

EL HECHO EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL

JESÚS LÓPEZ MEDEL*

En cualquier momento de la Historia de la Humanidad ha sido difícil explicar o interpretar el papel de la escuela. Siempre ha faltado la perspectiva suficiente para vislumbrar, con cierta exactitud, los frutos de una educación, como tarea que se realiza en unos sujetos activos —los alumnos— que habrán de ser los protagonistas de la sociedad futura, a la cual se trata precisamente de «iluminar» o de servir.

Pero todavía resulta más difícil al encontrarnos actualmente en una *sociedad en cambio*, movediza, y para algunos hasta en *crisis*. No olvidemos que junto al factor *sujeto*—protagonista—el alumno en ciernes— la escuela integra de por sí otros, como la *familia*, y el *profesor*, que se encuentran en la sociedad misma, y no como proyecto, sino como realidad viva.

Todo ésto origina que nuestra meditación no vaya fundada en aquellos aspectos que constituyen formulaciones programáticas o genéricas, como los que integran las *Declaraciones de Derechos Humano* que por sí constituyen o debieran constituir una «*filosofía de la escuela en una sociedad multicultural*». Pero tampoco nos situamos en aquellos aspectos superconcretos, de pura técnica pedagógica, que nos descubran en la «*praxis*», los elementos, los factores, o la *instrumentación* adecuada para verificar en la escuela, cuanto desde ella pueda ofrecer, ante una sociedad de aquel carácter.

Dada nuestra formación iusfilosófica, y nuestra propia experiencia educativa, deseáramos movernos en ese término medio que permita, a estilo de Max Scheler, reflexionar sobre el *hecho educativo* y el *hecho de una sociedad multicultural*. Porque, si profundizamos en ellos, su interción o convergencia puede hacer más fácil, para los teóricos o para los expertos-prácticos, encontrar conclusiones de cierta *verificabilidad*.

1. TEMPORALIDAD Y UNIVERSALIDAD DEL HECHO EDUCATIVO

Es significativo que Ivan Illich encontrara las razones para sus «tesis» de una «*sociedad sin escuela*» en el contexto de una realidad latinoamericana, cuyos moldes

* A los ilustres académicos Víctor García Hoz, Ricardo Marín y Francisco Arquero. En su Memoria.

multiculturales o sociales, le hacían ver la imposibilidad de que la escuela —*tradicional*— tuviera ningún papel que cumplir y hasta resultar «*represiva*». Habla Illich en un pasaje del artículo publicado en la Revista «*Esprit*» titulado «*Comment éduquer sans école*» (Junio 1971) de «*la nature répressive, sur le plan économique et politique, du système scolaire*»

Aferrados a un contexto concreto, no podemos elevar las críticas a tesis generalizadas, que invaliden todo presupuesto de la escuela. Se trata, por el contrario de valrar los datos extraescolares —economía, trabajo, técnica, información, lenguaje, psicología, etc.— que han permitido, o bien *ampliar* el hecho educativo, o *profundizar* en él.

El hecho educativo es un hecho de la vida misma. Y sus dos notas fundamentales, sin las cuales no se puede comprender su papel en cualquier tipo de sociedad, son su *temporalidad* y su *universalidad*. Notas que se dan, convergentemente.

La *temporalidad* deriva del sentido de *crecimiento* psicobiológico del hombre y de su sentido natural de *perfección*. La razón de ser del matrimonio-familia no está en alumbrar materialmente un hijo, sino en seguir y conseguir ese otro «alumbramiento» de las respuestas sociales que el *niño* —como protagonista del hecho familiar y del hecho educativo— habrá de dar. Crecimiento *somático* y crecimiento *intelectual* van, curiosamente, a la vez. No es solo medida del *cerebro*, sino medida de la *voluntad*, del riesgo, y de la mayor conciencia que progresivamente va tomando de las cosas, de las realidades, de las lecturas, del aprendizaje, de las palabras.

Y aún cuando tiende a alargarme, modernamente, los períodos educativos, para hacerlos más permanentes o en reciclaje, la enseñanza impartida en la fase típica de crecimiento es la que deja mayor huella y hasta se encuentra marcada por el signo de toda una *generación*.

La temporalidad emana también, o ha de ser vista, en el plano en que aquellos múltiples factores que engloban en lo que se han llamado «las escuelas» y que brotan en la propia historia. Quienes conozcan, hoy, el pensamiento de las ideas políticas, jurídicas o sociales, estarán más próximos a entender los propios condicionamientos que cada sociedad, en su momento histórico, ha encontrado ante su perfeccionamiento, desarrollo o destinación. Se ha dicho con razón, que los grandes filósofos, desde Platón mismo, no eran sino grandes educadores. El que en unas épocas hayan predominado los elementos formativos los irracionales, cosmológicos, o míticos, y en otras los espirituales, los racionales o los fanáticos, precisamente explica la *singladura temporal* del *puesto que cada hombre ha tenido en «su» mundo particular y en la sociedad* de cada tiempo. Y siempre ha existido una línea de sutura, no solo entre las «escuelas» del propio saber, sino en la dinámica de las realidades vitales.

La temporalidad pendería sin alas si no estuviera el hecho educativo enriquecido por su *universalidad*. El que haya zonas todavía donde el crecimiento del hombre o de sus comunidades sea meramente vegetativo o poco más, confirma el ámbito universalista del hecho educativo, ya que es capaz de echar raíces, o brotar de nuevo, cuando se producen determinadas coyunturas, por encima de la sangre, razas, color, sangre, religión, idioma, sexo, etc.. El síntoma más claro de este fenómeno es que el «*despertar*» de los pueblos nuevos, se caracteriza por la «sed» inagotable de saber. Las «*necesidades de educación*», según el informe Faure, crecen en los pueblos jóvenes en

progresión geométrica, y superior a cualquier otro tipo de apetencias. Otra cosa es que, precisamente por esa sorprendente multiplicación, que conlleva frustraciones o contradicciones, no siempre será posible «generalizar» —o globalizar— el hecho educativo.

Pero estas «dificultades» se dan en sociedades concretas. En ocasiones, lo que provoca es el mostrar los *fallos instituciones* de otras dimensiones del vivir, sean políticos, jurídicos, sociales, y con frecuencia lingüísticos. Pero el hecho educativo en su universalidad, está ahí. Precisamente para verificarse cuando se produzcan determinadas situaciones concretas. Se encuentra *en potencia* para hacerse realidad. Lo que ocurre es que aquí vuelve a plantearse el eterno interrogante: ¿es la escuela para transmutar la sociedad misma o a través de la transmutación de la sociedad podemos transmutar la escuela? Quienes tengan presente la temporalidad y la universalidad del hecho educativo se encontrarán más próximos a una respuesta lo mas suficiente posible. Algo de esto haremos a continuación.

2. LA ESCUELA REFLEJO Y PROYECTO DE CULTURA

Hoy se tiende a clarificar la propia terminología que se utiliza, con cierta comodidad en torno a «*instrucción-educación*», «*enseñanza-formación*», «*cultura-civilización*». Incluso como le ocurre a Marie-Danielle Grau, en la obra que citaremos luego, después de un minucioso análisis problemático sobre la «*escuela como realidad política*», tiene que recordar que «*les mots s'usent á force de les entendre trop souvent*»; y luego afirma: «*mais qu'est-ce quel'éducation?* Y también cabe recordar a A. Osterrieth («*Faire des Adultes*». Bruxelles. Cap. 1, pg.12): «*l'enfant doit fair l'apprentissage de son humanité pour devenir un homme adulte*»... pero «*le but de l'education, ce n'est plus seulement dans ce cas assurer la perennité de la société*».

Pues bien, la inserción del *niño* se da en una sociedad cultural concreta; pero la incorporación o *integración como adulto* puede por de pronto realizarse en una sociedad cultural que sea «*ya*» *distinta*. Incluso dentro de un mismo escenario geográfico.

Ahora bien, ese dato —sociedad multicultural en sentido vertical— se ve acompañado del fenómeno universalista del hecho educativo, que tiende a romper fronteras. Es entonces cuando surge otro fenómeno, el de la *generalización de la enseñanza*, que es ya aceptado por todos cuantos pretenden estudiar la problemática de la escuela hacia el año 2.000. (Nos remitimos, como documentación a los trabajos sobre el Proyecto de «La Educación del hombre para el siglo XXI» de la Fundación Europea de la Cultura, cuyo Comité preside el profesor Jonne de Bruselas, en el que participan expertos mundiales. La serie «Europa 2000" en español, fue realizada por el Instituto Calasancio de Ciencias de la Educación -Madrid.

Es aquí, cuando se suaviza el temor de que una sociedad multicultural sea *barrera* para el hecho educativo. Al contrario, es el hecho educativo el que tiene la capacidad de *romper las fronteras* de sociedades multiculturales, siempre que se tengan en cuenta las dos clases de impulsos que subyacen en la escuela: lo que hay de *reflejo*, y lo que hay de *proyección* creadora, en el más amplio sentido de la palabra.

La cuestión, en su lado más profundo, puede estar relacionado con estas dos grandes preguntas: ¿*El por qué de la escuela?* ¿*El para qué de la escuela?*., La primera,

nos proporcionará datos para entender su *esencia*, la segunda para comprender su *finalidad*.

La amplitud del dato cultural, permite situar a la educación como uno de los elementos que se encuentran en *tensión*. La escuela se realiza en espacio y *tiempo*, en una determinada sociedad. Pero nadie piense, ni aun en las épocas primitivas, que la escuela carece de la *permeabilidad* suficiente para abrirse a otras culturas. O que la cultura —en el sentido igualmente temporal— a su vez, carezca de resortes *flexibles* a otros modelos educativos. La obstinación por no haber visto ese doble juego de resortes, cayendo en barrera en una de ambas aristas; y en ocasiones —como el ya «viejo» intento de una «*novelle école*» —pretendiendo un «neutralismo» de la *escuela por la escuela*, que ha impedido alguno de los efectos importantes que la educación podía cumplir en la sociedad moderna. Ahora, cuando el hecho multicultural se ha generalizado y hasta presentado con urgencias, se ve más clara la necesidad de que el hecho educativo, sin dejar de ser proyecto-creador, sea al tiempo, con prudencia, reflejo asentado de esa misma sociedad. De esperar es que ésto se evite en el futuro, precisamente por el sentido pluridimensional que enriquece —y no asfixia— tal hecho educativo. Lo trataremos en extenso, a continuación.

3. CONCEPCIÓN PLURIDIMENSIONAL DEL HECHO EDUCATIVO

Independientemente de los múltiples elementos *subjetivos* que concurren en la escuela —alumnos, padres, profesores, centros— y *objetivos* o *paraescolares* —institucionales, municipales, Iglesias, lingüísticos, técnicos, información, partidos políticos, Estado, etc.— si se hiciera un corte vertical en la problemática global de la realidad educativa en nuestro tiempo, podríamos destacar, entre otros, los siguientes aspectos que concurren en la modulación del hecho educativo:

Substracto mítico-espiritualista. No es del caso traer aquí una exposición detenida del fenómeno de la mitificación, que late en el proceso histórico de la historia y de las realidades. Nosotros recientemente hemos aludido a ellas, dentro del mundo de lo jurídico, en una ponencia al Congreso Mundial de Filosofía del Derecho y Filosofía Social, «*Concepción del Mundo y Derecho*», Basilea, 1979.

Es verdad que desde Tales de Mileto, Hesíodo, etc, se ha producido un fenómeno de *secularización del mito* por la teología, el de ésta por la filosofía, y últimamente de la filosofía por la Ciencia y por la Técnica. La misma Pedagogía, ha contribuido a poner más al vivo una problemática que anteriormente no afloraba a la superficie de la sociedad.

Pero sería absurdo no comprender, del todo, la pervivencia del «mito» o del «hecho religioso», que pese a la esencialización de lo absoluto parecería se había agotado tras Hegel. Más bien al contrario, estamos viendo no solo modelos de sociedad, como la marxista, en las que anidan fuertes slogan sustitutivos de aquellos otros que se creían arrumbados por el propio planteamiento marxista, desde la «lucha de clases», a la «reductividad materialista» histórico-dialéctica, de todo tipo de realidades. No entramos en el tema.

La escuela ha de contar, ante una sociedad multicultural, con ese substracto mítico-espiritualista. Ha de analizarlo, estudiarlo, clarificarlo. El «romperlo» sin más puede

ser contraproducente. O en todo caso, con el riesgo de una sustitución por otro, acaso más irreal. Es el caso de Ivan Illich, cuando afirma en el trabajo antes citado en «Esprit»: *Le système scolaire remplir aujourd'hui la triple fonction commune aux églises qui furent les puissances de l'histoire. Il institutionnalise les contradictions du mythe et il est le siège du rituel qui reproduit et voile les dissinances entre mythe et la réalité... L'école est le plus important et le plus anonyme des patron. Elle est le meilleur exemple d'un nouveau type d'entreprise qui succède a la firme capitaliste*».

Aunque estemos en una sociedad en cambio, la cuestión, desde el plano educativo, es adivinar desde *donde se quiere cambiar, y cómo se quiere cambiar*. Aquella reflexión sobre el hecho educativo, como reflejo y proyecto, viene bien tenerlo en cuenta, aquí. Porque en lo profundo de lo humano, y con mayores o menores connotaciones, subyace ese sentido trascendente del hombre mismo, como pauta interior, que le hace perfeccionarse. Si el educador, al simple ejercer su tarea, ya, para el educando, supone un acto de *fe* en el alumbramiento de conocimientos para su aprehensión, no digamos cuando en el aspecto macrosocial, macrogeográfico y macrocultural, hemos de emplazar el hecho educativo ante sujetos activos tan dispersos y variados, incluso a la hora de entender ese *sentido trascendente o eternal del hombre mismo*, que le hace explicar o justificar su misma existencia en una sociedad concreta. (V. Schwartz, en «Proyecto de Educación Permanente»-Madrid, 1976, cap. *¿Hasta donde puede el sistema educativo corregir las desigualdades culturales?*, pag.49 y SS).

Prospección socio-geográfica. La escuela está asentada en una realidad sociogeográfica concreta. Desde Montesquieu se ha avanzado mucho a la hora de explicar cómo el mismo «*espíritu* de las leyes —y lo apuntaba además como estilo «educativo»— brota en atención a una *morfología social*, entorcida por los climas, las latitudes, las temperaturas, las razas, las geografías.

Desgraciadamente ha habido mucho «cantonismo educativo»; pero también el riesgo está en los *transplantes utópicos*, o al menos equívocos, sobre sistemas o técnicas educativas, sin tener en cuenta, cómo prospección, esos datos sociogeográficos que concurren en la escuela. Incluso dentro de una misma comunidad-nacional, la escuela rural y la urbana, suponen contrapuntos fuertes, que hay que confrontar o atenuar. De tal manera que aun cuando se habla del fenómeno de «burocratización» por ejemplo de la escuela, su incidencia en una u otra estructura educativa es muy distinta. Como le puede pasar al «horario», a las zonas «ajardinadas» o no, a la aproximación o no con la «comunidad eclesial» etc.

En una sociedad multicultural o pluralista, partimos de la *escuela que tenemos*, a la *escuela que quisiéramos tener*, dentro de lo que llama Torsten Husen (en su trabajo «*El modelo de las escuelas del mañana*», en el Vol. «Seminario Internacional de prospectiva de la educación» Madrid 1971, 159 Y SS), la «*learning society*». No podemos desconocer esos datos sociogeográficos. Gran parte de ellos, una vez conocidos, nos darán el *grado y medida*, de esos otros más específicos, que nos van a facilitar el *contenido* del hecho educativo: factores étnicos, la movilidad geográfica, circunstancias temperamentales, problemas sanitarios, el ya citado de la burocratización, el de las comunidades trabajadoras, circunstancias familiares, etc.

El hecho educativo hay que analizarlo desde allí *desde donde se parte*, y se valora en el *proceso final* desde su punto de partida. Está bien que se trace una *meta*, y que

ponga las técnicas más avanzadas. Pero no se puede standarizar ni «industrializar» el hecho educativo, saltando esa dimensión sociogeográfica, para buscar, por ejemplo un mero crecimiento *cuantitativo* y no el *cualitativo*, que quiere decir, una auténtica aprehensión por los educados, que es lo que en el fondo constituye una cultura, para la que la «calidad» de la enseñanza será una constante.

4. LA ESCUELA COMO REALIDAD POLÍTICA

Los datos antes indicados, su misma variedad y riqueza, nos llevan a la necesidad de preguntarnos, cómo y de qué manera se reordenan aquellos factores. Y aun más claramente: que instituciones pueden contribuir a configurar el modelo o sistema educativo en una sociedad multicultural. La obra de Marie-Daniella Grau, «*L'école, réalité politique*» -Paris 1974, resulta muy útil, trasladando el planteamiento crítico que hace de la escuela en la sociedad de nuestro tiempo, a los supuestos más globales por un lado, pero a su vez más problemáticos en una sociedad multicultural. Su propia conclusión final, es para nosotros luminosa: «*La pratique éducative, quelque limitée qu'elle soit dépasse toute autre praxis: économique, sociale, politique. Ousique ces praxis sont les objets successifs d'une reflexion et d'une formation á but éducatif, elles sont secondes par rapport á cette pratique ultime: l'éducation. En fail, la vrai politique de l'éducation dépasse toute politique. La politique de éducation est su-bordonnée á l'éducation, qui la transcende*» (El subrayado es nuestro).

Una vez aclarado el sentido que debe tener el hecho educativo como realidad política, y sobre todo, partiendo de la nobleza con que los términos «*escuela*» y «*política*» deben ser manejados, creo que necesariamente nos tenemos que enfrentar con dos aspectos genéricos sobre los cuales inciden y confluyen: son los *factores socioeconómicos*, y los *estructurales*, que examinaremos a continuación.

Factores socioeconómicos. El contenido plural, tanto del hecho educativo como el de la sociedad multicultural obliga a considerar aquellos aspectos —además de los mítico-espirituales o políticos— que como en todo tejido constituyen la urdimbre de uno y otra. Hoy, la historia de la civilización, nos puede recordar, precisamente por la temporalidad y universalidad del hecho educativo al que antes nos hemos referido, cómo se han dado supuestos macroculturales —como el *azteca* o el *persa*— como respuestas a determinadas situaciones de esta misma índole socioeconómica; y que —como camino hacia el año 2.000— pueden incluso *reaparecer* en áreas geográficas o continentales tan dispersas como las del mundo latino-americano, el árabe, el judaico, o el indio.

Nuestra primera afirmación es que el hecho educativo *ha de contar* —no nos atrevemos a decir, ha de partir— de esos datos socioeconómicos. El *proyecto* o modelo educativo —se trate de *alargar la edad de escolarización*, o de extender la «licencia-trabajo educación»—, ha de contemplar esos supuestos, que aparentemente son muy específicos, pero que en conjunto, comporta todo un sistema capaz de ser aceptado o no en las comunidades concretas. Y todo lo que sea «forzar» en demasía esos factores, se corre el riesgo de establecer una *escuela en el vacío*. Es más, se trata de fijar adecuadamente el ritmo, por un lado, y por otro, la meta de la educación misma. Para no caer en los fenómenos de «contestación», «rechazo» o «revolución» a que luego aludimos.

En un primer momento, la dicotomía de países *desarrollados* y *subdesarrollados* hay que hacerla meramente indicativa, en el sentido, por ejemplo, de que la Declaración de los Derechos Humanos del Niño, afectan a toda la comunidad internacional. Pero sería falso *deslumbrar* los «derechos humanos» en torno a la escuela y al niño, si utilizáramos a priori una metodología político-educativa igual en Suecia que en el Congo. ¿Cuáles son esos datos socioeconómicos?

Aquí no vamos a analizarlos, primero porque no es éste el tema, y segundo, porque lo que importa es la *adecuación real* entre el hecho educativo —reflejo y proyecto— y la sociedad multicultural concreta. Además, porque en el *incesante retorno* de la educación, no sabemos aún hasta donde conduce el tipo de una educación despersonalizada que concurre en una sociedad de superconsumo, de masa o industrializada o burocratizada; o por el contrario, aquel otro que parte de unos valores y pautas, todavía purificados del sarampión en que la vida y la sociedad moderna se debate. Desde la escuela pueden aun «redescubrirse» esos valores perdidos en aquella.

Aquí se impone, sobre todo, una *concienciación universal*, del índice multiplicador para la paz, el desarrollo, la convivencia y la justicia internacional; para entender que sólo, o preferentemente, a través de la escuela, puede llegarse a conseguir, en el mismo orden mundial, aquellos mismos valores. Surgen dos consecuencias mínimas:

La primera es el *respeto* a las características étnicas, idiomáticas, racionales, religiosas, geográficas, económicas y sociales de los pueblos, para que sea partiendo de ellas, sin «burocratización» u «occidentalización», como pueda llegarse al desarrollo educativo, incluso combatiendo fuertemente que la «escuela» pudiera ser un subterfugio de «colonización» interior.

Y la segunda, es la necesidad de *comprensión* y de *solidaridad* de las escuelas en esta fase de entender cómo el hecho educativo en una sociedad multicultural, pese a esos datos socioeconómicos, no se repelen con ellos, sino que se autoexigen. La *uni-formidad* de una cultura, no puede llegar a ensoberbecer todo ese otro proceso, dentro de una dinámica mundial.

5. LA ESCUELA COMO ESTRUCTURA

Otro aspecto del hecho educativo como realidad política lo encontramos en la escuela como *estructura*, es decir, como soporte no meramente material, al que cada vez más se le tiende a destacar y distinguir. La importancia a este dato viene dada por dos tipos de razones: en unas situaciones cuando se trata de escenarios geográfico-vitales en los que las otras dimensiones del saber educativo, cuentan poco: sería el caso de zonas subdesarrolladas en las que casi *se parte de cero*. Y en otras casos, por el contrario, cuando la manipulación política o religiosa, o el rechazo de la escuela por los propios sujetos protagonistas —los alumnos— obligan a la búsqueda de un núcleo, con pretensiones de «neutralidad» sobre el cual operar, mientras se diluyen o se superen las causas del «desconcierto» o de la «crisis» del hecho educativo. Y en todo caso el tema de la escuela, como estructura, se enriquece.

La cuestión aquí no puede quedar más que meramente apuntada, con algunas afirmaciones fundamentales al objeto de nuestra preocupación fundamental:

Riesgo de «inflación estructural». La escuela como estructura, en cuanto instrumentación de medios y servicios, renovación de métodos, sistemas y subsistemas escolares, debe entenderse como algo permanente, inmerso, incierto, y razonable, sin caer en la hinchazón, o el dogmatismo. Casi diríamos que es algo inacabable.

Hay que tener conciencia de sus propias limitaciones, ya que la «obra humana» que se lleva entre manos, reúne todas aquellas características. El profesor de la Universidad de Roma Aldo Visalberghui, lo razona así: *Tout ce que signifie que si les écoles doivent survivre, tout tentative de faire des prévisions fondées sur ce sujet doit s'appuyer sur des méthodes nouvelles car il est hautement probable que «clases» «professeurs», «écoles» e autres, perdront toute signification* (Rev. «Education» -oct.1971-42, art. «L'Education au XXI siècle»)

Relación con la estructura familiar. La «estructura escolar» —con las atemperaciones antes apuntadas— en todo caso debe ser *relacionada*, por no decir condicionada, a la estructura familiar. *La familia es escuela en sí misma*, y aun cuando se llegue a renovaciones en los sistemas pedagógicos, no le podrá pasar desapercibida a la enseñanza el lado familiar. Es significativo el llamamiento que en tal sentido están haciendo los reformistas y planificadores de educación al regresar de países de África o Asia donde se han querido trasplantar modelos o estructuras pedagógicas teóricamente perfectas. La CMOPE, por el lado del profesorado, ha hecho llamamientos reiterados a través de su Secretario General, Thompson (V. nuestro trabajo, «*Un diagnóstico sobre la Enseñanza*» -Madrid 1978)

La escuela como estructura jurídica. Una última faceta que señalamos aquí es la de la necesidad de construir, y clarificar el hecho educativo dentro de la complejidad de las estructuras jurídicas, en cada país y en el conjunto de los países.

El tema es muy ambicioso, porque supone, por un lado, penetrar en la interferencia de *sistema jurídico y sistema educativo*, problemática que apuntaba en el Congreso Mundial de Filosofía Jurídica y Social de Bruselas, 1971, el profesor A.Salémi, en su ponencia «*Raisonnement juridique et raisonnement éducatif*» (pag. 579-585, del Vol.-Actas «*Le raisonnement juridique*»-Bruselas 1971):...«*comme dans la société d'aujourd'hui la cris du droit et la criss de l'éducation son étroitement liées avec la cris de l'autorité, el ne será pet-être pas inopportun d'analyser les deus attitudes, la juridique et l'éducative*».

A su vez hay que contemplar el problema por el lado de *cómo o hasta qué punto* la estructura jurídica de un pueblo puede *ayudar*, o por el contrario erosionar o *asfixiar* un sistema educativo. La cuestión, que tiene suma importancia ante el planteamiento del hecho educativo en una sociedad multicultural, la podemos ver reflejada en unas cuantas preguntas:

¿El aparato Jurídico-administrativo está al servicio de la escuela, o a la inversa?

¿Los sistemas de poder del Estado, frenan o acrecientan el papel de la escuela en una sociedad concreta?

¿La libertad de enseñanza, el derecho a la educación, la opción educadora de los padres para elegir centros para sus hijos, que queda formulada en estos Declarativos

Internacionales, al llegar a terreno de la «escuela», se quedan o no en meros textos programáticos, o incluso son tergiversados o infringidos por las fuerzas políticas?

¿Los planes educativos nacionales no son barrera para la planificación escolar?

¿Los derechos del niño, como tal, en cualquier tipo de sociedad y de cultura, son puestos en la primera línea de preocupaciones o se utilizan para fines ideológicos o partidistas?

¿Los tipos de escuelas, públicas o privadas, quedan homologadas como principios básicos, o por el contrario el monopolio estatal de cada país, de suyo y además representa una barrera para la escuela y toda clases de escuelas en una sociedad multicultural?

¿Los sistemas educativos, y los soportes financieros que suponen, pueden verse drásticamente sometidos a las turnancias políticas y poderes públicos concretos, o por el contrario necesitan para su realización continuidad y autonomías propias? (V. como documento la obra de Olivier D'Estaing, «Education et civilisation» Pour une revolution liberale de l'enseignement-Paris 1971. especialmente pags. 67 y ss.)

6. TIPOLOGÍA DE LA ESCUELA EN UNA SOCIEDAD MULTICULTURAL: GLOBALIZACION DEL HECHO EDUCATIVO

Ante este panorama problemático, es fácil entender que no cabe una solución mágica, ni única. La escuela está haciéndose. La educación es un *proceso*, hemos recordado en nuestra obra *«La Educación como empresa social»* (Madrid 1974). Pero lo importante es tomar conciencia del hecho educativo en una sociedad multicultural, la cual, de por sí no constituye un escenario uniforme, sino que se encuentra en constante mutación o *transformación*, y en la actualidad, dentro de su globalización.

De aquí que lo más significativo sea el subrayar aquellas *dimensiones* varias que componen aquella sociedad. Aquella también podrá variar, en grado y medida, pero no sería poco advertir los *datos mismos*.

En atención, pues, al carácter no dogmático y respondiendo a uno de los puntos iniciales de nuestro tema —la temporalidad y universalidad del hecho educativo— como resumen o conclusión, vamos a señalar los rasgos, *características*, o más concretamente, la *tipología* básica de la escuela en una sociedad multicultural. Las consecuencias prácticas de ello —en el orden técnico-pedagógico, en la metodología, o sistemas, «currículum», niveles, organización, financiamiento, etc.— pueden resultar más fáciles para el experto. Siempre con la perspectiva de la penetralización globalizadora.

Escuela omnicomprendiva. Al dato de *no existir un solo modelo* o un solo proyecto de *sociedad multicultural*, se corresponde algo, que igualmente resulta cierto en el plano de la enseñanza: no es posible pensar en un solo modelo o proyecto de *proyecto educativo* y aplicable tecnológicamente hablando a aquella sociedad.

Esto resulta así, no solo por los factores *espacio y tiempo* en que hay que situar el desarrollo o camino de una sociedad sino también porque el hecho educativo tiene que

contemplar aquellos dos aspectos convergentes: en lo que tiene de «reflejo» y lo que encierra de «proyecto». Se trata de medir *dónde estamos* y a *dónde queremos llegar*. Y con qué *medios* y *plazo* disponemos. Sin saltos en el vacío.

Precisamente por ésto, esa graduación o medida debe contar con los *contenidos* pluridimensionales de cada sociedad en concreto. Decir, «escuela del año 2.000" puede resultar peyorativo. Decir «escuela» de unos países, y aun de unos continentes puede resultar muy «singular». Hay *escuelas*, en *sociedades* multiculturales.

Es así, como nos hemos atrevido a tipificar, más que el *para qué* de escuela, o el *porque* con la denominación de *escuela omnicomprendiva*: aquella que no pierda de vista las dimensiones mítico-espirituales, las socioeconómicas, las geográficas o étnicas, las estructurales o jurídicas. Frente al *nihilismo* al que pudiera llegarse al contemplar tanto problematismo, hay que advertir la *riqueza* de aquellos factores, y tomarlos en cuenta no unilateralmente, sino en *su conjunto*.

Ha ocurrido, con frecuencia, en las planificaciones escolares, la *tentación* de profundizar más en algunos de los datos más que en otros, sobre los que aparentemente se vislumbraba un mayor éxito, en algunos casos halagador para el *político* de turno, y en otros *deslumbrador* para el experto. El profesor Gozzer de Roma nos hablaba en Fraschatti hace unos años, sobre la necesidad de una meditación, de un *reposo*, ante la velocidad con que fenómenos y planificaciones se han dado. Han surgido *mitos*, como el de la *gratuidad*, la *escolarización* masiva, la *construcción* ideal de escuelas, la transmutación de *niveles*, las condiciones técnicas del profesorado, la «*nueva escuela pública*», o la asfixia de la escuela privada. Las «grietas» del panorama educativo se han querido tapar o cubrir, mejor que impedir, ya que la *interdependencia* de los factores y dimensiones del hecho educativo provocan otras interdependencias, y cualquier medida que no tenga en cuenta o los cimientos, o las estructuras, o los niños, etc, puede desequilibrar, todo el esquema educativo en su conjunto.

En tal sentido, pues, hemos tipificado como *omnicomprensiva* a la escuela del futuro.

Escuela participativa. Salvo en los supuestos de escuelas sometidas radicalmente al «monopolio estatal», y por tanto sujetas a las esferas del «poder» con su *control* en todos los órdenes, la variabilidad de aquellos factores y dimensiones —que se encuentran en *movilidad potencial*, o que actúan *dinámicamente*— obliga a *estimular* en el seno de la escuela y aún en el conjunto de una política educativa, los resortes participativos.

Ya hemos indicado los riesgos y desengaños del planificador. En una sociedad moderna, en la que existen *además*, como diría Elliot L. Ricardson, «*esperanzas y retos de la educación en una sociedad posindustrial* («Seminarío...ob cit. 15 y ss.) es posible el *error*. Y los errores en materia de enseñanza son mucho más caros que los que puedan ocurrir en una operación financiera. Pero la manera de cubrir el riesgo, y todavía más, de hacerlo positivo, es que en las tomas de *decisión* —a niveles de una política sobre la escuela— o la configuración de las estructuras educativas —la escuela en sí misma— sean con *participación directa e inmediata de aquellos sujetos* que, en cada lugar y tiempo, *hacen la escuela*. Me refiero singularmente a padres de familia, profesores, alumnos —desde determinados niveles— las escuelas mismas y las comunidades territoriales o sectores de producción y de trabajo en cada caso.

La denominación de esta tipología es variada: escuelas *integradas*, escuelas *comprendivas*, escuelas *comunitarias*, escuelas *autogestionadas*, etc.,. No hacemos hincapié en el nombre. Sí en la *filosofía participativa*. El grado y medida lo dará el escenario sociovital de la escuela. Habrá supuestos en los que la *célula familiar* —por ejemplo a través de las «*escuelas de padres*» en Estados Unidos— esté mejor preparada para unos casos, y no en otros. Otro tanto ocurre con el profesorado, o los alumnos, según su propia organización profesional, sindical, o estudiantil.

La dinámica en las dimensiones del hecho educativo —incluso las de orden religioso o étnico, subdesarrollo o estructura administrativa— ha de corregir su punto de mira desde el lado de las «*respuestas sociales*», la *información* y sobre todo la *participación*. ¿Cómo vamos a *digerir* el fenómeno «contestatorio» ante la escuela como a otros efectos nos han «denunciado» Bay, Chomsky, Engler, Windmiller, y Zahn, entre otros?

Cierto es que caben extremismos, cuando el tipo participativo es utilizado para fines «*extraeducativos*». Como puede ocurrir cuando la autogestión está vista como gestión del *trabajador-profesor* de carácter meramente reivindicativo frente al centro-empleador. O cuando el «padre» actúa como intercesor y valedor, no como colaborador o responsable. Pero la ventaja de la escuela participativa es que permite que se tiendan a equilibrar, recíprocamente, los grados y medidas de cada sector, por lo menos en un primer momento. Con lo cual —salvo cuando surja la «rebeldía» o el hecho «revolucionario» a través de la escuela— *ya se está haciendo escuela*. En todo caso siempre el Estado puede establecer fórmulas generales de participación sectorial, o puede tener órganos que clarifiquen aquella, como el Tribunal Constitucional en Alemania que sentenció que la *cogestión obrera* no es aplicable a los centros de enseñanza, como empresa; o el de Estados Unidos aclarando sobre las subvenciones de ciertos Estados a los centros de la Iglesia Católica; o los «compromisos» periódicos del *Pacto Escolar* en Bélgica; o los «Consejos Escolares» en Holanda, o Francia.

Ocurre que el lastre de la «administratización» o «burocratización» de la escuela en ciertos países, implica dificultades. Pero ya, en no pocos países donde esta nota predominaba, se intenta superar. Al contemplar el fenómeno de la escuela con las perspectivas de una sociedad multicultural, la *escuela participativa* como *comunidad educativa*, es un tipo que *hay que llegar* y desde el que hay que partir. El acierto estará, en buena parte, en cómo se estructura tal participación (V. Casado en «Comunidad educativa»-Madrid-1978).

Escuela competitivo-creadora. Las mutaciones socioeconómicas y aún políticas que percibimos a nuestro alrededor, ya por sí solas, obligarían a sustituir las planificaciones educativas -tipo, por la *visión competitiva y creadora de la escuela*, en sí mismo considerada. Los fenómenos de *reconversión* empresarial, los de emigración interior, los que son producto de prevalencias económicas —como los países árabes por el petróleo— o de carácter político-nacional —como los pueblos de África, o de Israel hacia el encuentro de su propia personalidad o frontera geográfica— o de carácter social —como buena parte de las naciones hispanoamericanas ante el hecho norteamericano— por citar algunos meros ejemplos, aparentemente tienen su *tratamiento* en esos mismos ángulos geopolíticos, sociales o económicos.

Pensamos, no obstante, que dentro de una sociedad multicultural, la verdadera *solución* ha de brotar de la escuela. Pero no vista como instrumento de descolonización

o de «extranjerización». Al contrario, la escuela vista como riqueza competitiva y creadora, que no destruya sus *propias peculiaridades*, sino que armónicamente agrandadas, que acerquen las comunidades de los pueblos, a través de la educación (lema de la ISA y FEDE, de manera peculiar), y sea por principio, *integradora*.

He recordado no pocas veces el ejemplo de Roma, para la cual la conquista de nuevas fuerzas, se veía facilitada por el «estímulo» que los *pueblos* sometidos encontraban en la Cultura y en el Derecho Romano.

En la sociedad actual, del consumismo y de la masificación, sólo a través de la escuela puede lograrse la promoción y la competitividad adecuadas, ya que el «estirón» del *sujeto educando* agranda y estimula a toda la comunidad.

Por eso, por ejemplo, me preocupan los planteamientos político-pedagógicos que quieren utilizar la escuela —alargando el período de escolarización, hasta los 18 o los 20 ó 25 años, según distintos supuestos... por razones meramente pragmáticas: como solucionar el paro, facilitar la reconversión, «sometimiento» dócil a la población que normalmente estaría en servicio militar, etc., *La escuela no puede ser una «tercera edad» anticipada*. Tiene que ser fermento creador, y si se quiere, *imaginativo*, y no «grupo de presión». En todo caso, pudiera producirse una *desnaturalización* de la escuela.

Sobre todo es consecuencia —como dice Grau, en «*L'école*»... ob. it. 104— de «*l'idée de participation, d'origine politique*». Y de los efectos multiplicadores, por ejemplo, de la relación escuela-familia. O de la superación de escuela como *empresa-lucha de clases, de étnicas, de naciones, etc.*

La última «ratio», fundamental para una sociedad en desarrollo y multicultural, se encuentra en que *desde la escuela* es donde pueden iniciarse y proyectarse los auténticos supuestos de desarrollo científico, cultural o industrial.

No se puede hacer la casa por el tejado. Y como los rasgos de la sociedad cultural del futuro no son del todo previsibles —salvo para los políticos demagógicos— la escuela *competitiva*, que parta de la experiencia de sus métodos, de la permeabilidad de programas, del respeto y admiración recíprocas sin interferencias banales— puede ser el caso del pequeño país, con sus cantones, de Suiza, y últimamente de Alemania —por citar algunos ejemplos vividos— es la que se presenta en un primer plano de *operatividad* ante una sociedad multicultural aún no plenamente configurada.

Escuela «internacional». Una sociedad multicultural, por sí misma, y también por las múltiples dimensiones que concurren en el hecho educativo, es una *sociedad interdependiente*. El «*hecho internacionalista*» en nuestro tiempo es algo digno de ser estudiado y entendido en profundidad, y no sólo en la patología de la comunidad jurídica internacional.

Los medios de comunicación social, de transporte, las interferencias sanitarias, monetarias, diplomáticas, económicas, social-emigratorias, etc. así como las comunes tendencias a la «occidentalización», industrialización y mayor papel de los países llamados del Tercer Mundo, serían por sí solo factores para cualificar a la escuela del futuro como «*escuela internacional*», en el sentido de que sus técnicas pedagógicas,

niveles, objetividad en las enseñanzas, planificación, etc, contuviera fermentos de «*aproximación educativa*».

Y con ésto ya queremos subrayar que no pretendemos que todas las escuelas sean «escuelas internacionales», como instrumentos convalidatorios, porque eso sería un ideal. Pero sí, que la «escuela» constituya un reducto de «*solidaridades*», a nivel mundial. Bastaría la *concienciación* del hecho, y un anutua *comprensión*, para tener ya la primera piedra de una escuela en la sociedad multicultural. Se dirá que acaso, lo primero es que *haya escuelas*. Pero al tiempo, merece la pena pensar de qué manera los esfuerzos educativos mundiales constituyen la primera fase de *aproximación* de las escuelas, que al ser *participativo-creadoras*, permiten la aproximación, entre sí y entre las propias comunidades. Para que en unos casos dejen de ser «*privilegiadas*», y en otros «*residuos*».

La escuela «internacional» podría tener el riesgo del «uniformismo». Pero estamos muy lejos, Al contrario, hoy ya padecemos el del *aislamiento*. Y la primera barrera es el *lenguaje*. Por eso, sin llegar al problema de la *concurrencia* u *homogeneidad* de *contenidos* en los sistemas educativos —cosa fácil en las Ciencias Naturales—, existe un primer paso en tres tipos de cuestiones:

- a) las de los *métodos* y *sistemas*, buscando en las experiencias comparadas las reacciones que pueden ser comunes a profesores y alumnos ante comportamientos y *actitudes* concretas.
- b) la aproximación en los contenidos de las *Ciencias Humanas*, buscando, primordialmente la propia *objetividad* —Historia, Gramática, Geografía, etc. (V.Marín Ibañez «Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo» -Madrid, 1979).
- c) estímulos a la enseñanza del *tercer idioma*. Piaget («*Tendencias de la investigación en las Ciencias Sociales*» Unesco 1970, destaca *el fenómeno lingüístico*, como *fenómeno de aproximación*. Y fracasado el «esperanto», de lo que no cabe duda es que la escuela que predispone a sus alumnos al tercer idioma, ya de entrada, se encuentra con mayores posibilidades de insertarse en una sociedad multicultural, la cual forzosamente habrá de ser *plurilingüística*. El «lenguaje» es el auténtico instrumento de pnetración y comunicación, por sí mismo considerado, pero mucho más cuando se trata de medio de *intersección* de culturas, de comprensión y de solidaridad mundial. En ese sentido es como hemos tipificado el rasgo de escuela »internacional».

Escuela-humana. Al configurar, a través de una experiencia histórica válida, un tipo de escuela susceptible de presentarse eficazmente en una sociedad multicultural, no podemos partir de cero; pero tampoco cabe agrandar las limitaciones.

A las características anteriormente expuestas, hay que añadir, finalmente, esta otra: *escuela humana*, o, del *escuela al servicio hombre*. Y como añadiría Faure, de «*todo el hombre*».

Para un educador, filósofo del Derecho, nada nos es más grato que advertir las corrientes de *opinión* en el orden educativo que cada vez ponen más énfasis en este aspecto. El maestro español, Legaz Lacambra (en «*Socialización y libertad en la*

Educación». Madrid 1973), recordaba —de la mano del hegeliano Von Stein— cómo «toda educación como posesión de bienes espirituales, conocimientos y capacidades, es, en primer lugar, un hecho individual. Pero que el individuo se encuentra dentro del orden social. El desarrollo de la educación es así comienzo del desarrollo de la libertad»... Y más adelante añade: se dirá que la educación es la que hace al hombre persona, y como la persona vive en sociedad, la educación realiza al hombre, es decir, por ella adquiere el hombre su plenitud y su realidad humana (luego el maestro Legaz recuerda nuestro punto de vista al respecto en nuestra obra «*El Derecho al Estudio*»-Madrid 1970).

Pues bien, si no queremos perdernos en la «*complejidad*», el «*problematismo*» o la «*perplejidad*» ante el tema de la escuela, hemos de contar con una *referencia al hombre mismo*, con todas aquellas dimensiones múltiples que a su vez las transmite a toda la comunidad, en ese *escenario* que hemos llamado *cultural*.

El sentido de perfección y de crecimiento, y el contexto socioeconómico o geográfico etc, en que se mueve el hombre, es rico en matices. Pero ni la raza, ni el color, ni el poder, ni el clima, ni el hecho religioso han sido capaces de destruir el reducto *íntimo de lo humano*. Y cuando cataclismos físicos o bélicos han descargado sobre la humanidad, ha vuelto a resurgir el hecho humano —que es libertad y socialización— con toda su trascendencia, y con todos sus valores personales y eternos.

La escuela que quiera ser válida en una sociedad internacional, junto a aquellas características, ha de ser una *escuela humana*. Es decir, proyectada, prevista, incluso soñada, en el hombre mismo, y con todas las cualidades y respeto que le merece su propia dimensión personal, y la propia cultura, raza, sexo, etc. en la que se encuentra. Es a partir de ahí, donde se producirán las naturales opciones, que la propia escuela facilita. No hay poder humano que «naturalmente», es decir, sin artificiosidad, pueda trastocar la *dignidad personal* que cada cual, en la escuela, espera agrandar (V. n. Discurso de ingreso en la Real Academia de Doctores «*Hacia un nuevo Derecho a la Educación*» - 1995).

De ahí que, de manera indirecta, tengamos facilitado el camino para comprender los supuestos multiculturales de sociedad, y desde ellas es cómo se puede llegar a lo que, en términos pedagógicos, se ha denominado *educación personalizada*. Pero además es cómo puede llegarse a una interpretación de las culturas en sociedades múltiples.

Cuando el hombre —puede ser el niño o el adulto— es el *sujeto protagonista* de la educación, se rompen fronteras. Es como podemos concebir un tipo de *escuela abierta* a todo fenómeno cultural, *respetuosa* con su estura social, y *eficaz* para la promoción personal y comunitaria.

El mismo *profesorado*, al realizarse vocacionalmente, o el mismo *centro de enseñanza* sea privado o público, seglar o religioso, tendrá en esa «escuela humana» un dato referencial, que le puede servir, incluso, para un mejor «acoplamiento» en la escuela, y para un «*estímulo*» en su funión educadora. De la misma manera que las sociedades u otras comunidades intermedias —territoriales, eclesiales, benefactoras, etc.— puedan encontrar igualmente resortes suficientes en la *participación y creación*

educativas (V. n. t. «*Constitución, democracia y enseñanza religiosa*» - 11ª Edición - Ávila 1994).

Al fin y al cabo el *termómetro* de una sociedad, dentro del pluralismo cultural, lo da el *hombre mismo*, que se salva o se pierde en aquella comunidad. Aunque como hombre sea él quien, a través de la escuela, empiece a realizarse y a encontrarse a sí mismo, con su libertad y responsabilidad, en sociedades multiculturales concretas, para el ejercicio de todo el inmenso abanico de derechos humanos. (V. A. Simpson, *Vers une democratie culturell* -Strasbourg 1976).