
IDEOLOGIA, CULTURA, CALIDAD DE LA EDUCACION

BRUNO BELLERATE
Universidad de Roma

En esta breve intervención, que comprenderá dos puntos y una conclusión, me propongo presentar algunos estímulos para la reflexión y ofrecer algunas sugerencias; todo ello teniendo en cuenta la perspectiva histórica y la situación contemporánea, con particular referencia a Italia, y sin mayores pretensiones de documentar ni argumentar científicamente.

La trilogía enunciada en el título quisiera hacer referencia a un par de coordenadas cartesianas (ideología y cultura como parámetro, respectivamente, ideal y real) de las cuales procede una mediana (la calidad de la educación), vista ésta como la resultante en perspectiva de los otros dos datos. En efecto, parece inevitable que la calidad de la educación dependa, por una parte, del cuadro ideológico en que se mueven todos los que responden al rol de educadores, entendido en sentido lato (padres, profesores, amigos...); y, por otra, de los condicionantes culturales, incluyendo entre estos también los condicionamientos individuales (de orden biológico, psicológico, etc.).

1. REFERENCIAS Y ESTIMULOS DE ORDEN TEORICO-HISTORICO

Prescindiendo de los términos concretos con que he formulado la trilogía de donde partimos, ciertamente desconocida hasta el final del siglo XIX, hay que reconocer que sus contenidos han estado casi siempre presentes a lo largo de la historia y de las mismas reflexiones de los pedagogistas y educadores. Se hablaba a veces de modelos o de ideales (recuérdese por ejemplo la polémica de Rousseau en contra de este planteamiento educativo) y de dificultades en la asimilación de los mismos, buscando después la mejor solución posible de compromiso. Y trayendo un ejemplo del campo religioso, se miraba a la imitación de Cristo, pero, reconocida su imposibilidad práctica, había que contentarse con realizar un santo o al menos un buen cristiano, de lo contrario se tenía un fracaso.

Para dar cuerpo a consideraciones que de otra forma se quedan en cosa abstracta, vacía, al estilo de las clásicas categorías kantianas, es oportuno, al menos a título de ejemplo, intentar precisar el concepto de educación. Son muchos los significados que puede tomar:

1.—Educación como proceso de desarrollo: fenómeno que muchos, aún hoy, consideran espontáneo y natural, y que otros, en cambio, consideran inducido, por no decir impuesto, más o menos autoritariamente desde fuera.

2.—Educación como actividad intencional que modifica el mencionado proceso.

3.—Educación como contenido que da (fines, métodos, objetivos...) al mismo proceso de desarrollo.

4.—Educación como resultado de una relación concreta, intencionada o no, que modifica la condición de un sujeto.

5.—Educación como objetivo de una organización social institucionalizada: así se habla, por ejemplo, de política de la educación.

Este simple cuadro, sin otra explicación ni comentario, podrá servir como punto de referencia para decantar fáciles y frecuentes ambigüedades.

Pues bien, volviendo a los términos de nuestra trilogía, no es difícil ver que la ideología (entendida en su sentido positivo y amplio de «Weltanschauung», de

concepción de lo real compartida y más o menos acentuadamente influyente en el propio obrar) engloba todos los significados de educación interrelacionados, al menos indirectamente. Con todo, la ideología se usa más en las acepciones 2, 3 y 5.

Por otra parte, la ideología será más o menos eficaz según sea recibida y vivida más o menos conscientemente. En efecto, hay una ideología que es al mismo tiempo 'expresión e inspiradora' de una cultura; hay otra ideología 'inducida o impuesta', como hemos señalado; y, finalmente, hay otra ideología 'objeto' de opción madura y personal por parte de un sujeto humano.

La cultura, como dato de hecho en su significado antropológico, puede asimismo influir en todas las diversas acepciones de educación, pero su peso es ciertamente más notable en la primera y en la cuarta. En todo caso el influjo de las dos componentes se da en proporción inversa sobre el fenómeno educativo, mientras que hay un condicionamiento directo recíproco entre ideología y cultura.

Por último, la calidad de la educación obviamente guarda relación con todas las acepciones del término, pero, si las «variables» de su actuación son múltiples, parece que se ha reconocido un papel particular a la ideología a expensas de la cultura, que merecería mayor atención.

Fijándose más en particular en la historia reciente, no es difícil darse cuenta, en líneas generales, de cómo ha evolucionado la relación entre los términos de la trilogía en cuestión.

Se ha pasado de una ideología tradicionalmente cristiana, si bien fuertemente contaminada de una ambiciosa lógica del poder que poco a poco ha terminado por prevalecer, a una ideología revolucionaria, que ha llegado a tener sus rasgos más utopísticos en los años de la contestación estudiantil.

Desde el punto de vista de la cultura, ha habido una evolución paralela, desde el progresivo afirmarse de una mentalidad burguesa, alimentada por el ansia del propio privilegio y el bienestar material, hasta una lógica del consumismo agresivo. Sucesivamente, en los años setenta, ha entrado la lógica de la programación, y el control social, bajo el empuje de la contestación por una parte, y de la crisis económica, impuesta por la política del petróleo, por la otra.

En el sector educativo, se ha pasado, «grosso modo», de una política de escolarización, orientada a una culturización cada vez más eficiente si bien no uniforme, a las tesis desescolarizantes, con fuertes y reactivas críticas a la escuela, que en países como Italia ha sufrido de rechazo una ulterior aceleración del fenómeno de descomposición ya en curso.

Sin embargo, la referencia a estas líneas de tendencia no debe llevar a engaño. Se trata de fermentos y de variantes que, en concreto, han implicado únicamente minorías, a veces élites, mientras la masa ha recibido los efectos sólo gradualmente y más lentamente. Es más, en ocasiones han llegado a neutralizarse recíprocamente, por los diversos ritmos de difusión, en fuerza de la diversa capacidad de sollicitación individual y de las cajas de resonancia puestas en acto. Por lo demás, existen los consabidos obstáculos a todo proceso de renovación o en todo caso de cambio. Entre éstos, es el caso de recordar el fenómeno de la mitificación, o mejor dicho tabuización, en sus múltiples matices y aplicaciones: fenómeno al cual se ha hecho y se hace referencia más a menudo de lo que comúnmente se cree.

De cuanto acabamos de apuntar se desprende la complejidad de ese entretejido del cual sale de hecho la educación, que puede ser factor de cambio o, respectivamente, de estabilización. Es, pues, demasiado simplístico el centrar en la antinomia estructura-educación, como con frecuencia se ha hecho, la posibilidad o imposibilidad de modificar un «status quo». En la historia ha habido quien ha sostenido sin más que la educación lo puede todo, como

igualmente se han levantado otras voces condenando la escuela como «aparato ideológico de estado» (Althusser), pero hoy prevalecen posiciones bastante más difuminadas y críticas.

2. LA SITUACION CONTEMPORANEA

A partir de los años setenta, el tema de las «multinacionales» y del consiguiente superpoder en los varios sectores se ha venido haciendo cada vez más insistente. De ello se ha resentido también la pedagogía, donde tras las infatuaciones de tipo activístico desembocadas en formas aberrantes de libertarismo, estaba tomando cuerpo una exaltación incontrolada, aunque acaso provocada, de las nuevas tecnologías.

Se trata de un típico producto de exportación, no sin valor y quizá sofisticado, que apunta a una racionalización eficientística de toda intervención educativa, contraponiéndose a una utópica cualquiera. De ésta se había hecho portavoz, dentro de ciertos límites, la misma UNESCO, con el volumen preparado por E. Faure (*Apprendre à être*, 1972), donde se hablaba de «cambio cualitativo», de «humanismo de la ciencia y de la creatividad», de «hombre integral», de «experimentación innovativa» y sobre todo de «comunidad educante». El libro ha sido naturalmente objeto de entusiastas acogidas como de críticas feroces, las cuales poco a poco se han ido calmando en un crecimiento colectivo, por lo que es dado apreciar, de sensibilidad y de conciencia crítica. La contestación estudiantil de los años 1967-1969 no había pasado en vano y, tras los estímulos de las nuevas palabras de orden y de las actuales aspiraciones a un control programado y jerárquico, ha preparado el terreno a la contestación de 1977 más cauta e irónica, al menos en Italia.

Objeto de la crítica fueron particularmente los «modelos» de vida social y quienes se hacían sus portadores: más que una crisis, estaba naciendo una búsqueda de valores y de valores más auténticamente humanos contra todo tipo de racionalización deshumanizante. El fenómeno de los «indios urbanos» no era otra cosa sino una expresión folklórica de una exigencia que se abría camino: la nostalgia de algo que ya no existía, algo de lo cual no se tenía experiencia pero que tenía que ser bello y más humano de lo que la sociedad contemporánea podía asegurar. Se buscaba con mayor sentido de realismo en relación con la contestación precedente, y, queriendo salir de la oscuridad, los estudiantes se agarraban a todo lo que pudiese ofrecer garantías aun sólo aparentes, a falta de orientaciones más precisas.

Esto no ha significado el fin total de la utopía y de la desesperación de pocos años antes: zonas de consistencia cada vez más débil las han hecho suyas, pero en la masa ha tomado cuerpo una nueva instancia educativa. En Italia se ha dado cuenta de ello el propio Gobierno y ha pretendido hacerse intérprete con una serie de decretos y de innovaciones escolares. No carecían de significado, pero pronto han entrado en crisis, porque eran llovidos de lo alto en un terreno no preparado, como el de la parábola evangélica de la semilla.

Ivan Illich, con una constancia que le es propia, ha continuado por su parte en proponer nuevos objetivos, tratando de darles contenidos más precisos y alcanzables. Dan fe de ello sus recientes escritos sobre la *Desocupación creativa* y sobre la *Autoconstrucción* mediante «tecnologías conviviales», donde no se renuncia del todo a una animación utópica, rechazada por los más.

Efectivamente, el «humus» de esa nueva instancia era y sigue siendo algo que está constituido por una «progresiva subjetivización de los modos de la existencia y de los sistemas de referencia», como ha escrito recientemente un joven colega de la Universidad salesiana, subjetivización en que se expresa, tal vez, «la búsqueda de nuevas vías para resolver los problemas de la persona, un nuevo sentido ético, una nueva cura del mundo personal, interpersonal y

social». De ello deriva un nuevo resurgir más realista de valores que antes habían aparecido en el horizonte como meteoros, o mejor como fuegos fatuos, privados de consistencia, como categorías prácticamente vacías de contenido (típico el caso de la «creatividad»).

Lo concreto de la nueva demanda deriva de una exigencia de participación y autogestión, en los límites de la propia esfera de acción, cual ha sido manifestada también a nivel de estudiantes de liceo (en España sería el BUP); deriva asimismo de luchas y movimientos por derechos o liberaciones (de la mujer, por ejemplo), ligadas a un terreno practicable, que revaloriza lo particular, lo cotidiano, lo específico y, si se quiere, lo prepolítico, en busca de una identidad propia. Se diría que hoy es la base la que pone peticiones explícitas a los responsables, los cuales a menudo se hallan imprevistos para satisfacerlas, y no al revés, como solía suceder en el pasado.

En este clima se puede ver una apertura y disponibilidad para inculturaciones nuevas o renovadas y no faltan movimientos que intentan aprovecharlas; se prospecta el peligro del resurgir de un individualismo marginante; se perfila, para quienes escapan de ser presa de grupos orientados integrísticamente, el peligro de un indiferentismo ideológico, desinteresado de las perspectivas a largo alcance y de los compromisos sociopolíticos, considerados demasiado absorbentes y poco remunerativos. En tal sentido ha vuelto a primer plano, de forma harto difusa, al menos en Italia, el término «reflujo» para cualificar estas nuevas si bien inciertas orientaciones.

Este es, me parece, el contexto en que se inscribe la demanda de una nueva calidad de la educación, dado que de educación se ha hablado siempre y se ha tratado, si bien con matices diversos de los que ahora se perfilan. Como ya hemos insinuado, también el tema sobre la calidad de la educación, del que se ha hecho autorizado portavoz desde hace algunos años el profesor V. García Hoz, no es nuevo, tanto si se trata preferentemente de individualizar y definir sus contenidos, como por tantos otros conceptos educativamente cargados de valor. La diferencia, en este sentido, consiste en el hecho de tratarse de un concepto bastante más comprensivo, como abundantemente ha sido aclarado, pero que por lo mismo corre el riesgo de quedar más bien vago y abstracto.

Para llevarlo hasta lo real y darle cuerpo y espesor concreto, se abren, como ha ilustrado también el colega al que antes me he referido, dos caminos en el horizonte, que nos remiten a los otros dos elementos de la trilogía propuesta en el título de esta intervención, y de los cuales nos habíamos alejado un poco.

La primera vía es la «deductiva», la cual, a partir de una ideología totalizante y bien articulada, saca de ella indicaciones, orientaciones y objetivos que asignar para cada momento de la programación educativa, con mayor o menor respeto de la libertad del sujeto, según las características de la ideología misma. En esta línea, que tiende a la implantación de una cultura nueva al menos en parte más que a la utilización ya existente, me parece que se pueden fundamentalmente colocar los contributos del profesor V. García Hoz, que se sitúa desde una perspectiva típica, y, diría que también, tradicionalmente católica.

La segunda vía se podría llamar «inductiva», no en el sentido criticado por Popper, sino en cuanto parte del análisis y valoración de la misma instancia educativa, más o menos explícita y conscientemente formulada, sacando indicaciones, orientaciones y objetivos que experimentar y verificar, en el curso de una programación educativa más flexible y a breve plazo.

En esta línea se ha venido a colocar, por ejemplo, de modo cada vez más claro el profesor R. Laporta, quien hace pocos meses, en un escrito «de circulación limitada», cualifica su posición como «ciencia empírica de la educación». Con ella no se tiende tanto a constituir una nueva cultura, cuanto a valorizar y promover la que ya existe, al menos en germen, en estado naciente.

No puedo ni pretendo detenerme aquí en un atento examen, y tanto menos en una valoración, de las dos direcciones señaladas; me limitaré brevemente a poner de relieve un dato: ambas vías, en su propuesta de una calidad diversa de la educación, se apoyan, aunque en proporción inversa, en los otros dos términos de la trilogía. E intentaré hacer ver la posibilidad de una tercera vía, en la cual, como se ha sugerido desde el principio con las coordenadas cartesianas, se alcance un mayor equilibrio entre las dos componentes de que depende la calidad de la educación.

Se da casi por descontado que efectivamente las dos vías utilizan tanto la ideología como la cultura existente aunque en proporción inversa. Bastará una rápida indicación para subrayarlo. Una de las notas que deben caracterizar la nueva calidad de la educación, incluso para aquellos que se declaran paladines de la primera vía, es la integridad, que se contrapone a todo tipo de reduccionismo. Y la comprensión de esta integridad y la consiguiente denuncia de los posibles reduccionismos dependen innegablemente de la sensibilidad y capacidad perceptiva «cultural» propias del tiempo y lugar donde se opera. Hace veinte años, por ejemplo, no se pensaba siquiera en un reduccionismo tecnista y deshumanizante, en el significado que hoy se le atribuye. Es más; no obstante las protestas del profesor Laporta, que se refiere casi siempre explícitamente a ideologías «totalizantes», no es posible separar el proceso educativo del condicionamiento ideológico. Proclamándolo «autónomo» y «natural», la ideología se le ha infiltrado, aun subrepticamente. Y entonces, por poner un solo caso, ¿quién define los límites de «autonomía» y «naturalidad» dentro de los cuales habría que moverse?

3. PUNTOS CONCLUSIVOS

Recordando el significado substancialmente positivo de «ideología», siempre que no se la considere del todo intangible y por lo mismo exclusiva y estática, e igualmente el valor de toda cultura, por limitada que pueda ser, no queda sino reconocer la aportación que cada una pueda dar a la concepción, programación y actuación del hecho educativo y por consiguiente de la educación misma en sus diversas acepciones. Y así, se puede mirar hacia una superación de las dos vías anteriormente señaladas, en cuanto pueden tener de reductivo o de subrepticio. Convendrá atenerse todo lo posible a una metodología que pueda ser compartida y apreciada por parte de todos, en vez de encastillarse en posiciones inalcanzables y, lo que es peor, polémicas; esto nos separaría de los circuitos de la comunicación, encerrándonos en un estupendo aislamiento, aunque sea de grupo.

En concreto, desde una perspectiva humana como ésta en que nos estamos moviendo, no es posible pretender un adecuado conocimiento del bien y del mal, como el que la Escritura condena como motivo del pecado original. Y esto en ningún ámbito de lo real o del quehacer humano, ni siquiera en educación.

Por otro lado, sabemos que la Verdad, y por tanto Dios mismo, se manifiesta en la historia, es decir, *también* en las diversas culturas existentes, las cuales por ello mismo tienen todas elementos de validez, especialmente con relación a las situaciones en que están operando. Por consiguiente no se puede prescindir de ellas en un proceso educativo que quiera ser humanamente enraizado en el propio ambiente y que quiera evitar saltos mortales o cambios improvisados y radicales sin apoyo alguno local.

Efectivamente, aun cuando hubiera de requerirse un proceso de deculturación, éste no podría darse más que gradualmente, como toda la pedagogía parece confirmar. La misma tesis makarenkiana de la «explosión» presupone un ambiente favorable. Y, en último lugar, si es verdad que el hombre no puede contentarse con vivir momento por momento, desligado del pasado como del

futuro, sino que es un «animal histórico» que usa una «memoria histórica» y que valora sus contenidos, porque se proyecta en el futuro, el mismo hombre no podrá por menos de apropiarse, de una forma más o menos consciente y responsable, de una ideología, en el sentido ya indicado.

Y esta ideología, por su parte, delimitada por los condicionamientos ya recordados, no podrá nutrir pretensiones de absoluto e inmutable, sino que deberá revestir caracteres análogos a los de las culturas humanas, siendo éstas su expresión histórica y social. Por lo tanto, una ideología humana nunca podrá dar respuestas seguras e irreformables a cualquier pregunta que la existencia nos plantee o las circunstancias nos impongan. De aquí el rechazo de todo deduccionismo lógico que no admita confrontaciones y correcciones.

No por esto la ideología pierde su característica de indispensable parámetro de referencia para el actuar humano. Sino que la conciencia de sus límites pide una continua revisión de la misma sobre las vías paralelas de la ciencia y la experiencia; la ciencia como depurada cristalización, aunque no inmodificable, de los resultados de la experiencia; y la experiencia misma como terreno de confrontación para los casos en que no haya todavía datos científicamente adquiridos.

Esta segunda hipótesis es sin duda la más delicada, ya que requiere opciones que no pueden excluir riesgos. Pero la provisionalidad y el riesgo son dos componentes esenciales del existir humano. De la confrontación, pues, según los casos, saldrá una opción fundada o sobre la ideología o sobre una experiencia no garantizada, y que en todo caso deberá mantenerse bajo control hasta que se pueda llegar a conclusiones científicamente válidas.

Llegados a este punto, surge espontánea una objeción: si, como es de prever, son mucho más numerosas las situaciones en que no se puede apelar a conclusiones científicamente válidas y por lo tanto sí atenderse a indicaciones inspiradas en la ideología, ¿qué diferencia hay entre la posición que ahora se está configurando y la que sigue la vía deductiva?

La diferencia está, por una parte, en una atención más concreta por la experiencia (y en consecuencia por el posible dato cultural), oportunamente controlada y confrontada con criterios científicos; y, por otra, en una disponibilidad práctica a la confrontación, confrontación no descartada o decidida a priori, aun cuando se acabe por privilegiar la componente ideológica. El tener conciencia viva de los límites de la misma y la consiguiente apertura a su posible y acaso necesaria modificación, es una actitud psicológica importante y, en algún caso, decisiva.

Concluyendo, creo que de lo dicho hasta aquí ha venido aflorando, si bien con contornos aún inciertos, entre la que se ha llamado vía deductiva y la vía inductiva o empírica, una nueva posibilidad más moderada y, tal vez, fecunda en sus confrontaciones. Podría llamársela una «convergencia abierta»: convergencia, porque en ella convergen indispensablemente y con iguales derechos casi tanto la componente ideológica como la experiencial-cultural; abierta, porque por definición ha de estar disponible al cambio, a la revisión sobre la base de criterios científicos.

Desde otro punto de vista y con otros términos, se podría igualmente hablar de una vía del pluralismo crítico, otro concepto al centro de polémicas, pero que, personalmente, considero inseparablemente ligado a cualquier ideología posible al hombre, comprendido el Cristianismo histórico, que posee también orígenes transcendentales.

Por consiguiente, sobre este terreno y con estos presupuestos podrá nacer y florecer una calidad diversa de la educación, que, englobándola en todos sus significados y caracterizando sus respectivos contenidos, le permita efectivamente, si bien gradualmente, ofrecer respuestas concretas y satisfactorias a la nueva demanda educativa.