

# LA ESCUELA CATÓLICA EN EL TERCER MILENIO: NECESIDADES, DESAFIOS Y EXIGENCIAS

P. Angel Astorgano Ruiz  
Secretario general  
OIEC

## 1. INTRODUCCIÓN

Alguien ha escrito recientemente<sup>1</sup> que el siglo veinte se ha cerrado con grandes convulsiones en los consensos que han creado y sostenido el sistema educativo como institución moderna. El mundo educativo está en plena mutación y solicita cambios, tanto en el paisaje organizativo como en la mentalidad de los educadores. Para hacer frente a los retos del nuevo milenio conviene consignar y promover mejores prácticas educativas. ¿Qué potencialidades debe activar la tradición cristiana en contacto con las turbulencias que se acentúan en el actual universo educativo?

La realidad humana está en movimiento, lo está de forma acelerada; en el clima cultural de nuestro tiempo se producen cambios radicales, que hacen pensar en el comienzo de una nueva época histórica de carácter planetario.

Muchas costumbres y maneras de vivir han cambiado, y todos estos cambios se han producido, se están produciendo, de una manera heterogénea y especialmente rápida y acelerada, haciéndose sentir, a veces, de forma convulsiva.

El cambio de época que estamos viviendo nos lleva hacia metas culturales y educativas que debemos preparar.

En este clima de cambio, en el reciente pasado, los defectos y carencias de la actividad educativa en la escuela católica provocaron en los educadores un justificado afán de búsqueda de nuevas modalidades de presencia apostólica, que de hecho llevaron con frecuencia a descuidar o reducir el papel educador de una escuela católica renovada. Se vio a pastores totalmente faltos de sensibilidad al respecto, a pesar de las orientaciones explícitas del Magisterio, y hubo incluso algunos institutos de vida consagrada que abandonaron sus obras escolares, como si se tratara de un residuo de épocas superadas.

Han pasado los años, y ha aparecido una crítica cada vez más clara a esas actitudes. Hoy sabemos que la nueva evangelización es, por sí misma, inseparable de la promoción humana y de la cultura cristiana, pues ambos aspectos –promoción y cultura- son una importantísima dimensión de la

---

<sup>1</sup> García Roca, J., *La educación en el cambio del milenio*, Santander, SAL TERRAE, 1998

misma. Para evangelizar a la juventud, que vive en edad evolutiva, hay que saber actuar desde dentro de su crecimiento humano y de su maduración cultural.

Cabe pensar que ha llegado la hora de un nuevo trabajo de inculturación del Evangelio: *“hora – escribe Juan Pablo II- magnífica y dramática de la historia humana”*.<sup>2</sup>

Nuestra escuela católica, por su propia naturaleza, está llamada a facilitar la maduración de la persona desarrollando desde el interior de su evolución los horizontes del sentido de la vida y evitando encerrarla en una programación reductiva de simple instrucción científico-técnica; debe ser lugar de humanización mediante una válida concepción de la existencia humana, una escala de valores y una visión global del hombre, de su historia y del mundo.

Mantenemos la convicción de que la presencia de la escuela católica no solamente es hoy justificable, sino imprescindible ante una sociedad que está necesitando, aunque no sea plenamente consciente de ello, una concepción educativa cuyos referentes últimos estén más allá de los conocimientos, de las demandas sociales o de la leyes de la economía.

Preconizamos una comprensión de la educación cuyo referente último sea la persona; defendemos que el fin último de toda educación ha de ser ayudar al educando a llevar adelante el proceso de maduración de su personalidad a través de los medios que le son propios a la escuela: la enseñanza; y consideramos a la persona como unidad bio-psico-social trascendente, valor absoluto y fin en sí misma, cuya fuente de dignidad procede de su origen: imagen de Dios y de su filiación divina.

## **2. UNA NUEVA ESCUELA PARA UN NUEVO TIEMPO**

En el documento de la Congregación para la Educación Católica *“La Escuela Católica en los umbrales del tercer milenio”*, se constata que *“En los umbrales del tercer milenio la educación y la escuela católica se encuentran ante desafíos nuevos lanzados por los contextos socio-cultural y político. Se trata en especial de la crisis de valores, que sobre todo en las sociedades ricas y desarrolladas, asume las formas, frecuentemente propaladas por los medios de comunicación social, de difuso subjetivismo, de relativismo moral y de nihilismo. El profundo pluralismo que impregna la conciencia social, da lugar a diversos comportamientos, en algunos casos tan antitéticos como para minar cualquier identidad comunitaria. Los rápidos cambios estructurales, las profundas innovaciones técnicas y la globalización de la economía repercuten en la vida del hombre de cualquier parte de la tierra”*.<sup>3</sup>

Parece, pues, necesario que nos interroguemos acerca de cuál es el papel que la escuela católica ha de representar ante el nuevo tiempo o ante la nueva sociedad.

Cualquier empresa productora de bienes de consumo o de servicios cuenta con mecanismos externos que actúan como agentes de control de calidad y, por tanto, como señalizadores de las rutas que debe tomar para sobrevivir y ser relevante dentro del sistema productivo. La escuela,

---

<sup>2</sup> Christifideles laici, 3

<sup>3</sup> Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica en los umbrales del tercer milenio*, Vaticano, 1997, 1

por el contrario, carece de tales sensores. Los demandantes de educación, en general, no cuentan con la capacidad de proyectar con claridad su formación sobre el futuro. Los resultados, por otra parte, no son constatables más que a largo plazo y, en último término, en esos resultados no son fácilmente diferenciables las variables dependientes del interior de la escuela de otras variables externas. Por todo ello, es preciso que la misma escuela, con ayuda de otras instancias, efectúe de forma permanente una reflexión sistemática acerca de las funciones que debe ejercer si pretende servir a la sociedad. De tal reflexión es seguro que no resultarán respuestas uniformes, toda vez que el acto de análisis, de diagnóstico y de pronóstico será siempre un acto mediado por el sustrato filosófico, ideológico, etc. desde el que se realiza.

Con todos los riesgos que ello supone, la escuela, creo, ha de ir adoptando un cierto liderazgo intelectual (crítico, por tanto), aprendiendo y enseñando a discernir lo que la sociedad de cada momento pide de lo que esa sociedad necesita. Ello exigirá, además de una cierta profundidad y claridad de pensamiento que permita proceder mediante discernimientos valorativos, el coraje de romper con ciertas rutinas cuando sea menester. Y, si hemos de apuntar hacia lo que la sociedad necesita (no hacia lo que la sociedad pide), habrá que interrogarse, ante todo, por la naturaleza que dicta el continuo cambio del sujeto y objeto de la educación, que es la persona del educando, el cual no es medio, sino fin en sí mismo.

## **2.1. EL REFERENTE SOCIAL HA CAMBIADO**

En líneas generales, y adoptando la terminología de algunos sociólogos y antropólogos, podríamos afirmar que estamos asistiendo al tránsito de una “sociedad estática” a una “sociedad dinámica o de innovación”.

En las sociedades estáticas, el presente y el futuro reproducen siempre los patrones del pasado. Todas las sociedades preindustriales e incluso las de la primera industrialización son básicamente estáticas. Aunque a lo largo del tiempo cambien en ellas muchas cosas, las maneras fundamentales de vivir, organizarse, pensar y sentir suelen ser, básicamente las mismas. Repiten durante largos periodos un pasado que se logró construir con esfuerzo, basándose en tanteos y verificaciones; y lo repiten porque resultó eficaz para la vida del grupo. En estas sociedades, el intento de cualquier cambio queda deslegitimado por la eficacia mostrada por los patrones anteriores.

La sociedad de la segunda industrialización o de la “postindustrialización”, como la denominan muchos analistas a partir de Daniel Bell, es una sociedad marcada por la innovación y el cambio. En la segunda revolución industrial, lo que está en juego no es ya la transformación de los conocimientos científicos en máquinas que desarrollen con más eficacia lo que había hecho siempre el hombre con sus propios medios naturales. Ahora se trata de producir conocimiento, organizaciones de aprendizaje, empresas inteligentes, para hacer lo que no se había hecho nunca. Donde no haya innovación, no habrá futuro. En las sociedades de innovación todo se mueve: conocimientos, tecnología, motivaciones y valoraciones. Todo ocurre a corto y medio plazo, y el bienestar de una colectividad dependerá de esa capacidad de instalarse en la innovación.

Instalados en esta dinámica, habría que renunciar a poder comprender globalmente los fundamentos últimos de la realidad, que queda fraccionada en mil patrones caracterizados solamente por la utilidad. Por eso, se perderá todo referente que nos permita dar dirección y garantías al conocimiento y a la tecnología. Nos convertimos no solamente en los gestores de nuestras vidas, sino también en gestores del planeta, como si éste fuera un juguete para nuestro entretenimiento intelectual o de consumo.

Como quiera que los nuevos conocimientos no tratan de descubrir o desvelar la naturaleza de las cosas, no sabremos tampoco cual es la naturaleza del hombre, de la sociedad o de la misma naturaleza, y por ello, no habrá pautas objetivas que nos dicten cómo tenemos que vivir. Nos las tendremos que inventar nosotros; aunque el invento puede resultar fallido, y resulta que no tenemos más que una vida para vivir.

No hay verdades firmes ni posibilidad de certezas. Nos hacemos las verdades a la medida de nuestras necesidades. Es verdad lo que es útil para seguir generando conocimiento y tecnología.

Ante este fraccionamiento del saber, motivado por su complejidad, el conocimiento se especializa y, al especializarse, se hace endogámico, encerrándose sobre sí mismo. Es preciso aprender en equipo. Pero la suma de saberes del equipo nunca podrá convertirse en referente de interpretación de más realidad que la que el grupo tiene entre manos.

Este horizonte podría describirse con muchísimos más rasgos y matices. Baste, sin embargo, este apunte para interrogarnos cómo ha de afectar esta nueva sociedad al hacer educativo, especialmente a la tarea educativa de la escuela católica

## **2.2. ANTE UNA SOCIEDAD DE REFERENTES FRACCIONADOS, UNA ESCUELA QUE OFREZCA REFERENTES HOLÍSTICOS<sup>4</sup> DE LECTURA E INTERPRETACIÓN DE LA REALIDAD.**

Todavía, en muchos aspectos, la escuela actual es deudora de un pensamiento propio de una “época normalizada” culturalmente, es decir, de una época en que el sistema cultural vigente se mantiene en períodos de tiempo largos, como se corresponde a la sociedad estática.

Socialmente estamos, sin embargo, en un momento de ruptura o de crisis del sistema cultural que ha predominado durante una larga época normalizada. Nuestro problema, no obstante, radica en que, por la misma naturaleza de la sociedad dinámica o de innovación, la cultura normalizada que desaparece no va a ser sustituida por la normalización de otro sistema cultural. No da tiempo. Lo único estable es el “cambio permanente”. Se abandona, pues, un sistema de valores pero no da tiempo a instaurar una alternativa real a ellos. Cuando se abdicar de un sistema de valores y no se cuenta con un sistema sustitutorio, se renuncia, en el plano individual, a una vida con sentido; en el plano social, a la coherencia de la acción comunitaria.

---

<sup>4</sup> Holismo: Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que lo componen.

No podemos olvidar que la cultura cumple en el hombre el mismo papel que cumplen las determinaciones genéticas en el animal para adaptarse al medio. Vivir, pues, sin un sistema cultural, axiológico, o en un clima de provisionalidad permanente, sería como vivir en el vacío; así como crear un sistema cultural que errase en sus respuestas podría llevar a poner en peligro la supervivencia del hombre como persona.

Por esto, pretender hoy fundamentar un sistema de valores adoptando como referente último los indicadores de utilidad y sus correspondientes formas de producción sería entrar en un vértigo sin sentido; sería tanto como frustrar una de las necesidades básicas del ser humano en cuanto ser reflexivo o inteligente: lo que realmente distancia y da superioridad al hombre respecto al resto de los seres no personales es su capacidad de interrogarse acerca del sentido.

Pues bien: la escuela puede resignarse a cumplir el papel de una variable dependiente más al servicio del sistema económico y productivo del momento, o, por el contrario de adoptar una posición más creativa. En el primer caso, obsesionada por la necesidad de innovación impuesta por la sociedad dinámica, rompe amarras con el pasado y con todo cuanto pueda ser etiquetado de “esencialista”, y declara contenidos de enseñanza solamente lo inmediato, lo inmanente, lo funcional. Se mostrara el mundo (físico, social o personal) como un conjunto de estructuras cerradas en sí mismas. Así, el tránsito por las aulas se convierte en un laberinto sin salidas. El estatuto epistemológico de la ciencia o de la tecnología envolverá de excelencia toda propuesta de aprendizaje y, en consecuencia, la neutralidad axiológica (la ciencia y la tecnología son neutras) sublimará el acto de enseñar. Si observamos con atención los contenidos de enseñanza y el modo de enseñar hoy en nuestras aulas comprobaremos que el modelo implícito que se transmite a los educandos al impartir las asignaturas viene a decirles que los únicos conocimientos fiables son los denominados científicos; los únicos contenidos que merecen importancia y atención son los contenidos técnicos; sobre todo, aquellos que les van a ser útiles para su futuro profesional. Todo lo demás es ornamental, es secundario y, además, es opinable.

Estaríamos, pues, ante el pensamiento atomizado que se manifiesta, en unos casos, como “cultura de zapping” (se sabe “casi nada” de “casi todo”) y, en otros, como “cultura de la especialización”(se sabe “casi todo” de “casi nada”). Dispersión y frivolidad: ausencia de principios.

Frente a esta situación, se viene afirmando, desde hace tiempo, que aprender no puede seguir siendo simplemente la asimilación de conocimientos, sean éstos los humanísticos, los científicos o los tecnológicos. La función de la escuela ha de ser la de ayudar a los estudiantes a construir referentes de lectura y de interpretación de la realidad. El maestro, el educador, no puede reducirse a decir al educando que “el mundo está ahí”, sino que, de alguna manera, le ha de venir a decir “el mundo es así”. “No es lo mismo procesar información que comprender significados”, dice Fernando Savater en su ensayo *El valor de Educar*.<sup>5</sup> Y para dar significados, es preciso disponer de perspectivas unificadoras, comprensivas, holísticas. La posibilidad de elaborar síntesis que proporcionen visiones integradoras de la realidad se produce cuando el alumno cuenta con

---

<sup>5</sup> Savater, F., *El valor de educar*, Madrid, Ariel, 1997.

los instrumentos necesarios, pero, sobre todo, cuando se sitúa en una perspectiva suficientemente comprensiva.

Entender la escuela como un espacio donde el niño o el joven han de aprender a dar significados al mundo de las realidades que les rodean plantea un problema de contenidos y un problema de organización metodológica. Se entenderá fácilmente que hay áreas del conocimiento que, por la naturaleza de sus contenidos, facilitarán la adquisición de esas perspectivas comprensivas de la realidad; es el caso de las humanidades en general. (Es el caso de los conocimientos “inútiles”). Eliminar de la enseñanza la reflexión filosófica, la perspectiva histórica, los sedimentos clásicos, los componentes religiosos de la cultura, etc. con el pretexto de responder a las exigencias del mundo actual es condenar al alumno al “presente absoluto”. No es, pues, de extrañar que, al final, este tipo de ciudadano termine concediendo superioridad cultural a unas zapatillas deportivas Nike sobre un poema de Shakespeare.

Llama la atención que, últimamente, en la misma medida en que se ha decidido prolongar la duración del tiempo de escolarización de los ciudadanos, se haya despojado a los currículos de esas perspectivas comprensivas. Aumentan las piezas del puzle, pero se retira el dibujo o el plano guía que ha de servir de pauta para montarlo.

No conviene, sin embargo, convertir las áreas a las que estamos haciendo alusión en un fetiche intelectual: se pueden impartir los conocimientos de humanidades, e incluso los de religión, también de forma meramente factual, como una sucesión de datos, como una yuxtaposición de informaciones, o incluso como estructuras cerradas sobre sí mismas. En tal caso, se las está privando de su capacidad integradora. Será preciso, pues, apelar también al mismo proceso de enseñanza-aprendizaje, al cómo, puesto que, en cierta medida, el medio puede también convertirse en mensaje.

### **2.3. ANTE EL RIESGO DE UNA ORGANIZACIÓN SOCIAL REGIDA POR LEYES SIN SUJETO, ES PRESISO FORMAR A LAS NUEVAS GENERACIONES PARA QUE INTERIORICEN EL VALOR PERSONA COMO UN VALOR ABSOLUTO Y UN FIN EN SÍ MISMO.**

Es probable que, ante lo expuesto en el punto anterior, se pueda sentir un cierto desasosiego al percibir riesgo de manipulación en un modelo como el que venimos exponiendo. No faltaría razón a la objeción si no completáramos la consideración anterior con la presente. En esencia, queremos decir que el núcleo integrador de todo aprendizaje del estudiante habría de hacerse desde la perspectiva del valor persona. El referente último de toda aventura e interpretación de la realidad habría de hacerse desde el ser humano como persona. En consecuencia, lo que preconizo es un modelo educativo que sea ante todo personalizado.

Si importan mucho los referentes de sentido, es, a su vez, importante elegir su contenido para que dichos referentes no se conviertan en una vía cerrada que limite, en último análisis, la libertad del educando. En caso contrario, podríamos estar ante una formación de pensamiento inflexible. O, dicho de otra manera: si creemos que toda educación es valorativa y ha de tener una orientación

moral, será preciso ayudar al alumno a interiorizar los fundamentos (referentes) desde los que emerge toda moral liberadora.

A este respecto, creemos que tal fundamento hay que situarlo siempre en el principio de que “la persona es un valor absoluto y un fin en sí misma”; de que la persona “no tiene precio, sino dignidad”; de que cada persona es única (indivisa e insumisa: ni se puede dividir, ni se puede sumar), singular, original y autónoma. Está, pues, por encima de toda estructura, de toda clase, de toda razón de estado, de la razón económica o de la razón del pueblo.

Cuando hoy se habla con tanta insistencia acerca del fenómeno de la “globalización de la cultura”, si pidiéramos a cualquier educador que hiciera una asociación espontánea de ideas educativas en torno a dicho concepto, es altamente probable que apareciera, entre otras, la idea de la “educación intercultural”. Y, al lado de ésta, con seguridad, la de “tolerancia”. Todo ello es correcto; pero no podemos menos de advertir que la verdadera educación intercultural pasa por el descubrimiento e interiorización del valor persona. Lo que se abstrae y se universaliza en contacto con las múltiples manifestaciones culturales en una adecuada educación intercultural es el valor radical de la persona que está detrás de todas ellas. En caso contrario, la tolerancia puede reducirse a una suerte de anomia (todas las costumbres grupales son igual de valiosas) y a la trivialización del propio concepto de cultura.

Así, pues, más allá de la retórica, de las digresiones morales y de las actividades *ad hoc* en las aulas, será preciso enseñar al alumno a leer, analizar, interpretar y posicionarse ante toda la realidad desde la perspectiva del valor persona. Esto conducirá a organizar los contenidos de las distintas disciplinas de estudio desde el núcleo germinal de la persona. Cuando se enseña “ciencia sin sujeto”, se está proporcionando un referente autónomo y cerrado desde el cual el educando terminará haciendo juicios de valor sobre algo afirmando solamente si algo es científico o no lo es, pero no tenderá fácilmente a afirmar si el fenómeno en cuestión es más o menos humano. Cuando se enseña la historia como una sucesión de hechos guiados por el acontecer económico, se está modelando un esquema conceptual que conduce a la convicción de que el hombre es objeto de la historia, de la cultura o de la economía: no tiene capacidad de ser sujeto de ellas. La historia de las mayores aberraciones del pasado y del presente siglo va de la mano de manipulaciones escolares consistentes en diseños curriculares orientados a condicionar la visión de la realidad, de toda la realidad, desde la única perspectiva de la clase social, de la superioridad étnica, del llamado o elección divina o desde las sacrosantas leyes del mercado.

#### **2.4. ANTE LA INCERTIDUMBRE DE CUÁLES SERÁN LOS SABERES PRECISOS PARA DESENVOLVERSE EN LA SOCIEDAD DEL FUTURO, UNA ESCUELA QUE ENSEÑA A APRENDER.**

La escuela, instalada hasta hora en una sociedad estática, ha tenido siempre muy claro lo que debía enseñar o, lo que es lo mismo, lo que el educando debía aprender. Nuestra escuela es producto de las Luces, de la Ilustración. Responde, pues, a ese deseo de conocimiento

enciclopédico, mezcla de racionalismo y de utilidad. Desde entonces hasta hoy, siempre la escuela se ha venido planteando la misma pregunta: “¿qué es lo que debe aprender un alumno?” La pregunta siempre supone una previsión de futuro: ¿qué es lo que debe aprender de tal manera que le sea útil para el día de mañana? En las respuestas que da una sociedad estática siempre se proyectan el pasado y el presente sobre ese futuro. La respuesta, pues, está clara: un alumno ha de aprender, con pequeñas modificaciones, “lo de siempre”. Si no se producen grandes cambios; si la cultura está normalizada después de los correspondientes procesos de intento-error; si ha demostrado en todo este tiempo su eficacia; ¿qué podría hacernos pensar que es preciso cambiar de contenidos?. Eso sí, se procurará que los conocimientos estén actualizados, que se renueven determinadas áreas, pero el conjunto de contenidos no cambiará.

En esta misma línea, la escuela tendrá muy claro qué es eso de “aprender”. Aprender es reproducir. Los contenidos de aprendizaje han de transmitirse, han de pasar de unos a otros. El alumno demostrará que ha aprendido, como en el caso de los aprendizajes artesanales, cuando es capaz de hacer lo mismo que el maestro.

En la sociedad dinámica no valen ya que estos esquemas. Nadie podría decirnos hoy, a ciencia cierta, cuáles son los contenidos precisos para la sociedad del futuro inmediato, medio o remoto. Es lógico: la esencia de esta nueva sociedad es la permanente generación de nuevos conocimientos: es la innovación. En consecuencia, ¿qué debe hacer la escuela hoy? Conseguir que el alumno aprenda a aprender. Dedicarse a aumentar su potencial de aprendizaje, más que inculcarle conocimientos empaquetados. Enseñarle a generar conocimientos nuevos. Por eso, para esta nueva misión de la escuela, aprender no es simplemente reproducir. Aprender es adquirir la capacidad de transformar y de construir nuevos conocimientos.

Debemos ser conscientes de que la escuela no puede reducirse hoy a suministrar datos, hechos, conceptos o principios. El alumno puede adquirir muchas de estas informaciones a través de agentes externos a la propia escuela. Lo que ésta ha de enseñarle al alumno es a transformar y a construir nuevos saberes, lo que no quiere decir que la escuela prescinda del conocimiento. Sería suicida para la educación. De lo que se trata es que el conocimiento adquiera un valor instrumental para desarrollar el potencial de aprendizaje, y de que éste, a su vez, se convierta en un instrumento de adquisición de saberes de carácter más complejo.

## **2.5 ANTE LA IRRUPCIÓN DE LOS NUEVOS SABERES,**

### **UNA ESCUELA QUE LOS INTEGRA EN SU CURRÍCULO Y LES DA SENTIDO HUMANIZADOR.**

Nuestro tiempo se caracteriza por la irrupción de una nueva estructura de pensamiento: la correspondiente al pensamiento tecnológico. No es un mero saber científico, en tanto en cuanto éste se interesa solamente por la naturaleza o consistencia de la realidad. No es tampoco un simple saber técnico, en tanto en cuanto éste es un saber artesanal sin fundamentos científicos. Se trata de un razonamiento operativo, dirigido a actuar sobre la realidad para satisfacer necesidades. Estamos hablando de un saber fundamentado, dirigido a fines y validado por la

eficacia. La verdad de este razonamiento se encuentra, pues, en la utilidad. Es tal el predicamento de este nuevo razonamiento, que son hoy las ingenierías las que conquistan el primer puesto en el estatuto epistemológico: ingeniería financiera, ingeniería genética, ingeniería de la información, ingeniería o tecnología del yo, etc.

El riesgo no está en la presencia de la tecnología. El riesgo está en la superstición tecnológica, en la conversión de la tecnología en fetiche. Y este fenómeno de la superstición o de la “fetichización” de un modo de pensamiento se produce cuando éste se absolutiza. En el momento en que se pretendió convertir el pensamiento teológico en pensamiento cerrado y absoluto, se pretendió explicar el funcionamiento de la realidad física con categorías teológicas. Surgió entonces la superstición. De la misma manera, en el momento en que se pretende que el pensamiento tecnológico sea la medida de toda la realidad, quedarán espacios de ella (el sentido de la misma realidad) sin explicación posible. Estaremos entonces ante la superstición de la tecnología. Sólo es bueno, bello y verdadero lo útil, lo funcional.

Y la primera causa del fetichismo es el desconocimiento. Cuando nos enfrentamos a una realidad sin conocimiento de su consistencia, surge la fascinación (se mitifica) o el temor, o ambas cosas a la vez. Es entonces cuando el sujeto corre el riesgo de quedar atrapado por esa realidad. Conocer, pues, el fenómeno tecnológico es el primer paso para humanizarlo. Y se humaniza cuando se usa con sentido humano, cuando se pone al servicio del hombre.

¿Qué supone todo esto para la escuela?

En primer lugar, la necesidad de la presencia de esta área de aprendizaje, con el mismo rango curricular que las áreas correspondientes al saber científico, filosófico, estético, etc.

Introducir las aportaciones tecnológicas no solamente en el aula sino también en el currículo. Podría suceder que la presencia de las aportaciones tecnológicas no sirvan más que para reforzar aprendizajes reproductores o autoritarios, por lo que será preciso utilizarla para potenciar aprendizajes transformacionales y constructivos.

Se ha de tener en cuenta que las nuevas tecnologías implican nuevos códigos, nuevos lenguajes. Piénsese, por ejemplo, en todas las nuevas tecnologías de la comunicación (audiovisuales, informáticas, etc.) y, al mismo tiempo, reflexionemos acerca de la aportación o la dejación que está haciendo la escuela en el dominio de estos lenguajes.

Por último, no conviene olvidar que la presencia de estas nuevas tecnologías responde a unas necesidades humanas determinadas: la necesidad de una comunicación cada vez más amplia, más abundante y más fluida. Pues bien: constatamos que el mal uso o el abuso de tales tecnologías están conduciendo a muchos de nuestros alumnos a un cierto autismo.

## **2.6 ANTE UNA “SOCIEDAD DEL RIESGO”,**

### **UNA ESCUELA PREOCUPADA POR LA MADURACIÓN DE LA PERSONALIDAD DEL EDUCANDO.**

Muchos califican a nuestra sociedad como una “sociedad del riesgo”. Para ellos, el paso de la sociedad estática a la sociedad dinámica viene marcado, entre otros rasgos, por el paso de una sociedad de peligros identificables a una sociedad de riesgos difusos. El mismo dinamismo de la modernidad, como dice J. M. Mardones<sup>6</sup>, ha producido una sensación de temor (alguien habló hace tiempo de “los terrores del año 2000”) a lo indefinido: el temor a los poderes de la ciencia, de la industrialización, de la fuerza de la economía, de la burocratización, del militarismo, etc. o temores más domésticos pero no menos difusos: la droga, la muerte de jóvenes y menos jóvenes a causa del tráfico o de la violencia, el deterioro ambiental, el sida, etc.

El cambio cualitativo de estos temores procede del hecho de que tales riesgos no se pueden eliminar con más ciencia y con más tecnología. Hay, pues, un sentimiento de sociedad vulnerable desde el momento en que no sabemos cómo, de qué, ni dónde protegernos. No se perciben posibles seguros, y para ello no vale la sociedad del bienestar.

Ante estos riesgos –reales o no- y sus correspondientes temores, ¿qué papel desempeña la educación escolar? No se puede esperar que en las aulas encuentre el alumno una fórmula o receta que le permita protegerse de cada uno de estos riesgos. Cuanto mayores sean los riesgos externos, más necesidad tendremos:

- Reproducir personalidades maduras, autónomas, lo que supondría formar personas capaces de pensar por sí mismas, tal como ya hemos señalado en el apartado anterior; personas con una afectividad madura, con la suficiente autoafirmación ante la realidad física y personal; personas con una sociabilidad madura que sepa interactuar e integrarse creativamente con los demás; personas, en fin, con una libertad madura.
- De concebir la escuela no ya como una institución que imparte enseñanza, sino como una comunidad que educa, lo que ha de llevar a la búsqueda de fórmulas en las que los agentes fundamentales de la educación se integren en los procesos educativos.

## **2.7 ANTE LA DECADENCIA DE LA SOCIEDAD DEL TRABAJO,**

### **SUJETOS QUE SEAN AGENTES SOCIALES.**

De entre las amenazas que más inquietan a nuestra sociedad tendríamos que citar el horizonte laboral de muchos jóvenes y adultos: no hay trabajo asalariado para todos, y, lo que parece más

---

<sup>6</sup> Mardones, J.M., *Ante la sociedad y el creyente que se ve en el horizonte*, en *Recrear la escuela*, Madrid, Ed.San Pío X, 1997.

inquietante, esta situación no tiene solución mediante la incentivación de la economía: el problema no parece coyuntural, sino estructural.

Lo que está, pues, en crisis “es la idea de trabajo asalariado como modo de realización personal y de logro social; el trabajo como algo que da sentido a la vida, como modo de participación económica, como logro de un *status*, etc.”.

En la medida en que la educación se ha concebido como lugar de preparación para la producción y la profesión, entra también en crisis con la decadencia de la sociedad de trabajo, pero con un riesgo añadido: podría dispararse la oferta de escuelas competitivas que acomodan su acción educativa a la demanda de la competitividad. Podríamos empezar pronto a ver escuelas encargadas de hacer una selección natural de las especies productivas.

Quizás haya que volver a una concepción del saber-ocio frente al saber-negocio. Tiene que ser frustrante aprender en un clima en el que la validez del aprendizaje se mide por la utilidad de sus contenidos, y no encontrar después espacios profesionales en los que poner en práctica dicha utilidad.

Quizás haya que preparar a las nuevas generaciones para que se transformen de consumidores de bienes fungibles en consumidores de bienes culturales, para que sean capaces de integrar la cultura (apreciarla y producirla) en sus tiempos de libre disposición.

Es éste un argumento más para orientar la educación hacia el desarrollo personal del alumno, frente a una educación obsesionada por el desarrollo de los productores. Pero, sobre todo, será preciso hacer más hincapié en la educación penetrada de sentido de la solidaridad.

## **2.8 ANTE UNA SOCIEDAD EN LA QUE SE DESTRADICIONALIZA Y SE FRIVOLIZA LA CULTURA,**

### **UNA ESCUELA QUE EDUQUE EN UNA CULTURA MÁS REFLEXIVA.**

Ya hemos visto, en apartados anteriores, que la cultura cumple en el hombre la misma función que las determinaciones genéticas cumplen en el animal en orden a la adaptación al medio. Hemos señalado también que esa función en las sociedades estáticas llevó a culturas normalizadas en períodos largos de tiempo, lo cual producía seguridad a los miembros de la correspondiente comunidad o grupo. La escuela, considerada como agente de socialización, ha cumplido el papel de transmisión de tales normalizaciones culturales.

Asistimos en este momento a lo que podríamos denominar el reduccionismo y correspondiente empobrecimiento del mismo concepto de cultura. Ante el riesgo y el abuso de un concepto de cultura enraizado en la idea de “cultivo” de lo humano, se ha puesto el punto de gravedad del valor del vocablo en lo más periférico: cultura es todo el conjunto de manifestaciones que se configuran como las señas de identidad de un grupo. La cultura no es más que un mero signo

diferenciador. Como quiera que resulta intolerable que, en el nombre del cultivo de lo humano, se declare una cultura (por ejemplo la occidental) superior a otras culturas, y se convierta en instrumento de colonización de otros pueblos, recurramos a convertir todo en cultura. Y por ser cultura, es respetable. Así, pues, tan respetable ha de resultar ser la ablación de las mujeres en determinados países como la puesta de largo en otros.

No cabe juicio de calidad: basta con que sea propio de un grupo. No se admite juicio desde fuera del grupo.

La nueva sociedad no solo va generando nuevas costumbres, si no también nuevos grupos y, por consiguiente, nuevos signos diferenciadores, nuevas culturas. Puesto que la nueva sociedad queda caracterizada por lo nuevo, aparece un nuevo grupo, una bio-clase con sus signos también de identidad. Nos referimos al grupo de los jóvenes. Esta bio-clase, creada en cierta manera por la propia escuela, que prolonga el periodo de tránsito a la vida adulta, se vuelve contra la misma escuela. La escuela es moderna; los alumnos, posmodernos... ¿cómo resolver esta contradicción? Pues... posmodernizando la escuela...

Y posmodernizar la escuela supondría (quizá ya lo está suponiendo) sustituir las categorías del ser por las categorías del estar. Para el posmoderno el hombre es un ser arrojado a la existencia si ningún sentido o significado. Su modo de ser es solamente estar. Por ello no cuenta sino el momento presente. (Estudiantes sin prisa por terminar). El único bien al que se puede aspirar es el bienestar. (Aprenda sin esfuerzo). La libertad se limita al impulso de “estar libre”, sin condicionamientos y sin limitaciones. (Pedagogía libertaria, espontaneísmo). La ética es una pura estética en la que no importa hacer el bien, sino quedar bien. (Ética de la tolerancia).

Pues bien: estrategias didácticas aparte, creo que la escuela ha de volver por los fueros del pensamiento, por los fueros de la reflexión crítica, por los fueros del rigor. Ese eficacismo, que ha conducido a la escuela a utilizar métodos de aprendizaje rápido y cómodo, más propios de la manipulación que de la educación, es un movimiento de despersonalización y de empobrecimiento por más que se disfraza de nueva cultura joven. Aquí no se cultiva nada, sino que se está pretendiendo que todo crezca en la más silvestre espontaneidad. Por ello, la propuesta del valor y de la virtud es considerada como un atentado a la libertad, como autoritarismo contranatural y represivo. En el fondo, habría que preguntarse si la alegre tendencia a la eterna juventud no está haciendo caer a más de un educador e intelectual en el más absoluto de los ridículos.

Otro de los ángulos desde los que se puede reflexionar sobre el hecho cultural contemporáneo es precisamente el de la creciente presencia de sociedades pluriculturales o pluriétnicas. Coinciden en este momento tendencias que se presentan como dicotómicas o paradójicas: frente a una corriente universalizadora de los modos de vida, de las cosmovisiones, surgen los movimientos, a veces desaforados, de ensimismamiento en los rasgos de la propia identidad cultural. Frente al levantamiento de fronteras, surge la lucha por los mojones más localistas. Frente a la fluidez de la comunicación de pueblos y etnias, no faltan quienes exigen certificados de pureza de sangre.

La escuela no puede ser ajena a estos problemas. Algo es, pero muy poco, la educación en la tolerancia. Es preciso elevar el listón y educar en el respeto. Esto supone aceptar al otro como persona y no confundir el derecho a la verdad con el derecho de la persona a la búsqueda de la verdad. Esto apunta a una escuela cada vez más integradora.

Pero todo lo plural exige lo singular para serlo. La educación para la sociedad pluricultural o pluriétnica exige que las personas sepan mantener sus convicciones o sus señas de identidad dentro de esa pluralidad. “Aprender a vivir juntos” no es aprender a vivir en promiscuidad indiferenciada, sino saber valorar la diferencia con mentalidad crítica, con pensamiento flexible, con ánimo abierto.

### 3. CONCLUSION

Parece que el concepto de la escuela “institución”, productora de socialización a través de los saberes culturales, científicos y técnicos que en cada momento va exigiendo la sociedad, deja hoy paso al concepto de “escuela total”<sup>7</sup>. Esta escuela total, responsable de cometidos más amplios, que para muchos es sólo la consecuencia de la pérdida de la función socializadora de la familia, o de las exigencias de la sociedad y de la economía, tiene, para nosotros, en el fondo, otro fundamento. Hablamos de “escuela total” porque entendemos la educación desde una perspectiva personalizadora. Y sabemos que el proceso de personalización es un proceso de interacciones múltiples con todo el universo de realidades que nos rodea. Quizá fuera conveniente recordar esa idea tan brillantemente desarrollada por Julián Marías sobre las instalaciones y la mundaneidad del ser humano: *“la vida, humana en su condición efectiva, antropológica, está constituida por el repertorio de sus instalaciones, desde las cuales se proyecta verticalmente, con diversas direcciones e intensidades, en una pluralidad de trayectorias, realizadas o no, cuyo conjunto es su conducta, sujeto primario de la moralidad”*<sup>8</sup>. Un escuela, pues, desconectada de todas esas realidades pierde la capacidad de construir en sus alumnos los referentes que les son precisos para interpretarla y para vivirla.

Hablamos de “escuela total”. Hablamos por tanto de:

Una escuela menos neutral;

Una escuela comprometida con una sociedad que aprende;

Una escuela comprometida con los nuevos saberes;

Una escuela que integra a todos los educadores en una comunidad;

Una escuela que integra a la familia en los procesos educativos formales;

Una escuela que integra y se integra en la comunidad eclesial;

Una escuela abierta a otras instancias sociales.

---

<sup>7</sup> Tedesco, J.C., *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Alauda-Anaya, 1995.

<sup>8</sup> Marías, J., *Tratado de lo mejor*, Madrid, Alianza, 1995.

Somos muchos los educadores y educadoras que intentamos desarrollar la misión evangelizadora de la Iglesia en la escuela católica que trabaja para ser “escuela total”. Bajo la inspiración de un carisma determinado trabajamos con todo ahínco por hacer realidad los proyectos educativos, por formar a la persona en todas sus dimensiones, por mejorar las estructuras sociales, por ofrecer aquello que a través de los medios de comunicación no se logra, en definitiva por aprender y enseñar a ser.

También en los umbrales del tercer milenio sentimos fuertemente lo que la Iglesia, en aquel “Pentecostés” que fue el Concilio Vaticano II, afirmó de la escuela católica, que *“siendo tan útil para cumplir la misión del pueblo de Dios y para promover el diálogo entre la Iglesia y la sociedad humana en beneficio de ambas, conserva su importancia transcendental también en los momentos actuales”*<sup>9</sup>

En esa tarea estamos, que Jesús Maestro, el Señor, nos ayude.

Santo Domingo,

Enero, 2010.

---

<sup>9</sup> *Gravissimum Educationis*, n.8