

QUÉ ESCUELA HACER

Ernesto GONZALEZ GARCIA

Madrid

El término "escuela" es polisémico y ha tenido a lo largo de su dilatada historia significados a veces contrapuestos. "Pertener a una misma escuela" significa en el lenguaje ordinario compartir las ideas básicas de un sistema o corriente filosófica, doctrinal o científica. "Escuela" denota, a partir de la industrialización y la subsiguiente institucionalización de un sistema de "escolarización" primaria, más o menos general y obligatoria, el lugar privilegiado de la educación del niño, o para ser más preciso, de su socialización secundaria. Es una institución social donde convergen los roles complementarios del maestro y del alumno, del docente y del discente para la transmisión de los valores culturales de una determinada sociedad. En este sentido amplio toda sociedad ha ejercido siempre por distintos caminos esta función "reproductora" de sí misma, con la misma urgencia y perentoriedad que practicaba la función "productora" como requisito básico de supervivencia.

Pero ocurre con frecuencia que las instituciones formales se autonomizan de la matriz social y cobran vida inercial independiente. Es el caso de los complejos sistemáticos educativos modernos desvinculados, en mayor o menor grado, de la dinámica social a la que están llamados a servir.

Este sentido formal y vacío de la escuela ya lo señalaba Séneca cuando afirmaba que "no debemos educar para la escuela sino para la vida" ("non scholae sed vitae discimus"). Por ello, desde las exigencias de una sociedad personalista y comunitaria, nosotros vamos a entender aquí la escuela idealmente, como sinónimo de educación o, al menos, como lugar y momento privilegiado de la misma. En este sentido la propuesta del título de este capítulo podría ser formulada de la siguiente forma: "¿Qué educación hacer, cómo, cuándo y con qué medios?".

La cuestión así planteada tiene un matiz claramente prospectivo y normativo: ¿cual es el previsiblemente —de acuerdo con las tenden-

cias y realidades presentes— el futuro inmediato de la educación? ¿Cuál debe ser la práctica educativa de acuerdo con los imperativos de una Antropología personalista, centrada en la defensa y promoción de los valores de la persona?

Se dibujan, pues, dos tipos de interrogantes, bien distintos y a la vez complementarios, del quehacer escolar y educativo según que se arranque de un planteamiento fáctico-positivo de lo que *es* y puede seguir siendo la educación o de un postulado ético-axiológico de lo que *debe ser* la educación para seguir siendo tal, es decir, emancipadora, liberadora, maximizadora de las posibilidades personales. En el primer caso estamos ante una perspectiva de la educación, en el segundo ante una Filosofía de la educación.

Sin embargo es bastante frecuente que se mezclen, fundan y confundan ambas perspectivas. ¿Tiene futuro la escuela y más ampliamente la educación? ¿Qué educación? El futuro de la educación, ¿está en la educación del futuro, tal y como la dibujan las previsiones prospectivas? ¿O más bien resulta que en esta educación del futuro, que se prefigura en el presente, no tiene futuro la educación en cuanto tal?

Estamos moviéndonos evidentemente en un doble plano que no debemos confundir, aunque el tema que nos ocupa —la educación— es asunto bifronte: síntesis de teoría y práctica, de ciencia y de conciencia, de técnica y arte, de ser y de deber ser. La existencia de múltiples caras en el fenómeno educativo explica que coexistan varias ciencias y saberes desde cuyas perspectiva particular abordan la común realidad educativa. Así podemos hablar de Biología de Educación, Economía y Educación, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Filosofía de la Educación, y, por supuesto, de Pedagogía, con sus correspondientes "ismos" reduccionistas y absolutizadores. Esto es lo que ocurre con los análisis hoy día más habituales y "científicos" desde la Sociología que recalcan, con frecuencia, en puro y nudo sociologismo. Pero de ellos hay que partir reconociendo sus aportaciones y sus limitaciones.

1. La situación presente: el desfase de la Escuela y de los sistemas educativos formales

Analizado desde una perspectiva sociológica, el sistema es, propiamente, un subsistema del macrosistema social que sirve para fines sociales. Incluso los más individuales, íntimos y personales — que los pedagogos suelen subrayar como educación personalizada o indivi-

dualizada— se realizan dentro del contexto social y responden globalmente a una dinámica transpersonal que se realiza independientemente de la voluntad individual. Como hecho social la educación y las instituciones en las que se encarna están hoy en crisis en nuestro país y en el resto de los países de nuestro contexto occidental.

Es un hecho suficientemente perceptible que no resulta necesario un esfuerzo adicional para mostrarlo. Sin embargo quizás estamos tan sumergidos en el interior del problema que "los árboles nos impiden ver el bosque". A esto se debe que se busquen sus causas profundas donde no están, en la inmediata del conflicto. Los políticos, y también los pedagogos, suelen diagnosticar el mal en el fenómeno de la masificación, la politización, la falta de medios, de docentes, de diálogo... Ciertamente se apunta con ellos a aspectos importantes del problema, pero tal vez las razones estructurales de la actual coyuntura escolar y universitaria haya que buscarles detrás de estas manifestaciones, en las condiciones socio-culturales que subyacen. Y es que los sistemas educacionales actuales, propios de una sociedad estática, agraria, pensados para una minoría de estudiantes, no valen en una sociedad superindustrial, cambiante, para mayorías masivas de alumnos con intereses, actitudes y exigencias distintas. Parece, pues, que no cabe más remedio que modificarlos profundamente o inventar otros.

Realmente la estructura básica del sistema educativo sigue siendo el binomio profesor que enseña-alumno que aprende (o cuyo rol es al menos aprender). La misma estructura que pusieron en práctica los griegos en las palestras, plazas o jardines donde los sabios maestros dispensaban enseñanzas a una minoría de alumnos deseosos de saber, obedientes y ayunos de otras fuentes de información. Pero los sistemas y los métodos educativos se desenvuelven hoy en el seno de sociedades radicalmente innovadoras, donde el cambio se va convirtiendo ya en respetable tradición, y en las que aparecen continuamente nuevas ideas e inventos.

Con todo, y a pesar de la renovación de la hora presente, y de las inmensas posibilidades que brinda la tecnología, la Ciencia y el desarrollo, los sistemas educativos del mundo continúan siendo instituciones inertes, pre-industriales y arcaicas.

En teoría el sistema educativo, con la escuela a la cabeza, debe ser el medio social privilegiado, creado por la sociedad precisamente para cumplir esa misión vital suya de sobrevivencia, renovación y transmisión de valores. En su seno se inscribe institucionalmente la relación educati-

va que implica, al menos, los siguientes elementos: un *profesor* que enseña al *alumno* los valores *culturales* de una determinada *sociedad*.

Ahora bien, si ha cambiado la *sociedad* (de agraria a urbana y superindustrial), si ha *cambiado* la cultura (de "humanística" a científico-técnica, de cultura escrita a cultura de la imagen) y, por consiguiente, si ha cambiado el *alumno*, hijo de aquéllos, ¿cómo pretender que no esté en crisis el sistema educativo que sigue anquilosando en la misma estructura artesanal que heredó de los maestros griegos?

Esto explica que los grandes avances científicos y tecnológicos que condicionan nuestra actual forma de vida hayan nacido extramuros de la Universidad, que es en teoría lo más florido del sistema educativo. El avión, el submarino, el cine, la TV, el ordenador, los satélites de comunicación han surgido fuera de las aulas, y muy cercanos, frecuentemente, a los laboratorios de la industria militar de ambos bloques. Nuestros últimos grandes inventos se logran en conexión con las grandes empresas, que en todo caso establecen contratos puntuales con una determinada universidad y le marcan sus objetivos investigadores. Recordemos a título de ejemplo, la NASA, IBM, la Agencia Europea del Espacio... etc. En ciertos países del área socialista se han creado en la última década más de mil institutos tecnológicos superiores, vinculados a la industria y muy pocas universidades nuevas.

Los datos referidos a los alumnos no son menos expresivos que los referidos a los Centros. Unas estadísticas de TV mexicana, por otra parte bastante parecida a la nuestra en absorción de audiencia, revela que un chico de 15 años lleva sobre sí dieciocho mil horas de TV, por quince mil de enseñanza; el 85 % de lo que conoce procede de los medios de comunicación de masas, mientras que sólo el 15 % lo ha aprendido en las aulas. En nuestro caso la situación de monopolio es evidentemente más grave. Cerca de veintiocho millones de personas ven habitualmente la televisión — ¡la única TV pública estatal! — casi la mitad de los cuales la tienen como principal fuente de información...

Y es bien sabido que, de todos los medios de comunicación, la televisión asume el principal papel en la creación de opiniones y actitudes individuales desde los primeros años, con una información inconexa, yuxtapuesta, en mosaico, en cuyos mensajes domina el erotismo, el consumismo y la violencia.

Por consiguiente sólo la televisión — y los sucedáneos suyos como el video — es vista más horas y desde luego con mayor impacto que el producido por el profesor y todo el sistema educativo en su conjunto.

Esto explica que la sociedad actual está dando la espalda al sistema institucional educativo, porque está encasillado en sus trincheras tradicionales y sigue siendo pre-industrial, inerte, anticuado, incapaz de adaptarse y de incorporar las nuevas realidades. Hace más de treinta años que Ortega y Gasset se percató del carácter retrógrado de nuestras instituciones educativas: enseñamos, decía, lo que aprendimos hace 10 o 15 años, de la generación anterior, y lo transmitimos a la generación siguiente que tal vez lo mantenga circulando endogámicamente por el sistema otros tantos años.

A finales de la década de los años sesenta, el Congreso de Estados Unidos propició la realización de un estudio sobre el intervalo temporal entre investigación, difusión y desarrollo de las innovaciones. Las conclusiones fueron elocuentes: las innovaciones en educación tardan cerca de treinta años en ser adoptadas mientras que las innovaciones tecnológicas o médicas se difunden y generalizan en plazos que van de los dos a los cinco años.

Este esquemático y simplificado diagnóstico del sistema educativo que venimos realizando, ¿explica suficientemente la crisis actual de la educación formal y escolar? Creemos que no; es sólo una parte, que se refiere a los aspectos socio-económicos. Pero además de Sociología, la educación es un hecho antropológico fundamental que implica axiología, valores y crisis de valores. A ellos nos referiremos en la última parte. Entretanto, en el terreno técnico positivo veamos lo que tecnócratas y planificadores de la educación proponen como salida posible y previsible de las dificultades que aquejan al sistema educativo actual.

2. La perspectiva educacional

La perspectiva ha venido estando de moda, con distinta intensidad, durante las dos últimas décadas. La sociedad aceleradamente cambiante ha decretado la muerte a la permanencia y ha superado la dinámica de la repetición: en las sociedades tradicionales el pasado se repetía en el presente y se proyectaba en el futuro. Hoy nos hemos dado cuenta de que somos responsables del futuro individual y colectivamente. Necesitamos prevenir y prever para aminorar el "shock" del futuro. El porvenir, como escribe Louis Arnaud, ya no hay que esperarlo pasivamente sino que es necesario construirlo y, en primer lugar, inventarlo.

La educación es, o debería ser, el campo prospectivo por excelencia: educar es preparar el futuro y para el futuro, formar hoy a los hombres de mañana.

Consciente de esto, intentando superar el tradicional carácter retrógrado de la educación, un grupo de futurólogos han empezado a proyectar las alternativas posibles, a partir de la realidad y las tendencias presentes, para el futuro de la educación y la educación del futuro, a corto y medio plazo.

En nuestro país se realizó a principios de la década de los setenta un Seminario Internacional de Prospectiva, en combinación con la UNESCO, cuyas ponencias y conclusiones fueron publicadas por el Ministerio de Educación. Posteriormente, la propia UNESCO patrocinó el informe E. Faure y últimamente otros recientes, en 1981 y 82 sobre prospectiva educativa, conectando siempre estrechamente sociedad y educación, metas sociales y metas educacionales.

Si la sociedad influye en la educación y, a su vez, la educación influye en la sociedad, en una interacción mutua, cabe preguntarse ¿Cuáles son las características previsibles de la sociedad futura? ¿Qué tipo de educación exigirá? ¿Qué profesores, centros y medios docentes? ¿Qué programas y materiales?

La respuesta plausible a estas preguntas es evidentemente que deben tener un gran interés para, en función de tales expectativas, orientar la actividad educativa presente.

Resumiendo esquemáticamente las distintas respuestas podríamos señalar que casi todas las proyecciones coinciden en concebir la sociedad occidental futura —traspasado el dintel del horizonte del año 2000— como post-industrial o trans-industrial, informatizada o de la comunicación y, en términos culturales como "post-moderna". En todo caso será una sociedad de servicios, centrada en el sector terciario y caracterizada por la explosión de la información ("learning society"), que impondrá una tecnificación creciente de todas las profesiones y un tipo de trabajador de "cuello blanco", altamente cualificado.

La consecuencia inmediata para el sistema educativo es que tendrá que prepararse para albergar a un número creciente de estudiantes en demanda de un mayor nivel de conocimientos profesionales y culturales. ¿Puede pensarse que las actuales instituciones, ya bastante masificadas sean capaces, sin transformarse radicalmente, de dar respuesta eficientemente a esa variable y multiforme demanda educativa? La escuela, y el resto del sistema educativo, tendrá que incorporar las exigencias y las posibilidades que ofrece la nueva sociedad post-industrial así como enfrentarse a sus condicionamientos y limitaciones.

Entre las posibilidades que ofrece podemos señalar, entre otras:

más medios económicos, tecnología educativa (enseñanza programada, ordenadores, cine, TV, videograma, teléfono, redes automatizadas de información y documentación, laboratorios de idiomas..., etc.); progresos en Psicología evolutiva y del aprendizaje (modificación de conducta, refuerzos positivos... etc.); Sociología de los pequeños grupos (dinámica de grupos, redes formales e informales de información grupal, clima del aula... etc.).

La sociedad futura propiciará, sin duda, un mayor tiempo libre, que sólo podrá transformarse en ocio creador si surge una nueva educación para el ocio y para el tiempo libre, educación más flexible, imaginativa y abierta a todas las edades y condiciones del hombre, especialmente a la cada vez más amplia población de la tercera edad.

Las limitaciones y peligros de las sociedades industriales y post-industriales, han sido puestas de relieve muchas veces, especialmente por pensadores y novelistas. Recordemos los análisis del hombre-masa de Ortega o las descripciones de las "perfectas sociedades científicas" que nos dibuja Aldous Huxley en su "mundo feliz", Orwell en su "1984" o la propia utopía científica "Walden dos" derivada del condicionamiento operante de Skinner.

Masificación, despersonalización, robotización, manipulación, deshumanización, aniquilación... son algunos de los peligros de esta sociedad en la que ya hemos entrado y que mira a la educación como un poderoso resorte que puede conjurarlos o, al menos, denunciarlos.

Hasta aquí hemos trazado algunas pinceladas de lo que probablemente va a ser la sociedad futura y de las consecuencias educativas que lleva consigo. Estamos en el terreno positivo de los análisis socioeducacionales de las inercias del ser, pero no de las exigencias antropológicas imperativas del deber ser, ¿Debemos conformarnos con preveer la configuración de la educación y de la escuela del futuro como un subproducto fatídico y consecuencial de una dinámica socioeconómica todopoderosa? ¿No tenemos hoy el derecho y el deber de postular un conjunto mínimo de exigencias antropológicas, o más exactamente personalizadoras, que prioritariamente han de tener cabida en la futura educación y en la futura sociedad para que ambas conserven su condición de humanas?

3. Los objetivos educativos de la escuela

Ciertamente en los análisis sociológicos, y más concretamente en los estudios prospectivos a los que hemos hecho mención y que se pre-

sentan con el sello legitimador de "científicos", neutros y asépticos se está en realidad enmascarando toda una filosofía y toda una ideología. A las previsiones descriptivas van indisolublemente unidas las prescripciones axiológicas y normativas. Máxime en la educación, que es tarea de valores, transmisión y creación y realización de valores.

Aun suponiendo que la más venerable tradición de nuestras sociedades sea hoy el cambio, aparece como constante histórica la exigencia antropológica de trascenderse constantemente a sí mismo separando las fatalísticas limitaciones de la instintividad animal.

Desde la expresión del mito adámico hasta nuestros días la aspiración prometeica de sobrevivirse y realizarse cada vez más plenamente aparece como el motor secreto de la historia. La utopía de la felicidad se impone de una u otra forma en todas las épocas. En la nuestra se ha llamado progreso indefinido, si bien tal mito del progreso desarrollista ya no sirve al hombre post-moderno que conoce los "límites del crecimiento", y la ausencia de futuro para la sociedad de consumo. Quizá su único mito es el de la desmitificación. Hoy se comienza a hablar, no de la cantidad, sino de la "calidad de la vida" y se piensa en el desarrollo de las inéditas potencialidades interiores del hombre y en sus resortes morales.

Dominada la naturaleza mediante la ciencia y la técnica, el individuo necesita ahora ser dueño y no su esclavo. En este contexto aparece la educación como el gran recurso para reordenar jerárquicamente el desarrollo cuantitativo y de bienestar material hacia metas superiores de libertad, dignidad y solidaridad humana.

Cabe preguntarse si el caldo de cultivo de una sociedad futura, arrastrada incesantemente por el huracán de cambio, permite la adaptación y el desarrollo humanos, para cuyo despliegue se necesita ocio, quietud y sosiego. Ni biológica, ni psicológica, ni culturalmente se puede forzar el ritmo de los procesos madurativos. Como ha escrito Pinillos, una sociedad sometida a un proceso de cambio anómico, tan vertiginoso como el que se prevee para el horizonte del año 2.000, corre el grave riesgo de volatizar el sistema de hábitos adaptativos y de vigencias morales que constituyen el soporte fundamental de la salud psíquica de todo el grupo humano. Una desorientación vital profunda afectará a ese hombre futuro que estamos hoy educando en las aulas, si no logra frenar su "tem-

po" histórico, o si no acierta con un procedimiento para disociar los cambios técnicos de sus repercusiones psíquicas y de su estabilidad moral.

Este es quizá el gran reto estructural de la escuela futura: crear un espacio privilegiado de maduración afectiva, intelectual y moral que le permite *enfrentarse críticamente* a poderosos condicionamientos anomizantes y despersonalizadores del medio.

Y subrayamos lo de "*críticamente*", porque la formación del sentido crítico se ha convertido en uno de los objetivos básicos de la escuela presente y futura como han señalado reiteradamente el profesor Ibáñez y otros autores. El ciudadano contemporáneo se encuentra sumergido en un mar de estímulos que le bombardean por doquier. Los medios de comunicación de masas, especialmente la televisión, amontonan un caudal de información inconexa, cuyo único lazo de unión es justamente su carácter de "noticia". Ante este panorama abrumador, el individuo que quiere autopoerse desalienarse, y ser dueño de sus propias decisiones necesita ante todo formar un criterio, juzgar en función del peso de las razones, saber elegir. No otra cosa es la capacidad crítica.

Ahora bien, los actuales medios audiovisuales, efecto y causa de esta sociedad embalada, están creando un nuevo tipo de cultura, la "cultura de la imagen", cuya importancia en la configuración futura de la sociedad resulta decisiva.

Dentro de la "Galaxia de Gutenberg" —como diría McLuhan— el hombre tenía el reposo necesario para poder ejercer la crítica; el medio culto dominante de comunicación —el lenguaje escrito— permite al lector establecer una pausa, una distancia, entre la información y la inteligencia, la cual, una vez objetivado el mensaje, lo aceptaba o lo rechazaba.

Con los nuevos medios audiovisuales de comunicación masiva, la imagen, sustituye a la explicación; transmite un conocimiento directo y global opuesto al conocimiento discursivo y progresivo del decurso lingüístico oral o escrito. La imagen con su carga de inmediatez, condensación y sincretismo —("una imagen vale por mil palabras")— produce un pensamiento fundamental emotivo e intuitivo que parece poseer una fuerza y una capacidad de movilización reactiva muy superior a las demostraciones racionales y reflexivas, de las que se prescinde.

Estrechamente relacionado con este objetivo básico de la

escuela actual está la finalidad de educar para la libertad. Con frecuencia la educación y liberación se convierten en realidades sinónimas. Pero la liberación ("libertad de") es sólo una parte indivisa de la libertad plena ("libertad para") que implica la realización personal, la búsqueda de la incorporación de los valores progresivamente más "valiosos".

La escuela sólo puede educar "para la libertad", en y desde la libertad; siendo ejemplo vivo y praxis cotidiana de la misma. Para ayudar a los otros — a los alumnos — a forjar su libertad han de ser ellos mismos — los educadores — los primeros testimonios de hombres libres mentalmente, emocionalmente, moralmente, políticamente... En competencia siempre con los sutiles medios de presión y manipulación que arrastran a las nuevas generaciones a vivir de espaldas a cualquier proyecto ético... y de cara al televisor.

Felicidad, paz, justicia, democracia, creatividad, solidaridad, defensa del medio ecológico, desarme... son otros tantos términos expresivos de otros datos objetivos pedagógicos de la escuela que postulamos.

Estos objetivos últimos sólo se pueden promover en una comunidad educativa crítica, participativa, democrática, solidaria y abierta. La escuela futura no puede seguir siendo una guardería de muchachos y muchachas en edades difíciles a los que se les retiene cada vez por más tiempo hasta su problemática incorporación al mundo laboral. Tampoco se justifica su existencia como mera agencia de transmisión cultural y científica. La escuela futura tiene que superar su "tic" individualista y recobrar la dimensión comunitaria — esa variable independiente tan importante que hoy están redescubriendo las ciencias sociales con la denominación de "clima del aula".

Crear comunidad significa, como han reiterado los pensadores personalistas, tener fe en el otro, escucharle y aceptarle en plenitud. Es el "más difícil todavía" para ese testigo adulto en el grupo de jóvenes que es el maestro (magister), que quiere decir interpretar con ellos su existencia en un clima de diálogo y participación.

Tener fe en el otro, a su vez, significa, como escribía recientemente un comentarista religioso, situarnos ante él desarmados, sin ideologías, sin mentalidad y actitud colonizadora, sin complejos ni superioridad, sin ánimo de manipulación, sin espíritu de juicio o condenación. Significa acogerle, aceptarle tal cual es, respetarle en su originalidad irrepetible, reconocerle en su persona y en su ministerio; apreciarle, desear que sea el mismo, que crezca en humanidad, que alcance la plenitud de sus aspiraciones y el desarrollo total de sus valores y potencia-

lidades. En síntesis, es quererle, amarle de verdad.

Escuchar al otro significa dejarse interpelar por él; pacientemente, convencidos de que se requiere mucho tiempo para entender la verdad, al ritmo de sus manifestaciones; penetrar en su interior y empatizar, a través de su forma de pensar, con su forma de sentir y con su singular modo de ser, respetando siempre su propia singularidad personal.

Aceptar al otro significa reconocerle su supremo valor personal ayudándole a que asuma responsablemente las consecuencias de su propia autodeterminación vital. Si se siente escuchado y aceptado sin reservas, le será más fácil entrar en relación de amistad con nosotros. Aceptación que no significa aprobación... Sólo así podremos reconocer y reencontrar a la persona, al hombre y su vocación personal intransferible en la corriente interactiva del espacio psicosocial comunitario, que debería ser la escuela.

Pero todo esto, más que un programa pedagógico realista para la escuela, es un ideal, una utopía cuasi religiosa, que nos recuerda demasiado a la mística secularizada del "maestro-sacerdote" o, mejor dicho, el "maestro-rabino" de Emilio Durkheim y de todos los grandes renovadores pedagógicos desde Sócrates a Giner de los Ríos, pasando por Manjón, Freinet o Makarenko.

Y es que, además de ciencias y técnicas, las praxis educativa implica un salto cualitativo, una apuesta arriesgada y comprometida en favor de la persona como realidad axiológica, que siempre es más de lo que es, que se trasciende constantemente a sí misma, y en la que, más allá de toda demostración, en última instancia, se cree o no se cree.

El verdadero educador, aunque sea un ateo, es siempre un creyente. Cree en las posibilidades de la libertad personal. Frente a todas las evidencias de los análisis socio-económicos y frente a todas las evidencias de los análisis socio-económicos y frente a las inercias patentes y potentes de la estructura, de la que se siente parte, confía en el milagro. Como el converso de Damasco cree secretamente en el "omnia possum" de la autodeterminación personal confiada y abierta. Ser pedagogo personalista como ser cristiano es creer en lo imposible, decidirse a protagonizar la historia personal y colectiva, proponerse introducir alguna novedad en el decurso predeterminado de los acontecimientos, disponerse a iniciar nuevos caminos en la cadena aparentemente escrita de las causas y de los efectos.

Una escuela así no demanda enseñantes sino educadores, cuya capacidad de entrega, lealtad y compromiso no puede ser, por princi-

pio, exigida como contrapartida de un sueldo. Tales cualidades no se pueden ponderar económicamente ni ser objeto de contrato monetario en el mercado de bienes y servicios. Responderían más bien al concepto de un nuevo "servicio social" voluntario, vocacional y gratuito, que han postulado algunos autores y que se ha dado en algunas culturas y épocas históricas.

Como siempre ha ocurrido, surgirán aquí y allá, aisladamente, como focos de atracción y renovación pedagógica. Pero en el contexto general no pasarán de ser una anécdota, una elocuente anécdota.

Entre tanto, la casi totalidad del sistema educativo, servido por enseñantes funcionarios o laborales seguirá languideciente, burocratizado y mostrenco para perpetuar su reproducción.

En todo caso ese 20 % de influencia que se calcula que le queda a la escuela, una vez aislada la dominante influencia de los medios de comunicación de masas, puede y debe tener una función cualitativamente más importante que el 80 % restante si logra convertirse en el filtro crítico que condiciona la propia lectura, recepción y valoración del bombardeo de mensajes inconexos de la educación informal.

En una sociedad compleja y cambiante como la nuestra, además de la transmisión de los códigos y lenguajes básicos de una cultura científico-técnica y de integrar al niño de forma responsable y participativa, quizá el objetivo principal, que ya hemos mencionado, sea el formar críticamente su mente y estructurar armónica y afectivamente su personalidad para que el resto de la información que recibe tenga claves de coherencia y sentido. Más que de enseñar, la escuela deberá provocar un aprendizaje continuado y permanente para el desarrollo personal y autónomo, reconstruyendo críticamente el conocimiento que osmóticamente está recibiendo a través de los más diversos medios.