

# E S T U D I O S

## EDUCAR EN DEMOCRACIA HOY

MANUEL MENOR CURRÁS (\*)

En la historia más reciente de la educación española, si los años setenta representaron un esfuerzo de generalización, las dos décadas siguientes podrían calificarse como las de su democratización. A partir del artículo 27 de nuestra Constitución, la perspectiva democrática está constantemente presente en la planificación educativa (1) y, si nos atenemos a los documentos orientadores y preceptivos de la Reforma educativa en marcha, puede incluso resultar reiterativa la amplia lista de expresiones que explícita e implícitamente tienden a mostrar esta intencionalidad.

Con ser todo ello importante y ser normativas en nuestros Centros las formas democráticas, no significa, sin embargo, que hayamos logrado educar «en» democracia. Lógico y obligado es que la «política educativa» general sea coherente con los principios constitucionales, pero «educar en democracia» requiere, además, traducir a la dinámica cotidiana de las aulas la vivencia de las exigencias democráticas, pronunciarse activamente por una «educación política» de amplio espectro, con implicaciones en las actividades, valoraciones y relaciones que se generan desde los más ocultos intersticios funcionales del sistema.

Es en este tramo que media entre las líneas democratizantes de la «política educativa» institucional y las de la real «educación política» que directa o indirectamente se enseña y aprende donde cabe encontrar distancias, y retos ambiciosos a enfrentar. A menudo parecen divergentes o paralelas destinadas a no encontrarse, como si de dos culturas extrañas se tratara. Analizar ese diferencial, probablemente reciente, dados los nuevos retos que imponen las circunstancias actuales a la cultura democrática, y el horizonte para superarlo, es lo que se propone en esta reflexión.

---

(\*) Profesor de Enseñanza Secundaria. I. B. Isabel La Católica. Madrid.

(1) NOGUEIRA, R.: *Principios Constitucionales del Sistema Educativo Español*. Madrid, MEC, 1988.

## 1. LA CULTURA DEMOCRÁTICA HOY

Tal como interesa contemplarla aquí, se considera la *polis* griega y el constitucionalismo clásico como referentes originarios, aunque también la larga y compleja andadura posterior. Se nutre ciertamente de las exigencias más profundas que en aquellas etapas llevaron a su formulación primera, pero tiene en cuenta, más cercanamente, las que desde la *gran transformación* europea (2) han ido configurando nuestra actual manera de entender y relacionarnos con la realidad social.

Aquellas primeras formulaciones mantienen todavía vivo el valor de la racionalidad como conquista y como proceso en construcción, a pesar de los múltiples obstáculos. Las sucesivas aportaciones han contribuido a su profundización; la han hecho más compleja y más rica, y no menos crítica, ante los problemas del presente. De este modo, la cultura democrática nos sigue pareciendo hoy renovadamente incitadora y utópica (3), siempre inalcanzable en sus últimas consecuencias pero capaz de dar sentido a nuestra acción. Sabedores de que es expresión práctica de la razón, necesitamos —como dijera B. Russell (4)— creer en ella como en nuestra tabla de salvación y de esperanza en un futuro más humano.

La esperanza, de todos modos, sólo se construye con los esfuerzos y luchas del presente, salvo que creamos que cualquier progreso o avance es un logro irreversible del mañana. Entre tanto, los cambios últimos de la humanidad, tan profundos que no pocas voces sugieren que nos encontramos en la divisoria de dos mundos, nos sitúan ante nuevas responsabilidades y renovadas fragilidades. Si la racionalidad democrática les ha de hacer frente sin perder de vista los ideales de igualdad y libertad —por no añadir el tan poco clarificado de la fraternidad—, éstas podrían ser dos referencias principales en la reformulación de sus signos de identidad en este momento:

### 1.1. *La ampliación de la «polis»*

Vivir en democracia no es un estado de gracia definitivo. No es algo dado, «natural», sino una conquista que hay que ir haciendo constantemente. No se trata, por tanto, de un proceso necesariamente lineal; en cada país y en cada espacio social puede tener avances y retrocesos, y cada una de sus fases viene a ser un modo pactado de autorregulación social entre distintas fuerzas que tratan de compensarse entre sí.

---

(2) POLANYI, K.: *La gran Transformación*. Madrid, La Piqueta, 1989.

(3) HORTAL, A.: «La democracia como institucionalización de una utopía», en *Estudios Eclesiásticos*, 53, 1976, pp. 197-208.

(4) RUSSELL, B.: *Nuevas esperanzas para un mundo en transformación*. Buenos Aires, Hermes, 1984, p. 270.

El empleo indiscriminado del término «democracia», demasiado permeable semánticamente, y señuelo de muy diversos modos de entender la relación del poder con el pueblo, no debiera ser indiferente. Muchas decisiones que nos afectan, por más que pretendan llevar el marchamo democrático, no dejan de ser con cierta frecuencia arbitrarias o vinculadas con intereses muy poco generales. Separar lo falso de lo auténtico no siempre es fácil. Nos exige, en todo caso, permanente atención para que cuanto afecta a la gestión y garantía de los derechos, libertades y responsabilidades fundamentales no quede vacío de sentido.

Desde otro punto de vista, el dinamismo de la democracia y la infinitud de demanda de su aplicación se ven aumentados actualmente por la amplitud y diversidad de los problemas a que ha de hacer frente el poder y la actividad política. En teoría, el entramado ordenancista, como salvaguarda de libertades y deberes fundamentales en estas sociedades democráticas, tiende a ser crecientemente complejo, de ahí que el ejercicio del espíritu democrático deba, al mismo tiempo, plantearse por parte de los ciudadanos de manera continuada y vigilante en los nuevos ámbitos que la rápida movilidad social presenta de continuo.

Entre los muchos hechos que afectan a esta recomposición y, consiguientemente, a la cultura democrática en nuestros días, cabría mencionar principalmente dos: la tensión entre la llamada «cultura de la satisfacción» (5) y atención de los problemas sociales persistentes en nuestra sociedad, y la urgencia de compaginar una nueva y necesaria conciencia de ciudadanía universal con las no bien armonizadas ciudadanías de escala más reducida.

#### a) «Cultura de la satisfacción» versus Estado Social

Comentaristas y líderes políticos contraponen, a menudo interesadamente, el discurso de «lo económico» y el de «lo político». Bajo tan discutible oposición no es infrecuente encontrar otras actitudes, sobre todo, esa sorda pugna motivada por la permanente oposición entre los instalados, favorecidos por el poder en sus más variadas formas, y cuantos desde una conciencia de discriminación pugnan por un reparto más justo y participativo.

Hoy, cuando las diferencias programáticas entre partidos con capacidad de vertebrar soluciones políticas se han difuminado sensiblemente, este acento de atención a lo social ha pasado a ser su más llamativo signo distintivo, la clave interpretativa de su particular sentido de la libertad, justicia e igualdad. La disposición que muestran para atender a los más desfavorecidos —donde aparecen las bolsas más llamativas de quienes no votan porque nada esperan— se convierte, de este modo, en peculiar baremo de sensibilidad democrática. Por ello, en la medida en que los partidos simbolizan aspiraciones sensibles de los ciudadanos,

---

(5) GALBRAITH, J. K.: *La cultura de la satisfacción*. Barcelona, Ariel, 1992.

resulta inquietante el lúcido análisis de Galbraith —paradigmático respecto a EE.UU. y ampliamente suscribible para Europa o España—, para quien los «satisfechos» no somos partidarios de emplear recursos en la atención de los más desheredados y proclamamos de hecho la bondad del darwinismo social.

Para probarlo, ahí están los nueve millones de pobres que, según Cáritas, tiene nuestro país (6), o los 32 millones de EE.UU. (7). Ellos nos recuerdan, cual nuevos metecos, parias o cuarto mundo, que no habremos vertebrado éticamente nuestra sociedad democrática si, como afirma Cobo Suero, no ponemos «en práctica eficazmente en la sociedad aquella forma superior de justicia distributiva que enmarcada en la política social, incorpora a su proceder la práctica de la solidaridad» (8).

Desde esta perspectiva, estímulo de la democracia será proponer para la economía la eficacia de la producción de la riqueza, pero sin olvidar simultáneamente la finalidad política de la justicia de su distribución. Frente a la renovada cultura del pragmatismo del mercado, que nos invade como panacea de todos los problemas, habrá que seguir proclamando y luchando por una cálida cultura de la solidaridad. Una racionalidad democrática desprovista de esta apertura solidaria sólo será una tecnología de poder sin esperanza, a sabiendas —como escribía Fromm— de que «la consecuencia más grave de la ruina de la esperanza es la destructividad y la violencia» (9).

#### b) Hacia una nueva ciudadanía universal

En los futuros libros de Historia, probablemente el año 1992 pase a figurar como un hito relevante de cambio de época, similarmente, por ejemplo, al emblemático 1789. El artículo 1 de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* proclamaba entonces —26 de agosto de 1789— que los «hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos». La Conferencia de Río, de junio de 1992, a pesar de todas sus limitaciones, ha marcado la señal de que, a fin de que aquella proclama pueda seguir siendo válida o al menos inspirarnos para intentarlo, es ya imprescindible y urgente abordar determinados problemas a escala mundial y con la participación de todos.

«La nueva frontera consiste —glosaba Álvaro Espina algunos meses después— en transformar el sistema productivo para hacerlo compatible con la regeneración de la Tierra, posibilitando al mismo tiempo la generalización de los bene-

---

(6) En 1989, hablaba de ocho millones (Cfr.: *Pobreza y desigualdad II*, dossier, abril 1989).

(7) *Informe sobre desarrollo humano, 1992*, (PNUD), New York, ONU, 1992.

(8) COBO SUERO, J. M.: *Contribución a la crítica de la política social*. Madrid, Universidad de Comillas, 1993, p. 17.

(9) FROMM, E.: *Espoir et Revolution*. N. York, Stock, 1970, p. 37.

ficios del desarrollo a toda la humanidad» (10). Inmersos en la vorágine de los pequeños problemas cotidianos, no nos resulta fácil abrir la mente a esta dimensión universalista, y llevados por el desinterés y la decepción, pretextamos ambigüedad y falta de referencias claras. Pero lo cierto es que nuestras sociedades satisfechas tienen todavía una gran incapacidad para distinguir entre «crecimiento» y «desarrollo». La ideología del «crecimiento» —como afirma Daly (11)— nos sigue resultando mucho más atractiva, al ofrecernos el señuelo de una cómoda solución a los problemas ecológicos y de subdesarrollo sin exigirnos la disciplina moral del compartir, y esto a pesar de que los comportamientos históricos muestran que no por crecer o tener más se comparte más o se generaliza una calidad de vida mejor (12).

Si los fundamentos de una sociedad, lo que la mantiene en movimiento positivo, es sobre todo el ideal de «saber vivir» de acuerdo con objetivos atrayentes y normas de verdad y justicia a las que ajustarse colectivamente (13), los movimientos sociales y políticos surgidos hasta ahora con sensibilidad hacia estos planteamientos no parece que pasen a ser, por el momento, más que un infantil «Pepito Grillo». De hecho, las instituciones internacionales de que nos hemos dotado no tienen todavía los recursos e independencia imprescindibles para una actuación consecuente (14) en la aldea global. Nuestras preocupaciones, por ahora, parecen más entretenidas con la conciliación, nada desdeñable por otra parte, de un precario equilibrio de los asuntos domésticos con la modernización de nuestra ciudadanía.

Atados entre la tradición y las urgencias económicas del presente nos resistimos a abandonar lo que hemos aprendido. Somos reacios a las exigencias paradigmáticas que exige la adaptación al cambio y nos cuesta aceptar esquemas axiológicos nuevos de largo alcance. Todo presagia, sin embargo, que urge una revolución cultural que tenga presentes, aunque sólo sea por egoísmo, las condiciones de interdependencia de la humanidad a escala planetaria (15). La crisis ambiental y la pobreza del subdesarrollo, cada vez más percibidos como indisociados en una etapa de transición entre pasado y futuro, nos pueden dar la posibilidad de cambiar nuestras formas de ver la realidad, de desarrollar una conciencia moral de la especie humana más ecológica y solidaria y de ejercitar —so pena de extinción (16)— una nueva ciudadanía universal.

---

(10) ESPINA, A.: «La tercera revolución industrial», en *El País*, Madrid, 25-3-1993, p. 16.

(11) DALY, H.: «Economía, ecología y desarrollo sustentable», en *Documentación Social*, 89, Madrid, oct-dic. 1992, pp. 85-107.

(12) Cfr.: MISHAN, E. J.: «El crecimiento de la abundancia y la disminución del bienestar», en DALY, H. (Comp.), *Economía, Ecología y Ética*, México, FCE, 1989.

(13) PHARO, P.: *Politique et savoir vivre*. Paris, L'Harmattan, 1992.

(14) FLORES, G. y otros: *¿Un nuevo orden internacional?* Madrid, De la Torre, 1992.

(15) SCHNEIDER-KING: *La primera revolución global. Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona, Círculo de Lectores, 1992.

(16) WILLIAMS, M.: «Nuevas visiones para los años 90: La Tercera Conferencia en memoria de Bárbara Ward», en *Documentación Social*, op. cit., pp. 127-140.

Ahí está en todo caso, un futuro que con sus urgencias ya es presente para nuestra cultura democrática, capaz de poner a prueba nuestros peculiares modos de interpretar la igualdad y la solidaridad.

## 1.2. *Racionalidad y democracia hoy*

Contemplados a escala de la especie humana, los lentos y escasos resultados de implantación de una profunda cultura democrática pueden ser vistos como un avance o como un lastre. Depende del grado de serenidad o de impaciencia del observador y de su afán de seguridad absoluta.

No es difícil la tentación del pesimismo ni la de la apelación a la irracionalidad o al mito. Ciñéndonos a nuestro mundo occidental, donde la democracia parece haber adquirido mayor carta de naturaleza, es relativamente frecuente el uso del diván freudiano para desgranar quejas y lamentos de denuncia, como éstos de Julien:

«Las viejas palabras se gastan a fuerza de no traducirse en actos. ¿Es aún posible escribirlas sin hacer el ridículo? Libertad, igualdad y justicia: y aún más que todo esto, la democracia había abierto la esperanza de una sociedad fraterna. Pero las sociedades occidentales están marcadas por la morosidad, la resignación, la avaricia, que suponen la indiferencia para con el prójimo o la aidez y la inmoralidad y no dejan sitio a la fraternidad... ¿Cómo es posible que el Occidente próspero y científicamente avanzado haya llegado a renegar de sus ambiciones democráticas? ¿Por qué existe la pobreza, la injusticia, las libertades anémicas...? (17).

Los derechos existentes encerrados en viejas definiciones, las libertades individuales demasiado frágiles, una justicia social mal asegurada, unos privilegios fuertemente protegidos, no son, evidentemente, un buen balance para las promesas que suscita la democracia. Como tampoco lo es el que las instituciones que la sustentan parezcan a menudo trincheras inasequibles, impermeables a los problemas de la calle (18) e insensibles a los asuntos que hemos aludido.

Con todo, el adormilante mimo encantador de una «conciencia desgraciada» no nos debiera hacer perder de vista que, a pesar de sus limitaciones y fallos e, incluso, de los feudalismos persistentes, esta forma compartida de concebir y valorar lo político que llamamos cultura democrática tiene las posibilidades más enriquecedoras, en cuanto que es medida de la racionalidad humana. Frente al impulso de las salidas irracionales, la racionalidad democrática permite redefinir nuestras decisiones equivocadas o decepcionantes. Será cuestión

---

(17) JULIEN, C.: *El suicidio de las democracias*, Barcelona, Hogar del Libro, 1985, pp. 239-244.

(18) Cfr.: MAHEU, L. y SALES, A.: *La recomposition du politique*. Paris, L'Harmatan, 1991.

de plantearnos nuevos objetivos, evaluar mejor las previsiones, calibrar la disponibilidad de fuerzas y medios, pero sólo en democracia es posible plantear alternativas compartidas a la cansina o desilusionante realidad, cuando nos convencemos y decidimos que puede y debe ser cambiada: «Si no hemos alcanzado el ideal que profesamos —decía Kurland—, es porque, cínicamente, no hemos intentado alcanzarlo» (19).

La democracia apela al uso de la razón, cualidad humana eminentemente activa. Implica la reflexión permanente y la conciencia crítica. No casa con ella la pereza mental de culpabilizar sistemática y miméticamente al «sistema», ni el sentarnos pasivamente a esperar todo del Estado-Providencia. Ni funciona sola, ni los conflictos sociales desaparecen por inercia. Implica tensión permanente; por su propia naturaleza, estará, pues, siempre en crisis. Lo cual no debe impedir el aprecio de los logros alcanzados ni paralizar sus virtualidades de influjo en decisiones futuras.

Apela, además, a una concepción optimista del ser humano. Da por supuesto que nada es necesariamente inevitable o incorregible. Frente a la irracionalidad agresiva, destructora e imprevisora, exige de las energías individuales el aprovechamiento de la racionalidad imaginativa positivante, para pensar nuevas formas de vida, organizarlas y hacerlas viables. Es la dinámica con que soñaba Russell: «Cuando todo esto sea, no solamente comprendido, sino profundamente sentido, será fácil vivir de una manera que nos traiga la felicidad y, al mismo tiempo, lleve la felicidad a los demás. Si los hombres pudieran pensar y sentir de esta manera, se desvanecerían, no solamente sus problemas personales, sino también todos los problemas de la política mundial, hasta los más abstractos y difíciles...» (20).

Nacida para desarrollar las potencialidades más representativas del hombre, la democracia, como la ciencia, procede por sucesivas aproximaciones, y sólo se fortalece si contribuye activamente a construir un mundo más enriquecedor y habitable para todos. Y ésta es también su utopía, en la medida que representa el afán transformador de la sociedad hacia un horizonte más liberador, en medio de otras fuerzas que se aplican en contra de esa posibilidad de deliberación —hoy técnicamente realizable, como señalaba Marcusse— (21). Una utopía que, a diferencia de las imaginadas por Platón o por Moro, es alcanzable en este mundo terrenal desde planteamientos racionales y morales rigurosos y entusiastas.

Éstas son, pues, seguramente, algunas de las tensiones y exigencias más profundas de la cultura democrática hoy. Reflexión activa, capacidad prospecti-

---

(19) KURLAND, PH. B.: «The judicial process», en *The New York Times*. 12-12-1970 (Citado por JULIEN, *op. cit.*, p. 246).

(20) RUSSELL, B., *op. cit.*, pp. 19-20.

(21) MARCUSSE, H.: *El final de la utopía*. Barcelona, Ariel, 1968, p. 10.

va, conciencia crítica, disponibilidad al cambio, solidaridad y cooperación; capacidad de pensar la raza humana –al modo de Rusell– «marchando juntos hacia la prosperidad y no separados hacia la destrucción y la muerte» (22). Una cultura de la vida que parece reclamar, en definitiva, un renovado aire de humanismo y de racionalidad, capaz de usar sus revolucionarios avances científicos-técnicos en una proyección compartida y no en el del dominio irracional pretendido por Goya.

## 2. LAS «CULTURAS EDUCATIVAS»

Con el optimismo de Paul Ricoeur (23), proclamemos de entrada que la educación puede jugar un importante –o fundamental– papel en favor de tales apremios y horizontes. El abanico de constructos que ésta ofrece parece indicar, sin embargo, que no necesariamente lo hace o, cuando menos, que no se aplica a ello con el interés requerido.

Parodiando a Kant, a propósito de las relaciones de la Filosofía con la Teología, cuando decía que «no se aclara bien si su servicio consiste en preceder a su señora, llevando la antorcha, o en seguirla, recogiénole la cola» (24), algo similar podría decirse a propósito de las relaciones de ancilaridad entre educación y sociedad. Cabe, adicionalmente la sospecha de que esta mirada más o menos periódica que la sociedad lanza sobre la escuela siempre que le aqueja algún problema, para tratar en principio de erradicarlo y seguir a continuación mirando hacia otro lado, no tenga más sentido que el estrictamente catártico de mantener la conciencia tranquila, una vez hallado tan plástico refugio de soluciones.

No es irrelevante esta constatación. Al menos para no confundir el plano de lo desiderativo –en este caso, las demandas actuales de la cultura democrática hacia la escuela– con el del hacer de la educación política real, y para establecer, después, caminos de reflexión que potencien la escuela hacia la educación en democracia que demanda el momento actual.

Fluctuantes entre lo que se puede y se debe hacer, las «culturas educativas» detectables son variopintas. Todavía los hechos y la imaginación compiten a veces por superarse en respuestas contradictoriamente postmodernas y/o prehistóricas, tipo *Florido pensil*. El paisaje de las maneras de entender y hacer, del sentir y valorar, que la práctica escolar transmite es, en todo caso, ambiguo. Destacaremos aquí algunas de las más remorasas.

---

(22) RUSSELL, B., *op. cit.*, p. 205.

(23) Cfr.: BLANCO, C.: «Recargar la energía», en *El País (Educación)*, 23-3-1993, p. 8, cols. 2-3.

(24) KANT, E.: *La Paz perpetua*. Madrid, Espasa, 1979, p. 130.

## 2.1. *¿Tensiones de cambio?*

Si partimos de cierta inseparabilidad entre el organismo y su medio, escuela y sociedad en este caso, y de la democracia como «ideal» de ambos, como quería Dewey (25), podría decirse que los grandes investigadores e innovadores de la pedagogía han sido a su manera relevantes reformadores sociales. Sus propuestas críticas a la escuela provienen de un afán de cambio de la sociedad. Desde esa óptica, es lastimoso que sus interesantes aportaciones sean presentadas a menudo como meras elucubraciones teóricas, sin relación alguna con la realidad educativa, mientras ésta, por otro lado, es sobreentendida como un magma neutro y autónomo, siempre cansino y alérgico a semejantes propuestas.

Esas ideas de cambio —incluso cuando son levemente traducidas en propósitos reformistas oficiales— son intuitivas, mayoritariamente, casi siempre como un cuestionamiento de lo existente, revulsivo de las rutinas burocratizadas de la organización. Las ideas están ahí, pero o son pura historia o son interiorizadas por sensibles minorías. Se trata de un asunto estrictamente individual y puramente voluntario; el grueso del estamento educativo, mientras tanto, pretexta todo género de argumentos para no salirse de su pasivo acomodo a lo ya visto y conocido, hasta el punto de que, cuando por irremediable acaba incorporando lentamente alguna pauta renovadora, lo más normal es que lo haga en su versión más formal y mecánica.

Indefiniblemente, esa confluencia de actitudes opuestas que se dan cita en el sistema educativo, con todas sus gamas intermedias, aparte de mostrar sus dificultades reales para impregnar a la sociedad de una razonable cultura educativa, produce la sensación de que todo vale. La misma que ya cantaban los *Carmina Burana* a comienzos del siglo XIII:

«Antaño florecía el estudio/ ahora ya para el tedio;/ en tiempos triunfaba el saber,/ pero acabó prevaleciendo el jugar./ Antes de tiempo aparece/ la picardía en los niños,/ que por malevolencia/ rechazan la sabiduría./ Siglos atrás, en cambio,/ apenas se permitía a los discípulos/ descansar después/ de estudiar noventa años./ Ahora los chicos de diez/ se han sacudido el yugo y se ven libres/ y, así, se jactan de maestros;/ los ciegos despeñan a los ciegos,/ vuelan sin plumas las aves,/ los borricos tañen la lira,/ los bueyes triscan por las cortes/ y los pregoneseros de la esteva se hacen caballeros...» (26).

Más allá de toda ironía, si «todo vale», ¿para qué cambiar? Si tenían razón, por ejemplo Brunner, al acusar a la escuela de que no desarrolla la inteligencia, o Rogers al tildarla de que impide el aprendizaje de lo que realmente importa, ¿en qué se ha traducido todo ello?... ¿A quién resulta productivo el desaliento de

---

(25) LANSON, D. E. y LEAN, A. E.: *John Dewey: visión e influencia de un pedagogo*. Buenos Aires, Nova, 1966, p. 83.

(26) «Florebat olim studium», en *Carmina Burana*. Barcelona, Seix-Barral, 1978, p. 51.

cuantos quisieran que la enseñanza fuera más coherente con lo que debe ser y hacer?

En ese panorama no es fácil que dentro del propio sistema educativo se generen hoy con la suficiente amplitud las ideas vigorosas que se atrevan a transformarla en la dirección profunda que se señalaba más arriba. ¿Existe la energía necesaria para una revitalización en ese sentido?

## 2.2. *Del nominalismo del cambio*

La yuxtaposición comparativa de las «culturas» que conviven en los centros educativos permite advertir, similarmente a lo detectado por Henningsen respecto a los métodos de la ciencia pedagógica, «un huerto abigarrado en el que hay cosas viejas y nuevas» (27) que, en su mayor parte, no dicen no a su propio presente social y, por consiguiente, operan en forma estabilizada de dominio.

Probablemente a la educación le sucede lo mismo que a Venecia, en cuya conservación futura los diversos planes políticos actúan, según Brodsky, como violadores: ninguno, sin embargo, «quisiera verse a sí mismo como tal, y menos que le cojan. A ello se debe la mezcla de objetivos y metáforas, alta retórica y fervor lírico que hincha por igual los pechos de tonel de los diputados y comandatori» (28). ¿No suenan a algo de esto muchos apartados genéricos de las legislaciones educativas, sobre todo si se comparan con la prosaica estrechez de miras y presupuesto al articular su propia viabilidad práctica?

En este sentido, y aunque podría venir al caso, no es momento de traer a colación la amplia producción documental originada por nuestra más reciente reforma educativa (29), cuyas carencias y contradicciones han suscitado no pocas voces críticas. Para Blas Cabrera, por ejemplo, con motivo de la LOGSE «se ha dilapidado una posibilidad, tal vez única, de generar una amplia reflexión sobre la educación en España» (30), y, en apreciación de Julia Varela, «nos encontramos ante una ley más postmoderna que socialista, una ley que responde a una imagen de modernidad, al menos en teoría, pero que se aleja de la búsqueda de una mayor igualdad» (31).

---

(27) HENNINGSEN, J.: *Teorías y métodos en la ciencia de la educación*. Barcelona, Herder, 1984, pp. 14 y 74.

(28) BRODSKY, J.: *Marca de agua. Apuntes venecianos*. Barcelona, Edhasa, 1993, p. 89.

(29) A modo de ejemplo y ciñéndonos a la LOGSE, Cfr.: CARBONELL, J.: *La reforma educativa a lo claro*. Madrid, Popular, 1990, pp. 42-45. DEL VAL, J.: «La reforma de las palabras», en *Cuadernos de Pedagogía*, 182 (junio 1990), p. 76. VIÑAO FRAGO, A.: «¿De qué reforma se habla cuando se habla de Reforma?», en *Ídem.*, 176 (dic. 1989), pp. 59-81...

(30) CABRERA, B.: «¿Dónde está el cambio en la educación?», en *Archipiélago*, 6 (Monogr.: *Educación: ¿para qué?*, 6), 1991, pp. 79-89.

(31) VARELA, J.: «Una reforma educativa para las nuevas clases medias», en *Ibidem.*, p. 71.

La cuestión hoy ya no es la del cuantitativismo de la igualdad —a pesar de no pocos problemas persistentes (32)—, sino más bien la de su aspecto cualitativo; centrada al menos, y sin entrar en otras consideraciones, en el cuidado puesto en instrumentar los medios adecuados para cumplir los objetivos que las propias leyes se trazan. A falta de una auditoría social más consistente, ése será un termómetro valioso para calibrar el esfuerzo real de la política educativa para que la escuela desarrolle sus potencialidades y, en particular, las que hoy demanda la cultura democrática.

### 2.3. *¿Es posible el cambio?*

No se trata de probar la teoría de Parménides o la paradoja de Zenón entre Aquiles y la tortuga, ni tampoco de repetir, sin más, los análisis de los teóricos de la «reproducción», siempre interesantes si se toma nota de ellos para potenciar todo esfuerzo positivo. Esta duda sobrepasa situaciones coyunturales de malestar, inquietud o frustración; surge desde la consideración de algunas pautas latentes en la «cultura escolar».

Como centro de todo figuraría esa especie de contradicción nuclear que sobrevuela al sistema educativo en muchos de sus tramos y estructuras, consistente en que, por un lado, su sentido originario tiene que ver prioritariamente con la preparación de los individuos para la vida en sociedad. Tendría ante todo, pues, un sentido proyectivo, de avanzadilla y descubrimiento, eminentemente propedéutico. Por otro lado, sin embargo, los hábitos y valores que, de manera predominante, se transmiten en el ámbito educativo tienden a reafirmar, más o menos poderosamente, la conservación de ideas, conceptos, actitudes, hábitos y percepciones del entorno. La identidad con el pasado es tan fuerte, en ocasiones, que apenas queda resquicio para la apertura y diálogo enriquecedor con lo nuevo o distinto.

Cuando los modos de vida funcionaban más estable y lentamente, esta contradicción no resaltaba tanto, por no ser tan perentoria la modificación de destrezas, valores y conceptos. Hoy, sin embargo, en que la aceleración de los cuestionamientos de la realidad crece exponencialmente día a día, la cultura escolar sigue alimentando la inercia secular: la sacralidad de los apuntes, el dogmatismo del libro de texto, la destreza mecánica de la respuesta correcta, la calificación competitiva, la oposición asignaturas fuertes/asignaturas débiles, la despreocupación por el saber, el desdoblamiento continuo...

En momentos de tanta mudanza, tal conjunto de valores contribuye a crear la sensación de una especie de inamovilidad intrínseca, poco acorde con la movilidad conceptual y axiológica que demanda hoy la «educación en democracia».

---

(32) MUÑOZ REPISO, M. y otros: *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid, CIDE, 1992. FLECHA, R.: *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona, El Roure, 1990, *passim*.

La duda inicial se prolonga así en un océano de preguntas: ¿tiene la organización educativa la lucidez y generosidad suficientes para prescindir de sus lastres? ¿Qué conceptos y técnicas, qué valores ha de saber mantener como relevantes?... ¿Qué oportunidad cabe al «aprender a aprender»?

Es obvio que este orden de cosas no es indiferente. La educación, más que como concepto funciona como precepto encubridor de múltiples y opuestas expectativas y prácticas sociales. En lo que se espera de la escuela, el estudio se convierte, a menudo exclusivamente, en pura estrategia de la diferencia y en una manera de comprar un fragmento del poder. Dentro de la aparente neutralidad de las leyes del sistema educativo, no parece sino que cada cual haya de encontrar su propio campo y estilo de juego para sus particulares intereses, con primacía sobre cualquier otra consideración.

Éste de la educación parece, pues, un sistema que tendiera principalmente a mantenerse a sí mismo, casi al margen de las necesidades profundas de su entorno más amplio o estableciendo con él leves acomodos, más o menos justificables de su papel mediático. En la confrontación de las culturas, escolar y democrática, este pragmatismo sin ideas puede ser el gran problema de fondo vigente en su codificación, el mismo que hace todavía provocadoras algunas reflexiones del reiteradamente citado Bertrand Russell en 1966:

«Los efectos perjudiciales de los factores políticos sobre la educación tienen dos fuentes: primera, que los intereses de un grupo determinado se ponen por encima de los intereses de toda la humanidad; segunda, que se da una fuerte tendencia a la uniformidad tanto en el grupo social como entre los burócratas. De estos dos males, el primero es actualmente el mayor, pero si el primero fuera eliminado, el segundo, se haría aún mucho más grave. Lo más corriente es que la educación se ponga en favor del propio Estado, de la propia religión, del sexo masculino y de los ricos...

El resultado de semejante situación es que la educación se ha convertido en parte de la lucha por el poder que sostienen las diferentes religiones, clases y naciones. El alumno no es considerado como persona, sino como recluta: el sistema educativo no está al servicio de su bienestar, sino al servicio de ulteriores propósitos políticos...» (33).

### 3. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA: UN MISMO HORIZONTE

Aunque detectemos problemas e inadaptaciones en nuestras escuelas no por ello vamos a prescindir de ellas. Tenerlas no deja de ser una importante conquista, a poco que miremos a un pasado no tan lejano, y un privilegio, si

---

(33) RUSSELL, B.: *La educación y el orden social* (1966). Barcelona Edhasa, 1988, p. 181.

consideramos su existencia a escala mundial. Un brasileño o un somali diría que primero la escuela y, después..., ya veremos (34).

Contemplada la educación como logro y como derecho, lo que se impone —igual que en la democracia— es no verla como algo dado, definitivamente logrado, que funcionara por sí solo. Como ella, necesita de la racionalidad atenta y vigilante para fortalecerse, humanizarse y dotarse de renovado sentido. Sin la iniciativa social de los ciudadanos, ambas tienden a esclerotizarse estereotipadamente.

Desde ese horizonte compartido por educación y democracia, en el que problemas, objetivos, proyectos y exigencias son casi siempre indisolubles, podemos adentrarnos en el sentido central de esta reflexión: ¿Cómo preparar a las actuales generaciones para hacer frente a los grandes problemas del presente y del inmediato futuro que les tocará vivir? ¿Cómo dotar a nuestros hijos para reconocer, entender y orientarse —captar los significados y vivir con sentido, que diría Rogers— en el mundo actual? ¿Cómo potenciar las implicaciones de la racionalidad democrática desde la escuela?

Saber que no existen soluciones mágicas para estas preguntas no debe impedir formularlas. Requiere, eso sí, un poco de idealismo insatisfecho como base para intentar alguna vía de respuesta. Si la democracia, decíamos, tiene su carga de utopía, la educación es pura burocracia si no está contagiada por ella.

### 3.1. *Hacia una sociedad discente*

Este concepto globalizador —empleado por W. Harman (35), siguiendo a Robert Hutchins— tal vez pueda valerlos como marco de referencia, integrador de esfuerzos y anhelos en este momento en que económica y tecnológicamente estamos capacitados para el aprendizaje en su sentido más amplio.

Similarmente a lo que sucedía con la Paideia ateniense, hoy se puede propugnar una sociedad en la que la autorrealización y la dignidad humana sean los objetivos principales, de tal modo que todos los ciudadanos se sientan estimulados a desarrollar sus mejores capacidades y cualidades. Para esto, la educación debería ser entendida, ante todo, más como concepto que como precepto; por tanto, no como una actividad aislada —a ciertas horas, en determinados sitios y en una edad específica— sino que pasaría a ser el objetivo central de toda la sociedad. Ella, además, englobaría las aspiraciones más sentidas de modernización y eficiencia, vertebrándolas con la apuesta constante por la

---

(34) GADOTTI, M.: «As relações Norte-Sul. A integração latinoamericana e a educação comunitária» (De una exposición oral en el *Seminario Latinoamericano sobre procesos metodológicos en Educación Comunitaria*, La Catalina, Costa Rica, 22-26 de oct. 1990), ejemplar fotocopiado, p. 19.

(35) HARMAN, W.: «La sociedad informática: el próximo desafío de la sociedad industrial», en *El desafío de los años 90*. Madrid, Fundesco, 1986, p. 157 y sigs.

tolerancia, la abnegación y el esfuerzo, la autoexigencia y el rigor, como valores políticos y cívicos. Ella, en fin, expresaría la firme determinación de la sociedad por hacer frente a sus problemas con un profundo sentido de moralidad y racionalidad.

La funcionalidad de este enfoque puede ser muy atractiva. Permite integrar una concepción ecológica de la «tecnología apropiada» para no perjudicar el medio, conservar los recursos y redefinir los roles sociales desempeñados por el trabajo productivo. Pero, sobre todo, implica una perspectiva muy dinámica para la autorrealización personal, que conecta con un profundo sentido ético de la existencia, de tal modo —explica Harman— que «la educación en un sentido más amplio (estudios, investigación, exploraciones, autoanálisis y participación en la comunidad de ciudadanos conscientes para construir un mundo mejor) contribuye a la mejora y a la realización humanas.

Estas actividades son humanitarias y no son contaminantes ni embrutecedoras... Son ilimitadas las oportunidades que se nos ofrecen, una vez que se libera la mente separando las funciones de trabajo creativo y distribución de la renta» (36).

Esta «sociedad discente» implica transformaciones drásticas del orden presente. Parece, pese a ello, plausible como base de compromiso ético y como fundamento del sentido de la educación en un mundo cada vez más urgido por la necesidad de conciencia de una ciudadanía universal.

### 3.2. *Modernizar la escuela*

En ese horizonte conceptual cobran mayor sentido dinamizador todas las aspiraciones pedagógicas, optimistas y optimizadoras, del papel de la educación, especialmente desde que Helvetius dijera, en el siglo XVIII, que todo lo puede (37). Los objetivos de «des-establecer» (I. Illich), «liberar» (P. Freire), «alternativa» (A. Gramsci)..., y tantos otros de los grandes reformadores de la enseñanza, pueden entenderse en la misma dirección de urgencia de cambio permanente en la escuela para dotarla del humanismo racional imprescindible.

«Modernizar» es la propuesta de Freinet (38). Sugiere continuidad en el cuidado y atención al discurso de los procesos de enseñanza-aprendizaje, agilidad y afán cuidadoso de que tengan un entorno profundamente humano, coherencia de toda la organización consigo misma y con las necesidades nuevas de la sociedad..., romper las rutinas esterilizantes. Viene al caso para no considerar ni a la democracia ni a la educación como entes abstractos o neutros, sin relación algu-

---

(36) *Ibidem*.

(37) Cfr.: LUZURIAGA, L.: *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1980, p. 165.

(38) FREINET, C. y SALENGRAS, R.: *Modernizar la Escuela* (1960), Barcelona, Laia, 1972.

na con la historia ni con la realidad concreta, sino como algo vivo a construir permanentemente.

Sin embargo, modernizar no debiera confundirse con el afán de originalidad, cuestión ésta más vinculada con la moda y, a menudo, con la pura apariencia, falsamente encubridora y no menos burocrática. Afortunadamente, la modernización ya está en los clásicos, porque es sólida lucidez y trabajo riguroso. Leerlos depara, frecuentemente, la alegre sensación de frescura en sus denuncias y en sus propuestas incitadoras (39).

En todo caso, modernizar la escuela pasa por borrar la pasividad, el conformismo, el dogmatismo, la intelerancia, el autoritarismo, la inflexibilidad y el conservadurismo que el pasado tiene enquistado de mil maneras en su presente. Esa educación no tratará de crear en los estudiantes la ilusión de la certidumbre, sino que equipararles para abordar un juicio crítico los cambios, no sólo los científico-técnicos, sino también los que comporta un tratamiento solidario de las nuevas exigencias ambientales —sociales, políticas y ecológicas— en que han de vivir.

Es, por tanto, una serie diferente de conceptos y valores la que propugna apasionadamente. Para crear personalidades activamente investigadoras, flexibles, creadoras, innovadoras y tolerantes, capaces de enfrentarse a la incertidumbre y a la compleja ambigüedad sin perder el norte ni la capacidad de reflexión.

Educación moderna será la que prepare a los estudiantes para detectar falsas verdades y falsificaciones; la que les faculte para hacer preguntas significativas a la realidad y les disponga para poder reconstruir constantemente el aprendizaje. No otra cosa es lo que implica hoy educar en democracia.

Esta educación, sin embargo, la que quiere creerse en serio su capacidad de innovación y liderazgo, sólo es viable si promueve un debate permanente, reflexivo y cooperativo sobre sí misma, con capacidad y medios objetivables para modificarla. De otro modo, entre el ordenancismo y la desidia, difícil será poblar de ese sentido los espacios y tiempos educativos, aspirar a introducir la vida real en las aulas con la más mínima preocupación por transformarla y, mucho menos, aspirar a dar claves a su clientela para que pueda vivir en armonía consigo misma y con su entorno.

---

(39) Véase, por ejemplo, ésta de Cossío: «Lo primero y más urgente, en todos los órdenes de la enseñanza, es la reforma del personal existente y la formación de otro nuevo. Este es el gran problema: podríamos decir casi el único. Programas, métodos y organización deben venir después, porque no tendrían valor alguno sin el maestro. Todas las reformas que se intenten, sin contar con órganos adecuados para realizarlas, serán inútiles y aun contraproducentes...» (Cossío, M. B.: «La reforma escolar», en *Revista Nacional*, 31-8-1899, p. 321).

### 3.3. *Democracia en clase*

Muchos de estos deseos, «objetivos» y «contenidos» se pueden leer ahora en el *BOE*, sin estar seguros de que esto signifique realmente todavía un avance consistente. Si lo estoy, en cambio, de que todo —incluida esta misma reflexión— puede ser palabrería grandilocuente, vaguedad y pura retórica si, al final, el discurso cotidiano de lo que se vive y siente a diario en las aulas, a través del conjunto integral de relaciones que en el amplio tiempo de la escolarización se generan, es vacío, contradictorio o, simplemente, absurdo y crispante, por hipócrita, adocrinante o, peor aún, por estrictamente reaccionario. A riesgo de imprecisiones, entiendo que ahí, en la percepción de sus directos agentes, reside el más auténtico sentido de la educación, al margen de cualquier otra verbalización, institucional o particular. Por eso, todas las reformas, incluso las mejor intencionadas y planificadas, corren el riesgo de quedar pronto lánguidas y desbaratadas en sus aspectos más motivadores y atractivos.

Dentro de la subjetividad que tiene esta reflexión, podría decirse que la primera condición que presupone, dentro de la clase, el educar en democracia hoy pasa por la disposición continuada hacia la investigación, la relativización provisional y la profundización rigurosa en las exigencias nuevas. Sólo así se puede hacer uso reflexivo y sereno de la inteligencia para proponer nuevos medios, nuevas metas y modificar lo que es válido. Sin excluir otros valores, hay que reivindicar este género de desarrollo activo de la mente como el valor más intrínsecamente propio de la educación: sólo él posibilita, por otra parte, un planteamiento autónomo, dialéctico y crítico con la realidad, tal como conviene a una verdadera cultura democrática.

Tal vez en este momento cierta psicologización excesiva de la enseñanza, tendente a convertirla en pura tecnología, esté confundiendo excesivamente los términos. A la enseñanza le son directamente atribuibles y exigibles los aspectos cognoscitivos y el desarrollo de la consciencia. Se puede y se debe, enseñar a hacer «valoraciones» fundamentadas y deontológicamente consistentes. Los demás valores, dialógicos y relacionales, dependen sobre todo del clima de sutiles relaciones que se genere en el aula, del tono de la organización y, en buena medida, de la *auctoritas* del profesor para fomentarlos y optimizar las situaciones. Todo contribuye a «educar», lo uno y lo otro y, en un sentido lato, todo es enseñanza. Conviene, en todo caso, no confundir los planos.

Un segundo nivel de condiciones tendría que ver necesariamente con ese clima actitudinal y dialógico. Entiendo que entraña aspectos más complejos que el de la mera presencia, de pasada o transversalmente, de alguna cuestión curricular sobre democracia (40), libertad o convivencia. Tales iniciativas sólo serán interesantes a condición de que se asuma que el logro de las destrezas y actitudes que con ello se pretenden es corresponsabilidad ineludible de cada

---

(40) MENOR, M.: «La educación cívico-social», en *Historia 16*, Madrid, 17 (julio 1990), pp. 119-121.

equipo educativo, y no de un profesor especial (41). Porque, ante todo, es una cuestión de modelo y de estilo educativo, capaz de erradicar los hábitos inapropiados profundos (42) y de impregnar con otros más valiosos y convincentes (43) la vida escolar. Con la conciencia añadida de que el microespacio de cada clase y cada centro educativo traducirá las mismas tensiones y aporías que se plantean en el macroespacio social.

No será, pues, simple y sencilla la preocupación por facilitar la experiencia de la democracia, sobre todo, por la renovada atención que requiere. Wasburne, por ejemplo, advierte que, «aunque se ha reconocido que la educación es un fundamento necesario para una actividad democrática exitosa, incluso en su sentido más estricto, la organización de las escuelas ha sido tradicionalmente autoritaria» (44).

Llegados a este punto, son muchos los aspectos concretos sobre los que cada escuela y cada clase ha de pronunciarse activamente. Sería, desde luego, una grave contradicción entenderlas y hacerlas vivir como un feudo especial del aprendizaje, indiferentes a la armonización de las libertades, derechos y responsabilidades. No menos contradictorio, por más astuto, es, sin embargo, plantearse la cuestión de manera estrictamente formalista cuando, como decía Dewey, «aprendemos sólo aquello que hacemos».

En cualquier caso, construir con fundamento ese aire democrático en la clase conlleva decisiones explícitas que afectan por completo a los aspectos más variados de su vida cotidiana, como apuntaba, por ejemplo, Jarolimek (45). De esos aspectos destaquemos, entre otros, establecer situaciones de enseñanza razonablemente naturales y agradables, que permitan el desarrollo del mutuo respeto y cortesía; vivir las normas que el grupo se ha dado para reconocer sus necesida-

---

(41) Equipo apoyo reforma EE.MM.: *Hacia la Reforma: la evaluación de Educación para la Convivencia*. Madrid, MEC, 1986 (Documentación para los centros experimentales, Clave: 86/62), p. 22.

(42) En caso contrario, podría suceder con la «democratización» algo similar a lo que Curle explica respecto a la «africanización»: «Se acertó al africanizar o asiaticar el *currículum*, pero apenas se avanzó nada. Un curso rápido acerca de la historia de África impartido a los estudiantes... no les restituyó la cultura de la que habían sido despojados progresivamente... en los años anteriores» (CURLÉ, A.: *Educación liberadora*. Barcelona, Herder, 1977, p. 163).

(43) No todo, ni necesariamente por pasado, es desechable. «Hemos visto a la escuela —comentaba Chateau— propagar en la masa cierto infantilismo que no conocieron en absoluto los campesinos analfabetos, pero perspicaces del siglo pasado. La experiencia social tenía, en este caso, más eficacia que una escuela mal orientada, aun cuando pretenda ser democrática...» (CHATEAU, J.: *Filosofía y política de la educación*. Buenos Aires, Nova, 1966, p. 263).

(44) WASBURNE, C.: *Educación para una conciencia mundial* (1954), Buenos Aires, Losada, 1967, p. 63.

(45) JAROLIMEK, J.: *Las ciencias sociales en la educación elemental*. México, Pax, 1980, pp. 212-214.

des organizativas y de comunicación; proporcionar oportunidades para que todos puedan desarrollar sus capacidades e iniciativas individuales; desarrollar el sentido de colaboración del grupo; responsabilizarse en la toma de decisiones; compartir; aceptar responsabilidades; brindar ocasiones de desarrollo de la creatividad; apreciar y respetar a las personas y grupos diferentes; introducir y analizar los problemas en la dinámica de la clase... (46).

Al margen de si éstas son o no expresiones frecuentes en los documentos oficiales, en la «educación democrática» no debiéramos confundir lo que decimos con lo que hacemos, ni lo que podemos con lo que realmente queremos hacer. Y tampoco olvidar que, al final, si el ambiente diario —tan importante en el currículum «oculto» de las aulas— no conjuga éstos o similares verbos, nuestras palabras más ilustres se quedan sin sentido.

Podemos concluir volviendo de nuevo a la interpretación que, como educadores, nos plantea el artículo 27.2 de la Constitución: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana, en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales».

Ya en el discurso de presentación de nuestra Carta Magna, Hernández Gil recordaba que la democracia es algo más que una técnica o una normativa: que «existe una democracia en profundidad... que es formación, costumbre. Supone el constante reconocimiento del otro como igual y distinto. Es diálogo abierto y superación de dogmatismos cerrados... Afirma las responsabilidades individuales, fortalece los vínculos de solidaridad... Es, en muchos aspectos, un problema de sensibilidad y de conducta» (47). En síntesis, ahí se condensa el horizonte de lo que debe ser esta «educación política» y, dentro de las responsabilidades que nos atañen en nuestras aulas, también el de nuestra particular «política educativa».

El problema es que se trata de un camino a recorrer y no existen recetarios. En esta situación, nuestra tarea parece asemejarse, de algún modo, a la que Bobbio señala para el filósofo: «Estamos todos dentro... Sabemos que la vía de salida existe, pero sin saber exactamente dónde se halla procedemos por tentativas, por aproximaciones sucesivas...» (48).

---

(46) Equipo de Apoyo Reforma EE.MM., *op. cit.*, pp. 23-40.

(47) HERNÁNDEZ GIL, A.: «Discurso de 27-12-1978 en el Congreso de los Diputados» (extracto).

(48) BOBBIO, N.: *El problema de la guerra, las vías de la paz*. Barcelona, Gedisa, 1982, p. 22.