

«*Mut zur Erziehung*». Retrospectiva de una controversia pedagógica y político-educativa (*)

HERBERT ZDARZIL

Universidad de Viena

(Traducción: José María Barrio Maestre)

SUMMARY

This article shows the historical and theoretical relevance of the so called *Bonner Forum Mut zur Erziehung*. This Forum (Bonn, 1978) was an important meeting in which the frankfurtian critical theory about the theory of emancipation was confronted with the classical german theory about education as *Bildung*, with all the theoretical and political implications of these two different educational perspectives.

En enero de 1978 tiene lugar el comienzo, en Bonn, del Forum *Mut zur Erziehung* (audacia para educar)¹. En nueve tesis redactadas por un comité y en las diversas intervenciones de N. Lobkowicz, R. Spaemann, K. Aurin, F. H. Tenbruck, H. Lübbe y A. Schwan, que fundamentaron y matizaron el contenido de cada tesis, se llevó a cabo una crítica detenida a la *pedagogía emancipatoria*. Esta corriente, en lo relativo a la ciencia pedagógica y a la política de la educación –en coherencia con las convicciones del neomarxismo, principalmente de la Escuela de Frankfurt– se había manifestado contraria a una sociedad y a una educación acuñada bajo relaciones de poder, dominio y autoridad, y había ostentado durante aproximadamente diez años una posición dominante en la discusión pedagógica y político-educativa, llegando a tener una influencia relevante en el proceso de reforma del sistema educativo, pero también en la tarea educativa cotidiana, tanto en la escuela como en la familia. Con su crítica a la pedagogía emancipatoria y a la reforma iniciada a partir de ésta –subrayaban sus portavoces– el Forum no pretendía hacer un panegírico del sistema educativo vigente ni de la praxis pedagógica tradicional en su totalidad, así como tampoco rechazar *cualquier* crítica a dicho sistema ni condenar *todas* las reformas de los últimos años. «Restringir la educación, como en alguna época ha sido corriente, al marco de lo ideológico», sería un camino erróneo (N. Lobkowicz)².

(*) N. del T.: Este artículo apareció originalmente con el título de «*Mut zur Erziehung*». *Rückblick auf eine pädagogisch-bildungspolitische Kontroverse*, y fue publicado en la revista *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (Münster, Westfalen) 62: 3, 1986, pp. 396-410.

¹ Con el título *Mut zur Erziehung* (Stuttgart, 1978) apareció un informe sobre el Forum de Bonn que contiene también las tesis allí propuestas.

² *Op. cit.*, p. 13.

La organización de Bonn no deseaba ningún congreso de especialistas científicos –aun cuando los ponentes fueron presentados como tales– y tampoco deseaba especial publicidad. Sus promotores no querían discutir las tesis de autores concretos ni de ninguna escuela científica determinada. Sobre la base de una exposición argumental de sus peculiares convicciones acerca de la sociedad, la educación y la política pedagógica, buscaban la confrontación con una *postura* –concretamente la de la pedagogía emancipatoria– y con la política educativa que de ella se deriva. Por eso no parece adecuado reprochar a los portavoces del Forum de Bonn, como hicieron algunos críticos, que se concentraran en un fenómeno científicamente incorrecto, al cual habían atendido sumariamente, pero sin indicar qué autores representan dicha posición en sus personales puntos de vista ni ponderar el hecho de que no todos los pedagogos *emancipatorios* defienden indistintamente todas las tesis de esa corriente, si bien ello no excluye una concordancia básica en ciertas convicciones por razones y motivaciones diversas.

No se hizo esperar la réplica al Forum de Bonn. En marzo de 1978, durante el congreso de la Sociedad Alemana de Ciencias de la Educación que tuvo lugar en Tübingen, un grupo de trabajo constituido a tal efecto redactó un informe sobre las tesis del Forum de Bonn. Esta *Declaración de Tübingen*³ –discutida en el seno de la reunión de los miembros de la mencionada Sociedad, pero que no llegó a cuajar en una resolución formal– denunció que dichas tesis «proclaman un giro involucionista»⁴. A esta condena se adhirió toda una serie de manifestaciones críticas que argumentaban tanto desde el punto de vista pedagógico como desde el político; tal fue el caso de U. Herrmann, que acusó a los oradores del Forum de provocar una «falsa conciencia» y de activar la «Contrarreforma»⁵. Finalmente, un grupo de trabajo del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Münster publicó una crítica relativamente detenida al Forum de Bonn⁶.

Han pasado unos años desde entonces. La reforma educativa llegó a cuajar bien en la República Federal, y no sólo por causas financieras. Si bien es cierto que la escena pedagógica y político-educativa ya no está tan fuertemente determinada por las ideas de la pedagogía emancipatoria y la discusión sobre estos asuntos ha rebasado, en algunos aspectos, la situación

³ Publicada en *Zeitschrift für Pädagogik*, 24: 2, 1978.

⁴ *Op. cit.*, p. 235.

⁵ U. Herrmann, «Mut zur Erziehung», en *Zeitschrift für Pädagogik*, 24: 2, 1978, p. 223.

⁶ Cfr., entre otros, D. Benner, *Entgegnungen zum Bonner Forum «Mut zur Erziehung»* (Réplicas al Forum de Bonn «Mut zur Erziehung»), München, 1978.

de entonces, también lo es que la pedagogía emancipatoria todavía encuentra numerosos defensores. Planteamientos solidarios de esa postura hallan aún eco en los medios de comunicación y en la realidad pedagógica cotidiana, y los puntos básicos del referido conflicto conservan enteramente su significación. A raíz de una exposición sumaria de las réplicas contra las tesis del Forum de Bonn⁷, intentaremos debatir ahora, para examinar su validez, las tesis y problemas principales suscitados con motivo de aquella discusión.

La escuela y la educación –tal es la primera conclusión del Forum de Bonn– deberían considerar como su principal objetivo la *madurez*, deberían capacitar para una autodeterminación racional mediante la cual el hombre pueda emanciparse de la tutela pedagógica y de la autoridad. Ahora bien, el sistema educativo no debería subordinar su tarea al fin de la *emancipación*, es decir, al fin de una madurez entendida como emancipación. La escuela y la educación no deben tratar de reformar la sociedad o el Estado, alineándose bajo el «ideal de una sociedad futura plenamente liberada de todos los comportamientos vitales heterocondicionados». Los marxistas habían puesto sus esperanzas de revolución social ante todo en el proletariado que comenzaba a organizarse. Pero en este siglo los neomarxistas hubieron de reconocer que el proletariado falla como sujeto revolucionario, pues muchos trabajadores pudieron lograr al menos un modesto nivel de bienestar y se han integrado fuertemente en la estructura social vigente. La transformación de la sociedad, por tanto, deberá ser orientada por otro camino: habrá que influir en la conciencia del hombre a través de la escuela y la educación. «Las políticas familiares, escolares y universitarias deben lograr que los niños, los escolares y los estudiantes se vean movidos a rebelarse contra lo establecido, contra el orden de valores vigente, contra las estructuras económicas, sociales, jurídicas y estatales y, en general, contra toda tradición excepto la propiamente revolucionaria»⁸.

El sistema educativo –postulan, por el contrario, los miembros del Forum de Bonn– no puede ni debe ser configurado al servicio de una nueva sociedad. Conforme a esto, se ha hablado de la *posibilidad* de que la escuela y la educación ejerzan un influjo directo en la transformación social solamente en el caso de que la tarea educativa –así pueden ser entendidos los mencionados argumentos– lo ejerza sobre cada hombre individual, pero di-

⁷ D. Benner, «Die fehlende Pädagogik in den Thesen des Bonner Forums «Mut zur Erziehung» (La deficiente pedagogía de las tesis del Forum de Bonn «Mut zur Erziehung»), en *Schweizer Schule*, vol. 9, 1985.

⁸ Cfr. N. Lobkowitz, en «Mut zur Erziehung», pp. 10 y ss.

cha tarea no puede –a no ser que busque adoctrinar políticamente a sus destinatarios– producir inmediatamente transformaciones en las estructuras políticas y sociales. «... El gran dilema acerca de si hemos de buscar y defender la verdad y la justicia dentro del sistema o contra él no pertenece a la escuela, y ese dilema no se resuelve con los resultados de reformas de menor alcance en el ámbito escolar», subraya Hermann Lübbe. Aún más aberrante sería asumir que a través de la escuela se pudiesen adoptar para el sistema educativo las reformas que la sociedad misma no desea adoptar para sus instituciones. El resultado de una pretensión semejante no podría ser otro que el aislamiento de la escuela y de los escolares respecto al resto de la sociedad. «Ninguna sociedad puede reconocer como propia una escuela que enseñe a sus alumnos a considerar como propia una sociedad distinta»⁹. La educación se autoimpone una serie de límites: no puede resolver de antemano los problemas vitales; no puede, por principio, tomar partido en las cuestiones políticas; tampoco puede establecer, de entrada, una nueva sociedad más justa (F.H. Tenbruck)¹⁰. Por último, Kurt Aurin postula que la educación sólo puede formular propuestas de cambios sociales, así como sugerencias para una actuación política responsable: un concreto programa de cambios políticos sería para ella abusivo y le haría entrar en múltiples contradicciones con la sociedad¹¹.

El sistema educativo *no debe* aspirar a la configuración de una nueva sociedad. La búsqueda de este incierto fin confunde a los adolescentes por exigirles más de lo que pueden dar de sí: una visión exhaustiva de la realidad social y de su desarrollo futuro¹². La educación emancipatoria reclama, además, diligencia, disciplina, orden y otras virtudes como la obediencia, la humildad, la modestia, la paciencia, la cortesía y la preocupación por los demás, pues tales disposiciones son consideradas hasta hoy como soportes del orden social y pueden ser desvirtuadas políticamente. «Estas virtudes, verdaderamente, son necesarias bajo cualquier circunstancia política. Por ello su necesidad no se funda en un sistema específico sino en el ser humano»¹³. También se pide cierta claridad respecto de conceptos y distinciones conceptuales como la que se da entre comunicación simétrica y asimétrica, sobre todo para aquellos conceptos a los que se otorga una significación normativa, teniendo en un contexto científico una función puramente des-

⁹ Cfr. H. Lübbe, en «Mut zur Erziehung», p. 113.

¹⁰ Vid. F. H. Tenbruck, en «Mut zur Erziehung», p. 63.

¹¹ Vid. K. Aurin, cit., p. 43.

¹² Aurin, cit., p. 43.

¹³ Cfr. «Mut zur Erziehung», p. 11 (Lobkowitz), p. 163 (3.ª tesis).

criptiva¹⁴. El Forum de Bonn puede añadir a éste otro argumento bien preciso: mientras que la pedagogía emancipatoria exige una educación que oriente a sus destinatarios hacia un modelo de sociedad totalmente determinado, es decir, desprovisto de dominio y poder (y que también les ayude a discernir cuáles son las estructuras y relaciones que deben ser establecidas en una concreta sociedad), se muestra como un concepto de la educación ligado a una precomprensión ideológica específica. Mas esto lleva consigo, a su vez, una dirección, pero no hacia la capacidad de autodeterminarse racionalmente, sino hacia un adoctrinamiento en la línea de la ideología emancipatoria. En tanto que la educación emancipatoria trata de comprometer al educando con su modelo de sociedad, ella misma traiciona su intención originaria, ya que precisamente no acepta la libre formación del criterio político. Una educación orientada hacia la madurez y una educación emancipatoria se contradicen mutuamente. Ahora bien, a pesar de su contraste, ambos modelos pedagógicos, tanto la idea de «madurez» como la de «emancipación» proceden de la misma raíz histórica: del prestigio del que, desde la Ilustración, gozan las ideas de libertad y autodeterminación del hombre. Esto se deja ver fácilmente en Rousseau, que tanto en su pedagogía como en su teoría política pretende lo mismo: superar la alienación histórica («minoría de edad de la razón», la llamaría Kant)¹⁵, superar la heterodeterminación (en la educación, en el Estado y en la sociedad) y, así, hacer posible la identidad del hombre consigo mismo¹⁶. Resulta innegable que la libertad humana va más allá de su afianzamiento mediante el orden estatal y social. Si se reconoce que la educación del adolescente estaría orientada a capacitarle en orden a la autodeterminación (y a garantizársela también en la medida en que sea posible), entonces también se debe plantear al Estado y a la sociedad, en consecuencia, la exigencia de que ellos, a su vez, garanticen la libertad de todo hombre mediante la co-gestión democrática, mediante el respeto a los derechos fundamentales como el derecho a la libertad de religión y conciencia, mediante el reconocimiento del derecho a la libre elección de profesión y residencia y mediante una observancia estricta de las normas jurídicas. Sin embargo, el hombre puede renunciar, por libre decisión, a una autonomía irrestricta, y esto debe él ponderarlo también en función de los demás «bienes», de los demás hombres, mediante la actividad política que aspira a determinados objetivos. En qué medida tiene sentido y es necesario restringir la libertad del individuo en cada situa-

¹⁴ Vid. Aurin, cit., p. 44.

¹⁵ N. del T.

¹⁶ Cfr. R. Spaemann, en «Mut zur Erziehung», p. 28.

ción histórica, es algo que no puede ser determinado en general, es objeto de discusión política y de decisión, debe dejarse en último término al juicio y elección de cada uno la cuestión de los fines de la educación, que no obstante ella no puede en apariencia predeterminar con reglas *a priori*. Por esto resulta innegable que la educación emancipatoria, como toda educación que se orienta a sí misma y al educando hacia una ideología, hacia un modelo normativo general de Estado y de sociedad, cuyo juicio y cuya voluntad política aspira a guiar en una concreta dirección, no puede facilitarle madurez alguna; más bien hay que decir que pervierte precisamente la orientación educativa hacia la autonomía. Por esta razón señala Robert Spaemann¹⁷ que no es tarea del educador programar las opciones políticas de los jóvenes de manera que se adecúen a la concepción de aquél acerca de un futuro mejor; tal cosa vendría a ser un «abuso educativo». «La disputa por el lugar y el contenido de la educación es una batalla política. Pero la educación no es primera ni principalmente un asunto político»¹⁸.

El Forum de Bonn plantea aún otras objeciones a la pedagogía emancipatoria y al programa educativo por ella representado. La escuela no podría enseñar a los jóvenes a ser felices «mientras no les anime a formular 'metas'», pues la vida lograda no procede de aplacar la exigencia sino de ajustarse a la acción correcta¹⁹. La escuela no tiene la tarea de ayudar a los jóvenes a «defender sus propios intereses»; de esta forma lo que en verdad conseguiría es dejar a los jóvenes «en manos de quienes, con los intereses de aquellos, saben enmascarar sus propios intereses políticos. Entonces, antes de que se puedan defender los propios intereses, es menester que a uno le orienten en todo lo relativo a los modos de conducirse en la vida respecto de los demás, mediante los cuales se van conformando básicamente los propios intereses»²⁰. Y, finalmente, la cuarta tesis del Forum señala como un error el pretender que la escuela forme jóvenes «críticos»; «en la medida en que se les educa para eso no sería lícito dejar incuestionado ningún fenómeno»; ahora bien, ocurre entonces que los adolescentes quedan «en brazos de quienes, como sabihondos ideólogos, no ocultan sus pretensiones totalitarias. En tal caso sólo sería capaz de una resistencia crítica y de una actitud escéptica frente a la seducción quien ha sido educado para conformarse con lo establecido»²¹.

¹⁷ Spaemann, cit., p. 25.

¹⁸ Cfr. Spaemann, cit., pp. 24 y ss.

¹⁹ «Mut zur Erziehung», p. 163 (2.ª tesis).

²⁰ «Mut zur Erziehung», p. 164 (5.ª tesis).

²¹ «Mut zur Erziehung», p. 163 (4.ª tesis).

Resulta obvio que las reformas dirigidas en la línea de la pedagogía emancipatoria y que, a primera vista, parecen plausibles, sin embargo dan lugar a la crítica. De este modo se acusa a la declaración de Tübingen de ser una «restricción no fundamentada que sólo pretende admitir la felicidad que procede del cumplimiento del deber»²². Dietrich Benner cuestiona que una educación que quiere ofrecer una experiencia de felicidad basada en el actuar correcto presupondría una certeza acerca de qué es «lo justo», y que esa certeza pertenecería a lo socialmente establecido, donde siempre «lo justo» ya ha encontrado su determinación precisa. Pero el vínculo entre la conciencia y las costumbres quedaría roto, la conciencia individual no podría continuar recurriendo, junto al examen de sus fundamentos de determinación, al consenso fáctico de las normas vigentes. «Los niños y los jóvenes sólo pueden ser educados en la ‘acción correcta’ mientras aprenden a examinar los fundamentos de determinación de su propia acción y mientras aprenden a ponderar críticamente los conocimientos anteriores»²³. También ha sido contradicha la crítica a una educación destinada a fomentar la defensa de los propios intereses: ya los niños poseen intereses, necesidades y un derecho a que se les tome en serio. Ahora bien, los niños deben aprender a armonizar sus propias necesidades e intereses con la realidad e intereses de los demás. El educador no debe orientar a los niños a renunciar a las necesidades e intereses expresados por ellos por el hecho de que carezcan todavía para el niño de fundamentación intelectual; pero tampoco debe dejarles, por una falsa indulgencia, que las satisfagan constantemente²⁴.

Finalmente hay que cuestionar la objeción expuesta en el Forum de Bonn respecto a una práctica educativa orientada a desarrollar el sentido crítico; no debería desacreditarse de forma global la capacidad crítica como objetivo pedagógico, puesto que ésta no significa una contestación fundamental a los valores e instituciones dados sino una capacidad de enjuiciamiento, una capacidad de someter a análisis lo establecido²⁵. La educación no debería consistir en aceptar como algo incuestionable la validez del legado cultural; más bien debería capacitar y motivar a los adolescentes para cuestionar lo establecido, desde el punto de vista de su validez y viabilidad,

²² «Tübinger Erklärung zu den Thesen des Bonner Forums ‘Mut zur Erziehung’» (Declaración de Tübingen sobre las tesis del Forum de Bonn «Mut zur Erziehung»), en *Zeitschrift für Pädagogik*, 24: 2, 1978, p. 236.

²³ Cfr., entre otros, D. Benner, *Entgegnungen zum Bonner Forum «Mut zur Erziehung»*, cit., pp. 11 y ss.

²⁴ Tübinger Erklärung, cit., p. 238.

²⁵ Tübinger Erklärung, cit., p. 237.

examinando los condicionamientos derivados de la propia posición y de la situación social; la generación adulta debería imponerse esta tarea no con incomprensión sino con disposición al diálogo, con un espíritu de responsabilidad ajeno a toda dureza autoritaria²⁶. Los adolescentes deben aprender, según D. Benner, «a decidir ellos mismos, como sujetos políticos, qué debe ser mantenido y qué debe ser mejorado, qué debe ser confirmado, qué reformado y qué no debe serlo»²⁷. En tanto que los autores de las tesis de Bonn promueven una línea educativa atenta a la tradición y a lo establecido, abogarían por una educación «afirmativa» y –en contra de la propuesta de Benner– tomarían postura frente a una educación para la madurez crítica.

Esta réplica contra la objeción expuesta a la educación emancipatoria obliga a perfilar importantes puntos de vista. Es sin duda correcta la afirmación de que el hombre no obtiene la felicidad sólo mediante la acción correcta; sin embargo, es comprensible que los autores de las tesis de Bonn, en contraste con el concepto de felicidad y las aspiraciones de muchos contemporáneos, pero en correspondencia con la filosofía práctica de tradición aristotélica –como, por otro lado, también destaca Benner– observen que la noción genuina de felicidad se presenta como la vivencia del deber cumplido, de la tarea terminada, como la experiencia de una vida plena de sentido. Pero también la réplica trata de mediar en determinados puntos a través de un contraargumento, sin profundizar en el sentido de las mencionadas transformaciones y sin debilitarlas. Tal es el caso de la contrarréplica a una educación orientada a la defensa de los propios intereses. Esta tesis se rebela contra una educación que trata de dirigir al educando a la defensa de sus personales intereses y le sugiere a tal efecto una determinada interpretación de los mismos. No se excluye –y difícilmente puede ser rechazado– que algún objetivo sea programáticamente pretendido en nombre de la pedagogía emancipatoria. Darse cuenta de que un hombre joven debe aprender, en primer lugar, a armonizar sus propias necesidades e intereses con los de las demás personas y con la realidad y, por ello, a someterlos a un juicio moral, es correcto, y está completamente claro en el sentido de lo que dicen los autores de las tesis de Bonn. Resulta superflua, por tanto, la observación de Benner en la línea de que una educación orientada por la felicidad que surge del actuar correcto presupone siempre una certeza acerca de «lo correcto», en el sentido del reconocimiento de una serie de costumbres o vi-

²⁶ U. Herrmann, «Mut zur Erziehung», cit., p. 221.

²⁷ Cfr. D. Benner, *Entgegnungen zum Bonner Forum «Mut zur Erziehung»*, cit., p. 7.

gencias incuestionadas. La segunda tesis de Bonn deja abierta la cuestión de si la legitimación de lo correcto corresponde a un reconocimiento acrí-tico de lo establecido o si procede solamente de la conciencia individual. Las críticas al Forum de Bonn manifiestan, sin embargo, una concordancia total en un aspecto: las diversas posiciones sobre el fin de la educación llegan a ser contradictorias. Esto se ve claro en que, por ejemplo, en la primera tesis se confía a la educación la tarea de promover la madurez de los jóvenes, pero esto se vuelve en contra de una educación que, al tiempo que les induce a no admitir acríticamente lo dado, afirma como deseable que, por virtud de su propia eficacia, el hombre se adapte o conforme con «lo dado», como, por otra parte, se afirma en la cuarta tesis; se subraya la conveniencia de que en nuestras escuelas «estén presentes las mismas vigencias culturales en cuyo reconocimiento todos nosotros hemos sido educados desde siempre, en y fuera de la escuela» (novena tesis). Los autores de las tesis de Bonn lucubran sobre una educación para la madurez, pero al mismo tiempo, hablan de la necesidad de asumir lo dado, lo culturalmente vigente y, por esa misma razón, de la necesidad de una educación afirmativa. La contradicción entre ambas concepciones de la educación es patente e irreductible. Entonces una educación para la madurez será la que estimule la capacidad de autodeterminación racional que contrarreste una acrítica asimilación de lo dado. Tal como se mantiene en la formulación precedente de las tesis de Bonn y en la explicación dada en las intervenciones del Forum, la solución de la contradicción parece en la práctica imposible. Sólo cabe lograr la unificación de los diferentes puntos de vista si se consigue trascender las diversas formulaciones mediante una meditación rigurosa del concepto de educación en orden a conseguir una significación precisa de las tesis. Esto trataré de hacer en lo que sigue.

La madurez debe ser postulada como fin de la educación, en la medida en que al hombre no sólo se le adscribe la racionalidad y la libertad, sino que también se le reconoce su derecho a desarrollar activamente ambas, esto es, a autodeterminarse racionalmente. Si le reconozco al hombre el derecho a una autodeterminación racional, entonces debo capacitarle para ello mediante la educación, y ésta debe orientarse a la madurez como a su fin. Madurez significa capacidad –fundada en el juicio racional– de decidir sobre lo interno y lo externo, capacidad de determinarse a sí mismo en el obrar, pese a las sugerencias ajenas y presiones en contra, o también pese a las inclinaciones y motivaciones de otro tipo. Entendida *en su sentido más amplio*, como capacidad de autodeterminación racional en *todo* lo que hace referencia a la vida, la madurez puede ser considerada como el fin último de todo el proceso educativo, pero no como una propuesta válida para de-

sarrollar en la infancia ni en los primeros años de la vida. La destreza necesaria para ello, a saber, la capacidad de «dominar los instintos, de auto-disciplinarse y de autorresponsabilizarse», deben ser adquiridas poco a poco al comienzo, también con la ayuda de la educación; por esta razón, una educación permisiva según el parámetro propuesto de la «autorregulación», supondría pedirle demasiado al niño que todavía no ha aprendido a «usar responsablemente la libertad»²⁸. La educación debe pretender ante todo que el educando secunde ciertas normas y que satisfaga determinadas demandas, para lo cual debería hacer inteligibles tan pronto como se pueda dichas normas y demandas. En consecuencia, durante la primera fase de la vida, la educación es necesariamente algo «cargado de presupuestos»²⁹, en lo cual el comportamiento del educando se orienta hacia una serie evidencias que, en la medida en que se trata de presupuestos socio-culturales, también se plantean al propio educador. Cabría pensar que la autodeterminación racional se logra cuando el joven ha aprendido a dirigir su vida en función de una serie de normas y metas que le resultan evidentes, incluso cuando le han sido propuestas con anterioridad. Pero esto no es tan claro, pues sucede que a veces las normas y objetivos en función de los cuales ha aprendido a orientar responsablemente su vida, son cuestionados por él al confrontarlos con otras normas y fines. El sentido último de la educación es conducir a la madurez; debe la educación dirigir una reflexión atenta a la validez de las normas y metas aprendidas y, de esta forma, estimular al educando a que se comprometa con determinadas normas de conducta en las diversas situaciones de la vida. La madurez humana se logra en la medida en que se toma conciencia de unos concretos objetivos vitales y en la medida en que se verifica un compromiso con ciertas normas de vida. Este último paso del proceso de maduración y de una educación para la madurez se ha verificado en nuestra conciencia con el surgimiento de una sociedad abierta y pluralista, es decir, en aquella época histórica a partir de la cual el hombre ya no compromete su vida con un determinado criterio religioso a través del Estado y de la sociedad, época en la que el orden social y político comienza a carecer de una legitimación religiosa.

La consecuencia de todo esto es que la educación, por de pronto, transmite al educando fines, normas y representaciones que, en última instancia, le conducen a la madurez y le facilitan la autodeterminación, en la medida en que le motivan a obligarse moralmente a sí mismo. Para explicarlo, he-

²⁸ Cfr. Aurin, cit., p. 46.

²⁹ Acerca de esto, *vid.* mi trabajo *Pädagogische Anthropologie*, Graz, 1978, 2.^a ed, pp. 125 y ss.

mos aducido que la ponderación, el autodomínio, la disciplina y la responsabilidad propuestas no son metas sólo para los niños sino también para que los jóvenes vayan poco a poco arraigándolas en sus vidas. La afirmación de que la madurez completa necesita de ciertas aptitudes iniciales en el joven adolescente puede hacerse sin restricción alguna. Pero entonces –cabría objetar– ¿debemos proveer a los jóvenes de normas morales y convicciones religiosas antes de que se encuentren en disposición de formar un juicio propio y antes de que el joven tome postura en relación a tales normas y convicciones? ¿Podría y debería el educador abstenerse de toda influencia sobre su alumno –en tanto que esa influencia le comprometa con unas normas y metas dadas– mientras no sea éste capaz de un juicio racional acerca de tales normas y metas? ¿No deberíamos nosotros secundar la teoría educativa de la pedagogía antiautoritaria o las ideas de Rousseau, quien para conjurar toda heterodeterminación quiso marginar, durante el período de la pubertad, cualquier educación o formación religiosa y moral? Sólo una teoría pedagógica como la de Rousseau –que piensa poder evitar toda educación que dirija a los adolescentes hacia ciertas normas, objetivos y puntos de vista dados– puede desatender la realidad completa de lo que es la vida y la situación educativa y permanecer, de esta forma, en una abstracción total. En efecto, esta teoría pasa por alto que el niño vive con adultos, con cuyas posturas morales y religiosas entra en contacto –ante todo si éstas le perturban– asumiéndolas si los adultos le sirven como ejemplo, naturalmente en caso de que logre comprender algo de esas concepciones morales y religiosas. La teoría rousseauiana, finalmente, desatiende el hecho de que el niño todavía no es capaz de autocontrolar su conducta de la manera en que tal autorregulación sería necesaria para la convivencia con los demás.

Primeramente, la educación determina al niño hacia ciertas normas y fines dados (que deben hacersele inteligibles de manera progresiva), y, a través de una reflexión ponderativa de dichas normas y metas, le conduce hacia una madurez en el sentido más amplio de esta palabra. La educación, por tanto, consiste en estas dos cosas: en su primera fase, en un afianzamiento en lo establecido, en las evidencias y parámetros que son como el subsuelo cultural en el que el niño viene a la vida y, según su intención última, consiste también en una educación para la madurez del juicio propio y de la conducta autodirigida. Ambos aspectos de la educación es lo que tratan de expresar las tesis del Forum de Bonn. El educador no debería recelar de una educación «formativa» en la primera fase, cuando se trata de proporcionar a los adolescentes actitudes fundamentales como «la fuerza de la conformidad con la vida», o de transmitirles la memoria histórica, gracias a

la cual el hombre «vivirá su vida con holgura»³⁰. Ante todo, el educador no debe darse por satisfecho con que el educando plantee las propias convicciones morales y religiosas que ha aprendido obviando la reflexión pertinente³¹, sin que se dé un progreso hacia la decisión consciente y el autodomio racional. En cierta manera, el sentido crítico y la capacidad de resistencia intelectual resulta sólo de la identificación con lo que es conocido y experimentado como algo que puede y debe recibir justificación. Y una educación «que predispone al cuestionamiento de la cultura» engendra cinismo o, de manera encubierta, habilidad dialéctica para convencer en abstracto³². Una educación que estimula sólo la perspicacia beneficiaría ante todo a quienes se aprovechan de la ventaja del escéptico o a quienes conciben su tarea como la denuncia del orden socio-político establecido y de sus vigencias morales. Ante algunas propuestas del Forum de Bonn se ha objetado lo que sigue: no debe evitarse la crítica a la cultura actual y el consiguiente cinismo, entendido como esa habilidad de convicción dialéctica en cuestiones abstractas. La capacidad de resistencia crítica no debe obtenerse a base de dejar incuestionada la tradición y la educación recibida, sino a base de progresar en la convicción que se funda en el preguntar crítico.

En cierto sentido, la aspiración a una madurez entendida en sentido pleno encuentra sus límites en los principios del orden estatal y jurídico, al menos en la educación escolar tomada en general. El Estado exige que en la escuela se enseñe el orden constitucional vigente y los derechos humanos y civiles que de él se derivan; no permite, por tanto, que los principios de ese orden constitucional sean puestos en cuestión, lo cual generalmente conduce a que la mayoría de los ciudadanos los reconozcan (en caso contrario peligraría en extremo la consistencia y perdurabilidad del Estado). A partir de aquí, los principios configuradores de nuestro orden constitucional quedan como algo no discutido y forman algo así como la base homogénea de nuestra sociedad. Tales son el respeto a la dignidad de la persona humana y los derechos fundamentales que de ahí se siguen, como la libertad, el derecho a la vida, la igualdad, la justicia, la solidaridad y la pluralidad. Estos valores fundamentales, según Alexander Schwan³³, se ordenan al cultivo y ejercicio de virtudes como la franqueza, el valor cívico, la consideración, la tolerancia, el sentido de la justicia, la moderación, la disposición al compromi-

³⁰ Cfr. Spaemann, cit., p. 25.

³¹ Vid. mi *Pädagogische Anthropologie*, cit., p. 244.

³² Vid. Lübbe, cit., p. 114.

³³ A. Schwan, en «Mut zur Erziehung», cit., pp. 132 y ss.

so, la disciplina, el amor al orden, la decencia, la capacidad de diálogo, la valentía, la disponibilidad y la capacidad de hacer crítica constructiva. Estas virtudes deberían encontrar, en cualquier caso, un reconocimiento general y, por ello, también deberían poder ser consignadas como «líneas maestras de todo sistema educativo positivo». Este sería el modo de conseguir el consenso político fundamental de nuestra sociedad y también un general acuerdo acerca de los fines de nuestra educación.

La ordenación de dichas virtudes a los valores fundamentales es comprensible, así como su relevancia para la educación. Por ello sorprende aún más que se ponga en tela de juicio esa relación de fundamentación entre tales valores fundamentales y las mencionadas virtudes básicas: Schwan estaría equivocado «acerca del alcance y la consiguiente posibilidad de concretar ciertos valores y normas fundamentales. Entonces no es posible hallar, más allá de unos límites negativos, los contornos positivos de una concepción pedagógica con ayuda de los valores ético-políticos fundamentales»³⁴.

Esta crítica se basa en un malentendido: Schwan subraya sólo que los valores que él llama fundamentales están ordenados a determinadas virtudes, pero en ningún momento expresa la opinión de que de esos valores se deriven los «contornos positivos de una concepción pedagógica»; más bien pide que se determinen las líneas maestras para la construcción didáctica y metodológica del proceso instructivo, los criterios para el diseño de los planes de estudio y la información sobre las estructuras organizativas más adecuadas para el sistema escolar. En los últimos años, los partidarios de la pedagogía emancipatoria abrigaban la esperanza de que los derechos humanos –que cumplían las funciones de principios constitucionales– pudieran orientar los principios de la política educativa; los partidarios de la pedagogía emancipatoria trataban de fundar sus propuestas políticas invocando el derecho a la educación u otros derechos humanos incluidos en la letra o en el espíritu de nuestra Constitución. En contra de los derechos humanos fundamentales, que pretenden defender al individuo de la agresión estatal (por ejemplo, mediante el derecho a la libertad religiosa y de opinión), y que formulan una exigencia del individuo respecto al Estado –como el derecho a la educación– debía fracasar cierto intento de que no sean lo suficientemente concretos como para poder regular con precisión el orden y la actividad estatal, y también sería menester que fuesen reclamables judicialmente –como ocurre con la defensa de los derechos individuales– en caso

³⁴ Cfr. F. Brüggem, en Benner, *Entgegnungen...*, cit., p. 31.

de que el tribunal constitucional no tenga jurisprudencia propia y permanente además de la interpretación y de la aplicación del derecho³⁵.

Se advierte bien cuál es la crítica que el Forum de Bonn ha ejercido contra la pedagogía emancipatoria, y cuál es la que se ha dirigido a sí mismo. Ello se manifiesta en un hecho notable: el reproche dirigido por el Forum de Bonn contra la pedagogía emancipatoria, según la cual ésta iría contra la meta educativa de la madurez, se alza también, por parte de estos críticos, contra el Forum mismo. Aun siendo idéntico el que critica y el criticado por el Forum —es decir, representando la misma posición— cabe también decir que ambas posturas confluyen en la defensa del principio de la madurez, pero reprochándose mutuamente su respectiva debilidad. Tratamos de mostrar aquí que este reproche —el dirigido a la línea mantenida por el Forum de Bonn— resulta injustificado, en tanto que el educador reconoce la madurez como el objetivo final de su tarea, pero al mismo tiempo es consciente de que las condiciones de una educación para la madurez inicialmente deben ser procuradas poco a poco. Por ello, en su primera fase, la educación ha de ser «prescriptiva», debe orientar al educando hacia determinadas actitudes y reglas, al reconocimiento de determinadas normas. La falta de exigencia y la neutralidad axiológica no son correctas maneras de conducir inicialmente la tarea político-educativa. Esto se manifiesta con toda claridad en la discusión acerca del principio de igualdad de oportunidades. Casi todos los expertos en teoría y política de la educación se muestran hoy día partidarios de hacer efectiva y asegurar una auténtica igualdad de oportunidades educativas. A pesar de ello, no todos entienden lo mismo por igualdad de oportunidades: para unos consistirá en que todos los hombres puedan desarrollar de igual modo y en la forma más amplia que sea posible —en función de los distintos talentos y condiciones ambientales— su respectiva capacidad de aprendizaje y rendimiento individual, de manera que cada uno esté en condiciones de hacer valer la formación a la que haya podido tener acceso en el conjunto de las situaciones profesionales y vitales. Otros proponen equilibrar, a través de medidas compensatorias del sistema educativo, la capacidad de aprendizaje y trabajo, que en cada persona se manifiesta en medida diversa, sobre todo en relación a su constitución genética y a las estimulaciones de su entorno, de forma que mediante ese ajuste recíproco se garantice a todos la mayor igualdad posible en cuanto a las oportunidades educativas, profesionales y vitales. Ambas formulaciones del principio de

³⁵ Vid. mi trabajo «Das Recht auf Bildung und seine Aporien» (El derecho a la educación y sus aporías), en H. Ruprecht y G.-H. Sitzmann (Eds.), *Erwachsenenbildung als Wissenschaft*, XI, Weltenburger Akad., 1983.

igualdad de oportunidades educativas pueden coincidir en sus fundamentos y, por ello, se muestran plausibles: parece lógico promover al máximo para cada uno sus específicas posibilidades, pues de lo contrario le estaría vedada su propia autorrealización, incluso cuando no se le atribuyen como mérito o culpa los peculiares condicionamientos genéticos o ambientales en los que ha crecido. Pero igualmente parece lícito compensar las diferentes capacidades humanas procedentes de la constitución genética y del ámbito vital en la medida en que tales condicionamientos le acontecen al individuo sin ninguna responsabilidad por su parte. Ahora bien, en último término, ambas formulaciones del principio de igualdad de oportunidades se contraponen entre sí, y cada una de ellas implica consecuencias político-educativas que no son compatibles con las de la otra. De este modo, no cabe garantizar un óptimo desarrollo de las potencialidades específicas del individuo —en especial del muy capacitado intelectualmente— y, a la vez, una promoción de todos que equilibre las diferencias intelectuales, al menos bajo las condiciones actuales en que se halla nuestro sistema educativo. De ahí que sea inevitable tomar una decisión ético-política entre una u otra de las propuestas³⁶.

En su sexta tesis, el Forum de Bonn aboga por la primera de las mencionadas formulaciones de la igualdad de oportunidades y, en consecuencia, entiende que la realización de este principio implicaría «la desigualdad entre quienes se quieren educar en el aprovechamiento de esas oportunidades. Ciertamente, la igualdad de oportunidades deja siempre abierto un desigual reparto de sus posibilidades de uso, y esta desigualdad, que surge como consecuencia inmediata de la efectiva igualdad de oportunidades, reclama un reconocimiento político y moral. Sin ese reconocimiento, pues, la igualdad de oportunidades destruye la solidaridad política y moral de aquéllos en cuyo beneficio debería redundar». Dietrich Benner³⁷ se manifiesta contrario a esta formulación del principio de igualdad de oportunidades, pues no significa un progreso hacia una mayor igualdad de los ciudadanos en la formación y en la profesión, sino que propiciaría una selección y posicionamiento de los individuos conforme a las diferentes demandas de las profesiones en la sociedad civil; una igualdad de oportunidades así entendida contribuiría más aún a justificar la real desigualdad entre los integrantes de dicha sociedad. Benner rechaza, además de esta postura «político-pragmá-

³⁶ Vid. mi trabajo «Zur Kooperation von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik» (Hacia una cooperación entre la ciencia de la educación y política de la educación), en J. Derbolav (Ed.) *Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik*, München, 1977, p. 327. Vid. también mi «Das Recht auf Bildung und seine Aporien», cit., p. 60.

³⁷ Benner, en *Entgegnungen...*, op. cit., pp. 16 y ss.

tica», la concepción «eufórico-pedagógica» de la igualdad de oportunidades, puesto que, según cree este autor, para poder corregirlas y establecer así la igualdad, reduce las diferencias entre los individuos a la diversidad de itinerarios socio-educativos a través de medidas pedagógicas y político-educativas. En definitiva, acaba considerando el dilema «igualdad ontológica versus desigualdad fáctica entre los hombres» como una cuestión «fundamentalmente indecidible». La diversidad humana estaría condicionada socialmente y resultaría «ante todo de la diferente valoración que en la sociedad civil se otorga a cada profesión en el contexto de una progresiva división del trabajo y de una creciente burocratización». Por ello Benner postula el establecimiento de la igualdad entre los hombres por el procedimiento de valorar por igual las profesiones desiguales; ello no sólo implica equilibrar los salarios, sino también «las posibilidades y exigencias que supone una profesión, concretamente en referencia a la formación general del individuo». Como señala H. W. Butterhof³⁸, con ello recoge Benner el postulado marxiano del «completo desarrollo de la personalidad».

Esta objeción a las tesis del Forum de Bonn reclama una crítica que ya se ha hecho en varias ocasiones. Por un lado, no se entiende que Benner declare indecidible el dilema «igualdad ontológica — desigualdad entre los hombres» sin fundamentar bien esta afirmación. Por igualdad ontológica entiende también una igual dotación genética en tanto que referida a la capacidad de aprendizaje humano. Ciertamente, la influencia de lo hereditario en la capacidad de aprendizaje —en diversa proporción respecto de los ámbitos del aprendizaje y de la capacidad de trabajo— está claramente constatada. En efecto, parece suficientemente comprobada la correlación entre ciertas anomalías cromosómicas y una deficiente capacidad de aprendizaje, como ocurre en el caso del mongolismo. Por otro lado, algunas de las expresiones de Benner que he traído en las últimas citas, y otras no mencionadas en este trabajo, ponen claramente de manifiesto que su pensamiento pedagógico está íntimamente vinculado a una precomprensión de la sociedad ideológicamente matizada, de manera que habría que cuestionarse si no se debería aplicar a su propia postura la tesis que él mismo defiende de prescindir —por tratarse de un interés ideológico— de otorgar a la tarea educativa una orientación hacia el ideal de una sociedad futura o también hacia ciertos comportamientos vitales predeterminados en función de una autonomía a lograr. En último término, tampoco queda claro que sea factible el ideal —esbozado por Benner— de una sociedad de iguales, toda vez que apenas podría lograrse esa equivalencia de las distintas posiciones o funciones socio-profesionales en

³⁸ Cfr. H.W. Butterhof, en *Entgegnungen...*, cit., p. 44.

función de las diversas valoraciones y expectativas de rendimiento que en cada caso van ligadas a dichos estamentos o roles.

Para finalizar, ocupémonos de un ulterior punto de controversia entre los promotores del Forum de Bonn y sus críticos. La octava tesis del Forum se vuelve contra la extendida opinión de que la cientifización de la enseñanza sea una respuesta necesaria y adecuada a los retos de nuestra civilización científica; sugiere, más bien, que cierta visión científicista de lo educativo sería muy perjudicial de cara al fortalecimiento del «sentido de la orientación, en una civilización científica, hacia realidades y normatividades que son más accesibles a la propia experiencia». Los autores de la Declaración de Tübingen están conformes con esta reclamación, pero al mismo tiempo previenen contra una disminución de los contenidos científicos en la enseñanza: «las estructuras e interconexiones profundas del mundo de lo cotidiano que no son apreciables para la experiencia inmediata, quedarían de este modo ajenas al conocimiento, la reflexión y la crítica»³⁹. Se manifiesta aquí un decidido rechazo a las tesis de D. Benner: una orientación procedente de la experiencia se mostraría como algo cada vez menos útil⁴⁰; orientar a los jóvenes hacia aquellas reglas que son accesibles a la propia experiencia significaría una reducción de su capacidad intelectual, lo cual sólo aprovecharía a la conservación de la paz política y social⁴¹. Con todo, en estas advertencias queda sin considerar un aspecto que el texto de la mencionada tesis no aclara suficientemente y que, sin embargo, ha sido puesto de manifiesto tanto por Spaemann⁴² como por Tenbruck⁴³: el hecho de que las ciencias humanas y sociales consideran al hombre sólo como objeto, como un producto de factores naturales y sociales, pero no como sujeto, dotado de saber, inteligencia, conciencia, libertad, espontaneidad y autonomía. Tal estrechez de miras podría –y éste es claramente el recelo que suscita– reproducirse en una enseñanza científicista. La conciencia de que el hombre no es sólo un producto de la naturaleza y de la sociedad, sino también un sujeto inteligente y libre –y, por ello, en cierto sentido, producto de sí mismo– no haría necesaria, en último término, la presencia del educador, el cual debe tratar a su educando como persona, y de este modo tampoco serían necesarias las ciencias de la educación, que corren el peligro de olvidar esta verdad a causa de su orientación psicologista y sociologista.

³⁹ Cfr. «Tübinger Erklärung», cit., p. 239.

⁴⁰ Benner, «Die fehlende Pädagogik...», cit., p. 37.

⁴¹ Benner, en *Entgegnungen...*, cit., p. 23.

⁴² Vid. Spaemann, en «Mut zur Erziehung», cit., p. 29.

⁴³ Vid. Tenbruck, en «Mut zur Erziehung», cit., p. 61.