

# UNA NUEVA FRONTERA EN LA EDUCACION MUNDIAL

## I. TENDENCIAS E INTERROGANTES EN LA ESCUELA

A partir de la segunda guerra mundial, y muy especialmente entre 1950-1960, puede hablarse ya sin peyorativos, de una nueva frontera en la educación mundial. No se trata ya de un movimiento meramente pedagógico como el que surgió a finales del siglo XIX, bajo el nombre de *Una nueva escuela*, y que alcanza a los años anteriores a 1930, con nombres como Berdeley, Cecil Reddie, Lourenzo Fiho o Paul Geheed, entre otros, y que afectaban al intento de sistemas educativos, más pragmáticos y experimentales, aunque los planteamientos eminentemente pedagógicos ya originaron consecuencias o efectos políticos.

Esa nueva frontera, verdaderamente no tiene unos signos, hitos o vallas que la delimiten. Pero al igual que las estelas de humo que dejan los aviones de reacción, pudiéramos decir que se enmarcan en una historia y en una sociedad concreta, aunque las estelas no sean uniformes para todos los continentes o para todos los grupos sociales.

Para llegar a describir esos aspectos esféricos o sintomáticos de esa nueva frontera, tendríamos que utilizar, por de pronto, no unos solos instrumentos de diagnóstico o de bisturí. El hecho de que la *educación no sea planta de invernadero*, sino inserta en la sociedad concreta, una sociedad, por otro lado, dinámica y cambiante, da pie para adelantar que todo simplismo en el tratamiento educativo es ya suicida. Quizá en esta nueva frontera de la educación lo más significativo haya sido que se haya puesto de relieve la convergencia de los aspectos psicológicos, sociales, económicos, confesionales, políticos o didácticos. Pero, también aclarando, hay protagonismos válidos o de preferencias desmedidas: en sí, el secreto de una buena

enseñanza es el *profesor*, es el *centro*, es el *alumno*, es la *familia*, es el *sistema*. En esa nueva frontera de la educación aquellos factores tan diversos son *componentes*, pero no determinan banderas, ni exclusivismos, ni alternativas. Todo dogmatismo, todo absolutismo educativo, tanto en la teoría como en la praxis, es suicida.

En esta etapa histórica en que la educación y la sociedad se mueven, quizá estemos en esa fase puente entre la *escuela tradicional*, la *nueva escuela*, y esta *nueva frontera* en la que se está viendo ese *contraste de elementos*; se están *depurando* conceptos y prácticas; se están *remodelando* las estructuras incluso físicas de los centros y aun los comportamientos y actitudes del profesorado, se están redescubriendo aspectos casi inéditos, como el papel de la familia en la educación o las ideas internacionales en la enseñanza, etc. Pero todo esto al tiempo que las propias *estructuras* de la sociedad se remodelan, cambian, se perfecciona y aun se destruyen.

En estas reflexiones nuestras cabría un planteamiento histórico, sociológico, político y aun filosófico de cómo nos hemos acercado a esta nueva frontera en la cual la actual generación de profesores, centros y alumnos y padres de familia estamos penetrando. Las preguntas, a veces verdaderamente drásticas, de ¿adónde vamos con la enseñanza?, o ¿por qué suprimen la escuela de este pueblo?, o ¿por qué se declaran en huelga los profesores?, o ¿por qué tanto cambio de planes y de sistemas?; estas preguntas y otras muchas, puestas en los hombres buenos y sencillos, o en los educadores o en los políticos de la educación, no son otra cosa que destellos de otra serie de cuestiones más profundas sobre la educación.

Porque, además, lo más curioso de estos «líos», dudas y preguntas es que todo el mundo quiere consumir educación; que los padres han visto como mejor herencia para sus hijos un porvenir formativo y profesional; que los políticos piensan en la educación como factor básico de libertad y convivencia; que los mismos expertos y reformistas piensan en la integración social al tiempo que el perfeccionamiento técnico; que la Iglesia y las grandes opciones políticas hacen de la educación una convocatoria nacional, de la misma manera que el desarrollo económico, a nivel empresarial y de los trabajadores, tiende a basarse en la enseñanza, como presupuesto de rentabilidad económica para los primeros y de justicia o rentabilidad social para los segundos.

Es una nueva frontera tan compleja, que el informe Coobms —estudio crítico de las reformas educativas del mundo— se rubrica con título nada triunfalista: *La crisis mundial de la educación*. Y que a algunos, como el doctor Gozzer, director del Instituto Europeo de Educación de Roma, le lleva a decir —en conversación personal con nosotros— que ante estas nue-

vas perspectivas, «lo mejor era esperar, reflexionar, meditar, para dejar que las aguas se depurasen».

En esta reflexión mía, pues, me quiero limitar a indicar algunas de las notas o circunstancias que, a nivel mundial, colorean esta nueva frontera de la educación.

A la hora de ordenar esas pautas orientadoras, y ratificando que *quedan* atrás los grandes planteamientos filosóficos y aun teológicos de la escuela, cuestiones que ocuparon la atención de los grandes filósofos como Rousseau, o Kant, o Hegel, o Montesquieu, y a los grandes santos como Ignacio de Loyola, o José de Calasanz, o los grandes reformistas políticos, o pedagogos, o economistas, enuncio las siguientes indicaciones o datos.

## II. PAUTAS EN LA NUEVA FRONTERA DE LA EDUCACION

### 1. *¿El porqué de la escuela?*

A la pregunta de *cómo la escuela*, o *para qué la escuela*, ha seguido otra, con caracteres de verdadera angustia y alternativa, el *porqué de la escuela*.

Iván Illich, en su obra *La sociedad desescolarizada*, lanza el grito de que *la escuela ha muerto, ¡abajo la escuela!* Lo hace en términos no demagógicos, sino con la convicción crítica de que la escuela enajena, de que «toda persona —dice textualmente— aprende a vivir fuera de la escuela. Aprende a hablar, pensar, amar, sentir, jugar, blasfemar, politiquear sin interferencia del profesor» (pág. 45), de que «la mitad de la gente en nuestro mundo jamás ha estado en una escuela», que existen, en definitiva, otros medios humanos sociales, técnicos, familiares, que pueden y deben suplir a la escuela.

Iván Illich, mejicano, conocedor del realismo pedagógico en su país y en Estados Unidos, lanza su crítica a la escuela sobre los enormes fallos de los centros de enseñanza en las grandes e inmensas ciudades que pulverizan y merman el papel de la escuela, o la hacen imposible, por la mecanización o por la masificación, o por el centralismo, con deterioro de las relaciones profesor-alumno, o que contribuyen a mantener lo que llama la *burocratización de la familia burguesa*, que trata cómodamente de encubrir sus egoísmos bajo el techo de las escuelas. Y todo mientras que en las zonas rurales la cantera del analfabetismo se hace inagotable y las condiciones incluso materiales de las escuelas convidan a la huida o a la deserción familiar. Así, afirmará que la escuela se ha hecho mito y es una *nueva religión mundial*.

Pues bien, al igual que la bomba de cobalto en los tratamientos anticancerosos, que mata células buenas y malas al tiempo, la crítica de Iván Illich puede llegar a roer los cimientos de la escuela. Y eso sería no sólo pernicioso, pero sí grave. Su teoría se quiebra al pretender dogmatizar un diagnóstico y convertirlo en filosofía, política o religión falsa. Pero en la exposición de los fallos de la escuela misma su posición es correcta y hasta impresionada. De cuando en cuando los políticos de la educación y los educadores debiéramos releer las páginas de sus libros para *desmitificar*, sobre todo, los tentáculos de los centros escolares urbanos, al tiempo que se abandonan las grandes posibilidades educativas a pie de las tierras, de los pueblos, de las comarcas.

Porque hoy, como antaño, hasta el saber y el enseñar, que es convivir y es amar, necesita escenarios vivos, humanos, naturales. Quienes conozcan Oxford y Cambridge o, por el contrario, el *College* de la Universidad de Londres, dentro de la propia metrópoli, comprenderán qué distintos tipos de enseñanza y de educación se ofrecen en unos y otros.

En esa nueva frontera de la educación mundial va a estar, pues, en todo caso, la *revisión crítica*, casi permanente, de la escuela, para preguntarnos, no cómodamente, *el porqué de la escuela*.

## 2. *Las postrimerías de la secularización*

Estamos en las postrimerías de la secularización, un fenómeno que proviene del pensamiento protestante no fielmente luterano, sino el racionalista de Calvino, Thomaius, Kant, Hegel, y luego elevado a categoría por Marx.

En la praxis, la Iglesia y los religiosos construyeron las grandes *vías de comunicación* para los peregrinos; monopolizaban las *hospederías* para el camino; nutrían los *ejércitos* de cruzados y monarcas; creaban y guardaban en los monasterios el *arte* y cultivaban la música; tenían los *refugios de beneficencia* y *hospitales*, y eran fermento creador de universidades y centros de la enseñanza.

Poco a poco la Iglesia como tal y los cristianos en su conciencia como tales, por razones tecnológicas y prácticas, ha perdido su poder y sobre todo se ha visto frenada con más o menos lucha en estas acciones y aún servicios, que el Estado moderno ha suplido con sus grandes autopistas, su seguridad social o los ejércitos permanentes. Posiblemente el reducto final que al cristiano le queda para desarrollarse —organizadamente en toda su integridad personal y profesional— sea la escuela.

Lo que se ha denominado escuela pública o escuela privada, como dos

mundos educativos en conflicto, hoy, en la nueva frontera de la educación, es un anacronismo. Lo que fue lucha secular en el siglo XIX perdió toda su virulencia. El ejemplo más típico es Francia, donde el planteamiento fue *escuela laica y escuela católica*. En la gran reforma de la ley Debré —1959—, Pompidou pudo decir en el Parlamento francés: «La lucha entre el maestro y el cura pertenece a la leyenda, y los franceses no quieren oír de ella porque son absurdas.»

Son muchas las razones de este dato que hemos denominado las postrimerías de la secularización, pero existe una realidad importante: una vez llevado a sus términos correctos, la neutralidad «religiosa-confesional de los Estados, las posiciones de éste con respecto a la escuela católica —como ocurre en países con gobiernos socialistas como Alemania, Bélgica o Austria—, las prevenciones o posiciones ante la escuela católica ya no derivan de esa agresividad confesional. Y a la inversa, la escuela católica ha sabido abrirse fuertemente a todos los ciudadanos, incluso a los no católicos; ha perdido virulencia en su pastoral radicalizada; se ha visto menos jerarquizada y en definitiva ha llegado a hacerse atractiva para todos, aunque por dejación de la sociedad o del propio Estado no haya podido cubrir sus plenos objetivos sociales por falta de medios materiales.

Es importante esto, porque el religioso se siente realizado en su vocación, pero, al tiempo, *trabajador* de una empresa comunitaria de enseñanza, al igual que el educador de la escuela pública debe sentirse menos funcionario y más integrado en la comunidad escolar. La digna tarea que cumplen ambos permite, o está en camino de permitir, que las familias católicas manden sin reparo a sus hijos a escuelas del Estado, y que familias no católicas lo hagan, sin rubor, a centros de la Iglesia. Habrá opciones, pero no luchas. Y el monopolio a ultranza pierde su propio sentido. Aparte de otras razones de desideologización que luego veremos.

### 3. *La competitividad: consumo de la «mejor» educación*

La conciencia de la escuela y el consumo educativo, como expresiones de la nueva sociedad, están llevando al terreno de una *competitividad* de esfuerzos y de técnicas. Es decir, la educación es un derecho democrático, casi sagrado. Forma parte de toda doctrina de los Derechos Humanos y Sociales. La familia pretende ejercer, dentro de unas mínimas opciones, sus derechos. Niños, jóvenes y maduros de todas las edades, situaciones económicas y sociales, aspiran a una educación, y la mejor que les sea posible.

En la nueva frontera de la educación, a aquel dato anterior, hay otro muy

singular: el *profesorado*, salvo razones ideológicas, *aspira a realizarse en su vocación docente con pluralidad de opciones*, casi más que de escalafones. Lo que le hace huir de un centro privado no es que en ellos pueda llenar peor o mejor su vocación, sino las limitaciones económicas o las ausencias escalafonales. En naciones donde la igualdad retributiva del profesorado es natural, o donde los prejuicios burocráticos administrativos no tienen nuestra rigidez, el profesorado se rige por la ley de la competitividad, al igual que la escuela o la universidad ofrece opciones que no tienen las barreras del espejuelo económico.

Insisto, pues, y ya resumo, que el camino futuro de la enseñanza, como apuntan Tinbergen y Jensen (*Prospectiva y futuro de la educación*, Madrid 1975), denota un clima de naturalidad y de opción. Toda enseñanza es función y tarea social, pero la propia ley de desarrollo ha de estar en la competitividad, en la flexibilidad, en la modernidad, en la especialidad. Los niveles obligatorios y básicos, y por tanto gratuitos para todos, han de moverse igualmente en esa opción, más que en alternativa. Y ese clima de interrelación y de mutuo respeto y competencia es algo que ha de darse entre los propios centros —como ocurre en Alemania, país donde lo tradicional ha sido la escuela pública sin adjetivos—, ha de darse entre el profesorado —supuesto belga— y ha de darse entre los ciudadanos —caso de Inglaterra, donde los hijos de los laboristas suelen enviar a sus hijos a las escuelas independientes, si las encuentran en su contorno, mejor que a las públicas.

#### 4. De la «conciencia angustiada» a la «conciencia crítica»

Desde que el gran sociólogo norteamericano Parsons publicó en la revista de la Universidad de Harvard, en 1959, su famoso artículo *La clase escolar como sistema social: alguna de sus funciones en la sociedad americana*, apuntando a los aspectos y fermentos socializadores de la escuela, no como doctrina, sino en la propia estructura de los grupos o familias o asentamientos, la moderna pedagogía ha ido trabajando fuertemente en esas llamadas *corrientes parsonianas de la pedagogía* como estudios para explicar toda la fenomenología escolar, en una auténtica adecuación al hombre. Ha tenido que ser el brasileño Freire quien haya postulado una *Educación para la liberación*. En Estados Unidos tuvimos el honor de ser los ponentes en el tema central del Congreso Mundial en Nueva Jersey, precisamente sobre el tema *La educación: ¿liberación o cambio?* La educación, dice Freire, debe apuntar a «una liberación gradual, pero total, del hombre oprimido». O más expresivamente: «Nadie educa a nadie, nadie se educa completamente solo, los hombres se

educan entre ellos, mediatizados por el mundo en el que viven. Y como todo saber se ve sometido a condicionamientos sociohistóricos, es preciso actuar de modo que la transmisión de ese saber venga a ser en realidad un auténtico trabajo humano, fuente de 'problematización'» (*Pedagogía del oprimido*, 1974, págs. 93-99).

Pero a nuestro modo de ver, aparte del tono idealista de Freire, lo que en este pensamiento se destaca es el camino progresivo en las experiencias concretas en que se desenvuelve su posición, experiencias luego protegidas por la Unesco, y la mayor parte de las cuales se desarrollaron en el mundo del trabajo, y singularmente de los *campesinos*. De tal manera que las más efectivas campañas de alfabetización llevaban consigo una crítica radical de las estructuras del mundo campesino. O si se quiere, intentando el paso de una *conciencia ingenua* a una *conciencia crítica*.

No es éste el momento de analizar los caminos y frutos de estas investigaciones de Freire, muy conocidas ya en el mundo de la pedagogía. Lo que sí queremos anotar es que el puente de una *conciencia angustiada* a una *conciencia crítica* que se da en el *mundo rural* y agrario, es otra de las notas en la nueva frontera de la educación, y una exigencia sustancial de la enseñanza.

Indudablemente hay aspectos de humanización, y sobre todo de acercamiento de la enseñanza. Profundizar en la cuestión, en todo caso, es poner una señal de alerta a esos grandes temas planificadores o centralistas, desbordados a veces por el mito del *puesto escolar*, que con frecuencia suponen trasvasar el *status* educativo familiar, psicológico o local, a otro distinto, generalmente urbanístico. Los traumas que esto supone en las conciencias y actitudes del niño o del joven, los desgarramientos familiares por la aprehensión rápida o irreflexiva del escolar por el gran centro educativo urbano, son tan importantes y graves que constituyen precisamente un freno a las grandes planificaciones educativas, al propio tiempo que ponen en evidencia sus fuertes fracasos o sus enormes despilfarros.

En un principio, puede parecer que estas ideas correctoras de Freire, para pasar de una *conciencia angustiada* a una *conciencia crítica*, dentro del propio escenario vital, proceden del Tercer Mundo, donde la ecología, o el espacio, tratan de llegar al desarrollo desde el subdesarrollo. Pero, aunque esas sean las grandes líneas de las ideas de Freire, los datos que ofrecen son acaso las grandes expresiones macroeducativas, que son válidas para realidades, o grupos o zonas donde la burocratización de la enseñanza y la propia planificación hacen que en muchos casos la enseñanza produzca una ruptura con el contexto familiar y local, sin valorar el grado y medida; o la necesidad justa de aquella ruptura, sin darse cuenta que ello puede producir traumas

o limitaciones, y aun razones emigratorias de familias enteras, por el solo hecho de no haber acercado la enseñanza a las zonas o comarcas en las cuales, aunque en posición de angustia, sus hombres y sus niños pueden, a través de la propia enseñanza, cuando es digna y eficiente, conseguir su *concienciación crítica* y su *perfeccionamiento moral*.

### 5. Educación recurrente o licencia-educación

Con posterioridad a los estudios de Freire, pero paralelamente a los que derivados de su pensamiento hayan podido producirse, ha surgido hace algunos años, alrededor de 1970, una nueva línea teórico-pragmática que trata de romper lo que ya se ha llamado *fosa entre el mundo del trabajo y el mundo de la educación*. En el reciente libro de la OCDE, 1976, *Situation actual du conge-education*, obra publicada por el Centro para la Investigación y la Innovación de la Enseñanza, se trata de una búsqueda de soluciones para la educación recurrente, es decir, *de qué manera el individuo, a lo largo de su vida, puede cubrir esa necesidad, cualquiera sea su edad y su actividad, de combinar trabajo, formación y ocio*.

Este aspecto de una nueva frontera educativa ha surgido singularmente por razones no estrictamente pedagógicas, como han podido ser las de *tipo industrial*, o las de *político social*. La ley francesa de 18 de diciembre de 1963, relativa a los Fondos Nacionales de Empleo, dice en su preámbulo que «una política de progreso social debe prevenir a los trabajadores contra inseguridad en el empleo. Puesto que la nación asegura a sus ciudadanos una protección cada vez mayor en otros campos, sería una auténtica contradicción que lo asalariados permanezcan expuestos a perder, por razones extrañas a ellos, un trabajo del cual depende la subsistencia de la familia... ¿Cómo admitir que aquellos cuyo esfuerzo es el primer factor de crecimiento en la producción, son también las primeras víctimas de las transformaciones industriales y comerciales que necesariamente les acompañan?».

La educación recurrente es el paso más adelantado sobre lo que se ha llamado *formación permanente de adultos*, porque implica el reconocimiento expreso *del trabajo como instrumento y reducto formativo*, por sí mismo. Y de ahí que pedagógicamente sea necesario, no ya por el estudio, dignificar al hombre que trabaja, sino encontrar *el puente natural entre trabajo y educación*. No en planos separados, sino *enlazados*.

Las reformas educativas del mundo han pretendido en el terreno pedagógico establecer fórmulas muy variadas: lo que entre nosotros llamamos *acceso* de los mayores de veinticinco años a la universidad, o *formación acele-*



*rada*, o cursos del PPO, y en definitiva los nuevos aires de una formación profesional que no hemos sabido desarrollar, no son sino una muestra pequeña de un planteamiento más amplio y general, que hoy preocupa con urgencia en la mayor parte de los países del mundo libre y en desarrollo, posiblemente bastante más que los temas universitarios o de bachillerato.

En bastantes de esas naciones se da lo que se denomina *licencia-educación*, es decir, el derecho que tiene todo trabajador, en determinados supuestos, a ser retribuido en su trabajo cuando, sin materializarlo en la empresa, se ocupa de tareas educativas y formativas. Y esto, no ya pensando en la propia empresa, a la que pudiera en su momento rendir más, sino en cuanto derecho de realización personal que le permita *opciones integradoras* en la sociedad, al margen o no de su trabajo habitual o anterior.

Estos planteamientos no han tenido un resultado uniforme. Existen numerosos problemas de adaptación; unos desde el plano de cómo sincronizar escuela-trabajo; y otros singularmente los financieros, es decir, quién *financia* la licencia-educación. Los intentos de solución por vía de leyes generales, como en Bélgica o Francia, han tenido graves dificultades por la enorme casuística de las actitudes, comportamientos y mecanismos. Posiblemente haya sido Yugoslavia en este sentido la que haya dado un paso más preciso, ya que junto a *un reconocimiento formal y expreso a la licencia y formación*, a nivel federal, existen disposiciones concretas, nacidas —y esto es lo importante— *de decisiones de las comunidades autogestionarias de los trabajadores*. De tal manera que, con independencia de las grandes instituciones sindicales de formación, que es la fórmula normal, se abre un abanico más grande de opciones, y sobre todo de estímulo y de iniciativas, al propio tiempo que ofrece un mejor *control* y seriedad.

No es momento para profundizar en el tema. Pero sí quede apuntado que la cuestión está ahí, a las puertas de una nueva frontera en la educación mundial: que el tema es algo más que una *reivindicación* del trabajador, y como se ha dicho en la mencionada obra, «si se manifestase un consenso sociopolítico podía ser capaz de transformar la organización social. Porque de esta forma la licencia-educación sería la formalización de la experiencia vivida por los hombres y su confrontación a los conocimientos adquiridos por el saber humano».

## 6. *La escuela: poder y libertad*

A la escuela, a la que en algún tiempo se le han achacado *males* o causas extraños a ella, en otra época le han dado papeles y funciones como *panacea* de remedios y soluciones. Hoy la escuela se ha desmitificado y se le tiende

a situar al hombre, como tal, como centro y eje de la enseñanza. El título del informe Faure, *Aprender a ser*, explica en pocos papeles los nuevos derroteros por donde debieran ir las cosas en materia de educación.

La *escuela-objeto*, la *escuela-instrumento*, la *escuela-ideología* han pasado a un segundo plano. No es fácil comprenderlo así, incluso en nuestra propia latitud española. Pero es fundamental, si queremos ser honestos, que las cosas en el mundo educativo no van por ahí. En mi experiencia internacionalista educativa puedo decir que nadie me preguntó mi filiación política o religiosa o social. El educador, cuando lo es en serio, tiene un respeto consigo mismo y con los demás. Por tanto, en esa nueva frontera de la educación afirmo rotundamente que es igualmente un anacronismo sostener una escuela ideologizada, con pretendidas alternativas democráticas, que cerrase el paso a las iniciativas sociales, al pluralismo de opciones familiares, a la variedad de escenarios socio-vitales en que la vocación del educador ha de realizarse, y a la policromía del propio poder social.

Posiblemente la voz más clara y reciente desde el ángulo de la política sobre este tema haya sido Giscard d'Estaing, en su obra *La democracia* (1976), una obra que ciertamente encierra un programa político, pero no del pasado, sino hacia el futuro. Hay una afirmación general importante: «Toda reflexión sobre la sociedad implica una reflexión sobre el poder. Una sociedad de libertades democráticas necesita una estructura pluralista del poder. Pero este pluralismo no debe ser sólo político: debe ser total.»

Pues bien, dentro de este pluralismo social, amplio y total, está forzosa-mente el *pluralismo escolar*, porque será la dimensión a la cual el hombre, en su intimidad y en su realización moral y profesional, tiende a *reducirse*, ya que el propio poder político no es mayestático ni uniforme.

El presidente de la República francesa, convencido de este hecho, dedica varias páginas de su libro al tema de la educación y la enseñanza. Y precisamente partiendo de una crítica del *liberalismo clásico* y del *marxismo*, apunta tres grandes directrices muy concretas:

La primera, la *gratuidad* de todos los órdenes de enseñanza, con una atención particular a los que se ven perjudicados por sus orígenes sociales, y una *enseñanza de base común*.

En segundo lugar, una educación y formación, puesta al servicio de la autonomía de la persona, ya que —dice textualmente— «nada sería más contrario a la misión de la educación, en una sociedad pluralista, que el adoc-trinamiento de la juventud en beneficio de una *ideología*».

Y por último, la educación debe desarrollar tanto la imaginación como la inteligencia, tanto la habilidad manual como la capacidad de abstracción,

exigiendo un esfuerzo de individualización y adaptándose a la personalidad y a las dotes de cada alumno o estudiante o trabajador.

Para mí, esta cita de Giscard d'Estaing constituye un revulsivo programático y práctico para una escuela al servicio de todos y una *escuela mejor*. Volver a los viejos temas de la escuela uniforme, la escuela única, el monopolio de la escuela, es desconocer por dónde van los aires en el mundo de la educación, precisamente porque la sociedad tiende igualmente a una concepción del poder en su *manifestación plural*. La educación ha dejado de ser un privilegio de nadie, y desde luego no puede *ser privilegio ni siquiera del Estado, como dejó de serlo de la Iglesia*.

La escuela —como ocurre con gran parte de las escuelas suizas— son núcleos de formación, de especialización y de preparación hacia un mundo nuevo, donde este hombre nuevo pueda realizarse espiritual, humana y socialmente. En definitiva, libertad y socialización son valores que han de darse como presupuestos de la escuela misma, para que los efectos o valores que de ella deriven se plasmen igualmente en libertad y justicia social. Por eso no cabe el monopolio en la escuela de una ideología, y la escuela misma lo rechazaría, por sí misma o por sus propios alumnos.

Si la escuela ha de estar abierta a todos, esos *todos y cada uno*, exigen, como igualmente sus familias, una zona de respeto o un estímulo a sus propias iniciativas y responsabilidades, en una sociedad plural y que quiera hacerse justa.

JESÚS LÓPEZ MEDEL

