

MONOGRAFICO

EDUCAR PARA LA SUPERVIVENCIA

LAMBERTO BORGHI (*)

Uno de los temas propuestos en el V Congreso del Consejo mundial de Asociaciones de Pedagogía Comparada que se desarrolló en París, en 1984 se formuló en estos términos: «La educación y la crisis mundial. Dependencia e interdependencia». La idea de que la educación está fuertemente influida por la actual crisis internacional se halla difundida por todas partes. La crisis de la sociedad entera es también la crisis de nuestra educación entera. Bajo tal perspectiva, el concepto de educación permanente, adquirido por la pedagogía en las últimas décadas, se proyecta como el mayor adelanto registrado en el ámbito de las ciencias de la educación. Agentes educativos no son solamente las instituciones de enseñanza. La estructura y las relaciones de producción, la organización y el funcionamiento de la vida política y sindical, a nivel nacional e internacional, el asociacionismo, los medios de comunicación de masas, la familia y las relaciones interpersonales, la iglesia y la cultura poseen una importancia educativa que invade por todos lados la acción de la escuela y la condiciona. Esta visión ampliada de los procesos formativos ha propuesto nuevos problemas a la pedagogía y ha dado origen a sus más actuales orientaciones.

Pero ya en los comienzos de la otra crisis mundial, que se abrió en 1933 con la llegada al poder del nazismo en Alemania, el más grande pedagogo entonces en vida, John Dewey, le confería esta perspectiva amplia antes únicamente entrevista. «Estamos obligados a comenzar la exposición de nuestra filosofía educativa», escribía en un ensayo en colaboración ese mismo año, «tratando de las instituciones y los órdenes sociales que condicionan la obra de la enseñanza. Puesto que estas condiciones ejercen efectos educativos (y también deseducativos) mayores y más duraderos sobre la experiencia vital y sobre la cultura predominante, toda teoría pedagógica sería debe ocuparse de ellas más aún que del sistema educativo en cuanto tal». Insistiendo en el alcance pedagógico de tal apertura, añadía: «Naturalmente, no es éste lugar para considerar en particular la naturaleza de las modifica-

Originalmente publicado en *Scuola e Città* núm. 3 (1984). Se traduce e imprime con la autorización de la revista y del autor.

(*) Universidad de Florencia.

ciones que tienen lugar en la vida familiar y en las relaciones intersexuales, en la iglesia, en el comercio, en las finanzas, en la prensa, en el teatro, en el deporte organizado, en el gobierno y en la política a causa del impacto de la ciencia y de la técnica. Pero la materia que le sirve de sustancia y el método efectivo de la enseñanza deben determinarse sobre esta base» (1).

En el pensamiento deweyano aparecen como centrales el principio del carácter social primario del discurso pedagógico y la exigencia de considerar la naturaleza intrínseca de la sociedad bajo el perfil educativo.

A cincuenta años de distancia de cuando Dewey expresaba este motivo de fondo de lo que hoy día se conoce bajo el nombre de educación permanente, el acento en lo social a fin de comprender la situación educativa se ha convertido en algo todavía más urgente.

El «desorden» que caracteriza la condición de la sociedad entera actualmente amenaza con banalizar los fines y la actividad de la educación.

Uno de los aspectos que hoy en día sorprenden más es la influencia que se ejerce sobre la educación desde el estado de desigualdad en que vive la población en muchos países del mundo. En el reciente «plan a medio plazo (1984-1989)» puesto a punto por la UNESCO resulta una vez más evidente que «analfabetismo y pobreza caminan de la mano». La revista de la UNESCO *Alphabétisation* incluye en su último número actualizadas estadísticas significativas al respecto. El total mundial de analfabetos, que en 1970 era 760 millones, había subido en 1980 a 824. Un posterior crecimiento hasta alcanzar la cifra de 900 millones está previsto para el final de siglo a causa del aumento de la población mundial, que hoy está constituida por un 28,6 por 100 de analfabetos. El porcentaje de analfabetos alcanza el 72,8 por 100 en los dos países menos avanzados, contra el 2,5 en los países desarrollados.

La gran esperanza de que la distribución mundial cambiase por efecto de la afirmación de las tendencias socialistas está bastante venida a menos. El moderno malestar espiritual tan difundido encuentra una razón no carente de crédito en el fracaso de los esfuerzos por crear un orden de igualdad y libertad en los países del socialismo real.

Gran parte de los recursos que serían suficientes para sacar del subdesarrollo a los países que lo sufren y para asegurar la paz y el bienestar en nuestro planeta se gastan en armamento.

El progreso técnico y científico ha vuelto más precaria e insegura la vida de todos, lejos de contribuir a elevarla y pacificarla. El fenómeno tan ampliamente difundido de la caída de la ciencia al servicio del poder ha vuelto más frágil la condición humana en nuestro tiempo. Sirve de consuelo el hecho de que algunos grupos de científicos se hayan sustraído a esta tentación reunidos en diversas organizaciones y circunstancias. La asociación Pugwash, nacida en 1947 por obra de Einstein y Bertrand Russell, se reúne en Venecia a finales de agosto para su 33.ª Con-

(1) Dewey, J. y Childs, J. L., *La frontera educativa*, Florencia, 1977, p. 77 y ss.

ferencia; el Club de Roma en Budapest a finales de septiembre; la conferencia de Erice en agosto; han sido lugares y ocasiones de puesta en común y de discusión de científicos de diversas procedencias y tendencias entre los cuales y por obra de los cuales las preocupaciones por el riesgo de un conflicto nuclear y la exigencia de hacerle frente siempre ha encontrado vivaz expresión. En ellos se avivan la conciencia y la ansiedad de los pueblos. En los últimos meses, se han multiplicado por doquier las conferencias por la paz, y estudiosos de diversas disciplinas han hecho una preciosa contribución a situar en términos de profunda razonabilidad los problemas de la paz y de la guerra. La búsqueda de una educación para la paz toma consistencia en varios países. Permítaseme citar la convención que se desarrolla a finales de septiembre en Roma por iniciativa del Seminario de Ciencias de la educación y de la asociación «Qué sociedad». Nuestra conferencia de estos días es el resultado del proceso de agudización de la sensibilidad por los problemas de la paz entre educadores y pedagogos.

Al difundirse entre los jóvenes la conciencia de la importancia de su esforzada participación en iniciativas pacifistas no violentas promovidas por ellos mismos, se desarrolla el proceso de autoeducación en muchos países del mundo, al tiempo que representa un importante obstáculo para la carrera de los gobiernos hacia el rearme y la guerra.

La creación de una vasta corriente de opinión en Europa, hostil a la instalación de misiles nucleares, se considera un suceso de gran relevancia también desde el punto de vista educativo, incluso teniendo en cuenta las preocupaciones de quienes dudan si darle su apoyo por miedo a que se manifieste como una iniciativa unilateral.

La oposición que se va difundiendo entre las poblaciones de las naciones más avanzadas de nuestro continente a que éste se constituya en bloque de potencias nucleares aliado a otro bloque tiene notable importancia no sólo como contribución a la disminución del poder destructivo, que ya es total para cualquiera de las dos superpotencias, sino como admonición que la vieja Europa dirige a ambas para que se den cuenta del contraste insalvable entre la política de los armamentos y la política de la humanidad y de la civilización.

En mi opinión es preciso distinguir entre el «movimiento survivalista» (del inglés *survival*, que significa «supervivencia») (2) que incita a decenas de miles de americanos a construirse refugios para tratar de asegurarse la salvación en caso de conflicto nuclear (un movimiento que tiene adeptos en países europeos, y también en Italia), y la línea política adoptada en los Estados Unidos, ya por veinticuatro ciudades que han decidido declararse «nuclear free zone». «Los pacifistas alemanes» —decía *l'Espresso* del 16 de octubre— están estudiando esta forma de protesta antinuclear y en Gran Bretaña ya han sido «liberadas» ciento sesenta zonas, entre ciudades y condados (3).

(2) «Come sopravvivere comodi alla catastrofe nucleare», *Stampa Sera*, 25 de julio de 1983, del co-responsal en Washington.

(3) Soria, L., «Stati Uniti: disarmo fatto in casa», *L'Espresso*, 16-X-83, p. 44.

La definición de *survival* que se lee en el Gran Diccionario Webster como «la continuación de la vida y de la existencia en presencia de difíciles condiciones y a pesar de ellas» (4) se recoge como significativa historia de continuación en la vía de la *civilización* también a través de un cambio radical en la mente y el comportamiento, y no de continuación en la vía de la destrucción.

El problema que ello comporta para la educación es de difícil solución. La transformación de las ideas y las costumbres, al cual apunta la atención de los educadores, necesita largo tiempo. La incertidumbre que pesa sobre el futuro hace más urgente la intervención en el breve tiempo que ésta parece concedernos. El éxito de la empresa educativa se muestra así profundamente puesto en duda. En eso consiste ciertamente la crisis de la educación en nuestro tiempo.

Veinte años después de que —en 1961— Bertrand Russell se hiciera a sí mismo e hiciera a sus contemporáneos la pregunta «*Has Man a Future?*», ciñéndose a describir en el libro así titulado «la edad nuclear en la que la especie humana está viviendo y en la que podrá morir pronto» (5), la situación se ha hecho aún más crítica. Es cierto que no hemos vuelto a la fase explosiva de septiembre de 1962, cuando la instalación de bases de misiles soviéticas en Cuba parecía precipitar la hora del fin del conflicto nuclear y el propio Russell llevó a cabo un importante papel mediador entre Kennedy y Jruschev. Pero las condiciones del rearme se han agravado y la recíproca desconfianza entre las dos superpotencias se ha agudizado.

El mundo «hoy parece pasar de un período posbélico a un período prebélico» declaraba Juan Pablo II en septiembre de 1983 (6), pocos días después de que uno de los más afamados científicos reunidos en el Fórum celebrado en Aquila hubiese afirmado: «No debemos creer que el peligro de una guerra nuclear esté tan lejos. La guerra ya ha comenzado» (7).

Las palabras de Russell me llevan a repetir que la preocupación principal que me mueve al desarrollar mi comunicación es la de aclarar la relación entre la perspectiva temporal dentro de la que se desarrollan los procesos educativos y la incidencia que sobre ella tiene la crisis de nuestros días. El problema, brevemente, es el siguiente: ¿de qué manera incide sobre la educación e influye en la pedagogía la amenaza para la supervivencia que caracteriza nuestra situación? ¿Qué es de la educación en un mundo en el que el futuro pierde credibilidad?

Al proponerme estos problemas, advierto que no penetro en terreno inexplorado. El tema constituye el aspecto central del sistema de ideas elaborado por Giovanni Maria Bertin estos últimos años, y particularmente en la obra de 1981 *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, posteriormente desarrollado en la comunica-

(4) Webster, *The International Dictionary*, vol. II, 1971, p. 2303.

(5) Russel, B., *Has Man a Future?*, A Penguin Special, 1961, p. 15.

(6) *Corriere della Sera*, 13-X-1983, del corresponsal en Viena.

(7) *La Repubblica*, 24-VIII-1983, p. 11. Las palabras citadas son de Ole Wasz Hoeg.

ción sostenida en el Congreso de Siena de nuestra Asociación, el mismo año (8) y vuelto a tomar en consideración en el libro que escribió en colaboración con Mariagrazia Contini, impreso este año (9).

Desde diversas perspectivas, el problema del futuro en la educación, que es el problema del proyecto de existencia, cruza por gran parte de la pedagogía contemporánea, invade la filosofía actual y deja profundas huellas en la psicología y en las demás ciencias humanas. Es motivo central de la gran literatura y del gran arte.

Me limitaré a citar las posturas de varios autores de diversa procedencia para hacer evidente el lugar ocupado por la idea del futuro en las corrientes de pensamiento que más han influido en la educación. Pragmáticos, existencialistas y marxistas están de acuerdo en concederle lugar principal en los procesos formativos.

La postura de Dewey al respecto es bastante compleja, pues, mientras concibe el acto del pensamiento como un proceso de proyección en el futuro, también sostiene el principio de que la dimensión del presente tiene principal relieve en el desarrollo educativo. Sobre este segundo aspecto volveremos más adelante. Acerca de la génesis del pensamiento, es de todos conocido que Dewey la busca en el hecho de que tiene lugar en todas partes donde «las cosas son inciertas, dudosas y problemáticas». Su función, insiste, «es la de proyectar una posible conclusión sobre la base de lo que está dado», pero que vaya más allá. Por tanto, se conforma como una persecución y búsqueda de lo que no tenemos a nuestra disposición». Siempre implica una búsqueda. «De donde se deduce que todo pensamiento comporta un riesgo... La invasión de lo desconocido es una aventura de la que no podemos tener certeza por adelantado» (10). Los productos del pensamiento, las ideas, son entonces «planes de acción», que se constituyen gracias a la adquisición de la capacidad de aplicar «el dato y lo finito para anticipar las consecuencias de los procesos en curso». De ahí la afirmación de que la anticipación es anterior al recuerdo; la proyección, anterior a la contemplación del pasado; la prospectiva, anterior a la retrospectiva... La previsión imaginaria del futuro es una cualidad anticipatoria de la conducta que llega a hacerse disponible como guía del presente» (11).

La proyección del pensamiento más allá del presente es obra de la imaginación, ésta resulta del «encuentro del intelecto con el universo», que siempre implica «un cierto margen de aventura». «Esta aventura —afirma Dewey— es, en definitiva, la imaginación» (12). Donde falta o «tiene las alas cortadas», «el conocimiento vacila», porque le está vedado lanzarse, más allá de lo real, hacia lo posible (13).

(8) Bertin, G. M., «Creatività, ragione ed educazione alla progettazione esistenziale», *Scuola e città*, 1981, 12, pp. 528-542.

(9) Bertin, G. M. y Contini, M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della regione educativa*, Roma, Armando, 1983.

(10) Dewey, J., *Democracy and Education*, Nueva York, 1916, pp. 173-174.

(11) Dewey, J., *Intelligenza creativa* (1917), Florencia, 1957, pp. 44 y 54.

(12) Dewey, J., *L'arte come esperienza* (1934), Florencia, 1951, p. 314.

(13) Dewey, J., *La ricerca della certezza* (1929), Firenze, 1966, p. 321.

Por eso sostiene que «sólo la visión imaginativa descubre las posibilidades ocultas en el tejido del presente» (14).

El concepto de inteligencia imaginativa y proyectiva como «anticipación de posibilidades» une a Dewey con Martin Heidegger, y expresa un motivo de fondo que el pragmatismo tiene en común con el existencialismo (15). Parecido relieve asume en ambos la dimensión del futuro. Escribe Heidegger: «El fenómeno primario de la temporalidad original y auténtica es el porvenir» (16). A pesar de la proyección del futuro que caracteriza a ambos pensadores, el proceso de la existencia reviste en cada uno de ellos diverso significado. Para Dewey, el hombre es parte intrínseca del mundo, no ha sido «arrojado» a él. Su misión consiste en conferirle esa estabilidad que es posible en la naturaleza incierta y confusa de las cosas. Es en la «completitud» y en la «exhaustividad» que al hombre le es dado extraer de la existencia cotidiana gracias a la actividad imaginativa donde se descubre el nuevo aspecto, inédito y más real que el real.

Para Heidegger, «la posibilidad de la existencia auténtica» se realiza mediante una ruptura radical con el ser actual del mundo. Donde en Dewey hay incremento, en Heidegger hay ruptura. «El ser para la muerte es la anticipación del poder-ser del ente, cuyo modo es el anticiparse a sí mismo». La existencia genuina es resultado de una «superación», de una negación. «La extrema cercanía del ser para la muerte como posibilidad está muy alejada de toda realidad actual» (17).

El sentimiento trágico, que no falta en Dewey (como ya veremos), se halla muy profundamente inscrito en la misma estructura de la concepción filosófica y pedagógica del existencialismo.

El interés por la idea del futuro no es menor entre los pedagogos de orientación marxista. Para uno de los más significativos, Bogdan Suchodolski, «la educación para los tiempos futuros» expresa las exigencias fundamentales de la formación individual tanto como de la social. El concepto sobre el que se basa su *Tratado de pedagogía general* es, de hecho, que «el fundamento de la integridad personal» está constituido por la «participación en el trabajo de transformación de la realidad, encauzada por la revolución socialista». Así es como la educación para el futuro liga estrechamente pedagogía y política.

Por lo demás, se trata de una relación que huye de la adaptación y del conformismo cuando se actúa «donde los objetivos reales de la política se armonizan con los fines de la educación, con vistas a la creación de condiciones favorables para la evolución de todo hombre». Esta forma de relación tiene lugar «en un régimen de democracia socialista» en el que las realizaciones ya conseguidas no son consideradas como definitivas e inmutables, sino que expresan posteriores y continuos avances. Es así como Suchodolski concibe la educación de un futuro «que nace del presente, pero que continuamente reniega de él y lo supera».

(14) *L'arte come esperienza*, p. 403.

(15) Cfr. Bertin, G. M. y Contini, M., *Costruire l'esistenza*, p. 90.

(16) Heidegger, M., *Ser y tiempo* (de la edición italiana *Essere e tempo*, 1927, Milán, 1953, p. 342).

(17) *Ibidem*, p. 275.

Vemos, pues, cómo este futuro, orientado en tal dirección, tiene un rostro ya anticuado. La realidad que la educación está llamada a incrementar está ya históricamente calificada. La «mejora» corre el riesgo de convertirse en vehículo de la más sutil y persuasiva integración. Así, de hecho, Suchodolski aclara su postura. El nuevo concepto educativo asume su verdadera fisonomía poniendo junto a los valores tradicionales «la capacidad de una acción educativa a más amplio nivel, que se ha de ejercer mediante los modernos instrumentos técnicos y mediante una hábil organización de la vida de grupo. Deberemos especialmente incidir en la capacidad de organizar un ambiente social adecuado y una actividad colectiva correcta, para que sea efectiva la integración de los alumnos en la vida social, cultural y económica de la nación» (18).

La teoría del porvenir de Suchodolski ha sufrido una profunda transformación en la última década. Sus intereses se dirigen más que a nada al destino del hombre en la sociedad internacional contemporánea. La condición humana se encuentra en una encrucijada de la que uno de los caminos, el hasta ahora seguido, se dirige hacia una «catástrofe total». «El hombre nuevo» que él auspicia y a cuyo nacimiento pretende que coopere la educación, orienta su vida al servicio de un nuevo futuro, en busca de un contenido «absoluto y autosuficiente» de nuevas categorías de valores fundadas en el principio del «ser», y no ya del «tener», hacia el cual —según señala Erich Fromm— orienta su conducta la mayoría de los hombres de hoy. La nueva civilización se inspirará en la exigencia de la «colaboración de todos con todos». La nueva educación quiere personalidades tolerantes, pero activas en las conductas no violentas; personalidades liberadas de toda forma de alienación y, por consiguiente, capaces de oponerse a las «presiones adaptativas» que por todas partes se ejercen contra ellas.

La creación de este hombre depende en buena medida de la educación. Si ésta fuese subestimada, se pondría en peligro la supervivencia de la humanidad. «El fracaso de las esperanzas educativas en cuanto al nuevo porvenir amenaza al mundo con una catástrofe».

La amenaza que pesa sobre el porvenir no garantiza el éxito de los intentos de modificarla. Es necesario, en todo caso, esforzarse en promover una «vida de valores» y, en situación límite, «si lo piden las circunstancias, de heroísmo». Es necesario reconquistar ese sentimiento trágico de la vida que los griegos consideraron aspecto central de la educación en el período de florecimiento de su civilización, «ésta enseñaba que la grandeza del hombre, así como su libertad, dependen de la audacia de tomar una decisión que le parezca justa, pese a que después pueda por ello ser aniquilado por los hombres y por los dioses».

En la actualidad hace falta una conformación análoga, inspirada en el sentimiento trágico, en la sabiduría de que el hombre «lanza sus acciones al mundo»

(18) Suchodolski, B., *Trattato di pedagogia generale. Educazione per il tempo futuro* (1959), Roma, Armando, 1964, pp. 495, 496, 48.

sin certeza de que éstas lleguen a vulnerar la pesada herencia de la historia y a crear un nuevo futuro (19).

En Italia, dos pedagogos han desarrollado una concepción que, aun partiendo de posiciones notoriamente distintas, sitúa la categoría del futuro en el centro de su pensamiento: Aldo Capitini y Giovanni María Bertín.

Desde 1951, en su libro *L'atto d'educare*, Capitini establece «un enérgico y dramático dualismo entre realidad auténtica y realidad inmediata», entre ser y deber ser, entre presente y futuro. El acto de educar es visto «acercamiento de la conciencia del momento profético». El profeta actúa así en la comunidad, pero introduce en ella una característica peculiar suya: «Anunciando una verdad, entra en abierta polémica con la realidad circundante, e insiste en la desconfianza del presente y en la apertura al futuro en nombre de los valores que no ve desplegarse en toda su autenticidad más que como antítesis de lo que es actual» (20).

La educación así concebida tiende a promover «una profunda transformación de la sociedad actual, de la humanidad y de la realidad». En cuanto a la sociedad, Capitini pone de relieve la incapacidad que, según la distribución existente, se ha manifestado: la de componer armónicamente los principios de libertad e igualdad. La exigencia de dar vida a un nuevo orden político y social en donde libertad e igualdad estén indisolublemente unidas constituye la base del movimiento «liberalsocialista», al cual Capitini, junto con Guido Calogero, dio origen en vísperas de la segunda guerra mundial, en 1937. En la posguerra, Capitini incluyó este ideal de síntesis de libertad e igualdad en su crítica del nuevo orden mundial. En los dos bloques de potencias hegemónicas los dos principios viven aislados, y por eso privados, cada uno, de su intrínseca validez. Por un lado, la vida social está ordenada según una profunda división en clases, acompañada de la explotación económica. En ese contexto, la libertad, afirmada en el plano jurídico y político, asume el carácter de iniciativa privada con fines de lucro en favor de sectores sociales que controlan toda la vida social. Por otra parte, la socialización de los medios de producción ha sido llevada a cabo con un acentuado control burocrático y estatal, excluyendo la participación de las masas obreras de la gestión pública e impidiendo toda información crítica y todo control de la base. En ausencia de libertad, también la igualdad se ha visto reducida a mera afirmación de un principio.

En estas condiciones, la educación actúa en gran medida con la finalidad de adaptación al orden social y político existente y con estructuras que perpetúan las divisiones sociales. La competitividad y el éxito constituyen los términos de valora-

(19) Estos aspectos modifican notablemente los predominantes en los escritos de los años cincuenta y sesenta. La educación para el tiempo futuro, que sigue siendo el motivo central del pensamiento de Suchodolski, asume una nueva coligación. He sacado estos motivos de los ensayos «Alcuni nuovi aspetti della filosofia attuale dell'educazione», *Scuola e Città*, enero-febrero de 1976; «Educazione al bivio», del libro en colaboración editado por M. Mencarelli, *La sfida dell'educazione*, Teramo, 1981; «Educazione comparata, perché?», *Rassegna di pedagogia*, enero-marzo de 1983.

(20) Capitini, A., *L'atto di educare*, Florencia, 1951, pp. 8 y 127.

ción de la bondad del método y de los logros de los procesos formativos. Las energías creativas de los jóvenes han sido escasamente promovidas. El autoritarismo de las instituciones familiares, políticas y educativas ha ayudado a la propagación de extensos fenómenos de frustración y de protesta violenta entre las jóvenes generaciones.

La violencia estructural e institucional inherente a la organización y al funcionamiento del orden nacional e internacional ha agudizado y ramificado estos fenómenos. El desarrollo científico y tecnológico dirigido a objetivos de potencia y de dominio no ha sabido dar el necesario impulso a actitudes cognitivas basadas en el espíritu crítico y creativo en el sentido de los pueblos, haciéndolos así más aptos para debilitar la fuerza de los grandes organismos políticos y económicos y a dar vida a su vez a formas de cada vez mayor «control público» en una organización federal de la sociedad, destinada a «dar un puesto a todos como copresencia y como omnirracia» (21).

La atribución por parte de Capitini de un valor «sagrado» a la palabra «todos» subraya la importancia que da a la promoción de actitudes de abierta socialidad más allá de los límites de las clases, de las naciones, de las razas y de las religiones, con vistas a una sociedad constituida por «centros», grupos y comunidades autogestionados en forma federativa. El ideal federal salvaguarda la libertad de los particulares gracias a su ejercido derecho a adherirse libremente a los cuerpos sociales constituidos o a libremente separarse de ellos. Hay una declarada vena anarquista en esta exigencia de libertad sobre la que Capitini insiste sin desmayo. El «todos» debe relacionarse con el «tú». El gran problema todavía por resolver es el de «hacer vivir el 'uno-todos' y el 'tú-todos'». La educación social se precisa y se realiza en la inter-individual. «Hace falta educar para el tú», escribe resumiendo en una fórmula su credo pedagógico (22).

Pero la misión educativa más alta, de naturaleza escatológica, que constituye el «leit-motiv» de la reflexión capitiniana es la transformación de la realidad, además de la sociedad y de la humanidad. La realidad liberada del dolor y de la muerte es el último fin al que apuntan su pensamiento y su esperanza, y que reclama como necesarios instrumentos y premisas, aparte el cambio radical del orden social, una profunda «transmutación» interior. «La fe en la transformación de la realidad» es, para Capitini, «hipótesis» y al mismo tiempo «misterio». Pero él no está «persuadido» de ello. «También aquí hay un futuro, y es que la naturaleza sea de este modo transformada» (23).

La esperanza de una liberación total se acrecienta y plantea nuevas preguntas urgentes en la actual situación del mundo en la cual es inminente, y en parte ya consumada, la ruina de la humanidad, de la sociedad y de la realidad. La amenaza de la guerra se cierne sobre el comprometido afán de transformación. «Reflexionemos sobre ello: no sólo las dos guerras mundiales, sino también los horrores de los campos de exterminio, la aparición de las armas nucleares, han

(21) Capitini, A., *Il potere di tutti*, Florencia, 1969, pp. 124-125.

(22) Capitini, A., *La nonviolenza, oggi*, Milán, 1962, p. 31.

(23) *Il potere di tutti*, p. 440; 61 *Lettera di religione*, del 6-8-1968.

hecho urgentísimo el problema de que no se repita la guerra... Pero aún hay más: la visión de lo que podría ser la futura guerra nuclear, la cierta destrucción de parte de la humanidad y de los seres vivos. He aquí la urgencia de una revolución contra la guerra» (24).

El optimismo escatológico de Capitini, que queda como su último mensaje, vacila, pero no cede, una vez situado frente a la perspectiva de una guerra nuclear en la que se juega la supervivencia «quizá del mundo entero». La que él llama «revolución permanente» por la transformación de la existencia en todos sus aspectos en lugar de atenuarlas, enciende las activísimas energías de los no violentos. Hay que evitar a toda costa el conflicto atómico. «Este no es el modo de la liberación, porque es el modo de la destrucción, es la locura de apartarse lo más posible del íntimo acto de unidad, el amor, de cuya raíz está brotando la flor de la realidad liberada. La persona religiosa sabe que sólo el acto religioso es superación y transformación del mundo. De otro modo, es mejor que el mundo exista, incluso como es, porque aquí y allí hay indicios, destellos de bondad, de belleza, de pureza, y hay flores, hay sonrisas luminosas» (25).

La educación para el futuro se convierte así también en educación para el presente: educación no de la aquiescencia de la realidad subsistente, sino toma de conciencia e incremento de aquello que en ella expresa un modo, diverso y más profundo, de ser *ya, aquí y ahora*. Esta postura es compartida por escritores, pedagogos y filósofos de nuestra época. Y no oculta a sus ojos el valor de una educación orientada hacia el futuro. Al contrario, abre nuevos horizontes en ella, inspira clarificadoras sugerencias que modifican su inspiración y su énfasis frente al inminente peligro para la supervivencia.

El sentimiento de lo trágico, expresado con tanto vigor en la pedagogía contemporánea de Capitini y de Suchodolski, adquiere vigor y relieve en la concepción desarrollada en el último decenio por Giovanni Maria Bertin en estrecha relación con una proyección existencial proyectada hacia el futuro. La proyección hacia el futuro resalta el motivo de lo trágico, que, revocando ante la duda la posibilidad de su actuación, acentúa con su riesgo el empeño del hombre por perseguirlo infatigablemente. Es desde esta perspectiva como se comprueba la profunda consonancia entre los pensamientos de los dos autores.

En Bertin, la referencia explícita a una de las principales matrices de esta fecunda propuesta antinómica apunta al existencialismo, al cual ha reconocido muchas veces su deuda y cuya influencia sobre él encontró el más vasto y fructífero eco en su obra sobre Nietzsche.

Ya en un ensayo de 1955 reconocía en la experiencia existencialista «un momento fundamental en la fenomenología de la educación», afirmando que sin ella «difícilmente puede el hombre moderno comprender de modo universal, a fondo, la más o menos desconocida, la más o menos subterránea tragicidad de la existencia individual y colectiva, que tiene hoy, en revueltas y explosiones imprevistas, en

(24) *Il potere di tutti*, p. 421; *Lettera di religione*, núm. 57, del 11-II-1965.

(25) *Ibidem*, p. 308; del 14-XII-1954.

sucesos de desequilibrio y de atrocidades, una constatación casi cotidiana y cada vez más preocupante» (26).

Un cuarto de siglo después, escribía que el tema de su nuevo libro era «la presentación de un material que acepte una reflexión sobre lo trágico, tal como aparece en la experiencia socio-cultural, en función de su significado ético-existencial» (27).

En efecto, la explosión de lo trágico en la presente situación plantea de forma más acuciante el problema de la propia legitimación de una proyección existencial que, por definición, pone en primer término el futuro. La duda ya ha sido planteada por Gianni Vattimo, como señala Mariagrazia Contini en el mencionado trabajo en colaboración con el propio Bertin. Contini resaltaba que «es el mismo espacio 'declinante' con relación a los valores y a las certezas y trágicamente connotativo del 'desorden', lo que demanda proyectualidad» (28).

A mí me parece que la anotación crítica de Vattimo cae por su propio peso teniendo presente, como hace Contini, la fe pedagógica de Bertin en que la razón, en su contraposición al «desorden» que amenaza la existencia, consiga hacer prevalecer sus instancias creativas y constructivas, «recuperándolo en un orden existencial abierto y dinámico». Es cierto que insiste en augurar la posibilidad de una «degradación» más y más ruinoso, si bien «ni total, ni inevitable» de la humanidad (29). Pero considera que, aun cuando la situación se precipitase y el resultado positivo de una proyección del futuro apareciese aun más envuelto en la niebla del presente, el proyecto será, a pesar de todo, concluido, pues sólo con él queda garantizada la supervivencia de los valores espirituales del hombre. Lo trágico y lo heroico reaparecen como dimensiones fundamentales de este concepto, en el que la existencia basada en el punto trágico del saber existencialista detiene la pluma del autor ante el principio heideggeriano del 'ser-para-la-muerte', que acompaña las implicaciones con que el propio Heidegger lo anuda con la idea de «la primacía del porvenir».

Con Bertin, la prospección del porvenir se emancipa de la aceptación de la idea de la «anticipación de la muerte», aunque sesa «únicamente proyectada en su posibilidad ontológica» (30). Su proyección «anclada en el presente, pero tendiendo al futuro» se orienta hacia un porvenir de vida y no de muerte, concebido en la perspectiva de una humanidad «efectivamente capaz de autodeterminación racional». El motivo del realismo crítico bañano, que en Bertin es la idea-guía de su construcción filosófica, acoge, pero también corrige y verifica el principio heideggeriano del ser cotidiano como «ser-cotidiano-para-el-fin». La proyección de Bertin se inspira «en el elemento de la constructividad creadora», que da un toque nietzs-

(26) Bertin, G. M., *Esistenzialismo, marxismo, problematicismo nella pedagogia*, Milán, 1955, p. 59.

(27) Bertin, G. M., *Disordine esistenziale e istanza della ragione*, Bolonia, 1981, p. 18.

(28) *Construire l'esistenza*, p. 101.

(29) Los conceptos expresados al final de *Disordine esistenziale e istanza della ragione* han sido recogidos, con referencia explícita a su lugar: original, en el inicio del primer párrafo de la segunda parte de *Construire l'esistenza*, p. 88.

(30) Heidegger, M., *Ser y tiempo*, p. 279.

cheano a la hipótesis de la *Ueberwindung* con las imágenes de una nueva vida: de una nueva respuesta «en remotos futuros aún no vistos en sueño alguno, en mediodías más ardientes que cuantos jamás hayan sido soñados»; «expresiones poéticas» —apunta Bertin— que dan valor a la exigencia no puramente funcional por encima de la necesidad de supervivencia de la especie (31).

El «anclaje en el presente» de la proyección existencialista es un aspecto digno de destacar en el pensamiento de Bertin. Si bien no disuelve la instancia futurista que es en él predominante, bajo el impulso de la exigencia de despedir lo existente a la vista de lo existencial, de olvidar lo actual en beneficio de lo posible, introduce un ensanchamiento de horizontes; aspecto importante para el discurso que estamos examinando. El mismo Bertin lo subraya. Mientras, de hecho, por un lado observa que la «pedagogía contemporánea no ha prestado todavía... la debida atención a la categoría del futuro», por otro lado, adelanta la necesidad de construir «una pedagogía entendida como pedagogía del presente y para el presente» (32).

Por lo demás, el propio Nietzsche, que se definía como «uno que ve y desea y crea, por sí mismo, un futuro y un puente al futuro» y que declaraba que no sabría vivir «si no tuviese también la visión de lo que necesariamente verá», y presentaba su filosofía como «preludio de una filosofía del porvenir» (33), deja en su obra trazas de una visión diferente de aquella centrada en el futuro. Ya en las primeras páginas del *Zarathustra* hace que la más alta de las tres transformaciones sea la que se cumple con la llegada del muchacho, que es «inocencia... y olvido, un nuevo comienzo, una rueda que rueda sola, un motor inmóvil, un sagrado hablar por uno mismo» (34). Recogiendo este motivo, casi al final de su vida filosófica, en el «Ditirambo de Dionisio» de título «Gloria y eternidad», expresa «la esperanza escatológica cuyo presupuesto es la devaluación radical de la historicidad de la existencia» (35), inscrita en la teoría del eterno retorno. Y termina su canto celebrando la necesidad y la eternidad del ser: «Eterno sí del ser, eternamente soy tu sí, porque yo te amo ¡oh eternidad!» (36).

La idea de eternidad «arraigada en lo íntimo» (F. Masini), rompe los puentes que llevan al principio del devenir histórico y de la tendencia de lo actual hacia lo posible. Oportunamente cita Bertin el pasaje de los *Fragments postumos* en el que Nietzsche presenta su «filosofía experimental» como la que «quiere alcanzar... una afirmación dionisiaca del mundo tal como es, sin suprimir, disentir, ni seleccionar... es amor fati» (37).

(31) Bertin, G. M., «Creatività, ragione, ed educazione alla progettazione esistenziale», *Scuola e città*, 1981, 12, p. 534.

(32) Bertin, G. M., *Nietzsche*, Florencia, 1977, pp. 158 y 149.

(33) Las dos primeras citas, de *Así habló Zarathustra*; la tercera, del subtítulo de *Más allá del bien y del mal*.

(34) Nietzsche, F., *Zarathustra*, ed. italiana, Adelphi, p. 25.

(35) Masini, F., *Lo scriba del caos. Interpretazione di Nietzsche*, Bologna, Il Mulino, 1978, p. 215.

(36) Nietzsche, F., *Ditirambos de Dionisio* (ed. it. Adelphi, p. 61).

(37) Bertin, G. M., *Nietzsche*, p. 69.

Estas y otras consideraciones nos confirman en la opinión de la complejidad de la dialéctica de presente y futuro en el proceso temporal de la existencia: una complejidad que, en estos ásperos tiempos que vivimos, se hace más ardua. Frente a las nubes que se ciernen sobre el futuro, no se muestra falta de sentido el cuidado con que muchos pensadores actuales ponen el acento en la exigencia de revalorizar el presente en el cometido formativo y de concentrar los esfuerzos en el presente para entenderlo mejor y transformarlo con intervenciones indiferibles. Eugenio Garin insistía hace poco en la necesidad de poner el aquí y el ahora, el instante, en el centro de las inquietudes del hombre.

Pero ya unas décadas antes Walter Benjamin, en sus *Tesis de filosofía de la historia*, precisaba en el «tiempo-era» la plenitud del proceso histórico. El presente y la atención al presente adquirieron un relieve nunca logrado hasta entonces por obra de quien concentraba su vigorosa capacidad especulativa en función de una posterior elaboración de los conceptos básicos del materialismo histórico. «El materialista histórico no puede renunciar al concepto de un presente que no es paso, sino que está en equilibrio en el tiempo, y es inmóvil» (38). La conciencia de hacer saltar el «continuum» de la historia, apuntaba, «es propia de las clases revolucionarias en el instante de su acción». Recordaba el episodio sucedido la noche del primer día de la Revolución de Julio, cuando «ocurrió que en muchos lugares de París, independiente y simultáneamente, dispararon contra los relojes de las torres» (39).

El «tiempo-ahora» es el tiempo de la «discontinuidad», que el materialismo histórico debe construir teóricamente y las fuerzas sociales innovadoras deben construir en la práctica (40). «Al pasado oprimido» por obra de las clases dominantes contraponen un tiempo liberado, gracias a «una mesiánica detención del suceder y, en otras, palabras, una ocasión revolucionaria».

En las *Thesen uber den Begriff der Geschichte*, que constituyen el testamento espiritual del gran escritor en vísperas de su suicidio en la «pequeña localidad en la frontera española» donde desesperaba de poder pasar a España huyendo de la persecución nazi, la visión de la plenitud de los temas simbolizada en el concepto de «tiempo-ahora» «resume en grandiosa síntesis la historia de la humanidad entera» (41). Por ello, lo histórico busca al mismo tiempo «arrancarle la tradición al conformismo que está a punto de forzarla» y trazar las líneas maestras de una nueva realidad liberada. Según Benjamin «se fundamenta de este modo un concepto del presente como tiempo-ahora, en el que se hallan dispersos los flecos del concepto mesiánico» (42).

(38) Benjamin, W., «Tesis de filosofía de la historia», en vol. editado por Renato Solomi, Einaudi, Turín, 1962, p. 8 (tesis 16).

(39) *Ibidem*, pp. 80-81 (de la tesis 15).

(40) Sobre los conceptos de 'discontinuidad' y de 'construcción', centrales en el texto de Benjamin, véanse las observaciones de Franco Rella en el libro *Il silenzio e le parole* (Milán, 1981) y de Fabrizia Desideri en el artículo «Las tesis sobre el concepto de historia» en *Metaphorien*, 1978, n.º 3, p. 52 y ss.

(41) Benjamin, W., «Tesis de filosofía de la historia», ed., *cit.*, p. 82 (tesis 18).

(42) *Ibidem*, p. 83.

La capacidad de vivir y de pensar el presente como «tiempo-pleno» (tiempo-ahora) es condición para reencontrar aquí y ahora «la plenitud del tiempo» —entrevista bajo el aspecto de «flecos del tiempo mesiánico»—.

La profundización y, al mismo tiempo, ampliación del sentido del presente, sujeto de «transmutaciones» y no de «conservación», provienen de la reflexión llevada a cabo desde muchos sitios en el pensamiento contemporáneo. Como ya ocurría con Nietzsche, también en Benjamin encontramos «una compleja redefinición de la temporalidad... basada en la función salvífica del instante, en la plenitud del aquí-y-ahora» (43).

En esa «redefinición», la temporalidad, tomada en la plenitud del instante que se sustrae al desarrollo lineal progresivo, refuerza el nietzscheano carácter del «eterno sí del ser», se conforma como tiempo-eternidad. Como en la experiencia mística, «el presente, de aquella manera, se convierte en tiempo de fuga hacia lo intemporal, el mundo resplandece —a la luz del fragmento— *sub specie aeternitatis*» (44).

No de otra forma, en el arte proustiano, un suceso presente tocado por la memoria involuntaria opera el ensanchamiento del yo. Llevado más allá de la inmediatez contingente, el sujeto que vive este proceso de rememoración se transfigura, se ve colmado de «una esencia preciosa», deja de sentirse «mediocre, contingente, normal». El presente así desflorado de la memoria extrae de la experiencia ocasional «el inmenso edificio del recuerdo»; extiende hasta el infinito la puntualidad de sus hábitos espaciales, dispone una nueva dimensión de la libertad (45). «La novela de Proust —se ha dicho— es una dramatización de la hipótesis psicoanalítica según la cual una reformulación del pasado crea, en ciertas condiciones, nuevas posibilidades para el porvenir» (46).

A la par de la memoria involuntaria de Proust, el sueño en Freud, ejerce una función de ensanchamiento, de intensificación y de reconstrucción de la experiencia. Partiendo del estímulo de hechos presentes, no sólo hace reemerger desde el inconsciente «los grandes deseos» insatisfechos de la primera infancia, sino que hace posible la toma de conciencia y la satisfacción, mediante la interpretación, y abre la vía a posteriores experiencias positivas acompañadas de emociones. «Mos-trándonos nuestros deseos realizados», decía Freud como conclusión de su gran obra, *La interpretación de los sueños*, «los sueños, al fin y al cabo, nos llevan al futuro. Pero este futuro, que el soñador imagina como presente, ha sido moldeado por el deseo indestructible a imagen del pasado» (47).

(43) Frank, «Nietzsche: tempo sacro, tempo del gioco del pensiero dell'eterno ritorno», en el libro de Varios Autores, *Crucialità del tempo*, Liguori editore, Nápoles, 1980, p. 95.

(44) *Ibidem*, p. 96.

(45) He parafraseado el conocido episodio del primer tomo de la *Recherche*, con algunas expresiones destacadas. M. Proust, *A la recherche du temps perdu*, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, Paris, 1954 I, pp. 44-47.

(46) Bersano, L., «Dégüisement du moi et art fragmentaire», *Recherche de Proust*, vol. AA.VV., Editions du Seuil, Paris, 1980, p. 30.

(47) Freud, S., Obras, vol. 3, p. 565. Véase también la obra editada por Andrea Sabbadini para el *Readings* de Feltrinelli (Milán, 1979), *Il tempo in psicoanalisi* y, particularmente, el ensayo de Peter Hartoco-

El ya mencionado apunte sobre el parentesco entre la visión artística de Proust y la del psicoanálisis confirma la validez del esfuerzo, observable en el fondo del pensamiento contemporáneo, por superar la fractura entre lo posible y lo actual, revelando las ocultas potencialidades del presente. Este es uno de los aspectos más dignos de relieve para quien advierte la necesidad de una educación para la supervivencia.

Desde el punto de vista pedagógico, el concepto de relación entre el tiempo y la educación elaborado por Dewey es uno de los más ricos en sugerencias útiles para una reflexión crítica sobre el lazo de unión entre el presente y el futuro.

La valoración del presente en el proceso educativo es la nota característica del pensamiento de Dewey. El capítulo de *Naturaleza y conducta del hombre* (1922) titulado «el presente y el futuro» representa la más significativa contribución que ha realizado a la profundización de este tema, junto con algunas densas anotaciones contenidas en *El arte como experiencia* (1934) y en *Experiencia y educación* (1938).

Dewey atribuye la debida importancia al pasado y al futuro en la formación de la experiencia. Piensa, de todos modos, que es en el presente donde ambos encuentran su justificación. Ya se ha observado más arriba hasta qué punto es central en su gnoseología el principio de la naturaleza prospectiva del pensamiento. «La capacidad de leer los resultados futuros en los sucesos presentes» le permite al individuo «participar deliberada e intencionadamente en la dirección del curso de las cosas»; en suma, es «medio existencial para el control del presente» (48).

Dewey invierte el criterio de las relaciones corrientes entre presente y futuro. No es el presente el medio e instrumento del futuro, sino al contrario: el futuro es un medio para dotar de significado al presente. Este concepto es insistentemente expresado en *Naturaleza y conducta del hombre*. «El recuerdo del pasado, la observación del presente, la previsión del futuro... son indispensables. Pero son indispensables para una liberación presente, para un desarrollo que enriquece la acción... La dominante preocupación *intelectual* por el futuro es un modo mediante el cual se obtiene eficiencia en el tratamiento del presente. Es un medio, no un fin... ¿Qué sentido tiene aumentar el control externo si no el de acrecentar el significado íntimo de la vida?» Niega, por tanto, que su doctrina pueda ser considerada «pasivista», sumisa, esto es, al existente estado de las cosas. Tiende, por el contrario, a hacer posible su liberación.

Aplicando a la educación este esquema de relaciones, Dewey niega que ésta pueda concebirse y practicarse como preparación para el futuro. Este difundido modo de pensar, observa, refuerza la praxis tradicional, pues distrae la atención propia de lo que sólo está en grado de generar fuerzas innovadoras. «Si la educación fuese conducida como un proceso de la más plena utilización del presente, que libera y guía las capacidades que ahora son urgentes, es

llis, «Il tempo come dimensione degli affetti» (pp. 240-256), con referencia al concepto enunciado por William James según el cual «el sentido del tiempo siempre está presente».

(48) Dewey, J., *Intelligenza creativa*, p. 55.

evidente que la vida de los jóvenes sería mucho más rica, más llena de significado de lo que lo es hoy» (49).

Dieciséis años más tarde, recogiendo el examen del concepto de la educación como preparación para el futuro, reafirmaba casi con las mismas palabras las ideas expresadas en su tratado de psicología social. «Vivimos siempre en nuestro tiempo y no en otro; sólo extrayendo en cada momento el pleno significado de cada experiencia presente, nos preparamos para hacer lo propio en el futuro» (50).

Las acusaciones vertidas contra Dewey de haber construido una pedagogía de la adaptación (Suchodolski) y una filosofía cuyo «presentismo» (Hutchins) instaura «el dominio del primer plano» («The dominance of de foreground»; Santayana) no resisten un examen profundo.

Su visión de la realidad es dinámica. El mundo no está terminado nunca. El pensamiento es instrumento de la fundación de condiciones de avance y de siempre relativa estabilidad, sin que se pueda dar nunca por hecho que sus esfuerzos serán coronados por el éxito. Es cierto que para Dewey «la naturaleza es idealizable. Se presta a operaciones que la perfeccionan» (51). Pero eso ocurre porque el sujeto del pensamiento es parte de la realidad, sin que, por otra parte, ésta haya sido hecha para él. El es su ministro, no su señor. En ello reside el elemento trágico de la vida del mundo y en el mundo. «El carácter fundamentalmente azaroso del mundo no ha sido seriamente modificado, y mucho menos eliminado. Un accidente como la última guerra y los preparativos para una guerra futura nos recuerdan hasta qué punto es fácil olvidar que nuestras realizaciones, después de todo, no son otra cosa que expedientes para velar el desagradable reconocimiento de un hecho, así como instrumentos para cambiar el mismo hecho.» Insistiendo sobre este aspecto, Dewey afirmaba que la «ambigüedad y la ambivalencia de la realidad» confieren «un sabor pesimista al pensamiento», y dan razón a la tradición que «quiere que la comedia tenga un tono más superficial que la tragedia» (52).

El pesimismo se atenúa frente a la constatación de que, si bien privada de certeza acerca del éxito final, la intervención humana consigue expresar valores que son el premio a sus esfuerzos. Así, es el propio carácter provisional de la relativa estabilidad en cada momento alcanzada lo que hace más valioso el resultado. «El momento del paso de la perturbación a la armonía es el de la vida más intensa. En un momento finito no se podría distinguir el sueño de la vigilia. En un mundo completamente perturbado, las condiciones serían tales que ni siquiera se podría luchar contra ellas. En un mundo hecho según el modelo del nuestro, los momentos de satisfacción forman en la experiencia una constelación de intervalos rítmicamente disfrutados» (53).

(49) Dewey, J., *Natura e condotta dell'uomo* (trad. ital., Florencia, 1958), p. 286.

(50) Dewey, J., *Esperienza e educazione* (1938) (trad., ital., Florencia, 1949), p. 286.

(51) Dewey, J., *La ricerca della certezza* (1929) (trad. ital., Florencia, 1965), p. 313.

(52) *Esperienza e natura* (1925) (trad., ital., Milán, 1973), p. 51.

(53) Dewey, J., *L'arte come esperienza* (1934) (trad., ital., Florencia, 1951), p. 23.

El movimiento hacia la «completitud» («fulfilment») y la «exhaustividad» («consummation»), que constituye, según Dewey, la dimensión estética de la experiencia, está presente en todo el proceso de la vida ordinaria; es prerrogativa de la cotidianidad, aunque sólo en el arte alcance su momento álgido. Desde este punto de vista, la educación orientada a «extraer en cada momento el pleno significado de cada experiencia presente» es educación «estética». En la persecución de ese «pleno cumplimiento» no hay –repetimos– adecuación a lo subsistente, sino «transformación» y «transfiguración», «unión de lo viejo y lo nuevo» en un «nuevo nacimiento», debido al operar de esa energía activa del pensamiento que es la imaginación. Dewey insiste en que no cabe duda de que, «a causa del predominio de la imaginación en la experiencia estética, ésta se mueve en una luz que no hubo nunca ni en la tierra ni en el mar» (54).

La profundización constructiva e innovadora de las virtualidades de la experiencia ordinaria, no su caída en la rutina repetitiva, representa el permanente depósito de la reflexión deweyana sobre el problema educativo estrechamente relacionado con el problema social. Situada en esta perspectiva pedagógica, la educación para la supervivencia no atiende al «mantenimiento», sino a la transformación de la realidad en condiciones difíciles. En esta capacidad suya de conformar las fuentes innovadoras de la existencia, la educación 'estética', en el sentido amplio de la palabra, representa uno de los modos directos de crear una estrechísima relación entre lo actual y lo posible, entre el hecho y el valor.

El presente que vivimos en las condiciones existenciales que hemos creado alimenta dos tendencias opuestas, muy difundidas en la actualidad: la tendencia a destruirlo, y a destruirnos nosotros con él, y la tendencia a evadirse. No son éstas las vías de la educación para la supervivencia. El presente que ésta invoca está construido sobre el cambio radical de nosotros mismos y de la sociedad. Sólo así, en la reconquista de la plenitud de la existencia, «el futuro no es una amenaza, sino una promesa; circunda el presente como un aura. Consiste en posibilidades que se sienten como una posesión de lo que hay aquí y ahora» (55). Esta fusión de lo actual y lo posible es realizable en el esfuerzo dirigido a posibilitar formas de vida ricas en armonía, en nosotros y en nuestro entorno. La existencia ordinaria y cotidiana así transformada alcanza esa dimensión estética que en el arte «celebra con especial intensidad los momentos en que el pasado refuerza el presente y el futuro es una aceleración de lo que es ahora» (56).

(54) *Ibidem*, p. 323. Recuérdese que Dewey refuerza en *Art as Experience* las observaciones adelantadas precedentemente acerca de la tensión hacia el 'cumplimiento' que está presente en toda experiencia ordinaria. En *Experience and Nature* (1925) este tema sólo estaba sugerido; se hace relevante en la obra de 1934. «La 'magia' de la poesía –y la experiencia rica en significado tiene cualidades poéticas– consiste precisamente en la revelación del significado antiguo mediante la representación en un significado nuevo. La poesía irradia una luz que nunca antes se había irradiado ni en la tierra ni en el mar, que de ahora en adelante iluminará establemente los objetos» (*Esperienza e natura*, p. 259).

(55) *L'arte come esperienza*, p. 25.

(56) *Ibidem*.

La incapacidad, tan extendida en la actualidad, de obtener plenitud y exhaustividad de experiencia, y de producir y apreciar el arte, es correlativa, según los escritos de Dewey de los años treinta, a la no realizada transformación de las estructuras sociales y al escaso relieve que se da a la importancia de cultivar en las masas el desarrollo de las virtualidades emotivas e imaginativas por parte de las fuerzas revolucionarias. «El arte», escribía, «no está seguro bajo las actuales condiciones de la vida moderna, ni lo estará mientras la masa de hombres y mujeres que hacen el trabajo útil en todo el mundo no tenga la posibilidad de ser libre para dirigir los procesos de producción y no esté fuertemente dotada de la capacidad de gozar los frutos del trabajo colectivo», es decir, hasta que la revolución se detenga antes de influir sobre la imaginación y las emociones del hombre» (57).

El gran tema de la función de la experiencia estética en la educación de la humanidad ya fue tratado por Schiller en los famosos *Briefe* de fines del siglo XVIII y recogido por Marcuse en *Eros y Civilización*. La reelaboración de Dewey ha suscitado últimamente bastantes ecos entre nosotros.

G. M. Bertin ha subrayado la importancia y la validez de los conceptos expuestos por Dewey acerca de «las conexiones entre el arte y la vida cotidiana» y la «dimensión estética como dimensión vital» (58). Profundizando en este punto, ha puesto de manifiesto el carácter comprensivo e integrador de la «categoría (estético-metafísica) de la levedad, y ha adelantado la hipótesis de que «la idea de la levedad puede hoy, quizá, ser experimentada... más acá de una meta que la remite a un futuro indefinido y sin contacto con los trabajos actuales, en el marco de una vida social y éticamente comprometida, como hipótesis para un crecimiento cada vez mayor, una extensión y profundización del motivo de la esteticidad en todos los aspectos de la vida cotidiana» (59).

El ideal de la persecución de la plenitud de la existencia por parte de todos en un contexto social de «mutuo apoyo» se relaciona estrechamente con la categoría de la esteticidad en su acepción más amplia, y con la de la no-violencia. Ambas constituyen, en su interdependencia, los aspectos más destacables de la educación para la supervivencia.

La no-violencia, de hecho, está encaminada a una plenitud de vida universal, si esto designa positivamente, según la definición de Capitini, la «apertura a la existencia, a la libertad y al desarrollo de todos y de cada uno».

El ideal de la no-violencia no aparece en abstracto. Tiene su origen en una situación como la nuestra, donde la violencia se ha convertido en inminente amenaza para la supervivencia de todos.

Antes de ser un modelo de acción política, la no-violencia es una persuasión interior, un efecto de la radical «mutación» del ánimo. El principio que indica,

(57) Dewey, J., *L'arte como esperienza* (trad., ital.), p. 402.

(58) Bertin, G. M., *L'ideale estetico*, Florencia, 1974, pp. 206, 210 y 217.

(59) Bertin, G. M., *Nietzsche*, Florencia, 1977, pp. 97 y 168.

de preparación de una apertura a todos, ya subraya su validez social. Es una fuerza activa que actúa bien dentro, o bien fuera de nosotros, y se opone firmemente y sin concesiones a todo aquello que pueda provocar opresión, falta de libertad o injusticias en cualquier sector de la vida pública o privada. Desde esta perspectiva, la educación en la no-violencia, como la educación para la paz, implica una preparación en técnicas específicas de intervención «constructiva y afirmativa», pero no «agresiva y destructiva», porque ha de ser una intervención no-violenta, en circunstancias en las que existen comportamientos violentos y situaciones de violencia. La oposición al crecimiento del rearme nuclear, que hoy ocupa a la mayoría de no-violentos, es sólo una de las múltiples instancias, aunque la más urgente y extendida, en las que la no-violencia asume una connotación conflictiva.

Ambos aspectos de la no-violencia, el final y el instrumental, son profundamente innovadores. Bajo el aspecto final, la no-violencia exige respeto por la vida y apertura a todos como sucesos destacados de la transformación interior de la personalidad. Este aspecto está intrínsecamente en contacto con el instrumental del empleo de la no-violencia para afrontar conflictos y para resolver problemas relativos a las más diversas situaciones de la vida personal y social.

Los dos aspectos están entre sí en relación recíproca. El ánimo no-violento expresa la intervención activa frente a las situaciones conflictivas; y, al contrario, el empeño activo no-violento en condiciones de oposición y de lucha templa la convicción no-violenta, cimienta la solidaridad y el sentimiento de un nuevo nacimiento a una realidad distinta de la actual en el seno de los no-violentos.

La educación para la supervivencia se proyecta, pues, actualmente en igual medida como «educación para el conflicto» dentro de los límites de la «educación para la paz» gracias al aprendizaje y al empleo de las «técnicas de la no-violencia» (60), y como expresión de la plenitud del significado de la experiencia en el sentimiento de la íntima identidad de existencia con todos los seres.

(60) Indico, para este aspecto de las implicaciones conflictivas de la no-violencia, además del conocido libro de Aldo Capitini *Le tecniche della nonviolenza*, Milán, Feltrinelli, 1967, la comunicación de Alberto L'abate «Educazione alla pace come educazione al conflitto», expuesta en el Congreso sobre «Educación para la paz» desarrollado en Palermo los días 22 y 23 de octubre de 1982.