

Herrán Gascón, A. de la, y Muñoz Diez, J. (2002). Educación para la universalidad. Más allá de la globalización. Madrid: Editorial Dilex (pp. 403-421)

## EPÍLOGO: SENTIDO Y LUGAR DE LA UTOPIÍA

La utopía (o utopia) (del griego, *lugar que no existe*) no es una alucinación, una quimera o una moda. No es lo mismo *utópico* que *soñador*, *iluso* o *cándido*.

Al contrario, muestra planes, proyectos, doctrinas, sistemas, etc. irrealizables, en el momento de su formulación (Real Academia Española, 1994, p. 2053, adaptado). Quiere esto decir que pueden ser llevados a cabo en un futuro cercano o mediato. Creemos por tanto que sólo a veces es de aplicación el imperativo de S. de la Torre (2001): “Es necesario que utopía y realidad sigan avanzando y que no se encuentren nunca”

Un excelente ejemplo lo tenemos en la preclara “Utopía” que Tomás Moro publicara en 1516, y que adelantó algunas ideas de una modernidad extraordinaria<sup>1</sup>. La utopía también guía la investigación científica de las ciencias epistemológicamente *duras*. Como nos recordó J. Ribas (2001), catedrático de Biofísica de la Universidad de Sevilla, hace no mucho se consideraba imposible detener la luz, y hoy se ha conseguido.

En las utopías imposibles, lo que subyace a su yerro es una ruptura lógica entre el fenómeno y el conocimiento del fenómeno y/o entre el estado presente y la secuencia de futuro propuesta. Hemos, pues, de distinguir, a priori, entre estas dos grandes clases de elaboraciones de y para el futuro.

Si, como decía R. Steiner: "El ideal desempeña el mismo papel en la vida del hombre que el vapor de la locomotora: es su fuerza motriz", esa fuerza puede mover la locomotora de lo por venir. A pesar de esa posibilidad, no es sencillo que lo haga. Hay utopías que permanecen irrealizadas durante más tiempo del debido o esperable, por diversas razones:

- a) Por inexistencia de una estructura semántica interpretativa capaz de facilitar su comprensión.
- b) Porque no cumplen un requisito de rentabilidad a corto plazo, estimado como imprescindible.
- c) Porque no interesan, por motivos de otra índole.
- d) Por ser estimadas como no pertinentes, no tanto con los conocimientos de que una disciplina se ocupa, cuanto con la inercia metodológica de los investigadores que, en un momento preciso, no muestran la capacidad ni la apertura necesaria para ocuparse de otra cosa.
- e) Por ser evidentemente nocivas.

La actitud utópica no está reñida con la mesura o la humildad de carácter. Hubo un tiempo, pues, en que la gratuidad de la enseñanza, el ecumenismo, la formación del profesorado, la integración escolar, la "Escuela Nueva", la "U.N.E.S.C.O.", la educación para la igualdad de oportunidades, la intervención educativa contra el racismo, la *educación para la muerte* o el conocimiento del *lado oscuro de la enseñanza* eran utopías.

---

<sup>1</sup> Por ejemplo: criticó el abuso de poder y la desigualdad social, propuso la abolición de la propiedad como único medio de distribuir los bienes entre los seres humanos, etc.

Lo fueron, hasta que no se comenzaron a realizar alguna vez en algún lado. Y es que: "sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto", como decía P. Teilhard de Chardin.

Es cierto, como ha señalado E. Galeano, que el Derecho a soñar no está entre los contemplados en la Declaración de 1948. F. Rielo escribía que pensar era bueno, pero que soñar, mejor. Es importante esta meditación, tanto desde un punto de vista axiológico, como epistemológico, científico y artístico. Este es el punto de vista de J. Muñoz Diez (2000), que suscribimos nosotros para la educación. Porque, si desde la didáctica no se considera natural trabajar en función de una utopía, ¿qué nos queda?

P. Freire (1985), en un contexto muy particular que, *mutatis mutandis*, nos es válido en el nuestro, conceptuaba la utopía como "la unidad inquebrantable entre la denuncia y el anuncio. Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres puedan ser más" (p. 96). Este "ser más", el mismo que preconizaba P. Teilhard de Chardin (1974), Freire o F. Rielo, es exactamente lo que pretende nuestro trabajo, aplicado al profesor: establecer los fundamentos de una reflexión formativa básica destinada a ese crecimiento interior del profesor, que hoy no se proporciona ni se pretende expresamente, para que el propio profesor pueda transmitir al alumno el correspondiente conocimiento y experiencia, desde aquello que es y tiene, como eje mismo de la comunicación didáctica, independientemente del contenido que se trate. Este *ser más* va más allá de la consideración de la diversidad, porque apunta a una sociedad en la que todos y cada uno de los seres humanos nos tendremos por *especiales*, porque realmente lo somos. Ello posibilita la mayor complejidad o compleción, para poder ver la realidad más ampliamente, como el camaleón, con un ojo para cada lado: uno en el horizonte y otro en lo concreto.

CRITERIOS PARA LA BUENA UTOPIA. Emocionalmente, por *utopía* podríamos entender el caminar de la tierra firme a la desconocida. En el campo científico, el físico y epistemólogo T. Kuhn lo denominaría encaminarse hacia la resolución de los enigmas. Y para ello una de las claves es la no-dependencia, la no-cerrazón o simplemente la apertura consciente y flexible. Lo expresaba K.R. Popper (1982b) al señalar que: "El futuro depende de nosotros mismos y nosotros no dependemos de ninguna necesidad histórica" (p. 16). ¿Es que hay otra forma de construir ciencia y arte que con libertad exterior y liberación interior, firmemente estructurada por la siempre fértil duda?

En el ámbito social, Simón Rodríguez, quien fuera maestro de Simón Bolívar, escribió que: "El dogma de la vida es [...] estar continuamente haciendo sociedad, sin esperanza de acabarla, porque con cada hombre que nace, hay que emprender el mismo trabajo" (en D. Prieto Castillo, 1999, p. 4). ¿Tiene la sociedad otra vía distinta a crecer sobre sí misma?

Parece que la evolución y la utopía van por la misma senda: de lo seguro y sabido hacia la posible mejora, riesgo incluido. Precisamente por el riesgo que ese desconocimiento comporta, se debe referir a un caminar no-egótico, lo más armado posible de fundamentos sólidos y serios en función de la posible evolución humana:

- a) Hilazón lógica. La buena utopía no es la inmediatamente realizable. El criterio no ha de ser la inmediatez o la temporalidad, sino la lógicamente ligada con la realidad conocida. ¡Qué mayor utopía que el *cálculo matemático* o el *cálculo lógico*, con los que la naturaleza se eleva y reconoce por adelantado, hasta sintetizar su virtualidad y concreción!
- b) Complejidad dialéctica. Al emerger de lo conocido, enriquecerlo y estar ligada a ello por la lógica o el buen pensar, engloba a la realidad de la que parte y la supera, adelanta a lo existente y cuando lo hace lo define como *viejo*, por disponerse en un grado de complejidad

mayor. Siendo así, como le ocurre al producto con respecto a la suma, es constitutivamente compatible con ella, la contiene en sentido estricto.

c) Enriquecimiento. La buena utopía es la que, desde su fase de diseño, una vez en realización o ya consumada, enriquece la realidad y la mejora.

d) Realismo. Aunque pueda ser contradictorio, consideramos que la buena utopía tiene un corazón de realismo o de conciencia de la realidad. No se articulan desde y para la ruptura, sino más bien lo contrario. Le sirve a ella, es subsidiaria de ella.

**CRITERIOS PARA LA UTOPIA ÚTIL.** Para que una utopía sea útil, probablemente deban articularse tres requisitos:

a) En cuanto a su formulación, que parta (en el mismo, en contrario o en análogo sentido) de lo que en la realidad hay y se está haciendo. O sea, que esté lógicamente articulada a lo que hay, y, por muy lejos que apunte, sin discontinuidad.

b) En cuanto a la actitud de los destinatarios, que, por los condicionantes que sean (autoridad del proponente, circunstancias, personalidad de los sujetos, grado de inquietud, etc.), sepan verla, al menos, como algo que está más acá del horizonte.

c) En cuanto al autor de la proposición, que se encuentre erguido sobre el suelo, y no colgado del cielo.

La utopía práctica es una fuente de motivación capaz de comunicar, a quienes se dirige, orientaciones para su propia evolución y la de lo que conocen y comparten, no como prescripciones, sino como imperativos autógenos, derechos-deberes y causas de generoso compromiso. La utopía práctica y la utopía inteligente se articulan cuando se enfocan desde coordenadas de mayor claridad intelectual (clarividencia) y conciencia: "Y es que la mirada hacia adelante que también denomina "sueño hacia adelante" se hace justamente más aguda a medida que se hace más claramente consciente" (E. Bloch, 1977, p. 133). Lo que también se puede traducir diciendo que quienes no hacen uso ni admiten algún tipo de utopía quizá sea porque su conciencia se encuentra sodormida.

**CLASES DE UTOPIAS.** Deducimos de ello una primera clasificación de utopías, desde una serie de criterios complementarios, según se perciban desde:

a) Su determinación temporaria, pueden ser a tiempo determinado, no definido, permanente o *ucrónica*.

b) Su posibilidad de desarrollo, pueden ser emprendibles totalmente, parcialmente o irrealizables.

c) Su posibilidad de terminación, pueden estar orientadas a una culminación completa, parcial, a cambios de actitud o inacabables.

d) Su dilación, pueden ser inmediatas, mediatas o remotas.

e) Sus destinatarios, pueden ser restringidas, de amplitud limitada y globales.

f) Su sesgo *egótico*, pueden ser parciales, *interparciales* y universales.

g) Su utilidad, puede ser concretas, prácticas, abstractas, estéticas e inútiles.

**UTOPIA Y EGO.** La *utopía*, como actitud, es simplemente *humana*, una expresión y un avance de lo racional sobre sí mismo. De hecho:

*El animal vive en el presente y más o menos en el pasado (de todos es conocida la extraordinaria memoria olfativa de los perros), pero muy poco en el futuro. Todos los gestos que implican el futuro (ardilla que hace provisiones) son el resultado de automatismos, no de razonamientos (J. Ruffié, 1988, pp. 280).*

Con todo, es ordinaria la predominancia del reino del *quietismo*, la *seguridad de los sistemas egotizados*, la falta de voluntad para la convergencia y la resistencia a que otros se salgan de los

*tiestos*. Coincido con A. Nemeth Baumgartner (1994), cuando, al analizar “La crisis de los sistemas educacionales” apunta a que quizá la raíz subyacente pueda ser nuestra forma *parcial* de razonar: “Nuestra forma de pensar es linealizada y secuencial. Nos comportamos como si estuviéramos mirando el futuro por un espejo retrovisor, nos negamos a mirarlo de frente. Por inercia o rigidez nos resistimos a saltar al nuevo escenario” (p. 277). Y, sin embargo, recordamos que J. Ortega y Gasset, en “¿Qué es la filosofía?” expresaba en sentido contrario su propio concepto de *vivir*, identificándolo con “decidir lo que vamos a hacer”, y concluía:

*nuestra vida es ante todo toparse con el futuro. He aquí otra paradoja más. No es el presente o el pasado lo primero que vivimos, no; la vida es una actividad que se ejecuta hacia adelante y el presente o el pasado se descubre después, en relación con ese futuro. La vida es futurición, es lo que aún no es.*

Por ello, porque nos encontramos en el imperio de la apariencia, la simpleza y el pasado, y no de la conciencia y su consecuente complejidad siempre enfocada hacia el futuro, la *utopía* se utiliza vulgarmente en un sentido peyorativo, cuando no beneficia el interés de nuestros pequeños sistemas personales (“cerrados”, pese a Bertalanffy). Si fuera por los *egos sistémicos*, nunca se habría promulgado la Declaración de los Derechos del Niño, todo sería mucho más peligroso, si aún fuera.

Desde este punto de vista pesimista y gris, mucho de lo que naturalmente no lo es se tiende a reducir a dualidad. Y todas las dualidades son relativas y superables para el conocimiento dialéctico y para la voluntad de converger. Por ejemplo, podría argumentarse a favor de la utopía otra valoración dual, no exenta de una relativa certeza: la *utopía* es lo opuesto al *apoltronamiento*. ¿Cómo podríamos superar este juicio *rajado*, luego *falso*? Simplemente, diciendo que la ausencia de duda o el apego estropea a la utopía, que precisa buenas dosis de actividad intelectual bien realizada para prosperar.

## UTOPIA, CONOCIMIENTO Y DESCONOCIMIENTO

a) Es mucho más apasionante lo que queda por saber que lo que ya se conoce. Sin embargo, como decía M. de Diéguez: “El imperio del saber ha soltado las amarras. Boga hacia el misterio y la noche” (en E. Morin, 1983, p. 23). O lo que es idéntico: “Vivimos plenamente en un misterio. Tratemos en lo posible de esclarecerlo”, decía S. Ramón y Cajal. Entre realidad conocida y *por saber*, hay un puente fiable, llamado *duda*.

1) La duda, que puede generarse individual o grupalmente, permite y proyecta la evolución del conocimiento, siempre que sus *moléculas cognoscitivas* dispongan de la serie completa de *átomos esenciales*:

- Conocimientos adquiridos válidos.
- Deseo o motivación por descubrir y dominar el entorno.
- Ausencia de dependencias, de prejuicios o de sesgos.
- Autoconfianza en el proceso de posible cambio sobre la norma.
- Actitud de investigación y esfuerzo mantenidos.
- Centración en el propio trabajo, sin compararse ni mirar demasiado a los demás.

2) Los *enlaces moleculares* son la coherencia, la ética, la virtud (llamada *generosidad* por los antiguos), la honestidad y la conciencia.

b) En lo que se refiere al conocimiento, la utopía útil está bien representada por el concepto de ZDP (*zona de desarrollo próximo*), de L.S. Vigotsky (1978). Casi podría decirse que la *utopía* es el alumbramiento que de esa “zona” se hace con la *luz del conocimiento adquirido* o

*disponible*. Por tanto, está compuesta de contenidos, capaces de enriquecer la realidad de lo que se tiene, se sabe o se domina.

c) La *utopía útil* se acaba realizando, bien directamente, o bien a través de otras ideas: puede servir de referencia a reflexiones o acciones, proporcionar motivos y animar a que un legítimo entusiasmo promueva dinámicas distintas por caminos nuevos. Abren conceptos, relaciones, procedimientos, actitudes... Pero lo *útil* es lo que para cada uno le sirve para algo. Y a mí me parece que la *utopía*, se concrete mañana o pasado mañana, siempre podrá ser la fuente inagotable de las *actitudes evolucionistas*.

d) En cuanto a su *composición funcional*, las *utopías*, como las monedas, están formadas por dos caras definitorias: son sobre todo una pregunta, son sobre todo una respuesta. En cualquier caso, es un *planteamiento* y una *propuesta de resolución* de algún problema, cuyo valor propio es el trabajo productivo, casi siempre dotado de una valentía y de una conciencia alicuota.

e) De todas maneras, quisiera pensar que: “El conocimiento se mide no por lo que se presume que se sabe, sino por el reconocimiento que se hace de lo que se ignora” (A. Nemeth Baumgartner, 1994, pp. 41, 273). O sea, que, como decía E. Jantsch: “La complejidad del mundo actual nos obliga a no presumir sobre la suficiencia de nuestros conocimientos y en cambio a reconocer nuestra ignorancia”.

UTOPIA Y EDUCACIÓN. En todos los ámbitos del conocimiento humano la utopía, no sólo tiene sentido: es necesaria, como el aire limpio. Pero en la educación, cuya característica -por su complejidad y trascendencia definitorias- es tener siempre casi todo por hacer para el futuro, esa orientación se transforma en rumbo, en un continuo estado de buena esperanza. Y la locomotora, la tracción fundamental para realzar esta función no habría de ser otra que la *universidad*, entendida en este contexto como *institución de la utopía*. La educación es utópica, no porque sea una *soñadora* gratuita, sino porque debe soñar. Sus mejores cosechas lo son siempre a largo plazo. Un proverbio chino dice: “Si proyectas para un año, siembra trigo. Si proyectas para diez años, planta árboles. Si proyectas para un siglo, forma personas”. Esto es muy importante, porque nos ratifica una laguna causal: esta percepción invita al *largoplacismo*, luego a la planificación desde la conciencia generosa, más allá de los intereses estrechos en el espacio (sistemas educativos) y en el tiempo (administración educativa de turno). Es la única manera de que la educación reforme, no *remoce*, desde un interés verdadero por la posible evolución humana desde el interior.

En un artículo no muy citado de J. Gimeno Sacristán (1978), el autor distingue entre los componentes básicos de las ciencias de la educación: explicación, norma y utopía, o sea, avance científico, consecuencias para la acción, y motor-brújula del cambio. Como acota M.C. Davini (1998), el componente utópico fue neutralizado por el enfoque tecnológico, de aspiración científica (p. 47, adaptado), con lo que se disgregó el discurso unificado de la Didáctica. Hoy nos dicen que el pensamiento posmoderno también le sobra la utopía. A nosotros lo que nos sobran son las mezquindades.

Honesta y equilibradamente razonada, la utopía fue y será -luego hoy puede ser siendo- una fuente de motivación inagotable, un imperativo moral, hasta tal punto inherente a la actuación e ideación pedagógicas, que podría considerarse eje mismo de ellas y de la realidad a la que se refieren.

La utopía bien articulada es, a mi parecer, un factor de desarrollo profesional para todo profesor con ideales de coherencia, “Que no podéis preparar a vuestros alumnos para que construyan mañana el mundo de sus sueños si vosotros ya no creéis en esos sueños” (C. Freinet, 1986, p. 125).

UTOPIA Y DIDÁCTICA. En cuanto a la didáctica [entiéndase aquí como *comunicación didáctica*] la utopía inerva al conocimiento pedagógico desde su dimensión<sup>2</sup> *teleológica*, intencional o finalitaria, que no puede ser distinta de su propia finalidad disciplinaria [la *formación humana*].

Para Á.I. Pérez Gómez (1992):

el componente utópico e inacabado de la naturaleza humana impone permanentes resistencias a la pretensión explicativa del pensamiento y acción del hombre considerado en forma individual o colectiva. La orientación futura del hombre se mueve necesariamente en el terreno de lo posible, en el territorio siempre incierto de los valores, de las opciones éticas y políticas, en el ámbito de la construcción condicionada del futuro siempre en parte abierto e indeterminado. La didáctica se apoya en el conocimiento del hombre y de la sociedad, pero inevitablemente se proyecta hacia un futuro desconocido que en parte contribuye a construir (p. 61).

### TRES IMPULSOS.

- a) En la “Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social”, F. Mayor Zaragoza (1995) decía: “La educación tiene que informar nuestra actualidad con la previsión del mañana que está por llegar. Dejemos que el pasado sea nuestra guía y el futuro nuestra inspiración” (p. 2).
- b) J. Delors et al. (1996) no duda en calificar la educación como “utopía necesaria”.
- c) Y, desde el punto de vista de la práctica de la educación, P. Freire expresa en “A la sombra de este árbol”: “Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa su proceso implica esperanza [...] los educadores sin esperanza contradicen su práctica” (en M.J. Vitón de Antonio, 1998, p. 53).

Entonces, ¿qué educador podría renegar de tal actitud, como fundamento de vida y de trabajo? ¿Cómo puede la Administración actual ignorar lo que la deteriora y repudiar la plataforma?

Hagamos memoria. Hace no muchos años era *utópico* (disparatado) el uso generalizado del teléfono, la convergencia de las religiones, la igualdad de oportunidades entre los colectivos étnicos, las razas, los sexos<sup>3</sup> o que la gente dejara de fumar.

Lo *realista* era y sigue siendo el conformismo, la quietud, la ausencia de cambio, la *fagocitosis* de la tendencia dominante, la *antiduda*, la intolerancia, la fatalidad, el inmovilismo, el capitalismo neoconservador y reaccionario. “Seamos realistas, pidamos lo imposible”, se decía como consigna, no sin rigor e inteligencia, entre los jóvenes protagonistas de aquel mayo francés...

Tomando en consideración fundamentadora lo anterior, el proyecto que ofrecemos es *utópico*, por unos cuantos *porqués*:

- a) Porque está dotado de *voluntad de mejora indefinida*.

---

<sup>2</sup> Entiendo que este conocimiento didáctico presenta un carácter simultáneamente científico (explicativo, normativo, tecnológico), artístico y teleológico.

<sup>3</sup> A principios de siglo, la idea de la igualdad entre los sexos ni siquiera era cosa normal en las gentes revolucionarias de izquierdas. Sobre todo era un ideal anarquista. Decía J. Grave (s/f): “¡Cuántas veces no hemos oído decir en nuestro derredor: ¡La mujer ocuparse de política! ¡Qué vaya a cuidar del puchero y a reparar los calzones de su marido!” Con suma frecuencia emplean este lenguaje socialistas, revolucionarios; otros muchos hay que, sin hablar ni aún pensar así, se conducen dentro de la familia como unos verdaderos señores absolutos. Aparte de que de este modo dejan perderse una de las más grandes fuerzas de la revolución, esta conducta prueba también que todavía no han llegado a comprender por completo la solidaridad entre todos los seres humanos” (p. 131).

- b) Porque desde él ejercemos el derecho de anhelar algo mejor, desde lo mejor que somos y tenemos.
- c) Porque, si solo esperamos, en vez de *hacer escuela* lo único que conseguiremos será hacernos viejos.
- d) Porque es real, y la historia lo atestigua, que: “Si no peleas por acabar con la podredumbre, acabarás por formar parte de ella” (Joan Báez), y porque, a su vez, como reza el título de la obra del dramaturgo Jesús Cracio, “Sólo los peces muertos siguen el curso de los ríos”.

UTOPIA Y REFORMAS EDUCATIVAS. En educación, hay un dilema de fondo: o se responde permanentemente a las demandas sociales, como prescriben de ordinario las reformas educativas -con lo que se avanzaría siempre pegados al pasado y a otros sistemas sociales cuya motivación es *extrapedagógica*-, o se tira de la cuerda dinámogena del entusiasmo en la escuela (C. Urdiales), en el aula o fuera de ella, para poder producir generaciones más conscientes y responsables de lo que hacen, de que se puede evolucionar junto a los imperativos sociales y de cómo mejorar profundamente.

Esta es la idea básica: no todo asunto sobre educación ha de caminar tras la estela de una reforma educativa: si bien debe siempre promoverla, moverla y/o tenerla en cuenta, no debe hacerlo.

Las reformas no son objetivos de las utopías, que desde su originalidad no ha de desembocar en ellas, ni siquiera en la propia actuación escolar planificada. Lo que ha de estar en el punto de vista de una orientación utópica es la propia acción educativa y didáctica.

*Es muy importante no perder de vista que el cambio, que está en el horizonte de la acción, es un cambio profundo, un cambio que comporta transformaciones de totalidad. Transformaciones para las cuales lo educativo tiene el papel de hacer emerger en la conciencia y acompañar el proceso que conlleva la formación de esta conciencia que implica al conjunto de relaciones de orden económico, social, político y cultural, que construimos y nos construyen.*

*En este entramado de complejidad, donde la acción socioeducativa se configura como factor de esperanza, encuentra la educación justificadora de la utopía sensata, como denomina Fullat (M.J. Vitón de Antonio, 1998, p. 57).*

Sin embargo, toda reforma educativa ha de reflexionar sobre la viabilidad de las nuevas ideas emergentes y compartidas, mejor, si la fuente de que manan es la propia escuela. Y, o las acaba por incorporar, o no es reforma.

A mi juicio, lo más propio de la educación es colocar globalmente el bienestar en función de un *más-ser* profundo, y nunca al revés, hipotecando una posibilidad preciosa, con cuya pérdida la escuela está dejando de serlo, un poco.

La utopía inteligente trabaja entonces en función de la madurez y la autoconciencia institucionales de la escuela y de quienes en ella y con ella trabajan. Esta parece ser la tendencia lógica, favoreciendo que se haga labor desde la misma. Lo contrario la está vendiendo a quien con mayor habilidad y sutileza sabe modularla o restringirla, en sentidos diferentes a los de sus profesionales más capaces.

UTOPIA Y PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA. Las investigaciones sobre didáctica intentan descubrirla y comprenderla, a lo largo de varios momentos: utopía, teoría, diseño, práctica, formación transformadora y transformación evolutiva. Sobre esta diferenciación a priori, relativa al objeto de trabajo, puede entrecerse una dualidad, aún sin una clara tendencia a la convergencia:

- a) Por un lado, el tipo de investigación retrospectivo, es decir, referido al pasado: Comprende no sólo las investigaciones de historia de la educación, sino todas aquellas sistematizaciones, ratificaciones y contrastes que se desarrollan dentro del marco prescriptivo de

las leyes educativas actuales (reformas), y no pretendan ir más allá de las mismas u otras leyes educativas preexistentes.

b) Por otro, la investigación prospectiva, que, pudiendo partir del presente, intenta ir más allá de la prescripción vigente.

La investigación retrospectiva de la didáctica, tal y como la entendemos aquí, es la más efectuada, y suele ser, exclusivamente, para la que se forma al profesor. Sus fundamentos suelen ser poco amplios, poco completos y reiterativos. Un ejemplo concreto es el recurso por parte de muchas de las investigaciones llevadas a cabo, desde los nuevos *paradigmas*.

El peligro de esta clase de investigación es la especialización hasta la minuciosidad innecesaria y redundante, hasta el punto de poder perder la visión evocionista, tanto histórica como sincrónica, de lo que se está haciendo. Si pudiésemos personificarla, y asociar este peligro una patología psíquica a la que pudiera tender, ésta sería, probablemente, la neurosis obsesiva, enfermedad, por cierto, de muy difícil tratamiento.

La investigación didáctica de corte prospectivo es la menos abordada; pero, cuando tiene lugar, debe estar mucho más cuidadosamente fundamentada que la retrospectiva. Los ámbitos de investigación podrían identificarse a los que varios autores asocian a la "pedagogía prospectiva", y que son, entre otros:

a) Enseñar a pensar, reflexiva y críticamente, creativa, convivencial y alegremente (V. García Hoz).

b) Los valores, al estilo de los organismos internacionales y las leyes educativas, a la luz de cada cultura (desde un punto de vista social), o de cada capacidad creativa (desde un punto de vista individual), con la limitación de no enseñar antivalores (R. Marín Ibáñez).

c) La formación del profesorado, y concretamente:

1) Sus cualidades personales.

2) Su rigor científico.

3) Su formación filosófica (D. Sacristán).

d) Los métodos de enseñanza, no tanto en su vertiente técnica o científica, cuanto en su faceta humanista, y la reflexión filosófica, hacia una definición mística del hombre (F. Rielo) (Fundación Fernando Rielo, 1991).

OBSERVACIÓN. La tendencia normal del ser humano es a hacer permanecer ambas tendencias. Lo deseable es el equilibrio dinámico entre ambas o, en su defecto, la capacidad de reequilibrar cualquier posible descompensación.

A juicio de muchos observadores, que denominaremos "más pesimistas", ese desnivel es evidente, a razón de la cantidad de investigaciones sobre didáctica de uno y otro tipo, y de los profesores de carreras docentes que están dispuestos a reconocer investigaciones de naturaleza prospectiva.

Para éstos, los programas de formación del profesorado y las consecuentes necesidades de investigación que de ellos se derivan enmascaran otro tipo de cuestiones mal resueltas, siempre pendientes y mucho más importantes, aunque se muestren menos perentorias, por la continua actitud de elusión de los anteriores profesores. La cojera de la educación provendría de una carencia esencial.



Según ellos, la tendencia ordinaria es, por una parte, a quedarse en la *carcasa* del fenómeno y a olvidarse de la profundidad, y, por otra, a fijar la atención en las líneas normativas vigentes, y a negar la posibilidad de medrar desde ellas.

En cambio, otro grupo de observadores, que calificaremos como "más optimistas", opina de manera diferente. Hay quien piensa, como V. García Hoz (1946), que: "si la Pedagogía española se encuentra un poco descuidada en algunos aspectos, no obstante, aquellos que explican el sentido radical de toda la obra educativa están vivos y actuantes en el mundo pedagógico" (p. 8). Otros parecen entrever algo así como una aplicación epistemológica del principio físico de acción y reacción o del principio de Arquímedes. Por ejemplo, afirma E. Morin (1988): "Al mismo tiempo que edifica una vertiginosa Torre de Babel de los conocimientos, nuestro siglo efectúa una inmersión más vertiginosa todavía en la crisis de los fundamentos del conocimiento" (p. 22).

CURIOSIDAD Y ENSEÑANZA. A los 75 años, en el que quizá fuera una de sus últimos encuentros con centenares de estudiantes, como solía, con motivo de la concesión del Doctorado Honoris Causa por la Universidad de San Luis (Argentina), Paulo Freire (1996) nos dejó esta síntesis de sí mismo: "Yo, como educador, político y hombre que tiene práctica educativa, rehusó al inmovilismo, rehusó a la apatía y el silencio, sigo siendo un hombre con esperanza en el futuro".

Posteriormente, expresaba que la curiosidad nos empuja, nos motiva, nos lleva a la posibilidad de desvelar a través de la acción. La curiosidad y la acción se dan la mano, tras el reconocimiento de uno mismo/a y del entorno como realidades *inacabadas*<sup>4</sup>. De ello desprendía dos consecuencias:

- a) Lo propio de la naturaleza humana es el movimiento constante de permanente proceso de búsqueda, no hacia algo concreto, sino legítimamente orientado hacia el propio origen, lo trascendente, lo religioso, lo no-religioso...
- b) En cambio, para él resultaba *incomprensible* la búsqueda sin esperanza. Es imposible buscar sin esperanza. Porque buscar con esperanza es parte de la naturaleza del *ser histórico* que somos. En todo caso, la ausencia de esta actitud sí puede comprenderse en tanto que seducción por la propia traición a la naturaleza.

En consecuencia, sintetizaba: la experiencia del mundo es de quienes andan, no de quienes paran. Esta *comprensión crítica de la propia búsqueda* implica descubrirse como seres indagadores, curiosos, buscadores. Así, hombres y mujeres se descubren como seres inteligentes, esto es, como seres capaces de "*inteligir*" la realidad, de captar el sentido de la realidad, y perciben que en el propio proceso de inteligibilidad de la realidad radica el proceso de comunicación de lo que se "*intelige*".

Así, desde el momento en que el ser inteligente *capta* algo y lo comprende, puede decirse que la inteligibilidad tiene en sí [contiene en potencia] la comunicación del objeto "*inteligido*". De aquí se desprende que una de las tareas más bonitas de los profesores es a crear la inteligencia de las cosas, y a ayudar a comunicar la comprensión a los otros.

Por tanto, el profesor/a no tiene derecho a realizar un discurso incomprensible, en nombre de una teoría académica, ni tampoco a comunicar concepciones *baratas* o *simplismos*. García Morente (1936), que denunció el *utopismo* (comunicación de sesgos personales o adoctrinamiento) *docente* como vicio reprochable, lo llamaría *pedante*, en el primer caso, e *irresponsable*, en el

---

<sup>4</sup> Esta tesis de P. Freire es similar a la de sir O. Lodge (1924), cuando decía: "que el hombre está inacabado, y que su condición actual es una consecuencia natural de su falta de madurez" (p. 6).

segundo. Ambas actitudes son irrespetuosas con el alumno. Y lo son de hecho, añadido, en tanto que *antiutópicas*.

Otra cosa complementaria y opuesta sería, desde una comprensión no-poética de la *utopía* como *egoísmo de los sueños*, utilizarla como *nuevo seno materno*, preservador de la madurez y asegurador desde una realidad imaginada de profunda motivación fóbica de la realidad.

NATURALEZA Y SUPERACIÓN DEL FATALISMO. El mismo P. Freire (1996) expresaba:

*Una cosa está en el aire en el mundo actual, a mi juicio, que nos amenaza. Es exactamente una cierta ideología fatalista, según la cual no tenemos nada que hacer. Estoy cansado de oír y de pelear contra las frases como ésta: "Es horrible que haya en Brasil 30 millones de hombres, mujeres y niños que se mueren de hambre, pero la realidad es ésta. Estoy cansado de escuchar que el desempleo que ha arrasado al mundo es una fatalidad de fin de este siglo. Que el hambre de los miserables de Brasil y el desempleo en el mundo es una fatalidad. Y yo me pregunto en un libro que he escrito: ¿Por qué la reforma agraria en Brasil no es una fatalidad? [...] Toda vez que el objeto inmediato del dolor son las clases populares, hay fatalismo. Toda vez que el posible objeto de sufrimiento son las clases dominantes, no hay fatalismo.*

Por esto se hace fundamental desarrollar verdaderas *pedagogías críticas* [lo que no identifico en ningún caso con las verborreas reproductivas y sistematizadoras de quienes simpatizan, desde su asepsia, con el llamado *paradigma crítico*], radicadas en los siguientes ejes: originalidad, esperanza, voluntad de trabajo y coherencia.

En estos cuatro ejes, ahormados por el suave y resistente velo de la utopía, podrían distinguirse una serie de niveles de conciencia crítica que, a mi juicio distinguirían la *crítica superficial* de la *crítica profunda*.

ESTADIOS DE CONCIENCIA CRÍTICA: MÁS ALLÁ DE LA RAZÓN *DUAL*. Una *racionalidad evolucionista*<sup>5</sup> bien aprendida facilita el recorrido a lo largo de los cinco estadios de *realización crítica*:

- a) El de la QUEJA, que podría denominarse, con propiedad, nivel impulsivo. Tiene una utilidad limitada<sup>6</sup>.
- b) El segundo, que llamo *nivel fácil*, es el de la *CRÍTICA*, que a su vez presenta subniveles, si es *destruktiva* o *adolescente*, o *constructiva* o *alternativa*.
- c) El tercero, que es el que denomino *nivel duro*, es el de la *AUTOCRÍTICA*, al cual pocos llegan, porque su *egocentrismo infantil* y su mala o ausente educación en este sentido muchas veces se lo impide.
- d) Y el cuarto que sería el nivel *maduro*, podría calificarse como el de la *TRANSFORMACIÓN*, que se realiza sobre la *autocrítica* y, si se quiere, aunque puede tener menos sentido, sobre la *crítica* y sobre la *queja*.
- e) Cuando una persona llega al cuarto nivel bien apoyado en el tercero, quizá pueda acceder al quinto, que llamo *óptimo*, que es el de la *EVOLUCIÓN PERSONAL*, más allá del *ego* y de la *conciencia sistémica*.

Una gran parte de las personas se *quejan* sin visión dialéctica. Otras muchas *crítican* más desde el *ego* (individual y colectivo) que desde la *conciencia*. Hay quien ha dado un paso importante y practica la *autocrítica*, tanto personal como desde el punto de vista de los sistemas con que se identifica. Muy pocas la superan y, cara a fuera, llegan a la *transformación*. Y menos se encuentran en el camino de la *mejora personal*.

<sup>5</sup> Aquella que pone en función de la variable evolución humana las finalidades sistémicas.

<sup>6</sup> "¡Si el tiempo que dedicamos a la queja lo empleásemos en el remedio!, escribía J.M. Sánchez Gey (1977, p. 38) como una de sus máximas.

Cuando alguien cuyo *estado de conciencia* dominante sea la *transformación* o la *mejora personal se queje*, seguro que es útil escucharle. Cuando *critique*, seguro que se aprende y enriquece. Cuando se *autocritique*, encontraremos modelos para *madurar*. Cuando *transforme* nos estará enseñando a vivir en la coherencia. Y cuando constatemos que *mejora* o *evoluciona interiormente* entroncado con la vida, nos estará comunicando un sentido y un referente de ser, el camino del *maestro*.

LA EVOLUCIÓN DE LA HUMANIDAD, UTOPIA UNIVERSAL. P. Freire (1996) expresaba que “La utopía posible en el mundo es la reinención de las sociedades humanas y de hacerlas más humanas. Es transformar la fealdad en belleza, trabajar, luchar para transformar la sociedad”. Esta idea de P. Freire coincide con la concepción del mundo “siempre más humano”, de Teilhard de Chardin, hasta desembocar en la máxima y legítima utopía: la [siempre] posible evolución humana.

La evolución del ser humano es la más bella y profunda utopía. Se realiza desde cada sujeto, *interiorizándose, desempeorándose y mejorando*. A todas las escalas resulta peculiar, porque lo sintetiza todo:

- a) Se refiere a cada ser, a las colectividades y al grupo humano en su conjunto.
- b) Es permanentemente realizable e irrealizable. Sobre esta polaridad se hace real.
- c) Es sesgada e insesgada, porque contiene toda parcialidad, y beneficia a todas las partes y a la totalidad, irreversiblemente.
- d) Es mediata e inmediata, porque se genera en cada momento sin terminarse jamás.
- e) Es fenómeno y conocimiento del fenómeno, entropía y conciencia constructora, individuo y sociedad, ser y no-ser.
- f) Es útil e inútil, riqueza universal y respetuoso silencio, devenir y freno.
- g) Mientras que, en cuanto al ser humano, es una abstracción considerable, resulta ser uno de los fenómenos más *fiabiles*. Objetivamente, es así:

*Nuestros planes de futuro pueden verse truncados por circunstancias especiales, por enfermedades o accidentes no esperados ni deseados, que nos afecten a nosotros mismos o a nuestros familiares más inmediatos. Hechos que pueden hacer que nuestros caminos sufran un brusco giro de 180 grados y nuestros pasos recorran caminos que nunca pensábamos recorrer. Por ello, no debemos especular con el destino de las naciones ni con el de los hombres de modo individual. Quizá sólo podamos hacerlo con el conjunto global de la humanidad (R. Portaencasa, y J.A. Martín Pereda, 1992, p. 2).*

CONCLUSIÓN. Esta es nuestra conclusión y preliminar, que se encuentran en la misma vertical, después de haber trazado esta espira de conocimiento cuyo único anhelo ha sido abrazar la realidad para realzarla hacia lo universal. El ser humano, definitivamente, tiene que llegar a ser persona, porque no lo es plenamente todavía. Y el mejor momento para pretenderlo siempre es ahora, a pesar de las dificultades de las circunstancias presentes, a pesar de la problemática experimentada por cada mente autoconsciente. Porque siempre estamos en una encrucijada.

Se trata de contribuir a “formar un pueblo consciente”, como diría O. Jara (1989). O sea, una sociedad capaz de *educarse* para *evolucionar*, más allá del ego. Y para completarnos socialmente, no vendría mal sustituir *macdonalización (superficialidad, exteriorización, economicismo, uniformización, eficientismo e inminentismo)* social y educativa, por *humanidad, complejidad y desegotización*, todo envuelto en la frazada de la utopía necesaria.

En esto consiste la vida, vista desde fuera: en una, no ya prolongada, sino permanente situación de *crisis*, entendida en su sentido original como situación de juicio, cambio o duda en proceso de

equilibrio. Desde dentro, el arte de vivir sólo se ejecutará bien, si la experiencia de cada presente se orienta al futuro con la máxima conciencia.

## PROCLAMA A LOS PESIMISTAS.

*Aunque seáis mayoría,  
no os creáis en la postura más cierta.*

*Seguid vuestro camino,  
respetando la utopía,  
porque vuestros conocimientos más sólidos fueron hijos de ella.*

*Si no la favorecéis,  
al menos no desalentéis a sus amantes.*

*No los detengáis ni molestéis,  
porque no actúan contra vuestra dualidad.*

*Solo creen y desarrollan la aventura de creer y de crear para vosotros.*

*Y, si estas razones no os convencen,  
creed que casi todo lo anterior es imposible.*

*Todo, menos esta última utopía realizable:  
podéis cerrar los ojos, cerraros más,  
y dejarnos hacer.*

INVITACIÓN A LOS OPTIMISTAS [DE LA EVOLUCIÓN POSIBLE]. La contribución utópico-educativa (como, a mi juicio, no puede ser de otro modo) está en plena sintonía con la intención coyuntural de la U.N.E.S.C.O.: "El fin del milenio es un tiempo para la acción y la ocasión para inventar un nuevo recorrido. Para anticipar y avizorar el futuro, es preciso inventar nuevas utopías modeladas", decía F. Mayor Zaragoza.

Nuestra utopía se refiere a la esperanza de que, por la vía de la educación de sus educadores, la sociedad vaya poco a poco sintetizando y equiparando sus relativamente altas aspiraciones y niveles conseguidos de bienestar (desarrollo, progreso, calidad de vida) con sus escasas cotas y expectativas de más ser (madurez o crecimiento interior); diferencia que es la causa primera de los grandes problemas sociales y los grandes errores que manifiesta la historia, que formalmente suelen no variar.

Este cambio social, centrado en la escuela y en el profesorado, es nuestra particular propuesta destinada a concretar constructivamente esa utopía. Utopía en sentido estricto, insisto, porque, en el momento de su expresión, no se ha realizado todavía.

Un proverbio masai enseña que: "Pequeñas gotas llenan un océano". Lo cual, con alguna pincelada estética de la mano de K. Kauter (1990), podría tomar la forma del siguiente cuento:

*"Dime el peso de un copo de nieve" -preguntó un pajarito negro a una paloma del bosque.*

*"Nada, ni un ápice" -fue la respuesta.*

*"Si es así, debo contarte una historia maravillosa" -dijo el pajarito negro.*

*"Me posé en una rama de un abeto, cercana al tronco, y empezó a nevar -no densamente en una rabiosa ventisca, no- sólo como en un sueño, sin herida alguna ni violencia. Como no tenía nada que hacer, fui contando los copos mientras caían sobre las hojas de mi rama. El número fue exactamente 3741952. Cuando sobre la rama cayó el siguiente copo (nada de peso, ni un ápice, como tú dices), la rama se rompió". Dicho esto, el pajarito negro echó a volar.*

*La paloma, una autoridad en la materia desde los tiempos de No, se puso a reflexionar; y pasados unos minutos, se dijo: "Quizá tan sólo haga falta la colaboración de una persona más para que la solidaridad se abra camino en el mundo".*

Si el concepto de "masa crítica", admitido en el ámbito [¡científico!] de la Física como la porción mínima de materia escindible, necesaria para que se produzca una reacción en cadena, ¿por qué no considerar la misma posibilidad formal, si lo que se estima son profesores en formación, dentro del marco social?

Reclamamos, con J.M. Pemán (1965), la necesidad de los *utopistas*, cuando se preguntaba:

*¿Utopía?... Hace tiempo que para curarme de la excesiva facilidad de esta evasiva yo tengo colgado, en un marco de mi gabinete de trabajo, un documento curioso. Me lo regalaron en la Habana. Es un recibo de mil novecientos pesos por la compra de seis negros. Su fecha, 1820: ayer como quien dice. Un documento jurídico y tranquilo, escrito sobre la seguridad de que la esclavitud, soporte de todo un orden económico, era inevitable...¿Cuántas cosas no se escriben hoy sobre una parecida seguridad dogmática de la violencia, la sangre, la guerra? ¿No firmamos, acaso, todos los días nuestros "recibos" por cuatro o cinco ideas establecidas, como aquél hace un siglo, por su media docena de negros?... No desplacemos tan pronto a los utopistas. Son los pura sangre de la ilusión. Pueden llegar antes a metas y lugares a donde, un día, llegaran con retraso los percherones de la lógica (p. 490).*

¿Pero acaso la misma lógica de la naturaleza no permea por igual todos los fenómenos, todos los conocimientos? ¿No será que percibimos la lógica dialéctica o uno-trina como dual, del mismo modo a como un tetraedro parece triangular desde cualquier [único] punto de vista?

Nos estamos perdiendo lo mejor, por no percibir las cosas desde la *autoconciencia*, por no *cultivarnos* profunda, directamente. Sólo la cultura clama por más cultura, el conocimiento por mejor conocimiento y la conciencia por superior complejidad.

En nuestro caso y con respecto a estos primarios ámbitos de conocimiento en formación, didáctica y del profesorado, a su orientación y a los posibles procesos de crecimiento que sobre ellos se puedan generar, concluyo diciendo que, porque casi todo está por hacer, es importante iniciar masivamente esta andadura. Proceso que, en tanto que adaptación, siempre comportará enormes resistencias y mayores indiferencias.

No se trata ya de *revolucionar*, sino de *evolucionar*. No hay *revoluciones* que valgan más la pena, aquí no hay enemigos. El reto es que cada ser humano se separe del *plano de los sistemas* y, permaneciendo solidario al *antiguo régimen*, inicie *espiras*, cuyos giros de progreso convergente definan *alturas irreversibles* de *humanización* y aproximaciones graduales al eje de la *evolución posible*. He aquí la verdadera *re-evolución*, para la que la utopía puede ser una ayuda necesaria y permanentemente insuficiente.

Para esto, siempre podremos contar con ella. Como la naturaleza misma, nunca nos fallará. A lo peor -como suele decir Félix González- sólo tendremos *autoengaños*.

*Ella está en el horizonte –dice Fernando Birri-. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar (E. Galeano, 1998, p. 130).*

SÍNTESIS. "No se puede dejarlo así; no se puede no dejarlo así; no se puede dejarlo así, ni no dejarlo así" (Thich Nhat Hanh, 1978, p. 133).