

UNA NUEVA FRONTERA EN LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION

JESUS LOPEZ MEDEL
España

1.— *El tiempo: Interrogantes y respuestas.*

Hay una realidad, que además se da como *cualidad*, en el *ser* y en el *estar* de las cosas, que es el *tiempo*. También la escuela, la educación, la enseñanza —sin hacer ahora disecciones científicas— tienen un *ser* —el *por qué* de educar— y un *estar* —las *maneras* de realizarse.

Ante el siglo XXI, como confrontación *histórico-temporal*, que nos diría Jaspers— cabe situarnos como prospectiva, o como proceso educativo ante el que hayamos de dar respuesta. ¿Se trata de un proceso de “*imaginación creadora*”? ¿Se trata al contrario o de un proceso de *verificación empírica*, cosificado, concreto?

Es curioso que un factor, superdominante en el devenir de la sociedad, es y será la mecanización y la automatización. También en la escuela. Y sin embargo nadie —ni aún utilizando la instrumentación más sofisticada— nos puede garantizar mínimamente los signos reales de la sociedad siglo XXI. Las “*aproximaciones*” a los hechos educativos —el último informe del Club de Roma, *Aprender, horizonte infinito-1979*— es un dato. Porque, pueden basarse en meras *aproximaciones* de hechos sociales, no predeterminados, o mejor dichos, que se mueven entre las *realidades* y las *querencias*, entre lo que *sucede* y lo de *cómo quisiéramos sucediera*. Los hechos sociales de “*liberación*”, de “*contestación*” de “*rechazo*”, han producido, en el fondo, motivaciones para determinados tipos de escuelas. Freire, Ivan Illich, Marcuse, y antes Marx, aparecen en la Historia de la Ciencia y de la Política Educativa, por el despliegue de un *contagio problemático*, que se inicia *al lado* o *al margen* de la escuela, no en la escuela misma. Marx, por ejemplo, cuando habla de la edad de los 9 años en el niño, para emplazarlo allí como *educando-trabajador*, se retrasa en más de 3 siglos al pensamiento de José de Calasanz, que anticipó la edad, y que utilizó el *abaco* —como Piaget, las matemáticas— para hacerle ver *al*

Niño, el instante del descubrimiento del infinito. Calasanz, Marx, Piaget, acaso coincidieran desde el *plano antropológico* o sociológico en la trayectoria. Aunque se distanciaran al *objetivar* el infinito, como tal.

El siglo XXI, pues, hay que verlo como *interrogante* en cuanto a los *datos* sociales y a las *motivaciones* o valores de los comportamientos. Pero también, una buena parte de los problemas, acaso vendrán como consecuencia, a su vez de haberse producido una *respuesta* a algunos de ellos. Creo, de otro lado, que antes hay además, un tema: el de *las actitudes* ante la escuela.

2.— *Actitudes Escuela-Sociedad.*

En un libro “Diagnóstico sobre la enseñanza- Madrid 1978” y una Comunicación al Congreso Mundial de Córdoba-Argentina-1979, con el título “Alternativa-confrontación entre Escuela y Sociedad” —Edic. Universidad de Navarra-1980— hablamos de la *escuela* como *motor, volante y freno*. Era para reflejar esa problemática que a veces estorsiona, los reductos peculiares y propios de la sociedad misma. Aquí añadiremos:

Es necesario incrementar las *graduaciones* y dosis en la investigación parsoniana, para *discernir* más claramente las *actitudes*. Existen errores graves, cuando la problemática escolar es enfocada —sin aclararse— desde el prisma de una educación servida, pagada, o maniatada por el *Estado-Administración*, generalizándose los fallos de un sistema, como fallos de la educación misma. Lo que no quiere decir que una educación sugerida, estimulada o reconducida prevalente por la *sociedad* —Estados Unidos, Bélgica, Holanda, en parte Alemania, etc.— no carezca de problema. Con esto simplemente he querido apuntar, no al anacronismo escuela-pública, o escuela-privada, a la necesidad de un esclarecimiento de las *actitudes*.

Una actitud “*nihilista*” o “*minimalista*” de la escuela, en la que los factores de *verificación* —desesperanza en la escolarización, incrementos de costes, despersonalización, desarraigo familiar, pasotismo, etc— se basculen sobre la escuela misma, nos privará de encontrar respuestas positivas y creadoras. (Es bueno descubrir el error o el temor, es malo quedarse en ellos).

Pero, al contrario, tampoco una actitud “*integrista*”, es decir, la escuela como solución *total* y predeterminante, nos puede dar la clave, no para entusiasmos educativos, sino para el *realismo crítico* de los hechos socio-educativos, en una sociedad *en cambio*, y de suyo, por tanto, *dinámica*, no plenamente integrada.

De ahí que nosotros, por un sin fin de razones, prefiramos hablar de “*alternativas globales*”, como una *actitud*, no como un resultado, ante el tema *Escuela-Siglo XXI-Sociedad*. Su mero enunciado, ya denota dos características:

Se trata de un *pluralismo de alternativas*, no de una alternativa. Esto nos previene del riesgo de totalidad, *monolitismo* o *dogmatismo* de no pocas otras actitudes, en las cuales —en unos casos solapadamente y en otros descaradamente— se encierran posiciones *ideológicas* —la escuela marxista—; de *intereses* —la estabilidad en el empleo docente en ocasiones enfanta en exceso la teoría de Estado-Escuela— o de preocupaciones *confesionales* o *patrióticas*. Estas actitudes no las criticamos en sí mismas —ni este es el momento—. Lo que afirmamos es que no son *la* alternativa, ni siquiera *una* sola. Por eso nosotros utilizamos la expresión plural: *alternativas*, en el sentido horizontal de la expresión.

Esto nos permite discernir —no contraponer— las realidades humanas, y aún las socioeconómicas, en las cuales, la grandeza o la miseria, pueden ambientarse un diseñar de escuela en particular: *conservar*, o *liberar*, respectivamente. Este es un solo dato de ese *pluralismo de alternativas*, en el que los hechos religiosos, económicos, sociales, políticos, estructurales, pueden *acentuar* los matices.

Pero esto no implica caer en un relativismo, o pragmatismo críticos. Nosotros hablamos de *alternativas globales*, es decir que salvada la *variedad de opciones*, la escuela no *puede parcelar* las dimensiones concretas del quehacer educativo. De tal manera que el protagonista *Niño*; el sujeto operativo *educador*. la esfera promotora de opciones o *familia*; el *sistema* o estructura instrumental escolar; o el Estado como *testimonio* o agente activo en unos casos, subsidiarios en otros. . . unos y otros se les sitúe, sí, dentro de *su propia* singularidad o alternativa, pero siempre de las *dimensiones totales* del *ser y hacer* escuela. A esto es a lo que llamamos, *alternativas globales*. Advirtiendo que no estamos tratando o construyendo los *contenidos, curriculum* o *métodos* pedagógicos, sino que estamos trazando un esquema de *actitudes*, previas a toda construcción metodológica.

3.— *¿Predicción, confrontación, reafirmación de Escuela-tiempo-sociedad?*

Unas alternativas globales, que normalmente estarán situadas en el contexto de un limitado número de variantes —occidentalistas, tercermundistas, países desarrollados o en subdesarrollo; industriales o rurales, confesionales o secularizados, etc— facilita el *puesto que la escuela puede o debe tener en una sociedad-siglo XXI*.

Por de pronto, la escuela ha de ser *freno*, por sí misma, para los que desde los campos más avanzados de *ciencia ficción* —economistas o sociólogos, econométras o sociométras, psicólogos o sicométras, etc.— desconocen o marginan el hecho educativo, no porque altere las variantes, sino porque la educación no es fácilmente *reducible* a datos, presupuestos, encuestas, automatización o símbolos. ¿Cómo será la sociedad del siglo XXI? Por qué no preguntarnos *¿Cómo podemos hacer que los niños de hoy, año 81 del siglo XX, nos anticipen la sociedad del XXI?*

Sin duda, las dosis de *conflictividad* de la sociedad futura irán *in crescendo*. De ahí que no sea fácil adivinar si los sistemas o esquemas educativos próximos no percibirán aquellos datos *confrontación*, que en su pasado, realmente próximo y rápido, se ha manifestado en el *conservadurismo*, *nihilismo* o “*liberación*” de la escuela.

Los mecanismos de la Ciencia Social o Política nos detectarán sin duda, los aspectos *negativos*: el crecimiento de la *droga*, el aumento de *rechazo* en la juventud; o *delincuencia*, el *pasotismo*. . . Lo que en otros lares puede producir, *cansancio*, *rutina*, *burocratización*, ausencia de *competividad*, *renuncia*, *abandonismo*, o *utilización* partidista de la escuela. ¿Quién se para a pensar cuantos *dardos extraescolares* se lanzan a la escuela misma? ¿Cuántos extramuros educativos se erigen en monumentos educativos o cuántos líderes políticos o míticos se “*apoderan*” de la escuela a pretexto de su *crisis* o de su *escasa rentabilidad*?

Indudablemente la escuela seguirá percibiendo a *sus* puertas, y aún *dentro* de ellas, el riesgo y la aventura de *confrontaciones* o luchas que *no son de la escuela misma*. Y está claro la *tentación del educador* de que a pretexto de su inseguridad se adocene en la *seguridad burocrática* misma. O que al niño, a pretexto de la inexorabilidad de un contexto inmoral-social, se le convierta en conejillo de indias. O que la mujer, a pretexto de su igualdad de naturaleza, se la *identifique* con el hombre.

Pero la escuela —educadores, padres, alumnos, y en su parte Iglesias o Estados— cara al siglo XXI, debe guardarse de lo que por extraescolar se utiliza como *predicción* o *confrontación*. Su actividad *global-pluralista*, le hará *sensible* a ese debate —ideológico-práctico o subdesarrollo— pero debe impedir *mezclarse* con ellos. ¿Cómo confiar en los Estados, o en los Partidos Políticos, si cara al futuro se habla de crisis del Estado, crisis de los Partidos, o crisis de la Administración? ¿Cómo guarecerse con exclusividad en las economías, dentro de un contexto mundial de *crisis de energías*?

Por el contrario, la *reafirmación* de la escuela, en sí misma, aunque

sensible a la predicción-confrontación siglo XXI, nos da pié, no para salvar la escuela por sí, que no tendría sentido, sino ayudar a salvar y salvarse en una sociedad.

Entiende Gozzer, con insistencia, que debe irse a una *actividad profesional autónoma del educador, con su propia personalidad y tipismo*. Esto facilitará la contemplación de problemas que rondan las fronteras de lo escolar, y además *orientará la problemática del profesional docente*. Desde su propio reducto.

Es clara la interconexión disciplinaria, que decapita y lima las “*soberbias*” o entusiasmos sobre métodos parciales o contenidos específicos, sean humanísticos o cientifistas.

La *personalidad* completa y creciente del hombre será un hecho real, pero quizá ningún reducto como la escuela, para que le sirva, como diría Renard, de “*remanso*” frente al torbellino de la vida y la despersionalización. Porque si es global cualquiera de las *alternativas* que elijamos, ella tratará de buscar *al hombre* en su dimensión *total*, incluso, por tanto, a aquella que le reconduce a su dimensión *trascendente*, eterna, ética, divina.

La *instrumentación operativa* —costo real, presupuestos estatales decrecientes, paro-educación, educación-paro *en y para* la escuela, no puede tener, constantemente, la amenaza de las fuentes económicas o de poder que, como lanzas, terminar por devorar a los propios educadores entre sí —sean privados o públicos— sino que debe ser comprendida por el protagonismo *del Niño*, que crece *dentro de una* de las alternativas globales, con una dimensión genérica —el caso del Irán o de los países del Este lo confirman— y común que es *la familiar*. La familia continúa su obra generadora por la escuela. *Es Escuela en sí misma. Y la escuela es continuadora de la familia*. Es familia en sí, y en todo caso semilla de *valores-familiares-cívicos*.

Finalmente, advertir que el Niño, la Familia, o los Educadores, la Escuela en sí, *podrán equivocarse*. Pero peor es que se equivoquen los Estados, los Partidos Políticos, las Administraciones Públicas, o los Nacionalismos Escolares. No tratamos de hacer de la Escuela una Isla. A lo sumo de una escuela “*sentiente*” —como diría Zuburi— no una escuela complaciente, o cómplice. Se trata de una *objetivación*, no de una *neutralización*. Se quiere una *acción* educativa, no una *revolución*. Se quiere aprovechar todo lo que una sociedad puede enriquecer, o ayudar a la escuela, no entregar ésta a la sociedad. Cuando Mc Luhan presagiaba una nueva era por los impactos de la telecomunicación, o televisión, e incluso llegaba a apuntar a un nuevo *sistema educativo*, trataba de resaltar la instrumentación operativa. Pero la escuela, por su factor humano, será siempre un lugar de *reencuentro*, de

convergencia de libertad y autoridad, de *entrega* y de *recepción de saber*. Nada podrá reemplazar *al niño*, al educador, al padre. Dentro de esa línea naturalmente que hay *aproximaciones*; que hay experiencias; que hay líneas de sutura entre experiencias escolares concretas. La *escuela internacional* es un ejemplo del alcance y de los límites entre tipos de sociedades distintas —económicas, sociales, políticas, espirituales— pero siempre subordinado toda instrumentación operativa o técnica al elemento humano, trascendente. El encuentro con la verdad —que la escuela persigue, y lo que hubiere de “*alumbramiento*”, de parto —profesor-alumno— es *horizonte infinito*. Es un marco sin fondo en las posibilidades de una escuela como reconstrucción moral. Esta magna concepción de la Escuela, es la que permite el mayor número de *diseños*. Es el *panel* dentro del cual se encuentran los más variados colores. Es el *agua* de arroyo remansado y cristalino que se va vertiendo por tierras distintas. Es *azúcar* imperceptible que enriquece los más variados alimentos. Es *partitura* abierta a todas las armonías.

El siglo XXI entonces, *no será frontera*. Será un paso más en el *tiempo* y en la Historia. Si la escuela está despierta, ella misma podrá esperarle al otro lado de la frontera, y seguir discurriendo, acaso con otros escenarios o con métodos mejores, en el camino, verdad y vida que el Niño lleva dentro de sí.