



DE LA SOCIEDAD DEL ACCESO A LA INFORMACIÓN A UNA SOCIEDAD MUNDIAL Y EVOLUTIVA

(INDAGACIONES PARA UNA REFORMA PROFUNDA DE LA EDUCACIÓN)¹

Agustín de la Herrán Gascón

Prof. titular Didáctica y Teoría de la Educación
Facultad de Formación de Profesorado y Educación
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID

¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? ¿Qué estamos dejando de hacer y construir?

No creo descabellado ni fuera de lugar comenzar a construir desde estos planteamientos. Porque G. Bateson ya demostró en “Los efectos del Propósito Consciente sobre la Adaptación Humana” que, desde un punto de vista ecológico amplio, la sociedad no sabe lo que está haciendo (W.I. Thompson, 1992, p. 165, adaptado). Y yo me pregunto: ¿cabe alguna conclusión preliminar más grave?

¹ Herrán Gascón, A. de la (2003). El siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué (capítulo 1).

Partamos de una primera percepción del marco cotidiano, sobre todo, desde la segunda mitad del siglo XX:

- a) Ya en los umbrales de la primera gran guerra, R. Steiner (1991) declaraba: "vivimos en medio de algo que podemos llamar una enfermedad social cancerosa, un carcinoma del organismo social" (p. 69).
- b) V.E. Frankl (1965), que experimentó el dolor de la segunda gran guerra desde cerca, también coincidió en calificar el estado social general como propio de una "neurosis noogénica colectiva", alguno de cuyos síntomas eran: Fatalismo, ausencia de significación existencial en el día a día, fanatismo y pérdida de identidad personal, en la masa social (pp. 16, 17, adaptado). Según D. de Prado (2001), entre un 75%-80% del pensamiento normal es negativo, gira en torno a una emocionalidad destructiva.
- c) Más próximamente, A. López Quintás (1991), catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid y miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, coincide con nuestros planteamientos en que: "Desde la primera guerra mundial, la sociedad de Occidente se halla carente de ideales firmes que den sentido a su existencia y la impulsen hacia metas valiosas" (p. 141).
- d) Desde un punto de vista *global*, F. Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO durante 12 años, ha calificado como "catastrófico" y "creciente" el panorama de desigualdad mundial.
- e) Desde esta percepción, es patéticamente cierta aquella reflexión de Groucho Marx, que decía: "Partiendo de la nada, hemos alcanzado las cotas más altas de la miseria" (en Á. Boza Carreño, 2000. p. 221).²
- f) Estoy de acuerdo con N. Caballero (1979) en que la nuestra es: "Una sociedad de sonámbulos satisfechos", dotada de una significativa y generalizada falta de

² Para ampliar estos datos puede consultarse M.D. Guzmán, R.I. Ignacio Correa, y R. Tirado (2000) o A. de la Herrán Gascón, y J. Muñoz Diez (2002).

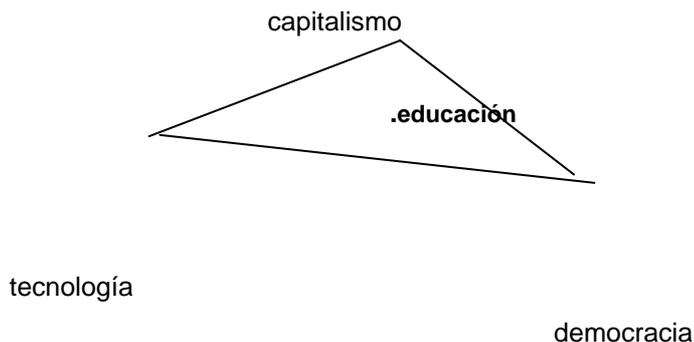


madurez y de conciencia (llamada, a veces, *espiritualidad*), porque sus sistemas están saturados de egocentrismo. Este panorama, además, define las coordenadas de su sinsentido.

- g) En consecuencia, concebimos al ser humano *normal* como *incompleto* e *inmaduro*, a causa de su *ego sesgado, parcial y autocomplaciente*, que alimenta tanto individual como colectivamente. La persona madura, con conciencia extraordinaria y generosidad desarrollada, es hoy una *anormalidad social* (A. de la Herrán Gascón, e I. González Sánchez, 2002, p. 17, adaptado).

Debemos conceder la razón a E. Fromm (1987) cuando decía aquello de que: "La sociedad desempeña una doble función en la situación psíquica del individuo, tanto frustrante como gratificante [...] La función 'gratificadora' de la sociedad no es menos clara que su papel frustrador" (E. Fromm, 1987, pp. 18,19). O sea, que, como la Luna, posee belleza, detenta oscuridad y, sobre todo, integra a ambas en unicidad. La cuestión fundamental podría radicar en descubrir si de lo que estamos hablando es de las estáticas caras de la luna o de sus fases. Y, dentro de esta segunda posibilidad, si nos encontramos en una apariencia creciente o decreciente. Pero existe una tercera posibilidad: la mirada total de la conciencia hacia el mismo fenómeno interior-exterior, estático-dinámico, siempre dialéctica y autoconstructiva.

POSTMODERNISMO, GLOBALIZACIÓN Y DESHUMANIZACIÓN. Desde esta cultura tan dual [por una parte tan *coactiva, regulada, reglada, coercitiva y constreñida*, y por otra tan *material, egocéntrica, informadora, sensual y superficial*], se deduce que no hay norte en la sociedad, no hay norte en la vida. El timón de la formación también se ha desorientado. Sin hundirse, la *escuela* chapotea en medio de la historia, sin nadar mar adentro o a la orilla. Los límites entre los que el *todo social* se estanca ayudan poco a trazar algún tipo de sentido. En palabras de Dale Mann (1999), del Department of Organization and Leadership Teachers College de la Universidad de Columbia, éstos son la democracia, la tecnología y el capitalismo. Fin.



Si esta área se adopta como techo, ¿qué se puede esperar? ¿Por dónde hacer *reforma* en una habitación tan escasa? ¿Será sólo una impresión? Un texto en principio esperanzador como el de J. Gimeno Sacristán (2001), a mi entender, no pasa de la metateorización necesaria, en la medida en que describe de modo culto las obviedades de la postmodernidad y propone la construcción social desde la democracia deseable. Lo que no es decir nada más allá de la *metanada*. En todo caso, al área de esta nueva *Trimurti* (los nuevos Brahma, Vishnú y Shiva del mundo occidental y del occidentalizado) se ha denominado *globalización*, para nosotros, *sistema para el englobamiento*.

En un primer momento, la *globalización* debe considerarse, además de “una fase del capitalismo” (P. Freire, 1996), una estrategia más amplia centrada en la mayor ganancia de los mejor situados. Para A. Jiménez Barros (1999), del Parlamento Latinoamericano:

La globalización como fenómeno, de la manera como está planteada, ha traído más perjuicios que beneficios a los países “de menor desarrollo relativo”, entre ellos los latinoamericanos³. Dichos perjuicios, además de abarcar el área socioeconómica –como el desempleo o la terciarización de las economías, por ejemplo- se extienden también por una parte a lo político, lo que se expresa principalmente en la progresiva pérdida de la gobernabilidad en los Estados, y, por otra, a lo cultural, no sólo en cuanto al impacto en las identidades nacionales y locales, sino también en lo que se refiere a la difusión de pautas de comportamiento (tales como competitividad desleal, lucha individualista por la sobrevivencia, consumismo, culto al dinero y a los bienes materiales, etc.) que están reñidas con valores éticos fundamentales y de vigencia universal (p. 13).

³ Piénsese, entonces, en la mayor parte de los países asiáticos y africanos. O sea, en la mayoría de la humanidad. Una pregunta nos suscita esta breve reflexión: una vez más, ¿en quién se ha pensado para imprimirla?



La globalización es hija directa del crecimiento tecnológico y económico que la obsesión por la expansión y el aumento de productividad que los Estados Unidos y otros países industrializados han generado para afianzar las motivaciones materialistas de una sociedad de consumidores competitivos y miopes.

¿Desde cuándo? Esta impronta obsesiva y miope no es nueva, porque ya fue detectada por F. Nietzsche (1984) en la *mentalidad estadounidense* de 1882 y criticada con su acostumbrada clarividencia. ¡Que poco ha cambiado el interior! ¡Y qué peligrosos son los liderazgos internacionales obligatorios u otorgados por y para quien progresa sin evolucionar lo necesario, a pesar de los nobles deseos de ejemplaridad internacional declarados por John Dewey!

Hay algo de salvajismo indio, peculiar a la sangre de los pieles rojas, en la manera con que los norteamericanos ambicionan el oro. Su ansia de trabajo, que llega hasta hacerles echar los bofes, empieza ya a contagiar a Europa y a propagar por ella un singular error. Ahora nos avergonzamos del reposo; la meditación prolongada casi produce remordimientos. Se medita reloj en mano mientras se come, con los ojos fijos en las cotizaciones de Bolsa; se vive como si se temiera dejar de hacer algo (p. 156).

Es preciso *desmitificar* la *globalización* (L. Regueiro, 1997), porque no se trata de un proyecto de integración *universal* -lo que no quita que pueda llegar a serlo más adelante-: “Hoy en día en América Latina cuando se habla de globalización de lo que estamos hablando es de la generalización del proyecto neoliberal⁴, no de otra cosa” (p. 78). Es más, quizá lo negativo no sea la *globalización* en sí, sino la lectura interpretativa y el desarrollo que de ella se hace desde el modelo neoliberal asociado

⁴ Para G. Travé González (1998): la tendencia neoliberal, de claro matiz conservador, se fundamenta en los posicionamientos ideológicos del liberalismo de Adam Smith (1725-1790) y en su versión actualizada, del monetarismo de Friedman. En estos momentos es considerada la base del pensamiento único, una vez desaparecido el socialismo real representado por la extinta URSS. y, cada día, está más interesada en destacar el papel que el sistema educativo debería proporcionar en la búsqueda de la prosperidad y competitividad económica [...] Este enfoque conservador ha impulsado una propuesta educativa basada, por una parte, en la orientación curricular hacia una determinada profesión; por otra, en el gerencialismo, por el cual se pretende que los responsables o gerentes de estos planes de estudio no sean docentes, sino el propio mercado; y, en definitiva, en el consumismo, que traspasa la planificación educativa del estado al individuo (pp. 205, 206).



y su capitalismo feroz o neoliberalismo “salvaje”, como lo ha calificado Juan Pablo II⁵. Porque nuestro pensamiento, profundamente mecanicista, simplificador, lineal y *funcionalista*, no está a la altura de la verdadera *globalidad*⁶ del ser humano, esencialmente compleja, *transdisciplinar*, dialéctica, espiral y evolucionista, mucho más allá de la *confusa y mediocre postmodernidad*.

UN TRIÁNGULO PLANO. Para la *conciencia humana* (A. de la Herrán, 1998), variable que, más que perteneciente a otro modelo [o *mundo*, aunque pueda estar en éste], es en sí misma otra dimensión para todos los modelos, esos puntos componen un *plano* desde cuya superficie sólo puede verse democracia, tecnología y mucho más capitalismo. El *capitalismo forzoso* no cree en la conciencia, no puede hacerlo. En cambio, “Las ideas socialistas tocan la conciencia de las gentes del mundo entero” (“Discurso sobre el sistema presupuestario de financiamiento”, pronunciado en febrero de 1964, por Ernesto "Che" Guevara). Esta puede ser una diferencia significativa entre las ideas del socialismo verdadero⁷ y del capitalismo imperialista o partidario del imperio del capital, con las que desde luego podría *desempeorarse* considerablemente. Dicho de otro modo, la *globalización* es el resultado del encuentro de fuerzas productivas (política, informativa, económica, social...) sin diseño alguno, sin entender la generosidad ni mucho menos la conciencia como factores relevantes.

“Pero esto es lo real, lo concreto, el futuro inevitable” -se dice-. Y posiblemente sea así, precisamente porque se desea tanto y desde una cota de aspiración social tan mejorable. Pero es importante tener cuidado de que la mirada al caminar no se

⁵ Es un consuelo que las autoridades de la iglesia católica, que ante sí tienen la vía de la *muerte del ego*, señalada por Jeshua, expresen cosas como ésta, a pesar de que su historia institucional indica una inclinación a optar por la *vida*. Al fin y al cabo, como dijo alguien, la iglesia “siempre se está abriendo”.

⁶ Es preciso, como hace F. Mayor Zaragoza (2000), distinguir entre globalidad y globalización.

⁷ Entiendo por *socialismo falso* el incoherente, absurdo, débil o imposible. O sea, el defendido, difundido o explotado por personas con magníficos sueldos y propiedades, y cuya finalidad principal es el enriquecimiento propio a costa del uso de la democracia. A años-luz están del espíritu del mandato bolivariano: “digamos la verdad a los pueblos, a sus gentes”, porque ni siquiera se percatan del daño que producen a virtudes como la nobleza humana.



oriente tanto al suelo que se pierda la perspectiva del pasado y del futuro probable, y la próxima farola sea nuestra⁸. ¡Y ya han habido tantas y tantos golpes estúpidos!

Los ángulos de ese triángulo, no están al mismo nivel para cada asunto (objeto) ni para cada sistema agente. Como a veces pasa con las *tríadas personales* (Caplow), entre ellos a veces existe alguna prioridad y preferencia. En efecto, el segmento *capitalismo-tecnología*, cuya vinculación es estrechísima, hace que sea prácticamente imposible que se pueda dar alguna vez el equilibrio internacional. Más bien lo contrario: a más capital y más tecnología, mucho más *progreso* respecto a los países cuya economía es todavía *preindustrial*. Y a más *progreso*, evidentemente, menos *virtud (nobleza)*, porque la sobreabundancia deshumaniza más que la riqueza media o la pobreza. Además, ocurre que los países más desarrollados cada vez ayudan menos y se aprovechan más del llamado tercer mundo, mientras que su ritmo de crecimiento se incrementa vertiginosamente. Estoy de acuerdo con F. Mayor Zaragoza (2000) en que el 0.7 parece ser un “esfuerzo” que los países más ricos “no se pueden permitir”. La ayuda real ni siquiera llega a la mitad. El panorama parece una broma cruel e interminable. La estranguladora deuda externa tampoco se condona. Concluimos con que está claro que los países más ricos no quieren ayudar a los más pobres: el egoísmo es mucho más fuerte.

Y sin embargo, el lento avanzar existe para todos, escondiendo, a veces hasta la invisibilidad, una *evolución en la conciencia*. E. Tijeras (1972) lo dejaba traslucir:

Ciertamente, las grandes conquistas del progreso no han impedido que la gente muera asesinada, que los pueblos mueran de inanición o que la ONU jamás pudiera arbitrar la paz. Pero las llamadas grandes conquistas del progreso, aparte de sus muy notorias efectividades en diversos campos, se refieren con frecuencia a la conformación de una situación de derecho. Aunque no se haya evitado el hambre, los gobiernos saben por lo menos que se trata de una situación irregular y penosa [...] Podrían argüirse multitud de ejemplos más: la nueva actitud de la Iglesia –por lo menos en su sentido de responsabilidad social y en su capacidad de conciliación

⁸ Esta graciosa razón me argumentaba el profesor Bretones, en un paseo por las lindas calles de Buenos Aires en el verano de 1998.



religioso-científica, de la que es un buen adelantado Teilhard de Chardin-, la socialización de la medicina, los medios de locomoción, la higiene, los sistemas de información de masas... El progreso existe. El hombre no es la medida de todas las cosas (p. 13).

Como reflexiona E. Vera Manzo (1980), Secretario Permanente de la Comisión Ecuatoriana de Cooperación con la UNESCO, una humanidad *humanizada*, y no sólo *humana* o *human(ista)* –valga la redundancia-, emplearía sus recursos tecnológicos en establecer puentes de unidad entre las identidades culturales⁹ y las costumbres sociales de los países no hegemónicos y la vida moderna, sencillamente porque el derecho al progreso y a la ciencia es universal (p. 224, adaptado).

Y, respecto a la *[pre]democracia*, que J.L. Borges ha calificado como “abuso de la estadística” -y que califico como “geográfica” y cuantitativa, todavía no “molecular” o sensible, algunas de cuyas expresiones son la desigualdad, el olvido de las minorías y de la persona, la práctica del voto pero no de la elección, el egoísmo, la pobreza, la corrupción, la privatización de lo esencial (educación, medicina, etc.)-, parece interesar lo justo para comunicar la *ilusión de la participación política* basada en las cifras, y para avalar a una educación que finalmente sirve a unos propósitos socioeconómicos estrechamente relacionados con el tándem anterior. Porque la escuela tiene mucho más que hacer que formar usuarios y consumidores, para después lamentarse de lo que ha podido estar haciendo y dejando de hacer^o durante un tiempo excesivo.

Por tanto, mal razonamiento el que argumenta que, porque se padezca de glaucoma, no haya de hacer lo que sea para mirar adelante. De hecho, según reflexiona P. Freire (1996), es urgente combatir la cortedad del modelo neoconservador y neoliberal, cuyas premisas fundamentales son: “Se acabó la historia”¹⁰, “se acabaron las clases sociales”, “se terminaron las ideologías”. G. Santa María Suárez (1997),

⁹ Aunque, como dice R. Sánchez Ferlosio, más que de cultura, en un sentido etnocéntrico o absolutista, sería preferible hacerlo de ilustración, porque ésta última lleva asociada la impronta de la creatividad y la anticulturalidad en aquel sentido, que falta hace en éste.

¹⁰ F. Fukuyama (1993). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A. Al respecto, expresaba en un breve discurso de agradecimiento F. Mayor Zaragoza (2000c): “yo espero que no tenga razón Fukuyama cuando nos dice ha concluido la historia. ¡Hombre, no! Señor Fukuyama, ha concluido la historia de la fuerza y de la dominación, y de la ley del más alto y del más fuerte y ahora llegamos a la historia, ¡ojalá!, a la historia de esa libertad que proporciona la educación” (p. 79).



también afirma que: “cohabitamos en un momento histórico que algunos llaman de postmodernidad. Una época que ha puesto de moda, *por decreto*, un sinfín de fines: ‘fin de la historia’, ‘fin de las utopías’, etc.” (p. 2), que invitan, desde el convencimiento de la imposibilidad de los intentos de mejorar y cambiar el mundo, a adoptar al día a día como “eternidad” (A. Bolívar Botía, 1999, p. 159). Pero ¿cómo? Un modo fundamental de refutar estas insensateces y sin sentidos orientados a una especie de *final de camino* es, para el mismo P. Freire (1994, 1996), refutando esas mismas premisas, como pertenecientes a una ideología reaccionaria: “la historia no se acabó, la ideología sigue viva, las clases sociales están ahí, la explotación no terminó y las cosas pueden cambiar”. Y el uso riguroso y libre de la razón y de sus instrumentos, como la disciplina ortográfica y lo que la funda son cultivos imprescindibles, a pesar de Internet.

Podemos intentar desarrollar una nueva vía dialéctica, centrada en aquel eje ausente, para mutar la figura triangular en tetraedro. Evidentemente, esta reconstrucción pasa por la crítica, pero no para permanecer en ella. “Al ejercitar nuestra crítica no hacemos nada caprichoso ni impersonal. Demostramos que hay en nosotros fuerzas vivientes y activas que se despojan de una corteza” (F. Nietzsche, 1984, p. 149). Desde luego, podemos compartir con el filósofo alemán que, al diluir o desprenderse de corteza, se gana en contacto, en sensibilidad perceptiva, en mayores posibilidades de acceso a la posibilidad de una realidad modificada. Pero esto no es suficiente. Nosotros no hacemos *lecturas críticas de la realidad*, sino *escrituras autocríticas para una evolución posible*.

HAMBURGUESAS Y NECESIDADES ALIMENTICIAS. El área de aquel triángulo plano ha llegado a saturar casi por completo a la educación. “Los logros inmediatos de la escuela se imponen como una exigencia apremiante. Incluso condicionando otros de la misma naturaleza” (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 100).



La *macdonalización*¹¹ puede entenderse como un efecto y una aplicación de la *globalización política y económica* en ámbitos diversos. No es exclusivamente educativa. Como señala M.Á. Santos Guerra (1999): “La McDonalización de la sociedad (Ritzer, 1996) nos introduce en un ritmo trepidante que se preocupa poco de lo que sucederá pasado mañana” (p. 100) y que gusta de sumergirse en lo superficial. Además, como *fagocitación* “cultural” homogeneizante, brutal y generalizada, se lleva por delante a los ecosistemas, a los biotopos, a las especies, la diversidad lingüística y al ser humano mismo. Un ejemplo: los nativos (africanos, asiáticos, americanos o australianos) y las culturas milenarias, con sus enormes riquezas, en cuyas esencias late el *antídoto* de lo que día a día pasa, se están viendo obligados a sucumbir o a extinguirse.

La tendencia al sesgo puede llegar a ser de tal calibre que el sistema globalizado o *macdonalizado* pueda perder su *autoconciencia* (desde la percepción de su imagen como sistema de referencia y actuación). El modelo capitalista estadounidense-europeo es quien impone los objetivos, los contenidos, los recursos, las actividades, los ritmos, las *excelencias* y quien dicta lo que se ha de evaluar, para que los sistemas nacionales e institucionales se aproximen más y más a este perfil. Objetivamente, algo sobra y falta mucho más: sobra *información*, y falta *conocimiento*:

Un rasgo característico de nuestra cultura del aprendizaje es que, en vez de tener que buscar activamente la información con que alimentar nuestra ansia de predicción y control, estamos siendo atiborrados, sobrealimentados de información, las más de las veces además en formato de fast food (I. Pozo Municio, 1999, p. 44).

La ciencia, comenzando por la Universidad, y dentro de ella por las carreras de educación, debería ocuparse de la calidad de la nutrición por encima de la de los sabores. En lo cotidiano, este fenómeno general *descentrador* se traduce en un proceso de ida y vuelta, como explica I. Pozo Municio (1999): “La pérdida de la certidumbre, la descentración del conocimiento, alcanza a casi todos los órdenes de

¹¹ Entiéndase, hasta cierto punto, como *hamburguesamiento* de la razón, cuya traducción podría ser la superficialidad, la uniformización, el adocenamiento, la despersonalización, la exteriorización, el *economicismo*, el *eficientismo* o *rentabilismo*, el *iminentismo*, etc.



nuestra cultura. Son muchos los personajes en busca de autor, muchos los conocimientos dispersos en busca de un aprendiz que los interprete” (p. 49).

Los calificativos como *sociedad del conocimiento* parecen, en conclusión, inapropiados. ¿Estamos en una *sociedad del conocimiento*? Señala F. Mayor Zaragoza (2000) que: “Los países que tienen más medios materiales todavía no pueden hablar de una sociedad del conocimiento, sino de una sociedad que tiene mayores instrumentos para facilitar la información” (p. 19).

Al conocimiento sólo se accede a través de la autoeducación. Pero la educación no es información. La educación es mucho más. Es elaborar la información que recibimos a través del pensamiento, de la reflexión, de la capacidad distintiva. La educación debe promover ciudadanos que actúan de acuerdo con sus propios criterios y no al dictado de fuentes externas de instrucción o inducción del comportamiento.

Nuestro actual reto no es la falta de recursos educativos, sino el desafío de la calidad educativa (F. Mayor Zaragoza, 2000, p. 19).

Este esquema de vida social es como una *cuerda ahogadora* cuyos cabos son:

a) De un lado, el comportamiento egocéntrico de los países del llamado *primer mundo*:

Los países hegemónicos encabezados por los Estados Unidos y con la ayuda de los organismos mundiales dominados por ellos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, [que] obligan a los países [dependientes] a entregar sus recursos naturales para su explotación irracional por parte de las transnacionales (E. Vera Manzo, 1997b, p. 35).

b) Del otro, el comportamiento no menos egocéntrico de los países *dependientes*:

La alternativa estratégica de las etnias, culturas, comunidades y países frente a la dominación planetaria neoliberal, es la inversión extraordinaria en los recursos humanos y en la infraestructura científico-técnica en por lo menos una década a fin de llegar a los niveles más altos del conocimiento, tanto para poderlo comprender como para utilizarlo e innovarlo. Tenemos que superar el falso paradigma y falso orgullo de que la riqueza de un



país se encuentra en sus recursos naturales. Israel, Japón y otros países demuestran que la riqueza de un país se encuentra en sus recursos humanos, aunque se tenga una pobreza extrema en la naturaleza. La riqueza de cualquier país se mide en la cantidad de conocimientos [...]. Mientras mayor sea la cantidad de los productos que un país exporte en materia prima, más atrasado es el país, y su escaso desarrollo científico-técnico impide que sus pueblos tengan un extraordinario desarrollo cultural (E. Vera Manzo, 1997b, p. 36).

Por tanto, el *egocentrismo* les une y les separa.

¿Cómo pueden los países menos desarrollados económicamente desprenderse de esa *cuerda*? Para E. Vera Manzo (1997b), ocupado en el problema ecuatoriano, lo esencial es no entrar en contradicciones maniqueas, casi autopunitivas:

No es suficiente sentir orgullo y golpear el pecho por la identidad que tenemos y simultáneamente con la otra mano pedir caridad por el escaso desarrollo tecnológico alcanzado. Igualmente, no es suficiente obtener un alto rendimiento y eficacia productiva y simultáneamente destruir las etnias, identidades culturales, atender contra los derechos humanos y acabar con los ecosistemas como lo están haciendo los países hegemónicos en nombre de la globalización y del neoliberalismo (p. 30).

Lo que sobre todo pueden hacer los pueblos verdaderamente *oprimidos* y en *amenaza de extinción* es, como dijo P. Freire toda su vida, luchar, educarse, prepararse, formarse, cultivarse profundamente y hacer lo posible por no destruir la naturaleza, que es patrimonio del ser humano. El resto de las batallas las tienen perdidas de antemano.

CONSECUENCIA PARA LA EDUCACIÓN. Al desarrollo de la *globalización* en la educación es a lo que se ha denominado con sentido del humor *educación macdonalizada*, que también podría interpretarse como una forma de educación *egotizada*, inmadura, sin conciencia o de conciencia inhibida. Los *progresos actuales* necesitan a la educación acelerada y sumergida en lo superficial para nutrirse. *Macdonalización*, *hamburguesamiento* y pretensión *eficientista* van unidas, y esta combinación lo permea todo: enseñanza, formación de profesores, investigación, difusión y vida cotidiana.



Hace ya algunos años escribió Gimeno (1982) un importante libro haciendo una crítica a la pedagogía por objetivos. Reflexionaba entonces el autor sobre la dimensión eficientista de las concepciones didácticas. Su crítica recobra hoy peso y solvencia al ser aplicada a la dimensión institucional de las escuelas (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 85).

El planteamiento eficientista¹² queda esencialmente definido por los siguientes rasgos:

- a) Obsesión por los resultados.
- b) Búsqueda de buena imagen.
- c) Idealización de la competitividad.
- d) Personalización de las instituciones.
- e) Revalorización de la empresa.
- f) Valor de la propaganda (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 87, adaptado).

Este autor conceptúa el discurso de la eficiencia como *peligroso*, tanto más en tanto que lógico, pragmático, oficialista, obvio y fulminante (p. 86, adaptado), y profundamente criticable:

Lo que predomina en la sociedad, lo que se valora, es el hecho de ser eficaz, de alcanzar unos logros, de conseguir unos resultados. No se analiza tanto el esfuerzo, el proceso, la honestidad, el dinamismo... Si no se han conseguido los resultados, se ha fracasado (p. 89).

Y sin embargo, como posteriormente señala, es posible que:

- a) Los objetivos pudieron estar fijados de forma pobre o deshonesta.
- b) Para alcanzar los objetivos quizá haya que renunciar a la ética.
- c) Esos objetivos pueden ser accesibles sólo para unos privilegiados sociales.
- d) Una vez alcanzados pueden ser referente de un mal uso (M.Á. Santos Guerra, 1999, p. 89, adaptado).

Este esquema no es el mejor para la verdadera educación, que es universal y profunda. "Comer mal atonta"¹³, escribía J.M. Bourre, refiriéndose también a las *hamburguesas*. Tanto, que, directa o indirectamente, hasta hemos conseguido que

¹² En este contexto, la eficacia se entiende como rasgo del planteamiento eficientista, por lo que son funcional y parcialmente sinónimas.

¹³ En *El País*, del 17 de febrero de 1992.

*mate*¹⁴. Y pareciera como si tanta y tanta carne picada nos hubiera afectado a la capacidad de reflexión y a la conciencia.¹⁵

Los *elementos de entrada o de ingesta* del ambiente *psicodinámico* cotidiano no invitan a ello. Quizá por eso las evaluaciones estadísticas sobre los rendimientos escolares en muchos países prósperos, que configuran a las sociedades y a las *creaturas* que vienen, arrojan resultados tan malos:

- a) Cada vez hay más baja motivación por el aprendizaje y su esfuerzo asociado (estudio) y más baja inquietud por lo importante de la vida, porque a medida que pasan los años se desdibujan los límites entre lo que es lo importante y qué no lo es, solamente porque es *interesante*. Esta nefasta siembra, que en la pedagogía se promovió *educacionalizando a Habermas*, no se sustituye por otra, ni se repara, y en eso consiste la trampa.
- b) Además, cada vez se sabe menos, se lee menos y se escribe peor. Lo cual indica algo sobre lo que F. Umbral (1999) reflexiona bien, a mi juicio, cuando expresaba:

Por eso digo que cuando falla la ortografía fallan cosas muy anteriores, se supone que han fallado o se han alterado las líneas maestras del país, todas las comunidades sociales, históricas, culturales, relacionales. El niño es una consecuencia del contexto y si el niño habla o escribe mal lo que falla es el contexto y no el niño. [...] De modo que es la sociedad, el sistema que hemos elegido, el capitalismo libertario, la causa primera de que la ortografía haya perdido valor. La comunicación no es un bien, sino un apócope de la información y la sabiduría. Ya está bien de culpar a los estudiantes. La culpa es siempre del Estado liberal, que tampoco sabe poner las haches.

¹⁴ Léase síndrome de las pobres vacas envenenadas.

¹⁵ No sé aún si quizá por esto se ha optado por un filósofo como Jurgen Habermas como epicentro de la racionalidad educativa, y no por verdaderos gigantes como Rudolf Eucken o Teilhard de Chardin.



Una y otra vez se nos escapa, quizá porque además exista un empeño tácito en la relegación de lo esencial, lo que toda racionalidad *semidespierta* podría admitir como premisa: que, como Mantovanni dejó dicho en “Educación y plenitud humana”, la educación es “un riguroso proceso de formación humana que parte del individuo (ser psicovital) y concluye en la persona (ser cultural)” (B.S. Calvo, 1997, p. 54).

A pesar de que Platón y Aristóteles ya destacaban que la esencia y el fin de la república y de la democracia era la educación, hoy la educación no siempre nace para el individuo, y mucho menos se pretende su cultura (cultivo). “Los estudiantes no son tropa en periodo de instrucción ni instrumentos para llevar a cabo futuras políticas nacionales. En una democracia, educar es cultivar la diversidad, la riqueza y la participación humanas” (J. Bruner, 1988, p. 207). Dicho de otro modo convergente, pero algo más profundo, recordando a A. Sobral:

El Estado democrático que persigue y limita su acción a formar el ciudadano, debe ser, en cambio, el “poder promotor de la cultura humana” a través de una injerencia activa, libre y creadora, pero, al mismo tiempo, garantizando la más “efectiva autonomía” en la esfera de la educación, porque el individuo, dice Sobral, no es un “medio” para fines sociales o estatales, sino que es, también, un “fin”, que se configura conforme a sus posibilidades, a sus energías potenciales y a su particular destino (B.S. Calvo, 1997, pp. 65, 67).

A esa *particularidad* o a esa “capacidad de soberanía personal” (F. Mayor Zaragoza, 2000b, p. 9), contemplada tanto durante el proceso como en el resultado, es a lo que cabe denominar *diversidad*. Y, como afirma E. Vera Manzo (1997b): “La riqueza de la humanidad se encuentra en la diversidad y no en la homogeneidad o reducción cultural. Debemos respetar a las personas, culturas y comunidades existentes y enriquecernos con lo mejor de cada una de ellas” (p. 29). Por tanto, suscribimos con M. Bakunin, no sólo que: “La uniformidad es la muerte, la diversidad es la vida”, sino que ¡tanta más vida habrá cuanto más diversidad, desemejanza, variedad, e incluso



caos¹⁶! Ésta es la teoría. La realidad es más triste o lamentable, y es que no se desea profundamente ser diferentes, cooperativos y universales, y éste es también un reto educativo para el porvenir.

Si se *medio admiten* las consideraciones anteriores, deduciremos que la democracia sigue siendo sólo el “sistema menos malo”, como decía W. Churchill, en tanto que *dictadura de las mayorías* y de las *cantidades*. Y que su sentido de crecimiento, accesible mediante la educación, debería cubrir con idéntica importancia a las *minorías*, las *cualidades* y hasta los *individuos*, hoy “difuminados”, como afirma J. García Yúdez. Lo necesario hoy es el deseo y el esfuerzo de entrar en un proceso de *sensibilización* irreversible, con todas las consecuencias, cuya inspiración pudiera provenir de algunas tesis del *cristianismo de los dos primeros siglos* o del *socialismo verdadero*, condensables en las palabras del “Che”:

Tratar a la gente como número es reducir todo a expresiones muy simples y producir autómatas, y la Revolución, lo que menos puede pensar es en producir autómatas [...] establecemos, creo que por primera vez en el mundo, ya lo podemos decir sin que suene petulante, por primera vez en el mundo, un sistema marxista, socialista, congruente o aproximadamente congruente, en el cual se pone el hombre en el medio, se habla del individuo, se habla del hombre y de la importancia que tiene como factor esencial en la Revolución (Discurso en la Reunión bimestral del MININD del 20 de enero de 1962).

Y, sin embargo, el verdadero reto cabría asentarse en la búsqueda de aquella capacidad de “soberanía personal” a que aludía F. Mayor Zaragoza (2001) y del *pensamiento propio* kantiano, que esta sociedad de “pensamiento débil” (ajeno, mecanicista, lineal, simplificador, egocéntrico, fragmentario, funcionalista, que cultiva y desarrolla de modo disociado el

¹⁶ No casualmente, un corazón saludable presenta un diseño caótico. Sin embargo, cerca del infarto, su ritmo se muestra regular, periódico, hasta que el sujeto muere. Con todo, ese caos está profundamente “ordenado” y “matematizado”.



sentir-pensar-actuar) ignora, relega o evita, desde la intimidad de casi todas las personas:

¿Por qué no todos los hombres pueden desarrollarse y tornarse seres diferentes? La respuesta es muy simple. Porque no lo desean. [...] La idea esencial es que para convertirse en un ser diferente el hombre debe desearlo profundamente y durante mucho tiempo (P.D. Ouspensky, 1978, pp. 14,15).

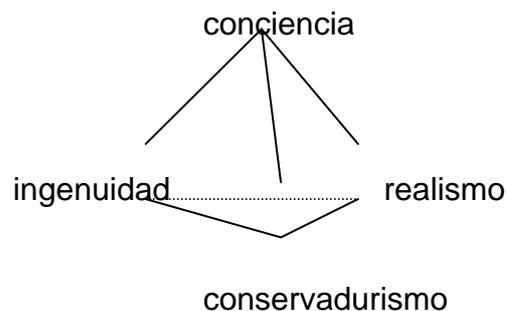
Un pueblo idiotizado hasta la debilidad mental no será jamás un pueblo libre.

SOBRE TODO UNA LAGUNA. Para la educación, el triángulo aludido no sólo actúa como el más determinista de los *currícula cerrados*, sino que contribuye a alimentar la *ilusión de apertura*, basada en la superficialidad y en la *uniformización*. Éste ha sido el regalo promocional por la compra de la obligada *globalización capitalista*, *inventada* por quienes en su casa cosechan tantos éxitos bolsistas como fracasos educativos; fracasos tan grandes que el mismo D. Mann (1999), expresaba que el sistema educativo de EE.UU. ya no respondía a los intentos de mejora, porque casi se había inmunizado a las reformas educativas. Casi está inmunizado contra las dietas, los bienestares, la sensibilidad social altruista, la empatía internacional, y otras virtudes aplicadas más allá del ego.

He ahí la paradoja bien denunciada por la *pedagogía crítica flotante* de quienes tienen más motivos y conocimientos para criticar: Latinoamérica, el principal cuarto trastero de EE.UU., y, dentro de ella, los países en proceso de *fagocitación dolarosa*.

Como posibles sujetos *respondientes* a esta actitud crítica, se suele hablar de tres clases de mentalidad: la *conservadora*, que no cambia, la *idealista-ingenua*, que lo hace compulsivamente, y la *realista*, que así mismo puede optar por alguna clase de movimiento consecuente.

A mi juicio, estas tres mentalidades receptoras están definidas por las dos dimensiones sistémicas que definen el plano en que se inscribe el triángulo anterior. O dicho de otro modo, constituyen la representación bidimensional *fotográfica* de una realidad mucho más rica y esperanzadora. Y esa realidad es de nuevo la *conciencia*, entendida como la *capacidad en la que cabe radicar la interiorización educadora*, tanto personal como colectivamente comprendida.



Éste podría ser un buen momento para comenzar a hablar, sin reparos, de otra clase de mentalidad no excluyente con las tres anteriores: la *consciente* o *evolucionista*. Y si nosotros no lo hacemos, otros lo harán, porque aunque en este discurso se lleva muchísimo retraso, la evolución *del ego a la conciencia* es un proceso irreversible, aunque le pese a la desorientación *postmodernista*.

FUNDAMENTOS PARA UN CAMBIO RADICAL. Con las *pseudodemocracias* se corresponden inercias *hamburguesadoras* de la educación. No hay gran interés, por ejemplo, en comunicar obviedades que en contraste con lo más abundante se tornan en casi raras, como que:



- a) “La realidad puede ser transformada, aunque sea difícil” (P. Freire, 1996), sobre todo porque *todo* lo que el ser humano anhela, lo termina por lograr.
- b) Quizá para transformar la realidad, tengamos que centrarnos en sus causas. Y la causa primera de las causas básicas podría condensarse en el propio pensar humano, o sea, en la propia razón que las provoca. Dos reconocidos físicos opinan sobre la causa común, coincidiendo en su diagnóstico:

- 1) Por un lado, F. Capra (1984) ha expresado:

Nos hallamos hoy en un profundo estado de crisis mundial. [...] Nos enfrentamos a una crisis energética, a una crisis sanitaria, a la inflación y el desempleo, la polución y otros desastres ambientales, la siempre creciente amenaza nuclear, el aumento de la ola de crímenes y violencia, etc.

Todas estas amenazas son en realidad diferentes aspectos de una misma crisis: esencialmente, una crisis de percepción (p. 39).

- 2) Por su parte, D. Bohm (1997) concuerda con que:

La auténtica crisis no consiste en los hechos a los que nos enfrentamos –las guerras, la delincuencia, las drogas, la contaminación y el caos económico–, sino en el pensamiento que ha generado todo eso. Y puesto que todos somos capaces de pensar, todos podemos hacer algo a ese respecto (p. 86).

- 3) Años antes, escribía G. Marañón (1953):

¿Qué cosa puede interesar más que la Enseñanza a los hombres de buena voluntad? Si ahora volvemos la vista a la gran tragedia que la Humanidad acaba de atravesar, una conclusión indiscutible se desprende del pretérito y lúgubre panorama: el fracaso de la Enseñanza. Y me importa consignar que no hablo sólo de España, sino de todo el mundo. [...] La Enseñanza es lo más fracasado en esta crisis del mundo, y lo que más importa rehacer. ¿Cómo?

- 4) Además de centrarnos para el cambio en lo esencial de esa realidad –su pensamiento generador–, probablemente el orden correcto, como también sostuvo Confucio, sea empezar por nosotros mismos. Porque, en sentido

estricto, hoy no se sostiene, “a partir de un determinado estadio, la distinción entre el observador y lo observado (W. Heisenberg), y debemos concluir, como solía decir Krishnamurti, que el observador es lo observado” (D. Bohm, 1997, p. 112). Por tanto, con el máximo rigor puede sostenerse que la realidad a transformar somos nosotros.

- 5) Lo anterior apunta a otra evidencia encadenada, que adoptamos como hipótesis plausible: el ser humano *normal* y los sistemas sociales que compone son definitivamente *incompletos*. El conocimiento y la conciencia, desarrollados como generosidad y madurez generalizada, son hoy una excepción. Si el problema humano tiene una naturaleza y una importante causalidad educativa, capaz de condicionar el pensamiento y la actuación, educativa habrá de ser la solución. La finalidad siempre será la *formación* -entendida como síntesis entre conocimiento, conciencia y madurez personal-, también expresable como conjunto de *adquisiciones* o *aprendizajes* que, no obstante, deben entenderse como objetos de estudio, principios de enseñanza o finalidades íntimamente relacionadas con la *formación didáctica*, anhelables desde premisas educativas distintas.
- 6) Es posible *evolucionar personalmente*¹⁷, tomando como medios las actividades y ocupaciones cotidianas.
- 7) La educación no debe pretender, en primer término, sobre todo el desarrollo de algún sistema nacional o reducto mayor, sino la posible evolución del ser humano o la *universalidad*, desde el coto que sea. O bien, conceptuarla para el desarrollo del propio entorno nacional, pero en función de la posible evolución humana.
- 8) El futuro (junto a sus desafíos), en, hacia y para el que sobre todo tenemos que pensar y trabajar es apasionante, si así lo pretendemos.

¹⁷ A pesar de que de esto nada se nos diga en las carreras docentes y psicopedagógicas.



- 9) Ello pasa por la convergencia individual y colectiva más allá del ego, estructurada desde una *formación unida a la madurez*, que hoy no se cultiva en las escuelas ni en las universidades¹⁸.
- c) Formamos parte de un proceso evolutivo superior al de cualquier sistema egocéntrico que se quiera o que se pueda contemplar o imaginar. Nos trasciende y lo trasciende completamente, y es absolutamente real. Todavía no se reconoce a sí mismo. Tomar conciencia de su realidad es orientarse automáticamente desde unas coordenadas lógicamente englobadoras cuya comprensión incluya otras dimensiones menores.

DESAFÍOS NUTRICIOS: REFERENTES PARA EL APRENDIZAJE Y LA FORMACIÓN. Desde este optimismo y desde la capacidad de motivación hacia el esfuerzo que asocia, es fundamental formarse para mañana y para pasado mañana, y educar a los alumnos con la visión puesta 20 años por delante, como ha expresado P. González (1998), desde la “necesaria capacidad anticipatoria de los profesores”.

Con todo, creo fundamental realizar una expansión del concepto *desafío*, precisamente para pretender desde la educación ese vivir algo distinto, necesariamente mejor y más completo, como resultado de haber hecho frente a la respuesta a las necesidades (motivaciones, objetivos y contenidos) de cada *presente* con los aprendizajes del pasado. A saber:

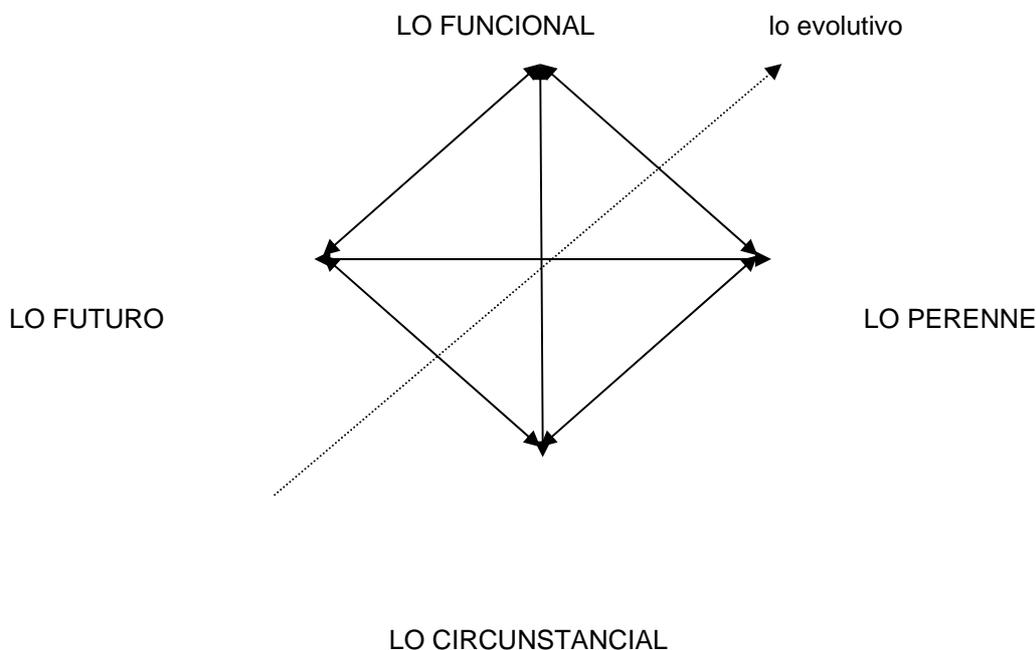
- a) Desafíos de primer orden: *Para la supervivencia o para la mejor vivencia*, asociados a los entornos, contextos o situaciones. Son circunstanciales, actuales, arrastrados, coyunturales y neutralizables con los recursos necesarios.
- b) Desafíos de segundo orden: *Para la vida cotidiana de la nueva sociedad emergente*: Presentan características comunes para casi todos los entornos, asociadas al progreso. Requieren una

¹⁸ De sistemas educativos histórica y sincrónicamente ligados estrechamente a los nacionalismos, como en alguna ocasión ha señalado García Garrido.

actitud, un conocimiento y una reflexión de naturaleza *anticipatoria*. En principio, no son neutralizables, porque, una vez satisfechos, se abren a nuevos desafíos y emergencias.

- c) Desafíos de tercer orden: *Para la posible evolución humana*: Son independientes de contextos y sociedades, pero han de orientarse desde cada realidad. Presentan una naturaleza perenne, inherente a la condición humana. Sin embargo, en toda circunstancia pueden considerarse *más recientes* que los desafíos de las categorías anteriores, porque son anteriores a ellos y se renovarán en su mismo sentido, y sin embargo aquéllos son mutables, mudables.

Dados los cambios vertiginosos de los últimos años, y para los futuros, nos inclinamos por una formación polivalente pero con raíces, centrada en la conciencia, que capacite a los estudiantes, a la vez, para dar respuestas constructivas y equilibradas a:



Sin embargo lo habitual es la hipertrofia *funcional-circunstancial* en detrimento de la polaridad *futuro-perenne*. Preguntémonos a la vista de este sencillo esquema: ¿En qué eje(s) o cuadrante(s) se suelen situar los



contenidos y objetivos *curriculares* normalmente más cultivados? ¿Este posible sesgo significa una formación armónica? ¿Es realista pretender una armonía de lo que se entiende por tal? ¿No son muchos los contenidos formativos desatendidos? ¿Los resultados de estas indagaciones no pueden dar a luz nuevos objetivos o referentes autoevaluativos de la dimensión formativa de un centro educativo, de una etapa, de un docente? ¿Un enfoque global de esta naturaleza no puede contribuir a capacitar a los alumnos a una verdadera autoformación, en la medida en que compromete la enseñanza con la madurez del aprendiz, o quizá llevarle a saber ver y pensar, saber criticar y autocriticarse, saber buscar y crear, saber tener y dar, y saber ser y evolucionar?

Parto de la hipótesis enunciada por Rimbaud, el poeta que a los 20 años había escrito su obra, de que: "Es muy posible que nos hallemos en un tiempo en el que el futuro próximo hable la misma lengua del remoto pasado". O sea, algo semejante a lo que expresaba E. Fromm (1987), cuando decía algo que ya hemos repetido: "Puede decirse sin exageración que nunca estuvo tan difundido por el mundo como en la actualidad el conocimiento de las grandes ideas producidas por la especie humana, y que nunca esas ideas fueron menos efectivas que hoy" (p. 45).

Por tanto, deducimos que es profundo error identificar *nuevo siglo*, *nuevo milenio*, etc. sólo con perspectivas duales, como el surgimiento de lo último:

- a) La emergencia de nuevos temas y nuevas facetas de la realidad. Si así se entiende, se está considerando al ser humano en general y al aprendiz en particular una especie de tinaja a colmar con un embudo que no permite otra cosa que la acumulación. De nuevo esto.
- b) La interpretación, fundamental pero incompleta a mi entender, de Martí, que concibe la idea hegeliana de que educar es depositar en cada ser humano toda la obra humana que le ha antecedido. Éste sería el mismo embudo, admitiendo materia en sentido contrario

Predominantemente, debería asimilarse a cuestiones perennes, que también son novedosas (o más), independientes del tiempo, no sólo irresueltas, sino abiertamente relegadas u olvidadas, y que sumen al ser humano en una categoría cristalizada de *eslabón perdido* de su *posible ser* hasta su despertar a la razón autoconsciente.

Y la verdad es que la escuela no ha ayudado mucho en esto de buscar el centro o, al menos, en no perder de referencia el eje radical, para no desnaturalizar el resultado social. Casi siempre, de hecho, la escuela y el currículo se han comportado como un verdadero vagón de cola de la sociedad (A. de la



Herrán Gascón, 1993), casi exclusivamente orientado a desarrollar una estricta labor instructiva o no plenamente formativa, orientada a satisfacer las demandas sociales, y a desoír las más formativas. F. Mayor Zaragoza (2000) ha concluido en el mismo sentido que nosotros en una entrevista reciente:

El profesor debe atender de manera personalizada, porque cada ser humano es único. Pero la escuela tiene también otra función, la de vigía, de avizorar el futuro. Es necesaria una enseñanza anticipatoria, que prevea y se adelante a los acontecimientos (p. 21).

Nosotros pensamos, en definitiva: *anticipatoria*, sí, pero no nos refiramos sólo al previsible cambio social o de la escuela, debido a las aplicaciones de las nuevas tecnologías. Porque *anticiparse* también puede equivaler a *activar* o a *despertar* aquellas cuestiones *perennes* sodormidas, ni siquiera ligadas a progresos, a circunstancias o a desarrollos objetales que, aunque nos hagan a algunos la vida más cómoda, quizá no contribuyan a estimular la *humanización de la sociedad*, el *cambio interior*. F. Mayor Zaragoza (2000b) lo expresa con su sencillez acostumbrada: “Nos entretienen con noticias a corto plazo. Todos son ruidos y no nos dejan sintonizar con las grandes cuestiones de nuestro tiempo” (p. 9). Ni siquiera interesan –añadimos nosotros-.

El caldo de cultivo óptimo para la *macdonalización* educativa se crea y favorece cuando los desafíos de segundo orden (sistémicos) se toman como prioritarios, y se crean necesidades en su mismo sentido, o sea, como *nortes* para los primeros, y como *comodines* para los terceros.

Con esta preorganización política como estructura de vivencias, dentro de cuyas coordenadas se desarrollan planteamientos educativos, sistemas y críticas, se incrementan y promueven los estratos de *exterioridad* de las personas. A nadie sorprende, por ejemplo, que las encuestas revelen que las posibilidades informativas de *Internet* interesan mucho más que el estudio y la paciencia necesarias capaces de promover una *indagación* original, que casi se suplanta o se evita, porque más



que enriquecer, sigue molestando, aunque en el plano del discurso se diga lo contrario. Mientras el peso de las conclusiones científicas y cotidianas se incrementan en una progresión ascendente, el cimiento del ser humano sigue tan fino como casi siempre.

La acequia pedagógica *macdonalizada*, *hamburguesante* y postmoderna no es profunda: contiene poca agua y está sucia. ¿Hasta cuándo, con este estilo de navegación, la educación y la sociedad aguantarán sin voltearse? ¿No vemos que ya está entrando agua al interior de la barca, que ya se forma charco? ¿Y no nos prevenimos de que el agua no entra de fuera, sino que se filtra desde el fondo del bote, por una falta de mejor educación?

CAMPOS DE POSIBLE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA EDUCATIVAS. La educación *macdonalizada* parte y pretende casi exclusivamente el *hacer cortoplacista*, desde un pensar *por fuera* (alumnos, currículo, innovación, etc.) y relega a un enésimo plano al *ser*, cuya potencia orientadora se pierde, y con ella, la posibilidad de *hacer más para ser mejores*. ¡Eso no sería Didáctica, dicen algunos! ¡Cómo podría no serlo, qué carencia, decimos nosotros!

Además, se caracteriza por:

- a) Una originalidad *disminuida y en disminución*, sobre principios que desde luego fueron originales en su momento, lo que favorece una *contradictoria uniformidad* con aquellos mismos principios, que se propulsa de sí misma en unas cuantas direcciones planas.
- b) Una polarización de la atención, los intereses y los esfuerzos de personas y sistemas sociales a un logro último de bienestar y felicidad *prearistotélica* que no

parece haber interiorizado la “Ética a Nicómaco”, lo que dificulta el proceso esencial de *ser más* interiormente, o sea, de verdadera educación.

- c) Disolver, como el alcohol a la tinta, las expectativas hacia esta educación esencial, hasta concederle una importancia imperceptible o traducirla para la razón a la categoría de *rareza*.
- d) No amar la coherencia o práctica de la ética.

Expuesto de otro modo. Creando un *campo de actuación educativa* resultante del cruce de dos variables [ACCIÓN X ENFOQUE], descubrimos que, por no mirar más profunda, amplia y a la vez concretamente a la práctica cotidiana, y saber mirar en ella, las *pedagogías*¹⁹ *habituales* ocupadas en lo que tratamos sólo se han centrado en unas pequeñas porciones del posible universo formativo, que ni siquiera componen lo más interesante y necesaria para la *vida real* (no me refiero, entonces, sólo a lo que se dice que es *vida* o lo se admite que ésta es).

Porque, de los siguientes campos de actuación investigadora y docente, apenas se ha incorporado a la *normalidad* la tercera parte de ellos, relacionables con la primera y la segunda ACTIVIDAD. Y los demás, no es que se rechacen o que se denosten. Es como si no se vieran. Para la verificación de esta tesis, ofrezco este *mapa de campos de actuación pedagógica*, en la que lo que en esta obra tratamos de expresar creemos que podría tener alguna posibilidad superadora:

<i>Enfoque:</i>	DESCRIPTIVO	EXPLICATIVO	ALTERNATIVO (A LO TRADICIONAL)	DIALÉCTICO-EVOLUCIONISTA
<i>Acción:</i>				

¹⁹ Entiendo por la concreción pedagogías, sobre todo si va antecedido de los artículos “las” o “unas”, como sinónimo de concepciones educativas.

CONOCER	Campo centrado en los fenómenos	Campo centrado en las causas	Campo centrado en las opciones	Campo centrado en la síntesis.
HACER	Campo centrado en lo tecnológico	Campo centrado en la crítica	Campo centrado en la construcción significativa de aprendizajes	Campo centrado en el <i>movimiento</i> y la coherencia
SER	Campo centrado en lo existencial	Campo centrado en el análisis del ego humano	Campo centrado en el conocimiento insesgado y ético	Campo centrado en la interiorización
HACER PARA SER MÁS Y MEJORES	Campo centrado en lo esencial	Campo centrado en la <i>desegotización</i>	Campo centrado en la adquisición de <i>conciencia</i>	Campo centrado en el mejoramiento de la evolución total.

Una razón profunda por la que no se avanza en el sentido propuesto podría ser de índole metodológica. Me explico:

Metodológicamente una realidad puede ser descrita o puede ser interpretada; en el primer caso, el análisis se limita a cuantificar, e incluso cualificar –por lo general en un momento específico del tiempo- los principales fenómenos que caracterizan a una realidad determinada, y definirla a partir de los indicadores, tasas e índices que el análisis permite elaborar. Interpretar supone, además de describir: establecer la lógica interna de dichos fenómenos y su interrelacionamiento dinámico; definir y estudiar los factores fundamentales que han influido para que el comportamiento de las variables fundamentales sea el que presentan en el momento del estudio, y no otro; y proyectar esa realidad en función de su tendencia histórica, de su componente previsible, y de la influencia que factores aleatorios podrían tener en esa dinámica (A. Jiménez Barros, 1999, p. 7,8).

Pues bien, sospecho que la realidad física o biológica puede ser, efectivamente, *descrita* o *interpretada*. Pero la realidad educativa, además, puede *evolucionar*. En este sentido, y desde un punto de vista *epistemológico* hemos de considerar que la educación no sólo tiene un *campo de actuación* distinto al de la Biología o al de la Física. Es que, además, dispone de campos *de distinta clase*, que permanecerán *inéditos* mientras no se normalicen conceptos como *ego*, *conciencia* o *evolución*



humana. Desde este punto de vista, el nivel de desarrollo de la Educación, al contrario que el de la Física, debe considerarse, con relación a su propio potencial, insatisfactorio.

Como causa y consecuencia de ello, tampoco los fundamentos de enseñanza o el profesorado pretenden, renovaciones que se traduzcan en *madurez personal (desegotizadora)* o en una *conciencia superior*. Craso error, a mi entender, no estudiar el tándem *ego-conciencia* en las facultades de Psicología, Educación y en las *carreras docentes*. Porque estamos convencidos de que los cambios humanos (individuales y sociales) tienen indefectiblemente su origen y su principal repercusión en la *conciencia*, entendida como *capacidad sobre la que es posible articular la posible evolución humana* (A. de la Herrán, 1998), y esto sólo se puede conseguir diluyendo el *egocentrismo* arrastrado que satura vidas individuales, motiva funcionamientos colectivos y define a los mal llamados *sistemas abiertos*.

Es raro encontrar alusiones objetivas a la conciencia. Por ejemplo, J. Delval (1983) la ha calificado como elemento de cambio social, y como lo que justifica que se produzcan profundas reformas en la escuela (p. 37, adaptado). Por nuestra parte, intentamos una redefinición teórica para la educación en A. de la Herrán (1998). El cambio centrado en la conciencia es una cuestión personal de cada uno y un derecho-deber general de todo ser humano, por el hecho de serlo, y especial de los profesores, desde cuyo trabajo están en condiciones de proporcionar la *duda* unida a la *autocrítica* y a la coherencia más útil. Sólo entonces puede decirse, con propiedad, que su conciencia germina, que trasciende, que se eleva *concretamente* para realizar su sentido, esto es, contribuir al mejoramiento de la vida humana.

DE LA CRÍTICA Y LOS CRÍTICOS. El *filtro interpretativo* confiable debería ser el sentido crítico de todo ser humano (I. Kant), gestado como consecuencia de una



buena educación. Y no, “los críticos” (T. Eagleton, 1999), sean *literarios, políticos, educativos* o mixtos, se entiendan como se prefiera: o clásicamente, como herederos de quienes marcaron el origen de la *crítica moderna* oponiéndose a los Estados absolutos, o *lights*, o sea, como “guardianes e instructores del gusto público”.

En la medida en que “La búsqueda de la verdad exige reflexividad, crítica y corrección de errores”, E. Morin (2000) concluye con que: “La primera e ineludible tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar al propio conocimiento” (p. 1534). Sin embargo, quisiéramos acotar nuestra concepción de *crítica*. La crítica no es más que una reacción reflexiva del ser humano ante una contradicción social entre lo que se entiende y lo que se constata. Uno no es crítico a priori, desarrolla su crítica ante lo que percibe y valora. Y a partir de aquí, se hace pseudocrítico o se hace crítico.

El verdadero crítico sólo se hace experimentando, aceptando retos y lucha desde la realidad a que se refiere su discurso. Y sólo se puede experimentar en plenitud cuando se conoce bien aquello que se critica: sólo siendo pobre se experimenta la pobreza y uno se hace verdaderamente crítico de ella. Siendo así, ¿quiénes pueden considerarse críticos en nuestros días? Además, el verdadero crítico no critica lo demás en mayor medida que a sí mismo. O sea, es coherente: primero autocrítico y después crítico, mediando la experiencia a que antes hacíamos alusión. Siendo así, ¿quiénes pueden considerarse críticos en nuestros días?

La gran mayoría de los críticos que tratan y aplican sus teorías a la enseñanza no la han probado. Son sombras pálidas de una figura que daña a la escuela, porque lo único que hace es marchar al frente suya sin ser ni haber sido jamás escuela alguna. Dañan y confunden. Son nuevos dogmáticos que en casi nada se diferencian de los



de la acera opuesta. Son como ellos: amblíopes, incultos, malos enseñantes y peores aprendices.

Los profesionales debieran criticarlos con dureza. El problema es que el maestro, porque carece de medios, normalmente no puede hacerlo. Y aquellos, como no suelen ser verdaderos (auto)críticos, tampoco reconocerían nunca su errada trayectoria. Nunca cederían protagonismo, ni pedirían perdón, ni admirarían el saber de los maestros/as, ni darían las gracias, ni se retirarían a su agujero para no salir de allí jamás.

La crítica genuina no es la *dogmática epistemológica* ni la *metacrítica* que desde la Escuela de Franfort se ha confeccionado para la escuela, sino la causada en el buen razonar-experimentar (episteme) de cada ser. En educación ha de fluir como reacción refrescante y nutriente, en clave de *lucha freireana* pero más allá de Freire, tanto en la “esfera pública” como la “esfera íntima”²⁰ [utilizando terminología de Habermas], pero no *hacia* ellas, sino *desde* ellas, añadimos nosotros, y de la segunda a la primera, o sea, de dentro a fuera. Y aún más: de la autocrítica a la crítica, para que, mientras recorre el sentido lógico, sea capaz de discurrir por un vericuelo natural moralmente fuerte, por coherente. Y todavía podríamos añadir una tercera condición fundamental: o el sentido crítico está orientado, o no tendrá sentido. Y el sentido crítico no está orientado, porque precisamente no tiene la autocrítica ni la evolución interior-exterior como referencia primera, ni la transformación de la realidad desde su cambio interior como eje de su pretensión.

Como reflejo de tales argumentos, nos parece fundamental que el educador no sólo deba ser un “intelectual” [¡qué bajo es el *techo* de H. Giroux (1990)!], con criterios de razonamiento claros más allá de su entorno social, cultural e histórico, de lo que

²⁰ En 1962, Habermas conceptuó la primera como conjunto de instituciones sociales (clubes, cafés, periódicos, radio, televisión, etc.), y la segunda, como entorno de vivencias más personales.



circunstancialmente se considera deseable, de lo que parcialmente se interpreta como perenne o de lo que se vende como indispensable para el futuro. Porque un educador hondamente crítico ha podido pasar por alto lo más importante para la *coherencia: su sí mismo*.

En consecuencia, señalamos que, en el sustrato consensuado de la educación vigente:

- a) La *filosofía de referencia* es chata.
- b) Los *sistemas pseudoparadigmáticos al uso* están limitados y desenfocados.
- c) El modelo de docente tácitamente ideal (quizá el que integra armónicamente componentes *tecnológicos, interpretativos, sociocríticos, y/o postmodernos*) es escaso, casi incoherente con su función didáctica.

¿Qué hay más allá de la crítica? Respondamos directamente que un *eje interno-externo* que orienta el *cultivo personal*, el *autoconocimiento*, la disolución del propio *ego(centrismo)*, la *conciencia*, la *capacidad para comunicar madurez desde el ejemplo y la coherencia*, la *universalidad* y la *posibilidad de favorecer la motivación por la posible evolución del ser humano*. Más allá de los críticos más ruidosos - algunos de los cuales no han pisado un aula en su vida- están los docentes. Y más allá de docentes están los maestros.

MÁS ALLÁ DE LOS VALORES Y DE LA CREATIVIDAD *MACDONALIZADOS*. Este eje nunca podrá surgir ni permanecer, si no es más allá de las propuestas de educación de valores planos (democracia, paz, igualdad, solidaridad, interculturalidad, etc.), necesarios, pero a todas luces insuficientes²¹. Y también más

²¹ Los antiguos ideales griegos del esfuerzo por superarse en lo físico y lo moral, combinados con los ideales ilustrados de igualdad y libertad han desembocado en una pretensión de tolerancia, solidaridad, respeto a las minorías, no-discriminación por razón alguna, etc. legítimos pero completamente insuficientes.

lejos de la creatividad, entendida como "la actividad fundadora de modos valiosos de unidad con lo real" (A. López Quintás, 1991, p. 142), en verdadero peligro, por su *macdonalización*.

Últimamente, desde la psicología, desde la educación, desde las ingenierías, el mundo de la empresa, etc. se ha dado en buscar la creatividad a toda costa, con independencia de su origen y de su finalidad. Esta *creatividad desorientadora, vulgar*, desgajada, excéntrica e independiente de la conciencia y la posible evolución del ser humano y perseguida para su explotación, ausente de frescura y naturaleza, cuyo caldo de cultivo es el exceso de información irrelevante y la falta de cultura, es el incentivo de una actuación formalmente indistinta del espíritu que esquilma los océanos, explota el deporte de competición hasta la degradación del cuerpo o exhibe modelos en los desfiles (de moda, arte, cinematográficos, militares, gastronómicos, etc.). Y la creatividad noble, violada, forzada, explotada, como los anteriores objetos de comparación, se aleja de la naturalidad y de la naturaleza. Porque la creatividad, o es fruto espontáneo, natural y gratuito del trabajo concentrado mantenido y la paciencia sosegada, o no deberá diferenciarse de otra acción vulgar que busca su mercado; aunque el obsesivo vendedor y el compulsivo comprador coincidan en la misma persona.

A mi entender, ni la crítica social (ajena o propia), ni el enseñar a pensar, ni el aprender a aprender, ni la "creatividad superficial" (A. de la Herrán Gascón, 2000), ni los grandes ideales críticos son suficientes. Porque, ¿enseñar a pensar qué? ¿aprender a aprender qué? ¿y la creatividad y los grandes ideales para qué? Tal y como se suelen manejar, ninguno de ellos es suficiente, ni aun con total seguridad formativo o conveniente, si no se cultiva la conciencia de que el ser humano y, por tanto, cada cual es la *flecha autoconsciente de la evolución*. Es éste el lógico fanal



que alumbra la trayectoria hacia el futuro. Y no hay otro, desde el punto de vista de la honesta mismidad.

LA OPCIÓN *EVOLUCIONISTA*: DE LA SOCIEDAD DEL BIENESTAR A LA DEL *MÁS SER*. Más lejos de toda antítesis, esbozada cuidadosamente, como respuesta a los esquemas alienantes que supura nuestro tiempo, más allá de los humanismos amorfos y de las metafísicas sin norte –por muy fundamentadas que estén-, infinitamente más lejos de las filosofías nihilistas o de las *poses pseudocríticas* de tantos metidos a pedagogos de moda, cuyo razonamiento no trasciende las fronteras de la *actividad* (mental o externa, individual o social), como “tercera vía” entre el *capitalismo obsesivo* y el *socialismo atascado* debe haber algo más definitivo, convincente y permanentemente actual. Y lo hay, porque lo hubo. Podría sintetizarse en el evolucionismo subyacente en la obra de R. Eucken²² o de P. Teilhard de Chardin, quienes nos recuerdan que:

- a) El universo y la vida no son inútiles o accidentales.
- b) Estamos y somos con un propósito.
- c) La existencia tiene un sentido, más allá de lo entendido como “nuestro” (sistemas, intereses, etc.): impulsar el proceso de la *hominización* a la *humanización*, construir la Humanidad.
- d) El ser humano es la flecha de una evolución cada vez más autoconsciente.
- e) Estamos en los primeros cm de un apasionante viaje cooperativo –la evolución humana-, que ni empieza ni acaba en nosotros.
- f) Somos el eslabón perdido de nosotros mismos y de lo que podríamos llegar a ser. Porque todo ser humano está capacitado para elevarse interiormente desde el *ser* que es o el *bienestar* que tiene, hacia un *más ser* o un *bien ser* para *ser más y mejor*. Por tanto, esencialmente somos un *ser más*.
- g) Sus fuentes de energía son de modo principal el sufrimiento humano y el sentimiento de cooperación en el mejoramiento de la vida humana.
- h) En este devenir, el pensamiento, el conocimiento y la conciencia son centrales.
- i) Conocimiento y conciencia están unidos, conectados y son accesibles.

²² El único premio Nobel por haber escrito sobre la evolución humana.



- j) Lo universal es siempre mejor que lo parcial.
- k) El sentimiento de universalidad es esencial.
- l) La evolución humana tiene lugar hacia delante y hacia arriba, irreversiblemente, pero en *espiral*.
- m) La evolución es un proceso irreversible, pero no gratuito, en el que las negatividades existenciales tienden a convertirse en positividad esenciales, lo que define una directriz con que puede cualificarse el *arte de vivir*.
- n) La educación es uno de los motores principales de la evolución de la humanidad, y su sentido *noogenético* puede reconocerse.
- o) La autoconciencia es esencial para ser más y mejores. Esta autoconciencia puede tener varios ejes de lectura: espacial, temporal, relativa a la evolución y relativa al ser. Requiere de *activación del interior* ("activismo", lo llamó Eucken) orientado a la lucha por un contenido espiritual de la vida, no sólo individual sino unánime o universal.
- p) La medida de la evolución interior del ser humano es la ausencia de ego y la complejidad de conciencia.
- q) El comportamiento básico que expresa esa complejidad superior es la elevación o el ascenso desde el interior, desde el *ser* que somos o el *bienestar* que tenemos a un *más ser* o un *bien ser* para *ser más y mejores*.
- r) Todo lo que se eleva, converge. Lo que profundiza, así mismo converge. Lo que no converge es que no se ha elevado todavía, o lo suficiente. Lo que no profundiza jamás podrá converger en lo esencial. Y lo que no suelta "lastres" o corta "amarras" no podrá tampoco elevarse.
- s) La unión, la verdadera unión, no confunde, diferencia.
- t) Somos libres para dudar y para optar.
- u) En la evolución humana nada se pierde. Todo trasciende: lo que se hace bien, lo que se construye peor y lo que se deja de hacer.
- v) Hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo (M. Gascón, 1997, comunicación personal).
- w) El sentido de la vida de cada quien y de cada sistema social es una consecuencia de pensar *hacia* o *desde* la propia circunstancia. "La Luna o el dedo que apunta a la Luna" (T. Deshimaru, 1981): esta es la elección más importante de la vida humana.

Puede ser importante releer a los grandes educadores o maestros/as del bien común, reflexionar y recuperar lo esencial de sus propuestas e intentar aplicarlo a la educación y a la ciencia, como brillantemente ha hecho el ingeniero G. Agudelo (2001).



La dirección individual (personal) y social (histórica) a seguir define un eje común que no forma parte de la figura, ni del fondo de la vida. Sin embargo, resulta indispensable para que la espiral de la existencia no se *desnaturalice*. Su descubrimiento es fundamental, pero es preciso perseguirlo más allá de la esfera de lo cotidiano, de los *paradigmas sistémicos* o de lo entendido como propio. Siempre puede ser la hora de la solidaridad, entendida como la “ruptura del hechizo del propio interés”, como decía el mismo J. Habermas. Pero no hace falta que cien Habermas lo digan para decidir que el momento del cambio profundo y de la transformación interior ha podido llegar.

La ausencia generalizada de ese sentido solidario nos ha sumido, salvo excepciones, en una época de espíritu frágil, de debilidad intelectual, de voluntad *descafeinada*, de programaciones mentales compartidas o de razonamiento previsible, de falta de responsabilidad, de ausencia de compromisos sociales serios, de objetivos que no van más allá de la polarización en los propios deseos y, en todo caso, de *pseudosolidaridades* o de solidaridades restringidas, y de mucha hipocresía.

A mi juicio, ésta es la cosecha principal de la falta de cultivo personal, generado por la pasividad inducida desde las grandes soluciones "verdaderas", el consumismo, y las dependencias sembradas por los *ismos* personales y de toda índole institucional (política, económica, religiosa, cultural, etc.). La medianía y lo mediocre abunda. El *pensamiento débil* y la *debilidad mental* lo saturan todo, y lo peor es que tienen éxito, en el seno de un clima reforzante al que puede no interesarle otra cosa que una consolidación creciente de desigualdades, tanto inmediatas como mediatas:

- a) El *ego* toma de la mano diariamente al progreso, para desembocarlo en conquistas escasamente relevantes para la evolución humana.

- b) La estructura sistémica de lo social, arraigada en el solo bienestar, el provecho y la ganancia, mantienen hipotecada, en gran medida, la capacidad de rectificación y de cultivo humano.
- c) Se practica una "necrofilia" o atracción por lo mecánico, la destrucción, la no-vida, el no-crecimiento, etc. (E. Fromm, 1987, adaptado, p. 185).

Quizá nos encontremos en las antípodas del *humanismo* griego clásico o del *neohumanismo* alemán, con todas las consecuencias que de ello pueden derivarse. Sin embargo toda desesperanza puede trocarse. Y es indispensable que así ocurra. B. Russell lo apuntaba, en "Man's peril from the hydrogen bomb", de 1954, al decir que todos (personas e individualidades): "Tenemos por delante, si lo elegimos, un continuo progreso en felicidad, conocimiento y sabiduría. En lugar de esto, ¿vamos a preferir la muerte, porque no somos capaces de olvidar nuestras disputas?" (E. Fromm, 1987, pp. 61,62).

Aquello que B. Russell dijo hace medio siglo es de toda aplicación hoy. Y a su pregunta respondemos "no". Por un lado, probablemente, el interés por la historia sea la muestra más clara, aunque indirecta, de la resistencia del ser humano a morir definitivamente. Por otro, hay razones de naturaleza lógica o de *sentido común* de las que se deduce su imposibilidad: "El Mundo dejaría legítima e infaliblemente de actuar -por descorazonamiento- si tomara conciencia (en sus zonas pensantes) de ir a una Muerte total. Por tanto, la Muerte total no existe" (P. Teilhard de Chardin, 1967b, p. 43). Así pues, como decía G. Marañón (1960): "Inútiles son los argumentos de los pesimistas" (p. 43). "Por fortuna, empezamos a superar este enfoque pesimista" (I. Prigogine, 1994, p. 11). "Hay muchas razones para creer que sufrimos los dolores de parto de una nueva era. De ser así, estamos participando también en el nacimiento de un nuevo ser humano, capaz de vivir en esa nueva era, en ese mundo transformado" (C. Rogers, 1984, p. 12).



Aunque parezca no tenerse conciencia de un punto cardinal de referencia, no hay otro rumbo ni otra flecha lógica que *la posible evolución humana*: el proceso inevitable y no-gratuito en que todo trasciende, converge y nada se pierde, ni lo que se hace, ni lo que se deja por hacer.

Por tanto, sólo se evoluciona. Esta conquista debe ser ganada a pulso. Caben retomarse las palabras del Yogui Ramacharaka (s/fb), cuando concluía que: "La intensa, complicada y presurosa vida del mundo occidental tiene su significado en la evolución humana" (p. 249).

Y a pesar de todo lo que vemos a nuestro alrededor, hoy debemos mantener el convencimiento de que el hombre encontrará una salida al trágico destino actual. Pero, sin duda, tenemos que prestar atención a los signos que nos indican la necesidad de trabajar juntos para sanar la sociedad (R. Steiner, 1991, p. 81).

Para la mayoría²³ de los seres humanos que pueblan el mundo, son malos tiempos para los tiempos nuevos. Pero ello no ha de desestimular el camino hacia su anhelo: lo malo y lo nuevo se precisan para definir la dialéctica de lo por venir.

Nuestra vida y acción deben estar ligadas de algún modo a la vida universal, pero, ¿cómo llegaremos a ésta y con qué derecho podemos elevar esta corta existencia terrenal a una esencia universal y creerla partícipe del reino de la eternidad, de la infinitud y de la perfección?" (R. Eucken, 1925, p. 379).

Podíamos contestar, con palabras de un maestro: "Pues [se llegará] cuando los fines del ser humano no consistan en su bien-estar, sino en conseguir su *bien-ser*" (M. Gascón, 1996, comunicación personal).

SUEÑO Y EVOLUCIÓN POSIBLE. "Somos Homo sapiens, animales racionales y, sin lugar a duda, Homo demens" (J. Parra Rodríguez, 1996, p. 6). Si, como observaba E.

²³ Piénsese que el desequilibrio social, la injusticia, la desigualdad y el mal reparto de los bienes es el fenómeno predominante en la vida humana.

Morin (1974): "El auténtico hombre se halla en la dialéctica sapiens-demens" (p. 235), lo que nos interesa atender es la banda *semisapiens* o *iniustus* [los "*homo ignorantis, homo agresivus, homo irracionalis*" de M. de Zubiría, y J. de Zubiría, 1998, p. 10], tan nutrida y abundante. Esto es, la del ser dormido, apegado y aquietado sobre los detalles accesorios, en el amplio caudal de lo ordinario. Porque en esa "autenticidad" reside la apariencia y lo ilusorio, pero también es ahí donde se encuentra lo que todavía no ha nacido... y lo ideal. Y trabajar por la concreción de lo esperable es una buena fuente de motivación, y un mejor acicate para la investigación preocupada y ocupada en lo situado más allá del saber o la demencia, porque casi no hay otra cosa.

Evidentemente, la clave solucionadora de este peligroso *sueño* radica en la propia mente, o más concretamente, en lo que en otros lugares hemos denominado *ego humano* (A. de la Herrán, 1997). No se encuentra, por tanto, en lo *adjetivo* y ni siquiera en lo *sustantivo* de lo que se hace o pasa, sino en lo *verbal* y lo interior. Si: "desarrollar la mente es despertarse" (N. Caballero, 1979; A. de Mello, 1987), y el sueño pesado del ser humano siempre ha necesitado de despertadores, queremos hacer sonar aquí el grito *luminoso* del joven J.C.F. Hölderlin, cuando clamaba:

*Vamos, resplandece ya, hora de la creación nueva,
ven a sonreírnos, dulce Edad de Oro,
y que, en esta hermosísima alianza indestructible,
el Infinito te celebre.*

Hermanos, ¿cuándo llegará ese tiempo?

*¡En nombre de aquellos que engendramos
para la vergüenza,
en nombre de nuestras reales esperanzas,
en nombre de los bienes que colman el alma,*



*en nombre de esta fuerza divina, nuestra herencia,
y en nombre de nuestro amor,
hermanos míos, reyes del mundo hecho, despertad!*

EN BUSCA DE UNA SOLUCIÓN UNIVERSAL. Hoy podemos decir que la mayoría de las instituciones (políticas, religiosas, económicas, psicológicas, artísticas, consumistas, etc.), casi nunca válidas para todos, por su parcialidad y sesgo, más bien nos han ayudado a cambiar de postura en la *cama de la vida*, pero no a “ver”. Y no es, exactamente, que hayan fracasado. Es que tuvieron su fase.

Ninguna de aquellas se encuentra hoy en condiciones de ofrecer soluciones operativas que vayan más lejos de la teorización, de la declaración de intenciones, de las intervenciones concretas y efectistas, de la actuación orientada al beneficio de unos pocos o del alivio y la evasión de los síntomas de la vida cotidiana, que con frecuencia ellas mismas han elevado a la categoría de constantes existenciales. Quizá su destino nunca fuera *floreecer* desde sí mismas, sino a través de otras.

Buscando en el arsenal de los recursos humanos alguna vía de solución masiva, con los únicos criterios de validez a priori y mínima presencia de sesgo hacia lo propio, se descubre que, quizá, sólo nos queda una baza seria, para ayudar a marcar las pautas de un más seguro medrar: la educación formal y no formal, comenzando con la etapa infantil a la universitaria, por mediación de sus escuelas y de sus docentes, y a través del arte de la *comunicación didáctica*, entendida como última referencia de toda aspiración realmente reformadora.

Quizá sea ésta su hora, y éste, *el siglo de la educación*, su gran oportunidad y con ella la de todos, porque su capacidad siempre ha estado disponible y con los conocimientos actuales podría florecer con un esplendor nuevo.



Dentro de esta apuesta por la educación como motor de cambio, podrían diferenciarse dos posiciones complementarias, unidas por el relativo acierto y el optimismo que les anima:

- a) Una primera, social y paliativa, más centrada en el *presente*, con connotaciones *desarrollistas*, representable por posturas como las de A. Sasson (1997), cuya opinión se basa en evidencias contrastadas de lo que actualmente se realiza desde la educación, más bien orientadas a la corrección de errores, desde su segura influencia, con una óptica predominantemente *socioterapéutica*. Así, dice: “Por su influencia sobre el desarrollo y el crecimiento de las poblaciones humanas, por su capacidad de generar tolerancia y creatividad, por su impacto sobre la política y el medio ambiente, la educación es la clave del futuro” (p. 159).
- b) Otra, más situada en el proceso de evolución hacia el *futuro* y en lo que la educación y la sociedad por ella *podría llegar a ser*, y orientada, individual, grupal y colectivamente al cambio *evolucionario*²⁴. Esta segunda vertiente abarcaría o comprendería, lógicamente, a la anterior, como el *producto* engloba a la *adición*. Es, por tanto, más ambiciosa y compleja que la primera, porque incluye en su diseño la dimensión *noogenética* (*de la real y posible evolución humana*). Para ésta, que desarrollamos, no hay otra opción mejor que la educación (una educación enriquecida), desde la escuela, al menos por las siguientes *causas de validez* y de justificación radical, asentadas en la premisa de que la escuela ha sido, es y será imprescindible y necesaria:

- 1) Pertinencia y etiología: La premisa que nos permite basar válidamente esta perspectiva es la siguiente: si la etiología de la problemática humana es, en

²⁴ Valga como condensación de revolucionario y evolutivo, más basado en autores como A. Nemeth, que en el oportunismo de algún anuncio de automóviles.



última instancia, un problema generalizado de inmadurez, ésta es, desde luego, de índole educativa. Siendo así, educativo habrá de ser su tratamiento. Lo que significa que la percepción de tal situación como un *problema didáctico*, podría ser la adecuada consideración, al contemplar el fenómeno desde su causa. Ya lo argumentaba en 1953 J. Krishnamurti (1983), de modo muy optimista, al vincular la crisis mundial con la educación, y precisar que: "todos los educadores están dándose cuenta de que la crisis es el resultado de una educación errónea" (p. 16).

- 2) Enfoque y perspectiva: También está vinculada a su validez la *sintonía* entre el enfoque y la naturaleza del fenómeno mismo: El problema es a la vez global y concreto (mundial e inherente a todo conocimiento), y la educación se asienta en un conjunto de acciones globales y concretas (mundiales e inherentes a todo conocimiento). Dicho de otro modo: el padecimiento de una sociedad es el reflejo unificado del padecimiento de sus componentes individuales, y la educación considera ambas vertientes (personal y colectiva) a la vez.
- 3) Capacidad y potencia: Teniendo en cuenta que a la escuela le resta aún un enorme potencial, y no ha podido desarrollar plenamente su función educativa todavía, se verifica que la escuela es la institución del cambio, por una serie de razones:
 - Relativas a su afición personal: Prácticamente toda persona pasa por dos instituciones sociales a lo largo de su vida: la escuela y el hospital, además de la familia. Y la repercusión de la primera es verdaderamente significativa. Todo sujeto lleva grabada en su personalidad la impronta de su escuela, de sus dos o tres mejores maestros/as y de sus experiencias, y esa grabación es un poderoso condicionante y estructurante. Para San Fabián (1995):

el centro escolar es el lugar en el que se concreta todo sistema educativo, sin dejar de lado el hecho absolutamente trascendental de que el sistema escolar es el único por el que todos los miembros de la sociedad pasan obligatoriamente durante un período largo de tiempo, y del que durante toda la vida tenemos referencias próximas (como alumnos, padres de alumnos, períodos de formación



complementaria, profesionales directa o indirectamente relacionados con algún ámbito de la educación), con actuaciones próximas o en los propios centros docentes.

El perfeccionamiento que la escuela proporciona es verdaderamente influyente, aunque no sea *omnipotente*, razón por la que precisa una estrecha correspondencia con la familia, sobre todo en Educación Infantil y en Educación Primaria.

- Relativas a su afección de naturaleza epistemológica y profesional: Las cohortes de profesionales de todas las ramas del conocimiento y del desconocimiento humano, pasan por la educación.
- Relativas a su identificación funcional: Toda persona se siente retratada con el hecho de su proceso formativo (educativo, en su más amplia acepción), que es inherente a la vida. Hablar de educación (formal, no-formal o informal) es hacerlo de un objeto con el cual toda persona puede sentirse hondamente identificada e implicada.
- Relativas a su alcance y adaptabilidad sincrónicas: La educación llega a toda ciudad, a todo país, a toda cultura, y se puede amoldar a todas desde el más exquisito respeto. En efecto, la educación se adecua o acomoda a toda circunstancia, con independencia de las características propias de cada entorno. Y siempre se desea, siempre se pretende mejorar.
- Relativas a su alcance histórico: Las sociedades adultas basarán en su experiencia didáctica la educación de las generaciones nacientes. ¿Y acaso no deduce esto que el fenómeno de la evolución es un hecho?

Admitir que la educación es uno de los factores, o mejor, una de las formas de lo que entrevemos y designamos con el nombre muy general y un poco vago de evolución, es, pues, afirmar implícitamente que la suma de conocimientos y de perfeccionamientos fijados y transmitidos por ella, de generación en generación, forma una sucesión natural cuyo sentido puede reconocerse (P. Teilhard de Chardin).



- 4) Estructura y organización. La escuela dispone de un acervo de recursos suficiente, a priori, por sus elementos personales, materiales y formales, cada vez mejor preparados, aunque esa formación sea incompleta aún y no alcance a la totalidad de las etapas educativas: sólo hay carreras docentes para los maestros y maestras de educación infantil y primaria, cuya preparación docente, desde luego, se nota.
- 5) Menor sesgo unánime de una parcialidad predominante. o de un ego institucional preponderante que manifieste alguna escora uniforme de sus elementos personales o sus partes representativas. En este sentido, la multiplicidad de sesgos da como resultado una cierta *neutralidad*, compensación o equilibrio con propósitos de apertura y flexibilidad.
- 6) Circunstancia histórica propicia. Nos encontramos en la cosecha de una auténtica *edad de oro de la educación internacional*, hilada por las postrimerías y estelas de los círculos de Ginebra, y de Chicago-Columbia, que llegan al presente. Los años de *pensamiento unificador* de la “Enciclopedia Álvarez” y “El florido pensil” (A. Sopeña Monsalve, 1994) que cada nación ha soportado a su manera, han quedado definitivamente atrás. Disponemos, objetivamente, de los mejores conocimientos y experiencias que jamás han existido, para poder efectuar la mejor educación. Otra cosa muy distinta es que sólo existan –en donde las hay- carreras docentes para las primeras etapas educativas, y que, por tanto, la inquietud por recoger ese beneficio sólo exista en una parte del sistema educativo.

Por esta capacidad de modificación presente y futura, el *tándem* escuela-didáctica (el “ser” en que radica el interés, y el “no ser”, donde está la utilidad, como enseñaba Lao tse) es el gran recurso, no sólo correctivo, sino sobre todo preventivo y destinado a la transformación y a la mejora de los seres humanos,



para aprender a ser menos “eslabones perdidos” (*menos niños y menos animales*), y bastante más *humanos*.

DIFICULTADES. Pero, ¿acaso nuestra escuela es capaz de contribuir, expresa, directa y eficazmente a la maduración de la sociedad? Actualmente no, por dos razones fundamentales:

- a) Porque está atrapada en unos imperativos sociales, cuyos intereses suelen transcurrir en sentido contrario a los de la evolución de la conciencia humana, y de la propia educación.
- b) Porque carece de profesionales lo suficientemente capacitados y maduros, para llevar a buen puerto su esencial razón de ser.

La escuela es oro en polvo, diamante en bruto, precioso y por hacer. Porque todavía no se ha realizado plenamente, podría ser válido decir que no existe todavía, del mismo modo que no es posible reconocer a un inspector de hacienda, en un niño que sólo cuenta con doce años de edad.

Actualmente, la posibilidad de maduración de la escuela está bastante coartada: la didáctica, y, más concretamente, la formación de sus profesionales se desarrollan sobre estrategias incoherentes y desconfiadas, basadas en la declaración de intenciones y en la posterior articulación de parte de unos *cómos* y unos *qués* desvirtuados, porque el *para qué* no existe. La escuela no se muestra, hasta el momento, necesariamente dotada como para afrontar la creciente triple exigencia social que expone A. Pérez (1988), determinada por:

- a) El vertiginoso crecimiento de conocimientos científicos, los productos del pensamiento, la cultura y el arte.



- b) El cambio en las formas de pensar, sentir y actuar de las nuevas generaciones.
- c) El desarrollo del conocimiento profesional del docente (adaptado, p. 9).

UNA LUZ AL FINAL DEL TÚNEL. ¿Cuál es el camino para que emerja una educación para el futuro como la que tantos desean y tan pocos dibujan, una *Didáctica de la Posible Evolución Humana* en la que todo ser pueda depositar su admiración y su esperanza? Tres respuestas convergentes:

- a) J. Krishnamurti (1983): "La educación sólo puede ser transformada educando al educador, y no simplemente creando una nueva norma, un nuevo sistema de acción" (p. 16).
- b) G. Marcel (1968): "Probablemente, de lo que el mundo actual tiene mayor necesidad es de educadores. Desde mi punto de vista, ese problema de los educadores es el más importante" (p. 71).
- c) J. Bousquet (1974): "Resulta evidente a todas luces que, para ayudar a los demás a forjar su propia libertad, los educadores han de ser ellos mismos los primeros ejemplos de hombres libres" (p. 148).

Sin embargo, percibidos desde su propia realización didáctica, el panorama compuesto por los docentes es muy heterogéneo, y oscila desde los que acumulan experiencias positivas a los que comunican mecanización y tedio, entre los que se recrean en experiencias distintas, y los que viven *de las rentas* reproduciendo la misma experiencia repetida, año tras año.

De donde se deduce que un telón (o al menos una bambalina) de fondo, por lo que a los profesores se refiere, es su *cortinaje de actitudes*, crecidas desde el ego



docente o su madurez profesional, a la que ya nos hemos referido (A. de la Herrán, 1997, pp. 231-249).

Así pues, una alternativa para poder orientar la práctica didáctica a aquella libertad mencionada por J. Bousquet (1974) es la capacidad para dudar, en su caso desidentificarse de los propios modos habituales de hacer y de pensar, reconocer deficiencias o errores y rectificar, si es posible de mano de la plasticidad suficiente como para reidentificarse en otras formas más avanzadas. En resumen:

El problema principal de una hipotética didáctica evolucionista (orientada conscientemente desde y para la evolución humana) es que, antes de ser llevada a los educandos, ha de ser aplicada en los profesores. Y la mayoría de estos profesionales no dispone de la formación didáctica (inicial y permanente) necesaria, ni manifiestan una madurez especial, ni toleran bien el cambio en sus "pedagogías", casi siempre construidas sobre un sumatorio de experiencias de dudosa calidad, acumuladas por ensayo y error (A. de la Herrán Gascón, 1993b, p. 114).

La mayor contribución que la escuela y el resto de la sociedad educadora podría hacer a la cultura de hoy, es la aportación, desde su profesorado, de un proyecto concreto de apoyo y solución a las causas de este sentir, tan abstracto como intensamente compartido, de desesperanza esencial y existencial, sin salida fácil. Proyecto que, como condición *sine qua non*, ha de pasar, en primer término, por la evolución interior del profesorado.

Por otro lado, el mayor aporte que la sociedad puede hacer a sus instituciones educativas es formar docentes excepcionales, para procurar, en una segunda gran etapa, la paulatina autonomía de la escuela. La solución posible a esta coyuntura histórica acabará teniendo lugar, afortunadamente, y a ella apuntamos. Sólo es cuestión de tiempo y de un mayor incremento de la "complejidad de la



conciencia" de nuestro "grupo zoológico humano", como diría P. Teilhard de Chardin (1964).

DISLATES. El sistema educativo ordinario hace pasar al alumnado por un "currículo" [término vago y cambiante, traducible al cabo de los años por algo así como "oferta educativa"]²⁵, que críticamente contemplado es expresión de centralización administrativa en cuanto a contenidos, y *semilla* de *macdonalización* educativa. Con un pie puesto en el *currículo* y el otro en los mal denominados "paradigmas educativos", los profesionales de la enseñanza suelen caminar en la misma dirección que una reforma [que sólo remoja] orientando su trabajo a investigar sobre lo que ya está investigado, y a perderse en un trabajo llevado a cabo sobre resultantes que dan por válido cualquier conjunto bien avalado de fundamentos, aunque a veces se trate de un conjunto vacío.

Pudiendo ser así, la escuela y la didáctica no se pueden detener en paradigmas "técnicos", "prácticos", "críticos" (W. Carr, y S. Kemmis, 1988), o como se prefieran llamar, por dos grupos de razones:

a) Formales:

- 1) Porque, aunque así se denominen, no son verdaderos "paradigmas", según la percepción de Kuhn²⁶, sino, en todo caso, *tradiciones, corrientes, perspectivas...*

²⁵ Si bien empezó a utilizarse como "curriculum" [sin acento] en entornos eclesiásticos ingleses en los siglos XVI y XVII, y por tanto no nació ni pasó su infancia en ninguna escuela, fue potenciado después por la "escuela progresiva" de J. Dewey.

²⁶ Que al final de su vida terminó por desconsiderar, según señalan R. Gaeta, y N. Gentile (1996).



2) Porque ninguno tiene plena aplicación a la didáctica, porque, si bien ésta tiene numerosas apoyaturas científicas, no se trata ni será nunca sólo una ciencia, afortunadamente, sino mucho más: una comunicación que se hace así misma mientras tiene lugar, y que no termina ahí donde acontece. No hay que renunciar, por tanto, a poder elevarla a la categoría de *arte*.

b) De fondo:

- 1) Porque se responda poco a un "Diagnóstico de nuestro tiempo" (1944) al estilo de K. Mannheim, o de unos "Comentarios sobre el vivir" (1956), de J. Krishnamurti, por considerar sus propias hipótesis pedagógicas como unas terapéuticas probables, con alcance determinado.
- 2) Porque se piense escasamente en que, para transformar el entorno, deban operar primero en la esencia del ser humano, como proponía Confucio.
- 3) Porque no se promueva que, quizá, la clave de la transformación interior del ser humano deba encaminarse desde el ego a la conciencia.
- 4) Porque se pueda ir más allá de producciones de naturaleza sistémica, dual, bidimensional, superable por tanto por la lógica uno-ternaria. Probablemente adolezcan de amplitud de conciencia, aunque sus propuestas resulten útiles y resuelvan indirectamente situaciones y problemas.
- 5) Porque no se relacionen sus premisas con la evolución humana. ¿Y de qué educación tratamos si no se refiere a la evolución humana?

En consecuencia, ningún *paradigma* de los mencionados, ningún "currículo" y pocos docentes ofrecen o pretenden expresamente comunicar, a lo largo de las diferentes etapas educativas, amplitud de conciencia, educación de un sentimiento de universalidad o crecimiento interior a los alumnos, más allá del ego. Como consecuencia de ello, la sociedad es deficitaria en *humanidad*, y el



progreso humano, en *humanización*, y excedente en egoísmo (infantilismo arrastrado y actualizado) individual y colectivo. En última instancia el fenómeno perjudica a la propia sociedad, aunque, por su generalidad o normalidad, pase desapercibido.

La escuela no debe ser una institución limitada, sólo puesta al servicio de las demás, sólo destinada a engordar un acervo cultural, sólo satisfecha por ser capaz de participar más con las tiendas del barrio, para que los adolescentes de 14 años puedan “iniciarse” a la vida adulta.

Por otra parte, las estructuras y orientaciones externas e internas tienen atada y bloqueada a nuestra escuela. La paradoja es que, interviniendo más y mejor, encontrando los medios más adecuados para que los alumnos critiquen, también y compensen más eficazmente las desventajas que, por el hecho de ser menores, palpan día a día, o reconstruyendo su conocimiento, no se va a conseguir mucho. Porque, en síntesis, si retoma así el reto del futuro, lo que asume es una actitud defensiva, para frenar la espiral degenerativa en que el mundo entero está inmerso y entrampado.

LA OPCIÓN GLOBAL Y *EVOLUCIONARIA*. Es tiempo, no tanto de revolución ni de revolucionarios, sino de evolución y de *evolucionarios*. Y la escuela es la pieza clave de esta propuesta de cambio universal, centrada en el proceso de la evolución humana. A. Peccei propuso una serie de pasos para que en el futuro la humanidad se salvase del caos que actualmente la amenaza:

- a) Situación del individuo en el centro de todo el desarrollo, incrementando su responsabilidad.



- b) Evolución político-estructural de la sociedad y de los sistemas humanos, para asegurar su gobernabilidad.
- c) Adopción de políticas y estrategias globales, mediante coaliciones internacionales voluntarias (J.L. García Garrido, 1986, p. 217, adaptado).

A estas propuestas pueden añadirse un par de matices:

- a) El futuro, tal cual, no nos conduce a ningún sitio, porque carece de entidad. El fenómeno humano consiste justamente en lo contrario: es cada ser quien, *grano a grano*, ensarta el devenir.
- b) Las alternativas difusas, las *lejanas zanahorias*, son sólo relativamente útiles para la escuela. Todo dependerá si, aun distantes, pueden ser percibidas por la escuela. En todo caso, las más positivas son las intuidas por cualquier ciudadano normal.

Hoy día, lógicamente, la escuela no tiene un proyecto de vida naturalmente emanado de su madurez institucional, que es escasa. Carece de axiología, quizá porque la sociedad tampoco lo pretenda. Cuanto más debilitada se encuentre, más sencillo resulta su manejo para quienes detentan la capacidad de hacerlo. Si así fuese, debería cortar, cuanto antes, el cordón umbilical de su nefasta socialización, y pensar en evolucionar autónomamente, para incrementar, válidamente a priori, la madurez de su propia sociedad.

Al presente le falta el acicate y la fuerza de una vida de conjunto que convierta al hombre en un gran fin en sí y consiga dar a su existencia un sentido, la acción propulsora, conmovedora y elevadora de un poder espiritual colectivo; ¡ojalá este poder nos eleve sobre la miseria actual y empleásemos todas nuestras fuerzas para combatirla! (R. Eucken, 1925, p. 361).



Éste, y no otro, es el reto, el derecho-deber natural que la escuela siempre ha contraído con la sociedad en que existe. La escuela ha sido el cerebro, el corazón y los ojos de los pueblos, aunque a veces el cerebro estuviera atrofiado, el corazón partido o arrítmico, y los ojos cerrados o bizcos. Hoy no desarrolla con profundidad su cometido, no investiga completamente sus asuntos, no se la estima y no está bordada de verdaderos maestros. Se comporta, más bien, como un *sistema* más, del cual es posible obtener algún tipo de provecho o de ventaja. A partir de ahí, es obvio que cambia. Pero, ¿conscientemente? Por ejemplo, estas eran las tendencias de la educación para el siglo XXI que el profesor J.L. García Garrido (1988) formulaba a fines de los 80:

- a) *Desestatalización* parcial y *desescolarización* parcial progresivas de las instituciones educativas.
- b) Revalorización de los *agentes educativos no escolares* y mayor responsabilización de las *instancias sociales* en la acción educativa.
- c) Revitalización de los procesos de *regionalización* y *descentralización* del aparato educativo.
- d) *Diversificación* creciente de las *ofertas institucionales*.
- e) Aumento considerable de las *instituciones y formas no convencionales* de enseñanza y de formación.
- f) Constatación de la baja rentabilidad de los servicios educativos y preocupación fundamental por la *calidad* de los procesos formativos.
- g) Aplicación más extendida y profunda del principio de *educación permanente*.
- h) Cambio sustancial de la población escolar: la *inversión de la pirámide* en los países desarrollados.
- i) *Contrastes* cada vez mayores entre países desarrollados y países de escaso desarrollo educacional (p. 167).

¿Son estas modificaciones contextuales consecuencia de alguna clase de proceso cuyo devenir o *evolución dialéctica* puede reconocerse? Mientras la escuela se prepara para capturar su rol natural y desarrollarlo, es necesario seguir investigando sobre unas coordenadas más amplias, para la puesta en marcha de un conocimiento diferente, avalado por la fundamentación de una educación

distinta. Educación que se ha de desarrollar en el marco de una escuela consecuente; escuela que tiene que actuar dentro de una sociedad orientada; sociedad que, a su vez, no ha de obstaculizar el devenir de una didáctica centrada en un auténtico sentimiento de universalidad, combinado con actitud entusiasmada de posible evolución interior del ser humano.

Después, lo propio será trabajar, perfeccionarse, dejar pasar el tiempo y comprobar cómo el lógico devenir del espíritu humano va sustituyendo las hojas secas de una fragmentaria parcialidad por las verdes ramas de la convergencia y la unidad de la conciencia.

La educación, como la matemática, parte de la realidad, la analiza, descubre y evidencia, se eleva sobre ella y, sin desprenderse de ella, la proporciona un sentido más profundo y la enriquece. *Educar es observar y enriquecer*. O sea, *analizar e investigar* (“saber mirar”, lo llama A. Cuenca, 1997), para *ampliar el espacio interior, orientar, desplegar y mostrar (sin ocultar o sesgar)*, con el fin de que el alumno pueda *descubrirse, autoconocerse, ser más interiormente, para ser lo más útil posible a la humanidad*. Por tanto, *educar es cultivar la evolución humana* a través de la comunicación con los alumnos. Esta podría ser una referencia fundamental para las raíces de una comunicación didáctica cuya “filosofía” [Filosofía de la Didáctica], en palabras de F. Frabboni (1997), “no existe”. Nuestra propuesta es, desde luego, *evolucionista* [no *biogenética* y *darwiniana*, sino *noogenética* y *teihardiana*].

¿Qué realidades podrían ser analizadas y enriquecidas por una *educación* centrada en la posible evolución humana?

¿A qué interrogantes habría de dar posibles respuestas?



Una respuesta a esta cuestión fundamental compone el “hilo conductor” del “Informe Delors” (J. Delors et al., 1996, pp. 95 y ss.), que se anuda en cuatro propuestas²⁷:

- a) Enseñar a conocer: A razonar y a aprender desde uno mismo, para los demás.
- b) Enseñar a hacer: A cooperar con generosidad.
- c) Enseñar a vivir juntos, más allá de la solidaridad.
- d) Enseñar a ser y a devolver el valor a la persona.

A mi juicio no son suficientes porque no se centran en lo nuclear. El tejido curricular que con su *hilo* podría formarse es insuficiente para *abrigar* a la naciente humanidad, porque no abordan el *vector nuclear*: aquel que va de la *miseria humana (interior y exterior, individual y colectiva)* a su *posible evolución*. Por tanto, como *terapéutica didáctica*, propongo la complementariedad entre aquellas propuestas y otras cinco cuestiones, estructuradas como fases o proyectos a largo plazo de un proceso mayor de evolución social centrado en la educación:

- a) Diagnóstico de la miseria humana, individual y colectiva: qué es, qué la mantiene, cómo lo realiza, quién lo hace, y por qué. La respuesta que ofrezco a esta pregunta es “el ego humano”, como clave del posible *desempeoramiento* individual y social.
- b) Investigación sobre la fundamentación de una *didáctica de la evolución humana*. Mi respuesta a esta cuestión pasa por considerar en toda su amplitud, educabilidad y posibilidades didácticas a “la conciencia humana”,

²⁷ Estas han sido poco criticadas y con alguna frecuencia reformuladas. Un ejemplo es la redefinición de la Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Madrid (2002) para la educación obligatoria, como “aprender por sí mismos a conocer”, “aprender por sí mismos las competencias profesionales básicas”, “aprender por sí mismos a convivir”, “aprender por sí mismos a conservar el medio ambiente”, y “aprender por sí mismos a ser y vivir con dignidad”.



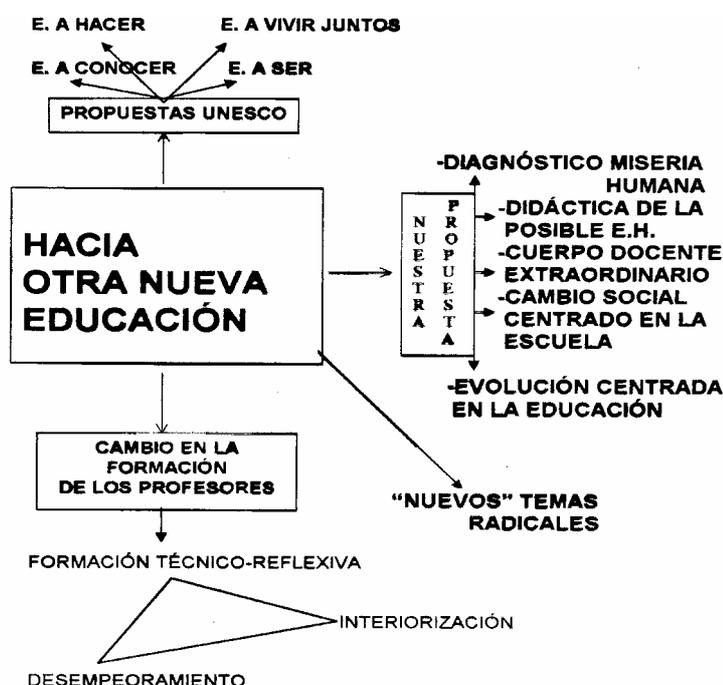
como capacidad en la que radica la posibilidad de evolución personal, grupal y social.

- c) Orientación de tales fundamentos al cultivo de un cuerpo docente excepcional, básicamente, añadiendo a su formación técnica la necesidad de *desempeorarse (desegotizarse) y madurar como personas*²⁸, precisamente para poder orientar ese acervo científico el matiz artístico al que la didáctica, como arte posible, puede aspirar a tener.
- d) Reforma educativa de los poderes, personas e instituciones “fácticos”, liderada por la escuela (desde la educación infantil hasta la universidad), desde la inquietud y formación que pueda comunicar. Mi perspectiva es que este cambio pasa por una mutación de modelo de sociedad: de la sociedad de bienestar a una sociedad de *más ser* o de la educación y la conciencia, accesible a través del conocimiento y la interiorización. Este concepto de *reforma de la educación* no se centraría en el sistema escolar, sino en la sociedad misma o en la influencia de otra nueva educación en sus procesos.
- e) Evolución educativa y profunda de la sociedad, y fortalecimiento de los elementos y procesos que lo permiten y estimulan, que puede identificarse y casi medirse por el grado de universalización que vaya consiguiendo, a medida que los *egos* se reducen y las *conciencias* se amplían, profundizan, complejizan, elevan y centran.

Sendos problemas contienen objetivos y contenidos educativos cultivables a lo largo de próximos siglos, porque aún hoy continúan asombrosamente inéditos. Las cinco referencias son básicas, para que la estrella de la educación de los tiempos nuevos, que es la *conciencia (de autoconocimiento y de universalidad)*, comience a parpadear y a despertar.

²⁸ A. de la Herrán, e I. González (2001).

O dicho de otro modo, compondrían un conjunto funcional, en virtud de cuya unicidad podría aflorar un sexto elemento de categoría envolvente, como ocurre con el área de un triángulo, que aparece cuando se consideran geoméricamente sus lados. Y éste no sería otro que la *posible evolución humana*, que tras elevar al ser humano a nuevos estados de *interiorización*, nos acabaría por confirmar nuestra condición de eslabones perdidos de nosotros mismos.



MARCO DE REFERENCIA. Hablar en cualquier ocasión de Didáctica y, más ampliamente, de educación, es tener que hacerlo inevitablemente de la escuela (del griego *scholé*, y del latín *schola*, lugar de estudio), conceptuándola completamente. Es decir, como el conjunto de establecimientos de enseñanza formal y no-formal, compuesto por todos los que acuden a educarse, y por los que pretenden educar a lo largo de los tramos psicogenéticos, sea dentro o fuera de la



propia institución, percibidos desde el punto de vista de la enseñanza que se da y el aprendizaje que se obtiene. Y para tratar de la escuela es necesario proceder, por el bien general, crítica y constructivamente.

Algunos autores lo hacen, a su modo, describiendo lo que a su juicio ocurre (o debe ocurrir) en algunas "comunidades autocríticas" (T.S. Popkewitz, 1988), sosteniendo, desde su coto, que, en general, "los críticos":

Representan un desafío a la autoridad establecida y encuentran a menudo resistencias en el plano de la clase, en el centro escolar y en el de la autoridad administrativa más allá de dicho centro, como pueden ser los tribunales examinadores, la inspección escolar y hasta los municipios convencidos de que la educación ha de seguir siendo como la de toda la vida (W. Carr, y S. Kemmis, 1988, p. 217).

A mi juicio, independientemente del prestigio de tales autores, apreciaciones como éstas no sirven para aflorar las causas y dar a luz proyectos de solución, porque, ampliamente percibidas, desarrollan un sentido crítico, parcial y previamente definido, carente de una orientación evolucionista. A posteriori, les ocurre como a quien mete los dedos en una madeja liada y, porque cambia el lío de aspecto, parece que ha contribuido a su desenredo. Y es que, en tales situaciones, antes de lanzarse a tirar de un extremo cualquiera, es imprescindible reflexionar sobre las consecuencias de esa acción, si es que lo que de verdad se quiere es *desempeorarlas*.

Desde nuestra contribución procederemos con la firme intención de realizar una revisión crítica (no *pseudoparadigmática* o parcial) de los cimientos de la realidad escolar actual, para justificar, con mayores garantías de libertad de planteamientos, las razones y alternativas de desarrollo que aquí se defienden. Tales consideraciones tienen el propósito de ser, más, reflexiones para una crisis (cambio) radical, que meras críticas.



Lo fundamental no es, como hace no muchos años se creía y se quería, el desarrollo de los mecanismos de adaptación necesarios para crear la escuela idílica. En esa hipotética realidad, la escuela quedaría automáticamente diferenciada del resto de la sociedad, y, posiblemente, le sería menos útil aún de lo que pueda serlo hoy.

Pero tampoco debe serlo el modo de adaptación a esta sociedad, cada vez peor educada, más compleja, exigente y competitiva, como, con G. Courtois (1992), jefe de la sección de educación del diario "Le Monde", suponen tantos otros expertos y profanos. Porque, si el sistema social (humano, en su sentido más global) es lo que se encuentra más frenética y crecientemente desnivelado (como el propio autor observa con datos y cifras válidos), ¿no sería plausible reconocer que la escuela pueda aproximarse a un desequilibrio semejante?

Por tanto, quizá la vía de razonamiento naturalmente más correcta sea la inversa: conceptuar, a priori, la educación, como una creación humana en gran medida nivelable, para, en un segundo momento, emplearla como recurso compensador del desequilibrio social, porque este síntoma es una consecuencia de su propia raíz.

Debo confesar el sentimiento alentador que me produjo que el rector de la Universidad Politécnica de Madrid y que un catedrático de Tecnología Fotónica, ratificasen, en lo sustancial, esta perspectiva comprensiva y crítica. Y la contradictoria sensación que me ocasiona reconocer que muy pocos especialistas en educación se atreven a medrar fuera del aprisco del limitado método experimental, a investigar y a definirse en esta dirección, o bien que son expresamente contrarios a hacerlo. Estos autores escriben:



Pero queda el gran problema con el que se iniciaron estas breves reflexiones: el de las desigualdades y los desequilibrios. Y aquí sólo puede plantearse como verdadera respuesta la de la educación. Esta es la única herramienta que puede ayudar a remediar algunos de los problemas existentes y que de hecho sí puede condicionar positivamente el futuro (R. Portaencasa, y J.A. Martín Pereda, 1992, p. 2).

Aceptando estas primeras ideas, no podemos, no obstante, ceñirnos a las apariencias o a las repercusiones de lo que tiene un origen más hondo. Por ello, atendiendo a lo que sostengo como causa primera y clave de la problemática humana escolar y social, personal e institucional, lo que pretenderé será fundamentar la articulación de un cambio de actitud y perspectiva de, en, hacia y para la escuela, basado, sobre todo, en el profesorado y el concepto de ego, que considero clave para contribuir a mejorar la sociedad, escuela incluida.

El anterior argumento refuerza la validez de opción por la didáctica (de "didasko (nous)", *enseñar (a pensar), arte de enseñar y orientar mediante la comunicación*), como el medio más adecuado de satisfacer la hipótesis marco de este proyecto a varias generaciones vista, por su condición de no-parcialidad a priori, y porque su función de perfeccionamiento social tiende a este mismo requisito. De la didáctica a la evolución humana (personal, grupal y social), del ego a la conciencia, de los sistemas y *paradigmas* a la evolución humana, del bienestar al *más ser*. He ahí los trayectos.

Habría de justificar, permanentemente, toda teoría, diseño y educación, de tal modo que su desconexión expresa o tácita con esta referencia debiera traer consigo un posible replanteamiento del modus operandi, a partir de una reflexión suficientemente, amplia, practicable e insesgada. En consecuencia, propongo un cambio formal en la fundamentación de la *didáctica para la evolución humana*, sobre las siguientes premisas:



- a) Está centrada en la escuela y los centros de educación, como sillares estructurales del cambio social.
- b) Esta escuela y centros deben estar libres de los lastres, las sujeciones, los manejos y las contaminaciones y las *inmunidades* provenientes de su dependencia elegida, de las impropias administraciones que la deterioran, y de los errores educativos e imperativos sociales que éstas le han inculcado, debilitando y desdibujando su papel social, y minimizando el reconocimiento hacia su capacidad, sus realizaciones, sus iniciativas y sus resultados.
- c) A su vez, está basada en la formación, *desempeoramiento* y madurez personal del profesorado, como profesional más relevante de la entidad escolar y como agente elemental de cambio total.

NUEVOS TEMAS EDUCATIVOS “RADICALES”. Fue A. Einstein quien escribió en cierta ocasión que “La liberación del átomo ha cambiado todas las cosas, excepto nuestro modo de pensar” (en E.L. Rodríguez Días, 2000). Ni siquiera tratamos aquí de *pensamiento*, ni siquiera de *conocimiento*, sino, directamente, de *posible evolución*.

- a) Con todo, como ya se ha mencionado, parece relevante considerar *nuevos temas educativos* o *claves* para la promoción del cambio social hacia la evolución humana:
 - 1) El *ego*, como clave del *desempeoramiento* individual, grupal y social.
 - 2) El *autoconocimiento*, como el más importante aprendizaje que puede descubrirse, adquirible desde el “reconocimiento de la propia añadidura”, como decía A. de Mello, aunque también admite otras vías de acceso.
 - 3) La *conciencia*, como la capacidad sobre la que radica la *evolución interior*.

- 4) La evolución interior, como consecuencia de la reducción de *ego* y el incremento de *conciencia*.
 - 5) La *humanidad*, como contenido del que es preciso hablar mucho más de lo que se hace y sobre el que los alumnos de toda etapa deben pensar, por ser mucho más real que cualquiera de sus particiones, o, como diría Eucken, la *única realidad*. Podría decirse que *hay que actuar y trabajar para el mejoramiento de la humanidad*. Esta es la consigna, a atender desde lo concreto, que no hay otra cosa asible ante nosotros.
 - 6) La *universalidad*, como *tema semilla-raíz* o expresión natural de una conciencia originaria conscientemente recuperada y actualizada como gran objetivo interior-exterior.
 - 7) La *convergencia* y la *cooperación*, como actitudes sanas y superiores, de todo orden: personal, institucional, etc.
 - 8) La *muerte*, como contenido también *espiral (transversal de transversales)* (A. de la Herrán Gascón, I. González Sánchez, M.J. Navarro Valle, S. Bravo García, M.V. Freire López, 2000), clave de una más realista y consciente orientación de la vida, base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgando la importancia debida a las cosas que la tienen, y existir con todo el sentido que proporciona una responsabilidad consciente, a flor de piel.
 - 9) La *duda*, como soporte más fiable del saber y como aprendizaje instrumental orientado a un mejor uso de la razón, que pueda permitir *desaprendizajes significativos* y el desarrollo de conocimientos autónomos y autógenos, *no-parciales* y si es posible *universales*, a la altura de la naturaleza “*dudosa*” (Russell) del mismo conocimiento.
- b) Estos fundamentos están centrados en la superación del primero de ellos, sobre las siguientes cuatro premisas interrelacionadas:



- 1) El ego estimula, mantiene y acrecienta los factores de *funcionalismo miope* de la mayoría de los problemas sociales.
- 2) Su escasa eliminación, deficitario control y desconocimiento válido posibilitan la generalización de lo que *lastra* la madurez humana. Esto es, al no conocerse, ni siquiera es posible fundamentar consistentemente proceso alguno de interiorización esencialmente satisfactoria.
- 3) Precisamente por ello, se trata de un problema general, global.
- 4) Si cupiera alguna probabilidad de mejoría o solución global, ésta debería ser de naturaleza educativa-didáctica. Por tanto, la enseñanza puede ser la solución global por excelencia para su tratamiento, que debiera comenzar, lógicamente, en el formador de docentes y en los docentes mismos.