

La escuela: valores y apariencias

Por Pedro M.^a GIL LARRAÑAGA

Nuestra cultura se ha constituido en la escuela cristianismo. Sólo que esta cultura se ha escindido a poco, de tal modo que la formación intelectual hoy día separada de la formación moral y espiritual los siglos de malentendido, las disputas intestinas abocado a la situación presente, donde, con el pretexto de salvaguardar la especificidad de los distintos órdenes de valores, reina una división del trabajo que promete toda posibilidad de unidad y de armonía en la vida humana. Durante el tiempo en que la Iglesia detentaba de hecho el monopolio de la educación, podía garantizar a la vez la formación personal de las personas jóvenes que le eran confiadas y la enseñanza propiamente dicha. Pero la descristianización general de Occidente ha sometido cada vez más al control del Estado el sistema escolar en su conjunto.

G. GUSDORF: *¿Para qué los profesores?*, 7

Uno de los cambios más interesantes de nuestro actual momento educativo respecto del pasado consiste en el corrimiento del lugar de la autoridad: de la persona del maestro al examen.

Hubo tiempos en que la persona del maestro suponía sin más autoridad basada en la unión de su saber y su persona. La sociedad entera, y por lo tanto el alumno, suponía que de un modo único el saber privilegiado del maestro hacía de él alguien más o menos ejemplar, relevante para quien se asomara a su ámbito. La escuela era, un poco, iglesia, y el maestro, casi sacerdote. No cabían las asambleas de aula ni la búsqueda a nivel de iguales. En el maestro se reconocía, así, el prestigio del profesional y del sabio: el de quien vivía una síntesis prestigiosa entre el saber operativo y el saber fundamental, entre el saber arreglárselas y el saber por qué.

...avía queda el testi-
... de la biografía de
... tación en los pro-
... ces de la cultura:
... térprete que no se
... en el Conserva-
... de tal ciudad, sino
... a tal compositor,
... jemplo. El P. Isla
... ía del futuro fray
... dio: "Llovían ni-
... como paja de todo
... torno a la fama
... a estupendo maes-
... .. resolvieron en-
... llá a su Gerundico,
... que no se malogra-
... viveza que mostra-
... (Historia de Fray
... vido, 1770, tomo
... ro, pág. 36).

gerando un tanto, las escuelas no eran las de aquí o allí, sino las de éste o aquel maestro¹.

Se daba, también, una autoridad-disciplina nacida en esa auto-
ridad-persona. Su emblema más visible eran la toga y la distancia
maestro-alumno. Era el reflejo escolar necesario de una sociedad
o una cultura más autocráticas que otra cosa. Diríamos que su
preocupación —la de tal cultura en tal sociedad y la de tal socie-
dad a través de la cultura— no eran tanto conseguir la igualdad
de todos los hombres, sino estimular el máximo desarrollo posible
de cada uno. Sin negar la importancia de lo colectivo, subrayaban la
trascendencia del encuentro personal con la verdad.

En realidad, observándolo bien, la democracia ha de ser com-
patible con ese tratamiento privilegiado para quien sabe más o para
los principios que rigen la colectividad. Llamamos autocracia a la
raíz que hace necesaria y posible esa compatibilidad: el hecho de
que la cultura y la educación se justifiquen por sí mismas dentro de
una totalidad social que se justifica por la red de referencias que
la constituyen. Así, nada obsta al reconocimiento universal de los
derechos individuales en el hecho de que se reconozca a la vez la
función de guía-modelo público a determinadas personas o sistemas
teóricos. La democracia consiste en el reconocimiento efectivo del
derecho universal a la conciencia y a la autodeterminación. Y a esta
democracia no puede oponérsele, sino todo lo contrario, la presencia
reconocida de algo o alguien que puedan estimular la conciencia y
la autodeterminación.

Podemos decir que en esta situación la disciplina no se imponía
desde fuera, no anulaba la libertad del alumno, porque venía exigida
por la ciencia misma, tal como la ejemplificaba, real o supuesta-
mente, la persona del maestro. Era más respeto que orden.

En ocasiones, es verdad, la autoridad-disciplina llegó a emanci-
parse de la autoridad-persona. Tanto en la totalidad de lo colectivo
como en los terrenos de la educación, el orden buscado por sí mismo
anuló muchas veces el reconocimiento teórico de los principios o de
las personas a quienes decía servir. El respeto, al generar prestigio,
exponía al maestro al riesgo de la dictadura, y a las instituciones, al
del despotismo y el desprecio.

La urgencia de cultura y la función de los controles

Si consideramos en concreto el mundo de la escuela encontra-
mos que los tiempos de la plenitud nunca fueron tiempos de dis-

ciplina-orden, sino de disciplina-persona. A medida que esta última se ha difundido en estructuras concretas, va corriendo el riesgo de la vulgarización del saber y de la trivialización del prestigio del saber en las manos de la organización. Hay en ello una constante evitable: la ampliación numérica de las mejores ideas acaba muchas veces matándolas. El riesgo del despotismo intelectual ha de entonces paso a la realidad del despotismo de la cantidad y la inercia.

Ocurre que la multiplicación de las organizaciones conlleva pérdida de conciencia sobre su naturaleza.

Entre nosotros, hoy, la necesaria universalización de la cultura no ha producido otra cosa, hablando en términos demasiado generales, pero fundamentalmente válidos. El crecimiento cuantitativo supuesto empobrecimiento cualitativo. Su mejor síntoma es la trivialización del papel del maestro y la exaltación —resignada y verdadera— de la autoridad social del examen.

En sociedades como la nuestra, necesitadas urgentemente de recalificación económica, es lógico y justísimo que se imponga sobre todo lo demás una rápida alfabetización tecnológica². Así de romperse los ghettos del falso prestigio en que se habían convertido en muchas ocasiones los Institutos Nacionales y los Colegios Prados. Debía abrirse sus puertas para que toda la sociedad tuviera acceso a su modo de entender la ciencia y su organización.

² Resultan interesantísimas, respecto de la situación española, las ideas de I. Fernández de Castro en su obra *Reforma educativa y desarrollo capitalista* (Edicusa, 1977, 2.ª ed., 268 páginas). Véanse, en concreto, las páginas dedicadas a la reforma de Villar Palasí, trasfondo real de casi todos nuestros actuales problemas escolares.

Así, han pasado al dominio público conceptos o realidades como la evaluación periódica y continuada, la organización de seminarios, departamentos, la experimentabilidad de los saberes, la riqueza material de las metodologías, las bibliotecas de consulta o de tutoría, la subdivisión en especialidades entre varias disciplinas afines, la organización de la escuela en subgrupos por secciones, la especialización y el equipo entre los maestros, la planificación regional, las concentraciones de escolares, recursos y maestros, la organización de la promoción profesional entre los docentes, la sofisticación de los manuales, las escuelas de padres, la asistencia psicológica y la importancia de las enseñanzas estéticas y deportivas.

Cualquiera puede verlo si compara los actuales Colegios Nacionales con las Escuelas Nacionales de hace ochenta años.

Todo ello debe dar por resultado rápida homologación de la capacidad económica —técnica, social, política, científica— de nuestra sociedad con las más desarrolladas del mundo.

Los optimistas piensan que vamos camino de ello. Los pesimistas, que sólo vamos tras la ilusión de una igualdad imposible. Algo, sin embargo, es cierto para todos: estamos pagando un alto precio a cambio. La urgencia del proceso ha descalificado al maestro-persona y ha colocado en su lugar al examinador. Hablando en caricatura: ya no se manda, se amenaza. La ciencia ha pasado de ser un estímulo apetecible y rentable a contenido insignificante de un instrumento ordenador llamado examen. Quien no se somete con éxito a tal instrumento queda abandonado al desorden, al descrédito, a la impotencia. No cuenta, pues, el contenido, sino la ordenación establecida³.

se trata de palabras fáciles o teóricas. Todavía lugares donde la "autoridad" del maestro se basa en la fuerza anónima y distante "sacar" a los alumnos para que no ante los demás la acción anterior.

En realidad no podía ser de otro modo, o por lo menos difícilmente podía haberse evitado esta alienación en el corazón del maestro. Previa e indiscutiblemente se había admitido en el de la cultura. Porque educación no significa necesariamente homologación económica con los mejor dotados. En el fondo, la cultura no puede urgirse.

CONSIDERACION HISTORICA: DE COMO LA INDUSTRIALIZACION DE LA CULTURA HA IDO VACIANDO LOS OBJETIVOS DE LA ESCUELA

*El amor no se preocupa de la justicia;
goza en la verdad.*

1 Cor. 13,6.

Ante una situación así, no basta con describirla. Necesitamos buscar sus porqués, su historia. Pues bien: nuestra escuela, como tantas otras cosas de nuestra vida, tiene unas raíces históricas relativamente breves. Por lo menos, relativamente claras.

Ilustración, racionalidad, organización

Podemos entender que nuestra escuela va realizando la definición que le dieron los tiempos de la Ilustración.

Esto significa, sencillamente, que la historia de la educación se divide en dos períodos, en lo referente a la naturaleza de los valores o principios de su base: antes y después de la situación llamada

⁴ Uno de los síntomas más visibles de ese cambio histórico: el de las congregaciones religiosas docentes en Francia a partir de Napoleón. Su multiplicación y su omnipresencia en la escuela francesa no obedeció, desde luego, a su florecer religioso, sino, sobre todo, a la presencia de la filosofía racionalista en la organización del Estado.

⁵ Usamos el término "Iniciación" en el sentido que le da Tillich en su *Teología de la Cultura* (Amorrortu, Buenos Aires, 1974, 275 págs.), al distinguir la pedagogía en "humanista" y de iniciación (cfr. págs. 130 y siguientes).

⁶ Véase la interpretación de Horkheimer y Adorno en su *Dialéctica del Aufklärung*, contenida fundamentalmente en el primer capítulo de esta obra (*Dialéctica del Iluminismo*, Sur, Buenos Aires, 1971, 302 págs.).

Ilustración. Por señalar un punto de referencia concreto, dire que antes y después de las dos grandes revoluciones modernas norteamericana y la francesa ⁴.

El Renacimiento, en realidad, incorporó el concepto de Cultura: la última Edad Media en su comprensión del humanismo racional. Propiamente hablando, no supuso ninguna ruptura con la idea medieval de que la iniciación era el procedimiento para llegar a la sabiduría ⁵. La iniciación suponía que todo se desarrollaba en el seno de la comunidad de sabios o iniciados. Sintetizaba así la pre-racional del análisis y la lógica con la pre-racional del testimonio del silencio admirado.

Fue más tarde, con la Ilustración, cuando verdaderamente se efectuó la ruptura con la Edad Media. La Ilustración hizo lo que no hizo el Renacimiento: absolutizar la Razón.

Habrá quien interprete este hecho como el desarrollo final de las premisas del Renacimiento, como su definitiva madurez. Como sólo a lo largo del siglo XVIII se hubiera emancipado la ciencia del manto de lo mágico, cosa que habrían pretendido Vico y Leibniz por ejemplo. Tal vez sea así, desde luego, pero preferimos hablar de otro modo. La Ilustración, según nuestra interpretación, no significó el acabamiento del Renacimiento, sino su trivialización. En efecto: reducir la razón como principio interpretador de la vida no es conocer a la razón su lugar —objetivo definidor del Renacimiento— sino descalificarla, desencarnarla, manipularla, relegarla a la ineptitud de espejo inhumano de la naturaleza ⁶.

En realidad, la Ilustración nació no tanto de premisas racionales, en lo cual se habría mostrado continuación del Renacimiento sino de un planteamiento industrial y político nuevo. (Como no había sido el correspondiente al Renacimiento respecto del arte medieval.)

La raíz de esta novedad fue algo tan sorprendente y antiguo como la imprenta. Por eso, por haberse producido a causa de un instrumento típicamente renacentista, encontramos la apariencia de continuidad entre ambos momentos. Pensamos, sin embargo, que la imprenta sólo constituyó un fenómeno social o cultural básico los días de la Ilustración. La imprenta, en efecto, no sólo difundió la cultura envasada en libros de fáciles y grandes tiradas, sino que sobre todo impregnó el espíritu de los hombres con el principio de la linealidad y la clasificación en que se basa la letra impresa.

La linearidad suponía análisis y composición. Y, por lo mismo, repetición y complejización de lo conocido. A medida que el libro o el texto impreso fueron haciéndose universales (al menos en potencia) y poniéndose al alcance de todos sin excepción, todos fueron inclinándose a entender la vida según su modelo⁷. La cultura, así, se basaba en la información, no en la contemplación. Y con ello se le restaba la aptitud de sorpresa, considerándosele, en cambio, sólo la de organización y homologación.

Fue cuestión de muy poco el que esto pasara a la comprensión de la convivencia, el trabajo y la política. Estaba naciendo un concepto de democracia, nuevo, que sólo verbalmente tenía ascendencia griega.

La democracia de la Ilustración se llamó y se llama —porque es la nuestra— fundamentalmente industria: del saber y del trabajo. Se llamó y se llama “derecho”, mientras que la griega debió llamarse “respeto”⁸. Como la operatividad del concepto del derecho era mucho mayor que la del respeto, acabó imponiéndose en un mundo mucho más acelerado que el antiguo. Contribuyó, además, decisivamente al incremento de esa aceleración: cuanto más rápido se viva, más normas se necesita. Así, en otros tiempos el motor de la democracia fue el sabio, mientras que ahora pasaron a serlo el político y el banquero. La democracia moderna tuvo su primera y definitiva escolaridad en la explosión industrial del siglo XX y no tanto en la Revolución Francesa. Lógicamente debía dar su fruto no en la universalización de los derechos, sino en el totalitarismo del dinero y del Estado. (Que, sin embargo, iban a proponerse a los hombres como la realización de aquel reconocimiento universal.)

Nota sobre la cultura, lo práctico y lo político

El alcance de la Ilustración en lo cultural llegó a su definitiva madurez cuando aparecieron en Europa las ciencias psicológicas y sociológicas.

Resulta curioso observar cómo estas ciencias ocuparon a fines del siglo XIX el lugar de la Filosofía Idealista anterior. En realidad, hay como un camino lógico y esperable —entendemos hoy— desde el humanismo de Voltaire y la filosofía de Kant hasta la exaltación universal de Marx, Freud y Max Weber. (Se perdonará si en el contexto de este artículo no pueden fundamentarse suficientemente estas afirmaciones, nada nuevo, por otro lado. Baste recordar aquel

osamente hay que
irse aquí a M. Mac-
a en su *Galaxia*
berg (Aguilar, Ma-
1972, 411 págs.).

sideramos que pue-
ducirse esta inter-
ción de la lectura
ace H. Arendt en
bre la *Revolución*
de Occidente, Ma-
1967, 343 págs.).

viejo axioma de que la filosofía debe hacerse antropología cuando fracasado o se ha cansado de ser metafísica.) Podemos, así, decir que los últimos decenios del XIX y los primeros XX supusieron el hundimiento de los sistemas ideales anteriores, por haberse llevado al extremo el desarrollo de las premisas racionales de que partían.

Posiblemente todo se debió a una cierta simplificación de tales premisas, explicable por la urgencia de interpretar la sorpresa de la industrialización.

La estructura social, económica, política, estaba experimentando un cambio sólo previsto por los políticos o los artistas, pero no por los filósofos. La crisis del XIX, según esto, fue más una crisis filosófica, humanista, o incluso religiosa, que política y económica. Así lo demostró en el tremendo auge, en los primeros cuarenta años de nuestro siglo, de las teologías de la inmanencia y de la dialéctica, de las filosofías de la historia y de la existencia, de las sociologías, de las psicologías de inclinación puramente empírica o estadística. Estas ciencias se encontraban en su interior urgidas a redefinirse en el plano político y lo económico, en cambio, siguieron desarrollándose según el modelo anterior, del que tal vez no han salido todavía.

Lo curioso del fenómeno, tal vez, ha sido la progresiva aproximación del modelo filosófico y cultural al político. Era explicable: el poder siempre tiende a imitar al rico. Como, además, filosofía y cultura deben su sentido en la vida concreta de los hombres, y ésta se encontraba marcada por lo económico en su versión política, las anteriormente llamadas ciencias del espíritu fueron llamándose ahora ciencias sociales. El síntoma de esta aproximación está en la preferencia por la practicidad de la Cultura o del Humanismo teórico.

No nos referimos ciertamente, aunque tampoco a él le sea del todo extraño, al terreno del gran arte o del gran pensamiento, sino a su organización y difusión universales. En este último terreno muestra aquel otro su verdadera naturaleza.

Baste considerar el hecho de que si bien la cultura ha sido siempre una cuestión política o pública, nunca como hoy había pasado a ser función del Estado. La universidad de la Edad Media ha pasado a organizarse según el modelo de los Institutos de Tecnología. De ciencia constituida predominantemente desde sus propias exigencias teóricas hemos pasado a otra, organizada según el modelo, político de la rentabilidad y la organizabilidad empíricas del saber. La corrupción de la Cultura es dedicarle un Ministerio.

Hay en este paso un significativo caminar de la idea de Verdad: desde la contemplación autojustificada hasta la demostración de eficacia. Lo verdadero, así, ha ido dejando el mundo de la evidencia ideal, para pasar al del progreso o incluso al del confort inmediato. Como ha pasado con los lectores del viejo lema de Jovellanos, hoy en la pared de su casa de Gijón: *Quid verum, quid utile.*

**La ilustración y la escuela de nuestros días:
La verdad, el progreso, el método**

Lógicamente el concepto de escuela ha seguido el mismo rumbo.

Véamoslo. Prescindiendo del tema del maestro, al que nos hemos referido más arriba, en la totalidad "escuela" encontramos tres factores: la verdad o el criterio de contenido; la historia y el progreso o el criterio de objetivos y fines, y el método o actitud. Cada uno de estos factores, tal como hoy lo conocemos, se muestra afectado por el corrimiento maestro-examen del principio o, tal como lo acabamos de formular, verdad-utilidad política.

Suponen, en el quicio de la escuela, el paso desde la Cultura hasta el Control de la Cultura.

La escuela descansa ante todo sobre un contenido al que consagra todas sus estructuras de funcionamiento. Maestro, alumno, organización interna y externa, todo descansa sobre un determinado concepto de lo que debe enseñarse o aprenderse. En último término, sobre lo que se entienda por verdadero o falso.

A este concepto último, en la realidad y en la teoría, suele darse el valor de axioma, de cosa indiscutible por evidente. Se da por descontado el que todos sabemos sin más lo que es justo adecuado o coherente consigo mismo. Sabríamos, por tanto, lo que debe o puede enseñarse-aprenderse.

En principio, así debería ser. Cada hombre, en principio, es capaz de organizar su vida entre lo relevante y lo irrelevante, porque tiene una experiencia inmediata de verdad: es una experiencia inde demostrable, cuyo síntoma es el placer o la satisfacción. Verdadero y enseñable, por tanto, es lo placentero y satisfactorio.

Este principio teórico, sin embargo, en la realidad está lejos muchas veces del horizonte de nuestra experiencia. Por citar sólo dos factores de este alejamiento, mencionaremos la prisa y la ideologización:

cuanto más “acelerados” o recargados sean los horizontes de nuestra experiencia, menos capaces seremos de distinguir lo accidental de lo básico, lo transitorio de lo fijo, hasta el extremo de habernos en ocasiones incapaces de reconocer la verdad sobre nosotros mismos. Igualmente, cuanto más sumergidos nos encontremos en el mercado de los intereses y de las interpretaciones de la vida, menos capaces seremos de distinguir entre ideología y pensamiento, entre la moda y la vida.

Pues bien. Cuando ponemos una determinada interpretación de la historia (como la propuesta en páginas anteriores) tras el tema de la Verdad a la que sirve la escuela, encontramos la dimensión de la prisa y la ideologización. Encontramos que la prisa es fruto de la explosión industrial: el objeto técnico llena todas nuestras sensaciones y nos impregna del aceleramiento creciente que lo es posible. Entonces la verdad se distorsiona hasta convertirse en Utilidad y Producibilidad. Y encontramos cómo, bajo los intereses que mueven o son movidos por esa aceleración, debe haber la necesidad de interpretar la vida de modo que se justifique o se enmascare la adecuación vida-aceleración de la producción. La verdad entonces, se distorsiona en una aparente evidencia: todo debe ser como está.

El resultado es bien simple: la experiencia queda suplantada por la erudición. Verdadero no es ya lo que se experimenta, sino lo que se aprende.

Resulta ridículo y dramático comprobar cómo la inmensa mayoría de los contenidos a los que dedican su esfuerzo los escolares que al cabo de poco tiempo superados por otros, nuevos, más sofisticados impuestos por la vida real. Si en cualquier tiempo se imponía la necesidad del reciclaje, de la reformación al cabo de cierto período de ejercicio profesional, hoy nos encontramos con que vivimos una especie de reciclaje continuo e involuntario. Resulta entonces que todo el enorme caudal de conocimientos de nuestro currículo cultural sólo tiene un objetivo: hacer al hombre progresivamente capaz de aprender más cosas, hacerle a la vez irrelevante la retención de ninguna de ellas, y abrumar su capacidad de elección por la urgencia de este proceso. El estudiante aprende así la realidad adulta de vivir para trabajar, porque tampoco él estudia para vivir sino para ocupar un lugar en la producción.

Podrá pensarse que nunca la escuela ha pretendido hacer otra cosa que no puede aspirar sino a construir en el educando una actitud

ante la vida más allá de un corpus “anecdótico” de contenidos. Y es verdad, aunque sólo en parte.

La clave está en el calificativo “anecdótico” referido a cuanto se aprende a se enseña. El contenido nunca es anécdota. Puede ser olvidado, pero nunca es anécdota, porque su naturaleza es la que configura la de la actitud vital resultante. Así, cuando el contenido es la eceleración o la acomodación, el talante vital resultante será la habilidad para sobrevivir. Cuando el contenido es la experiencia intemporal (¿por qué no llamarla así?), el talante será la conciencia y el deseo de satisfacción.

Cuando el contenido sea la prisa y la aceleración, la historia humana quedará trivializada en seudoprogreso, en el optimismo ilusorio de que se es más cuanto más se tiene. Se estará cultivando el actualismo, la impaciencia, la competición, la individualidad y la exigencia, como criterios de vida. Cuando el contenido es la experiencia, a la vez intemporal e inmediata, entonces la plenitud de cada presente se hace criterio de la historia, autenticándola.

Sintomáticamente, en nuestra escuela hay poco lugar para la historia, maestra de la vida. Nuestra escuela, en general, tiene prisa en lugar de memoria. Ignora y acaba despreciando el pasado por no encontrarlo dotado de nuestro vocabulario técnico, de nuestra tensión por la cantidad, de nuestra erudición cronológica, de nuestra sofisticación organizativa, de nuestros medios de comunicación. Se llama aldeanos a Santo Tomás y a Platón y pronto olvidará a Einstein o perderá la capacidad de recrear a Falla.

Lo tremendo de esta realidad está en que nuestros educandos no ignoran ninguno de estos nombres. Estudian, en efecto, historia. Pero es una historia erudita, inhumana, casi preocupada por disfrazar la lógica de los acontecimientos (a la que dice servir) tras la inercia de la información. La erudición, en el estudio de la historia, refleja la barahúnda de los modelos de electrodomésticos. Nuestros escolares proyectan así sobre el pasado su mirar ingenuo, acrítico y manipulado por la lucha de las marcas comerciales.

En estas condiciones no cabe otra metodología que la de sofisticar la organización de los datos, de modo que su memorización sea más completa y eficaz.

La metodología, en efecto, no puede dedicarse a la concienciación de los contenidos, sino a su dosificación. Estudia las condiciones subjetivas, ambientales y objetivas que garanticen la eficacia del progra-

ma y la rentabilidad de la inversión educativa. No tiene, de hecho, otra función que la bárbara domesticación escolar de los medios audiovisuales o la reducción de las relaciones de grupo al nivel de técas para vendedores a domicilio. En su lugar queda depreciada la función de la palabra testimonial o personal del maestro, mé por excelencia que hace capaz de conciencia al alumno al por ante la de su maestro. Este no puede hallar lugar para su testimonio científico, porque el programa no se lo reconoce⁹.

⁹ No está de más observar aquí cómo las Facultades de Pedagogía y las Escuelas de Formación del Profesorado de hecho se preocupan más de estudiar la transmisión de los contenidos que su validez. Posiblemente, en el fondo, éste sería cometido de otras Facultades. Pero esto no justifica la ausencia de la crítica cultural en el currículum de Pedagogía ni el exclusivo acento pseudometodológico en la formación de nuestros educadores.

CONSIDERACION TEORICA: VALORES Y SEUDOVALORES

Bajo todas estas consideraciones a propósito de Verdad y Razón contiene un tema muy importante, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico: el valor, peso específico, mérito, objeto, motivo, de lo que se piensa o se hace. La trascendencia del tema queda bien patente si consideramos que la corrupción de la Verdad en lo Útil despoja a las cosas y a las personas de todo valor específico y las convierte en tránsito hacia otra realidad exterior a ellas.

Sobre los valores: sobre lo que merece la pena

Desde el punto de vista del Valor, todo en nuestra vida se divide en dos: lo que nos interesa por sí mismo y lo que nos interesa como medio, "camino" de otra cosa.

Pertenece al primer grupo, en una formulación clásica, lo Bueno, lo Bello, lo Verdadero, el Ser en suma. Su "traducción" habla de Comunicación, Estímulo, Razón Suficiente, Posesión de sí mismo, Alegría, Capacidad de Esperar, Satisfacción por encima de todo. Al segundo grupo pertenece todo lo demás.

Si consideramos ese resto desde la metáfora "camino", encontramos que la anterior división se convierte en otra, referida a la naturaleza. El tema merece la pena, porque hasta cierto punto corrige y valida la definición habitual del Valor. Nos lleva de una presunta definición teórica a la experiencia concreta de lo importante y sus disfraces.

Decíamos ahora mismo que en nuestra vida lo interesante, el valor, es de dos tipos. En la naturaleza, en cambio, no hay división

posible: todo son situaciones, lugares. Nada es camino. Resulta significativo observar que en la naturaleza no hay nada "intermedio". Todo "interesa" de por sí. Nada es antesala de otra cosa. Un camino en la montaña significa algo perteneciente a un nivel superior de vida: el animal o el hombre. Así, el camino es la primera manipulación o interpretación de la naturaleza.

El camino supone el principio de la racionalidad por el que el hombre proyecta sobre su entorno el mundo de sus deseos y de su inteligencia. Por eso, así como podemos decir que el camino ordena la naturaleza estableciendo el "orden" de los lugares y dando visibilidad al tiempo, hemos de añadir que con ello se ha introducido en la naturaleza un elemento ajeno a ella: la razón, el análisis, la planificación.

Lo tremendo de este dato es la comprobación de que ese orden no añade nada básico a lo que había antes. Significa, en realidad, un retroceso como el razonamiento significa un retroceso respecto de la intuición. Y hay mucho más que un desahogo de soñador idealista en este tema. Hay que dejar la parábola para observar los "caminos" y las "metas" en nuestra vida.

Cuando el hombre "jerarquiza" su entorno, clasificando las cosas en fines y medios, está declarando su incapacidad para encontrarse a sí mismo en el estado natural o espontáneo de las cosas. Necesita, por así decirlo, declararlas más y menos importantes para hacer visible su propio carácter itinerante o buscador. El hombre trata de encontrarse a sí mismo "reconstruyendo" la naturaleza a su propia imagen. Se encuentra incómodo mientras no lo organiza todo según el modelo que encuentra en la raíz de su propia vida: todo debe empezar en una necesidad y llevar a una satisfacción. Todo debe pasar por el tiempo y organizarse como una sucesión de presentes que se persiguen, reemplazan, invalidan, fundamentan y jerarquizan. En este intento de poseer el tiempo, el hombre se hace racional: convierte la sucesión de las cosas en análisis y clasificación de los elementos de cada presente.

A medida que pasan los años de su vida, el hombre va encontrándose en una especie de situación de Sísifo: no llega a otra satisfacción que la de organizar la búsqueda de la satisfacción. Es un perpetuo hacedor de caminos. Nunca llega a otra felicidad que la de buscarla. Mientras que la naturaleza puede considerarse completa o definida, intemporal y sintética, él es como un ser imposible, inacabable, definitivamente incompleto, clasificador y analista.

Entonces sueña con su propia plenitud, y trata de imaginar una quietud, sin caminos ni tiempo. Entonces se dice a sí mismo las palabras Ser, Verdad, Belleza. Crea, en su deseo, los Valores. Y según sea más o menos perspicaz, acaba creyendo que los Valores viven en una tierra todavía desconocida o, por el contrario, comprende que los valores son nada más y nada menos que el estado de sus deseos, actuales y siempre ardientes.

Los miopes, los menos perspicaces, creen ingenuamente que un día se acabarán los caminos. Y así declaran provisional e "intermedio" a todo cuanto saben y hacen. Sueñan con un fin imaginario que justifica todos los medios, sin darse cuenta de que al hacerlo se capacitan para el gozo presente o para la verdad que hay delante de sus ojos. Se condenan, en realidad, a vivir en la nada. Los otros que aprenden en la escuela de la experiencia, van comprendiendo que la plenitud no está más allá de sus manos, de sus pies y de sus deseos. Descubren que ni el Ser ni la Verdad ni la Belleza existen fuera de su propia conciencia de vivir. Así aprenden que la esperanza no es una pobreza, sino una posesión y que son capaces de entenderlo y jerarquizarlo todo por el peso de deseo que contenga. El paso hace a todo verdadero y bello, define su ser, le traduce valor.

¹⁰ Girardi habla de que la presencia de lo cristiano en la voluntad de educar no añade nada sustancial a la tarea educativa (cfr. *Por una pedagogía revolucionaria*, Laia, Barcelona, 1977, 222 pp.). Entiende que la dedicación a la liberación del hombre en la educación se justifica por sí misma, y que la inclusión de criterios no educativos es alienante para la escuela. Tiene razón y se equivocan quienes, escandalizados, se rasgan vestiduras eclesíásticas. Tal vez, más astutos, no han hecho lo mismo ante estas consideraciones los manipuladores de la educación desde lo político. Deberíamos entenderlo así y denunciar la conversión de la escuela en antesala del partido. Sin ver el pie de esta denuncia, no se ha leído bien el texto de Girardi.

Para los primeros nada vale en sí mismo. Para los otros todo merece la pena.

La manipulación sociológica de los valores

Empalmando ahora con el hilo de nuestras consideraciones anteriores encontramos que la Ilustración —según nuestro modo de entenderla— ha supuesto para nuestra escuela la desaparición de los valores Reales y su remisión al lugar de las Ilusiones o de las Fricciones.

El proceso ha sido muy simple. Lo hemos apuntado más arriba comentando el paso de lo metafísico a lo antropológico, de lo filosófico a lo sociológico y a lo político. El resultado: la educación ha perdido prácticamente su ser propio en las manos de sus aprovechadores políticos o económicos ¹⁰.

En la vida de los hombres, es verdad, nada funciona aisladamente del resto. Es irreal pensar en un desarrollo autónomo del arte de la cultura o de la religión al margen del resto de nuestros campos de interés. Cada cosa es función de las demás, entabla con

una especie de diálogo que las fecunda y en el que a la vez logra su propia definición. Así ha constituido una valiosa aportación de la modernidad el hacernos conscientes de la naturaleza o de la referencia social y política de la escuela. Lo que ya no es tan apreciable es la explotación social y política de ese dato, sencillamente porque entonces se desnaturaliza la cultura por consideración exclusiva de uno de sus dos polos. (Por descontado, queda también desnaturalizado lo político, al privarse a sí mismo de toda posibilidad de conciencia o de crítica.)

Podemos interpretar la historia de la educación entre nosotros en lo que va de siglo como un proceso desde la calidad a la cantidad. Su mejor emblema, tal vez por lo polémico de su actualidad, es lo ocurrido con las escuelas confesionales. Han pasado, indiscutiblemente, desde una situación en la que gozaron de una libertad de iniciativa y de localización casi total en la primera mitad del siglo, hasta un sometimiento casi inerte a planteamientos políticos y seudoculturales a continuación. El cebo que hizo atractivo —culpable o no, es otra cuestión— este paso se ha llamado servicio a la colectividad a través del crecimiento de sus instalaciones.

Reconociendo que los diagnósticos, si fáciles a posteriori, tal vez son imposibles en el seno mismo de la situación, hemos de afirmar hoy que ha faltado casi totalmente durante este segundo período la libertad de enseñanza. Entre nosotros y en todo el mundo industrializado, los criterios de la educación están alienados por los de la producción y la organización económica mundial. Puesto que lo político es función de tales organización y producción, deberemos decir que la alienación ha consistido en la politización de lo escolar ¹¹.

omática, la "au-"
(no en términos
tos, cosa explica-
ino relativos) de
ntros escolares de
sia en la raya de
al, desde Orense
Huelva.

Así, los objetivos de alfabetización primero y de potenciación cultural después, han sido dirigidos por el mundo aparente de los valores llamados libertad, participación, desarrollo, servicio y bienestar. Realmente, por la explotación industrial de la razón. Todo es medio, camino para llegar a un ideal supuestamente humano. Por eso nada es válido de por sí, y por eso todo es fácilmente manipulable desde cualquier especulación económica. La economía, ya se sabe, se esconde tras todas las organizaciones que no se buscan a sí mismas, sino que "humildemente" (ingenuamente) se piensan camino para otras cosas más altas.

Esta situación no ha cambiado sustancialmente con el advenimiento de las promesas democráticas. Y conviene subrayarlo, porque sería de miopes adjudicar el papel de manipulador a un determinado ré-

gimen político y rehusárselo a otro: el dinero sigue teniendo el mismo color.

Hoy, entre nosotros, la lucha por la supuesta autenticidad de la escuela es de hecho una lucha por el poder en su aspecto ideológico. Y como la ideología es siempre función esclava de lo económico, concluiremos que la lucha por la escuela es simplemente, hoy por hoy, lucha por el mantenimiento o creación de una estructura económica.

Ejemplo válido por todos, ahora mismo, es la polémica en torno al Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria. Fundamentalmente son dos las cuestiones puestas en el candelero por los movimientos de protesta: el de las tasas académicas y el del sistema de organización educativa subyacente. El tema de las tasas es a primera vista el más polémico, por la inmediatez y la desmesura de su cuantía. Es claro que debe asustar a una sociedad el crecimiento repentino del trescientos por cien, aunque luego se invente el refugio de las ayudas económicas (que se conceden según el grado de aprovechamiento o "normalidad" del alumno, sobre lo cual ha de juzgarse, como es lógico, el poder establecido).

Pero el problema básico está en el concepto de sociedad que fundamenta la autonomía propuesta.

Decir que cualquier institución social es libre de establecer unidades siempre que se adecuen con los paradigmas estatales supone trasladar al terreno de lo educativo los criterios de libertad industrial. La educación se entiende así como una más de las facetas de la sociedad, regida por los mismos principios de competencia que ésta. Habrá quienes tachen de capitalistas y oportunos a tales principios: para ellos, entonces, el proyecto es injusto y antidemocrático, como lo es la sociedad toda. Habrá quienes, por el contrario, consideren justo y democrático el liberalismo económico: para ellos, lógicamente, el proyecto es válido como la sociedad que lo inspira. Y los habrá que, sin comulgar con tal liberalismo, lo entiendan como la única opción realista o la menos mala para ellos no habrá novedad sustancial ni razón de polémica en el proyecto.

(El ejemplo es válido referido a la totalidad de la organización escolar —y aquí está la gravedad del tema hoy mismo—, pero no cabe imaginar una sociedad en la que las enseñanzas universitarias se adecuen a un modelo diferente de las enseñanzas inferiores. La opción propuesta, pues, sólo en apariencia se refiere a la universidad.)

Como puede verse, la polémica no tiene solución mientras no se distinga públicamente entre el ser aparente y real de los valores que basan un concepto y otro de sociedad. Desgraciadamente es casi impensable una opción política que acepte las consecuencias de tal confesión pública. Sería confesar la nulidad de valores últimos cuya naturaleza exige organizaciones intermedias. Y esto sería el hundimiento del actual sistema de vida en esa sociedad¹².

Lo único que puede hacerse —y no hay en ello nada de nuevo— es tratar de conseguir la convivencia entre la pertenencia social de la cultura y su autonomía teórica.

FINAL:

DE LA FARMACIA DE LA CULTURA, CUATRO RECETAS

Creemos que algo de esto puede hacerse siguiendo las cuatro pautas que pasamos a proponer.

Ante todo, sin embargo, la observación de que es imposible una escuela emancipada de lo político: esa emancipación supondría desnaturalizarla. Por eso habría que anotar una primera o general pauta para la convivencia señalada, previa a todas las demás: la dedicación de los hombres de la escuela a la concienciación sociológica global e incluso política en concreto. La convivencia cultura-sociedad no puede conseguirse simplemente con que políticos y educadores separen sus campos de atención. Ninguno de los dos puede considerar adecuadamente su papel sin buscar luz también en el campo ajeno.

En lo que respecta a los educadores debe observarse que, si bien la conciencia de la naturaleza política de la escuela es patrimonio de los tiempos modernos, no ha podido haber en la historia momento alguno en que las cosas fueran distintas. La manipulación política de lo escolar ha existido y existirá siempre, aun en los tiempos menos polémicos o aparentemente más triunfalistas desde un punto de vista cultural. Esto debe dar a entender que ni siquiera a nivel práctico es deseable —por imposible y antinatural— una situación en la que la escuela sirviera a intereses culturales “puros”. En su lugar habrá de aceptar, como para todo lo humano, una situación de equilibrio extraño, inestable, siempre a punto de inclinarse a uno de sus dos lados.

lógico que todo
deba encontrarse
nente definido sólo
análisis libertario
ama. Solamente su
esta lleva hasta el
no lógico las pre-
“liberadoras” que
los grupos procla-
Claro que, a la
u propuesta es más
ica que constructi-
más racional que
nativa, más impa-
que utópica...
Por un aprendizaje
rio, Campo Abier-
s., Madrid, 1977, en
al las pp. 17-45.

La garantía de que ése sea menos probable la encontrará el educador en su concienciación política, es decir, en su atención a la historia. No puede, en efecto, olvidarse que son los políticos quienes van convirtiendo los hechos en acontecimientos, elevando el nivel de conciencia colectiva realidades que su sociedad va viviendo. La concienciación política del educador, pues, sólo puede nacer desde su atención a la actualidad política en profundidad. El educador hará capaz —de esto se trata— de interpretar como históricos simples hechos cronológicos del pasado y comprender así la verdadera naturaleza del presente.

Sólo desde esta primera o general pauta podrá entablarse la tarea de la reconstrucción de los valores en la escuela. Las cuatro orientaciones que siguen, pues, deben merecer no sólo una consideración teórica cultural, sino práctica política. En realidad, las cuatro nacen al considerar el alcance de lo político y lo racional-industrial en la cultura, tal como lo hemos descrito en el anterior proceso de depreciación del Valor.

Formulándolo resumidamente:

la Cultura y la Escuela toda quedan desnaturalizadas, es decir, cuando faltan los referentes de objetivos y Valores reales

- cuando la fragmentación disciplinar de la cultura se convierte en aislamiento de cada una de las asignaturas;
- cuando la religión se organiza en la escuela como asignatura programada en función exclusiva de un contenido teórico “enseñable”;
- cuando la relación maestro-alumno se reduce a la mecánica funcional de servir a la comprensión de un programa definido previamente a tal relación;
- y cuando la referencia a la vida real del entorno se excluye o se ignora dentro de la escuela.

La reconstrucción interdisciplinar admite varios niveles.

Ante todo, el fundamental, referido al terreno de los objetivos: la interdisciplinaridad comienza y consiste fundamentalmente en la unidad de todos los programas tras un objetivo educativo. Importante subrayar cómo en este terreno no se trata ante todo de combinar situaciones o programas conjuntos buscando afinidades entre contenidos, sino sobre todo de educar en la conciencia de que la unidad de los saberes se constituye por responder todos a una necesidad de vivir con sentido.

Puesto que la vida es una, los contenidos que educan esa vida deben hacer ver la unidad de su pretensión y de su naturaleza. Después podrá irse pensando en planificaciones interdisciplinarias propiamente dichas: el nivel explícito de su integración irá disminuyendo, como es lógico, a medida que los niveles escolares exijan una mayor cantidad de conocimientos. Siempre, de todos modos, será posible la participación de varios profesores en sesiones conjuntas que, al enriquecer el tema desde varias perspectivas, hará necesariamente asomar su raíz común de lectura de lo humano¹³.

no dos fuentes de ciencias, recogemos las de D. ANTISERI: *Elementos del trabajo interdisciplinar* (Adaptación, La Coruña, 1976, 71 pp.), y de MARÍN IBÁÑEZ: *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo* (Paraná, Madrid, 1979, 152 p.).

La presencia de la religión en la escuela exige un tratamiento semejante.

La especificidad de su presencia en la escuela, lo que la hace indispensable —salvando, desde luego, la opción de ciencias—, es su función de explicitadora de las necesidades últimas de los hombres, asomadas en las llamadas asignaturas profanas, su tematización, y la proposición de respuestas que completen así el panorama de lo cultural.

Evidentemente, todo esto descansa en un concepto general, o amplio de cultura, a la que pensamos ha de definirse como lo relativo a la visión del mundo. La Cultura, pues, no es tanto el conjunto de todos los saberes del hombre, sino sobre todo la concepción del mundo y de la existencia resultante de los conocimientos, la organización de las experiencias humanas en fundamentales e intermedias, la articulación de todo en un conjunto orgánico. Se comprende entonces cómo la presencia de lo religioso en la escuela debe ser función del resto de los programas, sin que pueda propiamente hablando constituir un programa aparte. Tratarla así, además de no desnaturalizar la cultura ni manipular ideológicamente la conciencia del educando, supone un factor decisivo a la hora de la reconstrucción de valores de la que venimos hablando¹⁴.

lo ha entendido el pado Español en documento sobre laanza de la Reli- en la Escuela, del), texto excelente netedor.

La relación educativa, en tercer lugar. Aunque probablemente deba indicársela delante de todo lo demás.

Bastaría al respecto repetir, invirtiéndola y formulándola como programa, la consideración inicial de este artículo. Anotemos, sin embargo, dos factores concretos: la tutoría y la comunidad de aula.

No se trata de dos observaciones a nivel de método, al menos en el sentido convencional superficial de esta palabra. En realidad nada de lo anterior puede realizarse sin pasar por el tamiz de una relación de verdad educadora. Mejor dicho: todo lo anterior con-

siste en esta relación, o viceversa. La experiencia de vida de alumnos es el contenido de los programas, y la relación maestro alumno consiste en la interpretación de tal contenido. La relación tutorial o la comunidad de aula no se refieren, pues, a situaciones tanto artificiales buscadas "fuera del programa". Apuntan, cambio, a la raíz de la actitud educativa, raíz a la que debería llamarse más asiduamente método. Esto nos haría ver la realidad de esta palabra, su inseparabilidad de los contenidos, su carácter necesario de portador del sentido o del Valor ¹⁵.

Finalmente, una palabra para la presencia del entorno en la escuela.

Los programas —lo queramos o no—, por suponer una teorización de la vida, están siempre a una determinada distancia del real de los educandos. Puede, de todos modos, suponerse una relación básica entre ellos y la vida. De hecho, al menos a nivel de objetivos, la organización de los programas ha ido enriqueciéndose indiscutiblemente en relación con su función de interpretar la realidad. Ocurre, sin embargo, que su localización en un ámbito neutralizado y programable los aísla todavía más de lo ya supuesto por su carácter de abstracción. Eso supone, al cabo del tiempo un hiato esterilizador entre la escuela y el entorno, cuyos efectos son la desnaturalización de los objetivos, el primado de la instrumentalización, la cosificación de la misión del maestro y la resistencia del alumno al aprendizaje.

Pensamos, por ello, que periódicamente debe haber lugar en la escuela para la presencia de la vida real en la persona de sus profesores: profesionales diversos de lo laboral, familiar, político, cívico y religioso. Ellos aportarán fácilmente la experiencia del Valor, porque no pueden presentarse como eruditos, sino como personas, conocidas, vivas ¹⁶.

¹⁵ En la obra citada al comienzo de estas páginas, Gusdorf afirma que "el maestro y el discípulo no se descubren como tales más que en la relación que les une" (*Para qué los Profesores*, Edicusa, 1969, p. 193). El lector puede encontrar dos útiles estudios sobre el tema en el anterior número de SINITE (62, septiembre 1979): J. M. MARTÍNEZ BELTRÁN: *El educador de la fe y su cometido de orientador individual*, y P. MAYMÍ: *Diálogo grupal en clave de imagen*.

¹⁶ Debemos recoger aquí la referencia de las dos obras de LODI: *El País Errado* y *Crónica Pedagógica* (Lala, Barcelona, 1973 y 1974), como la mejor explicación de este último párrafo. En ambas obras puede encontrarse un cúmulo de situaciones en que el maestro revaloriza su escuela a través de la presencia en ella de la vida real.

—“Lejos de resolver simplistamente lo que es búsqueda permanente —simplista sería la elaboración de una lista de valores sin otra ponderación apreciativa—, no parece inoportuno aproximarnos al marco de una taxonomía o mapa de valores, como algunos lo han llamado, que haga perceptible alguna explicación de lo que hemos considerado el valor fundante de todo sistema axiológico válido para nuestro tiempo: **la persona humana**. Algunos de esos ejes de valor que arrancan de la persona en su totalidad podrían expresarse así:

- la **conciencia personal** como espacio de libertad y responsabilidad;
- la **comunidad**, ámbito obligado de realización de la persona;
- la **historia**, coordinada de vida y encarnación;
- el **amor** como actitud fundamental hacia sí mismo, los otros, el mundo, Dios;
- la **paz** y la **fraternidad**, engarzadas en una profunda vivencia del amor, que elimina el dominio y hace posible la realización del encuentro humano;
- el **trabajo** como voluntad de construir el mundo;
- la **salvación** como dimensión universal y esperanzadora;
- la **interioridad** como camino de constante reencuentro consigo mismo;
- el **desasimiento**, la **liberación interior**, la **apertura incondicional al absoluto**, la **capacidad de soportar con equilibrio un cierto grado de incertidumbre ante lo desconocido.**”

(De “Presupuestos culturales para una pedagogía de los valores en el siglo XX”, discurso de la doctora María Angeles Galino en la recepción de la Academia de Doctores de Madrid.)