

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

EL MALESTAR EDUCATIVO

Eugenio Nasarre

¿Tiene sentido abordar una reflexión sobre los fines de la educación? Hace ya setenta años Jacques Maritain publicaba un ensayo con el título «La educación en la encrucijada», que incluía cuatro conferencias pronunciadas en la Universidad de Yale en 1943 sobre el porvenir de la educación. Eran los tiempos duros de la segunda guerra mundial y, cuando se atisbaba ya el triunfo de las democracias, muchos pensadores se interrogaban qué había que hacer *después* para que nuestra civilización no cayera de nuevo en los trágicos errores que habían provocado dos conflagraciones mundiales. La educación tenía que convertirse necesariamente en objeto central de aquellas reflexiones.

Maritain señalaba que «la educación es un arte particularmente difícil» y que «por su misma naturaleza pertenece al ámbito de la moral y de la sabiduría práctica». Pero advertía sobre «los dos grandes errores de los que la educación

debe precaverse: el desconocimiento de los fines y las ideas falsas acerca de su finalidad». Lo que estaba sucediendo, a juicio del filósofo francés, era que se estaban subordinando los fines a los medios. «Esta supremacía de los medios sobre el fin y la consiguiente destrucción de todo propósito seguro y de toda eficacia real, parecen ser el principal reproche que se puede hacer a la educación contemporánea».

Europa se había ido dotando a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX de unos sistemas educativos formales, que tenían un triple objetivo: lograr una instrucción elemental a la totalidad de la población (alfabetización, primeras letras, cálculo, nociones básicas sobre la realidad y comprensión de la herencia como sustrato de la identidad de pertenencia); configurar una educación superior, que pilotaba sobre el modelo de Humboldt, que retomaba de alguna manera la idea de los *Estudios Generales* de la Universidad medieval, y establecer unos estudios profesionales, con carácter frecuentemente menos formal, para proporcionar los conocimientos y habilidades requeridos por el crecientemente complejo mundo productivo. En el intermedio se establecían unas «enseñanzas medias» (bachillerato), de contenido fuertemente propedéutico, que preparaban al acceso a los estudios superiores.

Este modelo funcionó en Europa a lo largo de más de un siglo. Pero a partir de la mitad del pasado siglo las sociedades occidentales se plantearon la necesidad de promover una ulterior «democratización de la enseñanza». No bastaba ya la «instrucción elemental» del pasado sino que había que ampliar con carácter general el periodo de formación y los contenidos de la misma. Este propósito

condujo a una fuerte expansión de la educación con una creciente intervención de los poderes públicos para satisfacer lo que en las constituciones y en las declaraciones de derechos se proclamaba ya como el «derecho a la educación», al que se dotaba de máximas garantías, incluida la tendencia a su gratuidad, es decir, a que fuera sufragada con recursos públicos. El Estado se convertía, en la mayoría de los países, no solo en garante sino en el gestor de la educación. Estos nuevos planteamientos hicieron a los sistemas educativos realidades mucho más complejas, lo que obligó a emprender en distintos países sucesivas reformas, que afectaron tanto a su arquitectura como a sus sujetos principales (profesores e instituciones educativas).

Pero hace ya diez años Víctor Pérez Díaz constataba que «al cabo de medio siglo o un siglo de continua expansión, según los países, existe una duda creciente en el seno de las sociedades occidentales acerca de la calidad de la educación que están dando a las nuevas generaciones». «Los resultados de esa educación —añadía— son, con frecuencia, decepcionantes y no mejoran sustancialmente con un incremento del gasto educativo». Esta insatisfacción, o lo que algunos autores han llamado «malestar educativo», ha provocado vivos debates en el seno de los distintos países occidentales, con la participación de pedagogos, economistas, sociólogos, que aportan sus puntos de vista desde perspectivas a veces tan alejadas, que dificultan enormemente, si es que no imposibilitan, un verdadero diálogo que sirva para buscar las causas de esa realidad insatisfactoria, así como para alcanzar acuerdos significativos sobre las orientaciones en torno a las medidas a adoptar por pro-

fesores, instituciones educativas y poderes públicos, esto es, por los principales responsables de los sistemas educativos formales. Pero, además, estos empeños, volcados a intervenir en las estructuras del sistema escolar, tienen inevitablemente un alcance limitado, porque a veces olvidamos que son las familias los primeros y más importantes agentes educativos. Lo cual constituye un condicionante fundamental, ya que los objetivos que se pretenden lograr dependen en buena medida de los comportamientos de un «agente externo». Las políticas educativas tienen que tener en cuenta este hecho: si la familia, por las razones que fueran, se debilita como «agente educativo», esa debilidad se trasladará al conjunto del sistema educativo. Pero, a su vez, las ciencias sociales nos han mostrado que los comportamientos y la jerarquía de valores conforme a la que actúan las familias descansan, en buena medida, en los valores imperantes en una determinada sociedad.

Por ello reconocer la dimensión eminentemente *social* de la educación resulta esencial para aproximarnos a redescubrir la verdadera finalidad de la educación. Y hay que partir de lo que realmente consiste la experiencia educativa. La experiencia educativa —señala Víctor Pérez Díaz— «implica la referencia a una tradición; el término “tradición” denota a la vez la transmisión misma, el acto de transmisión y aquello que se transmite». La educación solo es posible a partir de una tradición cultural, de un «testamento» —nos dice el filósofo italiano Massimo Borghesi— que las generaciones pasadas entregan, como un testigo, a la presente. El binomio familia-escuela es la clave para la eficacia de esta transmisión. El centro educativo

no solo proporciona (debe proporcionar) la adquisición de los saberes instrumentales (lengua, matemáticas, *lingua franca* de cada época) y el bagaje de conocimientos que ayudan a comprender los fenómenos de la naturaleza, la realidad de las cosas, las leyes del universo. También es el lugar (debe ser) en el que se cultivan los relatos o las narraciones con las que una comunidad, que siempre es una realidad histórica, se ha ido interrogando sobre los grandes problemas del hombre y de la vida *en diálogo* con las generaciones que les han precedido. Esos relatos y las reflexiones de autores preclaros han formado un corpus que, en el pasado, ha ayudado decisivamente a encontrar el sentido de la vida y dar una respuesta personal a las preguntas esenciales de la existencia humana. Este es un elemento clave en la llamada «educación liberal», un fecundo modelo de formación, que constituye una de las aportaciones más interesantes que se dio a sí misma la sociedad europea.

El sentido de esta *traditio* no es domesticar al niño que inicia su itinerario vital sino despertar en él la conciencia de que es un ser humano, dotado de dignidad y libertad, y abrirle los horizontes para que esté a la altura del tiempo que le ha tocado vivir. Ha de hacerle descubrir el don más preciado que posee, que es la libertad, y lo que esta significa: que cada acto libre tiene consecuencias. Es lo que llamamos responsabilidad. La educación no puede renunciar a la herencia recibida por cada generación tanto en sus aspectos cognitivos como morales. El maestro es el depositario de una tradición. Y en ello estriba su *autoridad*. Cuando un profesor repudia la herencia, quiere des-

vincularse de ella, pierde inexorablemente su autoridad. Y en eso consiste precisamente la crisis de autoridad de los docentes, que no se resuelve, desde luego, con otorgar por ley la condición de «autoridad pública», aunque sea un loable intento de remediar algo la penosa situación en que muchos profesores realizan sus funciones docentes.

El *malestar educativo* tiene mucho que ver con la «ruptura» que ha padecido la escuela en los últimos decenios, alentada por determinadas corrientes pedagógicas, que han bebido, a veces en una mezcla confusa, del pragmatismo y del constructivismo, y que han pretendido centrar la tarea formativa en una «socialización», concebida en preparar al educando a insertarse de manera útil en el entorno social en que vive, con fuertes dosis igualitarias. Estas corrientes desprecian la tradición, arrinconan el pasado y sobrevaloran lo cercano y el presente. Todo ello supone la eliminación del canon, que las sucesivas generaciones iban recibiendo a través de los maestros y que expresaba los «valores básicos» en los que se sustenta una civilización. Esta «ruptura educativa» no solo significa la pérdida o devaluación del maestro y de su autoridad. También genera incertidumbre y desconcierto, que hace más difíciles las relaciones de las familias con la escuela. La debilidad de la familia como «agente educativo» se retroalimenta ante una realidad escolar, que se agita en medio de las incertidumbres. Todo ello afecta a los contenidos, al currículo, que, según han demostrado algunas investigaciones, se ha ido empobreciendo en aspectos formativos fundamentales.

LA TENTACIÓN DE LA RESPUESTA TECNOCRÁTICA

Las evaluaciones internacionales han introducido un nuevo enfoque a este debate. La medición de los resultados en determinadas materias y ámbitos, considerados relevantes para juzgar el nivel formativo alcanzado por un agregado de destinatarios, ha permitido su comparación. Como hasta ahora los Estados han sido enormemente celosos en conservar la identidad de sus sistemas educativos, de modo que, paradójicamente en un mundo cada vez más globalizado, es en el terreno educativo en el que menos «cesiones de soberanía» se han producido, la comparación se ha centrado en los países. Y ello ha promovido, aunque no fuera la principal finalidad de estos estudios, una cierta competencia entre los sistemas educativos presuntamente de carácter nacional. La aparición de estos estudios comparativos ha tenido, desde luego, efectos positivos. Pero tampoco conviene valorar en exceso la información que proporcionan estas evaluaciones internacionales (por ejemplo, las del famoso programa PISA). Hay que saber leerlas con cautela, con conciencia de sus limitaciones y de lo que nos pueden aportar. Primero, porque los aspectos objeto de análisis constituyen solamente una parte de la muy compleja tarea de formación, aunque nos puedan suministrar pistas interesantes. En segundo lugar, porque, a pesar de la persistencia del carácter nacional de los sistemas educativos, en nuestro mundo cada vez más abierto e interdependiente, hay, afortunadamente, tendencias y orientaciones «transnacionales», que están debilitando la dimensión nacional de los sistemas educativos. Tampoco en la educación pueden ahora ponerse fronteras.

En los responsables de las políticas educativas de cada Estado las evaluaciones internacionales pueden (y deben) ser un acicate para remover algunos obstáculos, que resultan patentes en los datos aportados por los estudios, para el logro de mejores resultados y evitar el deslizamiento hacia la mediocridad. Pero también pueden producir algunos desenfoques, si no se tiene en cuenta su carácter limitado e incompleto, que no puede abarcar la complejidad de la tarea formativa, y nos pueden hacer caer en lo que Maritain llamaba «ideas falsas acerca de los fines de la educación», porque —apostillaba— «la misión de la educación es más grande, más misteriosa y, al mismo tiempo, más humilde de lo que muchos imaginan».

Uno de los mayores riesgos que percibo en algunos planteamientos actuales es que, con la pretensión de mejorar los resultados, se imponga una *visión tecnocrática* con ribetes economicistas, que nos haga apartar de los verdaderos fines de la educación. En el pasado europeo los sistemas educativos que se fueron configurando a lo largo del siglo XIX cayeron, en mayor o menor medida, en otra tentación diferente a la que ahora me estoy refiriendo: la de convertirlos en instrumentos fundamentales para la «construcción nacional». El inspirador de esta misión de la escuela fue Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*. En el discurso undécimo escribía: «Si el Estado acepta la tarea que se le propone, generalizará esta educación —y sus características serán formar *el alma alemana*— en toda la superficie del territorio para todos sus ciudadanos futuros sin excepción». Surgió así el concepto de *Estado educador*, cuyos excesos, cuando se impregnaron de alta dosis de nacionalismo, resultaron

muy perturbadores —como bien sabemos— en la historia de los pueblos europeos. Es esta una tentación que desdichadamente todavía perdura y de la que cualquier concepción nacionalista es incapaz de desprenderse.

Pero enfocar las políticas educativas con planteamientos prevalentemente economicistas es la tentación más poderosa en nuestros días. Me llamó mucho la atención el texto que constituía el frontispicio de la justificación del proyecto de una reciente reforma educativa precisamente orientada a mejorar sus resultados. Decía así:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y las cotas de prosperidad de un país; su nivel educativo determina su capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por conseguir ventajas competitivas en el mercado global.

Nada de lo que se dice en este texto es de por sí falso. El concepto de «capital humano» ya se puso en boga a partir de la segunda guerra mundial, con motivo del extraordinario y rápido éxito del Plan Marshall orientado a la reconstrucción de las devastadas democracias europeas. Varios científicos sociales coincidieron en atribuir sus magníficos resultados al nivel de instrucción y capacitación de la población de las naciones impulsoras del plan. Ciertamente la educación es muy «útil» tanto en su dimensión indi-

vidual (las personas) como en la colectiva (los pueblos o naciones). Pero, ¿no debemos preguntarnos si es acertado abrazar una visión excesivamente *utilitarista* de la educación? ¿No es bueno preguntarse si este tipo de justificación es sobre la que ha de asentarse una reforma educativa? ¿No es pertinente interrogarse en qué valores descansaría y a dónde nos conduciría?

Ya hace mucho tiempo Alexis de Tocqueville advirtió que una sociedad no puede afanarse exclusivamente en los bienes materiales, sino que tiene que elevarse a los bienes del espíritu, donde nace precisamente el concepto de virtud. «Si los hombres llegasen alguna vez a contentarse solo con los bienes materiales, es de creer —nos dice— que perderían poco a poco el arte de producirlos, acabando por gozar de ellos sin discernimiento y sin progreso, como los brutos».

El enfoque tecnocrático de una reforma educativa corre el riesgo de caer en el error enunciado al inicio de esta reflexión: sobreponer los medios a los fines. Y no me estoy refiriendo, claro está, a la cuestión de los recursos económicos, sino a la creencia de que solo hay que centrarse en los elementos instrumentales para mejorar la educación. «Lo malo —decía con ironía Maritain— es que los medios o métodos sean tan buenos que perdamos de vista el fin». Perder de vista el fin de la educación es, en efecto, el mal que nos acecha y que habría que combatir con inteligencia y con pasión.

Una visión de nuestra sociedad, que yo calificaría de pesimista, es la que supusiera que lo que reclama a su sistema educativo, y este ha de satisfacer, es preparar a sus ciudadanos para «lograr ventajas competitivas en un mercado global». El aspecto utilitario de la educación,

desde luego, no debe desdeñarse pero no puede suplantar su finalidad esencial. ¿Estamos seguros de que nuestras sociedades se conforman con una mera concepción utilitaria de la educación?

Este es el debate que no deberíamos eludir. Entre otras razones, porque las sociedades democráticas requieren, más que ningún otro tipo de sociedad, una formación que prepare a los hombres al ejercicio responsable de la libertad en un mundo cada vez más complejo y en el que las posibilidades de la acción humana se han multiplicado. Nuestras sociedades caerían en los riesgos que detectara Tocqueville, si no vivieran con un fuerte aliento humanista. El culto de la especialización deshumaniza a la vida humana. Y en la adquisición de ese espíritu humanista el conjunto de la formación recibida desempeña un papel sumamente relevante. Los saberes instrumentales son necesarios, pero no deberíamos sacrificar todos aquellos aspectos que contribuyen a ayudar al discente, a través de un proceso ascendente de saberes y virtudes morales, a su plena realización humana. Habría que poner todas las energías para que la escuela pudiera desempeñar adecuadamente esta fundamental misión. Para acercarnos a este objetivo transmitir «el depósito que conserva en sí la historia de las ideas más altas que la humanidad ha atesorado», en palabras de García Morente, debe ser una irrenunciable tarea formativa.

EL CAMINO DE LA LIBERTAD Y EUROPA

El camino más fecundo para recuperar el sentido de los fines de la educación es *ensanchar las libertades educativas*. Solo con libertad podremos fortalecer las instituciones

educativas y dotarles de capacidad de desarrollar la educación como *tradio*. Necesitamos instituciones educativas fuertes, porque deberán llevar a cabo esta tarea en un entorno muy complejo y erizado de obstáculos. Instituciones educativas débiles serán incapaces de asumir esta labor.

El camino de la libertad pasa por superar el carácter de reducto de cada Estado, que todavía impregna a nuestros sistemas educativos. Europa tiene una gran oportunidad, si plantea la cuestión bajo el signo de la libertad y como una tarea que tiene que protagonizar el conjunto de la sociedad. Este debate solo tiene sentido si se hace ya en el ámbito europeo. Las democracias europeas tienen un substrato común de civilización, que hay que cultivar y que deben asumir las nuevas generaciones. Sin esa referencia —decía Hannah Arendt— «parece que no existe una comunidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro». Afortunadamente hay muchas instituciones que se han dado cuenta de la magnitud del desafío y que están volcando sus esfuerzos para dar respuesta a esta inaplazable necesidad, aunque por ahora naden contra corriente. Propiciar el marco más favorable para el desarrollo de todas estas iniciativas me parece que es lo más saludable que pueden hacer las políticas educativas en la Europa de hoy. ■