todo caso, como señala Jacques Maritain, “la única influencia dominadora en la escuela y en la universidad debe ser la de la verdad, y la de las realidades inteligibles cuyo poder iluminador logra por su sola virtud -no por virtud de la autoridad humana o del *magister dixit*- el asentimiento de un ‘espíritu abierto’, dispuesto a pronunciarse de una u otra manera por la fe de la evidencia”. Sin embargo, “el niño debe creer al maestro...

¹⁶⁰ *Les penseurs grecs avant Socrate*. (Fragments de Protagoras). Paris, Garnier-Flammarion, 1964, p.204.

¹⁶¹ Contribución a la Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel. Paris, Les Editions Sociales, 1975, p. 205.

¹⁶² Ver, Santo Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, I^o - II^o, q.55.

¹⁶³ A lo que no es ajeno Jean-Paul Sartre. Ver, *L'être et le néant*. Paris, Gallimard, 1943, pp. 606-615.

¹⁶⁴ We don't need your education...

Quien aun no sabe, debe creer a un maestro, pero solamente con el fin de llegar a saber”¹⁶⁵.

A nuestro parecer, hay que precisar aun, que supuesta la *verdad* en el maestro, y la libertad en la búsqueda y el conocimiento de la verdad en el educando, se debe reconocer la autoridad del educador (maestro de verdad) de una manera más estable y, eventualmente, como una referencia testimonial permanente. La experiencia misma nuestra que así lo requieren la comunicación, la búsqueda y el conocimiento de la verdad. Especialmente, en unos tiempos dominados por el relativismo, y en los que no sólo la normatividad de la verdad, sino el sentido mismo de la verdad se esfuman. No menos lo exige, el natural desarrollo (y progreso) del conocimiento en el educando (párvulo, escolar y universitario). Es por lo cual, como dice San Agustín, “a nadie es dudoso que una doble fuerza nos impulsa al aprendizaje: la autoridad y la razón”¹⁶⁶.

- h) La pérdida del sentido de la verdad -de hecho suplantada por la mentira¹⁶⁷- y del sentido del bien -reemplazado por el interés-, el rebajamiento sexista del amor, así como la des-normativización y la crisis de la autoridad, llevan lógicamente a confundir la libertad con el libertinaje. Sexualmente, todo está permitido; más aun: es incentivado, promovido... Y en relación (práctica) a esa máxima o ilimitada gama de alternativas, se realiza el “bien” del hombre; de un hombre que no se lo concibe *a partir del sexo*, sino porque ya se lo ha “diluido en su ser específico (racional y personal) e ignorado o despreciado en su correspondiente dignidad. Es este “impulso” el que lleva a hacer de la sexualidad su *principio*, y a reducir, al mismo tiempo, el sexo a la mera genitalidad. Lo cierto, no

¹⁶⁵ Pour une philosophie de l'éducation, p.40.

¹⁶⁶ Contra Académicos, III, 20, 43.

¹⁶⁷ Conviene recordar que “en la tentación de Adán y Eva, la serpiente no sólo propone algo para ser deseado, sino que los engañó con sugerencias...”. Santo Tomás de Aquino, *De Veritate*, XXV, 1. La mentira supone la “intención de decir falsedad”, sea en relación a lo que es imposible realizar, o a lo que, siendo posible llevar a cabo, no es lo que de suyo es, o lo debido. San Agustín, *De Doctrina Christiana*, I, 36, 40, y II, 35, 53.

obstante, es que si el bien del hombre es la libertad, es porque, en otro sentido, la libertad misma es causada por el bien; en este caso, por un bien que, como lo viera Aristóteles, se sitúa aun más allá de lo humano¹⁶⁸.

i) La pérdida del "referente" (para decirlo con una expresión *à la mode*), y las asechanzas, trampas y asaltos multiplicados y profundizados de "los tiempos que corren", conciernen primordialmente a la educación. Dos instancias merecen destacarse al respecto:

- La creciente y permanente presión de los medios de comunicación y propaganda (*mass media*). Es de sobra conocida (y casi un "lugar común", su denuncia) la nefasta (salvo excepciones) influencia de la televisión; considerando por un lado su baja calidad; su politización ramplona, y su sesgo ideológico predominantemente sexista, sin dejar de ser consumista. Por otro, el tiempo que niños y adolescentes dedican a los programas televisivos -propaganda incluida.
- El *pathos* New Age, que con su *gnosticismo*, a la vez mítico e ideológico¹⁶⁹, cada vez más contamina toda la vida humana; en particular la educación, considerada en un sentido amplio e integral. A través de una literatura sobreabundante, de la música, películas y programas, así como de las mismas sectas e instituciones promocionales especiales¹⁷⁰, el New Age sumerge y embota cada vez más la vida social y educativa de amplios sectores de la juventud de hoy; en Chile, como en general en todo el mundo Occidental.

Sintéticamente, se puede caracterizar el New Age como "un nuevo modo de practicar la gnosis"¹⁷¹, que apunta a "introducir al hombre a lo que llaman sus ideólogos un

¹⁶⁸ "Es un engaño no ofrecerle al hombre sino lo humano". *Ética a Nicómaco*, X, 7, 8.

¹⁶⁹ Ver, Pbro. Juan C. Urrea, "New Age". Bogotá, CELAM, 1996.

¹⁷⁰ Como a las que está ligado Douglas Tompkins, que reside en el sur chileno, y desde allí opera...

¹⁷¹ Juan Pablo II, *Cruzando el umbral de la esperanza*. Barcelona, Plaza y Janés, 1994, p.103.

nuevo paradigma, es decir una forma totalmente diversa de verse a sí mismo y de percibir la realidad... El destino último del hombre... es... disolverse en el anónimo océano del ser como una gota de agua"¹⁷².

8. En general, y especialmente por lo que concierne a la educación, y en particular a la "educación" sexual, la reducción del *misterio* al *problema* -su dilución en meros problemas¹⁷³ - ha favorecido la degradación de la vida humana "colectiva", en sus diversos aspectos.

De alguna manera, la sexualidad -en su expresión ideológica- aparece como una (sino, la) *solución*¹⁷⁴ frente al sin-sentido y al absurdo de una existencia tensionada entre la ideología (totalitaria) y el consumismo¹⁷⁵. Es también una cierta "respuesta" -"compensatoria"¹⁷⁶, podría decirse- frente a lo que desde comienzos del siglo XX ha venido siendo denunciado como "crisis de la inteligencia"¹⁷⁷. Es decir, la renuncia de la inteligencia -"envenenada de manera progresiva por astutos educadores..." - a su objeto (y alimento) propio; para dejarse llevar por la "exigencia" (y tentación) "de ser moderna y de acomodarse al mundo"¹⁷⁸.

¹⁷² Mons. Norberto Rivera, *Instrucción Pastoral sobre el New Age*, V, 23. En, J.C. Urrea, op. cit. pp. 137-153.

¹⁷³ Ver, Jacques Maritain, *Siete lecciones sobre el ser*. Buenos Aires, Desclée de Brouwer, sin fecha de edición, pp. 20-29.

¹⁷⁴ "Solución" falsa, aberrante y anti-humana, desde luego.

¹⁷⁵ No el *consumo*. Con Juan Pablo II (y no con los heraldos neo-marxistas que prolongan y actualizan la crítica ideológica del capitalismo en la denuncia ecologista del uso de los recursos naturales y de la "sociedad de consumo"), consideramos críticamente el consumismo en cuanto éste refleja, en definitiva, la primacía del "tener" sobre el "ser". Ver, Discurso de Juan Pablo II a la UNESCO (Paris) (1980), Nos. 6 y 7.

¹⁷⁶ Ver, Carl G. Jung, *Las relaciones entre el yo y el inconsciente*. Barcelona, Paidós, 1993, p.74.

¹⁷⁷ Cf. R. Ahumada, op. cit. p. 39.

¹⁷⁸ Jacques Maritain, *La philosophie bergsonienne*, IV, 1.

En este contexto, adquiere aún mayor gravedad el hecho - que constata La Bruyère- "que no hay nada más fácil para la pasión que ponerse por encima de la razón"¹⁷⁹.

9. Conclusión

Creemos oportuno concluir, no repitiendo lo ya dicho, ni sintetizando lo que ya está resumido en demasía, sino insinuando algunas "medidas" que contribuyan a instaurar (o restablecer) el *bien*, y a enfrentar y evitar el *mal*¹⁸⁰, en lo que a educación se refiere.

- En primer lugar, debemos aclarar que no estamos por principio contra la educación sexual escolar. Al revés, dado las características "culturales" y psico-sociales de nuestro tiempo, proponer (no imponer) una educación sexual de la *persona humana*, integrada a la educación integral y específica de la *persona humana* misma, es no sólo conveniente, sino necesario. Sin embargo, una *propia* educación sexual -y no la grotesca operación que criticamos- supone un fundamento antropológico que asuma plenamente la "verdad sobre el hombre"¹⁸¹, y que no asuma los datos científicos (o simplemente físicos) de la anatomía, la biología la fisiología y aún de la medicina, independientemente de las exigencias y normas *morales* de la *vida* humana. Y esto, no por someter (impropiamente) lo científico (o el dato físico) a una norma

¹⁷⁹ *Les Caractères* (Du coeur). P. 129, de la Ed. Garnier, Paris.

¹⁸⁰ Si bien idealmente se debe "denunciar anunciando", no siempre es esto suficiente. La denuncia del mal es para el hombre una exigencia permanente de la condición humana misma; lo que hace constatar a Aristóteles, a Cicerón, a Séneca, a San Agustín y a Santo Tomás que el mal es más frecuente (*ut in Pluribus*) que el bien *in specie humana*. La fe (cristiana) nos descubre la raíz de todo mal en el pecado (original) (*Romanos V*, 12-114, y *Salterio*, 50, 7). Ya en un orden puramente racional, no obstante, se debe constatar con el Aquinate que "el apetito natural tiende a dos cosas, conforme a la doble operación de la realidad natural; una, a través de la cual esa realidad busca adquirir lo que conserva la propia naturaleza...; la otra, es aquella por la cual la realidad natural destruye lo que le es contrario... Y esto es indispensable para todo ser corruptible, puesto que si esa realidad no tuviese la capacidad de vencer a su contrario, ella sería por éste destruida...". *De Veritate*, XXV, 2.

¹⁸¹ Ver, encíclica *Redemptor Hominis*. Y, nuestro libro, *Libertad y desarrollo del hombre*. Lima, Ed. Vida y Espiritualidad, 1990. En general. Karol Wojtyła, *Persona e Atto*. Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticano, 1982, pp. 215-249.

extraña, sino por la exigencia *objetiva* -y no menos *científica*¹⁸²- de respetar y asumir prácticamente (no "poiéticamente") el *sujeto* humano, que, en cuanto *persona*, es un universo, un "todo" que tiene la dignidad de *fin* (no de medio), porque su "raíz" es el *espíritu* (Santo Tomás de Aquino) y la *razón* su norma.

- Una justa tarea educativa escolar en materia sexual, debe ser llevada a cabo, *efectivamente* (y no aparente o simuladamente)¹⁸³, en estrecha colaboración con padres y apoderados. Estos -y la familia misma, como primera y principal educadora¹⁸⁴- deben, además, operar un permanente, legítimo¹⁸⁵ y prudente "control" sobre el proceso educativo de quienes tienen la tutela o el encargo. Dicho "control" debe abarcar todo el *ámbito* educacional; escuela, "grupos" intra y extra-escolares, actividades culturales, uso de los medios de comunicación (*mass media*), lecturas, audiciones musicales u otras. Muy especialmente, en materias de religión y moral, la familia debe completar la enseñanza (necesariamente insuficiente, en el mejor de los casos) escolar, y eventualmente corregirla. Los padres son aquí los principales "guardianes", "vigías" y "pilotos", si pudiera decirse.

- Los padres, apoderados, maestros y en general los responsables inmediatos de la educación (conscientes de la naturaleza y dignidad de su *misión* y de las tareas que implica), deben estar *atentos* (al "acecho", si se quiere...) a lo que se intenta y se hace desde "arriba", desde el Estado principalmente, y desde "abajo", a través de la "infiltración" política, o la "concientización" ideológica, por parte de

¹⁸² La ciencia es conocimiento cierto de lo necesario y de lo universal, a partir de sus causas. Ver, Aristóteles, *Analíticos Posteriores*, I, 4 y 9.

¹⁸³ Como ha ocurrido en el caso de las JOCAS; cuyos responsables, en reacción a las numerosas críticas y protestas provocadas por padres, apoderados, educadores o simples ciudadanos, anunciaron su "apertura" hacia la "participación" de padres y apoderados, sin renuncia para nada a lo esencial del proyecto cuestionado. Como suele ocurrir, algunos ilusos y "cardíacos" (de diferentes ámbitos), se declararon satisfechos con esa "corrección" programática...

¹⁸⁴ Ver, la Exhortación Apostólica, *Familiaris Consortio*, Nos. 36 - 40.

¹⁸⁵ Legitimidad moral; que proviene del derecho inherente, irrenunciable e inexpropiable, de la familia (de los padres) a educar la prole.

“agentes” del “poietismo” educacional y, en particular, del sexismo “pedagógico”.

Toda anomalía debe ser denunciada públicamente, y debe ser eventualmente objeto de manifestaciones especiales¹⁸⁶. Al mismo tiempo, sin embargo, se deben hacer proposiciones positivas que respondan a verdaderas necesidades no asumidas aun, o a correcciones y mejoras de diversa índole (programáticas, metodológicas, institucionales, materiales, pecuniarias...).

- Todo lo anterior, requiere de una permanente formación humanista (especialmente antropológica y ética), de los diversos agentes educativos; de los maestros mismos, así como de padres y apoderados. Tal formación (práctica) supone al mismo tiempo una no menos permanente y actualizada información; y debe ser llevada a cabo tanto a través de actividades *ad hoc* (cursos, seminarios, “encuentros”...), como en términos de auto-formación.
- En todo lo que sugerimos, se debe tener siempre presente que en la educación, como ya lo vio Aristóteles, se juega todo: el bien de la persona individual y el bien común; el respeto y justo aprovechamiento de la herencia de los antepasados, el futuro propio y de los que vienen, y la conveniente vivencia del presente. Es éste, por consiguiente, un ámbito que nos compromete a todos máximamente, y en el que no se debe transigir en nada que concierna a los *fundamentos* que otorgan la *verdad* y el *bien*.

¹⁸⁶ Como ocurrió en un momento en España y en Francia; donde incluso el Arzobispo de París manifestó contra las tentativas estatistas de imposición ideológica en materia educacional, por parte del gobierno socialista (Mitterrand).