

### ¿CRISIS? ¿QUÉ CRISIS EN LA EDUCACIÓN?

Javier Cortés Soriano

1. *Una introducción etimológica.*
2. *De qué crisis hablamos.*
3. *Un poco de interpretación.*
4. *Las consecuencias de la crisis en al educación.*

#### 1. UNA INTRODUCCIÓN ETIMOLÓGICA

En griego la palabra κρίσις abre un significado relacionado con decisión, decidir, separar o juzgar. Así la palabra κριτικός representa al que juzga y κριτήριο es la regla, norma o juicio que se utiliza en la crisis. Podríamos decir, desde el punto de vista etimológico, que una crisis es una decisión de alguien que juzga según determinados criterios.

Si completáramos este primer acercamiento al significado de la palabra podríamos afirmar que una crisis consiste en *una situación tal que llama a la acción porque solicita un juicio/dictamen casi ineludible, a partir de la aplicación de determinados criterios o elementos valorativos*. Por tanto no hay crisis de verdad hasta que nos vemos urgidos a la acción.

Normalmente se trata de situaciones larvadas, que se van gestando durante un largo periodo de tiempo y que en un momento determinado afloran. Esa situación latente emerge de repente de manera cruda y a veces violenta de tal manera que se

reclama una actuación urgente. El contexto en el que mejor encaja este significado es en el médico. Una crisis cardíaca, por ejemplo, se ha podido gestar durante un largo periodo de tiempo y cuando sale a la luz la intervención debe ser inmediata.

Este primer acercamiento a la "crisis" nos puede ya invitar a la reflexión. ¿Consideramos que esta famosa crisis tiene algo que ver con el mundo educativo en el que nos movemos diariamente o más bien consideramos que es un asunto estrictamente del sistema financiero y económico (en el que nosotros mismos estamos inmersos)? En caso afirmativo ¿nos estamos sintiendo urgidos a la acción? ¿Qué criterios estamos aplicando en ella? ¿Desde qué lectura nos lanzamos a la intervención educativa con respecto a la crisis? Simplemente imaginemos, o más bien recordemos, qué tipo de comentario hemos manifestado con motivo de la crisis a nuestros alumnos o incluso a nuestros hijos.

## **2. DE QUÉ CRISIS HABLAMOS**

Se nos ha dicho que es una crisis del sistema financiero, alma y corazón a su vez, de nuestro sistema económico (a lo peor resulta que estas metáforas ya no lo son tanto, pero en cualquier caso no las he inventado yo, se ha hablado de la falta de vías de financiación como la ausencia de sangre en el organismo). Se nos ha dicho también que esta crisis se ha producido en el mismo corazón del sistema, no en la periferia. Es decir que no han sido una vez más los pobres los que han inquietado el equilibrio inestable de la economía globalizada sino que todo procede de una mala gestión en las fuentes del sistema, allí donde nació la idea de que la libertad de movimiento de capitales era un bien para el desarrollo mundial. Justamente parece que, de modo paradójico, esta crisis ha surgido muy cerca de todos aquellos que tanto propiciaron y que más se beneficiaron de la famosa libertad de circulación de capitales.

Para un educador (Educadores se llama esta revista) creo que basta con estas consideraciones sobre el análisis técnico de la crisis. Lo que nos interesa más es llevar a cabo un pequeño análisis de las reacciones que se han producido en diversos ámbitos creadores de opinión (ensayistas, periodistas, políticos, líderes sociales, tertulias, círculos educativos, etc.) sobre la crisis y sobre las recetas que hay que aplicar. En general creo encontrar dos grandes grupos:

De una parte quienes afirman que lo que tiene lugar es más bien una *crisis de valores*, no tanto del sistema. Se ha ido perdiendo la responsabilidad, la ética, el esfuerzo, el trabajo bien hecho, el compromiso personal y social, el respeto por las

reglas del juego, solo se piensa en el bien personal y esta caída de los valores personales ha producido el mal funcionamiento del sistema. Le están dando la razón a Daniel Bell (aunque quizá sin saberlo) cuando en un clásico de hace ya algunos años<sup>1</sup> decía que el sistema capitalista, al dar el salto hacia un capitalismo más de consumo, estaba poniendo en peligro su propia supervivencia al desarrollar una cultura que se aleja del sacrificio y del ahorro, auténtica raíz ética del sistema capitalista. Según este primer grupo de opinión se necesita una urgente recuperación de la ética personal que vuelva a hacer funcionar el sistema en su armonía natural. Este tipo de planteamiento es más reconocible en sectores más conservadores. Cuando, desde este análisis, se dan recetas para las actuaciones que deberían darse en el mundo educativo, se engancha muy bien con el discurso de la pérdida de valores, del desprestigio del sacrificio, de la pérdida de autoridad, etc. Lo que necesitamos es un rearme moral.

En el otro grupo el análisis es distinto. Aquí se sitúan quienes afirman que la crisis no es personal sino más nos encontramos ante una *crisis del sistema*. No se trata de pequeñas desviaciones ni de fallos éticos personales. El mismo sistema económico en el que nos movemos es intrínsecamente perverso y esta crisis no ha hecho más que ponerlo de manifiesto. Estos sí asumen, aunque sin verbalizarlo, que esto es una crisis porque llama a la acción ineludible: ha salido a la luz lo que estaba latente, la injusticia estructural del sistema. Si no se provoca un cambio de ese sistema, la situación se repetirá inevitablemente. Estos mensajes proceden más bien de los sectores más progresistas de la sociedad y de todos aquellos movimientos llamados antisistema que pretenden desarrollar una realidad social y económica verdaderamente alternativa a lo que hoy tenemos.

Aunque puede resultar un poco chocante, algo tienen en común ambos planteamientos, si los miramos con la perspectiva del educador. Estos acercamientos al problema comparten género literario: los dos se sitúan en el nivel *ético –moral*. Efectivamente coinciden en llevar a la escuela “un juicio moral”, de signos distintos, pero juicios al fin y al cabo. Para los primeros el juicio se aplica a la ética personal, para los segundos, al propio sistema como estructuralmente reprobable desde el punto de vista ético moral.

Comparten el mismo esquema educativo: el adulto educador mira a la sociedad desde su propia circunstancia y situación social, ideológica y económica, dictamina un juicio y después lo traslada tal cual a la escuela dictándolo a los alumnos. Estos deben asumir ese juicio como punto de partida para su proceso educativo. Estamos más bien

---

<sup>1</sup> BELL, D. Las contradicciones culturales del capitalismo.

en el peligro del maniqueísmo, de uno u otro signo, pero maniqueísmo al fin y a la postre. No estoy negando la parte de verdad que de seguro se encuentra en estas dos posturas, pero sí el registro educativo que utilizan cuando desde estos análisis se va directamente a la intervención educativa.

El hecho de que la escuela se haya liberado de adoctrinamientos dogmáticos o morales de otros tiempos no significa que se haya liberado del peligro de una mala utilización del registro ético-moral, absolutamente imprescindible en la escuela, por otra parte. Este planteamiento de intervención educativa no da razón de dos realidades fundamentales:

De una parte la complejidad de los fenómenos humanos tanto personales como sociales. Si la realidad es y ha sido de por sí compleja (y además a veces la complicamos), la misma globalización, la cercanía de lo diverso y el enorme aumento que se ha producido de las interacciones, hacen que esa complejidad se multiplique. El reduccionismo es un camino demasiado fácil para ser inteligente. Debemos recordar una vez más que la verdad no es evidente sino que requiere de esfuerzo y de mucha libertad. Del reduccionismo a la demagogia hay solo un paso. Y además en esos esquemas todo encaja de manera armónica y esplendorosa. No cabe la duda. Al contrario que a los itinerarios con destino fijo, los atajos no le sientan nada bien a la sabiduría.

Y de otra parte, que todo itinerario de aprendizaje abarca necesariamente un continuo de procesos (procedimientos) – conceptos – valores insoslayable, si de verdad queremos proporcionar a nuestros alumnos instrumentos que les permitan afrontar su propio análisis de los fenómenos personales y sociales. Por estos caminos transita la educación desde y para la autonomía personal. Los valores y los procesos éticos que ellos provocan no son una instancia ni previa ni posterior al mismo proceso de aprendizaje sino elementos inscritos en el mismo. Es más, cuando se pretende que la enseñanza es aséptica, es precisamente cuando más se cae en el engaño ético porque no se tiene en cuenta la carga ética que todo acto de enseñanza lleva de manera intrínseca. No es necesario pues, añadir el juicio ético a aquello que se enseña sino poner en juego el elemento valorativo que todo proceso de enseñanza – aprendizaje supone. La reflexión sobre el aprendizaje que nos tajo el constructivismo nos ha hecho olvidar, quizá, estos elementos valorativos que se entrelazan el mismo acto de aprender.

### 3. UN POCO DE INTERPRETACIÓN

Llegados a este punto parece evidente que para seguir avanzando en nuestra reflexión sobre qué hacer desde la educación en este contexto de crisis necesitamos un poco de interpretación que nos amplíe la visión (más compleja) sobre el fenómeno y para eso necesitamos acudir a ciertos análisis sociológicos.

Hace ya algún tiempo que Baudrillard, liberándose de los esquemas un tanto encorsetados de los planteamientos sociológicos de corte marxista, planteó una ampliación de la perspectiva de análisis de los fenómenos sociales que ha abierto nuevas formas de mirar el desarrollo de las sociedades. Además de los valores de uso y de cambio, que pertenecerían más al ámbito socioeconómico, Baudrillard habla de otros dos niveles: el valor de signo y el valor de símbolo que él sitúa más bien en el ámbito cultural. De otra manera, el análisis de los fenómenos sociales no puede quedar reducido a la interacción de los valores de uso y de cambio sino que los valores del nivel más cultural resultan muy significativos a la hora de arriesgar visiones sobre lo que ocurre.

En esta misma línea Bourdieu<sup>2</sup> distingue en las relaciones de las estructuras sociales las relaciones de fuerza que estarían canalizadas por los diferentes poderes (con una buena preeminencia del poder económico sobre los otros) y lo que él llama las relaciones de sentido que se sitúan en lo que podríamos denominar las significaciones en la sociedad, aquellos elementos que nos permiten alimentar las interpretaciones que cada persona articulan a la hora de elaborar su propia construcción del sentido de su vida.

Ambas aportaciones nos hablan de la creciente importancia y del valor determinante de los elementos culturales en los fenómenos sociales y personales. Fenómenos tan dramáticos como el mismo terrorismo de origen fundamentalista no consiguen ser interpretados por esquemas de análisis anclados en determinismos socioeconómicos.

Esto nos tiene que invitar a la pregunta por los elementos de "valores de sentido y significación" (culturales) que podemos encontrar en nuestra cultura y que pueden enmarcar, junto con otros, una necesaria, aunque sea mínima, interpretación de la crisis. Siempre he defendido que la escuela es básicamente una institución del ámbito cultural y a ella, a la cultura, se remite como fuente y como resultado de su acción

---

<sup>2</sup> Canclini

educativa. De ahí la importancia de esta lectura "cultural" de la crisis. Este es el terreno propio de la escuela.

Si retomamos nuestro punto de partida etimológico, la pregunta podría ser ¿qué elementos culturales han estado larvados, pero activos, en estos últimos años de desarrollo de nuestra cultura y que han emergido de manera abrupta y violenta en esta crisis, y que, además, nos "llaman" a una intervención inmediata por parte de los educadores?

Sin ninguna pretensión de exhaustividad se podrían localizar como mínimo estos tres rasgos culturales presentes en nuestra cultura y que, como veremos más tarde, podrían representar el sustrato de significado que estamos buscando:

- En primer lugar, nuestra cultura ha creado lo que podríamos llamar el *sistema de los objetos*. Como muy bien ha señalado desde hace ya algún tiempo Vicente Verdú<sup>3</sup> el capitalismo de producción desapareció. Estamos instalados desde hace ya algunas décadas en un capitalismo de ficción que en lugar de proveer de soluciones para nuestras necesidades, lo que hace es precisamente crearlas, pervirtiendo así el sistema. Lo que en un principio nació como solucionador y facilitador de las condiciones de vida se ha convertido en un contexto que más bien determina la vida. Esto ha generado un nuevo contexto vital. No solo se multiplican unos objetos alejados de nuestras necesidades básicas, sino que se programa cuidadosamente su caducidad y su obsolescencia con el fin de mantener ese sistema. Se produce una acumulación no productiva precisamente porque no responden a necesidades sino que tratan de cubrir las necesidades inducidas. Además de esta dinámica de caducidad los objetos juegan con otro de los vectores culturales de nuestro tiempo: la personalización. No se trata de responder a necesidades genéricas sino de satisfacer el deseo de diferenciación del cliente. Se produce una extraña integración entre el campo comunicativo y el campo productivo, entre semiótica y economía. El producto pierde su carácter de instrumento para satisfacer nuestras necesidades, y pasa a convertirse en mera comunicación. Llegamos así a la disociación del consumo y el progreso. Con todos estos ingredientes el sistema de los objetos se instala de manera dulce y afectiva invadiéndolo todo.

- Lo *real* no es lo que se puede re-producir sino *lo producido*. Lo real pierde peso. Hasta hace no muchos años lo que realmente mostraba el poder adquisitivo de alguien era la cantidad de dinero que llevaba en su cartera. Hoy resulta casi de mal gusto pagar en efectivo. Una tarjeta de plástico y una firma se han convertido en una

---

<sup>3</sup> Verdú

realidad más “pesada” que los mismos billetes. Una vez más objetos con significación. Se construye “realidad liviana” en las relaciones, en los beneficios de ciertas inversiones, en los discursos de los líderes de tal manera que en cualquier momento todo puede desaparecer (si es que existía). Como ya acuñó Baudrillard, no hay realidad sino simulacro, creación constante de lugares clónicos a-temporales y a-espaciales (centros comerciales, aeropuertos, adosados) que se convierten en no-lugares. Esta des-conexión espacial va pareja con la des-conexión temporal. El presente no se vive como una secuencia temporal heredera y ligada en cierta medida al pasado, sino como el lugar y el momento en el que crear realidad. El futuro simplemente desaparece como lugar y tiempo habitable que pueda tener la más mínima significación en el presente. Llegará como mera sucesión de esos instantes creados.

- El *espectro de la alteridad*. Ver y ser visto, más que estar. La transformación de la comunicación y del encuentro por la hiperconexión. El sujeto saturado por el dato y las solicitudes, en el centro de un escenario de cierta soledad abrumadora abocado a cumplir con todas las decisiones que se le presentan. Si el yo se construye por medio del sistema de los objetos y la realidad se convierte en simulacro, el otro también pierde peso convirtiéndose así la relación en un espectro, más que en un encuentro.

No nos quepa la menor duda de que esta crisis financiera está enraizada en un entramado cultural que transita de algún modo por las sensibilidades que acabamos de describir. La escuela debe profundizar en estos análisis y determinar sus intervenciones desde el contraste entre su propio proyecto y los resultados de esos análisis. Ya lo hemos afirmado antes, la escuela asume cultura y crea cultura. Entre estos dos momentos sitúa su actividad. Veamos algunas posibles orientaciones para ocupar con intensidad ese espacio.

#### **4. CONSECUENCIAS DE LA CRISIS EN LA EDUCACIÓN**

Hay algunas consecuencias poco deseables que seguramente se producirán. Estaría bien que las pudiéramos neutralizar aunque el problema es que dependen de variables externas, bastante alejadas de los ámbitos en los que los educadores podemos y debemos actuar.

Además de una posible disminución de recursos tanto públicos como privados hay dos tipos de consecuencias, muy entrelazadas entre sí, que merece la pena analizar. La primera tiene que ver con el aumento de la incertidumbre. Se radicaliza la “desafección

hacia el futuro" tanto personal como laboral como medioambiental y se profundiza en el presentismo, lo que lleva inevitablemente a planteamientos de una escuela todavía más pragmática, más orientada a las posibles salidas prácticas en un entorno de mayor dificultad.

Esta consecuencia no haría más que profundizar en una realidad ya presente en nuestra escuela: la disminución de la carga de proyectos utópicos tanto personales como sociales. Al profundizar en la ruptura con mejores futuros posibles tampoco el pasado representa ningún lugar especialmente atractivo del que extraer fuerza inspiradora. Si no hay futuro prometedor el pasado resulta inútil y el presente es el único lugar susceptible de convertirse en fuente de felicidad. Toda esta situación no tiene solo repercusiones en el tono afectivo y motivacional de nuestros alumnos, sino en el mismo acercamiento a determinadas áreas. Probablemente también se dé un refuerzo de los mensajes "preventivos" por parte de los adultos que aumenten la desconfianza y que, además profundicen en las orientaciones más adaptativas al medio.

La segunda consecuencia no deseable tiene que ver con el aumento de la "carga social" que soporta la escuela. La fractura con el mundo laboral puede agrandarse y eso puede también llevar a la escuela a aumentar esa carga social que ya está sobrellevando desde hace algunos años. El "silencio del adulto" que se ha ido extendiendo a lo largo de los últimos años, ha supuesto que la escuela asuma muchas más carga social de la que a veces puede soportar. Primero fue remitir a la escuela cualquier deficiencia educativa de nuestros niños y jóvenes. Así la escuela debía educar para la salud, alimentar bien a los niños, orientarles en la educación sexual, prevenirles contra las drogas, formarles para un ocio sano, y un largo etcétera. Después fue la llegada de los inmigrantes con todas sus necesidades de integración social y cultural. Ahora esta nueva situación de crisis puede renovar esa carga social que la escuela lleva asumiendo desde hace ya algunos años. Desgraciadamente, en muchos casos, la escuela constituye el único entorno de intervención educativa sistemática.

Pero junto a estas dos consecuencias no deseables debemos plantear otras que sí deberían darse. Se trata de retomar de nuevo nuestra secuencia etimológica. ¿Qué debería hacer hoy la escuela para intervenir adecuadamente en este contexto de una crisis que exige respuesta?

Como propuesta positiva y constructiva quiero proponer tres grandes tareas que ojalá se produjeran desde esta trilogía *κρῖσις, κριτικός, κριτήριο*. Quizá se pueda aprovechar esta oportunidad para reconducir y centrar la escuela en esas tareas que le



son propias y a las que se tendrá que dedicar en cuerpo y alma si no quiere hacer dejación de funciones. En el siempre interesante debate sobre qué le queda a la escuela en este inicio secular, inmersos como estamos en un alto nivel de accesibilidad al dato y a la información, nos atrevemos a proponer un pequeño programa de actuación que parta del *ámbito más específico* de la escuela, que nos sitúen en su *tarea más noble* y que ponga de manifiesto también cuál es la *condición indispensable* para responder a estos retos.

- El ámbito más específico de la escuela: APORTAR EL SENTIDO.

Hablábamos antes de la inadecuación del género literario ético – moral a la hora de cumplir con nuestro compromiso como educadores desgajado del mismo proceso de aprendizaje. La clave está precisamente en dar el paso de la mera transmisión de contenidos pretendidamente asépticos, a trabajar intensamente con nuestros alumnos el *sentido* de aquella parte de la realidad humana y social que nos corresponde en nuestra propia área de conocimiento. No se trata de que nuestros alumnos sepan mucha informática sino de que seamos capaces de transmitirles cuál es el sentido verdaderamente humanizador del mundo digital, es decir, qué significado tiene como nueva realidad cultural en la que nos estamos moviendo, partiendo siempre de la ambivalencia básica y radical de toda producción cultural humana. No se trata solo de que nuestros alumnos aprendan historia sino de que puedan acceder a la historicidad básica de toda la experiencia humana, de que asuman, por medio del estudio del currículo de historia, que toda persona y toda sociedad está enraizada de manera radical (nunca mejor dicho) en un continuo temporal que va del pasado al futuro de manera ineludible. Y en el caso que nos ocupa, no se trata solo de que nuestros alumnos entiendan el funcionamiento de nuestro sistema económico y que sobre él acepten los juicios de los adultos, sino de que puedan acceder al sentido de la economía como una condición de la realización personal y de la convivencia social. En este sentido ¿no sería bueno que recordáramos que la palabra economía hace referencia al mejor modo de administrar, según unos ciertos criterios, el espacio vital? ¿no sería bueno quizá también recordar que, desde los griegos, la economía constituía una parte de la ética y de la política? Y ¿no sería más que imprescindible que la escuela cristiana bebiera de la Doctrina Social de la Iglesia a la hora de situar el sentido de la economía en el interior de un proyecto de vida común para todos los habitantes de la tierra? Creo sinceramente que este es el auténtico ámbito específico de la escuela. Este es también el camino para superar cualquier tentación maniquea que pretenda separar contenidos y moral como dos realidades inconexas en el proceso

de aprendizaje. Decíamos que la cultura es el lugar propio de las significaciones. Con este planteamiento la escuela cumple con su función de crear cultura, es decir, crear significado.

- La tarea más noble de la escuela, OFRECER SABIDURÍA.

Cuando desde la escuela se trabaja sistemáticamente el sentido, el educador se convierte en auténtico maestro y lo que transmite se transforma directamente en sabiduría. La mirada que la sabiduría ofrece sobre la realidad personal y social se distancia del mero dato para situar esos elementos en un contexto de sentido. Se accede a la sabiduría más por el mecanismo educativo de la iniciación que por el de la mera transmisión. Una escuela iniciadora es aquella que va abriendo al alumno el acceso a las grandes realidades de la experiencia humana. El sabio es el que comunica el sentido y, comunicándolo, ofrece la posibilidad de vivir. Educar para la sabiduría también lleva a la escuela a superar el esquema maniqueísta.

- La condición indispensable: UNA ESCUELA QUE PRO-FESA.

Para que la escuela pueda ejercer sus funciones desde esta perspectiva necesita estar enraizada en un conjunto armónico de creencias. El sentido y la sabiduría no proceden de la mera descripción de los contenidos cognitivos. La escuela necesita de un proyecto potente, que beba de fuentes de alto potencial humanizador, un proyecto que la haga pro-fesar, es decir, que de testimonio público de sus creencias. En el caso de la escuela católica este manantial del que se alimentan sus creencias es la experiencia de Jesús en el evangelio siempre y cuando su influencia en la escuela no quede reducida al ámbito de las acciones pastorales. Necesitamos abrir toda la experiencia humana a la luz de esa experiencia. En eso consiste el tan traído y llevado diálogo entre la fe y la cultura, auténtico reto para nuestro futuro como escuela católica.