

# Brotos humanistas en el quehacer educativo socialista

---

*ENRIQUE SANCHEZ MARTIN*

Sociológicamente hablando, en ciertos ámbitos donde se desarrolla el quehacer educativo-escolar y en otros también, sensibilizados por temas sociales, se emiten de una forma general y absoluta juicios como éstos: «en educativo es un desastre», «éstos van a dar con todo», «no tienen por dónde cogerse», «no saben respetar distintos puntos de vista a los de ellos», etc.

A mi modo de ver son juicios generales y absolutos, sin más, aunque esta vez traten sobre la dinámica educativa y pedagógica; por ello, tremendamente imprecisos como absolutas son las intenciones de los que los emiten.

En cambio, los juicios ordinales, que bien podrían llamarse así aquellos desde la corriente de la psicología social porque usan «el más o menos que», tratan de juzgar una realidad, de enunciar algo al mismo tiempo, sea de personas, grupos, situaciones, períodos, comportamientos, líneas de acción, planteamientos educativos, como nuestro caso en este momento.

Saliendo ya al encuentro de estos juicios de valor absolutos tan frecuentes en la vida humana, podríamos decir que, por ser absolutos y en cuanto tales, deberíamos desconfiar como actitud inicial de su valor, pues son opiniones expresadas a menudo de forma radical y, por esta misma razón, imprecisas para colorear debidamente la realidad que queremos transmitir.

Llevando más el asunto al terreno escolar y educativo, que es donde estamos, es evidente que esta forma de ver las cosas la padecemos también en la escuela. Así con frecuencia también valoramos a los alumnos y los sistemas educativos por unos datos que hemos captado o percibido; por una información tal vez imprecisa y parcial. Basta con asomarse o acudir a cualquier sesión de evaluación de alumnos, o bien a algún encuentro o jornada de trabajo de enseñantes, para ver cómo se expresan y qué es lo que dictan de los alumnos primero y de los sistemas de organización y de planteamientos educativos, después. Dirán: «este grupo de alumnos es muy bueno intelectualmente», «ese alumno es inteligente», «aquel es tonto», «los del grupo X son atentos», «la otra no atiende nada», etc.

A veces pensando sobre todas estas experiencias, me veo obligado a traducirlas y a decirme a mí mismo: «esto no es más que como ellos representan y perciben la realidad». También uno se puede asustar cuando nos estamos refiriendo a educadores y enseñantes. Pues uno desde la experiencia educativa y escolar tiene muy experimentado y verificado esto de que tener tal representación o tal otra sobre tal alumno o grupo es muy importante, como también lo es la repercusión que ésta pueda tener y afectar sobre todo el proceso educativo.

Y esto lo estoy diciendo intencionadamente.

Aparte de lo ofrecido hasta el momento con mi reflexión, sé que algunos quieren hacer de la escuela y de sus aprendizajes espacios donde mejor se transmitan contenidos científicos y técnicos, dejando de lado el aspecto formativo y humano. De pasada diré que esto no es posible. Por mucho que incidan y quieran transmitir exclusivamente aspectos cognitivos, con

ellos va la forma de ser de quien los transmite y su talante ante la vida y las cosas. Son inseparables. Más. Al esconderse en los talleres para paliar el asunto del fracaso y el abandono escolar o al acomodar la vertiente excesivamente academicista del bachillerato a una trayectoria más de contacto con la vida y con las habilidades manuales, ya están alcanzando el tiñe humano que pretenden evitar o suprimir desde sus afirmaciones. Diré más. Todo el quehacer educativo socialista subraya también aspectos sociales y afectivos del proceso educativo y lo hace de una forma insistente e inapelable. Por ello he querido enunciarlos como los brotes humanistas de los planteamientos educativos socialistas. Y esto a pesar de que algunos digan que quitan todo aspecto humanista, desde la opcionalidad de la clase de religión por parte de los alumnos y de sus responsables, desde la organización de todas las asignaturas de escaso corte humanista y de la insistencia tenaz y contundente, así como tendenciosa, hablando siempre en claves técnicas y tecnocráticas.

Con todo, bien merece que vayamos por partes.

## **1. Enfoque teórico del tema**

Es tradicional la teoría de los psicólogos sociales conocida con el esquema de la «ventana de Johari». Es un modelo útil, en sociología y en el estudio de las relaciones interpersonales (psicología social), para estudiar la comunicación humana y el mecanismo dinámico de las relaciones interpersonales.

Según este esquema, podemos considerar a la persona como dividida en cuatro áreas o zonas. Naturalmente el hombre es un todo y funciona como una unidad. La división que hacen estos autores —sociólogos y psicólogos sociales— es pedagógica. Sólo tiene en cuenta la utilidad que facilita el análisis.

Las cuatro zonas vienen definidas por el carácter más o menos público de su contenido. Por el hecho de que ésta sea o no conocida por sí mismo o no conocida por los demás. Hay con-

tenidos pertenecientes a una de las zonas o áreas y asomándose a otras.

En educación, desde el grupo humano de la clase, como veremos, tiene mucha importancia tenerlo en cuenta al nivel del enfoque teórico, aunque sólo sea para centrar el tema en el que estamos.

Las mismas taxonomías de Bloom, Masia, 1970, nos hablan también de los enfoques socio-afectivos de la educación. En esta misma línea se encontrarían los análisis del clima escolar de Rosenshine y Furst, 1973, para terminar con el estudio del desarrollo social del niño de Vandenplas, 1979, cuya orientación va expresivamente diseñada en la misma línea que lo hicieran los psicólogos sociales de la ventana de Johari.

Todos estos enfoques y vías que pudiéramos traer a nuestra consideración teórica, quieren hacernos tomar cuenta de la importancia y del valor formativo de lo que se ha venido en llamar últimamente en la psicología cognitiva y de la percepción como el «campo representativo» de *los actores del proceso educativo*.

Con ello se quiere agrupar una serie de fenómenos psicológicos que entran en la educación, como pueden ser los términos integrados en conceptos como «representación», «imagen», «atribución», «percepción interpersonal», «percepción social»... que no son otra cosa que modos de denominar cómo el sujeto, el educando, y por extensión todo ser humano, desde la familia a la vida social, «se percibe» y «percibe» a los demás en general o en una situación particular.

Cuando J. Locke, dentro del realismo pedagógico del s. XVII, en su obra *Ensayo sobre el entendimiento humano*, afirmaba rotundamente que todo depende de la educación y no tanto de la disposición más o menos innata o genética del entendimiento humano, quería ofrecer un modelo de educación y un sistema de intervención pedagógico tal que fuese utilitario, práctico y realista. Era necesario un contacto con la naturaleza y

no con los libros; si el niño quiere aprender cosas lo hará inductiva y procesualmente a través de su contacto con el medio natural.

No obstante esto, afirmará el gran pensador inglés que el educador y cualquiera que deseara ejercer como maestro ha de tener un gran respeto por la personalidad del niño y a su psicología. De forma concisa y contundente afirma: «maxima debetur pueris reverentia». Además tenía que la educación debería ser espontánea con interés y con entusiasmo (en contra de la espontaneidad absoluta de Rousseau). Será tal si en ella se aglutinan componentes como la educación física, la educación moral y finalmente una instrucción, con sus partes. Acentuando que a él le interesa más que el niño fuese virtuoso que ilustrado; que se dominara más a sí mismo que a las letras; que tuviese un sentido realista y que sometiera las pasiones a la razón. Y esto hay que cuidarlo desde la cuna y con la ayuda de los padres. Sin olvidar aquello de que tiene que hacerse con miras a una utilidad humana y que sea una educación práctica.

Los mediadores de esta visión educativa, como primera instancia, en el pensamiento de Locke son los padres. A buen seguro que el auto-concepto y la auto-imagen que de sí vayan elaborando sus hijos serán inmejorables. Además gozarán de una poderosa importancia para sus vidas concretas en el día de mañana como de hecho se sabe.

Años después, desde la reflexión de nuestro tiempo, Nuttin en 1969 insiste en este hecho. La idea que el niño tiene de su valía y de sus capacidades le vienen dadas por los demás y por las opiniones expresadas por los otros. Insiste él: esto es más importante de lo que alguno se pudiera imaginar. Pues bien, esto está cuidado artificiosamente en el quehacer ideológico y el planteamiento de la visión educativa socialista.

Todos conocemos la incidencia grande que tienen los prejuicios del maestro sobre el rendimiento escolar de sus alumnos. Más. Diría que muchos fracasos escolares y que muchas muertes en las escuelas y en los colegios, universidades, institutos,

en parte se deben, y sé que cuesta existencialmente reconocerlo, a la poca sensibilidad perceptiva y humana de los maestros, porque sus análisis y sus evaluaciones estuvieron ligados a una falsa percepción que el alumno tiene del maestro y viceversa; el alumno hacia el grupo y el grupo hacia el alumno. Esta inadecuada información, desajustada comunicación, vivida en la vida social (la clase podemos tenerla como un pequeño grupo social) está provocando muchas veces sin querer percepciones y, por percepciones erróneas, comunicaciones inadecuadas.

Además de todo lo expuesto, estas erróneas percepciones de la realidad, con todas las variantes arriba contadas, van a incidir poderosamente en la formación del carácter y de la personalidad del educando y del niño. A veces la escuela, en lugar de reducir y suprimir los problemas que a ella llegan, con sus malas dinámicas crea más problemas que los que resuelve.

Las motivaciones también pueden ser reforzadas en esta escuela, porque se pueden ver las cosas como quieren que sean vistas y no acaso como realmente son. La desajustada percepción, que por ser subjetiva no quiere decir que no sea falsa y errónea, puede ocasionar y producir problemas tales como los que estamos refiriendo y apuntando.

Esta información y comunicación hecha y vivida en claves falsas o erróneas pueden reforzar también, en lenguaje de la psicología conductual, la motivación del sujeto (profesor-alumno) y de todos los aspectos presentes en el hecho de educar. Son percibidos desde una misma coloración que tiene siempre las mismas e imprecisas longitudes de onda.

Creo que todo esto nos percatamos de que hay otro aspecto, y muy importante dentro de la educación y de la escuela, que no debemos menospreciar. Veremos cómo de hecho ha estado presente en distintos documentos emanados del quehacer y planteamiento ideológico de corte educativo y socialista. Pues el proceso educativo, incluso el vivido en el medio escolar, no puede orientarse únicamente por objetivos exclusivamente cog-

nitivos. Ha de fijarse en otros aspectos y objetivos tanto sociales como afectivos, si queremos que prosperen los anteriores y lleguen a los sujetos. Entre otros, referiría sin más y no todos, la capacidad de trabajar en grupo; el aceptar el punto de vista de los demás, y de otras culturas y de otros pueblos; el reaccionar adecuadamente a una situación nueva; que los alumnos se conozcan mejor; conozcan a los demás; que sepan vivir conjuntamente; aprendan a representarse de la mejor manera posible una situación; a desconfiar de las opiniones absolutas y dogmáticas; a saber observar mejor; a aprender el lenguaje diferenciador entre objeto perceptual y el objeto inferido; a romper las barreras de las dos culturas (norte y sur); a hacer de la sociedad española y escolar un canal y referencia común, básico y único, pero flexible; que el dinero, el tener y el poder de la clase dominante de cualquier color que sea, no sea el detonante de esta separación y diferencia... Estos y parecidos indicadores están de una forma magistral, aunque de momento sea, hoy por hoy, en intenciones, en todo el «corpus ideologicum» del planteamiento educativo humanista y socialista. Veamos con detalle nuestras afirmaciones rastreando en los distintos documentos y escritos de la política del Gobierno que dirige, y dejemos ya los cuadros y los mosaicos de la vida real desde la sociedad, la familia y la escuela. Veamos, pues.

## **2. Acercamiento a los brotes humanistas**

Sé que mi pretensión es un tanto pretenciosa e ingenua, conociendo lo que se ha publicado en el campo educativo desde el 70 para acá. También quiero reconocer el valor de la ley educativa del 70, de Villar Palasí, por lo que tuvo y tiene de válido e innovador, pese a que no prosperase; entre otras cosas por el carácter autoritario y exigente del sistema político vigente y también social, que no estaban preparados y abonados para la siembra del desarrollo fecundo y fértil de tal ley.

En el libro Blanco del 69 se reconocía de forma explícita esta situación anómala y divergente. En el libro Blanco del 89 se alude a ella cuando declara: «podría decirse que co-existen en

nuestro país dos sistemas educativos uno para las familias de categorías socio-económica media y alta y otro para los sectores sociales menos favorecidos»<sup>1</sup>.

Son los dos sistemas, las dos escuelas, las dos formas de prepararse para la vida y de clasificarlos ante la vida y ante los hombres. Era necesario destruir ese bloque, ese dique, esa separación, para hacer de la escuela una sola para todos los españoles, al margen de su determinante social, política y económica.

Años después, en el 78, cuando se promulga la Constitución Española, se experimentan ya efectos profundos para la educación en nuestra nación, al consagrar unos principios básicos que irán tomando cuerpo en las distintas normativas, reales decretos, programas, programaciones y circulares que irán plasmando los efectos profundos hasta la Ley Orgánica de 8/1985 de 5 de julio reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Nos estamos refiriendo siempre y ahora a los brotes o matices humanistas del «corpus ideologicum» socialista de educación, empezando por afirmar que tanto en el 69 como en el 89, se aceptaban dos tipos de escuelas y que el determinante era la clase dominante del poder y del dinero que ostentaban un tipo de escuelas (los ricos, los del norte en la cultura) y la otra de los pobres (los del sur cultural).

Según los programas renovados de 17 de enero de 1981, se afirma que no existe diferencia entre el preescolar y el ciclo de la EGB, en cuanto a orientación pedagógica. Esto visto ya desde dentro. Pero en la Reforma Experimental del 83 ya se empieza a hablar de otro modelo de organización que superase la elección vocacional excesivamente temprana, el academicismo del bachillerato y el persistente relegamiento de la formación profesional de primer grado. Era necesario «dar respuesta a la diversidad de los alumnos sin incurrir en discriminación»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> MEC. *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid, junio 89, pág. 15.

<sup>2</sup> O.c., pág. 66.

Era evidente que lo único que podría diferenciar a los sujetos era su valía, sus capacidades, sus intereses y motivaciones y no la clase de origen, que era lo que estaba dominando hasta el presente. He aquí de nuevo otro brote humano.

En la ley de 7 de abril de 1982, con la integración social del minusválido, se habla de la política de integración, atención especializada para las personas que lo requieran por sus minusvalías físicas, sensoriales y psíquicas, a través de unos principios de normalización, integración escolar, sectorización e individualización. El Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, con la puesta en marcha del Plan de Integración, amplía la oferta escolar que venía existiendo para estos alumnos, a la vez que permite un mayor ajuste entre las diferentes necesidades especiales susceptibles de beneficiarse de esta integración.

Se podría decir con estas declaraciones de intenciones que la dicotomía existente desde siempre entre educación ordinaria y educación especial deja ya de existir. Con este elemento decisivo se quiere dinamizar e innovar el sistema educativo. En otro lugar añade el texto: «estas necesidades son tanto mayores cuanto más desfavorecido es el origen de los alumnos»<sup>3</sup>.

Es evidente que el determinante social y económico condiciona la personalidad del alumno y sus posibilidades. A todos hay que atenderles siempre que sean susceptibles de ser ayudados. Otro indicador humanista ante nosotros.

En los indicadores de corte social, que por normativa educativa socialista se quiere erradicar y atender, estarían entre otros los siguientes: la Educación Compensatoria, para paliar las desigualdades de origen; los programas de Educación Permanente para Adultos (EPA) ofreciendo la posibilidad de que adquieran esa formación que no pudieron alcanzar en su día; el Centro Nacional de Educación a distancia para atender a las necesidades educativas de muchos adultos que no pudieron beneficiarse

---

<sup>3</sup> O.c., pág. 66.

de la educación presencial, etc., entre otras instituciones educativas de enfoque humanista, que es donde estamos situados.

A través de la educación —se dice en este comentario—, se recogen grandes potencialidades en la concreción de las injusticias sociales y en la consecución de una auténtica igualdad de oportunidades <sup>4</sup>.

En otro lugar, atornillando en la calidad de la enseñanza en claves de producción y de eficacia, refiere: «hay que prepararles para la inserción en la vida activa, para el desempeño de las responsabilidades sociales y profesionales propias de la existencia adulta» <sup>5</sup>.

La educación de nuevo es para la vida y para los hombres. Hay que prepararles para que puedan servir a los demás desde sus responsabilidades y nunca desde su origen concreto de procedencia. Desde el trabajo y su responsabilidad social se constituye la nueva humanidad de la que estamos hablando.

Dejando de lado este documento del *Libro Blanco de la Reforma*, pese a no agotar sus citas, dado que la extensión de este trabajo no lo permite, quiero referirme últimamente al Real Decreto 1.543/1988, 28 de octubre, sobre los Derechos y los Deberes de los alumnos. Aquí también encontramos pensamientos e ideas que corroboran nuestras afirmaciones. Así, el artículo 15 párrafo 5 dice textualmente: «todos los centros podrán mantener relaciones con otros servicios públicos y comunitarios para atender las relaciones de todos los alumnos y especialmente de los desfavorecidos sociocultural y económicamente» <sup>6</sup>.

Se vuelve a insistir en que la educación sea común y única. Que si tiene que haber diferencia que sea hacia aquéllos que su origen les benefició menos, los de la cultura sur, los desfavorecidos.

---

<sup>4</sup> O.c., pág. 91.

<sup>5</sup> O.c., pág. 95.

<sup>6</sup> MEC Real Decreto 1.543/1988. 28 octubre 1988. Artículo 15.5.

Finalmente, el artículo 20 de este Real Decreto, aludiendo a la orientación escolar y profesional, dice cuanto sigue: «A recibir orientación escolar y profesional para conseguir el máximo desarrollo personal, social y profesional, según sus capacidades, aspiraciones e intereses, se desarrollarán las medidas de una acción positiva necesarias para garantizar en esta materia igualdad de oportunidades»<sup>7</sup>.

Una vez más el interés de la educación y de los deberes y derechos de los alumnos se tiene que centrar en prepararles para la vida, a través de una adecuada orientación profesional, de modo que con ello se les ofrezca una igualdad de oportunidades que es el eje de toda educación democrática de verdad y no sólo de intenciones.

Bien podemos, pues, concluir que las intenciones educativas socialistas están preñadas de intenciones humanistas desde el marco legal e ideológico. Otra cosa será o no será lo que ocurre de lleno en la vida de la escuela o de la sociedad en general.

### **3. Las alienaciones de la otra escuela**

Toda afirmación, como todo juicio absoluto, venga de donde viniere, hemos dicho anteriormente que puede conllevar deformación de la realidad o, en palabras expuestas ya, una percepción inadecuada o errónea y así una comunicación similar a tal percepción.

Desde la escuela del Estado, desde donde trabajo, no se puede decir de una forma general y gratuita que todo es abandono, que funciona a «la pata la llana», que no hay compromiso ni responsabilidad alguna, etc. Sería deformar la realidad, porque se está exagerando. Tampoco se puede afirmar lo contrario de la otra escuela, de la privada, de la que procedo, por la misma razón expuesta. En ambos cuerpos, hay cosas adecuadas, satisfactorias organizaciones, ajustados exponentes de una pro-

---

<sup>7</sup> MEC Real Decreto 1.543/1988. 28 octubre 1988. Artículo 20.3.

fesionalidad a punto y técnica, como sus limitaciones propias de todo colectivo humano.

Pero, antes de tomar tierra en la cancha de la otra escuela, la de la empresa privada, bien merece acaso la pena traer a la memoria, viviendo eso de que todo educador tiene que llevar su «diario a bordo», exponer y entender el marco ideológico desde donde nos movemos ahora. Así. Todos conocemos que unas de las ideas tenaces en el pensamiento marxiano, tanto en el joven como en el adulto Marx, se centró en la subordinación de los llamados tradicionalmente valores del espíritu al engranaje social. En una de las tesis, creo que la VII, sobre Feuerbach, había llegado a afirmar que el mismo espíritu religioso es un producto social. Es decir, que las relaciones materiales constituyen la base de todas las relaciones. Las ideas, las categorías, los ideales, los valores... no son otra cosa que las expresiones abstractas de las mismas relaciones sociales.

Cuando él quiere fijarse en la gesta de la humanidad y de la sociedad hasta sus días, afirmará que no es otra cosa que la historia de la «lucha de clases». Así, siempre hubo libres y esclavos; patricios y plebeyos; señores feudales y siervos; y ahora cuando escribía el *Manifiesto* (1848), burguesía y proletariado.

Además observa y constata, desde la realidad de la que habla, que para oprimir una clase social es preciso asegurarle las condiciones de existencia que le permitan proseguir viviendo explotada. La clase explotadora, también normalmente dominante, tiene forjadas sus armas; con ellas destruirán a los otros. Quienes las tienen que manejar son los explotados, es decir, los proletarios.

Esta influencia de la clase dominante, trayendo el asunto a la educación, puede engendrar un tipo de escuela similar a su estilo y modo de vida. Desde esa visión de las cosas, tanto social como culturalmente, se puede dominar todo. Y esto es lo que hay que evitar para no engendrar alienaciones, en lenguaje del pensamiento marxiano.

Es, pues, necesario hacer alguna parada en el camino de este hacer escuela, aunque sólo sea para evitar la rutina y la irreflexión, tan frecuentes y comunes en este tipo de instituciones. No sea que desde ámbitos cristianos y desde ideologías preferentemente al servicio de los más desfavorecidos, estemos manteniendo el lenguaje de los ricos y poderosos en y con sus actitudes. Entre otras: en acumular sobre el compartir; en el tener sobre el ser; la insolidaridad como forma existencial de relaciones humanas; los lenguajes dogmáticos sobre los dialogantes y pluralistas; claves de comunidad y de todos y familiaridad y preferencia amistosa con los poderosos en poder y en cultura; en poner en el corazón de la vida humana el talante individualista y opresor, haciendo de los que gobiernan y tienen el «credo» de nosotros; desconectando del mundo real el mundo de los otros, salpicado y construido de miseria, privación y pobreza; refugiándose cómodamente en camas de opresión y de tiranías, distanciándose efectivamente de los otros; evitando el compromiso de corte humano para suprimir los problemas; quedándose en sus torres de marfil, mientras los otros padecen y sufren; en suma, no apostando por el hombre, reflejo y encarnación del enteramente Otro.

También esta escuela tendrá que reconocer sus alienaciones, sus limitaciones y sus fallos, si quiere caminar en un lenguaje democrático y común para todos. Donde el hombre y su causa sea lo que convoque mientras se apuesta por una cultura surista, del débil, del indefenso y desfavorecido, si de verdad se quiere que la escuela sea una fábrica y taller de humanismo y de más hombre. Si no, se estarán creando las alambradas y las clases sociales entre los hombres. Desde esta escuela hay que entregar a los hombres las armas de la justicia, de la paz y de la solidaridad, si de verdad se quiere hacer de todos los hombres de hoy y de mañana la civilización del amor y de la humanidad.

Aquí está el desafío.

Aquí es donde se encuentra la posibilidad de edificar la humanidad del mañana. Ese mañana feliz del que se sorprende en la sencillez y en la debilidad de ser hombre y precisa de la compañía de los otros.