

Condiciones de la educación en una sociedad confusa

por el Académico de Número

EXCMO. SR. D. VÍCTOR GARCÍA HOZ (*)

1. INTRODUCCION

Las siguientes reflexiones son un comentario y ampliación a las conclusiones de un estudio anterior sobre la necesidad y orientaciones fundamentales de una nueva formación humana. Han nacido con el intento de contribuir a esclarecer las posibles exigencias de una educación de la persona en medio de la compleja sociedad actual, cuyas características, precisamente por la complejidad aludida, son muy difíciles de precisar. Tal vez el carácter más acusado en la situación de la humanidad en estos tiempos sea el de la confusión. Vivimos en una sociedad *confusa*.

Veamos, sin embargo, si es posible encontrar dentro de la confusión apuntada, alguna claridad que oriente el camino de una educación que quiera responder a las posibilidades y riesgos del hombre de hoy.

2. CARACTERIZACION DE LA SOCIEDAD ACTUAL. SOCIEDAD POST-INDUSTRIAL Y POST-MODERNIDAD

La caracterización de esta nueva sociedad se suele expresar con dos términos poco satisfactorios. Se habla de una sociedad post-industrial, para referirse al aspecto económico y productivo de la vida, y se habla igualmente de una mentalidad post-moderna si la atención se dirige predominantemente al mundo de las ideas y las actitudes. En todo caso, el prefijo *post* que se incluye en las dos expresiones está indicando que no se tiene una idea clara de lo que en realidad es este mundo que viene a sustituir a la sociedad anterior a las guerras. El dicho prefijo solamente expresa una idea de situación, una idea, por otra parte, que todos tenemos: esta sociedad es la que ha venido después de la ante-

(*) Sesión del día 10 de marzo de 1987.

rior. Pero no dice nada de la cualidad o característica peculiar que indique en qué consiste esta nueva sociedad o la novedad de la situación en que ahora se encuentra el mundo.

La rapidez de los cambios sociales aumenta la dificultad de caracterizar el mundo en que vivimos. Tal vez la clave para explicar lo que de positivo y negativo tiene el mundo actual, sea la distinción en la marcha de los acontecimientos, situados en dos campos diferentes aunque muy relacionados: el de la técnica y el del pensamiento. Hablar de sociedad post-industrial es aludir directamente al mundo de la técnica; hablar de post-modernidad es referirse preferentemente al mundo del pensamiento.

La técnica responde a la idea del progreso lineal en el que cada conquista sirve como fundamento y punto de partida para la siguiente. Dentro de esta nueva sociedad, los adjetivos que se utilizan para calificarla señalan en cierto modo las etapas que va recorriendo el desarrollo técnico: Se empezó por hablar de la revolución electrónica, que acortó enormemente los procesos de cálculo y producción, posteriormente, la fisión del átomo, los transistores desde 1958, los microprocesadores en la década de los setenta, la unión de la microelectrónica y las telecomunicaciones en la telemática, indican diferentes y rápidas etapas de un progreso técnico ininterrumpido que no se queda en los laboratorios y centros de investigación sino que trasciende al mundo del trabajo y llega a todas las capas de la sociedad. El trabajo en cadena, propio de la época industrial, va siendo sustituido por la utilización de ordenadores y la automatización, no sólo de las grandes industrias sino también del mundo del hogar, en el cual los electrodomésticos han venido a sustituir en la vida diaria a los pucheros y a las escobas.

En el mundo del pensamiento el panorama es bien diferente. No hay un progreso lineal sino más bien una especie de flujo y reflujo del pensar en el que unas teorías rechazan las anteriores, pretendiendo sustituirlas por otras que a su vez van a ser bien pronto igualmente repudiadas. Existencialismo, neopositivismo, estructuralismo, neomarxismo, filosofía hermenéutica, son otros tantos modos de pensar que van naciendo y agonizando tras la época moderna. Si en el campo de la técnica cada nueva o realización es punto de partida y apoyo para realizaciones subsiguientes, parece como si en el campo del pensamiento cada idea fuera el punto de referencia de una negación que llevara a posiciones opuestas.

La sociedad postindustrial es, en cierto modo, continuación lógica de la sociedad industrial. La postmodernidad se caracteriza primordialmente por un rechazo del pensamiento moderno.

Tras el rechazo, legítimo en tantos aspectos, de lo moderno, la postmodernidad no ha encontrado sustituto; en ella crece un pluralismo epistemológico que parece vegetar entre los elementos desarticulados de lo que fue moderno. El mayo del 68 parisién, pone de relieve que, en buena medida, la postmodernidad es un gran vacío. La profusión de ideas contradictorias, el relativismo predominante en muchas ideologías y el pragmatismo superficial extendido en la sociedad actual, han hecho bueno el tópico de

que el mundo de hoy, y especialmente la juventud, sabe lo que no quiere, pero no sabe lo que quiere. Es fruto de una experiencia amarga. La técnica se ha mostrado más eficaz en la destrucción y la muerte; los valores que venían apoyando a la vida humana se han rechazado y nada ha venido a sustituirlos. El pensamiento de la postmodernidad en la mente de algunos filósofos jóvenes, se halla entre la melancolía y el vacío. La causa está en que, rechazando tantas cosas, la postmodernidad sigue en gran medida asentada en el rechazo moderno de un fundamento objetivo (1) de la realidad y del conocimiento. La firmeza de una metafísica de la realidad y la verdad ha sido sustituida por la inconsciencia de absolutizar lo relativo.

El desarrollo lineal, en el que un avance se convierte en estímulo y apoyo para el siguiente, confiere una enorme fuerza al desarrollo técnico. Contribuyendo, además, a la satisfacción de necesidades materiales, su fuerza se hace casi irresistible. Si se olvida el campo de la cultura personal y las necesidades inmateriales del hombre, la técnica —que es producción humana y se la puede ver como medio a través del cual el hombre participa en la obra creadora de Dios— se llega a deshumanizar y la persona queda diluida, y aniquilada, en el campo de la producción técnica. Unidos el desarrollo técnico y la desorientación doctrinal, la educación se ha quedado sin rumbo claro. Tal vez sea éste su más grave problema. Parece necesario replantear, una vez más, el sentido que puede tener una nueva formación humana.

3. LA EDUCACION PERSONALIZADA, CONDICIONANTE DE UNA NUEVA FORMACION HUMANA

Cualquier tipo de educación, en la medida en que intente asegurar la primacía de la persona sobre la técnica, necesariamente ha de ser una educación personalizada. Este es el caso de la educación situada frente a las condiciones actuales de la humanidad.

El concepto de persona lleva implícita la idea de sujeto de atribución o principio de actividad. El hombre es persona en la medida en que tiene capacidad y libertad para comprender, decidir y orientar los actos de su vida, en otras palabras, ser dueño de su vida misma. Mas el ser humano es dueño de la propia vida sólo en sentido limitado; nunca la posee de un modo completo; la tiene que ir construyendo a lo largo del tiempo. Sólo será suya la vida si responde a un proyecto que él mismo haya diseñado. La educación personalizada se puede entender como ayuda para formular el propio proyecto personal de vida y adquirir la capacidad para realizarle.

La primera exigencia de un proyecto es la determinación del fin de lo que se proyecta. El proyecto de una vida tiene más sentido cuanto con mayor claridad se conozca el fin de la vida misma. Un proyecto se formula para realizarle. Tras la determinación del fin se han de conocer los condicionamientos que la faciliten o dificulten y los medios con que se cuenta. Y el principal condicionamiento de la vida humana es el tiempo de que se dispone.

Se acaban de mencionar dos grandes temas previos a cualquier educación: el del fin o sentido de la vida y el del tiempo del que se dispone. La solución del primero de estos problemas puede venir tras el discurso de la razón humana, que encontrará el sentido a la existencia cuando puede contestar a la pregunta de qué se hace con el proyecto de vida una vez realizado o, lo que es lo mismo, qué se hace con la vida después de vivida. Anotemos el *después*.

Conocer el sentido de la existencia humana exige la referencia al más allá de la vida, una situación de la cual no hay experiencia. El tiempo de que uno dispone para su vida es incognoscible mientras se está en él. La primera cuestión para formular el proyecto personal de vida exige la contestación a unas preguntas que no sabe contestar la razón humana. Se hace necesaria la apertura a la trascendencia.

Como previamente no se conoce el tiempo con el que se puede contar, el *Proyecto de vida* se debe diseñar de tal modo que el uso de todos y cada uno de los momentos de tiempo (es decir, todos y cada uno de los actos u omisiones) tengan valor propio. En caso contrario, la vida es un fracaso cuando no se realiza todo lo que se planeó o un despilfarro frustrante cuando, realizado un proyecto, queda un tiempo vacío.

El proyecto de vida se nos presenta con un doble requerimiento: la mirada a la realidad transtemporal y la aceptación de la incertidumbre sobre la duración del tiempo en nuestra vida.

Si la formulación de un proyecto de vida requiere una mirada a la trascendencia, su realización sólo es posible desde una actitud operante y abierta a toda la realidad; la personalización educativa tendrá que hacerse cargo de la realidad material y social que circunda a cada ser humano.

Al atender tanto a la capacidad de producir y usar las cosas cuanto a la de comprender y tratar a las personas, la educación personalizada exige, de una parte, la técnica educativa más rigurosa, empezando por la atención a las exigencias generales de la educación y a las notas personales de cada escolar, predicción de rendimiento, programación sistemática común e individual de acuerdo con las exigencias objetivas de la enseñanza y con los intereses y posibilidades personales de los alumnos, selección y ordenación de actividades y material, evaluación de programas y centros, valoración de alumnos y profesores..., y tantas más técnicas que se podrían mencionar, como base objetiva y armazón del trabajo educativo. La técnica —o las técnicas— educativa será la expresión clara de la Pedagogía visible.

Pero en las estructuras educativas no sólo actuarán las relaciones sistemáticamente programadas; la persona humana es suficientemente compleja como para no agotarse en los esquemas de la ciencia objetiva y sus aplicaciones técnicas. La educación, en tanto que comunicación puede y debe llegar a esa realidad interior y profunda, tantas veces aludida, de las valoraciones, los ideales, los amores, las repulsas, los gozos, los resentimientos, las actitudes generalizadas y específicas que se refuerzan o se reprimen,

se ordenan y se orientan en la relación personal y constituyen el ámbito en el que opera la educación invisible y profunda. De este núcleo interior arranca el vivir y el obrar propiamente humanos.

Es en el interior del hombre donde se ordena y cobra sentido la experiencia, donde se forman los conceptos, donde se formulan los juicios valorativos, donde se descubren las razones para vivir, donde se gestan las decisiones. Vaciar el interior del hombre es quitarle su carácter de persona.

La educación personalizada empieza por ser un fortalecimiento de la vida interior. Mas la realización de la vida, tanto si se considera lo que en cada momento se debe hacer cuanto si se mira en su conjunto, exige la salida al exterior, la comunicación con la realidad. La persona humana es intimidad, pero también es apertura.

Al salir el hombre de su propia intimidad se encuentra con las cosas y con los otros. El encuentro con la realidad exterior es encontrarse con la técnica. Una razón para ver que el dominio de la propia vida requiere el dominio de la técnica. Y el primer dominio que el hombre ejerce sobre algo es conocerlo.

Muchas de las cosas que el hombre tiene a su alrededor las sabrá utilizar simplemente mediante el desarrollo espontáneo de sus disposiciones biológicas y psíquicas en el juego y en la vida diaria. El trabajo, cuyo sentido está en la producción y el uso racional de las cosas, requiere un aprendizaje técnico, que nunca es particularmente difícil porque tiene como apoyo directo la realidad sensible. Pero la capacidad de juzgar en cada caso el valor y la trascendencia que un objeto o una actividad puede tener, es algo que se adquiere difícilmente a través de un lento proceso de formación humana.

El encuentro con los otros es descubrir el mundo de la convivencia que va desde el puro entretenimiento exterior del trato, en el trabajo o en el ocio, hasta la participación en la intimidad y sintonía propia de la amistad. Si la capacidad de valorar las cosas requiere un proceso largo de educación, la capacidad de comprender y convivir con las personas, añade a la necesidad del tiempo, la exigencia de una peculiar atención y finura en las relaciones personales.

4. LAS CONDICIONES DE UNA NUEVA FORMACION HUMANA

Comprender el sentido de la realidad —de lo que nos rodea y de nosotros mismos— es tanto como descubrir las razones para vivir y tener en ellas una orientación para obrar. Comprender, obrar, vivir, consigo mismo y con los otros, descubrir la alegría en el bien que tenemos o que podemos esperar son objetivos y medios, metas y carriles, de un mismo camino. Si hubiéramos de caracterizar esta nueva educación diríamos que habrá de ser necesariamente *abierta, reflexiva y crítica, operante y creadora, convivencial, alegre*. Veamos cómo estas características responden a la confusa esperanza que se tras-

luz en el rechazo de tantos elementos de la modernidad y también en la pervivencia de otros.

4.1. *Abierta*

Esta nueva formación humana, nacida de la confrontación entre la educación de la modernidad y de la postmodernidad, se podría también llamar integradora, capaz de mirar y comprender todos los elementos y aspectos positivos de la realidad para incorporarlos a la vida y a la educación. Pasa por encima de los reduccionismos que absolutizan una verdad parcial, excluyendo las otras verdades que habrían de complementarla. Es, ante todo, una educación abierta a los nuevos modos de conocer, siempre que no inutilicen las bases naturales del conocimiento humano.

En la era de la información, la primera exigencia educativa es la apertura al contacto directo con la realidad observable. Los actuales medios de información constituyen una esfera cada vez más amplia de cultura, no analítica sino global, no ya ligada al fijismo gráfico del libro impreso, sino icónica y oral...; es la cultura de los nuevos lenguajes audiovisuales del cine, de la radio, de la televisión, de las grabaciones visuales y sonoras, de los comics, que se van imponiendo cada vez más en nuestra misma conducta perceptiva, en el modo general de nuestro acceso cognoscitivo a la realidad. Si la percepción es nuestra manera originaria de conocer el mundo, hay que considerar que la transformación de nuestro modo de percibir posee una importancia extraordinaria para el futuro de la humanidad. El desarrollo de los lenguajes informatizados y audiovisuales condiciona una especie de salto de la civilización que no sabemos hasta dónde podrá llegar, ni en qué sentido se orientará.

Se trata de un nuevo modo de conocer el mundo en el que no hay contacto con la realidad sino más bien el enfrentamiento con el espectáculo de ella. Frente al televisor se contemplan los hechos reflejados en la pantalla como algo en lo que no se puede actuar de otro modo que abriendo o cerrando el canal de comunicación, incluso cuando grandes acontecimientos, como el primer paso del hombre sobre la Luna, tienen un peligro que provoca un «suspense». En definitiva, no se trata más que de una manera de *estar en el espectáculo* para todos aquellos que sin riesgo se hallaban sentados delante del televisor. Por esta razón, nos estamos convirtiendo, sin diferencia de razas, de clases y de cultura, en una *sociedad de espectadores*. Mas el hombre está hecho para ser actor en su vida y en la comunidad. Los conocimientos adquiridos a través de los medios de comunicación no son fruto de la observación directa sino de una información o «noticia», icónica o verbal, con lo cual se anquilosa la facultad de enfrentarse directamente con la realidad para conocerla y operar sobre ella.

Vale la pena señalar la conveniencia de prevenir un riesgo que ha entrado en la educación actual: la formación de hombres que obran de acuerdo con las sugerencias de los nuevos medios de información, de la televisión principalmente. La educación *libresca*,

que se rechaza porque sustituye la realidad por el libro, degradando al libro mismo, se está convirtiendo en una educación *televídesca* y de comics, que también sustituye al conocimiento real y degrada el uso razonable de los nuevos medios de comunicación.

En el terreno de las ideas, la actitud abierta supone amplitud para utilizar todos los métodos de investigación pedagógica que razonablemente se presuman puedan aportar algún dato al conocimiento de la educación, sin que la utilización de un método estricto implique la descalificación del otro; así, la utilización de la investigación histórica, la experimental, la especulativa..., cada una en su propio campo, intentando armonizar las aportaciones de uno con las aportaciones de los otros con el fin de lograr un conocimiento integrado y completo, en la medida de lo posible, de los problemas educativos.

Supuesta la posibilidad de que la experiencia histórica sea una fuente de conocimiento pedagógico, la actitud abierta implica la mirada no sólo a la modernidad y a la postmodernidad, sino a las experiencias históricas precedentes, integrando en una visión unitaria todo el pasado y el futuro; no sólo la modernidad y la postmodernidad sino también la tradición y el porvenir. Hoy la educación tiene a su alcance la experiencia de la disolución de la categoría de «lo nuevo», porque a lo largo del tiempo han ido apareciendo «novedades» que envejecían para dejar paso a nuevas cosas y situaciones. Y también tiene a su alcance la experiencia de que la duración larga, espaciosa y prolongada, de ideas y problemas, tiene más consistencia que lo que presenta simplemente como nuevo.

El carácter integrador del que ya se hizo mención, nace del espíritu abierto en tanto que significa comprender claramente las relaciones de distinción y complementariedad entre conceptos, ideas y situaciones que en la modernidad se interpretaron erróneamente como relaciones de oposición e incompatibilidad. No tiene sentido contraponer la ley a la libertad, el orden a la espontaneidad, la creatividad a la capacidad receptiva, negando unos aspectos de la realidad para absolutizar otros. Presentar como contrapuestos conceptos como los mencionados, es un claro comienzo de manipulación de las ideas. Sólo es fecundo el modo de pensar capaz de armonizar realidades que, ofreciendo distintas facetas, aparecen como opuestas ante una mirada superficial, pero se hallan unidas en el mundo real.

Esta doble condición de muchos aspectos de la realidad, de oposición aparente y complementariedad real, exige una finura de espíritu necesaria para no dejarse arrastrar por las ideologías dominantes que convierten en mitos intocables realidades valiosas, pero que han de ser comprendidas en la relación que tienen con otros valores que se quieren destruir.

El profesor López Quintás ha puesto de relieve la existencia de una forma de manipulación del lenguaje, en la que, con el simple emparejamiento como ideas opuestas, se destruyen unos valores y se constituyen otros (2). Así, cuando a la libertad se le opone la ley, la autoridad o el orden se intentan destruir éstos últimos valores, mas también se corrompe el uso del que aparentemente se quiere conservar —la libertad, en este caso—,

pero que en realidad se intenta utilizar como medio de dominación. Otro tanto se podría decir del concepto de violencia opuesto al de la paz. El inmenso daño que a la convivencia ciudadana se le hace con la actitud proclamada de rechazo a la violencia «venga de donde venga», nace, o de un propósito deliberado de destrucción de determinado orden político o de una torpeza de mente, incapaz de diferenciar la violencia ilegítima y criminal en ocasiones, de la violencia que la autoridad de la sociedad debe utilizar para garantizar su existencia frente a los factores y hechos antisociales.

Otro tanto se puede pensar de la antinomia igualdad-desigualdad aplicada al hombre. Pero los ejemplos se podrían multiplicar y me parece que ya bastan los señalados.

Las manifestaciones negativas, a veces destructoras, del puro desarrollo técnico, aludidas al comienzo de estas reflexiones, ponen de relieve que la ciencia positiva, en tanto que conocimiento de la realidad material, no basta para solucionar los problemas de la vida humana. El hombre quiere alcanzar el bien. En él encuentran su sentido las cosas y los actos. Junto a una formación científica, que mira a la esencia de las cosas materiales, necesita una formación ética que mira a los fines. Lo propio de la ciencia es el descubrimiento del bien. Y como el bien está en la realidad, ciencia y ética se requieren mutuamente. Desde el punto de vista de la persona humana, la inteligencia y la voluntad interactúan porque la primera tiene su referencia fundamental en la verdad y la segunda la tiene en el bien verdadero.

La conexión entre la formación científica y la formación ética garantiza la coherencia entre el quehacer interior, cognitivo, y la conducta manifiesta (3). La relación del saber científico con otros saberes no se limita al campo de la Ética. El conocimiento científico viene a perfeccionar, no a destruir, las evidencias de la inteligencia natural del hombre, purificando, por así decirlo, los datos y conocimientos que ofrece el sentido común. Por otra parte, el conocimiento científico ofrece las bases razonables para la aceptación de otros tipos de saber. De alguna manera podemos considerar que el conocimiento científico es como la columna vertebral del saber humano. En cuanto tal, cumplirá su misión en la medida en que él mismo se fortalezca y se abra al sostenimiento de otros tipos de conocer. Ampliando la idea podemos pensar que no se han de oponer, sino complementar, las derivaciones directas de la ciencia hacia la técnica y aquellos otros conocimientos y sentires que tienen como punto de referencia los antes mencionados aspectos de la vida que se hallan extramuros del saber científico sistemático. Ciencia rigurosa, pero también apertura a la visión poética. Saint-Exupéry hace decir a su pequeño príncipe que «lo esencial es invisible a los ojos». Mas precisamente conocemos lo esencial a través de lo que percibimos por los ojos. La poesía no desplaza necesariamente la objetividad.

La integración de conocimientos, aptitudes y valores en el sistema de objetivos fundamentales de la educación, base de la nueva formación, expresa el ideal y la esperanza de que ciencia, ética y poesía, junto con la técnica, operen como factores solidarios en la unidad de la vida humana.

La educación abierta supera cualquier reduccionismo nacido de una visión parcial de la educación, especialmente de quienes limitan la persona humana a una mera recepción y reacción de factores externos. Tal ocurre particularmente con los reduccionismos *pragmatista, político y criticista*. La interpretación *pragmatista* y la reducción *política* de la educación nacen de considerar a la persona humana como resultado, ya sea de factores biológicos y técnicos, ya sea de factores económicos y sociales. La concepción *criticista* de la persona humana parece entender la libertad como principio, pero en realidad la concibe como resultado de factores biológicos. Todas ellas terminan por vaciar al hombre de su capacidad de reflexión para convertirle en una máquina de producción... o de destrucción (4).

En el orden práctico, la actitud abierta tiene que luchar también contra lo que pudieran llamarse pequeños reduccionismos. La actitud de los profesores, que preocupados por los contenidos del aprendizaje, olvidan el desarrollo de las aptitudes y la promoción de los valores, considerándolos realidades difusas y sin consistencia; por otro lado, quienes, preocupados por el desarrollo de la personalidad, se olvidan de la necesidad de adquirir conocimientos. La de aquellos que, de una parte, preocupados por la originalidad estudiantil, desprecian los programas sistemáticos; y la de quienes, por otra, apoyados en la necesidad de un aprendizaje sistemático desprecian, a su vez, la atención a la singularidad y personales intereses de cada estudiante. Y la de quienes, atentos a los cambios, desprecian «lo viejo» o, por el contrario, la de aquellos que desprecian sistemáticamente cualquier innovación. Como síntesis, se puede afirmar que la educación necesita estar abierta en el orden teórico a cualquier idea que tenga bases razonables y, en el orden práctico, a cualquier actividad que de un modo y otro pueda ser útil.

La máxima capacidad de apertura se manifiesta en la aceptación del misterio como una realidad que, más allá del mundo sensible, ofrece un elemento clave para encontrar el sentido de la realidad y de la vida. La disidencia soviética es un claro ejemplo de reacción espiritualista postmoderna. No sólo en el campo ético, sino llegando a las últimas consecuencias en la *intelligentzia* cristiana, una de cuyas manifestaciones más importantes es el movimiento de los «seminarios libres» de reflexión cristiana. Los fundadores del de Moscú, a fines de 1974, escribían: «somos un grupo de jóvenes que hemos rechazado los dogmas muertos de la ideología y que al término de largas peregrinaciones en el terrible caos de un mundo en disgregación, hemos llegado a la Iglesia (la cual debe ser) el manantial de una transfiguración creadora de la vida» (5).

No se trata simplemente de una vuelta a determinada confesión religiosa, la católica, por ejemplo, sino de la vuelta o innovación de actitudes, manifestaciones y prácticas que, unas veces con ritos extravagantes y otras en auténticas formas de vida religiosa, se pone de manifiesto el inconformismo con una sociedad materialista y la permanencia del factor religioso como elemento integrante de la vida humana (6).

En suma, retomando la distinción entre las dos líneas de desenvolvimiento humano; la técnica, de un lado, y la cultura que conduce a la trascendencia, de otro, habre-

mos de mirarlas como elementos complementarios, no opuestos, en el proceso histórico. No es un despropósito pensar que, junto a las necesidades materiales, el hombre tiene también necesidades trascendentales.

Es posible que si el hombre se olvida de la técnica se muera de hambre, pero si se olvida de la trascendencia se muere de tedio.

4.2. *Reflexiva y crítica*

La actitud abierta no es una disposición ingenua y bobalicona de aceptar todo cuanto se ofrezca a nuestro alcance. Adquiere su sentido cuando sirve de base a la capacidad de comprender, apoyada en la reflexión, a través de la que se descubren las relaciones y el sentido —positivo y negativo— de la realidad que tenemos delante; en otras palabras, tener criterio objetivo. Tener la capacidad de valorar por sí mismo las cosas, los actos y las situaciones, es una necesidad específica humana, de particular relieve en el mundo de hoy en el que tantas posibilidades y riesgos cercan al hombre. Quienes no tienen una visión propia de las personas y acontecimientos que pueden surgir, están siempre pendientes de la opinión de los demás por carecer de recursos mentales propios.

Frecuentemente se habla de la manipulación humana como una realidad casi universal, aunque escondida. No parece desmesurado pensar que una buena formación mental puede librar al hombre de la manipulación, contribuyendo al desarrollo de la capacidad de criterio y de la actitud crítica subsiguiente, fundamentos de las decisiones propias, bases del obrar humano.

Se halla muy extendida en la actualidad una visión, también reduccionista, según la cual el pensamiento crítico consiste en la negación. En gran medida, el pensamiento de la postmodernidad, como antes el de la modernidad, se apoya en un rechazo múltiple. Rechazo del mito de la ciencia positivista que no da respuesta a los grandes interrogantes humanos. Rechazo de las grandes explicaciones del mundo y de la historia y decepción frente a los ideales de la civilización y del progreso como sustentados en la idea de que a la felicidad se va por la ciencia y el socialismo. Rechazo de la realidad. La modernidad destruyó la metafísica del ser y terminó autodestruyendo la metafísica del sujeto. Queda una débil ontología en la que la realidad se sustituye por su presentación. El nihilismo es el resultado y, en todo caso, la hermenéutica. Rechazo del encajonamiento de la persona en las normas sociales. Rechazo de la técnica, considerada como un elemento destructor de la naturaleza y de riesgo para las vidas individuales y aun para la humanidad entera. El pensamiento ecológico y el miedo, cuasi cósmico, a la destrucción de la humanidad con un artefacto nuclear, juegan aquí un papel decisivo.

Frente al vacío del simple rechazo, al que antes aludí, la educación necesita «encontrar el fundamento», tanto para una comprensión de la realidad cuanto para orientar y

justificar nuestras propias acciones. Tal fundamento no se ve sino en el criterio personal y objetivo, asentado en una metafísica de lo real que, contrastando con la observación de la realidad interior y exterior, las palabras, imágenes y datos que se ofrecen indiscriminadamente y a veces falseadas, aclare, sin destruirlas, las grandes intuiciones universales sobre lo verdadero, lo bueno, lo justo, lo valioso, como algo anterior y superior a cada individuo singular. Es legítimo protestar contra el endiosamiento de la ciencia y de la técnica frente a las realidades irreductibles y peculiares de la persona humana; como es justo rebelarse contra la organización rígida de la vida que no deje ningún margen a la decisión personal de cada uno. Pero la protesta, sola es insuficiente, exige la destrucción de algo y su resultado inmediato es el vacío. La educación para nuestro tiempo necesariamente se debe hacer cargo de la protesta, pero es también su obligación buscar el sustituto a lo que se retira o destruye. La educación es construcción o no es nada. Y la primera exigencia de toda construcción es buscar el fundamento. Comprender el sentido de la realidad —de lo que nos rodea y de nosotros mismos— es tanto como descubrir las razones para vivir y tener en ellas una orientación para obrar. Ya se ha dicho que muchas protestas del pensamiento en los últimos años han desembocado en el nihilismo. La filosofía, o algunos filósofos, pueden dormir tranquilos sobre el nihilismo, pero, frente a él, la educación no tiene más que dos caminos: suicidarse o luchar.

El pensamiento moderno, cuyos orígenes se suelen situar en Descartes, tienen como una de sus características la confianza ilimitada en la razón humana como último fundamento, no sólo del conocer, sino también del dominio de la naturaleza. La modernidad es, entre otras cosas, el rechazo de un mundo antiguo en el que el hombre se sentía sustentado en un principio anterior a él.

Negando todo fundamento fuera de sí mismo, la modernidad conduce a un humanismo absoluto que desemboca en «la muerte de Dios», bien conocida idea de Nietzsche, quien paradójicamente, es el primer pensador radical, no humanista, de nuestros tiempos. Vattino inicia un estudio sobre la crisis del humanismo, tomando un dicho que circulaba hace tiempo, según el cual en el mundo contemporáneo «Dios ha muerto, pero el hombre no lo pasa demasiado bien» (7). Esta, en apariencia trivial, frase tiene un significado muy hondo. La razón no puede fundamentarse a sí misma, sin aludir a algo que la trascienda. El humanista absoluto lleva en sí mismo su destrucción porque no puede apelar a un fundamento trascendente. El germen destructivo de la modernidad no está en el aprecio de la razón, sino en la absolutización de la razón humana.

También por la vía de la preocupación práctica del dominio de la naturaleza, que ya invocó Descartes en el libro VI del *Discurso del Método*, al decir que «en lugar de una filosofía especulativa hay que buscar una práctica» con lo cual podamos hacernos «dueños y poseedores de la naturaleza», se abrió el camino a la visión pragmática de la ciencia que había de conducir a un extraordinario desarrollo de la técnica, criatura humana, pero a veces monstruosa, que se convierte en un peligro para los valores humanos.

El saber científico, metódico, aspira a un rigor y exactitud que se alcanza en la espe-

culación matemática y a la que se aproxima en las ciencias experimentales, pero en el que no cabe lo que hay en el hombre de irreductible y peculiar. La modernidad se ha mostrado eficaz para el conocimiento de las cosas, pero incapaz de comprender al hombre mismo. Husserl une la crisis del humanismo al proceso por el cual la subjetividad humana desaparece en los mecanismos de la objetividad científica y tecnológica.

La abundancia de información es una posibilidad, pero al mismo tiempo un riesgo. El aumento extraordinario de posibilidades de información y cálculo, la introducción de los procesos de automatización, que inciden en la toma de decisiones y en el trabajo, están transformando profundamente los aspectos mecánicos de la vida mental del hombre. Liberado el hombre de la necesidad de utilizar su fuerza física y los procesos mecánicos del conocer, tiene mayores posibilidades de vida intelectual, hasta el extremo de que algunos han caracterizado la nueva civilización que se inicia con la informática como «civilización del intelecto» (8).

La riqueza de información es un hecho positivo en tanto que aumento de material para el pensamiento. Pero, al mismo tiempo, la misma rapidez y abundancia de informaciones que llegan hasta el hombre son un obstáculo en el tratamiento inteligente que la información necesita para que los datos aislados compongan una estructura que propiamente se pueda llamar conocimiento. Tal tratamiento se ve dificultado cuando prevalece la obsesión por acumular información sin hacerse cargo de que los datos son para *algo* (9), no tienen sentido sino como elementos para solucionar un problema teórico o práctico. La capacidad de plantear problemas es típicamente humana y es la actividad inteligente para la cual el ordenador o cualquier otro instrumento de información es un *medio*. Hablando con rigor la llamada «inteligencia artificial» es inteligencia en muy limitado sentido.

La actitud crítica se halla en la base de la capacidad para valorar la ciencia y sus derivaciones técnicas, poniéndose en su lugar. No se trata de que la nueva formación humana caiga en un irracionalismo despreciativo del pensamiento científico; se intenta que el ser humano sepa apreciar el sentido y los límites de la razón, evitando la fe en el valor exclusivo de la ciencia como elemento único para interpretar la realidad y regir la vida humana. Ciertamente que la ciencia es un elemento positivo. Ella ofrece la explicación *posible* de los conocimientos humanos. El conocimiento de las causas de las cosas materiales es un campo en el cual la razón y la ciencia pueden ir progresando continuamente. Mas pretender que la conducta y la vida humana puedan ser aprehendidas y explicadas en un puñado de leyes científicas inmutables; en definitiva, trasladar a la conducta y a la vida el determinismo científico, acaba por cegar no sólo las fuentes afectivas de la vida. El mundo de la intuición, de la poesía, del arte, de la generosidad, del amor, quedan marginados. Y todavía resulta más desolador el rechazo del misterio en tanto que alusión al fundamento último de la realidad y de la vida del hombre. El pensamiento y la actitud crítica no son cerrazón, sino apertura, superación de reduccionismos, descubrimiento de relaciones con las cosas y con los otros.

4.3. Operante y creadora

El dominio técnico de la naturaleza, aspiración típica del mundo moderno, llevó a sobrevalorizar el aspecto material del trabajo, que se vio casi únicamente como elemento de producción, con olvido de su carácter humano. El maquinismo de la revolución industrial borró el sentido de obra personal que tiene el producto del trabajo.

El rechazo, legítimo, de la deshumanización del trabajo se desorbitó y ha llevado a un rechazo del trabajo mismo por lo que tiene de esfuerzo al que no se le ve sentido.

Por la acción de distintos factores, entre ellos, sin duda, el propio desarrollo de los medios de comunicación, el mundo de hoy se halla dominado por las grandes entidades económicas, políticas, sociales, en las cuales el hombre singular encuentra apoyo en la solución para muchos de sus problemas. El hombre necesita conocer y los medios de información le suministran datos en cantidades fabulosas; el hombre necesita cubrir sus necesidades materiales y la técnica produce alimentos y utensilios que facilitan y hacen más agradable la vida material; el hombre se encuentra con dificultades y obstáculos para su vida y también la sociedad actual le ofrece soluciones. Realmente la vida se hace más fácil.

Por otra parte, la velocidad operativa propia de la informática refuerza la prisa por obtener resultados. Se quieren satisfacer los deseos rápidamente y sin esfuerzo. Tales actitudes no se pueden neutralizar más que con una educación operante.

Se habla de una educación operante u operativa para indicar su carácter dinámico. Se podría emplear la calificación de activa y fundamentalmente tendría el mismo significado. Pero, hablar de una educación operativa es utilizar una expresión más amplia en la que se incluyen los actos externos —las acciones en sentido vulgar—, mas también la actividad interior del hombre, las operaciones que constituyen propiamente su vida cognitiva y decisoria antes de llegar a la realización externa de la obra. Formación operativa quiere decir una formación que incluya las operaciones de la conducta interior y las acciones de la conducta manifiesta. La obra bien hecha, entendida como manifestación de la conducta interior, resulta así un resorte educativo en el que están comprendidas todas las potencias del hombre.

Tal vez el mayor valor de la educación operativa esté en su contribución para deshacer uno de los malentendidos de la educación actual: la idea de que se puede aprender sin esfuerzo.

Entre las infortunadas apelaciones a la libertad del niño a quien «no debe imponérsele ninguna obligación porque le produce traumas y además es un atropello incalificable de la personalidad infantil», y los anuncios de tales o cuales libros o instituciones que garantizan el aprendizaje de un idioma o la adquisición de una destreza cualesquiera «sin esfuerzo», la educación corre el riesgo de difuminarse.

Por otra parte, no podemos olvidar la ambivalencia de la vida. Hay situaciones en las

cuales nuestra iniciativa tiene posibilidades claras y hay otras en las cuales hemos de aceptar la situación y hacer cosas que no nos gustaría hacer. La educación ha de formar al hombre para que sea capaz de aceptar cualquier situación real, cumplir con sus obligaciones y tener iniciativa. La falta de esfuerzo se paga muy cara en el escaso rendimiento escolar, pero tiene un precio más alto todavía en la probabilidad de una vida fracasada.

El carácter propiamente humano del dinamismo del hombre radica en la libertad que a su vez supone la posibilidad de creación.

Los instrumentos técnicos, liberando al hombre de actividades repetitivas, pueden facilitar su actividad creadora. Pero, de hecho, los medios de comunicación social no parece hagan al hombre más creativo, sino que más bien tienden a superficializarle, derramándole en una actividad pasiva frente a la abundancia de información sensible.

La «noticia» es una representación, icónica o verbal, «filtrada» por el que informa; en muchas ocasiones es el inicio del camino de la manipulación del hombre. A través de las facilidades que la sociedad ofrece, los hombres se van uniformando; así como no se pueden vestir sino con los trajes que los grandes fabricantes imponen en cada temporada, no piensan sino con arreglo a las ideas que difunden los grandes medios de comunicación. La iniciativa personal corre riesgo de desaparecer.

El carácter operativo de la educación es a su vez condición para la posibilidad de la crítica, posibilidad que también puede desaparecer «barrida» por la influencia excesiva de los medios de comunicación. Sustituyendo la observación directa por la noticia «filtrada» y atropellando la posibilidad de reflexión, se quita la base del conocer humano —la observación— y se obstaculiza la función del órgano radical del saber —la capacidad reflexiva y creadora— con lo cual se disminuye, cuando no se anula, el juicio objetivo. Añadamos que precisamente la dificultad de pensar, y la pereza de pensar, disimulada en la pura adquisición de noticias, viene también a facilitar la manipulación de la mente y la actividad humana que, en lugar de regirse por decisiones propias, acepta la valoración de la realidad que le ofrecen los medios de comunicación, sin realizar el esfuerzo de someterlos a crítica. El hombre se convierte en un ser dirigido por otros que acepta las ideas y utiliza las cosas sin preocuparse por comprender su sentido. La libertad desaparece en la actitud pasiva frente a la abundancia de información que no se digiere.

4.4. *Convivencial*

Un indudable valor del desarrollo de los medios de comunicación es la promoción y refuerzo de una especie de solidaridad universal apoyada en la posibilidad de contemplar, aparentemente «en directo», cualquier acontecimiento que ocurra en no importa qué parte de la Tierra e incluso fuera de ella, como los pasos de Armstrong en la Luna. Tal posibilidad de información ensancha la intuición sensible y favorece así el senti-

miento de unidad y solidaridad entre todos los hombres. Pero una tal solidaridad, por no tener la fuerza y el riesgo del contraste con lo real, no favorece «la participación» personal en el acontecer del mundo. Desde el asiento frente al televisor, el espectador se siente atraído por lo que se muestra en la pequeña pantalla, pero se desliga de los que al lado de él, pero no con él, son también espectadores.

Por otro lado el desarrollo político y social del mundo moderno, «liberando» al hombre de la acción de los grupos sociales tradicionales, el gremio, la parroquia, la familia patriarcal, le convirtió en un individuo en sentido estricto —separado de los otros— llevándole a la paradójica situación de la soledad y el desvalimiento en medio de la muchedumbre. Las pequeñas comunidades coadyuvantes han sido sustituidas por las grandes sociedades competitivas en las que la persona humana desaparece, se disuelve en la multitud. La formación de grandes concentraciones urbanas y el desarrollo rápido de las comunicaciones posibilita, y en ocasiones impone, un aumento de las relaciones al mismo tiempo que tiende a hacerlas más superficiales. El hombre tendrá más conocidos y, probablemente, menos amigos. Esta misma facilidad de comunicaciones va provocando una influencia creciente de las grandes sociedades; en ellas puede fortalecerse el sentimiento de comunidad humana universal, pero existe el riesgo de debilitar la acción de los grupos sociales pequeños, más eficientes para el despliegue de la personalidad humana.

La necesidad de comunicación que toda persona tiene no se satisface simplemente siendo un número más de una gran organización; cada hombre requiere establecer relaciones personales con quien tiene en su contorno inmediato. La vida participativa y el ejercicio de la capacidad social del hombre se manifiesta principalmente en su relación dentro de grupos pequeños en los que las actitudes sociales encuentran un campo claro para su ejercicio.

Verdad es que se ha generado un movimiento de protesta contra la acción despersonalizante de la masificación. Pero también se ha caído en actitudes reduccionistas que a la postre, como en un movimiento circular, conducen al hombre a una situación de aislamiento insolidario. En el movimiento de la protesta anárquica, la rebeldía contra una sociedad opresora, de hecho vacía de su carácter personal al hombre, reduciéndole a un mero juego de impulsos primarios, sensitivos, en los que la persona humana queda reducida a un mero ente biológico.

Se da una doble imposibilidad de comunicación en la protesta radical. En el nivel metafísico, se rompe la posibilidad de comunicación al reducir al ser humano a una pura individualidad negadora de todo, y se da una rotura en el orden psicológico que se manifiesta en el rechazo no sólo de cuanto puede parecer atentar contra la omnípoda espontaneidad individual, sino también contra los compañeros de negación que, o se desconocen o se miran como sujetos que con sus desplantes cubren su debilidad (10).

Paradójicamente, el aislamiento del hombre, como resultado de la rebeldía contra la sociedad técnica, lleva al sujeto humano a la misma situación a que le conduce el reduc-

cionismo técnico y político. En la sociedad tecnificada el hombre «llega a ser un organismo que reacciona a los estímulos más que un sujeto consciente». El rebelde, el alienado, termina igualmente por convertirse en un elemento más de la masa y responder a un modo de vestir, de pasar el tiempo y de vivir, programados por las mismas empresas comerciales o políticas, producto y causa al mismo tiempo de la sociedad tecnificada.

La nueva educación habrá de tomar como una de sus principales tareas la promoción y refuerzo de las aptitudes sociales que disponen al hombre para compartir, es decir, dar a los otros y recibir de ellos no sólo cosas sino elementos de sus propias vidas que así se enriquecen mutuamente.

En el dominio institucional, esta educación solidaria se apoya en una de las dos grandes posibilidades de todo centro educativo: junto a la ordenación del aprendizaje se habrá de organizar la convivencia.

La organización de un centro educativo contiene en sí misma, necesariamente, la ordenación de la convivencia. Pero no se ha de entender, sin embargo, en un sentido exclusivamente formal. Junto a la convivencia «reglada», que en cualquier institución escolar existe en función de la enseñanza sistemática, ha de existir la posibilidad de una comunicación —convivencia— informal entre profesores y alumnos en la que sean objeto de conversación los grandes problemas de la vida humana y las pequeñas incidencias de la vida personal de los escolares. A través de esta relación, cordial y espontánea, se van poco a poco formando los criterios que condicionan las actitudes generalizadas ante la vida.

Probablemente la expresión más bella y sugerente del proceso educativo generado en la comunicación personal es la ofrecida por el genio de Cervantes cuando, en la conversación que siguió a la aventura con el carro de «Las cortes de la muerte», tras de expresar Don Quijote su asombro por la discreción que iba mostrando Sancho, puso en boca del escudero las siguientes palabras:

«Sí, que algo se me ha de pegar de la discreción de vuesa merced —respondió Sancho—; que las tierras que de suyo son estériles y secas, estercolándolas vienen a dar buenos frutos; quiero decir que la conversación de vuesa merced ha sido el estiércol que sobre la estéril tierra de mi seco ingenio ha caído; la cultivación, el tiempo que ha que le sirvo y comunico, y con esto espero de dar frutos de mí que sean de bendición, tales, que no desdigan ni deslicen de los senderos de la buena crianza que vuesa merced ha hecho en el agostado entendimiento mío»(11).

Todavía más. El espíritu solidario de una nueva educación exige tener en cuenta y hacer real la posibilidad de una relación entre alumnos en la que cada uno contribuya a la educación de los demás.

Para los que se han asomado a la historia de la educación, los nombres de Bell y Lancaster les son familiares, porque entre los siglos XVIII y XIX pusieron en marcha el llamado *Monitorial System* o *sistema Mutuo*, cuya característica propia es la ayuda de unos

estudiantes a otros. En las décadas de los sesenta y setenta vuelve a aparecer la conveniencia, e incluso la necesidad, de utilizar a los alumnos como educadores de sus compañeros y no sólo para remediar una deficitaria situación en la que el profesor no puede atender a un número excesivo de alumnos, sino siendo en cualquier situación un elemento importante, imprescindible, para el desarrollo de la madurez social de los estudiantes. Los estudios experimentales (12) que se han hecho sobre los resultados de la acción de los estudiantes sobre sus compañeros, ponen de relieve no solamente los beneficios del alumno que es ayudado, sino también lo beneficioso que resulta para quienes ayudan. Los estudiantes auxiliados por compañeros, mejoran los rendimientos y refuerzan las actitudes positivas hacia las materias de estudio. Y otro tanto puede afirmarse de la influencia sobre los estudiantes que actúan como profesores o monitores. Unos y otros, tanto los que ayudan como los ayudados, se benefician de esta acción no sólo en el dominio cognitivo sino también en el afectivo.

4.5. Alegre

En la actividad —relación con las cosas— y en la convivencia —trato con las personas— encuentra el hombre la satisfacción de su anhelo más profundo: el de la felicidad y la alegría. La alegría es la respuesta, espiritual y afectiva, nacida de la conciencia de la posesión del bien, en la realidad o en la esperanza. Es el sí de un hombre a la vida, la respuesta que da la persona entera a la incitación que recibe de la realidad. Es la afirmación vital de que el bien está a nuestro alcance. Justificar y reforzar esta afirmación frente a miedo, a la frustración y a la tristeza depresiva es una hermosa y necesaria tarea de la educación personalizada. La alegría es finalidad y contraste de la educación.

Es menester recordar que la alegría no se encuentra buscándola directamente; el modo de conseguir la alegría es buscar otra cosa. Ella misma no es algo que se ha de buscar; menos aún algo que se puede fabricar o hacer, sino algo que puede solamente recibirse, llegar a ser y manifestarse. Para encontrarla, paradójicamente, uno ha de olvidarse de ella y buscar el bien porque es el bien, según ya se dijo, la fuente de la alegría. Haciendo bien lo que se debe hacer, el trabajo que se tenga a la mano, una visita que sirva de ánimo y ayuda a un vecino, una canción que se puede cantar, un juego que puede entretener, un bello espectáculo que se puede contemplar, y la alegría, sin llamarla se presentará ante nosotros. La alegría se esconde detrás del bien, buscando el bien se la encuentra. Esto vale tanto como decir que el problema de la formación para la alegría es un problema de formación ética que implica capacidad mental para descubrir el bien y fortaleza de voluntad para realizarlo.

Paradójicamente, en una sociedad con abundantes bienes materiales, una de las enfermedades típicas, o tal vez *la enfermedad* típica es la depresión, en definitiva, la ausencia patológica de alegría. He aquí una buena razón para pensar que el alcance de la alegría es una especial necesidad —tal vez angustiosa— en el mundo de hoy.

La abundancia se ha convertido en fuente de problemas. La revolución industrial supuso un aumento de la fuerza física disponible por el hombre. Las máquinas son propiamente una ampliación de la fuerza que el hombre desarrolla con sus músculos, de aquí el que el maquinismo sustituyera al hombre en los trabajos más pesados, aquellos que exigen una gran fuerza muscular. La revolución electrónica, base de la informática, ha ensanchado enormemente las posibilidades de adquisición y ordenación de datos; en última instancia, viene a ser como una extensión de la capacidad sensorial de la humanidad. Más fuerza y más conocimientos son dos condiciones para hacer más cosas, para producir más. La sociedad rica nació de la sociedad técnica. El aumento desmesurado de la capacidad productiva engendró la ilusión de una vida fácil, con las necesidades satisfechas y sin problemas. Pero las cosas no rodaron por este camino.

El avance de la técnica significa un aumento de posibilidades de actividad y uso de bienes materiales, pero conlleva el doble riesgo de la sugestión por lo material y de la desorientación en la vida e incluso, paradójicamente, el deterioro de las posibilidades de una vida natural. Producir mucho y consumir lo que se produce, parece ser el ideal de una sociedad llamada «sociedad de consumo», que absorbe la vida de la inmensa mayoría de los hombres en las naciones llamadas desarrolladas. Por otra parte, la abundancia de comunicaciones sociales, superficializando la relación humana, apenas dejan sitio a la auténtica comunicación de la amistad.

También esta sociedad de consumo se hace objeto de rechazo. Tal vez el más frontal venga del pensamiento ecológico.

Precisamente, invocando «un modo de pensar ecológico», el profesor Ballesteros ha hecho una de las más lúcidas síntesis de la postmodernidad (13). Tras señalar que el progresismo de la modernidad no ha conducido a la sociedad idílica soñada por la progresía «sino que ha llevado a una triple carencia: la *desnutrición* de una buena parte de la población, la *destrucción* potencial ilimitada del planeta y el *desarraigo* respecto al genuino hábitat humano», reivindica como necesidad más urgente la recuperación de algunas virtudes tradicionales, entre ellas, la templanza y la *sobriedad*, frente al espíritu de consumo.

Vale la pena detenerse un momento en el pensamiento y la actitud ecológicas a fin de poder explicar sus múltiples manifestaciones y poner en sus justos límites un movimiento que tiene raíces atractivas y derivaciones, políticas principalmente, inaceptables. Por lo pronto, la invocación de la belleza natural, del equilibrio entre los distintos elementos de la naturaleza, de la necesidad de un ambiente adecuado para las exigencias biológicas del hombre, son postulados que todo el mundo acepta. Las consecuencias autodestructivas de la naturaleza, nacidas de la técnica, son igualmente puntos de referencia para tenerlos en cuenta no sólo como problemas sociales sino también como cuestiones educativas. Pero, quizá, la más interesante aportación del pensamiento ecológico en los momentos actuales sea la innovación de una «era de la frugalidad» (14), como contestación al incremento desmesurado de las aspiraciones hacia los bienes ma-

teriales expuestos y ofrecidos constantemente como «nuevos» productos que pondrán la felicidad (15) al alcance de la mano. La experiencia muestra lo ilusorio de tales aspiraciones porque en lugar de la felicidad soñada se encuentran las frustraciones individuales y los problemas sociales. Schumacher en su deliciosa obra *Lo pequeño es hermoso*, ve en la templanza «la más necesaria de las virtudes en el mundo contemporáneo».

Estudiando precisamente los problemas éticos de la política se ha puesto de relieve que la felicidad de los pueblos no nace de la satisfacción de sus deseos (16); existe una correlación negativa entre el desarrollo material y la experiencia de la felicidad. Producciones literarias y estudios empíricos confirman ampliamente lo que muchos adultos descubren: la alegría viene de dominar nuestros deseos más bien que de satisfacerlos (17). El progreso produce frustraciones porque refuerza las expectativas más rápidamente que las posibilidades de alcanzarlas.

La alegría nace del bien que se tiene o que se puede alcanzar. Exige, por tanto, una aceptación y una adaptación a la realidad. Su firmeza —la de la alegría— se apoya en la conciencia clara y operante de que el mayor bien que un hombre tiene es su propia vida; ella hace posible la posesión de los demás. «Mientras hay vida, hay esperanza», es un dicho popular que podría parafrasearse diciendo que «mientras hay vida, hay alegría».

Supuesta la posesión —y el mantenimiento— de la vida, los otros bienes tienen valor objetivo, en tanto en cuanto la perfeccionan. La sobriedad es la disposición estable a prescindir de lo superfluo, lo que «desborda» —superfluere— las necesidades reales. Originariamente significa moderación en el uso de la bebida, sobrio es la antítesis de ebrio. Pero, si se tiene en cuenta que la sobriedad se refiere principalmente a las bebidas que como el vino y los licores, pueden entenebrecer la mente, podría extenderse su significación a todo exceso que entorpezca la vida mental. Se podría hablar de una necesaria sobriedad intelectual que tendría dos manifestaciones principales:

De una parte, acabar, o al menos reducir, la superstición del amontonamiento de datos para la solución de un problema. En la investigación científica muchas veces se ve que la aportación de nuevos datos, más que contribuir a aclarar, contribuye a oscurecer la posible solución. También hace falta aquí una especial finura de intelecto para utilizar todos los datos que se puedan, siempre que tengan relación con el problema estudiado, y saber prescindir de otros irrelevantes para la cuestión objeto de estudio. Una sobria y selecta erudición es más útil que una lista interminable de citas para fundamentar cualquier trabajo intelectual. Es igualmente deseable una especie de ascética intelectual para dejar a un lado problemas laterales que enmascaran el conocimiento claro de una realidad. Pensando en el aprendizaje propio de los ámbitos académicos, la sobriedad se manifiesta en una moderación en la cantidad de conocimientos que se deben exigir, con el fin de hacer posible una más deseable profundidad en el conocer.

La segunda manifestación de la sobriedad intelectual, se aprecia más fácilmente. Es la sobriedad en las expresiones, condición casi necesaria para la claridad. En el terreno

pedagógico, es muy de tener en cuenta que no sólo la palabra es un medio de educación. También el silencio tiene un valor. Toda palabra superflua en el maestro es un obstáculo más que una ayuda para el discípulo.

Para terminar, no estará demás una alusión al valor estético de la sobriedad, en una época en la que la zafiedad invade muchos ambientes con demasiada frecuencia. Un lenguaje sobrio, al mismo tiempo que claro, realiza ese valor que no tendría por qué ser despreciado: la elegancia en la expresión, que es manifestación a su vez de la elegancia en el pensamiento.

- (1) ROSZAK, T. (1969): *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós, pág. 232.
- (2) LÓPEZ QUINTÁS, A. (1987): *Las tres fases de la manipulación*, Conferencia pronunciada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas el 22 de febrero de 1987.
- (3) NUTTIN, J. (1980): *Théorie de la motivation humaine*, París, PUF, págs. 74 y ss.
- (4) GARCÍA HOZ, V. (1982): *Calidad de educación, trabajo y libertad*, Madrid, Dossat, págs. 64 y ss.
- (5) GORITCHÉVA, T. (1986): *Nosotros, soviéticos conversos*, Madrid, Ediciones Encuentro, pág. 11.
- (6) GÓMEZ PÉREZ, R. (1986): *Los nuevos dioses*, Madrid, Rialp.
- (7) VATTINO, G. (1986): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*, Barcelona, Gedisa, pág. 33.
- (8) ELZABURU MÁRQUEZ, F. (1983): *El futuro habla en alto*, Madrid, Editorial Mezquita, pág. 16.
- (9) MARIAS, J. (1985): *Cara y cruz de la electrónica*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral, pág. 71.
- (10) KENISTON, K. (1974): *The uncommitted*, Dell Publishing, New York, págs. 83 y ss.
- (11) CERVANTES, M. de: *El ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha*, segunda parte, capítulo 12.
- (12) ALLEN, V. A. (1976): *Children as Teachers*, New Yoek, Academic Press.
- (13) BALLESTEROS, J. (1985): «Hacia un modo de pensar ecológico», en *Anuario filosófico*, Universidad de Navarra, vol. XVIII, n.º 2, págs. 166-167.
- (14) JOHNSON, W. (1981): *La era de la frugalidad*, Barcelona, Kairós.
- (15) POSTMAN, N. (1979): *Teaching as a conserving activity*, New York, Delacorte Press, págs. 96 y ss.
- (16) SAGOFF, M. (1986): «Values and Preferences», en *Ethics* 96, The University of Chicago, pág. 304.
- (17) JACOBS, W. W. and all. (1976): *The Joyless Economy*, New York, Oxford, University Press.

5. BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, V. A. (1976): *Children as Teachers*, New York, Academic Press.
- ALTAREJOS, F. (1983): *Felicidad y educación*, Pamplona, EUNSA.
- BALDUZZI, G. et alii (1985): *Per una educazione alla pace*, Bologna, Pianoro.
- BALLESTEROS, J. (1985): «Hacia un modo de pensar ecológico», en *Anuario filosófico*, Universidad de Navarra, vol. XVIII, n.º 2.
- BERLAK, A. (1981): *Dilems of schooling. Teaching and social change*, London, Methuen.
- CARDONA PESCADOR, J. (1984): *La depresión. Psicopatológica de la alegría*, Barcelona, Ed. Científico Médica.
- CERVANTES, M. de: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, segunda parte.
- COHEN, B. (1982): *Means and end in education*, London, Allen and Unwin.
- DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H.; PETERS, R. S. (1982): *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea.
- D'ORS, E. (1973): *Aprendizaje y heroísmo*, Pamplona, EUNSA.
- ELZABURU MÁRQUEZ, F. (1983): *El futuro habla en alto*, Madrid, Editorial Mezquita.
- FRANKL, V. (1979): *La idea psicológica del hombre*, Madrid, Rialp. La primera edición original de este libro se publicó en 1959.

- FRANKL, V. (1985): *Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn*, München-Zurich, Piper.
- GARCÍA HOZ, V. (1982): *Calidad de educación, trabajo y libertad*, Madrid, Dossat.
- GARCÍA HOZ, V. (1985): *Educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- GATTAI, Z. (1986): *Anarquistas, gracias a Dios*, Madrid, Alianza Tres.
- GÓMEZ PÉREZ, R. (1986): *Los nuevos dioses*, Madrid, Rialp.
- GORITCHEVA, T. (1986): *Nosotros, soviéticos conversos*, Madrid, Ediciones Encuentro.
- IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (1977): *Hacia una formación humanística*, Barcelona, Herder, segunda edición.
- JACOBS, W. W. and all (1976): *The Joyless Economy*, New York, Oxford, University Press.
- JOHNSON, W. (1981): *La era de la frugalidad*, Barcelona, Kairós.
- KENISTON, K. (1974): *The uncommitted*, Dell Publishing, New York.
- LASSAHN, R. (1983): *Pädagogische Anthropologie*, Heidelberg, Quelle und Meyer.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1987): *Las tres fases de la manipulación*, Conferencia pronunciada en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, el 22 de febrero de 1987.
- MARIAS, J. (1985): *Cara y cruz de la electrónica*, Madrid, Espasa-Calpe, Colección Austral.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1977): *Principios de la educación contemporánea*, Madrid, Rialp.
- NUTTIN, J. (1980): *Théorie de la motivation humaine*, París, PUF.
- POSTMAN, N. (1979): *Teaching as a conserving activity*, New York, Delacorte Press.
- RAAB, P. (Ed.) (1985): *ABC des Lebensglücks*, Freiburg im Breisgan, Herder.
- ROSZAK, T. (1969): *El nacimiento de una contracultura*, Barcelona, Kairós.
- SAGOFF, M. (1986): «Values and preferences», en *Ethics 96*, The University of Chicago.
- SCHWARTLÄNDER, J. (Hrsg) (1984): *Die Verantwortung der Vernunft in einer Friedlosen Welt*, Tübingen, Attempo.
- SICHEL, B. A. (1982): *Value education for an age of crisis*, Whashington, University Press.
- VATTINO, G. (1986): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*, Barcelona, Gedisa.
- VEENHOVEN, R. (1984): *Conditions of Happiness*, Dordrecht (Holand), Reidel Pub.

