

ESCUELA EN SOCIEDAD HISTORICA

*Octavi Fullat i Gents**

1. "LO SOCIAL" Y "LO INDIVIDUAL"

Los hombres desde que abandonamos la selva –hace millones de años– nos hemos puesto a vivir indefectiblemente en grupos aunque no faltan momentos en que actuamos en solitario como si sólo existiéramos nosotros; mejor, como si sólo existiera yo. Esto último acontece inexorablemente en nuestras actividades biológicas en las que nos mostramos íntegramente bestias y en nuestra terrible *toma de conciencia* de algo, en la que descubrimos solitariamente ser nosotros mismos, más allá de los demás. Lo habitual, sin embargo, es vivir en sociedad; lo más raro es comportarse como el bruto –esfuerzo biológico– o como el ángel –Tomás de Aquino escribió en el siglo XII que cada individuo angélico constituye una especie distinta–.

El elemento primario estudiado por los sociólogos es el *grupo humano*. Así lo advierte Tierno Galván en su libro *Conocimientos y ciencias sociales*, (Ed. Tecnos.- Madrid, 1966; p. 137) donde escribe:

“El grupo es la estructura inicial observable para la sociología”

* Universidad Autónoma de Barcelona.

Un grupo social viene constituido por un conjunto de individuos humanos que se relacionan engendrando una situación que los integra mutuamente y de la que se aperciben con más o menos claridad. La conciencia de grupo cohesionada la actividad del mismo. El hecho de pertenecer a un grupo — a tal familia, a tal escuela, a tal parroquia, a tal partido político...— aviva el *nosotros* frente a quienes pertenecen a otro grupo, los cuales pasan a ser *ellos*.

La mayor parte de la conducta humana posee carácter social. Hemos descubierto, no obstante, dos ámbitos en que la singularidad de cada quien se pone de manifiesto: el del comportamiento biológico y el ámbito de la conciencia lúcida. Insisto en este segundo porque descubre a la vez la calamidad y a la grandeza humanas. Cuando la conciencia de Mercedes se apercibe de que ella ama a Juan, en este apercibirse, no es el amor a Juan, dejando en sus puras carnes la soledad radical e inevitable que la distingue del resto de mamíferos. La conciencia lacerante de cada quien escapa a lo social y, por consiguiente, burla al sociólogo, el cual se entretiene con los grupos.

Así como el dubio acerca del valor de enunciados —e.g. “el pneumococo se halla en el inicio de un cuadro de pulmonía”— lo resuelve la razón humana con las referencias a *verdad* y a *error*, sucede que cuando asalta la duda sobre qué acción realizar —e.g. si mentir o no; si llevar el hijo a una escuela pública o a una privada—, es la autoridad la que dicta la conducta a seguir, más allá de toda razón. En tales casos, la autoridad se limita a *aprobar* o a *desaprobar*. Las razones que se aducen, siempre vienen luego aunque se tenga la picardía de anunciarlas antes de dar la orden. ¿A qué escuela matricular a mi hijo?; la incertidumbre la eliminan de inmediato, aunque no siempre de forma concordante, las múltiples autoridades sociales: el parlamento con sus leyes, el ministerio de educación, los obispos, los ideólogos de turno... Se trata de nuestras acciones sometidas a la variopinta presión social. Pero, resulta que existe otra autoridad para resolver nuestras perplejidades cuando nos preguntamos por: *qué hacer con esto de la escuela de mi hijo*. La autoridad a que me refiero es la *autoridad de mi conciencia*; esta autoridad deja de ser social para mudarse en seriamente ética. Tal vez se trate de una autoridad ineficaz, de compararla con las autoridades sociales, pero no hay de qué pasmarse:

la moral se distingue precisamente por la magnificencia de su gratuidad o –si se prefriere– de su inutilidad técnica.

Acabamos de diferenciar, oponiéndolas al propio tiempo, las esferas de *lo social* y de *lo individual*, destacando un punto resistente y relevante de cada esfera a fin de subrayar tan tremenda peripecia. La escuela, como institución, –sea privada o pública– cae de lleno en el saco de las cosas sociales.

2. “LO SOCIAL PUBLICO” Y “LO SOCIAL PRIVADO”

El marxismo trabajó para suprimir la distinción entre *lo social público* y *lo social privado* en provecho, claro está, de lo primero. *Lo individual* se reduciría a las funciones biológicas una vez exilada la conciencia o lucidez, por ejemplo, del disidente. *Lo social privado*, por su parte, perdería toda autonomía, por asesinato, quedando en pie únicamente, de forma devoradora, *lo social público*. Marx, no obstante, no creyó posible tal eliminación hasta el día en que se suprimiera la alienación política. Quiénes se han atenido a los hechos como es el caso de Maquiavelo y de Hobbes, en vez de dejarse arrastrar por los deseos, han distinguido entre relaciones privadas y relaciones públicas.

La relación social pública por antonomasia es la relación política. El resto de relaciones sociales son privadas mientras no queden politizadas. Lo privado apunta a las relaciones interindividuales en cuanto tales, sean recíprocas o asociativas. *Lo privado* establece unas relaciones que se fundan en la autonomía de las personas. *Lo público*, en cambio, engendra unas correspondencias que tienen como fundamento la independencia de toda la colectividad frente a otras colectividades del mismo género, correspondencias o relaciones que se organizan según el esquema “dominación-subordinación”.

Lo político se enseñorea, a la postre, de todo cuando es público. Las únicas vallas que pueden oponerle cierta resistencia son lo social privado y lo individual. El liberalismo en el plano de la teoría ha privilegiado lo privado, mientras el socialismo en la teoría y en la práctica ha apoyado lo público. Las luchas en torno a *propiedad privada* y *propiedad pública*, *escuela privada* y *escuela pública*,

televisión privada y televisión pública, sindicatos privados y sindicatos públicos, prensa privada y prensa pública..., etc., son enconos que evidencian la voracidad del poder político, dueño ya de lo público, que ambiciona el dominio de todo el campo social. Al fin y al cabo, como señaló Althusser en su obra *Positions* (Ed. Sociales, Paris, 1976, p. 65), disfrutar del poder del Estado es tener derecho a servirse del aparato estatal. Incluso los gobernantes imaginan que el Estado es una entidad trascendente a ellos mismos. Esta es una manera ideológica de legitimar el ejercicio dominador del político establecido en el poder incondicional.

Las fronteras entre la extensión de lo público y la extensión de lo privado son históricamente variables. El estado es la única realidad que jamás será privada. Un tirano es aquel que ha dado un carácter público a lo estrictamente privado.—su familia o su consorcio de camaradas—. Cualquier totalitarismo, nazi o comunista, constituye un esfuerzo exorbitante a fin de borrar la distinción entre lo individual y lo privado, de un lado, y lo público, de otro lado. Se quiere confundir todo lo social con lo público político. Y, no obstante, hay que tener presente que la libertad en el seno de las colectividades únicamente existirá si se respeta la distinción de lo público y de lo privado.

Dentro de estos planteamientos cobra sentido el tema “Escuela pública-Escuela privada”. Una obra en cuatro volúmenes, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* de L.H. Parias (Ed. Labat; Paris, 1981) nos avisa que la importancia de la institución escolar ha ido en aumento desde el medioevo hasta nuestro final de siglo XX. En otros tiempos se aprendían muchísimas cosas fuera de la escuela: en la familia, en la iglesia y en los lugares de trabajo. El inicio de lo que ha sido después el *dominio escolar* se centra, en Europa, entre los siglos XVI y XVIII. En el siglo XIX, la hegemonía de la institución escolar en vistas al aprendizaje es ya un hecho. Los treinta últimos años hemos sufrido en consecuencia una *explosión escolar* que se ha traducido en el aumento desmesurado de alumnos, en la prolongación de los estudios y en las tasas de escolarización en proporciones apabullantes.

El sistema escolar no es autónomo. Salta a la vista que la escuela recibe a sus alumnos de la familia y los entrega a la sociedad de la cual, a su vez, forma parte acusando los cambios de ésta así

como las mutaciones de la familia, que también se halla inmersa en el texto social. *Lo público y lo privado* en continua lucha se ha apoderado de la Escuela de forma virulenta, particularmente a partir del XIX.

El enfrentamiento social entre relaciones privadas y relaciones público-políticas se nos ha concretado, para nuestro caso, en el encaramiento de las escuelas privadas y públicas. La primera descansa sobre la familia; la segunda en cambio se apoya sobre el poder político, sea un Ministerio de educación, un Municipio o una Diputación.

3. "LO SOCIAL PUBLICO POLÍTICO" Y "LO SOCIAL PUBLICO NO-POLITICO"

Hablando con quienes abogan por la supremacía o bien por la exclusividad declarada de la Escuela Pública, siempre he descubierto cierto rebozo —acá; no en Cuba— a defender una escuela totalmente sometida a los mecanismos estatales. Acostumbran a defender —a menos que se hayan hecho ya con el poder del Estado— una Escuela Pública al margen de lo político. Platican de una escuela al servicio de la Sociedad como si ésta existiera sola.

La política es una actividad social que mediante la fuerza, fundada frecuentemente en un derecho que juega papel ideológico, se propone dictar los comportamientos a los súbditos, asegurando además la coherencia de la colectividad frente a políticas agresivas de otros Estados. Lukács en *Histoire et conscience de classe* (Ed. Sociales.— Paris, 1960, p. 69) imagina que el proletariado traerá la solución de la Historia, pero ¿de dónde saca su convicción? del dogma marxista. Un dogma, empero, no es jamás un enunciado científico; es puro dogma al que se puede oponer otro, tan como si nada. No; la política está ahí, en pleno vientre de la historia y nadie cree —más allá de los deseos y de las fantasías— que se vaya a suprimir. Subir al coche del estado afirmando que se le va a exterminar, no deja de constituir un sarcasmo amargo para cuantos seguimos a pie. Los anarquistas, por lo menos, son más honrados.

Marx en sus análisis minusvaloró el poder político al que consideró epifenómeno de la producción social, domesticada por el

poder económico. Los teóricos anarquistas, por el contrario, subrayaron el peso infraestructural del poder político que no podía reducirse a poder económico. De hecho, la historia del siglo XX nos enseña que en los Estados comunistas se adquirió poder económico a través del poder político –así, el poder económico del Comité central del Partido Comunista de la URSS fue enorme–, mientras en los Estados liberales se alcanza dominio político valiéndose del dominio económico –los grandes bancos y las grandes empresas controlan los aparatos estatales–.

Quizás haya sido Marx quien ha acuñado la expresión *Escuela Pública*. En el *Manifiesto del Partido Comunista* (Ed. Sociales, - Paris, 1962; p. 46) de 1848, al redactar las medidas que pueden aplicarse en los países más avanzados, escribe junto con Engels:

“10- Educación pública y gratuita para todos los niños”.

Todo está en saber si *educación pública* es, o no, sinónimo de *educación política*; es decir, de educación en manos de los aparatos estatales. En el terreno de los hechos, las educaciones soviéticas, cubana, china..., han sido y aún son –las dos últimas– educaciones políticas por los cuatro lados.

En la medida en que *lo social público no-político* y *lo social público político* coinciden o viven de forma que el primero se halla sojuzgado al segundo habrá que reconocer que escuela pública o escuela en manos del dominio político son sinónimos.

4. EDUCAR ¿QUE ES?

La pregunta no se dirige a la cosa “Educación”, sino al *saber* acerca de la educación. Todo saber tiene un objeto: *lo que se sabe*. Ni las cosas, ni las propiedades de las cosas, ni las relaciones establecidas entre ellas, se saben. Lo que sabemos son los conceptos sobre cosas, propiedades y relaciones. Cuando me interpelan acosándome con el interrogante “¿qué es educar?”, me piden la idea, o “eidos”, de las múltiples actividades educadoras.

Para responder con tino resulta indispensable utilizar algún método en vez de lanzarse, uno, al azar y probar si hay suerte. Un método no es un conocimiento; es un camino hacia el conocimiento.

Hay múltiples métodos para averiguar lo ignorado. No coincide el método que utiliza el detective para saber quién es el criminal con el método usado por el matemático para hacer progresar su especialidad. Tampoco concuerdan los métodos de que se valen un historiador y un biólogo. Bochenski, en *Los métodos actuales del pensamiento*, describe cuatro modalidades de métodos: los *reductivos* –el físico, por ejemplo–, los *axiomáticos* –el del lógico, pongamos por caso–, los *semióticos* –el del lingüista, supongamos– y, finalmente, el método *fenomenológico*. Para responder a la pregunta planteada– “¿qué es educar?”– prefiero servirme de este último aunque sea con poca ortodoxia.

Husserl sostiene que todo acto de conciencia es *referencia a ...*; es decir, acto por el que hay *posición de...* Las sensaciones –la observación de los hechos educativos, en nuestro caso– posibilitan, a modo de materia, la “nóesis” o *referencia objetiva a...* El a *qué* apuntado por la anterior *referencia a* es lo que Husserl llama “nóema”. En nuestra pesquisa procuramos alcanzar el “nóema” educacional. A la intuición de las educaciones concretas y plurales –escolares o familiares, medievales o presentes–, le es inherente la intuición de las *condiciones de posibilidad* de toda educación concreta; es decir, de las *estructuras necesarias* a la educación. En cualquier presencia educativa a los sentidos, está presente que la educación puede variar –ser así o asá– sin dejar de ser educación y por lo tanto está presente en cada suceso educativo: qué sea en general “educación”.

Cuando un hecho se presenta como educativo en vez de presentarse como político, supongamos, lo que propiamente está presente –diría Platón– no es *este* hecho educacional, sino la idea –“eidos”– de educación, aquello que posibilita que se califique de educativo a este acto en vez de adjetivarlo de político. El “eidos” educacional está siempre supuesto en la presencia a los sentidos de la “cosa educadora”.

¿Cuál es dicho “eidos” educacional?; me limito a describirlo tal y como lo he intuido sin traer –me harían falta muchas páginas– los análisis de mis experiencias. De entrada digo que la educación no es ni una cosa, ni una *propiedad*, sino una *relación* entre el educador y el educando, para empezar. ¿Qué configura dicha relación?: el manipular –reprimir, modificar, modelar o intervenir, si se prefiere–. No obstante la relación educante no es binaria como

a primera vista parece. Se manipula, reprime, modifica, modela o interviene, en función de algo, en vistas a alcanzar un “telos” o finalidad. La educación es una relación ternaria entre “lo manipulante”, “lo manipulado” y “lo finalístico” –o teleológico– Educar es *reprimir para...* Unos colocan después del *para*: “para reprimir”, mientras otros sostienen *para* dejar de reprimir, “para liberar”. Pero esto escapa ya al “eidos” educacional.

Con el significante “educación” apunto a un conjunto de procesos. La suma de tales procesos constituye las *funciones educacionales*. Se han producido tres modelos a fin de explicar la relación educadora “individuo-contexto”: modelos particularmente receptivos –empirismo, Bloomfield, Skinner...–, modelos en que predomina el innatismo, ya sea biológico –Lorenz, Monod...– ya reaccionalista –Descartes, Chomsky...–; y finalmente modelos de adaptacionismo activo –Piaget–. Sea cual sea el modelo aceptado, educar es siempre, como mínimo, socializar; es decir, someter el paleocórtex a la presión de un mesocórtex que aprende, principalmente mediante reflejos condicionados, los modelos culturales vigentes en la macro y la microsociedad, realizando las instituciones sociales la tarea de transportar dichos modelos.

La discusión sobre cuál de las formas educadoras –si la familia o la escuela, por ejemplo, si el estado o la clase social– presiona más encima de la amplia manipulación educacional, es una discusión interminable. No obstante queda clara una cosa: que tanto las instituciones superestructurales como las formas infraestructurales manipulan a los educandos, aunque sea en grados distintos. Ahora bien, *lo político y la lucha de clases* constituyen un par de formas educadoras particularmente definitorias ya que dejan notar su peso sobre las restantes formas educadoras, tanto superestructurales como infraestructurales.

La educación queda sometida al imperio de “lo político”, al dominio del hombre sobre el hombre. ¿Qué hacer ante este pesimismo que se considera clarividente?: desarrollar en la medida en que lo permitan los controles políticos, las posibilidades del neocórtex o, en un lenguaje metafísico, las posibilidades de la persona humana, entendida como exigencia de libertad espiritual. Tal quehacer no puede institucionalizarse dado que la plena libertad humana no

puede convivir con el aparato estatal; éste domestica todas las instituciones sociales. La única tarea reservada a los francotiradores es promocionar *Sócrates*, rebeldes, contestatarios, disidentes, inconformistas; sabiendo, empero desgraciada, entre que la última palabra fáctica la disfrutan los aparatos del estado —del ahora existente o del que luego aparezca—.

5. LA ESCUELA ES UNA TENSION ENTRE FAMILIA Y ESTADO

La historia de la institución escolar deja al desnudo el hecho que ésta se desmembra entre la privatización de lo familiar y lo público del estado. Ya durante el Imperio Romano conoció el tirón de lo patricio y la estrepada de lo cesáreo. Un vaivén continuo que en momentos de tirantez enfrentada se ladea, claro está, a favor del aparato estatal. El más poderoso acostumbra a ganar; al débil sólo le quedan la astucia y la sagacidad. Los siglos que discurren entre el XV y el XVIII, en Europa, son siglos de desidia por parte del estado —de la monarquía francesa, por ejemplo—, el cual no se preocupa ni de legislar ni de financiar las escuelas. Son siglos en que lo privado toma su revancha. Pero, lo ordinario son la tiesura y el enfrentamiento entre la familia y el Estado. Me temo, sin embargo, que se nos acercan tiempos en que el poderío estatal va principalmente a mostrarse en todo su esplendor de bestia glotona e incansable, preséntese bajo la apariencia misericordiosa del Estado Providencia o bien se muestre en sus carnes naturales a modo de Estado Totalitario. Vacas flacas para la Escuela familiar.

Volver, en Francia o aquí, a la *guerra escolar* que se alargó desde 1880 a 1910 es actuar anacrónicamente. Ha llovido demasiado, desde entonces, encima de esta cansada Europa. Jules Ferry y Paul Bert convirtieron las escuelas francesas en laicas; pero esto no sucedió ayer, sino en 1880 y en 1900. La iglesia y los conservadores se opusieron a la República francesa naciente. Esta le arrebató a la Iglesia el poder preponderante de que gozaba sobre la enseñanza. La contienda enfrentaba *lo privado y lo público*, lo familiar y lo estatal.

La ciudadanía, en esta España fatigada, se interesa mayormente por el presupuesto económico de la enseñanza, por el número de sitios escolares, por la preparación de maestros y profesores, por

el inicio de las clases sin retrasos, por una docencia no interrumpida a causa de huelgas...; le suena a caldo de borrajas que los prohombres del país se peleen a fin de permitir, o no, la escuela privada, tan directamente vinculada con la cardíaca familiar. Al personal de a pie no le importa si el centro donde aprende su hijo es público o privado; lo que le interesa es que sea gratuito y de calidad.

6. LA ESCUELA NO DEBE SER UN MITO, SINO UNA INSTITUCION

La *Escuela Pública* constituye un ideal platónico, plantado en la virginidad de las nubes. Un mito, en suma. Algo que permite hablar y escribir. La *Escuela Privada* es una idea perfecta, sentada entre las restantes ideas del cielo que pintó Platón. Otro mito que ha alterado muchos ritmos cardíacos y no pocos procesos endocrinos. Pero, la mayoría de gentes con hijos en edad escolar se desentienen de tales sabidurías y pensares “científicos”; buscan una escuela que funcione, sea pública o privada y una escuela que les resulte gratuita, sea pública o sea privada. Sólo después, una vez superada la perentoriedad, los padres prestarán oído a los discursos ilustrados de unos y otros omnisapientes. Pero, para empezar: escuela que ande. Los padres pueden prescindir de los mitos escolares; de lo que, por el momento, no pueden pasar es de instituciones escolares.

Los enredos políticos y socioeconómicos de la querrela escolar son hartamente distintos en la actualidad que a finales del XIX o a inicios del XX, pero aquí salta lo extravagante: las actitudes mentales de unos y de otros, el simplismo de las argumentaciones, la ignorancia de la realidad..., se repiten con una fijeza que causa cierto pavor. Se vuelven a pronunciar pomposamente los sempiternos principios laicos o religiosos, morales o filosóficos. Lo que queda desatendido son las realidades sociales y psíquicas en su objetividad.

La cuestión “Escuela pública-Escuela privada” permite, entre otras, dos perspectivas hartamente divergentes: la del político y la del educador. El primero –cuya misión básica es la de hacerse con el poder estatal– hará forzosamente propaganda de un modelo escolar –el que mejor cuadre con su legitimación del poder y con su táctica coyuntural– el educador, en cambio, tenderá a esclarecer el mismo interrogante formulado –“si escuela privada o si escuela pública”– a base de precisar la terminología usada y de ceñirse a la exposición

de datos iluminadores. El político es un misionero que hace la apologética de un tipo de escuela; el pedagogo no-político es un Sócrates que se esfuerza en la clarificación de conceptos, quitándole cardíaca al asunto a fin de que cada cual, en el sosiego, opte a sabiendas por un modelo escolar y no lo haga en la euforia apasionada que despiertan un panegírico o una arenga política.

7. TODA ESCUELA ES CONFESIONAL

Se supone que la escuela privada está dominada por criterios sectarios y extracientíficos frente a una supuesta escuela racional y científica que encarnará la escuela pública. Se da por sobreentendido que cosa sea la *ciencia* y qué cosa sea la *razón*. Pero, pregunto: ¿qué tipo de discurso separa lo científico de lo extracientífico? ¿lo racional de lo sectario?; desde luego no pueden ser ni la ciencia ni la razón las que establezcan tan apasionada frontera. Constituiría un contrasentido pues antes de saber qué es ciencia y qué es extraciencia, el discurso científico ya nos señalaría los límites entre una y otra manera de pensar. Resultaría que la diferencia entre A y No-A, la asienta A. Pura pornografía mental.

El concepto de *ciencia* no es normativo; es simplemente descriptivo y en consecuencia relativo. Lo que se tiene por ciencia en el siglo XIII puede muy bien no ser científico en el siglo XX. No es posible instaurar un concepto absoluto de ciencia. No hay científicidad más allá de las ciencias concretas; la científicidad es una construcción mental, útil o molesta, pero siempre relativa. En última instancia, lo que instituye los lindes entre lo científico y lo extracientífico, en cada momento histórico, nada tiene que ver con la ciencia; no es otra cosa que determinados valores vigentes en una sociedad histórica. El concepto de científicidad se sostiene, por consiguiente, sobre la axiología, sobre la valorativa de un grupo.

Las valoraciones colectivas sobre qué se ciencia y qué sea metafísica han mudado incesantemente. Cualquiera escuela introduce pluralidad de saberes en su programa y los refleja en su organización escolar, en su tecnología, en su biblioteca, en el gesto del profesor o en la flexión de voz de éste, en el conferenciante invitado, en la película, libro o pieza teatral aconsejados... Todo centro escolar, por consiguiente, tiene que ver con la *conciencia* y

también con la *confesión*. Confesamos aquello que no podemos demostrar de forma tan contundente que convenzamos a todo el mundo, como sí sucede en matemáticas o en física. Las ciencias empírico-humanas, o sociales, andan de hecho a caballo entre la ciencia y la metafísica. Incluso el lenguaje coloquial tolera que se hable de economía marxista y de economía liberal, cosa que nos pasmaría si lo aplicásemos a las matemáticas o a la química. Suena mal distinguir entre matemáticas marxistas y matemáticas liberales o entre química liberal y química marxista. En estos últimos ejemplos muy poco hay que confesar; en cambio, en sociología, en historia, en economía..., predomina la confesión por encima de la ciencia. En las ciencias sociales, lo científico es básicamente lo sometible a la estadística.

8. ¿QUE ES UNA ESCUELA PUBLICA?

En la esfera de los deseos, *público* es aquello que pertenece a todos y que se halla abierto a cualquier aprovechamiento. *Escuela pública* sería la que está disponible para todos los usuarios que la prefieran, al margen de economías, de confesionalidades políticas, filosóficas o religiosas. En los estados latinos, además, el concepto de educación pública trae referencias liberales de inspiración francesa. El pensamiento marxista desarrollado en occidente restringió el significado semántico de escuela pública. Deja de ser la escuela que sirve para cualquiera y se muda en la escuela que se acondiciona ideológicamente. Al propio tiempo se carga de matices colectivistas y de planteamientos de elevada dependencia del Estado. La educación pública acaba entendiéndose como educación estatal permitiéndose, no obstante, diversas modulaciones: escuela centralizada, federalizada, regionalista.

La escuela público-estatal tiende a la politización de la enseñanza. Los docentes pasan a ser funcionarios al servicio de un Ministerio. Por este motivo, las administraciones públicas totalitarias tienden a fórmulas únicas y uniformadas de la instrucción, mientras las administraciones liberales se inclinan por estructuras diversificadas y descentralizadas de la escuela. La enseñanza pública se convierte en sinónimo de oficial y de estatal cuando se somete a los mismos programas, a las mismas titulaciones, a idénticos controles y hasta a iguales metodologías e instrumentos docentes.

La noción de *servicio público* ¿resulta adecuada a los problemas escolares?. ¿Pueden tratarse con el mismo instrumento conceptual las cuestiones de correos, de las mercancías de la RENFE, de la telefónica, de las carreteras y los problemas de la educación de los niños y de los adolescentes?. Las cartas que mando a un amigo le son indiferentes al empleado de correos que las lleva a su casa. Los enseñantes, con sus convicciones, ¿dejan completamente indiferentes a sus alumnos?; ¿no es normal que los padres se interesen por las concepciones ideológicas de los maestros a quienes van a confiar sus hijos?. Los ciudadanos son usuarios del transporte público, de correos, de la telefónica...; los alumnos y sus familias ¿no son más que simples usuarios de los servicios del Estado?. La escuela pública le da muchas más facilidades al Estado que la escuela privada.

Si el servicio escolar debe ser respetuoso, se transformará en un servicio plural, que podrá ser contractual con el Estado, y que contará con los derechos de los diversos interesados en tal servicio. Un referéndum realizado entre la ciudadanía permitiría conocer las preferencias reales de dicho servicio plural. El dinero público, que sale del dinero privado de los ciudadanos y no se genera en las arcas del Estado, garantizaría la gratuidad del servicio escolar sin que las autoridades políticas tuvieran que pronunciarse sobre el carácter monoconfesional o pluriconfesional de cada centro de enseñanza, derecho que parece más propio de la familia que de un Ministerio o de un Parlamento.

9. ESCUELA PUBLICA EN MANOS DEL ESTADO

Una de las concreciones más vigorosas de la “*paideia*” es la institución escolar. Esta se entiende, precisamente, desde la política, desde la “*politeya*”. La escuela apolítica no existe. Pero ¿qué es la política?; incluso el idealista Platón nos proporciona una respuesta muy hincada en lo real en su libro *la República* (260; a-b). Allí asegura que la política es “la ciencia del mando”. La actividad propiamente política es lo que acontece entre *el mando y la obediencia* -o *desobediencia*-, entre los aparatos estatales y los súbditos o vasallos. Esta definición nos ayuda a entender, cuando menos, la llamada política interior. La escuela -en la vieja Roma imperial o en la actual Cuba comunista- es una institución mediadora, o

punto, entre el *mando* y la *obediencia*; también lo son la televisión, la prensa, la radio, el espectáculo...

La escuela histórica —la única que ha existido y existe— nos resultará poca hasta que no logremos desentrenar lo constitutivo del quehacer político. Lo escolar es un instrumento político que asegura, por ejemplo, que la conducta de los cubanos constituya una obediencia al mando del partido comunista en el poder. Lo mismo podría decirse de la “escuela-mediadora” en una estructura política de otro signo, como era la escuela española de los años 40.

Lo indiscutible es que descubrimos la relación “mando-obediencia” en toda sociedad política, sea la de Egipto faraónico, sea la sociedad alemana de Hitler, la de la sociedad soviética de Stalin, o bien se trate de la Gran Bretaña actual. Podemos lamentar que la política sea dinamismo entre poder y sumisión, pero los hechos son hechos aunque nos disgusten. La actividad política, antes de ser liberal o socialista, tiránica o democrática, es dominio del hombre sobre el hombre. La relación “mando-obediencia” configura la esencia, o sea aquello que no puede faltar si tiene que haber política. Y la escuela se halla aquí, entre el mando y la obediencia —o desobediencia; o sea, la resistencia, la rebeldía, la revolución—. Sin política, la escuela dejaría de ser lo que ha sido y continúa siendo. En otras palabras: no habría escuela.

Pero, ¿qué es el *mando* del cual depende, precisamente, la Escuela?: ni más ni menos que una *voluntad arbitraria de decisión*. Con el mando solo, sin embargo, no se da la política; le falta sumisión o, en su caso la resistencia. La política es una lucha a fin de organizar la colectividad. La anterior arbitrariedad se juega su futuro en el seno de dicho conflicto. Toda política organiza una relación jerárquica a base del poder de una voluntad particular sobre el resto de voluntades. De esta guisa se cohesionan fácticamente el grupo. La escuela se hallará más al servicio de la voluntad potente que al servicio de las voluntades obedientes. Todos fueron maoístas en la China de Mao y todos son castristas en la Cuba de Castro.

Quienes no han reflexionado en torno a los escritos de Maquiavelo, vuelven a las andadas y preguntan, por ejemplo, ¿cuál

es el *mando legítimo*?, con intención de reintroducir elementos tan poco políticos como son los elementos morales. De lo que trato ahora, no es de moralizar la política –faena despolitizadora, por cierto–, sino de inteligirla en su facticidad. Sólo así nos será posible entender la máquina escolar de no importa qué Estado. Parece que ni el mismo Rousseau creyó en la posibilidad histórica de la voluntad general en política, según carta que escribió a Mirabeau el 26 de julio de 1767. Lo único que deseaba era que el déspota que mandara pudiera ser el mismo Dios. Se repite el sueño Platónico: que mande la justicia misma. Pero, los hechos políticos siguen otros derroteros menos entusiasmantes.

Quien ocupa el mando, antes lo ha deseado y lo ha buscado. Aunque es preciso reconocer que algunos lo recibieron por herencia, sin apetererlo. Pero, en tal supuesto, muy pronto fueron otros los que realmente mandaron. Se da una estrategia para hacerse con el poder. Fue la voluntad de Lenin, y no el pueblo, la que decidió convertir Rusia en un Estado comunista. Colosal estrategia para alcanzar el poder frente a otras voluntades. Un ejemplo entre tantos. Como no puede haber mando si la mayoría de ciudadanos no reconocen a éste –*obediencia*–, resulta indispensable alcanzar la adhesión íntima de aquellos. No puede tener el gobierno chino indefinidamente los tanque en la calle. Hay que convencer las entrañas de los súbditos a fin de que el mando no se enfrente por mucho tiempo con la hostilidad de la mayoría. La institución escolar juega un papel de suma importancia, juntamente con la televisión, en este encantamiento, o hipnotización, de mentes y voluntades de vasallos. Lo de menos es la verdad o el error que imparte la Escuela; lo primordial es que convenza.

Lo que menos cuenta son los motivos de obedecer, en política; lo único serio es la obediencia. Pero, los motivos no pueden faltar. Trátase de razones marxistas o de razones liberales. La política no es la sirvienta del derecho, si nos atenemos a los datos, sino la servidora de la fuerza; ahora bien, la razón jurídica enseñada en las instituciones docentes a su favor, le va extraordinariamente bien.

Los científicos producen un poder sobre el que carecen después de poder. Los políticos se harán con él. La Escuela –desde el pre-

escolar hasta los cursos universitarios de doctorado— produce saber y transmite saber. El mando político está muy interesado en ambas cosas.

Lo más grave de todo lo dicho es que ello parece necesario. La anarquía en el poder aplicando programas anarquistas raya en el absurdo. Sin obediencia al mando resulta inimaginable la sociedad humana. Cuando se suprime un poder político a través de una revolución es inesquivablemente para instaurar otro que proseguirá exigiendo obediencia. La escuela continuará siendo indispensable para el nuevo mando. El único consuelo que nos queda —y que no es de poca monta, por cierto— es que, a veces, podemos vivir bajo dominios tolerantes, menos dictadores. Se nos reserva el poder escoger entre lo malo y lo pero —entre la escuela mal, por tanto, y la peor.

Ya nos advirtió Locke —s. XVII—, en su *Tratado sobre el poder civil* —cap. VIII, par. 121— que quien acepta vivir en sociedad, admite vivir en obediencia. Sólo se puede renunciar a ella volviendo al monte. El poder político es la autoridad, pseudojustificada racionalmente, que define lo legal —lo permitido— y lo ilegal —lo prohibido—. Nada tiene que ver esto con la verdad y con el error; éstas, sí, son cosas de la razón. Tampoco le incumbe al poder político definir lo bueno y lo malo; en todo caso, ésta constituye tarea, en última instancia, de la conciencia de cada cual. El poder político lo enredará todo, sin embargo, y la Escuela vivirá trágicamente entre el poder, la razón y la propia conciencia.

La escuela pública contemporánea nace pegada al aparato estatal y su papel no es otro que legitimar cierta concepción del poder político. Enseñanza obligatoria, gratuita y pública con ánimo de que toda la ciudadanía interiorice —aprendiendo a leer y a escribir— las razones que tiene para obedecer la autoridad política establecida.

El concepto contemporáneo —después de la revolución francesa— de *escuela pública* implica el que ésta sea estatal. El Estado contemporáneo necesita meter sus legitimaciones racionales en la conciencia de todos los súbditos, ahora llamados eufemísticamente *ciudadanos*. A Estado moderno, Escuela público-estatal. Son inse-

parables, uno y otra, dentro de la tradición latino-occidental. Los países anglosajones siguieron otros derroteros.

10. ESCUELA LAICA Y ESCUELA NEUTRA

La tradición que nos viene del siglo XIX francés nos remite a escuela neutral en lo referente exclusivamente a la confesionalidad religiosa, como si no hubiera otras confesiones –las artísticas, las políticas, las filosóficas, las jurídicas, las morales...– aparte de la confesión religiosa. La escuela laica, con esta pupila, es una escuela que suprime un credo religioso para implantar uno filosófico o político o moral...

Históricamente, la laicidad es una concepción típica francesa, anterior a la misma escuela laica. No es un concepto universal, sino confusamente europeo y sobre todo francés. Fue el arma ideológica de la que se valió la burguesía para enfrentarse con la aristocracia. La laicidad no constituyó jamás un cuerpo de doctrina y carece de textos principales que deban leerse e interpretarse. Esto permite inventar un variado abanico de concepciones en torno al indefinido concepto de laicidad. Me atrevería a sostener que el denominador común ha sido la defensa del individuo en cuanto hombre y en cuanto ciudadano en el seno de la sociedad. A finales del siglo XIX, la defensa de la libertad de pensamiento individual tuvo como a peor enemigo a la Iglesia Católica; de ahí que *laico* se transformara en antieclesial y en anticlerical. Lo divertido del caso es que en pleno siglo XX, los defensores de la laicidad han acabado copiando las conductas eclesiásticas que sus antepasados combatieron otrora, volviéndose tan intolerantes y tan dogmáticos como los hombres de la Iglesia del siglo XIX.

Algunos entienden actualmente por *laica* aquella enseñanza que posibilita espíritus antidogmáticos, desnudos de preferencias tendenciosas y de sectarismos. Escuela laica sería, desde tal perspectiva, una escuela que formaría para que los alumnos no estuvieran adoctrinados, sino que se determinaran libremente. Según esto, una escuela al servicio de una ideología, como es el caso de la escuela cubana, no sería una escuela laica. Esta concepción es la que prevalece en nuestros días. Ahora bien; una escuela totalmente laica es una soñación que no se da en la realidad. Una

escuela puede ser laica sobre papeles, jurídicamente, pero en su real funcionamiento será una lucha entre diversas ideologías que pretenden hacerse dueñas de la máquina escolar. La laicidad es cosa para grabar hermosamente en la fachada del edificio escolar, pero no puede vivirse en la existencia cotidiana. El hombre es un animal muy agresivo; quiero decir, muy político. Lo importante es lograr el poder. Si el atuendo laico facilita las cosas, tanto mejor.

Escuela Neutra. Con el vocablo “Escuela” entiéndese ya de ordinario aquella institución educativo-docente que abarca desde el preescolar hasta los cursos de doctorado. Mas ¿qué embutir dentro del pellejo *neutra*?; el latín tenía “neuter” que significó: “ni uno ni otro”. ¿Acaso será *neutra* aquella escuela que no es ni de *unos* ni de *otros*?; pero ¿quiénes son los *unos* y quiénes los *otros*?. Quizá los *unos* sean socialistas y los *otros* los burgueses; tal vez los *unos* podrían ser los cristianos y los *otros* los ateos; o ¿por qué no? *unos* serían los monárquicos y *otros* los republicanos, *unos* los estetas figurativos y *otros* los estetas abstractos, *unos* los adictos a la moral A y *otros* los sometidos a la moral B. En esta dirección, una Escuela se denominaría *Neutra* cuando fuera indefinida, sin sexo ideológico, amputada de cuanto no sean *ciencias formales* –lógica y matemática–, *ciencias físico-naturales* –astronomía, física, química, geología, biología...– y *ciencias humanas* –economía, sociología, psicología e historia–, y aun en este último caso extirpando todos aquellos apartados discutibles, los cuales posibilitan el que se hable, por ejemplo, de economía socialista frente a economía capitalista. En la Escuela *Neutra* no se daría ni filosofía, ni ética, ni estética, ni teoría política, ni religión..., por ser tales saberes siempre discutibles; tampoco entrarían en ella los capítulos discutibles de las *ciencias humanas*.

Si *Escuela Neutra* es aquella que no se pronuncia sobre temas discutidos o bien que no lleva a cabo propaganda en pro de alguna de las tesis humanistas en confrontación, diré que esto sólo es posible como *buena voluntad*, como intención, pero que es algo completamente imposible de llevarse a la práctica por tratarse de una utopía absoluta. Aparte esta ingenuidad –la “buena intención”– afirmo que históricamente se ha hecho un uso malévolo de la pretendida Escuela *Neutra*. So capa de *neutralidad* se ha ofrecido a los alumnos y a sus padres una concreta ideología –de derechas,

de centro o de izquierdas, que para el caso da lo mismo— denigrando las ideologías del contorno.

Advierto al lector que entiendo por *ideología* un tipo de saber no-científico —que no se somete ni al criterio de fiabilidad de la no-contradicción ni al criterio de fiabilidad de la verificación—, saber que es además práxico; es decir, que se tiene en vistas a conservar, o bien a alterar, la estructura social en la que se da.

En un significado, no obstante, es posible —y lo declaro— la Escuela Neutra: cuando sólo se compromete a *no imponer* la ideología que tiene y que, aun sin querer, publica.

11. LA ESCUELA UNICA O EL TOTALITARISMO DE LA VERDAD

Un grupo social que está convencido de poseer La Verdad es un grupo que intentará dictar la conducta a las restantes áreas de la sociedad. El sistema de Inquisición que organizó la Iglesia Católica en otros tiempos, en que podía hacerlo, responde a la seguridad que tenía de detentar La Verdad. Quien es dueño de La Verdad tiene derecho —o acaso obligación— a imponerla, en la escuela, en el diario, en el cine, en la literatura, en la televisión, en la radio, en el partido, en el sindicato, en la familia, en la policía, en el ejército, en los tribunales de justicia... No se puede tolerar que la verdad sea burlada; ningún maestro debe permitir que un grupo de alumnos decida, por el sistema de mayoría, que dos más dos son siete. La verdad es intolerante; dos más dos son cuatro, y basta.

Cuando no se establecen diferencias entre saber científico —formal y empírico— y saber metafísico, es tentador extrapolar por motivos de poder político la consistencia de la verdad científica hacia la inconsistencia de la verdad metafísica. Las razones del político son tan endebles par mandar sobre sus vasallos que necesita toda clase de discursos para justificar su imperio. Y las razones que más falta le hacen son precisamente las no-científicas ya que las científicas muy poco arropan sus hambres insaciables. Si el marxismo o el liberalismo o el cristianismo o el islam..., son La Verdad, entonces resulta inescapable la dictadura del poder. La escuela sólo puede ser única. Un solo poder, una sola Verdad, una única escuela que la enseñe.

Cuando la verdad metafísica –más allá de la experiencia, de la prueba y de la previsión– es *una*, pasa a ser necesaria la instauración de la *escuela única*. Escuela única en el Irán islámico; escuela única en la Cuba de Castro. La Verdad Absoluta implica organizaciones sociopolíticas dogmáticas.

Algunos políticos occidentales preconizan una escuela única diferente de la descrita. Según el modelo socialista francés, se trataría de una unificación escolar que excluyera la uniformización de la escuela. Sin duda es ello posible, siempre que se arbitren unos instrumentos de vigilancia que impidan el natural recorrido que va desde la unificación a la uniformización.

12. ESCUELA PUBLICA PLURALISTA

La escuela será pública, pero ya no ideológicamente única. Se permite pensar diferentemente y exponer públicamente las ideas de cada uno. Lo problemático reside en cómo organizar esta democracia previa, admitida jurídicamente.

La escuela democrática –incluso la pública– puede instaurarse como *plural* y como *pluralista*. Hay defensores de una y de otra modalidad aunque la tendencia de la escuela pública va hacia la línea del pluralismo mientras la propensión de la escuela privada apunta a la pluralidad.

Así, sobre el papel, tiene mis simpatías la escuela democrática pluralista. La escuela debe reflejar el pluralismo social y debe preparar para la vida colectiva, que es, donde se lo permiten, pluralista. La libertad de cátedra instaurada en cada centro escolar permitirá a los profesores manifestarse a los alumnos según sus creencias y compromisos. Los discípulos se enriquecerán de esta guisa con la variedad y con el contraste sintiéndose estimulados a formular el propio juicio sobre las opciones del profesorado. No obstante, esto resulta atractivo en la teoría, pero en el plano de los datos aparece menos entusiasmante. De hecho no se ha caído en la cuenta que acertó más Hobbes que Rousseau al intuir el fenómeno humano en su originariedad e inmediatez.

Los hombres son en su primariedad agresivos y buscan someter como sea a sus semejantes. Freud también aludió a hechos tan

elementales. La pasión egoísta vértebra a la especie humana. Tanto la política como la economía y hasta el amor sexual manifiestan que en el principio del hombre se halla la pasión y en modo alguno la razón. Esta última es siempre artificial y secundaria. Por otra parte, jamás puede, la razón, racionalizar totalmente la existencia ni la biografía ni la histórica. Los hombres serán siempre, para comenzar, apasionamiento egoístas que buscarán la ganancia –economía– y el sometimiento de los congéneres –política– No pueden perderse de vista estas elementalidades cuando se trata de organizar la escuela.

La misma actitud de atenerme a los hechos en vez de dejarme arrastrar por las ilusiones, me inclina a no privilegiar siempre la escuela plural, a pesar de que en cada centro pluralista acabará, de hecho, imponiéndose una ideología precisa. El pluralismo de cada centro únicamente se halla en los papeles o, a lo sumo, en las buenas intenciones. Pero, ésta es, al fin y al cabo, la positiva realidad humana. No tendremos indefinidamente a nuestros alumnos en un ambiente postizo y engañoso. Preciso será introducirlos en el seno de las pasiones humanas en lucha, donde se hallarán por otra parte más a gusto dado que esto es lo natural.

Por motivos de estructurar más equilibradamente la personalidad, me parece prudente comenzar la peripezia escolar vertebrando las biografías tiernas alrededor de un solo gran apasionamiento –liberalismo o marxismo o cristianismo o ateísmo...–. A partir de la secundaria me inclino por generalizar la escuela pluralista abandonando ya la escuela plural.

13. LA PRUDENCIA ES COSA POLITICA

Educación –“paideia”–, *ética* –“ethos”– y *política* –“politeya”–. Nombres corrientes, sin duda; mucho menos conocidos resultan ser, en cambio, sus tratos mutuos. Vale la pena colocarlos a la luz. Nos afectan de lleno en nuestro intento de esclarecer qué cosa sea la escuela pública.

¿Es moral, la política?; ¿acaso lo político y la moral tienen que desconocerse mutuamente como les sucede al triángulo y al cuadra-

do?. La educación ¿es moral? ¿tendría, por lo menos, que serlo como le pasa a la medicina?. ¿Se libra alguna vez la actividad educadora del acoso político?, ¿existe, tal vez, la educación virgen de toda política?. Los códigos morales históricos ¿serán siempre productos excretados por las ambiciones políticas?. He aquí una retahíla de interrogantes casi obscenos, de tan devastadores como son de nuestras viejas seguridades. Pero, aquí precisamente se juega el concepto de escuela pública. Nos acercaremos al tema con parsimonia.

Me ocupo de la educación, de la ética y de la política en la medida en que tales vocablos designan acciones más que pensamientos. Para empezar nos interesan los sucesos educadores, morales y políticos, más que los discursos de pedagogos, de eticistas y de politicólogos. De abordar esto segundo sería hablar sobre hablar. Prescindamos de los metalenguajes, de momento. Recuerdo que Ciorán escribió en el *Breviario de podredumbre* (Ed. Taurus. Madrid 1977; p. 113) la siguiente frase:

“No estoy siempre triste; luego no siempre pienso”.

No sumemos tristeza a la tristeza, como mínimo para empezar. Bastará con la reflexión primera. Vayamos a las acciones, que pronto se nos separarán en políticas, educativas y morales.

En este apartado inicio la primera incursión. Jugamos al ajedrez. Hay que mover una ficha; ¿qué hacer?. Esta pregunta es harto imprecisa. Se trata de “¿qué hacer?” o bien de “¿qué no hacer?”. Mi contrincante está distraído; puedo mover una figura del juego sin que él ni nadie se enteren. ¿Qué hacer?; no. Más bien: ¿qué no hacer?. Cuestión abiertamente moral. Ahora, por el contrario, supongamos que mi contrincante me observa; en este momento me toca a mí mover la figurita de ajedrez. ¿Qué hacer?. Tema indiscutiblemente político, aunque sólo sea por analogía.

Delante de una acción a ejecutar, son cosas muy distintas pretender alcanzar un fin —e.g. ganar en el ajedrez—, o bien descubrirnos sometidos a unas reglas —e.g. el alfil se mueve en diagonal, la reina en todas direcciones... etc.—. En el primer caso lo que tenemos que hacer no vale por sí mismo, sino en vistas al objetivo

propuesto. Se trata de normas hipotéticas. Si quiero ganar, lo más conveniente es desplazar tal ficha a tal lugar. Si quiero, en cambio, perder –pretendo animar a mi hijo con ello– lo conveniente será desplazar la figurita a otra parte. Desde tal perspectiva, las acciones a ejecutar sirven para *otra cosa* –ganar o perder–; se trata de acciones utilitarias, de acciones que configuran una estrategia. Lo que se hace no vale por sí mismo, sino que resulta estimable en función del éxito o del fracaso que luego se alcance. La *prudencia* es la virtud que preside tales estrategias. De no alcanzarse la finalidad perseguida, es preciso reconocer que hemos perdido; es decir, la actividad estratégica queda siempre abierta al fracaso.

El Príncipe, nos advertirá Maquiavelo, será prudente si quiere ganar –es decir, continuar siendo Príncipe–. Y la prudencia le dicta esto: “A los hombres hay que acariciarlos o matarlos, pues se vengan de las injurias pequeñas mientras no les es posible vengarse de las supremas”. Las acciones que se abren delante del Príncipe, en cuanto Príncipe, son acciones-estrategias, acciones específicamente políticas, acciones *para otra cosa*; por ejemplo, para conservar el dominio.

La tarea educante; ¿implica acciones sometidas a la prudencia?, ¿qué duda cabe!. Educamos *para otra cosa*, tan otra que en el límite acabará, ésta, con la misma educación. Al pronto se me ocurre que, contemplada así, toda educación es como mínimo *educación para la muerte*; es decir, para lo absolutamente otro. Con esto empalmamos con la otra dimensión de todo proceso educacional: con su religación con la *justicia*.

A veces nos sucede que delante de una educación a realizar nos descubrimos sometidos, sin escapatoria posible, a unas reglas, a unas normas que se presentan categóricas. Tanto si quiero ganar como perder al jugar al ajedrez, me contemplo obligado a no desplazar determinadas fichas en ciertas direcciones. Ha hecho aparición la moral. Aquí la virtud paradigmática es la *justicia*. Ya no se trata de ganar o de perder, sino de ser justo. En tales circunstancias, nunca se gana o se pierde; sencillamente se es justo o injusto. Nada más. Mientras las acciones políticas eran, todas, utilitarias, las acciones morales son, todas ellas, absolutamente inútiles. La acción moral no sirve –*antiutilitarismo*– para nada.

La educación es entrañablemente ética; se confunde con el quehacer moral. La virtud de la *justicia* preside el plural e indeterminado juego de los actos educativos. La acción educacional será, pues, útil *—para otra cosa—* y se llamará entonces *aprendizaje*, y será además inútil *—para nada—*, siendo en tal dimensión o justa o injusta, y pudiéndosela denominar *educación autónoma* o libre.

Este primer acercamiento ha resultado excesivamente idílico. Pronto descubriremos los sinsabores, puesto que ¿puede, la educación, ser alguna vez justa o injusta?, ¿no será más bien un espacio social privilegiado para el Príncipe que convertirá a la función educativa en algo simplemente utilitario?.

14. LA AUTORIDAD O APRUEBA O DESAPRUEBA

La “paideia” —el suceso educacional— ha estado presionada por la ética —es decir, por la *propia conciencia—*, pero sobre todo ha padecido el ahogo de lo político —es decir, del *poder—*. Y siguen así estas cosas. La bestia humana es educanda —tiene que educarse— porque siente en su entraña la burla del pasmo. El hombre es animal de perplejidades, de dudas, de vacilaciones, de asombros. Esta *capacidad de nada* le distingue del resto de la zoología; hasta tal extremo llega dicha distinción que no pocos han visto en el hombre un *animal aparte*, un casi no-animal.

¿De qué forma nos hemos salido habitualmente, ahora ya lo largo de la historia, del pasmo y de la perplejidad?. Cuando se ha tratado de enunciados biológicos, astronómicos, matemáticos, físicos, lógicos, químicos y geológicos, ha venido en nuestra ayuda la *razón científica* y a base de la bipolaridad “verdad-error” y con el criterio de dicidibilidad pertinente, nos ha indicado qué era lo verdadero y qué era lo falso en aquella encrucijada científica.

En nada o muy poco nos ayuda el discurso racional cuando la vacilación y la duda brotan ante una *acción* a realizar. Y la educación es básicamente actividad no científica. ¿Cómo se resuelven históricamente tales dubitaciones?; a base de autoridad. Esta, al pronto, se manifiesta como *aprobación* y como *desaprobación*. Sólo después una prostituida razón práctica dará la razón a lo aprobado por la autoridad.

Existen dos modelos de autoridades: las *sociales* y la autoridad de la *propia conciencia*. Las primeras se diversifican en: familiar, escolar, política, eclesiástica, militar, jurídica, estética, sindical, científica... etc. La acción educadora se halla fuertemente sometida a todas estas autoridades sociales. La "paideia" es obscenamente heterónoma. Sus acciones están dictadas por las plurales autoridades.

La educación en su acontecer se debate trágicamente entre lo moral —la autoridad de la conciencia del educador y del educando— y lo social —la autoridad institucionalizada—, en cuya cúspide fáctica se sitúa indefectiblemente la cosa política. Imaginarse una educación virgen, o bien simplemente científica, sólo es posible cuando no se han meditado estos extremos. La educación se encamina hacia lo ético, pero quien decide es, arrolladoramente, el Príncipe.

15. EL EDUCADOR PERPLEJO O EL PODER DEL ESTADO

Hay una manera banal de entender la faena educadora, consistente en contemplarla exclusivamente como trabajo de embutir, como "learning" o aprendizaje. *Educ*ar, de esta guisa, pasa a ser sinónimo de adquisición cuantitativa de informaciones —fechas históricas o fórmulas de química—, de actitudes —amor o odio— y de habilidades —tocar el piano o utilizar la calculadora electrónica manual—. Cuando Platón —428-348 a J.C.— en su obra *La República* nos describe las materias de estudio parece a primera vista, si uno anda distraído, que se apunta a la anterior concepción educativa. Hace estudiar aritmética, geometría plana, geometría del espacio —estudio de los sólidos, la denomina—, astronomía —estudio de los sólidos geométricos en movimiento geométrico, según él mismo— y música o armonía numérica. Pero, esto es lo de poca monta ante la mirada de Platón, hechizado por Sócrates durante sus primeros años. Platón no fue ni sofista —para el cual lo que cuenta es la habilidad del triunfador— ni tampoco "behaviorista" —conductista—. Fue un moralista que fracasó por no discernir entre moral y política.

Sócrates hubiera sido un antiskinneriano rabioso; fue un enemigo de los sofistas de su tiempo, nunca se interesó por qué era el fuego o en qué consistían los huesos. Sus preguntas eran: ¿qué es la piedad? ¿qué es el coraje? ¿qué es la virtud?. No le preocupó

la naturaleza –la *!physis*– y menospreció el éxito, tan acariciado por los sofistas. Se encariñó, en cambio, con lo relativo al “Ethos”, según testimonio del propio Aristóteles; es decir, le cautivó la vida del hombre, el carácter y el talante de éste. Sócrates propugnó el “cuidado del alma”. Educar no será embuchar con habilidad; forzosamente se tratará de otra cosa. A Sócrates le absorbió el hombre y no “lo que hay en lo alto o bajo de la tierra”. El educador socrático *no enseña nada*; sobran libros. Aquí radica su originalidad

Platón propuso un concepto de “paideia” que arrancaba de las reflexiones socráticas. En *La República* empieza el libro VII indicando que va a referirse a “nuestra naturaleza”, y habla luego de la educación –“paideia”– y de la deseducación –“apaideusia”–. ¿Qué es educar?: *enderezar la mirada del ser humano*. El educando es el de recta mirada y no el ilustrado o erudito. La educación pertenece a la calidad ética y no a la cantidad científica. La “paideia” formará al hombre enderezándolo e indicándole la dirección correcta. La educación es un tránsito, un “status viatoris” –una situación de caminante–; ¿hacia dónde?: hacia el Bien. La “paideia” es para el “ethos”; la educación es para la moral. ¿Qué educador no defiende también, en la actualidad, la vocación intrínsecamente moral del acontecimiento educante?; algunos la niegan, pero son pocos. Se trata de los conductistas y de los analíticos. Poca cosa más. El resto no atina a separar la educación de la moral.

En el *Sofista* Platón nos invita a la purificación –“Katharsis”; el “Katharós” es el limpio–. Purificar es separar lo mejor de lo peor. Existe la purificación del cuerpo, quitándole la enfermedad, y existe la purificación del alma, eliminando la ignorancia. La medicina en el primer caso y la educación en el segundo constituyen artes purificadoras. La enseñanza purifica el alma de la ignorancia en que yace. Señala con vigor Platón una ignorancia radical que hace impura el alma entera: consiste en *creer que se sabe, no sabiendo*. La “paideia” purificará la mirada de tan fundamental inmundicia.

El educador, pues, arrancará la ilusión y el simple *parecer*, de la mirada del educando. Lo de menos es el nombre de los ríos, la lista histórica de los gobernantes, la clasificación de los vegetales, la estructura del átomo o las capas geológicas; lo serio y lo primordial en educación es “enderezar el alma”. Lo respetable de la “paideia” es su inspiración ética.

Únicamente los indecorosos –es decir; los positivistas– piensan la educación divorciada de la moral. Cosa distinta es preguntarse si, alguna vez, la educación realizará su vocación ética. Yo sospecho que no. Lo consideraremos más adelante. Pero ¿qué es el *lethos*? ¿qué es la moral?. La muerte y el no ser constituyen el destino de las bestias y al propio tiempo son privilegio de los hombres porque éstos *se dan cuenta de* lo uno y de lo otro, palpándose, de esta forma, interpelados por *otras cosas*: por los valores, por la moral, Llegar a ser aquello que propiamente se es, requiere virtud, “areté” –excelencia o valor–.

Hasta aquí hemos contemplado a la educación fuertemente abrazada a la moral. La primera no se entiende sin la segunda. Ahora bien, si abandonamos la peligrosa ilusión platónica –amada por todos los dictadores de la historia– que cree poder demostrar “científicamente” qué es “Lo Bueno”, descubrimos la anemia de la ética. La ética no prueba qué es lo bueno y qué es lo malo. Lo bueno para Pedro es malo para su vecino. Lo bueno en el siglo I resulta ser malo en el siglo XIV. Lo bueno para los gobernantes es malo para muchos gobernados. *Educación para la moral*. Pero ¿qué moral?. Y la “*paideia*” se queda perpleja y sin saber a qué atenerse. ¿Quién nos sacará de tal irresolución?; fácticamente siempre lo ha hecho el poder político, la “*politeya*”. El poder dominador, inescapablemente, *sabe* qué es lo bueno y qué es lo malo.

Tal vez nunca la “*paideia*” vivirá exclusivamente para el “*éthos*” dado que la “*politeya*” despedaza la moral a causa de la fragilidad de ésta. Si alguna posibilidad queda al anterior fracasado abrazo, será a base de convertirse a lo natural, escapando del poder político. Pero, ¿acaso podemos vivir socialmente decapitados, en “*ánarkhos*”, sin jefe?; ¿volver a Rousseau?; pero ¿qué ha obtenido Neil con su escuela de Summerhill?.

16. ¿HACIA DONDE SE ENCAMINA EL ANIMAL DESGRACIADO?

El hombre es esencialmente *animal educando*; de no recibir alguna modalidad de educación, se queda en puro animal. Tal es el caso de los “niños-lobos”.

Parece de sentido común que las acciones educativas en la medida en que sean conscientes apunten inescapablemente a fi-

nalidades. No es pertinente hablar de una educación concreta sin definir los fines de la misma, fines que la hacen sensata. Educar es ir, o conducir, hacia alguna meta. Hay que prefijarla. En caso de olvidarlo, no obstante, la naturaleza de los actos educativos, de suyo, ya apunta a algún objetivo, que dada la esencia frágil de la educación hubiera podido ser siempre *otro*.

Ni las ciencias formales, ni las empírico-naturales, ni siquiera las empírico-humanas proporcionan los fines de la educación. Siempre es posible escoger otros a pesar de todos los datos científicos. Las ciencias se limitan a definir las condiciones de la realización educante. Los actuales estudios taxonómicos de nada sirven para la empresa teleológica. La taxonomía educativa ayuda a precisar el vocabulario de las metas apuntadas, a precisarlas, a poner orden entre ellas, pero nos quedamos solos en el momento de la elección. Aquí se trata de valorar, y los valores no son datos que puedan estudiarse científicamente —entiéndase en cuanto *valores*, no en cuanto creencias sociales o valoraciones—.

El hombre se pasa la vida haciéndose la vida. Ortega y Gasset dijo que la vida es *quehacer*. La educación tendría que ser *quehacerse*, la manera de llenar la vida responsablemente. Nuestra morada está en la acción, la cual nos biografía. No es posible ya separar *teleología educativa y moral*, separar *hombre y valores*. A media que nos educamos, quedamos hechos, y las gentes hablan entonces de *bien y mal* hechos, de bien y mal *educados*. Llegamos con un código genético —nuestra primera naturaleza— y la educación nos proporciona nuestra segunda naturaleza, aquello que llegamos a ser a base de actos educadores —auto o heteroeducadores, ahora no nos lo planteamos—. ¿Qué permite a un presunto juez sentenciar de alguien, que está *bien* o *mal* educado? ni más ni menos que la finalidad que se ha asignado previamente a la tarea educante. Educar *correctamente* será ajustar la realidad presente del educando a su realidad futura, a la realidad que se dice *corresponderle*.

En teleología educativa no nos inquietamos ni por los *objetivos* educacionales, ni por los *propósitos* o proyectos educativos; nos ocupan, en tal circunstancia, los *fines* o finalidades de la educación. Un *objetivo* es siempre algo muy concreto, observable y sometible a rigor. Los estudios de Bloom y de De Landsheere no van más allá

de los objetivos. Un objetivo educacional podría ser la capacidad de sumar dos números de tres cifras. Es cosa que interesa a los pedagogos. El *propósito*, o proyecto, también es observable, pero más general de impreciso que el objetivo. Un ejemplo lo constituye la decisión de unos padres de actuar siempre en provecho de sus hijos. Los políticos se ocupan de los proyectos o propósitos educativos. El *fin*, o finalidad, pertenece ya a la metafísica. *Educar para la libertad* es un ejemplo de fin educativo. Aunque con dificultad, los fines sirven para proporcionar coherencia a los diversos objetivos y propósitos de los educadores. En esta última reflexión me ocupo únicamente de los fines. Estos constituyen materia de estudio para los filósofos. Las finalidades descansan sobre concepciones totales de la existencia —*materialismo o espiritualismo*, pongamos por caso—. Objetivos, propósitos o proyectos, y fines de la educación señalan, todos, la substancia finalística de ésta; subrayan que el ser humano es *animal educando*.

El fin educacional ¿nos viene dado o lo creamos, del todo, históricamente?.

Los fines que insinúo, a salto de mata, para salir del mal paso, son *fines estilizados*; para el caso sinónimos de *fines impotentes* o casi. ¿Cómo voy yo y quienes me aplaudan a hacer frente a la *Politeya*? Pero, a la vista de la flaqueza del individuo frente a una sociedad politizada por los políticos y politizada por los cuatro lados, prefiero pensar en fines educacionales que permitan sobrevivir a lo que quede de individualidad personal. No acabemos, entre todos, de aplastarla aunque nos mueva la buena fe en tal destrucción.

He aquí, temáticamente, los fines a los que por último apunto en este breve esbozo impertinente: *placer sensorial, progreso utópico, aceptación de los límites, comunicación entre próximos, huida artística, esperanza en lo Absoluto, duda creadora, ironía socrática, ignorancia sapiencial y talento ético individual*. Diez finalidades. No son para abrazarse todas a la vez. A las cuatro últimas —duda, ironía, ignorancia y talento moral— sí las califico de indispensables. Indispensables ¿para qué?, para tirar adelante en un grave momento de crisis. La crisis a la que me refiero no la hallo tanto en la convivencia colectiva, en cuanto tal, cuanto en la agonía —ahora preludio de muerte— de las conciencias singulares, de las personas, de los *quién*.

La grandeza del hombre radica en *ser animal consciente de su educandidad*; es decir, en *ser animal desgraciado*. No le dejemos sin fines.

Creonte *–lo público–* y Antígona *–lo privado–*, de la tragedia de Sófocles, constituyen dos opuestos irreductibles. *Estado e individuo* son irreconciliables. No obstante, es preciso reconocer que “lo privado” no existió antes de “lo público” y viceversa. Tampoco ninguno de los dos elementos disfruta de superioridad lógica. Ambos constituyen “lo político” aunque de manera antitética. La cosa política es dueña absoluta de todo “lo público”. Si no fuera porque está “lo privado”, el hombre estaría completamente prisionero de la política. Algunos sueñan en que lo público pueda, un día, no ser político. Pero se trata de deseos y ahora hablamos de realidad.

La historia nos advierte que la libertad no es posible sin la figura estatal. En esto me descubro de acuerdo con Hobbes. Ahora bien; no siempre, ni mucho menos, que se da el Estado aparece la libertad. Lo seguro es que cuando la sociedad entera queda estatificada o politizada o *publicada* –toda ella es pública– entonces fenece la libertad. También muere, ésta, cuando la totalidad de las relaciones sociales se privatiza. Los totalitarismos de derecha y de izquierda tienden a suprimir lo privado, *publicándolo* todo. En cambio, la libertad se salvaguarda cuando persiste la dialéctica “público-privado”.

Las concepciones ideológicas que colocan la libertad para *más tarde*, justifican siempre una política sin libertad. Presumo que en la historia la libertad política sólo puede darse un sistema que respete la distinción entre lo público y lo privado. Allí donde únicamente está permitida la Escuela Pública, la libertad está como mínimo en peligro. En buena lógica, por otra parte, si la Escuela Privada se halla proscrita, no hay motivos serios para no prohibir la T.V. privada, el sindicato privado, la prensa privada..., e inclusive la familia privada. Sólo hay, de hecho, libertad política en los sistemas que respetan la distinción entre lo público y lo privado. Al fin y al cabo, dicha distinción constituye una categoría del fenómeno humano.

El idealo-realista Platón negó “lo privado” en *La República* – V, 462, c–:

“Aquella sociedad en que todos los ciudadanos afirman unánimamente: *esto me incumbe, esto no me incumbe*; ¿no es la sociedad mejor organizada?”

En *La República* de Platón no funciona Escuela privada alguna; sólo hay Escuela pública. Únicamente lo público engendra la unidad pero esto se paga con la pérdida de la libertad. La negación de lo privado la sostiene también Hegel en sus *Principios de la filosofía del derecho*:

“...el individuo carece de objetividad, de verdad y de moralidad, a menos de convertirse en un miembro del Estado o de lo público”.

Marx en la misma dirección, aunque en otro plano, sostendrá en *Economía política y filosofía* que:

“El comunismo... es la verdadera solución al conflicto de la existencia y la esencia..., al conflicto entre la libertad y la necesidad, entre el individuo y la especie”.

Ni Platón, ni Hegel, ni Marx pueden tolerar la Escuela Privada; para ellos el ser humano es totalmente público –desnudo de intimidad– cuando se halla realizado. En este supuesto, lo político lo es todo tanto como meta que como método.

“Lo público”, nos recuerda Hegel en *Principios de la filosofía del derecho* –párrafo 279–, es una relación impersonal. Cuando un Estado –Cuba, supongamos, o la Alemania Nazi– suprime todas las escuelas privadas, ha suprimido la persona humana –como intento, se entiende–. Yo estimo, en cambio, que el ser humano es *alguien que vive agónicamente en una polis* y jamás alcanza la paz.

La Escuela pública posibilita más el desarrollo de la justicia; La Escuela privada hace posible más fácilmente el nacimiento de la libertad. Suprimir una de las dos escuelas es atentar contra una categoría fundamental del ser humano. La Escuela pública estará más domesticada por el poder del Estado, mientras la escuela

privada se hallará más amansada por el poder de la clase social dominante. No atino otra solución que la refriega entre una y otra escuela.

“Escuela pública o Escuela privada” constituye un tema teórico-práctico, un objeto de estudio político, una cuestión que puede aguardar, que no es de vida o muerte inmediatas. En cambio, que “la Escuela funcione o no funcione” es algo práctico-práctico, es algo que no admite demora, algo casi biológico y en lo que no puede perderse el tiempo pensando, pues ahí están los hijos de carne y hueso que no toleran aguardo alguno.