

Artículos

«PARA UNA DEMOCRACIA EDUCATIVA»

Dr. Luis Andrés Marcos¹

RESUMEN: *Ante la tendencia actual de entregar todo el proceso educativo a la Escuela, en este trabajo propongo la comprensión del tema educativo a la luz de la dualidad conceptual socialización primaria y secundaria (Berger/Luckmann). El tema educativo, aquí llamado socialización primaria, se propone como tarea y responsabilidad de la sociedad misma a través de mediaciones sociales si es que estamos convencidos del valor de la propia democracia. Y la tarea de la socialización secundaria, es lo que debería entregarse a la Escuela, que tendría así la misión de constituirse en forma de una lectura crítica, en nombre de los campos de objetividad que se trate, de la socialización primaria. De este modo ambas se revierten mutuamente.*

Palabras clave: *Socialización primaria y secundaria, Democracia educativa, Escuela, Intellectualización, Sobrecarga.*

El aceptar la participación en una Revista que se autoproclama FORO DE EDUCACIÓN, implica no solo suponer que se ofrecen las propias consideraciones como propuestas para la discusión (sería enfatizar lo obvio), sino que querrá significar que tales consideraciones no deberían pretender ser la última palabra de quien las propone, pues en la conversación interminable que son nuestras relaciones humanas, el tiempo nos condena irremisiblemente a la obligación de tener que volver de nuevo al FORO² para ofrecer otras palabras que expliquen o continúen las primeras. Empezaré pues, por éstas.

Pero antes advierto que soy de los que piensan que la educación/enseñanza en todos sus niveles, está necesitada de un *buen cambio*. Y aunque es

1. Profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia de Salamanca.

2. El foro, en la Roma antigua, era el espacio de reuniones públicas y lugar donde el pretor celebraba los juicios.

sabido que toda institución que cae en el conformismo de la tradición termina por ser automática repetición y reproducción de sí misma, no parece que sea éste el caso de la situación española, donde las sucesivas Leyes de Enseñanza se conocen por el nombre de sus mentores políticos. En esta compulsiva fluctuación no se requiere tanto una nueva propuesta más para añadir a las que ya existen, cuanto detenernos para aclarar los supuestos o los criterios conforme a los cuales deberán realizarse futuras propuestas. Trataré de buscar una orientación que pudiera guiar ese *buen cambio* de que hablaba.

Partiré de un hecho actual fehaciente: en esta sociedad nuestra llamada de la *información*, la Escuela (la escribo en mayúscula para significar todo el sistema de enseñanza) no es la única fuente de conocimientos, pues justamente, como dice Mc Luhan, la mayor parte de ellos se adquieren fuera de la misma. Es sabido pues, que la educación/enseñanza hoy no se realiza por completo en la Escuela, sino que los *mass media*, sobre todo la televisión (de la que habrá que hacer algún día su historia relacionada con este asunto), es un elemento de primer orden en la configuración educativa de cada individuo, dado que en ella se muestran y exhiben un maremágnum de situaciones, opiniones, prácticas... etc., huérfanas de su valoración crítica en el mejor de los casos o, en el peor, potenciando actitudes y conductas estimadas negativas para el logro de una sana humanidad, formando parte así, aún sin pretenderlo, del fenómeno educativo. Y a la Escuela se le encarga no sólo enseñar lo estipulado, sino contrarrestar lo mal-aprendido en el citado ámbito exterior.

Este hecho ya nos lleva a tener que cambiar algunas ideas sobre la Escuela. Porque aquella obra de misericordia que consistía en enseñar al que no sabe, caso de seguir siendo válida, habrá que interpretarla de otra forma. Pues enseñar al que no sabe, probablemente hoy pueda ser aplicado a los primeros años de aprendizaje, donde los niños en su primera inocencia, desean aprender y descubrir el mundo. En esta etapa las cosas pueden ser relativamente fáciles para quien ejerce de enseñante, pues suele suceder que quien considera que no sabe, desea aprender y esa actitud favorece la práctica educativa hasta tal punto de que la resistencia a la enseñanza no se debe tanto a la conducta del aprendiz cuanto a los contenidos a transmitir. Pero pasada esa primera fase de la infancia la situación no se torna tan fácil como propone la citada obra de misericordia, pues el docente no tanto tiene la misión de enseñar al que no sabe, cuanto enseñar a des-aprender lo aprendido a quien se considera sabedor, por el hecho de estar informado a través de los medios exteriores a la Escuela.

Pues bien, para analizar este hecho me voy a servir de la terminología que proponen Berger/Luckmann cuando establecen los conceptos de *socialización primaria* y *socialización secundaria*:

«La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad»³.

Lo que estos autores entienden por *socialización primaria* podría hacerse equivaler a educación, y *socialización secundaria* a enseñanza⁴. En efecto, mientras que educar sería preparar la inteligencia y el carácter de los niños para que vivan en la sociedad que les ha tocado en suerte, poniendo en relación al individuo con la sociedad, la enseñanza, al contrario, sitúa al individuo en referencia a un material de conocimientos que deberá aprender (qué sea realmente esto de *aprender* es otro asunto), tomado en el sentido que se usa cuando se dice que a la escuela se va a aprender matemáticas, historia o filosofía. Tal sentido pervive cuando al referirnos a este hecho decimos Enseñanza primaria, secundaria, superior..., y que pretende significar la transmisión de conocimientos en forma de disciplinas de un corpus global aceptado como herencia universal, es decir, no dependiente de la propia cultura. Esta socialización se nombra como secundaria, pues es posterior y se realiza sobre la primaria.

Esta diferencia entre educación y enseñanza no es gratuita, pues mediante ella se comprende mejor la función y destino que se le asigna a la Escuela. Quien, como Albert Jacquard, afirma que en la Escuela se trata de formar el yo, y este yo se forma cuando se encuentra con el otro (cuando ese encuentro se produce, hemos conseguido lo que nos proponíamos), está enfatizando el momento educativo de la Escuela⁵. Sin embargo, si pensamos la Escuela como el lugar donde dejamos nuestro yo y caminamos hacia el nosotros, a salir de la caverna y dirigirnos a la verdad del conocimiento, según propone Pierre Manent, se está primando la enseñanza⁶. De otro

3. Peter L. Berger y Thomas Luckmann, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1995, p. 166.

4. Este par conceptual podría corresponder a lo que J. Dewey llamaba educación espontánea y educación sistemática (*Democracia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1971, p. 17).

5. Jacquard, A./Manent, P./Renaut, A., *¿Una educación sin autoridad ni sanción?*, Barcelona, Paidós, 2004, p. 25.

6. *Ibíd.*, 26-32.

modo, el primero pone el énfasis en la socialización primaria, y el segundo en la socialización secundaria. En mi opinión es importante tal distinción pues conllevan actitudes y modos de actuar distintos. El uno trata de establecer las reglas del juego social, y requiere una educación llevada a la práctica, mientras que la segunda se trata de una interiorización de campos objetivos de conocimiento adquiridos en el presente con pretensión universal (de aquí Universidad = *universitas*). Este último intenta *formar* a los individuos y culturas logrando ascenderlos a lugares de naturaleza universal (las matemáticas son universales), como señala el filósofo Hegel.

Establecidos estos supuestos, ¿cuál sería la situación en la que nos encontramos en el presente? En mi opinión, la siguiente: quienes hace algún tiempo se encargaban (bien o mal) de la socialización primaria (padres, instituciones, parroquias, organizaciones...), hace tiempo que se retraen, bien por comodidad o imposibilidad, de esta tarea, y se le endosa a los responsables de la socialización secundaria, es decir, a la Escuela. Se le pide a ésta, no sólo que enseñe, sino que se encargue (=tome las cargas) de ambas socializaciones⁷. Pero con la dificultad añadida de que, además, realice el efecto de contrapunto de aquella educación/enseñanza paralela que ejercen los medios de información, sin ser ayudada por los responsables de la socialización primaria, incluso muchas veces con la oposición de éstos. Estaríamos en el momento antitético de esta afirmación nietzscheana:

«Por mi parte, conozco una sola antítesis auténtica, la existente entre *instituciones para la cultura* e *instituciones para las necesidades de la vida*. A la segunda especie pertenecen todas las instituciones presentes, en cambio, la primera especie es aquella de la que estoy hablando yo»⁸.

Pero en nuestros días a la Escuela se le está asignando *toda* la responsabilidad en la tarea educativa inhibiéndose la sociedad en su conjunto de dicha responsabilidad. No sólo la Escuela debe enseñar las llamadas asignaturas, sino educar para la sexualidad, la paz, la salud, el consumo, la ciudadanía, la religión, etc., además de llevar a cabo programas concretos de educación vial, ordenadores, internet, multiculturalismo, etc., mediante los contenidos transversales, sin olvidar la atención a la integración de los alumnos con dificultades personales o de adaptación social/familiar. En tal situación es comprensible que la figura del profesor se sienta superado por

7. Valga este texto como ejemplo: Los sistemas educativos no van a poder ya conformarse con el simple hecho del aprendizaje de conocimientos, sino que deben «aprender a vivir, aprender a aprender» (A. Monclús, *Educación y cruce de culturas*, México, FCE., 2004, p. 18).

8. F. Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, 2000, p. 120.

dicha sobrecarga (caso de ser consecuente hasta el final), pues además de ser profesor, que es para lo que se ha preparado en sus estudios, tiene que representar otras figuras correspondientes a la socialización primaria. En virtud de sus limitaciones, no puede cubrir todas las expectativas que las leyes colocan en su persona, y mucho menos si a esto se añade su propia vida como perteneciente a una estructura organizativa: reuniones, departamentos, tutorías, burocratizaciones, deportes, excursiones, formación permanente... etc. Y sin embargo la disposición de quien *educa* debe ser distinta de la de quien *enseña*, pues la socialización primaria se realiza de forma *automática*, es decir, en un clima familiar y emotivo, mientras que en la secundaria este clima no puede estar presente y por tanto dicha enseñanza ha de ser reforzada con técnicas pedagógicas específicas⁹. Y aquí cobrarían pleno sentido las mejores teorías pedagógicas, es decir, la que favorezca la motivación e interiorización de dichos aprendizajes.

Si esto es así, una adecuada reforma educativa ha de constituirse no como una reforma ideal, sino real¹⁰. Me refiero a que percibo que las reformas (no sabría decir si todas) están propuestas como reformas ideales y no como reformas reales. No quiero que con esto se piense que niego lo que toda reforma tenga de objetivo utópico, sino que lo que quiero señalar es que la carga de idealidad no está en los objetivos, sino en que han *idealizado los sujetos* que deben llevar a cabo dicha reforma. A los profesores se les piensa como supermanes que todo saben, pueden y deben, y a los alumnos como seres ya aprendidos en lugar de individuos sensibles al aprendizaje. Definitivamente la realidad concreta es más tozuda. Como mínimo, bastantes alumnos no quieren saber nada de todo lo que suponga esfuerzo, conocimiento y, a cierta edad, no quieren ir al Instituto; y si van no quieren atender y comportarse; y si se comportan, no quieren aprender lo que escuchan; y si escuchan, no les interesa; y si les interesa, no creen en el valor de lo que hacen... En fin que, una reforma realista debe dar respuesta a estas (y otras) situaciones efectivas, lo que implica pensar en reformar lo que en realidad hay y no estatuir de forma absoluta (*ab-solutus* = suelta de todo) la mejor idealización lógicamente posible, pero inadecuada en la práctica. En la enseñanza no hemos seguido el consejo que J. Dewey aplicaba a la sociedad: Tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable¹¹.

9. Berger/Luckmann, *Ibíd.*, p. 180

10. Ángel Casado, *Pensamiento filosófico y compromiso educativo en VV. AA.* Fundación Fernando Rielo, 1995, p. 19.

11. J. Dewey, *Op. cit.*, p. 94.

Para una tarea docente con sentido y realista, a la Escuela se le debería eximir de la socialización primaria. Pero entonces ¿quién debería tomar esta responsabilidad sobre sí? Me doy cuenta de que mi respuesta a esta pregunta va en contra de la tendencia actual, porque propongo que tal responsabilidad la debería tomar a su cargo justamente una sociedad convenientemente democrática. Me explico.

Si tuviera que empeñar mi opinión, diría que las Democracias (supongo que unas más que otras) están actuando en este tema de la educación al modo como lo han hecho los Estados totalitarios, si nos atenemos al hecho de que estos Estados han usado la Escuela al servicio de una *educación para* el Estado. No otra cosa era apelar a esa especie de espíritus nacionales, poniendo a su servicio la socialización primaria y reduciendo la socialización secundaria a contenidos controlados de tal manera que no pudieran cuestionar dichos espíritus nacionales. Esta confusión de educación y enseñanza conforma un Estado totalitario.

Pero no puede entenderse de forma sensata la educación, y mucho menos si es un derecho, cuando se instrumentaliza al servicio de intereses ajenos. Sabemos que ha habido y hay Estados que han educado y educan a sus *hijos* para morir y matar. Aquí hay que recordar que el principio de Kant de que ningún hombre puede ser usado para otro fin que no sea él mismo, sigue siendo más válido que nunca. Por lo que habría que pensar el Estado al servicio de la educación y de ninguna manera al revés. Incluso el cariño del maestro, dice B. Russell, no es ser su padre sino sentir al niño como un fin¹².

Con lo cual queda negada cualquier educación *para*, incluso una educación *para la democracia* y lo que, al contrario propongo, es comprender la *democracia como educativa*. Si los Estados totalitarios están interesados en la confusión de educación y enseñanza sometiendo ésta a un plan educativo general dirigido por dicho Estado, la democracia como forma opuesta a dichos Estados totalitarios deberá, como señal distintiva propia, separar ambos campos y dejar que instituciones (legalizadas) se tomen la tarea general de la socialización primaria y dejar la secundaria para la Escuela.

Una democracia que se precie de tal, para su propia pervivencia debe entender lo educativo como su centro. Enorgullecerse y potenciar (inversión incluida) instituciones sociales mediadoras que posibiliten la socialización primaria (familia, asociaciones deportivas no lucrativas, parroquias, clubs de barrios, asociaciones familiares, ateneos, clubs de jóvenes, agrupaciones de

12. B. Russell, *Sobre la educación*, Madrid, Espasa-Calpe, 1998, p. 68.

medios de comunicación, de bibliotecas, de cultura...), para que descarguen de tal tarea a la Escuela y ésta pueda dedicarse con todo su empeño a lo que era y debería ser su función, es decir, lo que hemos llamado la socialización secundaria. A dichas instancias mediadoras, en mi opinión, se les ha ido castigando financieramente y, por tanto, se han ido perdiendo, en beneficio de empresas de ocio cuya finalidad es sencillamente el rendimiento productivo material inmediato. Esta pluralidad educativa que permite la democracia debería constituirse en la prueba veraz de sí misma. Y a su vez, en tal democracia se supondría que no sería mejor político quien más pasión y empeño muestre en defender sus ideas, sino quien más *educativamente* las defiende.

Por otra parte, traspasar la educación a la enseñanza es una prueba de nuestro compulsivo mentalismo de Occidentales, que consiste en pensar que con saber lo que tenemos que hacer, queda hecho. Para esclarecer lo que quiero decir pongo un ejemplo: el multiculturalismo. La integración de las otras culturas y minorías, en mi opinión debe tener lugar no solo ni primordialmente en el ámbito de la escuela, sino en el marco de estas instituciones mediadoras de que hablo, pues si el prejuicio es su sustento, éste no se evita por el *acto mental* de inteligirla sino por una *actitud* favorable que se gana y se percibe en el trato directo con tales minorías en el ámbito donde justamente se da, es decir, en el mundo cotidiano. La Escuela, en cambio, ofrece las bases (científicas, filosóficas...) que vendrían a dar fundamento teórico a tal actitud. El *hecho* de la integración no es contenido de enseñanza; se enseñan las bases para ver la inconsistencia de los prejuicios, pero no hay necesariamente integración porque se *enseñe* a integrar. El aprendizaje de acciones se cumple realizándolas. Y lo que se basa en prejuicios no se evita con campañas que proclaman que hay que evitarlos, sino acercándonos a los estimados diferentes, para quedar de manifiesto que son nuestros juicios previos los que tienen que cambiar y no las personas objeto de nuestros prejuicios. Algunos asuntos se solucionan mejor ubicándolos en su lugar que andar abanderando su derrota en lugares inapropiados, que sólo consiguen hacer más notorio su fracaso. Quiero decir, con el hecho de que la socialización primaria haya desembocado en la escuela, y sea tratada en ella, solo se ha logrado *intelectualizar* dicha socialización primaria pero no llevarla a cabo realmente.

Si se hiciera como digo, queda orientada la contradicción que Alain Renaut ve en la democracia, pues en tanto que propone valores de igualdad y libertad, estos mismos no podrían imponerse con algún tipo de autoridad¹³. Pues bien, que la autoridad educativa no la ostente directamente

13. Jacquard, A./Manent, P./Renaut, A., *Op. cit.*, pp. 32-52.

alguien (en todo caso las leyes y sus guardianes), no quiere decir que no la represente nadie, sino que la representarían (potencialmente) todos. Pues tales instituciones mediadoras deberían e iban a ser de hecho consideradas como criterios de autoridad prácticas (aunque con dificultades) pues no enseñan teorías que fundamenten las actitudes y conductas sino que las promueven *practicadamente*. La democracia no es sólo régimen de gobierno sino tarea educativa. La sociedad debe ser educativa no porque ella enseñe, que eso queda reservado a sus docentes, sino porque practica las reglas del juego de la convivencia. A nadar no se aprende haciendo una teoría sobre la natación sentado en el borde de la piscina, sino introduciéndose en el agua. En una sociedad programada no se debería tanto dirigir la conducta hacia unos objetivos planeados por una autoridad estatal, sino que ésta debe encaminar las distintas opciones educativas e instituciones prácticas que favorezcan la socialización primaria. No es tanto uniformar dirigiendo ella misma la educación, como encarrilar la pluralidad de los diversos órdenes educativos.

Así pues, una democracia que sea viva no puede entregar *absolutamente* a la Escuela toda la responsabilidad educativa de una sociedad. La sola especialización no funciona en casi ningún orden de la vida, pues la formación integral no significa que en la escuela se hable de todo, sino que algunas tareas no son obra de la escuela sino de la sociedad que, en una democracia que se precie, es responsabilidad suya. Con esto quisiera (aunque no es este mi objetivo) descargar parte de responsabilidad a los encargados de la socialización secundaria, y al contrario, señalo a la sociedad en cuanto tal y a sus representantes políticos por no ser atrevidos y generosos en emplear más medios de los requeridos en el asunto de la educación/enseñanza, pues aparte de ser una inversión para lo humano por sí misma (educación como dignidad humana), además se podría pronosticar una sociedad menos costosa, pues lo gastado en educación/enseñanza se ahorra en cárceles, policías, desperfectos, agresiones, desgastes psicológicos, etc.

Como dije antes, esto supondría establecer un giro inverso a la tendencia actual que consiste en *escolarizar todo el ámbito vital de los niños*, pues de lo contrario terminaremos, si no sucede ya, metiendo a nuestros hijos en la escuela a las 7 de la mañana para salir a las 9 de la noche. Esto significaría caer en la contradicción de que para hacerles que aprendan a vivir en el mundo normal se les termina separando de ese mundo al que se les quería integrar. De este modo la Escuela misma pasará a ser la que ejercerá de segregadora del mundo cotidiano, una especie de gran fábrica que produce hombres sin vida normalizada, seres que sustituyen la práctica real por la intelectualización de dicha práctica, individuos que saben muchas cosas pero que no se entienden con ninguna.

Ahora bien, una vez ubicada la socialización primaria fuera de la Escuela, ¿cómo pensar la Escuela de nuevo? ¿Qué tarea como propia le quedaría a la Escuela? La socialización primaria, dijimos, es una interiorización de las formas sociales, y por tanto puede presentar dos caras: (i) un depósito-tesoro de material necesario de acomodo a la sociedad que nos ha tocado en suerte, y (ii) un lastre que nos impide una vida personal y libre. Por esta razón se necesita un campo de objetividad que retome esos materiales de la cultura y desde el ámbito de lo universal los ponga en juego, es decir, los apropie de *forma crítica*. Y esta es la tarea de la Escuela: lugar social de formación del juicio autónomo y de comunicación viviente frente a toda instancia de poder, dice Pedro Cerezo¹⁴.

Ahora bien, a esta dimensión crítica que debe desarrollar la Escuela, no se llega porque al alumno se le enseñe a criticar sino por el hecho de que el conocer mismo es ya un instalarse de forma crítica en el mundo ganado en la socialización primaria pues, como hemos dicho, tal socialización no es crítica sino acomodaticia con la cultura en la que se habita. Ya en la antigüedad, frente a los sofistas que defendían que las cosas pueden cambiarse a gusto de cada cual, Platón opone un sometimiento a lo que realmente es, a la idea de las cosas, y que hay que ganar en el *diá-logos* (a través del logos: en el ir y venir de uno a otro del logos). A este propósito percibo una vuelta a la sofística, cuando se defiende que la suprema razón para sostener un contenido es que simplemente uno tiene derecho a defenderlo, como si el contenido mismo no tuviera también sus razones, y tuviera que darse por hecho que de todo se puede decir cualquier cosa. Desechar la filosofía en la enseñanza (aprovecho la oportunidad) es no querer aprender justamente eso que Platón nos enseñó para siempre, que las cosas nos exigen el esfuerzo de los conceptos adecuados para llegar a ellas, que el fatigoso trabajo del conocimiento no puede equipararse a la comodidad del decir caprichoso, y que, en fin, el contenido del hablar mismo no se sustenta en el sujeto que habla sino en la consistencia de lo hablado.

Pues bien, la Escuela es el lugar donde se nos debe ir enseñando a aprender que las diferentes cosas nos imponen una disciplina adecuada para acercarnos a ellas, es decir, a acceder a los diversos ámbitos de objetividad. Y esta disciplina, que es, no se olvide, esfuerzo, un perseguir hasta el final las cosas, es justamente lo que nos prepara para la crítica. Según esto, la crítica no debe ser confundida con la actitud de personas malhumoradas, que molestan e incordian con la única finalidad de defender su

14. Tomado de A. Casado, en VV. AA., *Op. cit.*, p. 24.

opinión, como acto de mera comodidad que ni siquiera llega a ser intelectual, por ser simple ocurrencia procedente de una exacerbada espontaneidad, que en una socialización secundaria no tiene su lugar. No es que se pueda enseñar la crítica para de este modo poder ser críticos, sino que en el saber argumentar nuestros conocimientos nos viene dada la posibilidad de ser críticos. Ni siquiera se trata de conocer para, después, en un segundo momento, ser críticos, sino que el conocer mismo nos coloca en el ámbito de la crítica, pues no puede tener sentido una actitud crítica ciega de contenidos. Y es de este modo como la enseñanza revierte a su vez en una sociedad que quiere ser convencidamente democrática.

Ahora bien, dichos contenidos cognoscitivos pueden ser entregados y recibidos con absoluta pasividad. No se puede poner en duda que la Escuela hasta hace muy poco (¿todavía?) se complacía únicamente en el momento cognoscitivo de la enseñanza. No obstante el verbo griego *didasko* tiene el sentido de *aprender por experiencia*, por cultivo de lo que llega al hombre y que es útil incorporar a su propio ser, porque la educación estructura al hombre, y al estructurarlo crea naturaleza¹⁵. Y Aristóteles decía que la educación de los jóvenes debe hacerse en armonía y no en referencia a una sola cosa.

Suele aceptarse como habitual que una teoría científica deba suponer un modelo pedagógico y se entienda esto como adaptación necesaria y conveniente al mundo moderno. Pero ya Unamuno en su novela *Amor y Pedagogía* dejó mostrada la improcedencia de concluir un paradigma de enseñanza de una teoría científica. Convendría leer esa novelita de nuevo, hoy que se hacen derivaciones en este sentido sin ningún miramiento. Tal supuesto conllevaría que, pongamos por caso, si la teoría de la complejidad del mundo como sostiene E. Morín es verdadera, ello supondría un paradigma de enseñanza en complejidad. Si fuera así, cada nueva teoría científica debería suponer necesariamente una renovación del modelo pedagógico y asimismo la teoría de la relatividad debería conllevar un proceso relativista de enseñanza. Esto evidentemente no es defendible, pues no podemos afirmar que una lógica borrosa, dejándonos llevar por las palabras, ha de ser descrita borrosamente. Incluso una pintura sobre el caos deberá contener un orden expresivo para poder ser comprendida, que en todo se necesita orden y discernimiento. Pero, además, toda teoría científica tiene un déficit: el sentido humano de dicha teoría no está dictado desde dentro de la propia teoría y, por tanto, siempre será una elección exterior a

15. Cf. E. Lledó, *Surco del tiempo*, Barcelona, Crítica, 1992, p. 84, Nota 18.

la misma teoría científica. Es decir, que el sentido humano de una teoría no es el mismo científico. La teoría descubierta no contiene el sentido humano de la propia teoría. Tal sentido humano de la teoría le llega del exterior.

Todo sistema de enseñanza debe contener un sentido de lo humano que, por un lado, excede a los contenidos a impartir y por otro se debe someter a ellos. Porque el momento de entrega, que es la enseñanza, ha de entenderse como entrega a personas libres. O sea que lo entregado debe ser reconstruido por quien lo recibe, de lo contrario sería un contenido vacío, una superestructura inocua para la experiencia humana general. Por eso enseñar no es hacer pasar un producto de mano en mano o de mente en mente, pues ni siquiera el conocimiento mismo es producto (a no ser que lo reduzcamos a mecanismos de ingeniería), sino contenido, lo que implica que se va configurando en simultaneidad con el hecho de entregarse. En el saber, dice Hegel, el resultado no puede ser separado de su desarrollo. Pues la entrega se realiza a personas, y de este modo la educación es educarse, como reza un librito, por demás sugerente, de H. G. Gadamer¹⁶. El buen maestro es el que *enseña a experimentar el proceso* del conocer, o sea a darle sentido humano y ubicar lo que conoce en el mundo que habita y al que pertenece y no quien se contenta con presentar ante públicos diversos el conocimiento como mero producto y obra concluida (*ergon*) y no como dinámica creadora (*enérgeia*). El enseñar no es un escueto gestionar, ni un vacío transmitir.

Todo esto trae consigo un momento de comunicación entre maestro y alumno. Este momento de comunicación, de seducción para una entrega humana de lo entregado, es indispensable en el proceso docente y nunca podrá suplirse por las herramientas técnicas (en otros asuntos, estas sí podrán sustituir con mejor éxito). Este momento comunicativo es lo que convierte al proceso docente en racional al aceptarlo como intersubjetivo y no solipsista. De este modo la comunicación se convierte en criterio que mide el grado del sentido humano de nuestros proyectos pedagógicos y de la enseñanza misma.

Así pues, el proceso cognoscitivo debe contener dos momentos, uno interior y otro exterior. En su interior, la Escuela debe abrir espacios a la comunicación, para que la entrega cognoscitiva no se reduzca a meros productos sin referencias vitales. Y en lo exterior, porque la Escuela debe participar en el proceso educativo, no para absorberlo dentro de sus paredes, convirtiéndolo en pura mentalización, sino justamente participando críti-

16. H.-G., Gadamer, *La Educación es educarse*, Barcelona, Paidós, 2000.

camente en dicho proceso, pues como institución pública de un país, el aire pedagógico, dice Ortega y Gasset, no debe flotar únicamente en el espacio acotado a los muros de un edificio, sino extenderse al exterior.

Para terminar, una reflexión desesperanzadamente esperanzada. En el paradigma de una sociedad como la occidental programada desde el rendimiento financiero, ¿no es el caso que nuestras cavilaciones al final nos dejan la sensación, en este tema como en otros, de estar participando en el intento de crear nuevas técnicas pedagógicas, con la finalidad de lograr cómo se puede realizar lo bueno del mundo, a la vez que se le saca el mayor rendimiento posible a su realización? No hacen falta grandes teorías, sino una breve dosis de sentido común para saber que, por ejemplo, un aula con 300 alumnos es un desafuero. Habría más ejemplos ¿Por qué algo que todo el mundo puede advertir no se corrige? La respuesta no es necesaria porque la pregunta es retórica.

La parte esperanzada es que justamente esta situación nos posibilita ser conocedores de quién es el enemigo y así poder preparar mejor nuestros escudos y nuestras armas para combatirlo (metafóricamente hablando). No basta solo amar a los jóvenes, sino que se necesita, como dice B. Russell, una concepción recta de la excelencia humana¹⁷. Y nos faltaría el sentido común si creyéramos que ya está configurada o que se realiza al margen de la creación de la que el hombre dispone. El hombre es creador y esto es lo que ninguna teoría puede enseñar. Y si el hombre es creador siempre está abierta, para él, la esperanza. Por eso, en nombre de ninguna teoría, el educador/enseñante, está legitimado para ser un profeta de la desilusión, porque nadie puede ser a la vez maestro si niega las fuerzas creadoras de quienes tiene a su cargo. A la vida naciente, como es el caso de los que van a ser educados y enseñados, debe serle concedida la esperanza, pues toda vida que nace la lleva consigo. Esa es la generosidad, la magnanimidad (*magnus animus*), que debemos a quienes comienzan la vida.

Te deseo la libre disposición de ti mismo, dice el maestro Séneca a su discípulo Lucilio. Esta libre disposición de sí mismo para la creación de lo socialmente humano, es el sentido pleno de una democracia educativa, tal como aquí he querido dar a entender.

17. B. Russell, *Op. cit.*, p. 69.