

# ALTERNATIVA-CONFRONTACION ENTRE ESCUELA Y SOCIEDAD

---

*Jesús López Medel*

## 1. *Síntomas problemáticos en una nueva sociedad*

Entre los múltiples problemas y tensiones de la sociedad de nuestro tiempo, y que afectan al mundo económico, jurídico, político, social, religioso, y educativo, se advierte por los especialistas de esos campos, intentos de penetrar en las raíces problemáticas, y tratar de descubrir y ambientar los nuevos tipos de sociedad, de convivencia, de comunicación entre los hombres.

Una serie de hechos significativos —terrorismo, o «rechazo» de la educación, y hasta incertidumbres sobre la razón de ser de la escuela— por un lado, producen la sombra que acaso impida ver horizontes más despejados. No ha desaparecido —según expertos diplomáticos y mundiales— el espectro de una Tercera Guerra Mundial, que por sus características podría ser crucial. Nuevos países, incluso por su riqueza acumulada en el subdesarrollo durante siglos, con explotaciones colonialistas, aparecen en la vida internacional con pujanza y deseos de presencia.

De otro lado, la sociedad occidental, más democrática y desarrollada, ha dejado perder o ha abandonado el asentamiento ético-espiritual que le fue tradicional. Las Iglesias en ese mundo del espíritu unas veces han tratado de adecuarse a los nuevos tipos de situaciones sociales, y ese asidero natural-ético apenas, en general, se ha reemplazado con otra fuerza, ya que en definitiva el plano del pluralismo religioso, es distinto del plano de la secularización a ultranza. Una sociedad sin valores, es una sociedad camino de su propia destrucción.

## 2. *La familia es escuela*

Posiblemente, haya sido la Escuela, y puede seguir siendo la Escuela, el factor más positivo ante esas nuevas situaciones-límites en la nueva sociedad. Porque permite y facilita, por la mayor aprehensión de conocimientos, no sólo la promoción personal, sino el mayor desarrollo. El hombre lleva en sí mismo el sentido de perfección, de crecimiento. De *ser persona*, se pasa a la tendencia a *tener personalidad*, que es cosa distinta. Y esto sólo se consigue por el plano educativo, por la escuela.

En esta misma línea, ha de pensarse que la familia es escuela, y que escuela y familia, constituyen el auténtico asidero para una buena formación. En grandes zonas del Tercer Mundo, en las cuales se han programado fuertes realizaciones o planificaciones educativas, se ha visto la necesidad de enlazar con la familia, y hasta de mentalizarla sobre el papel de la escuela. Ello refleja, a su vez una esperanza, dentro de ese tipo de sociedad. Pero descubre a su vez, singularmente en el mundo occidental, una gran limitación si se advierte el grado de «crisis» de la familia, y hasta la apatía de ésta por la escuela.

Hay otra tentación o riesgo: el punto o índice de «liberalización» de la juventud, con respecto a la propia familia, o a la escuela. Fenómenos extraeducativos —como los medios audiovisuales, televisivos, ambiente, pornografía, etc.—, e incluso algunos de carácter biológico o somático —mejor alimentación, mayor cultura, mejor tratamiento sanitario, etc.—, nos muestran una serie de circunstancias de «emancipación», que si no la podríamos llamar anticipada, sin embargo, provoca características especiales al tema de la escuela. Los sujetos a educarse quizá ya no sean «pizarras» tan nítidas o limpias. Lo cual no quiere decir que conviertan el problema en insoluble, pero sí lo condicionan.

## 3. *Alternativa-confrontación*

Finalmente ante esa alternativa-confrontación, desde los campos de la teoría y de la praxis, tanto para los políticos, como para los sociólogos o los juristas, la pregunta con la que nos encontramos sería ésta:

*¿Cómo queremos que sea la nueva sociedad?*

O esta otra:

*¿Cómo será la nueva sociedad?*

*¿Para qué o por qué esa nueva sociedad?*

Desde la Política, desde el Derecho, desde la Economía, desde la Religión, desde la Técnica, podrán darse respuestas concretas, y posiblemente parciales. A lo largo del Pensamiento y de la Historia, tales respuestas tenían mayores posibilidades de su generalización o desde su intemporalidad. Con razón se ha dicho que Platón, Aristóteles, Tomás de Aquino, Kant, Hegel, e incluso Marx, como es claro en Montesquieu, Tomás Moro, o Rousseau fueron, en el fondo *grandes pedagogos*, en el sentido de que con sus proyectos de vida, más o menos sumergidos en los ideales, o en las realidades, trataban de ofrecer modelos críticos, superadores de la propia realidad. En San Agustín o en Lutero, precisamente en dos campos confesionales distintos, esta tensión —en el fondo, repetimos, autoeducadora— se manifiesta con singular viveza. Ahora, como apuntaba Max Scheler, está ocurriendo que «los indicadores de los caminos no recorren los caminos». Y también que la mayor penetrabilidad y comunicación internacional, aceleran los fenómenos de flexibilidad y de mutua interrelación, sin tiempo para la propia reflexión.

#### 4. *La escuela, esa gran desconocida*

Es de destacar además, dos significativos aspectos del mundo de hoy, ante los cuales la escuela en un caso ha sido víctima, y en otro ha sido la gran desconocida. Por el primero aludo a la ideologización frecuente de la escuela misma, por tendencias partidistas concretas, lo que puede suponer una basculación grave que incluso puede amenazar la realidad de que no existe un solo proyecto o modelo educativo. Pocas sociedades modernas se escapan a esa ideologización partidista. No es del caso hacer aquí un examen minucioso. Las fuertes tensiones, por ejemplo, entre la escuela comprensiva inglesa, según modelo laborista en Inglaterra, frente a la teoría del «derecho» de los ingleses de sacrificarse, por la educación de sus hijos (escuela independiente), dentro de una sociedad como la inglesa, que se mantiene con grandes reservas tradicionales, es un dato. Sé que en otros países europeos —Alemania, Suiza, Bélgica— esa basculación ideológica es algo menor. Pero la organización

del Estado, a través de vías democráticas partidistas o mayoristas, necesita esta vía, y solamente una contemplación equilibrada por el propio Estado, y una menor beligerencia o activismo educativo por los partidos políticos, pueden hacer solucionar el problema.

Y el otro aspecto deviene de la marginación de la escuela de algunos intentos de signo industrial, o social, que han tratado de buscar un acercamiento entre la escuela y el trabajo. Los intentos de la llamada educación permanente, o educación recurrente, y en general en todos aquellos supuestos de una sociedad industrial y desarrollada que ha puesto en evidencia el factor pedagógico del trabajo por el trabajo mismo, apenas ha tenido audiencia y participación el educador. Han sido los gerentes de las economías para supuestos de transformación industrial o de reconversión de puestos de trabajo. O han sido los políticos para solucionar los momentos de transición del paro en los trabajadores, quienes principalmente han promovido esos intentos de acercamiento taller-escuela, o trabajo-educación. Pero queda mucho por andar en este terreno, singularmente porque el educador apenas ha sido llamado a opinar o a intervenir. Incluso Parsons, no llegó a presentir, en este gran tema, toda la carga sociológica que la irrupción del mundo del trabajo en la escuela, o de ésta en el mundo del trabajo, llevaba consigo.

##### 5. *La escuela, motor, volante y freno, ante la nueva sociedad*

Nuestra posición, a la vista de esa problemática, que ha querido ser muy generalizada, es, al menos clara: no se trata de una alternativa, ni tampoco de una confrontación. Estamos ante una nueva sociedad. Ella por sí tiene factores dinámicos o tensionales. Pero precisamente la escuela, dentro del «reposo» y seriedad —como nos aconsejaba Gozzer— debe ser un ejemplo de no acelerar los modelos educativos, es decir, no dejarse caer en la trampa del cambio, de la novedad por la novedad. Los grandes núcleos de educación, de valor en cierto modo universal, como las confesiones religiosas de relieve ecuménico, son un testimonio de ese camino que nos lleva a presentir una educación entendida como proceso, que es distinto de cambio permanente. El doctor Renaud, en un reciente *Discurso* en España, nos recordaba el sentido de *moderación* del esquema en Suiza de la Educación. «*Apenas se cambia* —nos venía a decir— *aquello que no se experimenta*». La escuela debe guarecerse de las «modas», las «novedades», los «saltos».

En esta línea de alternativa-confrontación, y precisamente para ayudar a esa línea de sosiego, de experimentación y de no beligerancia ideológica, puede hacerse uso de otro instrumento, o casi mejor de otra actitud: es la de la «coparticipación», o la «codecisión». Precisamente porque la nueva sociedad pretenderá seguir siendo más democrática, plural y abierta, la línea de la «participación social», va muy bien a la línea de la «coparticipación educativa», que es tanto como decir que las decisiones sobre la escuela —a nivel de programas, de modelos, o a nivel financiero y económico— sean compartidas por todos los que integran la escuela, profesores, educadores, centros, padres de familia y, en cuanto sea posible, alumnos. Y así los riesgos de equivocarse serán menores. Cuando se equivoca el Estado o el «partido turnante», se arrastra a la escuela misma. El despilfarro de energías, tanto económicas como profesionales es muy grande. Y estas energías no son fácilmente recuperables, como puede ser una plaga en el campo o un temporal, o un incendio.

#### 6. *Resumen: la escuela, esperanza creadora ante la nueva sociedad*

Resumo, pues: la escuela puede ser el instrumento modelador, más seguro, ante una nueva sociedad. Ella es acelerador, es volante, pero también freno. Y a la inversa. Sólo ella, junto a la promoción de valores ético-espirituales y naturales, puede ser capaz de desmitizar tanta «cosa barata» que se ofrece en el *cambio por el cambio*. La escuela es libertad, pero es convivencia, es creadora de valores permanentes no sólo de *respeto* o de *autoridad*, sino también de *socialización*, de *perfección*. Ello implica que cuanto antes, las grandes fuerzas políticas y los Estados y sus Gobiernos, presten a la escuela, sin hipotecarla, el grado de libertad y de confianza que la escuela y los educadores se merecen.

Y, finalmente, también la propia escuela, abierta siempre a la nueva sociedad que amanece, no debe dejarse llevar cómodamente por las modas o tentaciones del cambio por el cambio. Debe rearmarse a sí misma, tener fe en sí misma. Incluso no debe sentir miedo o temor de una mayor coparticipación, es decir, buscar fórmulas concretas, aunque variadas de «comunidades educativas», estimulando la presencia de padres, dando mayor intervención al profesor, acercándonos lo más posible al alumno, en su perspectiva de persona que ha de insertarse en una nueva sociedad. También

conectando directamente con las comunidades territoriales y sociales más próximas, porque se trata de servir mejor a las propias realidades —sean de raza, geográficas, religiosas, económicas, etc.— Cuando, dentro de este tipo o tipos de escuela, a su vez estimulen los instrumentos o tendencias hacia *escuelas internacionales*, respetando las propias peculiaridades, veremos cómo la escuela puede servir mejor a una nueva sociedad. Precisamente la generalidad de esa nueva sociedad vendrá menos agresivamente impuesta por radicalizaciones o dogmatismos beligerantes. La escuela, y ésto es lo importante, puede permitir hacia el futuro —con su *autososiego* y su *ejemplaridad*, que sin duda suponen para el educador un fuerte sacrificio—, que en esa sociedad brille más la Justicia, la Libertad y la colaboración internacional, notas muy generales, pero sustantivas, para que la sociedad del futuro no se autodestruya. La Escuela, pues, es esperanza creadora, ante una Nueva Sociedad.

#### BIBLIOGRAFIA

- DÍAZ MOZAZ, *Sociología del anticlericalismo*, Madrid, 1977.
- MORONGIU, A., *Stato e scuola. Sperienze e problemi della scuola occidentale*, 1974.
- MINUCHIN, S., *Familias y terapia familiar*, 1977.
- UNESCO, *La formation des professeurs d'enseignement technique et professionnel*, 1974.
- SAUVY, A., *Por una democratización de la enseñanza*, 1977.
- ABRAHAM, M. J., *Los problemas mundiales en la escuela*, 1975.
- JACKSON, L., *Test de actitudes familiares*, 1977.
- BOWEN, J., *Historia de la educación occidental*, Tomo I, 1975.
- DURKHEIM, E., *L'évolution pédagogique en France*, 1969.
- SCHRAML, Walter, J., *Introducción a la psicología moderna del desarrollo*, 1977.
- RUTKEVIC, M. N., *L'enseignement comme facteur de mobilité sociale en URSS* (Informe al VI Congreso de Sociología, 1966).
- TRAVERS, Robert M., *Fundamentos de aprendizaje*, 1977.
- PARSONS, T., «An approach to the sociology of knowledge», en *Sociological Theory and Modern Society*, 1967.
- RUIZ OLABUENAGA, J. I., *Enseñanza, lecciones políticas y futuro educativo*, 1977.
- Proyecto de Constitución*, 1978.
- Les partis devant l'école*, Paris, 1973.
- PERCIVAL, Alicia, C., *The origins of the headmasters' conference*, 1969.

- VARIOS, *Psicología servicio público. Alternativas de la psicología española*, 1976.
- DÍEZ HOCHLEITNER, LÓPEZ MEDEL y OTROS, *La educación en la encrucijada*, 1975.
- TINBERGEN y JENSEN, *Prospectiva y futuro de la educación*, 1975.
- GAUQUELIN, F., *Aprender a aprender*, 1977.
- GISCARD D'ESTAING, *Democracia* 1976.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, *La gestión participativa en la enseñanza*, 1977.
- HALLER GILMER, B. von, *Tratado de psicología empresarial. I. Psicología de la organización. II. Relaciones humanas*, 1976.
- L'Enseignement catholique au service de l'Afrique — Rapport de la Conferencia pan-africaine de l'enseignement catholique*, 1966.
- LIGUORI, Pascuale, *I ministeri della pubblica istruzione e per i beni culturali e ambientali*, 1976.
- ZAZZO, R., *Psicología y marxismo*, 1976.
- MAZZEO, Arturo, *I decreti delegati sulla scuola e sul personale*, 1977.
- DONATI y VARIOS AUTORES, *Scuola: Riforma o contrariforma?* 1976.
- SUCHODOLSKI, B., *La educación humana del hombre*, 1977.
- FERNÁNDEZ, A. y SARRAMONA, J., *La educación. Constantes y problemática actual*, 1976.
- CURLE, Adam, *Educación liberadora*, 1977.
- FREINET, Celestin, *La formación de la infancia y de la juventud*, 1972.
- CARIN, A., *La enseñanza de la ciencia moderna*, 1975.
- RONALD, G. Woods., *Introducción a las ciencias de la educación*, 1976.
- LEMUS, Luis Arturo, *Administración, dirección y supervisión de escuelas*, 1975.
- CARBALLO, Rof, *La creatividad en la ciencia*, 1977.
- CHAUCHARD, Paul, *La educación de la voluntad*, 1973.
- Les reformes en Yougoslavie* Rapport préparé par l'Institut de Recherches Sociales, 1970.
- D. FANTINI, Mario, *La reforma de las escuelas urbanas*, 1975.
- SAMANIEGO BONEU, *La política educativa de la II República*, 1977.
- LÓPEZ MEDEL, Jesús, *La Universidad por dentro*, 1959.
- , *Lo religioso en la Universidad*, 1959.
- , *Ejército y Universidad*, 1963.
- , *Educación, Universidad y profesión*, 1964.
- , *La Universidad española* (Estudio socio-jurídico. Bases para una nueva ordenación de la Universidad. Becado por la Fundación March) 1967.
- , *Meditación sobre la reforma educativa*, 1973 (Segunda edic. ampliada *Reforma Educativa*, 1974).
- , *Un diagnóstico sobre la enseñanza*, 1978 (Ver la documentación que se cita en este trabajo).
- BURDEAU, *L'Etat*, Paris, 1970.
- GRAU, Marie-Danielle, *L'école réalité politique*, Paris, 1974.
- CARRO, José L., *Polémica y reforma universitaria en Alemania*, Madrid, 1976.
- KRISHNAMURTI, *La revolution du silence*, Paris, 1975.
- GISCARD D'ESTAING, Oliver, *Education et Civilization*, Paris, 1971.
- GOZZER, Giovanni, *Teoría y Organización de la Educación Profesional* (Prólogo de J. Zanotti), Buenos Aires, 1968.
- AVANZINI, Guy y otros, *Pédagogie au 20<sup>e</sup> siècle*, Toulouse, 1978.

## ABSTRACT

In the «new society» which is being formed in a permanent and accelerated manner, there exists a series of problems that affect the economical, juridical, political, social, religious, educational and technical aspects of the world. We do not however always find «answers» or «solutions» while considering each one of these aspects. Significantly, the very topic of «schooling» is affected by a «silent» revolutionary process based upon an ideological view which on a middle-term basis—which nonetheless suggests short-term incidences— results in an «abduction» of the individual personality of the human being, as well as «pressure» in favor of particular models of a specific society.

On the other hand, modern societies are found to be indifferent to, or lacking of transcendental ethical values, with religious essences being replaced by rationalistic constructions of a Humanism which does not find itself firmly anchored by moral roots. For this reason, precisely, the family—at least so far— constitutes the most positive factor in the face of these borderline situations found in the new society. The family in itself constitutes a School. Curiously enough, in Third-world countries, on a pedagogical level the family is called upon—sought—to find anew its proper place, since even the finest techniques or pedagogical systems, or the most refined school plan, always find the urgency or necessity for that educative redoubt, the family, precisely as the foundation where the first values or virtues which later will have to be exercised with sufficiency in society are placed. All this, naturally, far from the phenomena of rupture, crisis, or familial or juvenile emancipation.

Three questions seem to us to be of fundamental importance. *What do we wish the new society to be like? What will the new society actually be like? Why and what for this new society?* These questions, in one way or another—regardless of whether we are dealing with a cosmological, anthropological or theocentric vision of Man and society— have been answered historically. The great philosophers, from Plato to Marx, from Thomas Aquinas to Montesquieu or Hegel, from Saint Augustine to Martin Luther, have been, in a true sense or at least through motivation, pedagogues. The matter rests in the fact that now concrete educational approaches have been perturbed by political or ideological leanings, or are caught up in the whirlwind impelled by the technological and business world, as processes of socialization, mechanization or of productivity.

If the answers to the topic of the School were to come from society itself—parents, students and teachers—the difficulties would be reduced, since a free and responsible «co-participation», free from partisan meddlings, would stimulate energies and risks. In this sense, «educational communities», in the broadest meaning of the term, are one of the most appreciated hopes facing the new society.