NOTAS

ORIGEN, DESARROLLO Y CRISIS
DE LA EDUCACION EN EL SIGLO XX

*Giorgio Chiosso**

102

El fin del siglo XX, tan cuajado de eventos, tragedias y cambios, ha ofrecido a los estudiosos la oportunidad de sintetizar el sentido de los mismos por medio de algunas metáforas. Eric J. Hosbawm ha propuesto, por ejemplo, la hipótesis de que el siglo XX ha sido un ‘siglo breve’, por la aceleración cada vez más vertiginosa que los eventos de la guerra y las transformaciones han tenido en la vida de los hombres. Según Carlo Pinzani, el siglo apenas finalizado se podría identificar como el ‘siglo del miedo’: los cien años apenas concluidos estarían marcados por el ‘miedo de todo’, desde la guerra al hambre, pasando por la catástrofe nuclear, y a las grandes enfermeda-

des que acompañan, de diverso modo, tanto a los países pobres como a los ricos. Marcello Veneziani ha sugerido, en cambio, la metáfora de lo desmesurado: en el siglo XX cada evento habría asumido proporciones enormes comenzando por las dos grandes guerras mundiales y por las dimensiones del Holocausto, hasta llegar a la conquista del espacio y el impresionante crecimiento de la población mundial.

No ha faltado quien recuerde, como Benedetto Verrecchi, que el siglo XX ha sido también el ‘siglo de la escuela’, es decir, el período relativamente breve en el que la sociedad occidental se ha alfabetizado completamente, conquistando el dominio de la palabra hablada y escrita; y quien ha subrayado (Vittorio Foà) el significado positivo de las ‘pasiones civiles’, que han sacudido a las grandes masas de trabajadores contribuyen-

* Ponencia Congreso Internacional Paideia e Humanitas, Roma, 2000.

** Profesor Ordinario de Pedagogía General de la Universidad de Turín.

NOTAS

do a rescatarlas, al menos en parte, de la explotación, de la emigración y de la alienación.

El cardenal Martini, por su parte, ha llegado a preguntarse si el siglo XX no ha sido, más bien, un ‘siglo nulo’, en cuyo final reaparecen los mismos fantasmas de su inicio: el nacionalismo, las violencias, el prevalecer de una etnia sobre otras, la falta de respeto por el ser humano. Por una parte los horrores de la limpieza étnica en los Balcanes, que han despertado recuerdos que se creían superados definitivamente y, por otra, los bombardeos ‘inteligentes’, con bombas que vuelven a abrir problemas éticos no resueltos acerca del bien y del mal, de la guerra y de la paz. Por consiguiente, un siglo que, iniciado en nombre del progreso prometido por la ciencia, concluye dejando abiertos algunos problemas fundamentales ligados al reconocimiento de la dignidad de la condición humana.

Las reflexiones que siguen no pretenden en modo alguno resolver las controversias, ni juzgar las razones y las equivocaciones ni, tampoco, añadir otras a las ya muchas valoraciones. Se proponen simplemente el objetivo de añadir otro punto de vista a los más recurrentes, es decir, observar el siglo XX desde el punto de vista de los modelos y de los fenómenos educativos, que se han enfren-

tado y a menudo combatido, con la finalidad de captar sus trayectorias y ambivalencias. Junto a los innumerables y generosos intentos dirigidos a la promoción de la plenitud y la dignidad del ser humano, se encuentran, desgraciadamente, también las traiciones perpetradas contra las jóvenes generaciones, las instrumentalizaciones ideológicas, las violencias sobre los menores, que han ininterrumpidamente acompañado, en maneras diversas y con distintos nombres, al siglo que se acabamos de despedir.

Considero que es necesario añadir también unas palabras acerca del sentido que se tiene que atribuir al título de la ponencia. Las tres palabras clave—origen, desarrollo y crisis—no se deben interpretar en sentido cronológico, como si en el siglo XX se hubiera consumido y descompuesto la parábola de la educación, del optimismo de principios de siglo a la plena madurez de la segunda posguerra (cuando en todo el Occidente se verificó un renovado empeño en el campo educativo) hasta la crisis de la última parte del siglo, marcada por el eclipse de lo educativo. Si así fuera, correría el riesgo no sólo de simplificar, sino, sobre todo, de alterar el sentido de la historia del siglo pasado, cuya historia educativa y pedagógica, con sus momentos de mayor intensidad y

NOTAS

otros menos significativos, aparece en conjunto no distinguible por la ambivalencia y por la complejidad mencionadas a propósito de los modelos educativos.

El título se debe leer, más bien, dentro de una lógica de hipertexto, en el sentido de que origen, desarrollo y crisis coexisten en modo permanente con la dimensión misma de la educación y, de vez en vez, marcan su desarrollo. El hecho educativo, en otras palabras, es siempre el resultado de una esperanza, que origina un proceso de proyecto, cuyo desarrollo y cuyo resultado están siempre abiertos y jamás son ciertos, al punto de traducirse a veces en formas de fracaso y de derrota. Este principio, que vale para cada individuo, creo que se puede también ampliar en el espacio y en el tiempo.

Añadiré, como ejemplo, una breve nota para expresar con la mayor claridad posible el sentido del título. La fe en la fuerza civilizadora de la 'buena educación' abre y recorre una gran parte del siglo XX, a partir de las grandes ilusiones prometidas por la ciencia educativa entre los siglos XIX y XX –cuando se pensaba que la educación podía convertirse en la clave del mejoramiento infinito del hombre y del progreso de la sociedad– pero, como bien sabemos, tiene que arreglar cuentas con sucesivos fracasos, cuyos resultados se encuentran im-

presos en los rostros de los niños de Terezin y en las llagas de los de Hiroshima y, a pesar de estas enseñanzas –hoy como ayer–, en los niños diseminados en los campos de acogida de los prófugos de los Balcanes, en las diversas formas de intolerancia y, frecuentemente, de verdadera violencia, que todavía marcan la vida de muchos menores. La sombra de Auschwitz no queda circunscrita a un momento de locura y de abismo moral colectivo, sino que prosigue en la segunda mitad del siglo.

Tampoco la fe más tenaz en la educación garantiza el éxito educativo y un futuro mejor y más tranquilizador. La historia registra inexorablemente por un lado, la coexistencia del bien y del mal, del progreso y del retroceso, de la racionalidad y de la violencia ciega y, por otro, también la fragilidad y la incertidumbre que siempre acompañan y marcan el hecho educativo.

El rostro, siempre nuevo, siempre diverso, siempre abierto a la esperanza, de quien tenemos delante, nos invita, sin embargo, a no detenernos y a retomar, hoy como ayer, el tortuoso sendero de la educación y a recorrerlo con la misma intensidad y la misma determinación con la que lo hicieron los grandes educadores del pasado, si bien conscientes de estar expuestos, al igual que ellos, al permanente riesgo del fracaso.

1. La fe en la educación de la sociedad burguesa

Como acabo de mencionar, el pasaje entre los dos siglos estuvo marcado por un fuerte optimismo en el campo educativo, que se manifestó en varias formas, tanto en el plano de la mentalidad colectiva como en términos de las intervenciones legislativas con normas más severas, por ejemplo, en el campo de la tutela del trabajo de los menores y por la promoción de la escolarización.

Los cuidados y atenciones hacia los niños y jóvenes aumentaron hasta convertirse en motivo de encendidos debates e interesar a cuotas cada vez más significativas de la opinión pública. Los más tenaces y emprendedores defensores de los derechos de la infancia fueron filántropos, escritores, políticos, impulsores de iniciativas caritativas, congregaciones de religiosos y de religiosas que, por una combinación de factores y de nuevas sensibilidades, trabajaron contra el abandono, la explotación, el trabajo infantil, la ignorancia, substancialmente contra la prematura desnaturalización de la infancia, reclamando y comprometiéndose para lograr condiciones de vida más humanas y el mejoramiento de la vida de las familias.

Las denuncias sociales de la poetisa inglesa Elizabeth Barrett Browning y de Victor Hugo, las novelas de Dickens y las novelas populares de la segunda mitad del siglo XIX (entre otras la celeberrima *Sin familia*, de Malot y otras análogas que repitieron el modelo del niño solo y abandonado muchas veces), las reflexiones educativo-humanitarias de León Tolstoi, los movimientos a favor de la tutela y la defensa del niño promovidos por Stanley Granville Hall, en Estados Unidos y por Alfred Binet, en Francia, la apasionada arenga de Ellen Key en un libro de 1905, *El siglo del niño*, que alcanzó algo así como 64 ediciones en sólo seis años como demostración de una extraordinaria acogida, la multiplicación de las iniciativas religiosas a favor de la que Don Bosco había indicado como ‘la juventud pobre y abandonada’ no fueron más que algunas de las voces que interpretaron aquel nuevo sentido de la infancia y de la juventud que, desde la segunda mitad del siglo XVIII y con mayor fuerza durante el Romanticismo, comenzaba a reconocer cada vez más netamente a los menores una precisa dignidad y el derecho a la educación.

La sociedad burguesa tenía las ideas muy claras en el campo educativo. Su modelo, como teorizó con gran eficacia Emile Durkheim, se

NOTAS

106

basaba en dos conceptos-clave: la integración y la reproducción. Integrar al individuo significaba proporcionarle un fuerte sentido de pertenencia y encuadrarlo en los valores de la sociedad burguesa. Estos, como es bien sabido, se centraban en el ideal nacional, en el trabajo productivo, en la concepción laica de la existencia, en la confianza en el progreso. La integración en la sociedad burguesa, a su vez, planteaba los presupuestos de la reproducción social: cuanto más ésta se hubiera realizado en formas armónicas y no conflictivas, más segura y ordenada habría sido la vida asociada y mayor la fuerza y la cohesión de la nación.

Los instrumentos indicados para alcanzar estos dos objetivos fueron respectivamente la ‘ciencia de la educación’ (como se prefirió definir la pedagogía en el período positivista), concebida, como se sabe, como ciencia experimental y no solamente en formas empíricas y, mucho menos, como pura filosofía, y la asistencia a la escuela.

La perspectiva con la que se veía la escuela cambió de manera substancial a partir del siglo XIX. Los Estados tomaron una línea de intervención cada vez más clara y hegemónica hasta llegar, en las últimas décadas del siglo, a la sanción del principio de la instrucción obligatoria. La asistencia a la escuela ya no

fue considerada una experiencia opcional, sino un requisito esencial para la formación del ciudadano/súbdito (en el caso de la instrucción obligatoria) y estrictamente funcional a la identidad burguesa (a nivel de instrucción secundaria y superior). Resumiendo, se consolidó la convicción de que no se podía pertenecer a una comunidad nacional si no se cumplía el deber escolástico de la misma manera que se debía cumplir el deber del servicio militar.

El dominio de los códigos de la lengua hablada y escrita y los conocimientos ligados a la pertenencia cultural (con tensiones más o menos fuertes en el campo de la dimensión religiosa e impulsos más o menos intensos hacia la afirmación de la concepción laica de la existencia) fueron consideradas las vías de acceso a la integración y a la reproducción y, por tanto, los puntos fijos para la creación de una sociedad estable, ordenada, consciente de su propia dignidad y fuerza.

Este planteamiento, perseguido con gran determinación y notables analogías en los diversos países europeos, puso en marcha un proceso de modernización de los sistemas escolásticos coherente con el mayor dinamismo de la civilización moderna impreso por la producción industrial, la ampliación de los mercados, la difusión generalizada de la cultu-

ra escrita, la laicidad de los estilos de vida que se inspiraron, en general, en las costumbres y hábitos de la clase burguesa.

2. El modelo educativo democrático y el de la autoformación

La idea de la sociedad orgánica –imaginada por sociólogos como Vilfredo Pareto y Gaetano Mosca, pero que movió también la reflexión de filósofos y estudiosos de problemas educativos como Giovanni Gentile y John Dewey–, que marcó la manera normal de pensar entre los siglos XIX y XX, nació y se desarrolló siguiendo dos itinerarios principales.

El primer itinerario evolucionó con la vista puesta en los recursos y en las capacidades del individuo, confiándose en la hipótesis de que una sociedad es más fuerte y capaz de crecer en modo ordenado en la medida en que quienes la forman posean una sólida visión de la vida y sean capaces, cada uno por su parte, de realizar su tarea y aceptar sus propias responsabilidades.

Se trataba de una hipótesis socio-pedagógica que, aun teniendo en cuenta las exigencias sociales, pensaba en la sociedad no como un agregado indeterminado, sino como un conjunto de personas. Antes que ver

al Estado como supremo regulador de la disciplina nacional, aparentemente por encima de las partes y desinteresado, y considerarlo como árbitro de los conflictos y de las tensiones sociales, el modelo educativo democrático veía la sociedad y su capacidad de organización y desarrollo confiadas a los recursos individuales.

Cuando John Dewey en su ‘credo pedagógico’ aproxima la afirmación de que “cada educación procede de la participación del individuo a la conciencia social de la especie” a la una según la cual la educación significa preparar “a la vida futura dando al alumno el dominio de sí mismo”, de modo que llegue a conseguir el completo y rápido uso de todas sus capacidades, sienta las bases de un modelo educativo destinado a tener, y que tendrá, amplia circulación en los ambientes del progresismo educativo estadounidense y en el movimiento por la nueva educación. Si bien con *Democracia y educación* Dewey sancionó la estrecha relación entre la educación y el modelo político-social, en el que tal modelo podía realizarse, tocó a las investigaciones y a las reflexiones desarrolladas en el Instituto Jean Jacques Rousseau, de Ginebra, animado por Edouard Claparède, Adolphe Ferrière, Pierre Bovet y a algunos otros educadores que com-

NOTAS

partían las mismas preocupaciones, como Maria Montessori, las hermanas Agazzi y Ovide Decroly, delinear una idea de infancia con el derecho a la espontaneidad y a la libertad como premisa para una nueva sociedad.

Sólo dejando al niño libre para manifestar sus necesidades e intereses, en una palabra, su vitalidad, se podía evitar aquellas formas educativas inspiradas en la constrictión, que entristecían al hombre y, al mismo tiempo, se ponían las premisas para un orden nuevo. Al fundarse en leyes naturales, dicho orden habría tenido que propiciar una sociedad renovada inspirada en el principio de la fraternidad universal. La escuela basada en los intereses y en la iniciativa de los alumnos y organizada de manera de no plasmarlos de forma conformista según un modelo estandarizado había sido puesta, en sustancia, como premisa indispensable para asegurar una sociedad en la cual los individuos habrían podido experimentar la democracia.

El gran movimiento para la nueva educación y la escuela activa se desarrolló, no por casualidad, a la sombra de los palacios ginebrinos de la Sociedad de las Naciones, convertida en símbolo, inmediatamente después de la guerra, de aquel humanitarismo democrático que habría debido regular la vida de los hom-

bres después de la gran tragedia del primer conflicto mundial.

Pero, junto al modelo que, en homenaje a Dewey, hemos definido 'democrático', debemos también citar otro significativo motivo educativo, cuyos orígenes radicaban en la tradición de la 'Bildung' y en la moral kantiana, que, encontrándose en la celebración del ideal humanístico, tuvo larga circulación en los ambientes alemanes e influyó sobre una gran parte de Europa. Su intérprete emblemático en el campo pedagógico fue Friedrich Wilhelm Föster, en quien la fuerte concepción de los 'valores' se unió a una sólida concepción ético-religiosa de la existencia, sin, por ello, tener nada que compartir con las tendencias autoritarias y nacionalistas que sacudieron, antes y después de 1914, la Alemania del káiser Guillermo y buena parte de Europa. Los libros de Föster encontraron notable éxito y fueron traducidos a diversos idiomas, entre ellos al italiano.

Según Föster, el baricentro de la educación no debía pasar fuera del hombre, sino por el auto-dominio del 'sí' personal, y desarrollarse en el sentido de la formación del carácter. Cuanto mayor era la facultad del hombre de disponer de bienes materiales con todas las lisonjas y los deseos que los acompañan, más urgente aparecía, como escribía en

Escuela y carácter, “el refuerzo y la profundización del lado espiritual de la naturaleza humana”. Por eso, el dominio del carácter se colocaba como criterio constitutivo de la educación. El carácter era lo que calificaba al individuo, asegurando unidad y fuerza a sus decisiones, substrayéndolo a la inestabilidad de las experiencias contingentes: por la madurez del carácter se podía medir la madurez del hombre.

Förster juzgaba decisiva la tarea educativa de la formación del carácter, “no sólo en interés del mantenimiento de los bienes ideales, sino también en interés de la civilización técnica que también se funda en la obra de educación moral de largos siglos, en los cuales la disciplina del hombre interior, la técnica del auto-dominio, la pedagogía del sacrificio, la educación al amor, ocupaban el primer lugar en la cultura”.

3. El predominio del modelo totalitario

El otro itinerario que surgió en torno al principio de la sociedad orgánica de fines del siglo XIX, en lugar de confiarse a la fuerza constructiva de la inteligencia y al sentido ético del actuar humano, prefirió apelar a la fuerza ordenadora del Estado concebido a la manera hegeliana en

formas éticas y supraindividuales. Es necesario decir que este planteamiento, ciertamente autoritario en sus presupuestos de fondo, pero no automáticamente antiliberal, se desarrolló entre las dos guerras en toda Europa a lo largo de inquietantes formas totalitarias, ya sea del lado de los totalitarismos de derecha o de las formas asumidas por el comunismo soviético a partir de 1925. El modelo educativo que surgió de ello, si aún se puede definir como educativo, fue el del totalitarismo ideológico.

Es difícil encontrar en la historia de la humanidad una época tan trágica como la experimentada en las tres décadas comprendidas entre 1914 y 1945, no sólo por las tres dramáticas guerras (agrego a las dos guerras mundiales también el conflicto de España, que tuvo un significado ideológico particular) que derramaron sangre por todo el mundo, sino también por las sistemáticas violaciones de los derechos del hombre, la celebración de la fuerza, el uso sistemático de la violencia, el exterminio usado como instrumento de lucha política.

El principio de nacionalidad que había sostenido y guiado la sociedad europea entre los siglos XIX y XX se transformó rápidamente en formas nacionalistas. El internacionalismo comunista, a su vez, inspirado en los ideales de paz, fraternidad y solidari-

NOTAS

dad, se corrompió en formas autoritarias que persiguieron no sólo a los enemigos de clase (lo que, en cierto sentido, habría podido atribuirse a la lógica revolucionaria), sino también al disenso interno en la propia formación comunista. La cultura de una época trágica como la que estamos considerando no podía menos que estar bajo la insignia del totalitarismo, o determinada y condicionada por la cultura del todo o nada, del amigo o enemigo, del más allá, del absoluto perseguido y realizado en esta tierra. Lo que une a los totalitarismos de derecha y de izquierda de la Europa de los años treinta es la perspectiva con que contemplan la crisis de la sociedad burguesa, y, por lo que se refiere a nuestro discurso, a la crisis de la educación burguesa formal y ritual, proponiéndose como fuerza fresca, emergente, como nueva 'juventud del mundo'.

Así pues, el totalitarismo fue algo más que un régimen político: fue una atmósfera, un contexto, el intento de crear una civilización completamente nueva, capaz de volver a dar un sentido a la vida de la humanidad. Esto puso las condiciones casi irrealles de un ambiente aparentemente 'normal' en el que la exaltación y la legitimación de las guerras fueron la consecuencia directa de los nacionalismos exasperados que, a su vez, justificaban los millones de muertos

en nombre de la raza, pero también de la verdad y de la identidad a defender y salvar, en nombre, en algún caso, también de la religión, como estaba grabado en los cinturones de los nazis, 'Dios está con nosotros'.

En el totalitarismo no hay lugar para la promoción del ser humano, sino solamente para la propaganda, la mistificación de los hechos, el entrenamiento, la celebración unánime de grandes mitos, frecuentemente contruados a la perfección. El individuo no es más que un impresionante engranaje de hechos que escapan a su control y a su evaluación respecto a los cuales él no dispone de los instrumentos de análisis crítico con un neto inclinarse hacia una fe en un 'jefe', en una 'política', en un Estado.

La gran confianza en la fuerza de la educación para mejorar al hombre y a la sociedad, que había sostenido los esfuerzos de la sociedad liberal, pareció disolverse ante el delirio de omnipotencia que acompañó las experiencias totalitarias, cuyos resultados se manifestarían pronto en la monstruosidad de los campos de concentración.

4. Una renovada fe en la educación

El pasaje entre los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado representaron otro parteaguas importante. En aquellos años la sociedad occidental, al tomar conciencia de la tragedia que se había apenas consumado, se abrió a un nuevo y férvido momento de fe en la educación que pareció volver a atar los hilos rotos de las experiencias democráticas de antes de la guerra. Al tomar conciencia de que malos maestros habían producido la ‘mala educación’ que había llevado al drama de la guerra, se quiso restablecer el círculo ‘virtuoso’ de educación-progreso-civilización, si bien con una señal diferente, al menos en parte, de la que había marcado la primera parte del siglo.

Si las primeras décadas del siglo XX se habían caracterizado por el optimismo liberal-democrático y por los valores expresados por la civilización burguesa, dos nuevos y grandes modelos se confrontan y se enfrentan, poniéndose como explícita alternativa al modelo burgués: el que se apoya en la centralidad del ser humano y el orientado en función de la ideología social-comunista.

La vía de salida de la crisis en nombre del ser humano había sido trazada, desde los años treinta, en las

reflexiones de intelectuales como Mounier y Maritain que, aun con diferencias y sensibilidades diversas, convergían en la exigencia de reconocer en el hombre el centro de todas las experiencias personales y sociales. Contra la deshumanización de las sociedades capitalistas y de las totalitarias, en las que se podía hablar sólo del individuo despersonalizado, parte de un mecanismo destinado a producir o sacrificado a una ideología política, estaba el ‘retorno a la persona’, entendida como experiencia interior emotiva, de relación, religiosa, concebida como núcleo productor de sentido y, por lo tanto, experiencia irrepetible de la que, únicamente, se desprenden las interrogantes de sentido, las razones de la convivencia y la necesidad de la ética.

Contrastando cualquier forma de reduccionismo ideológico, sociológico y tecnológico, la idea cristiana de persona se propuso como eje de un modelo educativo entendido como ‘realización de un proyecto personal’ capaz de aceptar en modo responsable el riesgo conectado con la libertad personal, de entablar diálogo con otros y de buscar el sentido último de la vida en lo trascendente. El proyecto educativo personalista se presentaba, por eso, como una experiencia que era ‘algo más’ y ‘diversa’ respecto a la simple educa-

NOTAS

ción en función de la integración social o en términos de desarrollo psicológico.

Este proyecto nos lleva al concepto de persona fuertemente enclavado en la onto-metafísica greco-clásica, reelaborado en la óptica de la filosofía cristiana de la educación, capaz de potenciar desarrollos de tal magnitud que atraviesan toda la historia de Occidente y ofrecen, en el siglo XX, una alternativa antro-po-ética y antro-po-pedagógica a los planteamientos cientificistas, deterministas, economicistas. La cultura animada por los valores del ser humano constituyó un potente factor positivo en la construcción de la democracia posbélica y tuvo lugar en diversos niveles, en los cuales se cruzaron no sólo las reflexiones de los personalistas considerados en sentido estricto, sino también las sugerencias de aquellos intelectuales que en perspectiva fenomenológica (pienso, por ejemplo, en autores como Guardini y Edith Stein) dirigieron su atención a la persona a partir “del hombre concreto personalmente existente” (Guardini). El personalismo, así entendido, del siglo XX —es decir en sentido lato y no sólo como una específica escuela del pensamiento— constituyó mucho más que una lectura sólo pedagógica de la condición humana. Representó una línea de interpretación general de nuestro

tiempo y una fuente para el planteamiento humano.

Especular respecto a la concepción onto-metafísica de la persona, colocó al individuo interpretado según los cánones de la ideología socialista y comunista. Sólo muy tarde, Occidente llegó a conocer las tragedias consumadas (y que todavía se estaban consumando) en nombre del socialismo real. Por mucho tiempo existió una fuerte resistencia a pensar en el comunismo como históricamente se realizó en términos de totalitarismo. El ideal de una ‘sociedad nueva’, inspirada en los valores del marxismo, fue el otro polo educativo en el que se reconoció una parte importante de la cultura europea. Se concibe al hombre como un proyecto en continua construcción, resultado de una acumulación continua de experiencias y de conocimientos, que era posible modificar y orientar según adecuadas intervenciones en la ‘estructura’ y en la ‘superestructura’. La comprensión del mundo surgía de la capacidad de modificarlo y de orientarlo permanentemente a la luz de nuevas situaciones que, en perspectiva, debían asegurarle paz, igualdad y fraternidad.

En un telón de fondo, en verdad más teórico que real, se proyectaban imágenes de sociedades en expansión, en armónica multiplicación de las libertades, de emancipación de los

saberes constituidos, de ininterrumpida apertura experimental. Por lo menos hasta los años setenta la fuerza de la idea comunista, más o menos ampliamente examinada e interpretada a la luz de un Marx humanista y más o menos unida a una concepción crítica de la sociedad, desarrolló una gran atracción, en modo especial para contrastar con la agresividad del capitalismo avanzado. Basta pensar en lo que representó la movilización en todo Occidente contra la guerra del Vietnam.

A pesar de la irreducible diversidad antropológica entre estos dos modelos educativos, estaban unidos por algunas características comunes, al punto de poder sostener que fueron ‘opuestos, pero parecidos’: ambos fueron marcados por una fuerte idea de educación, por la atención al destino de las clases populares, por el ansia de proselitismo, por una pedagogía mucho más viva y espontánea en los hechos que en la codificada en los ensayos de los estudiosos. En ambos modelos fue mucho más fuerte, en particular, la dimensión comunitaria, aunque el significado y el sentido de la vida comunitaria fueran históricamente interpretados y vividos de modo diverso. Tanto en un caso como en el otro, la experiencia del individuo no era un fin en sí misma, sino que el sentido del actuar y de la responsabilidad personal se

reflejaba en el contexto social, identificado, en un caso, en el proyecto personalista comunitario y, en el otro, en la sociedad colectiva.

Sin embargo, este ‘parecido’ en el plano de los comportamientos y de la solidaridad no podía evitar enfrentarse irreduciblemente cuando se consideraba el sentido y la perspectiva de la existencia humana y la organización última de la sociedad. A la trascendencia puesta como condición de la educación humana y entendida como su fundamento y su medida de libertad –si bien reconociendo la necesidad de contextualización de los valores vividos– el modelo del marxismo-leninismo contrapuso el axioma del hombre en la historia, su realizarse en un proyecto completamente mundano, encerrado dentro de una concepción materialista de la existencia humana.

5. La utopía de la sociedad fraternal

Hacia los años setenta, cuando el proceso de disolución del comunismo occidental era avanzado aunque no apareciera todavía en toda su evidencia, algunas teorías en el ámbito de la cultura cristiana expusieron la hipótesis de un cristianismo no sólo capaz de dialogar con los marxistas, sino autenticado en muchos por la

NOTAS

asunción de algunas categorías marxistas. Según esta visión, el marxismo constituía la nueva y última forma de humanismo que había sucedido al cristianismo, el cual podía salvarse sólo conduciendo el sentido de su propuesta en dirección a la liberación histórica del hombre sostenida por el marxismo. Se trataba, ciertamente, no del marxismo que adoptaron los partidos comunistas, sino de un marxismo revisado sobre todo a través de los escritos del joven Marx e interpretado con una perspectiva liberalizadora y emancipadora y, por tanto, humanista.

La nueva especificidad (o especificidad residual) del proyecto cristiano estaba confinada a asegurar una ‘sensibilidad cristiana’ a la liberación política según una lectura del cristianismo totalmente ‘humana’ y horizontal, cuyas justificaciones últimas eran puestas en las varias hipótesis de teología de la liberación, que comenzaron a tener una gran notoriedad. Los cristianos debían educarse “con una imagen de Cristo salvador no ya de las almas sino de los hombres y del mundo” y, por lo tanto, en un proyecto educativo fuertemente histórico, inmerso en las vicisitudes humanas, caracterizado por una marcada horizontalidad, dispuesto a recibir no sólo como valores negativos sino como proposiciones, fenó-

menos como el ateísmo, la secularización, la crisis de la autoridad.

Estas posiciones radicalizaban algunas afirmaciones del Concilio y, en particular, hacían presente una cristiandad animada no de un contenido religioso tal como para determinar una cultura (y, por tanto, tampoco una pedagogía), sino más bien como una forma de solidaridad y de cooperación con todos los hombres. Se trataba, en la práctica, de invertir el principio de secularización, sacralizando las actividades del mundo profano, saliendo del dualismo invivible entre la radical condena teórica del marxismo y el reconocimiento de la validez de sus análisis y retomando la iniciativa en el mundo histórico en nombre de un marxismo cristianizado.

Para evitar los desvíos del secularismo consumista y alienante, la secularización debería confiarse a aquella que Ernst Bloch había definido la ‘religión del Éxodo’, opuesta a la religión del ‘ya cumplido’, dirigida al futuro y al ‘aún no’, en torno a la cual se podían reconocer no los poderosos, sino todos los desheredados de la tierra.

A pesar de la sugestión y la fuerza de atracción de un modelo político, religioso y educativo inspirado en la doble fuerza emancipadora y liberadora de un cristianismo visto en una perspectiva sobre todo de soli-

daridad y de un marxismo idealizado y despojado de los límites de las interpretaciones históricas, no se tradujo, sin embargo, en una propuesta suficientemente poderosa para marcar en el plano de la mentalidad general las últimas décadas del siglo apenas acabado. Los procesos de secularización no eximieron ni la vertiente de la experiencia religiosa ni la de la cultura marxista.

6. Los desafíos entre los dos siglos: cosmopolitarismo y comunitarismo

Agotada la breve aunque intensa estación de la utopía de una ‘sociedad fraterna’ fundada en el ideal de la igualdad, considerada como el principal valor moral y condición para todos los demás valores, la centralidad del escenario cultural fue absorbida, por un lado, por el principio de la racionalidad instrumental, empírica, de procedimiento en grado de universalizarse y de cosmopolitizarse, y, por el otro, por un modelo centrado en neta contratendencia respecto al principio cosmopolita, en la dimensión comunitaria y en los valores típicamente locales. Estos son los dos principales modelos culturales y educativos con los que el pasaje entre los dos siglos se confronta.

Una amplia y significativa parte de la cultura contemporánea, especialmente en el ámbito anglosajón, está unida por una fuerte atención a la razón como instrumento-principal y como ‘volante’ de la cultura y de la civilización modernas, por una confianza en la ciencia y en la tecnología como vectores de la racionalidad misma y como el modelo más alto y más crítico que poseemos hasta hoy; por un conocimiento capaz de controlar y someter a crítica sus procedimientos cognoscitivos; por una orientación política democrática, resultado y condición al mismo tiempo de un proceso fundado en la información, en la comunicación y en la multiplicación planetaria del modelo tardo-capitalista.

Este modelo deja en la sombra el valor de la memoria, la función de la narración, concibe la comunidad según lógicas más funcionalistas que finalísticas, tiende a proporcionar una imagen idealizada de la sociedad democrática, pone el silenciador a los conflictos internos y recurrentes de las sociedades ricas. Los principios de tolerancia, diálogo, pluralismo que la caracterizan son vistos en la perspectiva de una generalización universal de aquel modelo de razón (occidental, moderna, científica, laica) a la que, todavía, no todas las culturas reconocen ni prioridad ni centralidad.

NOTAS

Frente a la imposibilidad de encontrar algunos núcleos suficientemente sólidos alrededor de los cuales construir la convivencia (como fue, por ejemplo, la idea de nación de la sociedad del siglo XIX), a las sociedades de la modernidad tardía no les quedaría nada más que perseguir un modelo de ciudadanía cosmopolita, garante de la multiplicidad de las experiencias personales, substrayéndola a lógicas normativas y reconduciéndola a una red de relaciones garantizadas por igual dignidad e iguales reconocimientos jurídicos. El esfuerzo de tutelar y de asegurar igual protección a todas las interpretaciones subjetivas de la existencia se resuelve en una democracia simplificada como mero procedimiento de convivencia.

116

El modelo educativo que surge de esta estructura cultural privilegia el dominio de habilidades y competencias, valoriza los saberes con alto potencial generativo, metodológico, pragmático, las estrategias que apuntan a la racionalización y autocomprensión de los procesos de instrucción, a la programación, a la reducción de los errores, a la optimización de los recursos, a la planificación y al control de los resultados. El único ámbito pedagógico merecedor de investigación sería, por eso, el de la educación intelectual y la humanidad del hombre manifestaría toda su

especificidad en la potenciación de las acciones inteligentes. Frente a la no verificabilidad y, por tanto, a las incertidumbres expresadas por los sistemas de significado, sólo el pleno ejercicio de la razón constituiría un sólido y universalmente reconocible punto de referencia y, por tanto, el motivo fundamental de los procesos evolutivos y el final de aquélla que nosotros, habitualmente, definimos como la maduración humana.

Si este modelo se esfuerza en identificar un lenguaje único y en individualizar estrategias educativas eficaces, coherentes con una sociedad multiétnica y diferenciada en el plano de la mentalidad y de los comportamientos y compleja en términos de organización y gestión de los estilos de vida, el modelo inspirado en los valores locales tiende, en cambio, a salvaguardar las especificidades de cada tradición y cultura. No existiría verdadera educación sin una comunidad de referencia, sin una memoria que actúe como brújula, sin una historia ya empezada y que es necesario continuar.

No es en el individuo donde se encuentra el sentido de la educación. Se puede captar solamente en el contexto de las actividades prácticas y sociales orientadas a la consecución de bienes humanos, organizadas dentro de una narración (una historia realmente vivida que merece ser

NOTAS

contada en formas colectivas), que de cuenta de la tradición y del concepto de ‘vida buena’ que de ella emerge. El paradigma comunitario no se repliega, sin embargo, hacia el pasado: la tradición no es algo inmóvil y momificado, sino que con sus enseñanzas y valores expresados puede proporcionar los elementos capaces de renovar y de reinterpretar la tradición misma. La intervención de una tradición en ayuda de otra, escribe Alasdair MacIntyre, es parecido al consejo de un amigo que ayuda a resolver un problema de vida.

La educación –en analogía con el objetivo de ‘bien vivir’– se presenta como una tarea que el hombre, solo, no puede realizar. Por eso le es necesaria la ayuda de todos los miembros de la comunidad, los cuales, al ponerlo en condiciones de madurar su identidad, se realizan a sí mismos y contribuyen al logro del bien general de la comunidad: la vida buena, en otras palabras, sería posible para el individuo sólo dentro de la visión comunitaria de la ‘vida buena’. La ‘educación buena’ no se agota, por eso, en el horizonte de los saberes dominantes de la razón instrumental y, tampoco, dentro de un modelo ético cosmopolita y universal, que por proponerse como tal, está fatalmente destinado a descontar la insignificancia de las perspectivas de sentido y un acercamiento meramen-

te de procedimiento, sino que encuentra su razón de ser en estrategias solidarias y generosas de la comunidad.

La clave de la ‘comunidad buena’ coherente con la ‘vida buena’ se encuentra, en la capacidad de la propia comunidad para no encerrarse en un horizonte de tipo particular, promoviendo, por ejemplo, el dominio y el control de la propia identidad particular (religiosa, nacional, étnica, etc.) en formas capaces de racionalizarla y de relativizarla conscientes de pertenencias más amplias, capaces de incluir, al máximo nivel, la totalidad del género humano. Se trata, en otras palabras, de animar una capacidad de control crítico de las pertenencias particulares que, aun compartidas en cuanto parte irrenunciable de la identidad personal y comunitaria, se tienen también que meditar, restituyéndolas a su carácter histórico y a la evolución en el tiempo y en el espacio.

Los dos modelos que hemos confrontado esquemáticamente presentan aspectos que valorizan al ser humano y riesgos de desvíos despersonalizadores.

El modelo de la racionalidad y del cosmopolitismo, por ejemplo, se presenta consciente de los riesgos de sistemas políticos y educativos demasiado ‘fuertes’ y se esfuerza, consiguientemente, en poner a los

NOTAS

118

hombres en condiciones de poder aprovechar al máximo su libertad y sus potencialidades, evitando siempre posibles y reaparecidos fenómenos fundamentalistas. En términos educativos favorece, por tanto, comportamientos como los de la tolerancia, de la reciprocidad de las experiencias y de los derechos, de la diversidad entendida como valor y no como límite. En el momento en que, sin embargo, se debilitan las razones de la convivencia en nombre de tradiciones y de valores comunes, es casi inevitable que el baricentro de la identidad colectiva sufra una desviación, no sólo en formas individualistas y relativistas, sino también en sentido funcionalista. La escena de la formación parece hoy, no casualmente, dominada por las leyes del desarrollo económico y de sustentabilidad del propio desarrollo. En nombre de la racionalidad y de la eficiencia el hombre corre el peligro de convertirse en una simple y tal vez inconsciente pieza de un mosaico diseñado por las grandes multinacionales, que funcionan en clave global.

También el modelo comunitario, si bien intrínsecamente rico en valores significativos, no está exento, a su vez, de riesgos y ambivalencias. El principio de la pertenencia de la persona a una tradición y a una comunidad (como para pensar y pro-

yectar la intervención personalizante en formas de tipo solidario) presenta no sólo el problema de la 'vida buena' y de las finalidades colectivas con una fuerza desconocida por el modelo cosmopolita, sino que favorece factores importantes para la maduración del hombre como la educación para la responsabilidad colectiva, para la superación de uno mismo, para la participación social, para el reconocimiento de ser parte activa de una 'memoria'.

La forma reguladora de la comunidad está, sin embargo, expuesta, a su vez, a desviaciones deshumanizadoras. Esto se verifica cuando el *ethos* comunitario se substituye por el principio del *ethnos*, dando en tal forma fuerza a la identidad colectiva sobre la base de los vínculos de sangre y de territorio, con la afirmación de principios de superioridad de una memoria y de una tradición, la potenciación de los sentimientos de exclusión y hostilidad hacia el otro, la legitimidad de la violencia como forma de ataque y de defensa. La comunidad pasa de lugar de experiencias solidarias a una experiencia de cierre y de prevaricación. La diversidad se percibe con hostilidad, el extranjero se ve como enemigo, la propiedad se identifica con el gobierno del territorio. Se sientan así las premisas para la actuación de

lógicas de exclusión y de marginalización.

7. La memoria de Auschwitz

Vuelve, de una manera u otra, la imagen de Auschwitz y la pregunta: ¿cómo evitar un nuevo Auschwitz? No se trata de pensarlo sólo en las formas históricas en las que tomó su fisonomía, si bien las trágicas vicisitudes que tienen lugar en varias partes del planeta nos devuelven, a través de los periódicos y de la televisión, imágenes de limpiezas étnicas y de conflictos religiosos, que interrogan fuertemente a nuestra conciencia. Pero se trata de pensar en Auschwitz cada vez que –dentro de un orden aparentemente normal– se da la violencia explícita o también implícita de un individuo sobre otro, se pisotean los derechos humanos, se viola la dignidad de las personas, se concibe al hombre en términos simplemente instrumentales, es decir, como instrumento material en una sociedad dominada por las leyes de la ganancia.

El paisaje de Auschwitz ha cambiado superficialmente y en cambio permanece muy vivo el cordón umbilical que continúa atándonos al abismo moral de donde surgió el horror. Si la clave para interpretar a Auschwitz reside en el encuentro

entre la pretendida conciencia colectiva construida por el nazismo alrededor del principio de la identidad racial y la racionalidad instrumental de la sociedad industrial moderna, podemos constatar que el binomio infernal continúa habitando nuestro presente. ¿Acaso no existen profundas afinidades entre la ideología racista y las prácticas de ‘depuración étnica’ puestas en práctica en los Balcanes, en Rwanda, en las Molucas, para detenernos sólo en algunos de los casos más recientes? ¿Acaso los procedimientos utilizados en los campos de exterminio no eran perfectamente ‘racionales’ y científicos, fruto de una eficientísima racionalidad instrumental?

Auschwitz, como ha recordado Primo Levi en *Si esto es un hombre*, era una máquina que funcionaba perfectamente, con instalaciones industriales, dotada de un lenguaje técnico perfectamente apropiado (solución final, tratamientos especiales, instalaciones especiales, etc.) donde el sistema funcionaba gracias a la integración de cada uno de sus componentes, lo que Henry Ford habría definido una organización científica del trabajo. Pero Auschwitz era también un campo de exterminio donde las víctimas eran engullidas por una máquina homicida, a las que les era negado el derecho de morir como seres humanos, un lugar, en

NOTAS

esencia, donde se celebraba el triunfo de la muerte elevada a la categoría de 'reina'.

En un ensayo, hoy generalmente olvidado, aparecido en 1969 con el significativo título de "Educar después de Auschwitz", Theodor Adorno se preguntaba de qué modo sería posible evitar un segundo Auschwitz. La respuesta radical al imperativo 'nunca más Auschwitz' consistiría, ante todo, en alejar las condiciones objetivas, sociales y políticas que fueron la base de la política del exterminio. Pero Adorno es consciente de que, presentado así, el problema aparece en toda su 'inactualidad'. Los mecanismos sociales, políticos y psicológicos que desembocaron en el genocidio de los judíos pueden reproducirse hoy, si bien en un contexto mutado y a escala diversa, golpeando a otras minorías expuestas a la intolerancia, a la xenofobia, a la violencia racial.

Adorno lleva su razonamiento más allá, deteniéndose en la 'esfera subjetiva', es decir, en los factores que forman la mente y la conciencia tanto a nivel individual como colectivo. En otros términos: sólo confiando en la fuerza inteligente de la educación que tenga memoria no sólo del Auschwitz histórico, sino también de todos los Auschwitz que han marcado la historia más reciente de la humanidad, se puede recuperar el

sentido pleno de la dignidad humana, presupuesto primero a la expresión 'educación', asignándole el fuerte sentido que le corresponde, es decir, el de un hecho puesto al servicio exclusivo de la promoción del hombre. Para que no se de otro Auschwitz es necesario que alguien nos recuerde que Auschwitz es siempre posible y que, ante el hombre, siempre está abierto el abismo del mal.

El historiador tiene la buena costumbre de detenerse al borde de la cotidianidad, dejando a otros la tarea de diseñar escenarios y estrategias para el futuro. Yo querría intentar, para concluir, una simple sugerencia por medio de una analogía quizá un poco atrevida que, sin embargo, propongo para hacer explícito mi pensamiento.

En la tradición judía, como es sabido, el profeta es quien habla en nombre de Dios y en la luz revelada que le es dada interpreta el hecho histórico. En el momento en que el pueblo vive un drama, se siente abandonado por Dios y está, a su vez, tentado de abandonar a un Dios que ya no es comprensible; y surge el profeta que lee aquel hecho a la luz de la historia de la salvación, que vuelve a dar sentido a acontecimientos que aparentemente no lo tenían. La fe en Dios no es suficiente para hacer entender y justificar los hechos históricos si no hay alguien que ayude al

NOTAS

pueblo y a los individuos a ir más allá del hecho, a redescubrir al Dios escondido, si bien siempre revelado, y, por tanto, a impedir que el pueblo abandone a Dios.

También nuestro tiempo corre el riesgo de perder o malinterpretar el sentido de lo humano y necesita de alguien que le ayude a mantener vivas algunas sensibilidades para que esto no suceda. La dimensión de la educación, entendida ante todo como expresión y la promoción de la originaria e irrenunciable dignidad del ser humano, constituye uno de estos canales. Ciertamente no se puede negar que nuestras sociedades están necesitadas de estrategias formativas eficaces y de modelos educativos coherentes con una realidad en la que se han multiplicado los puntos de referencia y en la que la cantidad y complejidad de la información hacen, por ejemplo, necesarias nuevas praxis en el plano del aprendizaje.

Pero nuestro tiempo necesita sobre todo personas capaces de interpretar de manera siempre atenta el sentido de la dignidad del hombre, de ayudar a nuestro tiempo a identificar lo que permanece y lo que es efímero en la trama del eficientismo, a pensar y proyectar, consecuentemente, la educación no sólo en función de las exigencias económicas y productivas, sino en función de lo

que vale en el plano de la calidad y de la intensidad de la experiencia humana. Sólo si sabemos mantener despierta en sentido profético la fuerza de la educación, podremos esperar evitar el regreso de un nuevo Auschwitz.