

Jacques Billard*

Escuela y sociedad**

Los sistemas escolares están en crisis por dondequiera y por dondequiera se buscan soluciones. Tal aspecto que aquí da satisfacción se revela decepcionante allá. Se buscan modelos y, al casi no encontrar los que sean capaces de recabar el asentimiento, aunque fuera el de una pequeña mayoría, generalmente se limitan a modificar algunos detalles y a arreglárselas rápidamente.

Quizás esto ocurra porque la verdadera crisis de la escuela es, ante todo, una crisis del modelo y podemos analizarla en dos etapas. Primero, ya no sabemos muy bien en qué consiste la institución escolar, aunque sepamos perfectamente que ella es, por donde se mire, esencial. Luego, los sistemas democráticos exigen que una mayoría de la población esté de acuerdo con ese modelo, sin lo cual nunca sería posible ponerlo en marcha. En una democracia, en efecto, no sólo los gobiernos no son libres —lo cual es algo bueno— sino que también están sometidos a la opinión —lo cual es lamentable— dado el carácter versátil, superficial y la gran sensibilidad a las aventuras demagógicas de toda opinión. De modo que, aún si dispusiéramos de un modelo verdadero de escuela, quedaría por hacer que fuera aprobado por una mayoría, lo cual supondría muchos esfuerzos de explicación.

* Jacques Billard es jefe de curso (*maître de conference*, dirige cursos, pero aún no es titular) en la Universidad de París I, Pantheon-Sorbonne. Últimas publicaciones: *El eclecticismo*, París, PUF, Colección «*Que sais-je?*», n° 3224, 1997; *De la escuela a la república*, Guizot y Víctor Cousin, París, PUF, 1998; *Introducción a Ravaisson, Del hábito*, París, PUF, 1999.

** El artículo *Escuela y Sociedad* fue publicado en la revista *Philosophie Politique* n° 10, dedicado a Escuela y democracia, noviembre de 1999. Traducción: Prof. Eduardo Vásquez.

Aunque no fuera más que por esta razón, puede temerse que la escuela esté condenada a errar, salvo, sin duda, para la reservada a la élite, ya que, entonces, no hace falta convencer de la necesidad de enseñar verdaderamente.

La escuela plantea, pues, un problema específicamente político: hay que enseñar a la opinión a no engañarse sobre lo que debe ser la escuela. Hay allí una responsabilidad directa de aquellos que forman esa opinión.

Aparte de esta importante cuestión política, queda que por donde hay que comenzar es por el modelo mismo de escuela: ¿para qué una escuela? En efecto, se exige de ella que ora sea útil, ora desinteresada; aquí, que ella forme para una profesión, allá que sea cultural; que ella inserte a la juventud en el mundo contemporáneo y que enseñe el espíritu crítico, etc. Pero no es seguro que todas esas finalidades sean compatibles, aunque todas sean legítimas. Sin escuela, la cultura no se transmitiría y quedaría como el privilegio de una clase cultivada (¡ni siquiera esto es seguro!), pero la cultura no puede ocupar el lugar de competencia profesional. Pero el oficio, ya que hay que aprender uno, no exige, en el fondo, ni verdadera ciencia ni verdadera cultura. No exige más que el dominio de los gestos que le son propios, y en modo alguno el hecho de constatarlo quiere decir desvalorizarlo. Todo el mundo debe ser cultivado y tener un oficio, pero lo uno no dispensa a lo otro, ni se confunde con él.

Tal vez, entonces, es tiempo de recuperar, con nuevos gastos, la cuestión, tradicional no obstante, de las finalidades de la escuela. No es que haya nuevas finalidades, y la cuestión del civismo, que tanto se plantea en nuestros días, en modo alguno es una cuestión nueva y aún menos una nueva finalidad que habría que asignar a la escuela. De hecho, lo que justifica que se plantee de nuevo la cuestión de las finalidades es el mundo moderno. Algunos rasgos de nuestro mundo contemporáneo, como por ejemplo, el consumo, la cada vez más compleja vida social, el perfeccionamiento del universo técnico, el desarrollo sin precedente del estado-providencia, etc. Todo esto quizás hace caduco un cierto tipo de escuela. Mejor (¡o peor!), la sociedad moderna, sin duda, ha llegado a ser en sí misma, *contraeducativa*. Reexaminar la cuestión de las finalidades es así volver a ver la cuestión de la escuela menos en sí misma que en sus relaciones con un mundo que ha cambiado... a tal punto, y ésto es la hipótesis que gustosamente formularíamos, que la sociedad moderna ha llegado a ser, muy ampliamente, contraria a la escuela.

La finalidad es la que determina a la escuela

Lo que caracteriza a la escuela, bajo el aspecto que sea, es su finalidad. Todo en ella nos reconduce a esto: la organización, los programas, los métodos y hasta la arquitectura. Basta, además, comparar la arquitectura de antaño con las escuelas de hoy; mejor, la arquitectura de los liceos de antaño con la de los liceos de hoy, y enseguida se sabrá de qué escuela se trata. Un establecimiento escolar si está hecho principalmente para los estudios será, por ejemplo, construido alrededor de un patio interior. Pero si es construido destinado a «una apertura sobre la vida», entonces se tendrá una edificación sin centro, ni entrada principal, abierto por todas partes y en el cual nada venga a recordar que se está allí para hacer estudios.

Frecuentemente se ha disertado interminablemente sobre las finalidades de la escuela. El desarrollo, la cultura, la vida, la ciudadanía, etc. Hasta el punto de haber podido creer que la cuestión de la finalidad no era más que un asunto de imaginación y generosidad. Se trataba de quién sería el más generoso o el más perspicaz respecto de las necesidades de los alumnos y de la sociedad. Si es verdad que la cuestión de la finalidad es la cuestión esencial que concierne a la escuela, no es menos verdadero que esta cuestión no es tan complicada de resolver. Basta plantearla francamente.

Si se vacila entre varias finalidades es... porque existen varias. Pueden encontrarse dos, o, al menos, todas pueden ser reducidas a ese número:

- La escuela asegura la entrada en la cultura.
- La escuela asegura la entrada en la sociedad civil.

Existen muchas otras tareas asignadas a la escuela, pero ellas no le son esenciales, aun si son importantes, y aun si es legítimo que le sean impuestas. Sin embargo, tal vez se haya observado que la educación no forma parte de esas dos finalidades esenciales. Es que, en efecto, la escuela no está verdaderamente dirigida a esa tarea.

La escuela no está verdaderamente hecha para educar

Aunque corra el riesgo de sorprender hay que considerar que la primera misión de un sistema de educación no es... la educación propiamente dicha, y esto por numerosas razones. Ante todo, todo depende de lo que se entiende por

educación. Tomando esa palabra en su sentido más estricto puede decirse que la educación es una *entrada en los valores del grupo*. Trátese de los valores de la sociedad, de la familia o de la comunidad a las que se pertenece. Más la escuela no tiene por vocación principalmente hacer compartir valores porque ella sólo enseña lo que es del orden de lo cognoscible. Los valores se inculcan en tanto que la escuela instruye. Los valores, una vez adquiridos, son *a priori* mientras que la escuela sólo se apoya en el juicio crítico y libre.

Esto no significa que los valores no tengan valor: cada uno es libre, por ejemplo, de entrar en tal o cual convicción religiosa. Más generalmente, no sería admisible preguntar a cualquiera que de cuenta de las razones de sus propias convicciones. Por el contrario, en la escuela no se forja ninguna idea de la que no se pueda dar cuenta. En cuanto una convicción no es asunto de una demostración racional, ella se encuentra en el orden del valor y no en el de lo cognoscible.

Además, y desde un punto de vista muy diferente, la escuela no posee los medios de llevar a la convicción. Pero los valores sólo se propagan por la obligación: si uno no los comparte, está amenazado por la sanción mayor, la de no formar parte del grupo. Además, los valores se propagan por una *inculcación* precoz, es decir, antes de la aparición del pensamiento crítico. Por consiguiente, es la familia, en el momento de la muy primera educación, la que instala los valores del grupo, de la clase social, de la iglesia, etc; y ella lo hace por sus propios medios, los cuales son del orden afectivo, y no por la demostración racional.

Una vez más, tal constatación no implica en modo alguno una desvalorización de la primera educación de las familias. Además, es porque ella no se hace bien que los problemas de incivilidad se han difundido tanto. Hasta puede decirse que, cuando la familia no educa, todo está perdido, ya que ninguna institución, escuela u otra, podrá rehacer lo que no haya sido hecho. Esto quiere decir que la educación dada por las familias es la más importante de todas porque ella es irremplazable¹. Tampoco implica una desvalorización del valor. Nadie podría vivir sin creencias. A la inversa, la familia no instruye. Ella no puede

¹ Por ejemplo, es pura ilusión creer que basta con pedir a la escuela que eduque para que esa educación se haga. En primer lugar, esa primera educación debe hacerse antes de los seis y nueve años. El modelo moral y las barreras psicológicas deben, en efecto ser establecidos antes de la pubertad. Después, es demasiado tarde.

hacerlo, no sólo por razones de tiempo y de competencia, sino, sobre todo, porque la relación del alumno con el maestro nada tiene en común con la relación de los padres con los hijos: el rigor y la disciplina científicas son incompatibles con el sentimiento filial².

Agreguemos, para cerrar este punto, que la escuela tampoco podría enseñar valores porque éstos son relativos. Por el contrario, la escuela no enseña sino lo que es común a todos. Ella no enseña sino lo que es, o debería ser, del orden de lo universal. Renunciar a ese aspecto es admitir que se requiere una escuela por tipo de convicciones, sobretodo religiosas. Es renunciar a una instrucción compartida por todos, obligatoria para todos. Una escuela por comunidad pondría fin a la idea misma de humanidad y también pondría un término a la libertad, pues nada es más contrario a la idea de libertad que el comunitarismo. En efecto, en la lógica comunitaria está combatir a aquellas que no forman parte de ella e imponer una regla de hierro a aquellos que están en ella. Es por esta razón que la recaída comunitarista es la mayor amenaza contra la humanidad. Pero cuando el orden político no es comunitarista él es republicano, y es por esto que la relación entre la escuela y la república es tan estrecha.

Así, pues, instrucción no es educación. De allí se sigue que la escuela en su dominio propio no puede más que respetar los valores—al menos aquellos que no son contrarios a los fundamentos de la república³— sin instalarlos y debe atenerse a la enseñanza propiamente dicha no usando más que medios admitidos por la simple razón.

² Sobre este punto leer a Alain, *Propósito sobre educación*, IX y X: «Cada uno sabe que los padres instruyen muy mal a sus hijos, cuando quieren mezclarse en ello. He visto a un buen padre, quien también era un buen violinista, caer en ridículos arrebatos de ira ridícula y por último mandar a su hijo a un profesor menos apasionado. El amor carece de paciencia [...] Aristóteles dice que el sentimiento tiraniza pronto. Y hay que ver ambos lados. El padre imagina, si encuentra la frivolidad de la juventud, que su hijo no lo quiere. Pero el hijo, por su parte, comprende menos aún que su padre quiera obligarlo. Pone en juego todos los signos del sentimiento; si no tiene éxito, helo allí en la desesperación [...] Por otra parte, el maestro no debe decir: 'Haga esto o aquello para complacerme'. Es usurpar a los padres. Ya observaba Sócrates que un padre, por eminente que sea no sabe instruir bien a sus propios hijos» (etc).

³ La neutralidad escolar no puede extenderse a lo que es contrario a los fundamentos de la república y debe combatir, con sus propios medios, que son la reflexión y el ejercicio escolar, todo lo que es contrario a la república, como el racismo, el desprecio de los derechos del hombre, etc, que no son valores admisibles.

A pesar de todo, aunque la escuela no educa, ella completa y perfecciona la educación, y, en este sentido, puede decirse que ella educa. Pero, en ese caso, es la escuela en su totalidad la que educa, y no una enseñanza particular. La escuela en su totalidad, es decir, las edificaciones, la vida escolar, la relación entre maestros y alumnos, el papel particular de los padres, la relación entre los alumnos (la camaradería), en una palabra, todo. Incluido el ambiente general.

La finalidad cultural

Instruir es hacer entrar en un mundo particular que no es ni el de las utilidades, ni el de las convicciones inmediatas. Instruir es hacer entrar en el mundo de la cultura. Para comprender bien hay que tomar esa palabra en su sentido propio y no en su sentido corriente, debilitado. La cultura no es lo que adorna al espíritu ni lo que hace que se sea bien educado. Ella es lo que hace que el hombre sea hombre, que él se desprenda de la inmediatez de sus ocupaciones y que domine la naturalidad de su condición. Por esta razón, como quiera que uno se acomode, es inevitable, a menos que se vuelva a la barbarie, que una institución tome a su cargo la entrada de cada uno en la cultura.

Para determinar el papel de la escuela en el proceso de entrada en la cultura, puede recordarse los principales aspectos en los que consiste la cultura, desde el punto de vista de su enseñanza en la escuela. El primero es que la cultura es un acceso a lo *universal* entendido como superación de la esfera de la vida inmediata. Aquí, lo universal se opone a lo local, en el espacio como en el tiempo; geográficamente hablando, ella sobrepasa el lugar donde se tienen sus «raíces» y, desde el punto de vista del tiempo, ella sobrepasa el tiempo. Así, la ciencia es un universal; igualmente el arte. Puede, pues, sospecharse que todo lo que restringe la vida, sobre todo la vida intelectual y mental, a los límites del aquí y del ahora es contrario a la cultura.

El segundo aspecto que hay que considerar, en la relación entre cultura y escuela es que la cultura no es creada por la escuela; menos aún lo es por el estado. La cultura es creada por la vida misma, cuando ésta se extiende. Es la relación real y compleja de los hombres entre sí lo que crea la cultura. Así, pues, la escuela encuentra la cultura fuera de ella misma, en cierto modo ya hecha, sin nunca engendrarla ella misma. De ello se sigue una dificultad específica: ¿A qué

hay que llamar «cultura» y de cuál cultura la escuela debe constituirse en defensora?⁴

Un tercer aspecto indica el método general a seguir para asegurar esa entrada en la cultura, que es el de dialogar con los grandes hombres del pasado de la humanidad. Esto es lo que antes se llamaba, con un término particularmente afortunado: las humanidades. Es la cultura *clásica*, la que, justamente, se enseña en las *clases*.

Un cuarto aspecto, el cual es siempre de método, concierne al principio escolar de elementalidad. Se puede encontrar complejo al mundo y también estimar que la complejidad es lo primero y la simplicidad una simplificación, pero no es menos cierto que, desde el punto de vista de la escuela, todo proceso docente debe pasar por los elementos: uno no se instala de súbito en lo complejo.

Quinto aspecto. La escuela es un sitio específico, que no se asemeja a ningún otro y donde se tiene todas las posibilidades de apoderarse del mundo. Es para este fin que la escuela, a su manera, está fuera del mundo. Tomada en el mundo, la escuela estaría sometida a todas sus vicisitudes y erraría su fin. La escuela, en el sentido latino, es pues, muy propiamente, un *lugar de ocios*, es decir, un lugar en el que no se está agarrado por las necesidades del tiempo y en el que se puede tomar su tiempo.

A estos cinco aspectos, puede añadirse una consecuencia, la cual se refiere a la naturaleza propia de la cultura. En efecto, la cultura no es una cosa, un objeto, una información, algo que se sabría por haber oído hablar de ella. En sentido propio, la cultura no es algo que se transmite. Uno no la recibe, se entra personalmente en ella y se la reconstruye por cuenta propia. De manera que no es posible cultivarse sólo distraídamente, como de paso. Tampoco nos podemos cultivar en vista de un fin distinto de la cultura misma. Quien quiere la cultura para un eventual beneficio, la yerra. De modo que la cultura pide que uno se comprometa con ella sin segunda intención. Ella exige que uno se le entregue. La escuela, so pena de fracaso, debe respetar esa gratuidad.

⁴ En este caso, no podemos menos que remitirnos a Alain, quien, habiendo visto el problema, estima que la escuela debe estar francamente retardada respecto de la cultura que se está elaborando. La escuela no tiene que enseñar los últimos descubrimientos de la ciencia ni los últimos desarrollos del arte. Ella se limita a los elementos que permitirán a cada uno proseguir, si así lo desea, el camino señalado de ese modo.

Pero la escuela no sólo sirve a la cultura. Ella sirve también para tomar su lugar en la sociedad civil, y esta otra finalidad, es, ella sí, muy de su tiempo, y de su lugar. Ella es, a más no poder, histórica y relativa. Esta segunda finalidad es la finalidad profesional.

La finalidad profesional

En sí misma, la escuela no es indispensable para la transmisión de los saberes profesionales y hasta puede pensarse que ella no está verdaderamente adaptada a esta finalidad. En muchos casos, la escuela retarda, a menudo inútilmente, el aprendizaje verdadero de un oficio. Esta constatación en modo alguno implica la conclusión de que el oficio se aprendería siempre en el lugar de trabajo ya que los saberes teóricos generalmente son necesarios, sobre todo en nuestros días. Sin embargo, se sostiene que el aprendizaje de un oficio, que siempre consiste, *in fine*, en ciertos gestos, no corresponde a la escuela *stricto sensu*. Históricamente, hay que constatar que la escuela no siempre ha existido, mientras que los gestos de los oficios siempre se han transmitido.

Sin embargo, es allí donde los padres y la sociedad en general exigen más de la escuela, que ella de un oficio a cada uno. No hace falta decir que hay que hacer justicia a semejante demanda. ¿Pero hay que encargar de ello a la escuela? ¿Y de qué manera? De hecho, las políticas educativas, desde más de cien años ahora, siempre han sido inspiradas por las necesidades de la formación profesional. Cuando se habla de elevar el nivel de formación de la nación, no se entiende verdaderamente elevar el nivel de cultura de cada uno, sino la capacidad de ejercer una profesión moderna para la cual se requiere un nivel de formación específico.

Hay, pues, malentendido. La generalización de la escolarización, la prolongación de la escolaridad, en modo alguno es la garantía de una progresión del nivel de cultura. Desde luego, hay que repetirlo, el aumento de la capacidad para ejercer un oficio es esencial desde todo punto de vista y para todos, tanto para la sociedad como para las personas mismas. Por consiguiente, se cometería una injusticia total si se desprecia la formación profesional con el pretexto al que en el fondo ella es una formación utilitaria. Sigue siendo válido que el oficio no exige realmente la cultura. Aun en las profesiones muy tecnificadas, aun cuando el grado de ciencia que se necesita dominar es muy elevado, no se trata de cultura

porque la ciencia de que se trata es enfocada para otra cosa que no es el conocimiento. Más el saber, en cuanto es buscado por su utilidad, cambia de naturaleza. Se convierte en un *poder* y se espera más sus efectos sobre el mundo que el desarrollo de la conciencia.

Si hay que insistir sobre ese punto, es que el deseo de enseñar la ciencia como cultura está aquí fuera de lugar. En la formación profesional, la ciencia debe enseñarse como una técnica, como un instrumento, asumiendo directamente el afán utilitario. La cultura como cultura, aquí, no sería más que un lastre. Es, pues, esencial no confundir dos finalidades de la escuela que son, finalmente, radicalmente heterogéneas, aunque legítimas ambas. Estudiar la termodinámica para comprender el mundo no es lo mismo que estudiarla con miras a obtener un mejoramiento de los rendimientos de los motores térmicos. El uso técnico no exige de ningún modo la comprensión del fenómeno que se examina. Muchos dominios industriales son florecientes aunque están conducidos por técnicos que no dominan, científicamente hablando, los fenómenos que explotan. El simple reparador de artefactos electrodomésticos sólo tiene de los aparatos, generalmente complicados, cuyo funcionamiento asegura, un conocimiento en cierto modo metafórico, lo cual basta para la eficacia de su intervención. Los electricistas, por lo general, toman a la electricidad por una corriente y la analogía con la plomería (la pareja presión/salida análogo a la pareja tensión/intensidad) les conviene. Al fin y al cabo, basta con que el aparato sea reparado. La representación que se hace el reparador del fenómeno físico con el cual se la ve poco importa. El gesto técnico aventaja a la cultura. Y no hay por qué escandalizarse.

En cambio, una reflexión sobre la relación entre la escuela y la formación profesional exige tenerla en cuenta en dos sentidos. En el primero, conviene no desnaturalizar la cultura limitándola a las partes que pueden ayudar a la técnica. En el segundo caso, conviene asimismo no diferir el aprendizaje de un oficio imponiendo estudios demasiado culturales, fuera de propósito, en este caso. Esta doble separación vale para todos los niveles de la formación profesional. Es cierto que, por ejemplo, es fácil comprender que el personal de mantenimiento no necesita de la teoría química de los productos tenso-activos para limpiar los pisos; se ve menos que el ingeniero se encuentra en la misma situación. Y sin embargo, este es el caso. En modo alguno necesitan los ingenieros de los niveles

más elevados de la ciencia. Y en todos los casos, la ciencia sólo tiene que ser enseñada para los beneficios técnicos que pueden obtenerse de ella y no por su valor cognoscitivo.

Se mantiene en pie que el aprendizaje profesional no tiene que ser separado de la formación propiamente cultural y ambas finalidades deben ser buscadas, pero deben serlo sin entorpecerse mutuamente: la escuela cultural y la escuela profesional deben aprender a coexistir sin entorpecerse.

La sociedad contra la escuela: la ideología de la producción

A la relativa independencia recíproca del saber cultural y del saber técnico, hay que añadir una dificultad de un orden muy diferente. En efecto, el oficio es una acción, y toda acción necesita para triunfar, de representaciones mentales que hagan aparecer a la acción como buena y como capaz de triunfar. Nada se emprende ni nada se logra sin creer en ello. En los períodos económicos de fuerte competencia es patente que sólo tienen éxito los actores más motivados. De manera que la profesión exige una especie de ceguera, o de ignorancia, completamente contraria al espíritu cultural (filosófico, en este caso), el cual está hecho de dudas y de constantes interrogaciones. Esto no es nuevo: la acción exige siempre una cierta ceguera. Se ve así desarrollarse «teorías» por ejemplo comerciales, marketing, etc, que son la difusión de un verdadero obscurantismo y que hacen valer sus éxitos como prueba de su legitimidad. Aquellos que piensan «como debe ser» son los que triunfan, y los que quieran amoldarse a ese «pensamiento» serán los ganadores. No hace mucho tiempo se enseñaba, en ciertas escuelas superiores de gestión, que la ley está hecha para eludirla y que el éxito pertenece al que sepa, el primero, explotar sus fallas o sus insuficiencias. Posición esta que no puede ser más anticultural y que es contraria a toda educación e incluso a todo saber jurídico, político, filosófico. Pero es una posición que, ciertamente, autoriza el éxito.

Hay que recordar que ese problema no es nuevo. Es el que exactamente se planteó a propósito de la oposición de Sócrates a los sofistas. Sócrates tiende hacia la verdad aún si ella conduce al fracaso. Los sofistas tienden al éxito, aún a costa del error. Una doctrina falsa que camina vale más que una doctrina verdadera, con la que nada puede hacerse, que desmoviliza al actor o que hace perder. *Truth is that works*, la verdad es lo que anda ¿Qué tengo que hacer con

sus convicciones si me hacen perder dinero? Esto es lo que el director puede decir a su «colaborador».

La formación profesional debe tener en cuenta ese aspecto de las cosas, sin lo cual sería ineficaz. Pero si las ideologías de la producción son necesarias, se mantiene en pie que no hay que sustituirlas a la cultura. Bien se puede no negarlas, sin que por esto se le de el estatus de verdad al cual no tienen derecho. Hay, pues, que reflexionar en el modo de articular, en la escuela, lo profesional y lo cultural, sin lo cual las ideologías de la producción y de la guerra económica sustituirán a la cultura y a la filosofía. Pero de ningún modo es fatal que las (aparentemente) necesarias ideologías de la producción condenen a la escuela. En todo caso, hay que vigilar para que ellas no la destruyan.

La sociedad contra la escuela: la ideología del consumo

Si las ideologías de la producción, y, de la acción en general, son una amenaza contra la escuela, las ideologías correlativas, aunque de sentido contrario, también lo son. Es el caso de las ideologías del consumo. Ahora bien, *la educación es lo contrario del consumo.*

Si estudiar es abstenerse de actuar, es, en mayor medida, abstenerse de consumir. Hay allí un aspecto de la escuela que se presta mucho a confusión y que muchos alumnos soportan mal. Abstenerse de actuar para reflexionar parece contrario a la vida y más aún a la juventud cuya naturaleza es, precisamente, ser vigorosa. De la misma manera, el renunciamiento al consumo es vivido por muchos como una frustración. Muchos docentes, además piensan que se trata simplemente de aprender a consumir. Sin embargo, aunque tal aprendizaje, puede ser útil, sigue en pie que la escuela, en modo alguno, es un lugar de consumo. Desde luego, habría que profundizar la idea de consumo y se encontraría que aquellos que estiman que la escuela puede ser un lugar de consumo tienen de ella, una concepción muy general, como por ejemplo, cuando se estima que puede consumirse cultura... Pero de ningún modo la cultura es un objeto de consumo. Cuando ella llega a serlo, pierde su naturaleza cultural y se convierte en un producto. Sobre este punto, es conocido el diferendo que opone a Europa, y particularmente a Francia, al *lobby* hollywoodense, el cual estima que los «productos culturales» son productos como los otros, mientras que Europa estima que los «productos» culturales en modo alguno son productos.

Aparte de este debate, generalmente de mala fe, en Hollywood mismo se sabe muy bien que el consumo mata la cultura, pero se defiende una *industria*; hay que observar todavía que el consumo está inmerso en un proceso económico que tiende a aumentarlo por todos los medios, aún en el límite de la legalidad. Existe, pues, una lógica de las técnicas de venta (la publicidad⁵, el *marketing*, etc) que, siempre, tiende a bajar el nivel de vigilancia «del consumidor» para empujarlo a obedecer sólo a sus ganas. Así va la vida económica. Quizás es necesaria, puesto que todavía no se ha logrado hacer creíble una sociedad que prescindiera de ella. Queda, no obstante, que la escuela es lo contrario del consumo y hay que tenerlo en cuenta so pena de verla desaparecer.

Conclusión: la escuela contra la sociedad

A fin de cuentas la escuela es una institución que sirve a otras tres instituciones, a la vez que se distingue de ellas. La escuela sirve a la familia prometiendo un porvenir a sus hijos y completando su educación. Pero ella no es la prolongación de la familia. Por el contrario, se distingue de ella por sus finalidades como por los medios que instaura.

La escuela sirve al estado suministrándole ciudadanos, es decir, hombres capaces, como dice Kant, de pensar por sí mismos y también, como dice Rousseau y Platón, de hacer prevalecer la justicia sobre sus intereses personales. Ella no es ni debe ser una escuela de estado.

Finalmente, la escuela sirve a la sociedad civil suministrándole actores eficaces y consumidores prudentes. Pero ella tampoco está al servicio de la sociedad civil (la sociedad de la producción y de la distribución). Y si es cierto que ella no debe jugar contra la sociedad civil, no es menos cierto que la escuela debe ser protegida de ella.

Se comprende entonces que un sistema concreto de educación debe realizar un equilibrio entre tendencias contradictorias: la familia, la sociedad civil, el estado. No cabe duda que un equilibrio tal siempre será precario, difícil de encontrar y siempre habrá que restablecerlo. Por consiguiente, la tarea no es imposible si se toma la precaución de no confundir las finalidades:

⁵ Habría que hacer un estudio serio para medir, si ello es posible, los destrozos que hacen sobre los alumnos más desfavorecidos, los eslogans y matraqueos publicitarios.

- 1) Las exigencias del orden social, el «civismo», deben comenzar primeramente por la familia. Sobre esta cuestión, pedir a la escuela lo que ella no puede hacer es destruirla. Comencemos, pues, por restablecer una verdadera política de la educación y de la familia.
- 2) Las necesidades de la sociedad civil (la formación profesional) deben ser satisfechas por estructuras de formación adaptadas que no son forzosamente la escuela misma. Hay, pues, que evitar falsear la naturaleza propia de la escuela asignándole una tarea que la desnaturaliza.

Sólo con estas condiciones será posible preservar una escuela conforme a su finalidad, que es la civilización.

En cambio, si se carga a la escuela con misiones incoherentes, mal definidas y ocultándose entre sí, se irá inevitablemente a dos escuelas. Una, popular, que contentará con administrar la infancia y la juventud con el menor costo y con el menor mal social. Otra, más lujosa, para los que están destinados a mandar.

Pero la escuela debe ser unitaria en su proyecto. Y si hay que tener en cuenta las realidades sociales e históricas, es decir, si es necesario establecer vías específicas debe ser sin olvidar que al fin y al cabo la escuela debe conducir a todo el mundo a la misma meta: la humanidad.