



**VOL. 14, Nº 1 (2010)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

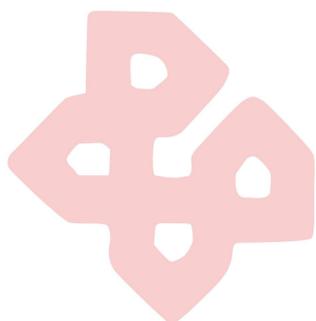
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 23/04/2009

Fecha de aceptación 02/12/2009

## LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN

*Problems of education*



**Antonio Rus Arboledas**  
*Universidad de Granada*

E-mail: [arus@ugr.es](mailto:arus@ugr.es)

### **Resumen:**

*Los problemas de los sistemas educativos son de índole técnica y de naturaleza metafísica. Para la mayoría de los estudiosos, la cuestión más importante es de fines. Cuando éstos están claros, la planificación y organización de la enseñanza quedan facilitadas. A continuación, se ofrece una revisión sobre los problemas de la educación en el mundo de hoy: constituye la agenda de la escuela. Los hemos sintetizado alrededor de diez palabras-clave, que entretienen la urdimbre social, que es la misma que la de las aulas. Las ideas maestras son: nuestro mundo, la economía, el planeta tierra, la condición humana, la convivencia, los valores, la racionalidad, el lenguaje, la familia y la comunidad social. Son personajes en busca de un autor que los ordene en un guión con principio, argumento y final incluido, si es posible feliz. El problema de la vida y de las escuelas es la falta de una narrativa sobre la que afincar los proyectos biográficos personales y el de la convivencia. La propuesta repercute de modo sensible en los modelos de formación de los profesionales de la educación.*

**Palabras clave:** *problemas de la educación, sociedad, convivencia, valores, formación del profesorado.*

### **Abstract:**

*The problems that educational systems have are of a technical and metaphysic nature. For the majority of educationalists, aims are the key issue. When these aims are clear teaching planning, organization and management are facilitated. In this paper a revision on the main problems of education all over the world is offered and this constitutes the school agenda. The problems have been synthesised around ten key-words, which interweave the social "tissue" and consequently the school atmosphere. The key concepts are: our world, economy, planet earth, human condition, coexistence, values, rationality, language, family and social community. All these factors are "characters" in search of an author that integrate them in a story with a beginning, a middle and a happy end, if possible. The problem of life and schools is that they miss a narrative on which they can base their personal biographical projects and life together. This proposal has considerable effects on the different models of professionals in the field of education.*

**Key words:** *problems of education, society, coexistence, values, teacher education.*

## 1. Introducción

“Las sociedades ofrecen uno de sus más bellos rostros en el sistema escolar” (Pérez Tapias, 2006). La escuela ocupa y preocupa a la sociedad. Los problemas de los sistemas educativos son de índole *técnica* y de naturaleza *metafísica*. *Para la mayoría de los estudiosos, la cuestión más importante es de fines. ¿Para qué sirven las escuelas? Urge imaginar narrativas que les presten sentido.* A continuación, voy a dar cuenta de diez cuestiones que he encontrado en la literatura especializada. Son los problemas de la educación hoy. Conforman la agenda de la escuela.

Entre otros autores he revisado las obras de Morin (1994, 2001), Postman (1993, 1994, 1999), Gimeno (2001, 2005), Freire (1989, 1995), Bruner (1997), Giroux (2001), Bordieu y Passeron (1997), Galeano (1998), Marina (2004), Savater (1991, 1997), Stenhouse (1997) y Pérez Tapias (1995, 1996, 2003). Las reflexiones latentes en el conjunto de su producción las hemos recogido en las siguientes palabras clave: *nuestro mundo, la economía, el planeta tierra, la condición humana, la convivencia, los valores, la racionalidad, el lenguaje, la familia y la comunidad social* como corresponsable de la escuela. *Son personajes en busca de un autor que los ordene en un guión con principio, argumento y final incluido, si es posible feliz.* La escuela tiene un origen histórico y en cada momento ha servido a su mundo. Escuela y mundo reclaman hoy una nueva edición enriquecida de la partitura que nos ayude a leerlos y a corregir divorcios costosos e innecesarios.

## 2. La Educación

### 2.1. Los contenidos

A lo largo del tiempo, los propios pueblos han ido buscando y ofreciendo respuestas de toda índole a sus necesidades complejas y diversas y a las de las personas. La riqueza acumulada, comunitariamente construida, conforma un legado. Los humanos poseemos la propiedad de transmitir este tesoro, porque disponemos de las herramientas simbólicas que lo hacen posible. La escuela nace como *una de las vías* por donde circula el acervo cultural que ha servido a las generaciones anteriores, a la vez que lo ha recreado e incrementado.

¿En qué consiste el *patrimonio de la humanidad*? Esencialmente, se compone de conocimientos de carácter técnico, científico y éticos. *Los pueblos privilegian el saber moral.* Las sociedades se reconocen e identifican especialmente en los valores, pues los consideran la lente que les alumbraba con más brillo el abanico variado de sus anhelos más profundos.

### 2.2. Los contextos

La transmisión y adquisición del conocimiento se produce en cuatro contextos: la calle, la escuela, la familia y los medios de comunicación e informáticos. Aprendemos cuando nos hallamos inmersos y sumergidos delante del televisor, en la red, en las iglesias, en las viviendas, en las clases, con la pandilla, trabajando y durante el tiempo libre. No existen, de hecho, *espacios y tiempos* que tengan la patente en exclusiva. Estoy subrayando la complejidad de la educación y que nadie se puede arrojar en solitario la facultad de la construcción de personas educadas, pues se trata de una obra de la comunidad entera, de

*toda la tribu*. Los contextos se comprenden mejor, si se les contempla como vasos comunicantes. A lo anterior, hay que añadir que cada persona filtra y decide qué lecciones de vida o ruta seguir. La banda ancha por la que discurren los procesos de enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural de la humanidad es la gran familia humana y debe dotarse de un currículo liberador, que destile como legado, como herencia, lo que conforma su máspreciado valor y valía. Veamos.

### 3. La agenda

A continuación, reflexionamos sobre las *palabras clave* que la investigación recoge como significativas para valorar y acometer la educación hoy.

#### 3.1. Nuestro mundo

“La humanidad no acaba de dar a luz Humanidad”

*El legado del siglo XX*. Las dos guerras mundiales podrían simbolizar a la humanidad embrutecida. Representan la antítesis de la escuela y de una sociedad educada. Son una lección magistral, que aprendemos a la primera. El terror se convierte en currículo transversal que se imparte a la vez en todos los rincones de la tierra y a cualquier hora del día, también durante las comidas. La vida hoy es radiada y visionada en todas las pantallas y en tiempo real. Es un magisterio *a la contra*, que por ósmosis guardamos en lo más íncito de nuestra conciencia.

Pero el siglo XX ha esculpido con caracteres indelebles una página que recoge la mejor tradición de la humanidad: la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Otros dos logros son la generalización de la educación para todos y la democracia. *Derechos humanos, escuela y democracia* forman un *tres en uno* de valor inconmensurable. Constituyen un espacio de conceptos que reclama una atención viva y celosa, pues fácilmente puede ser malversado.

Guerra y derechos humanos nos delatan y nos definen como paradójicos. Estas dos estampas antagónicas nos advierten que el futuro no es progreso infinito guiado por la racionalidad, la economía y la democracia. La realidad no obedece a determinismo apriorístico alguno; la vida deviene como resultado de las decisiones que los humanos adoptamos. No nos dirigimos hacia un final; y, además, feliz. Ni la historia es circular ni su devenir se halla envasado en rollo de película, previamente rodada. Ésta consiste más bien en el montaje de la misma; y figurarán en los *títulos de crédito* como realizadores, guionistas y actores los que la protagonicen. El progreso y su sentido emancipador es un *buen deseo* negado a diario. ¿Cómo es nuestro mundo? Hay *conciencia de transición y de encrucijada cultural* (Pérez Tapias, 1995, 1996)

*Se han disipado las viejas seguridades*. Referiré seguidamente un apunte que visualiza lo anterior y sus repercusiones sobre la vida escolar. A lo largo del tiempo, los humanos han creado dioses en los que confiar. El conocimiento mítico, la experiencia religiosa, la ciencia y las ideologías de índole filosófica y política son obras humanas que en diversos periodos se han presentado como respuestas a los problemas de la humanidad. Buda, Jesús, Mahoma, por un lado; el liberalismo, el humanismo y el marxismo por otro; así como el fascismo, el

nazismo y el comunismo han pretendido ser bálsamo y salvoconducto para la aventura humana. Estas cosmovisiones prestaban un sentido a la vida personal y social. Dichas metáforas eran reproducidas en las familias y en las escuelas: *las cosas son así... de claras... y así hay que aceptarlas*.

Pues bien, *estas seguridades han desaparecido*. Ningún credo ni sistema filosófico o ideológico, tampoco la ciencia, tienen hoy el carácter de fuente de verdad del que en otro tiempo gozaron. Hoy esta legitimidad se encuentra distribuida, difuminada y fragmentada. Más que con *grandes narrativas*, nos encontramos ante una *pléyade de pequeños dioses*. Cada sujeto debe bucear a cuál de ellos servir. La seguridad, la autoestima y el destino gravitan sobre los propios sujetos: en su libertad y responsabilidad. *El miedo a la libertad* de Erich Fromm (1987) es un magistral ensayo sobre la repercusión psicológica y social que el descubrimiento de la condición de libre supone para el hombre de nuestros días. Las ideas pergeñadas nos remiten a una crisis ética y moral, que afecta directamente a la agenda educativa en su arteria más sensible, pues es ateórico concebirla libre de principios, tal como por otro lado le sucede a la vida misma.

### 3.2. La economía

“Llegará un día en que toda la política será política económica” (Nietzsche)

La economía tiene un peso desproporcionado a la hora de comprender a los individuos y a la sociedad. Funciona la idea de que uno es lo que hace para ganarse la vida. La hegemonía del mercado está rompiendo los lazos de solidaridad y haciendo trazos el tejido social comunitario (Galeano, 1998). Estamos ante un mercado global, que es despiadado y expulsa lo que le sobra. La dinámica que genera es muy competitiva y margina a millones de personas, porque no valen según sus criterios: no funcionan como productores ni como consumidores. ¿Cómo es posible en estas condiciones educar para la convivencia en un contexto tan agresivo? De hecho, son otros valores los que se imponen de manera fáctica.

El consumismo parece ser en la actualidad el talismán de la maquinaria de producción. Si no crece incesantemente, se resiente ésta y aumenta el paro. Por tanto, es preciso comprar y almacenar sin descanso para que el sistema laboral no se tambalee. Llamo la atención acerca del hecho de que *el ir de compras* se impone a los estudiantes desde que son bebés, vía publicidad. Acudimos nuevamente a Erich Fromm (1978 y 1991), cuando nos recuerda la perversión de principios existente en muchas personas acerca de la confusión entre tener o ser.

El consumo está ligado también a otro dios: el de la tecnología, que puede multiplicar exponencialmente los bienes. La máquina es un instrumento de dominación sobre la naturaleza. Pero su capacidad es tal que más que subordinarla, la puede hacer desaparecer. De ahí, que la técnica deba ser regulada y controlada por la racionalidad moral. No hay que idolatrar los inventos, pues solamente son producto de la ingeniería y acompañan a la humanidad desde sus albores. Se sabe lo que dan y quitan la televisión, el motor y los automóviles. Y esta lección es transferible al mundo de los internautas. *Podemos naufragar navegando en los mares virtuales* (Pérez Tapias, 2003). Necesitamos algo más que *inputs* de información. No hay nada que objetar a educar para consumir ni a orientar sobre qué trabajo se ajusta mejor a uno. Pero *cuando se elevan a categoría metafísica muestran que hemos llegado al límite de nuestro ingenio y sabiduría*.

### 3.3. El planeta tierra

“La Humanidad debe concienciarse y respetar el medio ambiente para no ser rehén de su propio destino” Mijail Gorbachov

*La tierra.* El universo ha surgido como un referente nuevo que reconocemos como algo valioso y vital. El globo terráqueo solicita ser comprendido desde un enfoque holístico que nos permita captar la relación del todo con las partes, su multidimensionalidad y su complejidad.

*Desarrollo sustentable.* Es necesaria una noción más rica y compleja de la sostenibilidad, que comprenda no sólo lo material, sino también lo intelectual, afectivo y moral. El calentamiento global y la pérdida de millones de especies ofrecen un cuadro que ha levantado las alarmas de los científicos.

De lo anterior, se deduce la necesidad de una ciudadanía terrestre comprometida:

- En una ecología de corte no eirenista.
- En la solicitud de una vida más de calidad y no puramente utilitaria y de consumo estandarizado.
- E inspirada en la búsqueda de relaciones solidarias y de paz, tal como las Organizaciones No Gubernamentales visualizan y significan.

La ciencia y la técnica han de orientarse por el lado emancipador que procuran. Con frecuencia acaece que *las máquinas nos esclavizan siendo ellas nuestras esclavas.*

*Educación medio ambiental.* El universo mundo es limitado e interdependiente; de ahí, la necesidad de generar un sentido de identidad y pertenencia al mismo hábitat, a la misma patria. Se impone el doble imperativo antropológico de salvar la vida humana y su diversidad. *Nuestra identidad es concéntrica y plural: étnica, nacional, de civilización y de ciudadanía terrestre* (Morin, 2001). La educación es de ética de la comprensión planetaria, que nos conduce a la mutualidad y a la cooperación; y nos aleja de la intolerancia y de la xenofobia. Este gran firmamento solicita un pensamiento policéntrico, alimentado por las culturas del mundo. Éste es un fin apasionante de la agenda educativa, porque *otro mundo mejor debe ser posible.*

### 3.4. La condición humana

“Necesitaría un esfuerzo grande de primitivismo intelectual para definirme en el siglo XXI como descendiente puro de una estirpe” (Luis García Montero)

*Unidad y diversidad. Somos iguales y de la misma especie. Nos delata también la diferencia.* La nota que, quizás, mejor nos define es la complejidad. *La unidad en la variedad y la variedad en la unidad es la ley suprema del universo* (Isaac Newton)

*El mestizaje es positivo.* Postman (1999) aboga por una narrativa que haga un uso constructivo y unificador de la diversidad. La sustenta conceptualmente en la segunda ley de

la termodinámica, que explica así. Si bien la energía ni se crea ni se destruye - primera ley - *tiende* a convertirse en inútil. Esta tendencia es la *entropía*: todo en el mundo se mueve hacia la similitud. Cuando la materia alcanza el estado de no diferenciación, deja de haber energía utilizable. Pero en el universo hay fuerzas *neguentrópicas*, que retardan la igualación y mantienen las cosas en movimiento, organizadas y humanamente útiles.

Es una evidencia que cuando un sistema no recibe nada nuevo, se estanca. Si hay estatismo, castiga la entropía. Conceptualmente, abrirse a la diferencia es favorecer la posibilidad de fortalecerse y de crecer. La clonación conlleva defectos entrópicos. La uniformidad, pues, no es amiga de la creatividad y de la excelencia. La diversidad no es la desintegración de estándares ni lleva a un relativismo caótico e irresponsable. Las implicaciones educativas son muy ricas. No se estudia a Einstein por su condición de judío; ni a Lorca, por su homosexualidad o a Marie Curie por ser polaca o a Confucio por chino. Todos marcan modelos alcanzables en la diversidad.

A continuación, llamo la atención sobre tres cuestiones que muestran que la condición humana no es o no ha sido debidamente tratada.

- ◆ *La escolaridad favorece más la razón científico-técnica que la afectiva, social y moral.* Hay acuerdo en señalar que el modelo de persona que egresa del sistema educativo, se caracteriza por una hipertrofia de la racionalidad científico técnica. Se produce un reduccionismo de la persona; de tal modo que se magnifica la inteligencia y se enriquece; y, a la vez, se ignora el resto de las funciones que nos identifican. Esto les lleva a algunos a formular, crítica e irónicamente, que estamos tecnológicamente en la edad nuclear; y, moralmente, en la edad de piedra. No es estético pasear con una *inteligencia gigante* y un *corazón diminuto* o con una *sensibilidad moral mortecina*. Estos diseños no parecen tampoco muy éticos.
- ◆ *La condición de mujer.* Las perlas expresadas sobre los déficits constitucionales e identitarios de la mujer han proliferado. La cátedra levantada sobre ella, con más frecuencia de la debida, ha sido pésima. Extraña que esta mirada tan primitiva no fuera desmantelada, entre otros, por genios como Descartes, Newton, Darwin, Freud o Einstein, que descubrieron misteriosas leyes del universo (Rojas Marcos, 2004)
- ◆ *La condición de homosexual o de lesbiana.* Existe alrededor de un 9 % de la población que siente el impulso o seducción hacia otros humanos de su mismo sexo. La consideración que la Organización Mundial de la Salud ha sostenido durante tanto tiempo sobre la homosexualidad ha pesado sobremanera en la formación de los profesionales de la salud y de las ciencias sociales. No alteran la dignidad humana el color de la piel, la nación de origen ni la identidad afectivo-sexual. Pero se ha pontificado en demasía sobre estos conceptos: existe *demasiada jurisprudencia* y, en consecuencia, innumerables *errores judiciales* al respecto. La escuela debe enseñar la condición humana en toda su verdad.

### 3.5. Convivencia

“Si no eres parte de la solución, eres parte del problema” (Proverbio oriental)

*Convivencia.* La esencia de la educación es la socialización, la mediación, la comunicación: estamos hechos a modo de retazos de los otros (Todorov, 1995, 1999). *Trata a*

*los demás como quieras que los demás te traten a ti mismo.* La formulación que acabamos de realizar es de suma validez, pues expresa el común denominador universalizable, que concilia y destila la mejor tradición de la experiencia religiosa, del legado de la filosofía y de la ciencia, así como del conocimiento cotidiano. Por otro lado, éste es el guión que las sociedades, todas, entregan a las escuelas para ser desarrollado.

*Agresividad y conflicto.* No venimos al mundo con un dispositivo que nos predispone instintiva e inevitablemente para matar y hacer daño. No existen genes asesinos, afirma el psiquiatra Rojas Marcos (2004); quien añade que se necesita mucho tiempo para aprender a matar; también, hacen falta lecciones para poder amar. Pero, ¿cuáles son las semillas de la violencia? Parece que las raíces hay que otearlas en la limitación esencial de la condición humana. La vida es inseparable de la agresividad y, por tanto, del conflicto; pero no de la violencia (Rus, 2007)

Convivencia y conflicto son los conceptos a conjugar. Si el conflicto lo enfocamos como inevitable y la convivencia como la finalidad necesaria, la escuela ha de saber afrontar y solucionar en positivo los conflictos. Creo que *ésta es la lección magistral que la humanidad lleva estudiando miles de años*; y, por tanto, es unidad obligada y transversal para el currículo. La paz no es estática ni es una propiedad discreta como el color de los ojos, que no cambia con el tiempo. Es fruto del afán y de la lucha.

*Democracia y escuela.* Los principios no entran a presión, no se imponen; es moral su catadura. La democracia se erige conceptualmente como una forma digna de articular la vida en común. La escuela tiene en la democracia una magnífica lección, pues señala finalidades que enraízan con la esencia de la dignidad humana y es a la vez un método de dirigirse a dichas metas. Postular que la escuela debe contribuir a la mejora de la vida en común, lo podemos traducir en que es un microcosmos de vida democrática, que favorece que la sociedad se dote de ciudadanos equipados de las virtudes cívicas.

### 3.6. Valores y derechos humanos

“Los derechos humanos conforman la estructura moral de la convivencia” (Victoria Camps)

*Valores.* Los valores nos humanizan, guían la vida, contribuyen al logro de la unidad en la diversidad y favorecen el respeto, la solidaridad y la comprensión. Son principios de índole abstracta y se reconocen fácilmente en la cotidianeidad. Los edificios se sostienen con materiales; la vida personal y la convivencia se erigen sobre elementos no tangibles. Kant solicita una hospitalidad universal, porque el *otro* tiene derecho a no ser visto como enemigo. Los otros humanos son fines en sí mismos y acreedores de valor. Por eso, han de ser tratados como tales. Esta lección hay que enseñarla en la escuela, pues se halla y reconoce entre los frutos más preciados de la tradición humanista.

*Derechos humanos.* El mapa de derechos que recoge la Organización de las Naciones Unidas es la brújula del funcionamiento social y sirve para los colegios. Encontramos aquí una *narrativa* que aporta sentido a las prácticas ciudadanas y escolares.

El profesor Pérez Tapias (1996) ofrece la siguiente categorización de los derechos humanos llamados de *primera generación* son la paz, la libertad, la igualdad, la fraternidad, la libertad de conciencia y la inviolabilidad de la intimidad, entre otros. Los de *segunda generación* son el derecho a la educación, a la atención sanitaria, a la vivienda y a una

pensión digna. En síntesis, conforman un mínimo común para una vida humana digna, que no es posible por debajo de determinados umbrales de pobreza. Los derechos de *tercera generación* remiten a la idea de un Estado solidario; por ejemplo, a ser acreedores de un medio ambiente limpio y saludable. La acepción de ciudadano solidario se perfila con el Estado de una ciudadanía no alienada. Por último, existe la Declaración de los *derechos de los Pueblos*; entre otros, a no ser eliminados como tales.

*La escuela.* En las aulas confluyen todos los credos religiosos, las imaginables adhesiones políticas, opciones respecto a la sexualidad y una miríada de tradiciones. La escuela, afincada en los valores y en los derechos que hemos señalado, no tiene porqué ir en contra, y no va de hecho, de ninguno de dichos supuestos. Refiere Postman (1999) que asistió a la escuela pública en Estados Unidos, donde no se enseña ningún credo religioso y donde sí se fomenta la adhesión libre a cualquiera de ellos o a ninguno; frecuentó también la escuela judía y convivió con el calvinismo ambiental y ciudadano. Pues bien, afirma que sus convicciones más íntimas, que interiorizó en su familia, no se vieron afectadas ni atentadas en ningún caso. Los argumentos eran compatibles o no contradictorios. La educación nace con vocación de integración. Éste es su sello de identidad. En mi libro *La magia de educar en casa. Razones de amor* (Rus, 2000) recomiendo a los Presidentes de las Repúblicas y a los Reyes que envíen a sus hijos a las aulas, donde coinciden todas las sensibilidades, matices y riquezas de sus respectivos países. ¿A qué otro sitio se puede asistir para escuchar una lección más magistral?

### 3.7. La racionalidad

“Navegamos en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza” (Edgar Morin)

*El error.* La historia está repleta de errores. Marx y Engels afirmaban que los hombres siempre han elaborado falsas concepciones de sí mismos, de lo que hacen, de lo que deben hacer y del mundo donde viven. Ellos tampoco constituyen una excepción. De modo, que el mayor error es subestimar el problema del error; y la mayor ilusión subestimar el problema de la ilusión. La dificultad del error y de la ilusión reside en que no se reconocen en absoluto como tales.

*Los postulados de los manuales, de las lecciones magistrales y de la ciencia son perfectibles.* El magisterio, en su acepción más general, así como los libros de texto, presentan a menudo el conocimiento sobredimensionado y como acabado. Pareciera que las cosas están del todo claras y para siempre. En la medida en que esto es así, se es muy poco fiel a la historia de la ciencia que es la historia del progreso del saber. Por el contrario. las lecciones de los libros de texto y las clases magistrales son propuestas perfectibles. Por poner unos ejemplos, la ciencia ni el conocimiento espontáneo del que disponemos han explicado aún el origen del universo y de la vida, tampoco su porqué ni el de la muerte. Se trata de cuestiones importantísimas de las que carecemos de una explicación suficiente. Igual sucede con respecto a innumerables interrogantes que plantean el cosmos, el mundo de la enfermedad y el social; también el amor, el suicidio, la lealtad, la elección de pareja, la educación de los hijos, etcétera. Confiesa Einstein que, inmerso autotélicamente en un proyecto científico que te conduce a la búsqueda de un hallazgo trascendente, una vez logrado, se reconoce ínfimo y pequeñísimo, comparado con la tarea pendiente. El saber nos conduce a la sencillez y casa bien con ella.

*La incertidumbre.* Por tanto, la lección sabia es favorecer una actitud de búsqueda, situar a los escolares en la incertidumbre. La controlabilidad y prevención de los fenómenos sociales se escapan al conocimiento. La mayoría de los grandes sucesos del siglo XX no fueron alertados ni casi en su víspera. Ahora mismo, ¿qué saber o quién, con la información que se posee, pueden prever, y aún menos controlar, el desarrollo de los acontecimientos que se avencinan? La verdad es que las hipótesis siempre serán superiores a la respuesta histórica; el mundo de lo real es un subconjunto del mundo de las ideas y de la virtualidad.

La escuela acierta si ayuda a identificar la fuente de errores e ilusiones y cegueras. Por ello, Edgar Morin (2001) recomienda enseñar las distintas materias de modo diacrónico, para que se evidencien los avances del conocimiento y que éste es limitado; así será más difícil sacralizar el conocimiento.

### 3.8. El lenguaje

*“Hemos de defendernos de la elocuencia propia y ajena”*

*Pensamiento y lenguaje; nube y lluvia.* La escuela enseña la vida a través de signos. Las palabras canalizan nuestro conocimiento. Vygotski (1977) compara la relación entre pensamiento y lenguaje con la que existe entre la nube y la lluvia. Según la metáfora, las gotas de lluvia y la lluvia misma en su conjunto no agotan la nube. No se explican sin la nube, pero no la expresan del todo y son dos realidades diferentes en sus propiedades perceptivas y físico-químicas. De igual modo, las palabras revelan el conocimiento, pero no lo agotan ni se explican sin él. El instrumento de comunicación resulta frágil, en su pretensión de explicarnos.

Esencialmente, la educación es mediación y comunicación; es conversar con otro (Gadamer, 2000), en definitiva, en un clima de afecto, de amor y de valor. Las consideraciones que venimos efectuando sitúan de nuevo a la escuela en su dimensión más auténtica. El carácter limitado de los símbolos lingüísticos, por otro lado *el fruto más rico acaecido en el tiempo medido éste a escala filogenética*, debe siempre estar muy presente. El lenguaje es una buena ejemplificación de la complejidad y unidad humanas. Proyecta materialmente las realidades más hondas de toda índole; pero nunca las revela del todo.

La enseñanza del lenguaje debe versar acerca del origen de la lengua, de los idiomas y de su historia. Las disciplinas, expuestas en su secuencia diacrónica, reflejarán mejor su evolución, su progreso, su enriquecimiento. Las palabras, los números y la arquitectura, por indicar algunos ejemplos, son proyectos del saber, son ideas proyectadas; son plasmaciones materiales de la vida, que no apresará para siempre propuesta alguna de modo absoluto. Las grandes cosmovisiones y paradigmas; en definitiva, las narrativas son siempre interpretaciones.

El *metalenguaje o lenguaje sobre el lenguaje* será tema troncal y obligado en las escuelas. *El conocimiento es una gran conversación en la que el conocimiento circula y progresa; se modifica, refina y corrige, precisamente conversando.*

### 3.9. La familia

*“Familia y escuela, dos contextos y un solo niño”*

La familia merece nuestra consideración, porque ha experimentado cambios de gran calado que determinan y afectan a la vida en casa. El hogar es un nicho ecológico privilegiado. Significa que dos personas adultas unen sus biografías, impulsadas por el amor. La honda significatividad de los miembros entre sí es el resorte óptimo que satisface las necesidades de seguridad, de higiene y salud, de afecto, de sociabilidad y de estimulación intelectual, en especial de los hijos. Dentro del hogar familiar, las personas expresamos nuestra mayor solidaridad; pero también, con más frecuencia de la deseada, evidenciamos lo peor de nosotros mismos, en forma de violencia, por ejemplo.

Tradicionalmente, la familia era unidad de producción económica, atendía a los enfermos, ancianos y dependientes; y educaba. En la actualidad, los sistemas industrial, de salud y escolar han asumido en parte estas funciones. Una conjunción de factores que tiene que ver con la condición de la mujer en la sociedad y con el control de la natalidad; y otros meramente crematísticos han propiciado que más gente se incorpore a la cadena de producción. Este nuevo orden económico ha tenido consecuencias de gran calado para la familia.

*No educan los contextos, sino lo que en ellos se hace.* Destacamos seguidamente que *el crecimiento sano de los hijos queda garantizado no por los contextos de crianza, sino por lo que en ellos suceda*; o sea, por las prácticas de educación y cuidado que en ellos tengan lugar. Lo importante no son los *escenarios*, sino los *sucesos e historias* que en ellos se representen. Por ejemplo, un contexto familiar, compuesto de madre y de padre, hostil y violento es negativo para el desarrollo psicológico. Una casa de acogida con figuras de apego señeras y significativas, sembrada de amor, inteligencia, disposición y cuidado es, en cambio, positiva.

*Escuelas de madres y padres.* Los chavales llegan a la escuela educados. Las ideas de las madres y de los padres (Palacios, 1987) constituyen un currículo subterráneo fértil. El profesorado necesita conectar con ellas. Han de establecerse marcos estrechos, nada improvisados, que propicien el desarrollo de programas y actividades. La bondad y potencialidad formativas de esta alianza, ni nos las imaginamos. Las escuelas de madres y padres son un instrumento eficaz e idóneo. La relación con las madres y los padres supone una implicación muy grande para el profesorado; pero la satisfacción que genera es asimismo inmensa.

### 3.10. La escuela y la comunidad

“La educación de un niño necesita de la participación de la tribu entera” (Proverbio africano)

*La escuela y la calle.* Los consejos escolares u órganos de participación en la vida de los centros educativos. La escuela no está sola en la génesis de los problemas que vive en ella ni puede estarlo en la solución. Por eso, las hojas de ruta de la sociedad y de la comunidad educativa deben ser aliadas y cómplices. Los consejos escolares son el punto de encuentro de la comunidad social y escolar. La legislación, en general, reconoce el derecho de madres y padres y de otras instancias a participar en la vida de cada centro. Mi deseo es que esta posibilidad real se robustezca al máximo con las aportaciones de la gama más variada de *donantes de ideas* (Rus, 2007). En esencia, lo que propongo es que las instituciones que vertebran cada pueblo y barrio, los profesionales y cualquier persona a título individual puedan *canalizar* sus ideas y concretarlas en decisiones que orienten la vida en las aulas de su comunidad. La producción científica que he revisado es unánime en esta apreciación. La

crítica cultural al sistema educativo en el mundo, presente en este trabajo en los autores citados, reclama urgente la inclusión del medio en las aulas y en los patios de los colegios. *Comunidades de aprendizaje* (Flecha, 2005) es un concepto que recoge el conjunto de matices que intento plasmar en esta palabra clave que se encierra en esta otra: *educa la comunidad*.

*La interacción medio social y escuela.* Cada vez más, los centros educativos programan visitas, excursiones y fiestas que, en definitiva, obedecen a la necesidad de la conexión entre la calle y las aulas. Otras iniciativas de más envergadura configuran semanas y jornadas en que la vida de la ciudad se convierte en educadora, poniendo al servicio de la población estudiantil sus recursos, funcionando, *in fieri*. Sugiero que las aulas se abran al medio. El medio ambiente es riquísimo en recursos materiales y humanos; lo que solicito es la coordinación más razonable posible.

#### 4. Narrativa

“Hay un pacto para vivir en la superficie” (Iñaki Gabilondo)

¿Cuáles son los problemas de la educación del futuro? La revisión efectuada apunta con claridad meridiana que las escuelas adolecen de problemas técnicos; pero lo más preocupante tiene que ver con los fines. O sea, la dificultad previa y fundamental es de índole metafísica. ¿Para qué sirven las escuelas? Dilucidar o enfocar certeramente este interrogante favorecería encauzar las dificultades de implementación y de definición del *currículo*, como máximo común denominador de lo *valioso*. No hay nada más práctico que una buena teoría. Se habla de falta de *narrativas*.

*El sentido.* Me ha impactado como ninguna otra, la lectura de *El hombre en busca del sentido último*, de Víctor Frankl (1999). Reflexiona sobre su experiencia como prisionero en Auschwitz y concluye que la clave de la vida es encontrar un buen motivo, un sentido, una narrativa, deriven éstos de una fuente espiritual o de otro tipo de inspiración. Y ello es posible aun en las condiciones más aberrantes y extremas. La suya consistió en la desaparición de su mujer embarazada y de varios miembros de su familia en el mismo campo de concentración en que él se encontraba. Estamos ante un botón de muestra de la grandeza humana y de las lecciones que nos conviene interiorizar.

En efecto, ¿cuál es el sentido de la vida humana? ¿Con qué partitura la interpretamos? Una adecuada respuesta energiza la vida, y, por tanto, la convivencia social, familiar y el trabajo escolar. Expresamos la necesidad de equiparse de una cosmovisión:

- Que recoja la *tradición* de la experiencia de la humanidad dotándola de sentido.
- Que ofrezca una interpretación válida y saludable acerca del *presente*.
- Que imprima de finalidad al *porvenir*.
- Que señale *normas y prácticas* pertinentes.
- Que ofrezca *explicaciones razonables*.
- Y que comprenda asimismo los propios *yerros*.

*Alianza de valores. El universo de ideas que teje el sentido que perseguimos, lo encontramos en los valores y en los derechos y deberes humanos y sociales. Creemos que poseen validez conceptual suficiente para confeccionar un atrezzo de ideas que nos vista decentemente para transitar por los tópicos comunitarios. El tesoro de los valores es una finca de propios compatible con los frutos particulares de cada parcela. Digamos que es un vestido que combina con todo tipo de prendas y complementos.*

Los foros sobre educación están saturados de análisis sobre la gestión; se encaminan a clarificar el cómo enseñar, los medios y los aspectos organizativos y de evaluación. Pero pocas veces, la discusión se centra en los fines, que contextualizan y dan verdadero *realismo* al hecho educativo. Nos parece que los elementos instrumentales, así como los referidos a *qué enseñar*, deben tener un lugar axiológicamente dependiente y subordinado al que late en las finalidades de la educación. En la jerarquía de las ideas, el currículo y la metodología son *subconjuntos de la narrativa*, que es más abstracta, general e inclusiva.

## 5. Epílogo

La *agenda social y la que se encomienda a la escuela no siempre son convergentes ni paralelas*. Con frecuencia apuntan y acusan un notable divorcio. Aquí está una de las claves etiológicas de la problemática educacional. La sociedad en general debe apropiarse del guión que propone para las aulas, pues a menudo interpreta armonías que confunden. Transmite una lección que, no explicitada y anunciada como tal, subraya que *una cosa es la escuela y otra la vida*. ¿Qué aprende así el espectador? La hipocresía, de este modo, tiene muchas posibilidades de ser interiorizada. Pero merece ser borrada de las pizarras del aula; o mejor, de la gran pantalla del mundo.

Y para finalizar, una *observación*, seguida de un *deseo*: La *observación* recoge que la figura del maestro ha sido siempre referente cultural en su localidad y barrio. Pero el paisaje y el paisanaje han cambiado. El nivel educativo ha mejorado y son bastantes las personas del entorno inmediato a las escuelas que atesoran una formación intelectual más sólida. El *deseo*, en consonancia con la observación, apunta a la imperiosa necesidad de *elegir la formación inicial de los profesionales de la educación*. El *valor de la educación se rubrica con la valoración de la formación del profesorado y de cuantos trabajan en las aulas*.

## Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Flecha, R. (2005). Prólogo. En VARIOS *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (pp. 5-7). Barcelona: Graó.
- Frankl, V. E. (1999). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1978). *¿Tener o ser?* Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- Fromm, E. (1991). *Del tener al ser*. Barcelona: Paidós.
- Fromm, E. (1987). *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós.
- Galeano, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Marina, J. A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación*. Barcelona: Paidós.
- Palacios, J. (1987). Las ideas de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 97-111.
- Pérez Tapias, J. A. (1995). *Filosofía crítica de la cultura*. Madrid: Trotta.
- Pérez Tapias, J. A. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática. De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya.
- Pérez Tapias, J. A. (2003). *Internautas y naufragos. La búsqueda del sentido en la cultura digital*. Madrid: Trotta.
- Pérez Tapias, J. A. (2006). "Por qué una educación para la ciudadanía". En II Jornadas sobre educación secundaria obligatoria y bachillerato: problemas, investigaciones y propuestas. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Postman, N. (1973). *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona: Fontanella.
- Postman, N. (1994). *Tecnópolis*. Barcelona: Círculo de lectores.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Octaedro.
- Rojas Marcos, L. (2004). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rus, A. (2000). *La magia de educar en casa. Razones de amor*. Barcelona: Cedecs.
- Rus, A. (2007). *Educación y convivencia. Ideas y pautas para mejorar la convivencia en la comunidad educativa*. Granada: Federación provincial de asociaciones de padres de alumnos de Granada.
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Stenhouse, L. (1997). *Cultura y educación*. Morón: Publicaciones MCEP.
- Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid: Taurus.
- Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto*. Barcelona: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

