



Ilustre Colegio Oficial  
de Doctores y  
Licenciados en Filosofía  
y Letras y en Ciencias  
Colegio Profesional  
de la Educación

Mayo 1996  
n.º 75

# IGNORANCIA Y CIENCIA

# HACIA OTRA NUEVA EDUCACIÓN

Nada hay que atente o beneficie más al orden o al bien público, que lo que un profesor hace con sus alumnos en su aula. Por consiguiente, el statu quo social depende, en gran medida, de la escuela.

Ello le conferiría una enorme responsabilidad a tal institución, si fuera plenamente dueña de sus actos. Pero no es así. La escuela está atada, desde dentro y desde fuera.

Desde dentro, porque —sobre todo en sus tramos medio y superior— carece de profesionales con suficiente formación didáctica, y porque la formación que se recibe ni pretende un profesorado excepcional.

Desde fuera, porque está atrapada en unos imperativos (administrativos, económicos, políticos, sociales, religiosos, editoriales, investigadores, etc.) que la fuerzan, en ocasiones, bien a asumirlos como objetivos, bien a despedir a ellos su trabajo.

Este *nudo gordiano* se ve beneficiado por la dirección de unos administradores de la educación que, careciendo en general de conocimientos profundos y experiencia sobre lo que tienen entre manos, adolecen de coherencia, de *ejemplaridad*.

o evolucionar, necesidad de disponer de unas personas excepcionales, en cuanto a preparación y calidad humana, etc.) no encaja con las limitadas expectativas de una sociedad principalmente orientada al bienestar y que, por tanto, es incapaz de apreciar la importancia y alcance de la educación;

e) La sociedad no aprecia la importancia de la educación en toda su amplitud, porque arrastra y mantiene una actitud conservadora y distante de la actividad educativa, que sólo se asume como una pieza más del sistema social, destinada a satisfacer sus demandas;

f) La sociedad es conservadora y distante respecto a la educación y la percibe como un eslabón más de la calidad de vida, porque quienes la administran no pertenecen, en su mayoría, a la escuela, y, por tanto, no han podido promoverla nunca desde dentro (sus aulas y su conocimiento);

g) Porque quienes la administran (dirigen, suministran de textos educativos e investigan) no pertenecen, en su mayoría, a la escuela, y por tanto no la han promovido nunca desde dentro, la escuela no tiene como propio lo que se le adjudica.

ra sólo se consigue con una mayor y mejor formación de los profesores, tanto inicial como permanente. Intentar llegar a ella vía *remocista* (política, económica, administrativa, editorial, etc.) es como pretender alterar la composición molecular de la arena de una playa con una excavadora.

No es de extrañar, pues, que cada reforma *educativa*, deje siempre por hacer la reforma de la educación. Y tampoco, de hecho, sorprende que la rentabilidad de cada ley orgánica sea tan escasa. ¿Dónde está la ambición por construir, que la medianía taponara y los mediocres consideran suficiente?

## DEL EGO A LA CONCIENCIA

En su estado actual, la escuela y la didáctica contribuyen poco a la evolución humana, individual y social. En cambio, resulta imprescindible para el desarrollo, el progreso, el enriquecimiento, la expansión, el incremento, la prosperidad, el rendimiento, la competitividad, etc. de personas y sistemas sociales influyentes de toda índole.

¿Qué sistema educativo pretende expresamente o puede garantizar el logro de una mayor evolución interior en sus titulados o asegure incrementos relevantes de evolución social a los estados o comunidades en que se inscribe? ¿Y cómo es posible que no ocurra esto?

El verdadero estado de madurez o evolución interior de personas, grupos o grandes sociedades radica en la ausencia de *ego* (dependencias, identificaciones, parcialidades, sesgos, ausencia de duda, falta de autonomía, etc.) y la presencia de *conciencia* (conocimiento, deseo de ser más para bien ser, claridad de razón, amplitud comprensiva y profundidad de visión, disposición a la convergencia o a la cooperación con toda opción, habilidad para poner toda acción en función de la evolución humana, más allá de los intereses particulares, etc.).

Cuando el ego se institucionaliza en cualquier ámbito social, se propugna la expectación y la acción en función del propio interés; se comunica la seguridad de encontrarse en posesión de la verdad o en el único camino que lleva a la meta; se hace habitual la incapacidad de percibir los propios errores, la dificultad de rectificación y la ausencia de autocritica ecuánime; se fomenta el *raquitismo* personal de sus miembros, desde la inducción al apego, la creciente dependencia con su *-ismo*; etc.

Del ego a la conciencia, pues: éste es el principal *para qué* que la educación ha de desarrollar y concretar; y, en todo caso, es la meta a la que es lícito reorientar cualquier conocimiento, cualquier pretensión que se precie de *didáctica*, porque, si no, se tratará de una *contradictio in terminis*.

Para ello, la escuela ha de verse simultáneamente liberada de toda injerencia *aeducativa*, y reforzada con una

## DE LA IMPOTENCIA DE LA ESCUELA

La reflexión de Apple: «la escuela sobresale por enseñar lo opuesto», probablemente resulte más significativa, a la luz de la situación anteriormente descrita, estructurada sobre tres ejes:

— la escuela no realiza en plenitud su cometido,

— el cometido que ejecuta lo lleva a término incompleta o imprecisamente,

— otros *sistemas* suelen interferir en su propio beneficio.

Lejos de traducirse en algún tipo de *crisis*, tales hechos componen una situación de no-cambio, de *anticrisis*. Estado cuyo marco funcional puede retratarse sobre el analógico de la siguiente lemniscata, articulada en siete recurrencias:

a) La escuela no tiene como plenamente propio lo que se le adjudica;

b) No lo tiene como plenamente propio, porque no se le permite asumir su función social, natural y lógica: vanguardista, creativa, productiva, autónoma, preventiva, innovadora, investigadora, orientadora, inquiridora, optimizadora, consciente, etc.;

c) No asume su función social, natural y lógica, porque sus elementos personales-eje (docentes de todos los tramos académicos) no tienen, en general, una cultura (cultivo personal, madurez) especial ni una formación ajustada a su profesión;

d) Los profesores no tienen una cultura o una formación adecuadas, porque el estímulo social (económico, de reconocimiento profesional, etc.) no es el necesario, y porque el suficiente (creencia en la posibilidad de mejorar

## REMOCES Y REFORMAS DE LA EDUCACIÓN

Es muy importante distinguir entre *remoce* y *reforma*. Las motivaciones «*remocistas*» casi nunca nacen en la escuela, aunque se nutren de ella. Son exógenas, impresas desde fuera, y la afectan exteriormente, como si de un prescriptivo *molde de galletas* se tratase. A esta *impresión* ayuda, de modo importante, el empleo de neologismos crípticos, generalmente erróneos, quizá causados por completo de inferioridad o voluntad de manipulación, que el docente va incorporando a su acervo, a medida que surgen.

Son causas habituales de *remoce* la vanidad de administradores de la educación que quieren dejar a su paso la ley *fulana*, que lleva su nombre; las editoriales educativas (escolares y psicopedagógicas) que se reparten el papel del desconcierto docente, originadas en la escasa formación didáctica y destinadas a ella; los investigadores que, sin pertenecer a la escuela, marchan al frente de ella y la determinan, etc. Y la causa por excelencia es la compleja red de interdependencias que sendos vértices administrativos componen, hasta integrar un sistema mayor.

Los *remoces* de la educación conducen inexorablemente a la paradoja del *actor-espectador*, consistente en que, a la vez que se atribuye al profesor la mayor actividad y el principal protagonismo de su propio quehacer, es el ser más expectante.

La única reforma de la educación es la mejora de la didáctica y su aproximación al arte de la comunicación de inquietud por el conocimiento, en función de la evolución humana. Esa mejo-

importantísima formación docente, tanto encaminada a la profesionalidad como a la madurez.

## PROFESORADO EXCEPCIONAL

J. Krishnamurti (1983), con su acostumbrada contundencia y claridad, mantenía que: «La educación sólo puede ser transformada educando al educador, y no simplemente creando una nueva norma, un nuevo sistema de acción» (p. 16). Asimismo, G. Marcel (1968) decía: «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). J. Bousquet (1974) concluía al respecto que: «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).

Sólo con unos profesores sabios pueden facilitar la adquisición de saberes. Sólo unos profesores excepcionalmente conscientes pueden comunicar conciencia. En definitiva, o los profesores son cultos (están cultivados), o estarán favoreciendo la emergencia de sociedades inmaduras, por dos causas complementarias: la influencia de la escuela, porque toda persona lleva en sí la impronta de sus maestros y sus enseñanzas, y el sentido común, porque nadie puede dar lo que no tiene.

## PROYECTO SOCIAL CENTRADO EN LA ESCUELA

Los problemas sociales son globales (universales) y de raíz educativa. Así han sido siempre. Por tanto, no ha de extrañar la propuesta de algún tipo de solución global y educativa que aspire a su solución. Esta es la contribución que, en el próximo siglo, espontáneamente podría proporcionar la escuela, en virtud de una creciente y lógica relevancia social.

Las revoluciones con ánimo universal o de evolución centradas en la religión, el belicismo, la predominancia cultural, la economía o en la política han tenido su fase y su momento. Todas se han participado (han resultado válidas para unos y no para otros), se han egotizado (no han llegado al sacrificio de los apegos definitivos de su divergencia, para converger con las demás) y finalmente se han escorado (formalmente, han asumido la personalidad de un sistema institucional más). Como resultado de toda esta mixtura, se verifica una situación de protagonismo institucional, donde el individuo está difuminado.

Previa formación didáctica del profesorado y con la expectativa cierta de una línea de auténticas reformas orientadas a la autonomía de la escuela, por parte de las administraciones que la gestionan y la suministran, el sector

educativo podría llegar a estar en condiciones de propiciar una revolución global, insesgada (no favorable a alguna parcialidad específica), y centrada en la evolución (educación) humana, que cubriera estos aspectos o fases:

a) Diagnóstico pedagógico sobre la miseria humana, individual y social: qué es, qué la mantiene, cómo lo realiza, quién lo hace, y por qué;

b) Investigación sobre la fundamentación de una didáctica favorecedora de la madurez personal y la evolución humana;

d) Orientación de tales fundamentos a la preparación de un cuerpo docente excepcionalmente maduro;

e) Paulatina autonomía de la escuela;

f) Cambio social (personal e institucional), centrado en la escuela, desde el apoyo de un Organismo Educativo Mundial e Independiente (Comenius, Kant, Condorcet), quizá compuesto por equipos de personas excepcionalmente maduras;

g) Evolución social, centrada en la escuela.

## NUEVAS CAPACIDADES EDUCATIVAS A CULTIVAR

Los profesores deberán reflexionar y madurar sobre ciertas capacidades educativas, relativamente nuevas en los sistemas educativos actuales, aunque tan viejas como el conocimiento humano y su voluntad de crecer. Su hipotética concepción puede entrelazarse, mediante una extrapolación realizada desde los objetivos educativos actuales. Probablemente, algunas de ellas sean:

a) *Capacidad de autocrítica, percepción de errores y rectificación*, tanto como individuos como grupos o grandes sociedades: de percepción de los propios hábitos negativos y defectos, de rectificación de los propios fallos y de los éxitos de los demás, de detección y superación de complejos, oscilaciones a la *patología asociada* a cada uno, de disolución de motivos neuróticos o ansiógenos, etc.;

b) *Capacidad de desegotización* de los sistemas de ideas personales, grupales y de naturaleza social: de disminución de apegos, dependencias, adherencias, ataduras, prejuicios, afiliaciones, conocimientos sesgados, adocenados, razonamientos parciales, condicionados o determinados por *ismos*, etc., tanto de aceptación como de rechazo;

c) *Capacidad de evolución de la conciencia*: de que es posible mejorar interiormente, ver globalmente, incrementar la comprensión del fenómeno humano: el sufrimiento, la forma de ser de los demás, etc.; de descubrir capacidades asociadas como la serenidad de ánimo, la humildad, la bondad y el desprendimiento, en cuanto a objetos e ideas, y al mismo tiempo de enjuiciar con equilibrio, de penetrar con firmeza, de experimentar estados de conciencia más elevados, de madurar como personas desde el punto de los demás, de cultivar y desarrollar conclusiones y creencias personales, originales, creativas, no necesariamente institucionalizadas, etc.;

d) *Capacidad de duda*: de desaprendizaje, de poner en crisis las propias *quietudes*, de desarrollar más la inquietud por el conocimiento que los conocimientos finiquitos, de *desapoltronarse* de sistemas mentales, de aprender más allá de lo dado, de no creerse en la verdad o en la meta y que los demás están en un error, de mantener siempre viva la actitud sincera de permanentes aprendices de todos y de casi todo, etc.;

e) *Capacidad de convergencia*: de desidentificarse de las propias filiaciones y opciones para reidentificarse en otras, de comprender lo contrario como complementario, de cooperar en función de objetivos convenientes que puedan no beneficiar los planteamientos particulares, de comprender que «lo que converge se eleva», etc.;

f) *Capacidad de universalidad*: de experimentar la unicidad del ser humano, de superar barreras basadas en criterios arbitrarios, de no conformarse con ampliaciones de barreras o con acuerdos interesados, de hermanarse con todo ser por encima de creencias y condicionamientos raciales, sexuales, geográficos, religiosos, nacionales, continentales, etc.;

g) *Capacidad de evolucionar*: de aprender a colocar todo interés sistémico menor (individual, grupal, social, etc.) en función de lo que favorece la evolución humana (individual, grupal, social).

## ÚLTIMA REFLEXIÓN

La educación no ha de ser *desarrollista ni ascetista*. En ambos casos sería dual, parcial, completable, sistémica. Ha de buscar la integración de ambas polaridades, en función de la evolución humana. Esto es, poniendo el bienestar en función del más ser, promoviendo la condición humana por encima de toda calificación o cualificación humana, enseñando a *jugar* lo mejor posible con lo existencial, pero a *vivir* en lo esencial, mostrando la posibilidad de supeditar el interés egocéntrico de cualquier sistema al de la evolución humana, etc. Y, sobre todo, ambiciosa, muy ambiciosa. Pero, cuanto más ambiciosa, más humilde. Nunca se nos debe olvidar que *el eslabón perdido* somos nosotros.

AGUSTÍN DE LA HERRÁN GASCÓN

Doctor en Educación.

E.U. «Santa María»

Universidad Autónoma de Madrid.

COMISION DE PEDAGOGIA