

Las alternativas educativas, entre el posibilismo y la nueva comunidad

PEDRO GIL LARRAÑAGA

INTRODUCCION

Hace ya un poco más de sesenta años, en 1931, el matemático austríaco K. Gödel conmocionó el mundo de esta ciencia con su teorema sobre la demostrabilidad o no de la verdad aritmética.

Lo que Gödel demostró fue esto: ningún sistema puede fundamentarse sólo desde sí mismo, desde su propio interior. El veía que si bien la verdad matemática descansaba en la verdad aritmética, ésta a su vez no podía demostrar su propia verdad desde dentro de sí misma. Necesitaba salir, contemplarse a sí misma desde fuera, desde un universo más amplio.

En SINITE no nos ocupamos de matemática y por lo mismo aludir a sus grandes nombres puede parecer desmesurado. Pero no lo es.

La enorme lección de Gödel consistió en descubrir dentro de los sistemas lógicos más estrictos una verdad que todos sentían o sentimos más o menos como verdadera en la vida de

los pueblos. Todos sabemos que las instituciones tienden como por instinto a 'demostrar' su propia verdad, su definitiva validez... sin salir de sí mismas. De algún modo sabemos que, procediendo así, las instituciones hacen trampa. Se buscan más a sí mismas que a la verdad. Lo sabíamos y lo sabemos, pero siempre nos quedaba y nos queda un rinconcillo de duda para presentar con seguridad nuestras opiniones ante los demás.

Gödel mostró que nuestra sensación de incomodidad ante la prepotencia y la falta de crítica de determinadas instituciones no es un simple fenómeno psíquico, cosa achacable a lo limitado de nuestras inteligencias. Demostró que, por buena voluntad e inteligencia crítica que haya dentro de una institución, sólo desde fuera de ella puede fundamentarse su pretensión. Y sólo desde su exterior, por tanto, puede ejercerse una apreciación verdaderamente crítica de la misma.

O, lo que en este comentario nos importa más: para hablar de las alternativas a un sistema no es buen camino ahondar en el interior del sistema y juzgar de sus defectos y mejorabilidades. No. Porque al hacerlo se cae tarde o temprano en la justificación de lo no justificable, o en la falta de perspectiva crítica. Y esto, cuando se trata de proponer modelos de futuro, es ciertamente grave. Se empieza buscando lo alternativo y se acaba, resignadamente, en lo posible.

Sólo desde fuera de la institución que hoy llamamos escuela o educación podemos apreciar su validez o comprender el significado de la palabra 'alternativa' cuando la aplicamos a lo educativo.

Ante las nuevas dimensiones del mundo

Ha hecho falta que hoy nos sea habitual la sigla GATT, o que comience a preocuparnos de verdad el Tratado de Maastricht, o que ahora aparezca el NAFTA o tratado de libre comercio en América del Norte, o que incluso sepamos algo más de la Comisión Trilateral, o sencillamente que se haya hundido el sis-

tema político hoy conocido como 'socialismo real'..., ha hecho falta todo esto para que miremos con otro mirar el mundillo de nuestras alternativas educativas. (Y tómesese lo de 'mundillo' en el más entrañable de los sentidos).

Desde hace cincuenta años han ido proliferando entre nosotros experiencias educativas diversas, distintas. Se caracterizaban casi siempre por la atención a los más desfavorecidos. Conocíamos su existencia y nos sorprendía no poco, ante la precariedad de su modo de subsistencia, ante lo original o grotesco de sus procedimientos, ante la variedad de sus manifestaciones... ¿A qué se debían?, ¿qué había en su interior?

Desde lo convencional asistíamos intrigados a su desarrollo, sin concederle demasiada relevancia. Con facilidad abarcábamos su conjunto con el comprensivo gesto de lo provisional, de lo desgraciadamente necesario, pero sin concederle demasiada entidad respecto del conjunto de lo que teníamos como educativo.

Ha hecho falta, decimos, todo ese conjunto de siglas para darnos cuenta, a la vez, de que nuestro mundo estaba cambiando mucho más de lo previsto y de que aquello de lo alternativo era más importante de lo imaginado. Sin saber muy bien cómo, hemos relacionado todo ese nuevo universo económico, la vida de nuestras escuelas, y el fenómeno del paro. Y de pronto el asunto de lo alternativo ha cobrado, también él, otras dimensiones.

Acabamos de descubrir que en aquel mundillo de experiencias llamativas se contenía más de una propuesta que poco a poco nos había llegado.

Hoy nos preguntamos, además, por la relación entre el insostenible índice de fracaso escolar de nuestras instituciones convencionales y la estructuración de lo que en parte se hace para remediarlo. Y así nos sentimos casi perdidos entre los proyectos educativos de integración, programas ocupacionales, y ahora mismo los llamados de 'garantía social' En ese contexto nos

nace un respeto nuevo ante el diálogo de dos Ministerios antes extraños: el de Educación y el de Trabajo.

¿Qué está ocurriendo en la educación de este fin de siglo? ¿Por qué a la vez atendemos más a la selección de alumnos capaces de las mejores calificaciones y a los más en dificultad a través de sistemas de recuperación de los mecanismos lógicos elementales?

Y ¿qué nos dice todo esto como cristianos, como comprometidos en un proyecto cristiano de educación (sea cual sea el significado de esta expresión)?

Buscando la perspectiva

A esto venía la referencia a Gödel.

Para entender el sentido de cuanto está ocurriendo —y ahí está el manojito de crónicas de este mismo número— necesitamos bucear por las raíces de lo que llamamos educación, salir de su interior por ahí, por su fuente, y contemplar su conjunto como algo a la vez propio y ajeno.

El mundo de la educación en general, o el más concreto de las instituciones educativas, forma parte de todo un sistema. Hay un conjunto de realidades sociales o históricas que le dan sentido y lo constituyen. En ese sistema encontramos las siguientes realidades: el trabajo, la vida diaria, la lógica y la abstracción, la cultura, la economía, la política y hasta la religión. Es una impresionante constelación de axiomas indiscutidos y procesos que se deducen de ellos.

Como se ve, es un terreno análogo al del teorema matemático aludido: para apreciar la validez de un sistema, considerarlo desde su exterior, dentro de un conjunto más amplio, en el contexto de otros sistemas. Hacerlo así, ciertamente, proporciona perspectivas fecundas, de una radicalidad serena.

1. DESDE EL PRINCIPIO HASTA EL ESTADO MODERNO

Imaginémonos guiados por un Gödel benevolente.

Excepcionalmente habrá salido de su universo lógico formal y nos conducirá fuera de nuestro propio sistema educativo. Hemos ido a su encuentro buscando una ayuda para comprender el significado de lo alternativo y él nos ha hecho salir de nosotros mismos, de lo habitual, de lo conocido, de lo diario.

Siguiendo esa orientación nos sentiremos acompañados hasta las raíces de nuestro ministerio. No hará falta llegar hasta sus raíces históricas. Bastará con examinar sus raíces teóricas, los elementos básicos de nuestra definición. Será como ir señalando las capas que la historia de las instituciones ha ido superponiendo en nuestra realidad: sin individualizarlas, es de insensatos plantear alternativas.

Preguntémonos, pues, ¿qué es esto que llamamos escuela?, ¿a quién sirve nuestro esfuerzo?, ¿de qué se alimentan nuestras instituciones educativas?, ¿qué garantía existe para lo alternativo?, ¿coinciden necesariamente lo educativo y su organización en la modernidad?, ¿qué relación hay entre nuestras escuelas y nuestros Estados?

Al principio era la Tierra

Al principio no había ni escuela, ni pensamiento, ni economía, ni política. Por no haber, ni siquiera tiempo, historia. Sólo existía el quehacer diario.

Los pueblos nacían, vivían y morían en la Tierra y en el lugar que les había correspondido. No tenía sentido pensar más allá del alcance de la vista. Todo estaba allí, ante los ojos: el misterio de la vida y el misterio de la muerte.

En aquellos días existía el pensamiento, desde luego. Y la religión y la cultura ocupaban un lugar en la vida de los pueblos.

Religión, cultura, pensamiento, todo iba un poco por detrás de la vida diaria.

Ante todo se vivía en diálogo con los ritmos de la naturaleza. En ocasiones, aquel vivir se convertía en objeto de narración. Alguna vez excepcional aparecía algún aforismo o costumbre con pretensiones de constituir la raíz oculta de lo habitual.

Pero no había pensamiento en el sentido de algo con vida propia, construido enfrente de lo diario, con valor de referencia o aclaración de todo lo demás. Por eso antes que la teología y la filosofía aparecieron la narración y el mito. La crónica, la experiencia, fueron lo primero.

Por eso no existían ni la economía, ni la escuela, ni la política. Sencillamente, nadie necesitaba agendas que le llevaran más allá de los ritmos de la tierra. Y en ellos no había lógica sino vida.

Mucho, mucho después apareció el trabajo

Los pueblos siempre habían sido trabajadores, desde luego. Siempre se habían preocupado por garantizar su subsistencia el día de mañana, y esto les había llevado a echar planes, técnicas, previsiones, costumbres...

En realidad, en aquellos días, los hombres no trabajaban. Subsistían. Y para subsistir ejercitaban ciertas actividades, tan suyas tan necesarias, como el respirar o el quererse o el recordar. Lo suyo no era trabajar sino vivir.

Pasando el tiempo, a medida que se establecía un determinado régimen de intercambios, debió aparecer el concepto de trabajo. Afectaba sólo a unos pocos, desde luego. Pero existía. La inmensa mayoría seguía ocupada en sobrevivir. No necesitaba experimentar esa abstracción respecto de su ocupación diaria.

Porque trabajar suponía ejercitar una actividad no encaminada a subsistir, sino a comerciar, a cambiar. Suponía otro tipo de

obligaciones: ya no se trataba de una pura necesidad, regida por los ritmos de lo posible y lo necesario; ahora debía ser algo más fijo, estable, permanente. Debía ser mantenido aunque en sí mismo no fuera necesario. El trabajo, así, era algo antinatural. Por lo menos no era algo natural.

Y vino entonces la economía

De ese modo, antes de que los hombres tematizaran expresamente la lógica, apareció la práctica económica.

La economía suponía la emancipación de la lógica respecto de la naturaleza. Con ella los hombres iban a aprender a intercambiar objetos contra valores. Iban a comenzar el curioso camino de la racionalidad.

Evidentemente, antes de la aparición de la economía los hombres eran seres de razón. Lo mostraban en su conciencia de sí mismos, en sus análisis, en su memoria ya histórica, en sus narraciones, en sus construcciones metahistóricas o metanaturales.

Pero a partir de la economía la racionalidad comenzó a orientar el pensamiento por los caminos del 'idealismo' lógico. A partir de la práctica económica, los pueblos se sintieron urgidos a reforzar sus sistemas de intercambios con esquemas lógicos que sobrepasaran las vicisitudes de los mercados y de las personas.

Con la práctica económica, los pueblos necesitaron establecer sistemas de referencia que, sin llegar a ser trascendentes, mantuvieran una pervivencia más allá de la muerte de los individuos. A tales sistemas o a su raíz llamamos hoy lógica idealista.

Por eso comenzó la escuela

Hasta entonces no había escuela. Había, eso sí, educación. Pero la educación se entendía como iniciación, es decir, adiestramiento en las leyes de un oficio o de un misterio.

Porque entre la iniciación y la escolarización hay una diferencia fundamental: la lógica, que permite en un caso emanciparse, distanciarse de lo estudiado. En el otro caso, cuando el iniciando se plega a las exigencias de la realidad, no hay lógica, sino leyes, necesidades.

Ocurrió que, andando los tiempos, a medida que la laboriosidad se convertía en trabajo y éste en motor de intercambios comerciales, la sociedad encontró que necesitaba una institución nueva. Tenía que transformar la escuela de iniciación gremial en escuela de aprendizaje de la lógica.

Estábamos ya en el s. XVIII. Habían comenzado los tiempos «modernos».

Entendemos de ese modo cómo la sociedad creó la escuela para su propia perpetuación. Por eso la 'escuela', esta escuela, no puede cambiar esta sociedad: necesitaría no serlo. La escuela sólo puede reproducir estructuras lógicas. Puede, desde luego, incrementar la rentabilidad de esas estructuras, hacerse más eficaz. Pero el incremento no es cambio social. No lo es aunque constantemente se gane en bienestar.

Y de su mano, el Estado

No fue la escuela quien trajo al Estado, desde luego. Fue la lógica aplicada a la convivencia de los pueblos.

La lógica convivencial (si podemos hablar en tales términos) exigía que la sociedad se constituyera de acuerdo con un orden, y que lo mantuviera, establemente. Como acabamos de recordar, la escuela nació al servicio de tal mantenimiento. Pero a la vez, bien pronto, se hizo evidente que tal estructuración social no podía sostenerse sólo con esquemas idealistas, lógicos. Necesitaba además reconstituir el poder social.

Así nació el Estado moderno.

Y así, necesariamente, el Estado moderno había de interesarse por la escuela. Había de reducir definitivamente la educación a escolarización, vaciando aquélla de toda reminiscencia de iniciación.

El Estado moderno había de constituirse todo él como un gigantesco gesto 'educativo': su pueblo debía ver estructura, orden, jerarquización, causalidades, presupuestos, planificaciones, especialidades, servicios sociales. Lo de constituir un 'ministerio' para la escuela era sólo uno de los capítulos menores de su gran pretensión estructurante.

Por en medio, la religión

Hay que preguntarse por el lugar de la religión en todo este proceso. ¿Hay algún lugar para ella? ¿Cumple alguna función respecto del conjunto resultante?

La respuesta no es fácil, porque no es fácil precisar el punto de vista desde el que se afronta estas cuestiones. Así, el resultado es muy distinto si se atiende a las formas históricas de la religión o si nos orientamos desde su pretensión radical.

Cuando referimos la religión a sus formas establecidas o históricas, resulta muy difícil adjudicarle un lugar propio en el proceso. Su función, real e indiscutible, resulta adjetivo de lo cultural. En cuanto nos fijamos en sus manifestaciones institucionales históricas, le encontramos una función de justificación de lo establecido a través de su referencia a lo metasensible.

Pero no es este el único ni el principal punto de vista. Desde luego, en este estudio no es el preferido. Hay otro.

La religión en todas sus formas institucionales ha pretendido y pretende ofrecer a los pueblos un corpus de respuestas a las preguntas últimas que ellos van encontrando en su vivir diario. Las religiones de la historia refieren ese corpus a manifestaciones del más allá a lo largo de los tiempos de los hom-

bres. Las religiones de la naturaleza las refieren a los misterios del cosmos y de la vida en general. El cristianismo las compendia en la persona de Jesús, carne e historia de Dios, vida de su Pueblo.

Sea cual sea la naturaleza de la religión en cuestión, siempre hallamos esa pretensión: ofrecer una referencia del más allá para la última hondura de las cuestiones suscitadas por el vivir.

Por eso en realidad a las religiones no les afecta lo sucesivo del proceso que acabamos de comentar: siempre hay cuestiones definitivas, se esté en la era de la lógica o en la de la subsistencia.

Pero sí puede afectarles si en cambio se confunde su raíz con sus manifestaciones. Entonces puede resultar que lo religioso relaciona con estadios anteriores, cuando no había lógica ni Estado y sí sólo naturaleza.

El asunto se agrava cuando percibimos que en realidad la raíz religiosa de la religión establecida no puede existir sin visibilizarse en diversas fórmulas institucionales históricas.

Sin extendernos más, dejémoslo indicado con precisión: la religión aparece en el anterior sistema cuando éste presenta un corpus de cuestiones que afectan a su totalidad y no tienen respuesta desde el interior del sistema mismo. Por eso la religión puede orientar instituciones culturales concretas o bien puede estar detrás de todas ellas indistintamente.

Así nació la escuela cristiana

Porque al principio la escuela no era escuela sino educación. Era, casi, iniciación. No se limitaba al sentido cuasimágico de la iniciación, pero había en ella mucho de aceptación del misterio. Los contenidos que en ella se aprendían, indiscutibles, eran casi sobre todo accidente, preparación, acompañamiento, de lo principal: el encuentro y el respeto hacia Dios.

Las religiones, así, inventaron la escuela y la dotaron de una naturaleza o motivación específicas: capacitar para el descubrimiento del misterio de la vida, antesala de Dios.

En un principio confluían en la misma plaza el conocimiento de la naturaleza, su ordenación lógica, el saber de las ultimidades, y las instituciones religiosas. El encuentro de estos cuatro factores se llamó escuela o educación.

En algunos casos, los primeros, esta nueva realidad se dirigía sobre todo a los grupos del poder o a los más iniciados en el misterio. Poco a poco, sin embargo, fue llegando también a los grupos desfavorecidos de las nuevas sociedades urbanas.

Así, en el corazón de una sociedad que sin saberlo iba ya siendo moderna, se había efectuado el paso de la catequesis a la moderna escuela popular. Ya había una institución que, además de preocuparse de los sistemas de la ultimidad religiosa, atendía a la configuración lógica de la vida diaria.

Finalmente, la escuela moderna

El actual modelo educativo es el resultado de la confluencia entre un modelo de Estado y un modelo de Economía, allá por el arranque del XIX. Veamos:

Desde mediados del siglo XVII, utilizando los nombres de Galileo y Descartes como referencias simbólicas, se había introducido en el mundo occidental la semilla de la razón organizativa social. Desde aquellas fechas era claro que debía aplicarse a la vida de los pueblos criterios más 'serios', 'científicos' 'racionales', 'eficaces'... El mundo de la Paz de Wesffalia (1648) no debía consentir ya el falso orden de los tiempos anteriores.

La cosa tardó en concretarse, pero finalmente apareció en su forma moderna. Apareció a lo largo de cincuenta años en la revolución social inglesa de mediados del XVIII, en la revolución norteamericana y en la gran revolución francesa.

A partir de esas fechas el mundo ya sería distinto.

Como en política en general aparecerían las Constituciones, igualmente en educación aparecería la consolidación de la escuela popular de base, modelo de todas las demás.

Todos los Estados fueron poco a poco estableciendo un régimen educativo que garantizara el bienestar de sus ciudadanos. En realidad esto se conseguiría haciendo a todos los ciudadanos capaces de vivir en el nuevo mundo de los intercambios comerciales.

Para ello habrían de aprender lógica organizativa. Era la escuela moderna.

2. HOY MISMO, LAS NUEVAS DIMENSIONES DEL MUNDO

Llegados a este punto en nuestra reflexión, es imprescindible recordar quién era nuestro guía, es decir, por qué nos habíamos ido tan lejos. Porque, ante el conjunto que iba apareciendo, ha debido brotar la gran pregunta: pero, entonces, ¿a qué viene todo esto?

¿No está el asunto suficientemente claro? ¿Es que ha cambiado algo tan importante como para que no nos baste el universo de instituciones educativas que conocemos?

Eso es, justamente: todo ha cambiado. Desde hace tres siglos estábamos embarcados en un proceso que por fin en nuestros días se ha hecho universal. Y con esa universalidad del tamaño en el modelo ha cambiado profundamente la propia naturaleza del modelo mismo. Resulta que ya no sirve lo que antes bastaba.

En realidad no hemos acabado el análisis con el apartado anterior. No podemos dejar aún la guía de Gödel.

¿Qué pasa —acabamos de preguntarnos— para que no nos baste con el recorrido anterior?

Dos siglos después

Ocurre, sencillamente, que desde hace cincuenta años el mundo vive convulsionado por un cambio de magnitud semejante al que dio nacimiento a la Modernidad. Así, como suena: nuestros tiempos tienen la misma categoría, si no mayor, que la de aquel siglo y medio transcurrido entre Galileo y la Constitución Civil del Clero.

Y ¿en qué se basa semejante aserto?

En este dato básico: la internacionalización de la economía está obligando a reconvertir todas las economías llamadas nacionales.

Pero ¿resulta adecuado echar mano de términos sólo económicos para hablar de situaciones con trascendencia histórica? Y ¿hay alguna relación profunda entre estas nuevas dimensiones de lo económico y la definición de la educación? Caso de haberla, ¿puede tal relación afectar a la visión cristiana de lo educativo?

En los tres casos ha de responderse afirmativamente.

En el primero, porque a la nueva estructuración de la economía ha de responder un nuevo concepto de política y de Estado.

Modificar el modelo político

Siempre política y economía han sido función una de otra. Se han ido constituyendo en diálogo.

Antes, es decir, en el mundo anterior a los días de la Trilateral, había dos políticas posibles: la que propugnaba el mercado libre y la que proponía el mercado 'social'. Dos políticas en correspondencia a dos modelos de mercado, como se ve.

La primera, liberal o capitalista, suponía que lo justo era dejar a los hombres, a las sociedades en total libertad para desarro-

llar sus capacidades. Entendía que por ese camino se darían abusos, ciertamente, pero que las mismas leyes del mercado acabarían corrigiéndolos e imponiendo un orden racional.

La segunda, la que propugnaba un mercado más 'social' que libre, entendía que ante todo estaba la comunidad de los pueblos, propietaria colectiva de los bienes o de los recursos o de su administración. Entendía que por el camino de la propiedad y la gestión colectivas se llegaría mejor al bienestar apetecido.

Eran las dos salidas posibles al orden nuevo que se estaba alumbrando con la racionalidad organizativa e industrial. Se preveía un desarrollo atrayente y con inevitables desajustes y se subrayó el mejor camino para conseguir lo uno sin lo otro. A su servicio, como el gran instrumento, se inventó el Estado moderno.

Por eso no es cierto que las políticas sean dos. Lo único cierto es que los Estados son dos: el liberal y el colectivista. Aunque en el fondo hay que cambiar el tiempo del verbo, ahora mismo ya no hay dos modelos de Estado, sino sólo uno.

Ahí está el cambio: en que, siguiendo vivos los dos modelos de política, sólo esté vigente un modelo de Estado.

Los dos modelos de política o de gestión de la sociedad y sus recursos siguen vivos. Siguen, además, aportándose mutuamente orientaciones y correcciones de cada caminar autónomo. El modelo liberal sigue asumiendo resonancias comunitarias, tanto en la gestión como en la propiedad y el destino de los recursos. Y el modelo colectivista sigue aprendiendo el alcance de la libertad y la creatividad personales por encima de la organización colectiva dogmática.

Pero los dos se han mostrado ahora ineficaces ante los retos de las nuevas dimensiones de lo económico.

El enigma de la nueva política... y de la nueva escuela

Se ve claramente por qué ambos modelos de Estado han quedado atrás, en el saco de la ineficacia: nacieron para un mundo estructurado de tal manera que podía ser administrado desde la estructura estatal. De ese modo cada Estado era capaz de posicionarse ante lo económico desde sus propias bases y era dueño de adoptar una orientación política u otra.

Pero ante las nuevas dimensiones de lo económico ningún Estado es ya dueño de hacerlo. Ningún Estado está hoy en condiciones de oponerse o ser original ante los imperativos de las dimensiones mundiales del comercio.

Por eso, aunque los dos modelos políticos sigan vivos, sólo pervive un modelo de Estado: el dominado por el liberalismo económico.

Y por eso todas las estructuras nacidas de los dos tipos de Estado están igualmente en quiebra. No son nada en sí mismas. Se quedan en remedo de los imperativos de la nueva economía. Han perdido su alma.

Y aquí aparece finalmente la función de lo alternativo, en educación: contribuir al diseño del nuevo modelo de sociedad, de economía... y de política.

Todo el discurso anterior quería llevar a ello. Hoy no tienen sentido conceptos o modelos de eficacia estatal. Necesitamos otros, de eficacia mundial. Y no puede tratarse, evidentemente, de plantear la vieja pugna entre la economía liberal y la economía social, a la que nos hemos referido. Esta pugna, o esta tensión, ha dado ya sus frutos. Ha llevado al mundo a la actual situación, que no corresponde ni a uno ni a otro modelo.

Por eso necesitamos, desde el ámbito de nuestros intereses, fomentar lo alternativo en educación: como ocurrió hace tres siglos, el modelo de vida hecho ciencia será otra vez el patrón del mundo futuro.

Una precaución, de todos modos

Desde siempre, desde que existen los seres humanos, ha existido en el mundo la tentación de jugar a Dios y erigirse, por ejemplo, en jueces e intérpretes de la historia, personal o colectiva. Conviene tenerlo presente como precaución crítica, ante la novedad que creemos vivir.

Puede ser que las cosas estén como vamos interpretando. Puede ser que estemos dando el paso de un mundo a otro, y que ante nuestros ojos estén ocurriendo cosas tan trascendentes como las de hace cinco o seis siglos. Puede ser.

Pero también puede ser que todo se reduzca a simples juegos de dinero. Puede ser que las cosas sean mucho más simples y a la vez más poderosas, pero ajenas al mundo de los pensadores. Los pensadores no entran en el mundo de las finanzas (salvo excepciones) y por eso tienden a confundir la naturaleza del motor que mueve a los pueblos; ellos pueden pensar que se trata de las ideas cuando en realidad puede tratarse sólo del dinero. Es humillante reconocerlo a veces, porque siempre lo es reconocer un error. Por eso debemos ser cautos.

Así, puesto que hablamos a propósito de instituciones sociales, organizaciones que se sostienen con dinero y personal, estructuras de funcionarios, bienes materiales que siempre están gravados por las necesidades de su amortización y rentabilidad..., puesto que hablamos para tal tipo de realidades, necesitamos tenerlo en cuenta. Porque, aun cuando pudiéramos estar en la verdad en nuestros diagnósticos, la conversión de un modelo a otro no es tan simple como el paso de un concepto a otro.

Bajo todo este movimiento de lo alternativo, pues, necesitamos guardar siempre la cuestión crítica: lo que está ocurriendo ¿tiene la categoría de 'signo de los tiempos' o es simplemente el múltiple rostro de la codicia?

La alternativa política, ante el mundo que viene

En el futuro habrán de seguir vivas las dos opciones fundamentales de la política (y por lo tanto de la sociedad o del Estado, sea cual sea su significado dentro de cien años): seguirá vivo, por un lado, el enfoque individualista, liberal; y seguirá vivo, por otro, el enfoque personal, comunitario.

En el futuro, como en el pasado, no cabrá otra política.

Pero, así como el primero de esos dos modelos, el individualista-liberal, mantendrá la misma forma que en el pasado, el otro, el personal-comunitario, cambiará de sentido.

En el futuro la economía seguirá regida por los criterios que hoy la conducen. Que ya no son puramente liberales, sino que han asumido no poco de las tensiones y luchas de estos dos siglos. De todos modos, se trata de una economía preocupada por el mercado y no por las personas. No hay duda. Porque, a pesar de haber incorporado elementos correctivos de la economía de tipo social, sigue manteniendo su corazón de explotación por parte del más fuerte. Por eso, con todos sus correctivos, sigue siendo tan inmoral como hace dos siglos.

¿Qué puede quedar para la otra opción? Si la economía, ahora ya en dimensiones mundiales, ha de regirse por el anterior modelo, ¿qué sentido tiene hablar de lo personal, de lo comunitario?

Lo tiene. Lo tiene, a pesar de que hoy se trata de difundir por el mundo la idea contraria: se nos pretende convencer de que, al no haber futuro para las economías colectivistas, tampoco lo hay para las sociedades comunitarias, para las antropologías personalistas, o para la educación alternativa.

Lo que ocurre es que en el futuro próximo habremos de orientar el acento de lo personal-comunitario no al ámbito de la economía sino a otros. La alternativa, al menos en el futuro próximo, no está ni en la economía ni en el mercado.

La alternativa está en el mundo de las relaciones. Se trata de construir un mundo, una sociedad, una escuela, una cultura, unos saberes... regido todo por lo relacional, no por la productividad. Esa es la alternativa: establecer otro tipo de relaciones dentro de las sociedades, con la naturaleza, con el mundo, con la historia... y hasta con Dios.

3. EL FUTURO QUE ESTA VINIENDO

Ahora estamos en condiciones de imaginar la alternativa.

En las páginas anteriores hemos ido reflexionando ante el conjunto de nuestro sistema educativo, visto desde fuera. Hemos querido contemplarlo desde mucho más allá de lo habitual. Hemos ido a bucear las raíces de cuanto vivimos a diario en la escuela: los saberes, los procedimientos, las personas, los procesos, la economía, la formación permanente...

Normalmente nuestras preocupaciones se dirigen y han de dirigirse a esos ámbitos. Son lo nuestro de cada día, imprescindible y muchas veces urgente. Por eso mismo cuando oímos hablar de alternativas educativas, llenos de buena voluntad buscamos por esos mismos sectores y tratamos de mejorar cualquiera de ellos o su conjunto. Sin salir de nuestra casa de todos los días. Lo hacemos así y está bien hecho.

Pero eso no es lo alternativo.

Por eso nos hemos ido tan lejos como para invocar la guía de un sabio matemático o filósofo.

Porque el teorema de Gödel no sólo nos permite ver las contradicciones internas de un sistema deductivo. Las muestra, desde luego, y con ello lleva nuestras pretensiones a los límites estrictos del realismo. Pero da un paso más: necesariamente hace que surjan los modelos alternativos.

Se diría —y de todos modos no hace falta una gran erudición para entenderlo— que sólo desde fuera de nuestro sistema edu-

cativo llegamos a imaginar cómo sería si pudiéramos reconstituirlo. Las páginas que siguen pretenden hacerlo, siempre a partir de lo aportado por la anterior reflexión.

Ahora, pues, pediremos a Gödel que nos vuelva a casa. Que nos ayude a imaginar cómo superar las contradicciones o las perplejidades descubiertas.

El mundo del trabajo, primer pilar de la alternativa

Los últimos cincuenta años nos lo han enseñado hasta la saciedad: una escuela está tanto más viva cuanto más cerca del mundo del trabajo.

Lo hemos ido aprendiendo a medida que se iban modificando las estructuras conocidas de la productividad. Precisamente a medida que se iba ya internacionalizando o mundializando todo lo relativo a la comercialización, crecían expectativas, nacían nuevas especializaciones, desaparecían otras fuentes de recursos... Todo ello llegó a las escuelas convertido en un tema nuevo: había que llegar desde la educación hasta la empresa, hasta la industria, hasta el puesto de trabajo.

Resultó así un aprendizaje fundamental y nuevo: antaño la escuela había pasado de enseñar lógica (las cuatro reglas, leer, escribir) a enseñar contenidos (asignaturas); ahora estaba pasando de enseñar cosas a preparar para el trabajo. Ante nuestros ojos, en estos cincuenta años las empresas iban proponiendo sus necesidades a las escuelas, dejando en sus manos una preparación que hasta entonces se había ido haciendo en la misma fábrica, a pie de máquina.

Ha sido una aportación fundamental, puente entre el pasado y el futuro. Esta relación escuela-trabajo ha ido enseñando que en la formación no puede primar la lógica idealista e intemporal, sino la funcionalidad, la adecuación a una necesidad concreta. Es una revolución enorme.

Ahora mismo, cuando ya hemos asumido esta enseñanza de los tiempos y cuando las estructuras de producción-consumo-comercio han cobrado dimensiones nuevas, ahora la relación escuela-trabajo se muestra como la gran puerta del futuro.

Pero lo hace, ahora mismo, con la novedad supuesta por la mundialización de los sistemas conocidos.

Ahora vemos que no se trata simplemente de preparar para un trabajo.

No puede serlo por la sencilla razón de que tal vez no exista el trabajo. Con la llegada de los tiempos últimos estamos viendo que la formación 'profesional' debe orientarse a preparar al alumno para el trabajo, sí, pero primero de todo para el paro. Tarde o temprano desaparecerá esto del paro, desde luego. Tarde o temprano las aguas recobrarán de nuevo su nivel de serenidad y se ajustarán los desequilibrios mundiales, con lo cual de nuevo la población pueda ocuparse laboralmente. Pero la primera profesión de nuestros alumnos es, normalmente, la de parados.

Así, en el camino habrá debido aprender algo nuevo: los actuales sistemas de producción y consumo no pueden mantenerse. El mundo no puede soportar semejante explotación de los recursos, ni semejante sistema de difusión de los productos. Se necesita establecer otro tipo de relaciones con las fuentes de la producción y otro tipo de relación con los productos mismos. Se necesita redefinir el concepto del trabajo y del uso de los bienes.

A eso está llamada la alternativa educativa. A pensar la educación en función del trabajo, desde luego. Pero a *pensar el trabajo en función de un nuevo orden humano*.

A su servicio, vuelta a lo estructural

Es una imposición, perfectamente previsible, de la novedad de los tiempos.

En momentos de estabilidad, cuando sabemos qué hay que producir y cómo hay que comportarse, lógicamente deben predominar los contenidos en la educación. Cuando se sabe qué objetivo final tienen los procesos, entonces tienden a desaparecer las estructuras para dejar a los contenidos que primen. Se privilegia entonces, en cierto modo, la memoria sobre la inteligencia, la adaptación sobre la creatividad. Deben predominar los contenidos de las ciencias sobre sus estructuras fundantes.

Pero cuando no hay tal, es decir, cuando se trata de redefinir todo el sistema producción-consumo, cuando el sector servicios ha ocupado un lugar tan preeminente, cuando está por establecerse un nuevo equilibrio mundial, cuando cada país debe todavía redefinir sus especializaciones, entonces no pueden primar los contenidos. Entonces deben primar las estructuras, es decir, la capacidad de adaptarse más que la adaptación misma. *Debe atenderse más a la estructura lógica de los saberes que a sus sistemas ya establecidos.*

Por eso cuando subrayamos la línea de futuro contenida en la relación escuela-trabajo, señalamos además que tal relación debe ser libre, liberadora, creativa. Lo contrario es el puro sometimiento, la reducción de las expectativas educativas a la oferta puntual de los residuos de una economía ya muerta. Los programadores de la educación ya lo saben y así lo están proponiendo. Otra cosa es que lo sepan o lo puedan realizar... las escuelas.

Por eso necesitamos las alternativas.

Y lo comunitario

Desde hace por lo menos cien años, conocemos el archicitado distingo de F. Tönnies, entre comunidad y sociedad. Los términos alemanes que subrayan solemnemente (?) la pertenencia profunda (*Gemeinschaft*) o bien la organización funcional (*Gesellschaft*). El distingo nos ha ayudado a comprender los cami-

nos de la modernidad y el precio que la humanidad ha pagado por ella.

La modernidad se ha construido sobre la reducción de la comunidad de los hombres a organización de ciudadanos o incluso de productores-consumidores. Desde esa reducción ha sido posible el nivel de bienestar conseguido.

Este hecho encierra una de las más tremendas paradojas de la historia moderna y revela hasta qué punto son incompatibles los dos sistemas políticos referidos más arriba.

En la modernidad vemos, en efecto, la progresiva victoria de los paradigmas individualistas en cuanto a los criterios de producción y consumo. El mundo moderno ha ido progresivamente convirtiéndose en un gigantesco mercado cuyo único criterio es la libre competencia. Pero el camino seguido por esa orientación ha sido la reducción de los hombres a piezas esclavas de un sistema universal. Se ha pretendido la libertad de la actividad económica... negándosela en cambio a cada persona. Por un lado era indispensable la libertad en la organización de los mercados. Pero por otro al sistema le era igualmente indispensable el sometimiento de los individuos al conjunto de la sociedad de producción.

El resultado, como acabamos de recordar con el distinguo terminológico, es la construcción de la sociedad del bienestar, heredera... de la comunidad humana. Hemos sustituido —en el mundo de los criterios— lo personal por lo productivo.

Y hemos llegado con ello a la situación actual, en la que la humanidad no puede soportar por más tiempo el actual equilibrio (?) de producción-consumo.

En vano se esfuerzan en corregir tendencias los que todavía creen en los correctores. La historia ha mostrado desde aquella generación de la ética protestante que el juego producción-consumo es en sí mismo incontenible. La producción o el consumo no pueden modificarse sustancialmente cuando se propone producir o consumir unas cosas en vez de otras.

Producción y consumo sólo pueden modificarse cuando en lugar del bienestar ofrecido por ellas se pretende otra cosa.

Por eso hablamos de comunidad, como el tercer puntal de la alternativa educativa.

Es cierto que hay que aproximar la educación y la ocupación laboral; lo es igualmente que esa aproximación es función del lugar ocupado por lo estructural en la formación. Añadimos ahora que nada de eso es posible sin la referencia a la nueva comunidad humana.

El arranque, el método y el destino

Es posible que en adelante todo dependa de si la sociedad moderna se atreve a soportar en su interior la esquizofrenia de vivir en el mercado mundial y a la vez pretender la comunidad local.

Que hayamos de vivir en una situación de mercado mundial está fuera de discusión. Todavía hoy no podemos imaginar las consecuencias que esto va a suponer. Nos queda por ver la profunda reconversión que esto va a suponer en cada uno de nuestros países: todos deberán redefinirse en función del conjunto y aceptar especializaciones hasta ahora inexistentes. Se hará. Se hará de un modo despiadado e inhumano, guiado por motivos totalmente inhumanos. Pero se hará.

Y en sí mismo no es malo. Será un proceso viciado por su motivación, pero su necesidad era indiscutible desde el comienzo de la modernidad. Tarde o temprano deberían modificarse todos los modos de relación de cada pueblo con la naturaleza. Era inexorable, como había ido ocurriendo siempre a lo largo de los tiempos, cada vez que se modificaban las dimensiones del entorno.

Por eso no hay que escandalizarse ni desde el punto de vista sociológico ni desde el ético, al hablar de esa esquizofrenia tolerable. Los pueblos necesitarán adaptarse a las condiciones

de la economía universal y a la vez pensar en términos muy locales, muy de la vida de relación inmediata . Deberán pretender la constitución de pequeñas comunidades comarcales, redes de relaciones con una misma visión de la vida y un mismo código de lo bueno y la verdad.

La misma inercia de la mundialización de la economía lo acabará pidiendo, como su correlato dialéctico. En el fondo, lo que justificará y orientará la validez del bienestar conseguido será la definición de *nuevas redes de relaciones*, cuya común satisfacción de vivir haya sido incrementada. Tarde o temprano será ésa la gran ley del mercado, como lo ha sido siempre.

Por eso nos atrevemos a erigirla en criterio definitivo de la alternativa educativa.

En adelante deberá ser la comunidad la que se proponga su modelo educativo, es decir, los pasos para conseguir un modelo de sociedad-comunidad. Será así, porque cada vez más la función de dispensadora de contenidos le será quitada a la escuela, a la institución educativa convencional. En las futuras escuelas quedarán aquellos contenidos, aquellos programas que hayan sido objeto de la elección de la comunidad fundante. No valdrán pues en sí mismos sino por su adecuación con su objetivo.

Así entendemos por qué lo comunitario será el único método: lo que se halle en comunidad, lo que se verifique en comunidad, lo que construya comunidad en educación, lo que sea evaluable de un modo compartido... Es evidente la modificación de papeles que esto va a suponer dentro de la escuela. Lo es igualmente la de sus procesos, diarios o anuales, así como su relación con el resto de las instituciones del saber.

Y en último extremo será la comunidad constituida el criterio de la validez de todo lo hecho. A esa escuela, alternativa hoy y convencional mañana, le pediremos y le pedimos que construya no proyectos individuales sino colectivos, compartidos.

Le pedimos ya que *ayude a sus alumnos a vivir juntos, compartiendo realmente una visión de la vida que les identifique.*

Por esta razón necesitamos ya hoy alternativas educativas que se basen además en este tercer puntal. Necesitamos cuanto antes contar con experiencias que muestren la posibilidad de institucionalizar el juego educación-comunidad.

Mucho más allá que el simple subvenir a necesidades puntuales de personas marginadas. La sola atención a los pobres no hace alternativa. La atención a los pobres a través de lo comunitario convertido en proyecto educativo, sí.

4. LA ALTERNATIVA, SIGNO DE DIOS

Ante el futuro que ya está viniendo, es evidente que como cristianos no podemos pensar sólo en términos posibilistas.

Si miramos, por ejemplo, el dato ya mencionado de que la primera 'profesión' de nuestros educandos es la de parados, nos damos cuenta de que estamos ante un orden de cosas distinto. No vale, sin más, dedicar esfuerzos y personas a un ministerio destinado en buena parte al fracaso.

Podemos igualmente considerar el hecho de que cualquiera de nuestros países 'de vieja cristiandad' es hoy país de misión y que la presencia de lo cristiano en la educación no hace mucho por remediarlo: la sensación vuelve con acentos nuevos. Tampoco desde esta perspectiva nos parece aceptable cargar nuestros centros educativos de tanta actividad más o menos catequética.

Ciertamente el posibilismo no nos puede valer. Es aceptable solamente por un tiempo, mientras concluimos la reconversión de la actual relación religión-escuela. Y se trata de un tiempo corto, desde luego.

Más allá de casi todas las experiencias

Si se mira con cuidado, se ve cómo en todos los tiempos en la vida de los hombres ha habido un solo lugar donde surgía la llamada de la Trascendencia: su vida de relación. Por eso han ido siempre juntos lo religioso, la cultura, la historia... y la comunidad.

No hace falta extenderse mucho para señalarlo, al concluir este comentario. ¿Hay un lugar para la Trascendencia en las nuevas formas de concebir lo educativo?

Lo habrá en la medida en que tales nuevas formas cultiven lo comunitario, la relación personal, y proyecten tal cultivo a la vida real, la de más allá de la escuela. Tales cultivo y proyección, por otra parte, serán la cifra de la verdad humana, o educativa, o cultural... de tales situaciones.

Pues bien: las iniciativas que hoy conocemos con el nombre de alternativas en educación consisten casi siempre en nuevos modos de acomodarse a nuestra sociedad. Concedámoslo: es muy difícil ir más allá.

Nuestras iniciativas pretenden casi siempre encontrar otros sistemas laborales, mediante los cuales sea posible la supervivencia en una sociedad hostil. Pero procediendo así no son más que remedos de otras alternativas, poderosamente dotadas de medios económicos: en ellas se sale de lo normal, ciertamente, y son por tanto alternativas, pero se sustituye por ejemplo las ciencias por su administración, por su gestión, sin percibir que con tal alternativa no se hace sino el juego al sistema.

Tales salidas de lo normal —las que ofrecen caminos por el marketing y la ofimática o las que se orientan por las economías alternativas— no hacen sino reforzar la eficacia de los manipuladores del poder.

Por dramático que parezca reconocerlo, también las alternativas pueden quedar hoy en posibilistas. Y lo entendemos bien

después de nuestra repetida referencia al teorema de Gödel. Lo que se necesita es algo profundamente distinto.

La única alternativa real consiste en *la comunidad humana construida a través de otro modelo educativo*. Resulta entonces que la alternativa está en lo construido por esa nueva escuela, no en esa nueva escuela, por muy nueva que parezca.

Así entendemos la gran llamada de Dios a los cristianos de hoy, como siempre a través de los pobres: no construyáis un bienestar más justo; construid relaciones, personas.