



- ◆ Trabajo realizado por la Biblioteca Digital de la Universidad CEU-San Pablo
- ◆ Me comprometo a utilizar esta copia privada sin finalidad lucrativa, para fines de investigación y docencia, de acuerdo con el art. 37 de la M.T.R.L.P.I. (Modificación del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual del 7 julio del 2006)

60/79

**CUARTO CONGRESO EUROPEO DE LAS ESCUELAS LIBRES Y AUTONOMAS**

*CALIDAD Y LIBERTAD EN LA EDUCACION*

**EL NIÑO ANTE LA SOCIEDAD EN CAMBIO**

**BARCELONA, 25 y 26 de MAYO de 1979**

## La escuela y el cambio social

Que la sociedad está en contínuo cambio es un hecho empírico, que podrá interpretarse de una u otra forma, pero que, desde luego, no puede negarse. Los hechos no se discuten, están ahí y son como son. Pero lo que sí debe hacerse es estudiarlos, conocer, hasta donde sea posible, cuáles son sus orígenes, sus posibles fundamentaciones, y la importancia de las consecuencias que de ellos se generan.

Una vez que se ha asumido el hecho del cambio social, importa mucho responder a las cuestiones siguientes: ¿Puede la escuela dejarse arrastrar, como una institución pasiva, por el cambio social?, ¿es, por el contrario, la educación uno de los más importantes elementos que deben intervenir en la dirección de esos cambios de la sociedad? ¿puede hacerlo, hoy? ¿cuáles son sus condicionantes de partida?. En este **tour de force** entre la escuela y el cambio social, ¿quién logra imponer sus determinaciones?, ¿cambia la escuela porque cambia la sociedad o está cambiando ésta como consecuencia de los cambios operados en aquélla?; en una palabra, ¿es la educación actual el **resultado** o/y la **causa** del cambio social?.

En las líneas que siguen el autor de esta ponencia se propone responder a los anteriores interrogantes. El carácter naturalmente limitado de la misma impone obligadas restricciones a las cuestiones apuntadas. Por eso se han espigado en uno y otro ámbitos -la sociedad y la pedagogía- algunas de las cuestiones más relevantes que pueden contribuir al esclarecimiento del problema.

Se adelanta al lector que este análisis no tiene la finalidad de hundir sus raíces en el pesimismo contemporáneo, bajo la dirección de un espíritu agorero. Sólo pretende contribuir a señalar algunas de las claves -de los argumentos falaces- que, escamoteadas a la reflexión de algunos, pueden conducir a la degradación de la educación infantil, y a la instauración de la perplejidad en los progenitores de aquellos.

Al final de este estudio se sintetizan cuáles son las condiciones irrenunciables que, en opinión del autor, hacen posible la educación para el cambio pluralista.

En las señalizaciones de estos puntos de partida, de estos principios elementales, es donde puede encontrarse la inspiración para una concreta búsqueda de soluciones.

## La extinción de lo privado y la exaltación de lo público

En el principio existía lo público. . . Así podría comenzar hoy el decálogo del hombre anónimo diluido en el colectivismo nivelador y uniformista.

El mundo privado y personal agoniza, se extingue por momentos. Mientras tanto se abre paso la imagen de la autoafirmación seudoególatra en la exaltación y el triunfo de lo público.

Se propugna la escuela democrática, pública, autogestionaria y finalmente **única**: la escuela autoritaria y dogmática!. Se renuncia a la libertad de iniciativa y a su poder crea-

dor, para desfondarse en el fácil entreguismo a los vaivenes de la precaria seguridad estatal. Lo económico se erige en único criterio de elección; lo demás —los valores, la persona, la libertad— se sacrifica generosa y estúpidamente ante el ídolo materialista.

Lo importante parece ser acogerse a las ubres del Estado y ser amamantado por él, aún a costa de renunciar a la identidad personal.

Lo privado tiene al parecer hoy, además de mala prensa, ciertas connotaciones inflacionistas y peyorativas. La iniciativa privada se presenta entonces como un particularismo intimista y doméstico, fruto del egotismo. El hombre privado —si algo es el hombre es ante todo un ser esencialmente singular y precisamente por ello abierto a la totalidad de los seres— debe seguir el señuelo de sus fantasías: un ser con el que se hace y del que depende lo público. Cuando se niega a la opción despersonalizante de entregar su libertad al dirigismo estatal —incluso a pesar de que continúe siendo su leal servidor— se le tilda de alienado: un ser al fin marginado de las plenitudes omnipresentes, omniscientes y omnipotentes del Papá—Estado.

Asistimos así a la postergación abstracta de la persona concreta y singular; una especie de primacía pseudoontologizada de lo colectivo. La afirmación del todo se hace aquí a expensas de la negación de las partes con que el todo se compone.

Simultáneamente se agiganta el cáncer del estado: su dilatada burocratización a expensas de la parasitación del pueblo.

Lo privado es tildado de individualismo insolidario; lo público, de personificación divinizada, de criterio supremo, de modelo al que es preciso someterse servilmente para encontrar la identidad deseada.

La boca se llena de gozo y de placer al articular conceptos como el de sociedad, colectivo, humanidad, asamblea, comunidad, solidaridad, voluntad general, pueblo, clase. . .

La apropiación, ideológicamente sesgada, de las significaciones de estos conceptos es un robo intolerable. Pues si se le quitan al hombre las palabras, ¿qué le quedará después de esto?. La metamorfosis y el transformismo recobran posteriormente sobre las palabras hurtadas, restringiendo todavía más el rico haz de sus significaciones.

Surge así el rótulo de **escuela pública**, intentando imponer la significación restrictiva de la **única** de las escuelas posibles. Bajo este nombre creen haber apesadado una idea.

Pero no se dan cuenta del flaco servicio que proporcionan a la sociedad con esa invención negligible.

El dogmatismo ideológico subyacente implica el espasmo de la iniciativa privada —de la iniciativa personal y responsable de cada sujeto—, con la funesta consecuencia de asfixiar, de hacer inviable, el pluralismo anhelado.

La credibilidad de este ser anónimo y todopoderoso, que es lo público, amplía las posibilidades de manipulación. Por fuerza de esa idolatrización de la **escuela única**, se genera la imposición del uniformismo cultural, de la fabricación en serie de los valores sociales, políticos y morales y, en última instancia, del uniformismo del tedio y del aburrimiento. Si se abaten las diferencias pedagógicas, si se colectiviza y uniforma la transmisión del saber, haremos de los alumnos futuros seres anónimos perdidos en la rutina mediocre de lo cotidiano, en lo permanentemente indiferente e irrelevante, en un mundo, al fin, incoloro e insípido en el que al abolirse la competitividad —algo que ha sido criticado también

en demasía— será imposible cualquier protagonismo por bien fundamentado que esté.

El colectivismo engendra la quimera de un paquete de ilusiones que nacen ya ajadas: el intento de realizar lo infinito en lo finito. Al hombre frente al poder fuerte del Estado Leviathan solo le es permitido atrincherarse en una posición meramente reactiva y, en tanto que reactiva, subordinada e hipotecada a lo público, de quien debe tomar las necesarias referencias para su autodefinición.

No hay ya aquella posibilidad de la espontánea autenticidad que hacía explícitas las consecuencias derivadas de dejar al ser en libertad, de modo que manifieste el ser que por naturaleza se es. Esto supone una lamentable renuncia: la de dejar de ser lo que se es, la huida de sus naturales manifestaciones y el obstáculo o la inhibición para satisfacer cualquier deber ser que pueda elegirse.

Con tanta tutela de la opinión, el hombre deviene postergado en su libertad y en su dignidad. A cambio de esa falsación, surge la impostura de los **slogans** fácilmente pastoreados por los fabricantes de opinión. La inteligencia no puede así diversificarse en un emergentismo multidimensional.

Su vuelo es recortado por la cadena de tematizaciones, sin lograr encontrar su propia sustancia. El dirigismo pedagógico conduce a la instauración de una **única** inteligencia niveladora, monopolizada y centrista.

El reino efímero de las ideas sintetizadas en el laboratorio ideosófico acaba por imponerse a la masa con las características de lo necesario e irrenunciable. Se ha preparado el caldo de cultivo para que el hombre, entre paradojas y ambigüedades, acabe por engañarse a sí mismo, adjudicándose el papel de verdadero motor de las acciones salvíficas de la sociedad. Renunciando a su iniciativa de cambiar la sociedad, se le hace creer en el autoengaño y la superstición del poder colectivo. El angelismo seductor de lo público pretende colocar su nuevo ídolo —la enseñanza— en el glorioso panteón moderno. Se diviniza lo público y se adoptan actitudes iconoclastas frente a lo privado.

Los nuevos dionisios no están libres, sin embargo, del tibio hipnotismo ni de los delirios colectivos.

La acentuación de lo público se hace descansar en razones materialistas y económicas. Lo público desprivatiza a la persona para, con la capitalización de sus ganancias, someterle después al autoritarismo férreo de quién casualmente goza las mieles de la lujuria del poder.

He aquí la paradoja: se parte de una distribución más justa del poder, para luego ir a ofrecerlo y amontonarlo en unas **únicas** manos.

¿Cómo explicar que desde lo privado, desde el ser singular y concreto —él mismo no puede ser sino un ser privado, tanto que a veces resulta incomunicable por lo inefable de su privatización— se puede adorar lo público e ir en contra de sí mismo?.

Lo público está hoy nimbado de laureles. La cenefa de la opinión colectiva, el burlete de los slogans y la fimbria de la ausente reflexión contornean y decoran la orla de su protagonismo. Claro que la sabiduría popular siempre aconsejó aquello de "no dormirse sobre los laureles", a lo que se podría añadir, sobre todo si los laureles son del Estado. ¿Hasta cuándo habrá que esperar para que despierte el hombre de a pie de este sueño injustificado?.

## La "nueva pedagogía": entre el bostezo y la náusea

Otros factores que pueden ayudar a comprender el cambio social y el cambio pedagógico, proceden de la pedagogía. La denominada "nueva pedagogía" es apenas la resultante de dos fuerzas contradictorias: la utopía antropológica de Skinner y las influencias del psicoanálisis freudiano en ciertos pedagogos tardíos.

Por supuesto que el cambio pedagógico tiene otras muchas raíces y razones etiológicas. No obstante, el autor de esta comunicación ha optado por estos dos modelos, por parecerle suficientemente importantes y significativos.

1. La **psicología del aprendizaje** ha influido decisivamente en el ámbito de la escuela. Sus aportaciones son sin duda innegables, siempre que no aspiren a situarse donde no les conviene. Quiere esto decir que la psicología de la conducta no tiene por qué suplantar a la filosofía o erigirse en principio orientador de la filosofía de la educación. Su contribución al ámbito pedagógico no debe sobrepasar el recortado marco de lo que propiamente es: una técnica —todo lo importante que se quiera, pero una técnica al fin— al servicio de la educación.

La mayoría de los recientes autores procedentes de este campo han sabido reconocer los límites y fronteras de su perímetro profesional. Pero también hubo excepciones. Es el caso de B.F. Skinner, sobre todo en lo que se refiere a su producción novelada y ensayística (1).

El skinnerianismo radical ha construido una pedagogía utópica e insostenible, al apoyarse en un modelo antropológico irreal. Es lógico que esto suceda cuando el conductista sale de su laboratorio y se dedica a hacer lo que no sabe: filosofía de la educación.

Los fragmentos que siguen están tomados de la obra de Skinner. He procurado con estas pocas citas dar una idea somera del modelo antropológico de educación que el citado autor propugna.

### a) **La reducción de la libertad a mero ambientalismo:**

"Una persona que posee una filosofía de la libertad es aquella que ha quedado modificada en cierta forma por la literatura de la libertad" (2).

"Nuestros miembros en la práctica, están siempre haciendo lo que quieren hacer —lo que ellos "eligen" hacer— pero nosotros conseguimos que quieran hacer lo que es mejor para ellos mismos y para la comunidad. Su conducta está determinada y, sin embargo, son libres" (3).

Basta —una vez que se da por buena la falaz paradoja anterior—, "mediante una planificación hábil y una elección inteligente de métodos (para) conseguir aumentar el sentimiento de libertad" (4).

---

(1) Skinner, B.F.: **Más allá de la libertad y la dignidad** (LD) Ed. Fontanella, Barcelona 1973 y **Walden Dos** (WD), Ed. Fontanella, Barcelona, 1972.

(2) LD, pág. 244.

(3) Wd, pág. 330

(4) WD, pág. 293

El autor reduce la libertad a mero sentimiento, para acabar después negándola. Libertad y ambiente se confunden en su pluma. El ambiente es propiamente el responsable de la conducta del individuo. Lo que hay que modelar mejor son los ambientes —dice— y no empeñarse en formar hombres mejores.

#### b) **El hombre anónimo y grupal**

“Es una equivocación —dijo rotundamente Frazier— ensalzar las realizaciones excepcionales de los demás. Nos oponemos a la competición personal. . . Nunca hacemos torneos, nunca damos homenajes. Deben existir otras fuentes de satisfacción en el trabajo o en el juego; de lo contrario juzgamos lo realizado como totalmente absurdo. Un triunfo sobre otro hombre nunca es un acto meritorio. La decisión de eliminar el culto a la personalidad surgió espontáneamente de nuestro criterio de pensar en el grupo como un todo. Fuímos incapaces de comprender que el grupo pudiera ganar a través de la gloria individual”(5).

La crítica al protagonismo del hombre singular es patente. Lo importante es el colectivo de hombres a educar. Importa más el colectivo que lo humano. De aquí esa afición contemporánea por convertir el aula en cámara de disputas y la clase en asambleísmo ignorante. Pero no todos los pedagogos piensan de este modo. Cleeve Morris pone el dedo en la llaga al denunciar la etiología de tal degradación:

“Todos los instrumentos de la teoría progresiva de la educación —el procedimiento de grupo, la promoción social, el concepto de “niño global”, el método proyectivo, los sociogramas, el sociodrama, las relaciones humanas (la lista es larga)— han sido instalados en nuestras escuelas partiendo de una convicción que pretende que **pensar** en grupo, juzgar en **grupo** y escoger en **grupo** constituyen un camino más auténtico y más seguro para alcanzar la verdadera humanidad que el pensamiento, la apreciación y la elección individuales” (6).

Gaston Mialaret ha criticado con dureza esta opción inflacionista. “Uno de nuestros colegas comunes hacía alarde de no haber influido en sus alumnos de magisterio, de no haberles enseñado nada: les había dejado discutir según sus intereses espontáneos y pasajeros; no se puede negar que “su” pedagogía no era más que el reflejo de su ignorancia y su incapacidad para responder a las preguntas de los estudiantes. Erigir como principio pedagógico la ignorancia necesaria del educador es la mayor monstruosidad pedagógica de nuestro tiempo. La pedagogía se vuelve entonces pura demagogia y al educador no le queda más remedio que pedir su retiro anticipado para ceder su puesto a los charlatanes”(7).

#### c) **La brújula rota: el hombre sin familia, sin responsabilidad y sin Dios.**

La tecnología ha sido idolatrada. En el modelo skinneriano solo queda espacio para la técnica. Las influencias en lo que se ha dado en llamar “educación neutra” parecen obvias.

Oigamos sus palabras:

“Lo que pasa a la **familia** en **Walden Dos** —dijo— es lo que preocupa a todo el mundo —fuera de aquí también—. La familia es la más endeble de las instituciones modernas. Su

(5) WD, pág. 186

(6) Cleeve Morris: **Existentialism in Education**, Harper and Row, N.Y., 1966, Pág. 128.

(7) Gaston Mialaret en el prefacio del libro de L. Morín: **Los charlatanes de la nueva pedagogía**, Ed. Herder, Madrid, 1975, Pág. 8.

debilidad es evidente a cualquiera. ¿Podrá sobrevivir a los cambios culturales? ¡quién sabe! (. . .) **Walden Dos** ha suprimido la familia, no sólo como una unidad económica, sino hasta cierto punto como unidad social y psicológica" (8). "El hogar no es el lugar más adecuado para educar niños" (9).

Una vez que ha negado la libertad parece lógico que sustituya a la responsabilidad por un chivo expiatorio, para que el hombre quede como una marioneta a merced de sólo los estímulos.

"El verdadero **responsable** —escribe— de la conducta inconveniente es el ambiente, y es, por tanto, ese ambiente, lo que debemos cambiar, por ciertos atributos del individuo" (10).

El énfasis puesto en esta afirmación no puede ser congruente sino a costa de negar a Dios. De otro modo emergería la responsabilidad de las responsabilidades: la que acontece ante Dios que no admite paliativos ni escamoteos.

Por eso, escribe, "no damos a nuestros niños educación religiosa alguna, aunque los padres pueden hacerlo si así lo desean. Nuestro concepto del hombre no procede de la teología, sino del examen científico del mismo hombre" (11).

Repárese en que una educación así entendida —al amparo de toda asepsia y neutralidad— resulta imposible, puesto que no hay ninguna razón sobre la que pueda sostenerse el hecho mismo de la educación y de su necesidad.

Una vez que se le ha desorientado, el hombre no encuentra puntos de referencia en los que poder orientarse. Con la brújula axiológica rota, sin valores, sin fines por los que actuar toda motivación además de superflua resulta irrelevante y trivial.

De otra parte un concepto del hombre exclusivamente científico y sin relación a lo sobrenatural, es además de insuficiente, utópico. La pretendida neutralidad es solo ideosofía, aunque a toda costa se le quiera ocultar.

2. Algunos de los últimos **psicoanalistas** han sentido también la tentación de fundamentar una "nueva pedagogía". Me refiero aquí a la **pedagogía libertaria** de C. Rogers (12), de M. Lobrot (13) o de A.S. Neill (14), que aunque tienen un denominador común —su endeudamiento con el psicoanálisis— se diferencian ampliamente en un numerador vastísimo. Tomemos como ejemplo la experiencia de **Summerhill**, llevada a cabo por el último autor citado.

---

(8) W.D., pág. 152. El subrayado es mío.

(9) W.D., pág. 157.

(10) L.D., pág. 95.

(11) W.D., pág. 219

(12) C. Rogers: **The natura of man**. N.Y. (1960); **On Becoming a Person**, Boston (1963); **Liberté pour apprendre**, París (1972); **Libertad y creatividad en la educación**, Buenos Aires (1975).

(13) M. Lobrot: **Les effects de l'éducation**, París (1971); **Le pedagogie institutionnelle**, París (1972).

(14) A.S.Neill: **Summerhill**, México (1963); **Padres problemas**, México (1963); **El maestro problema**, México (1975); **Autobiografía**, México (1976).

### a) **La autonomía como absoluto**

“La **autonomía** —escribe— significa el derecho del niño a vivir libremente, sin ninguna autoridad exterior en las cosas psíquicas o somáticas. Significa que el niño se alimenta cuando tiene hambre, que adquiere costumbres de limpieza solo cuando quiera; que no se le riñe ni se le azota nunca; que siempre es amado y protegido” (15). El mentalismo tímocentrista de corte freudiano y el excesivo miedo a los “traumas” infantiles están en la base de estas afirmaciones. De aquí a la permisividad hay menos de un paso. Pero si “la libertad significa hacer lo que se quiera mientras no se invada la libertad de los demás”, no se entiende cómo puede afirmarse a continuación que de aquí surge la autodisciplina (“El resultado es la autodisciplina” (16).

### b) **De la reposición del naturalismo rousseauiano a la permisividad.**

La ingenuidad y la exaltación del permisivismo logra resucitar a Rousseau en **Summerhill**.

“Pido a los padres —escribe Neill— que eliminen toda necesidad de redención enseñándole al niño que **ha nacido bueno**, y no que **ha nacido malo**” (17). A pesar del freudismo de partida, el autor no tiene inconveniente en conciliar a Rousseau y Freud. De aquél toma el naturalismo ingenuo; de éste, su resentimiento fanático contra la moral.

“Creo —continúa el autor— que es la instrucción moral la que hace malo al niño. Veo que cuando hago pedazos la instrucción moral que ha recibido un niño, éste se convierte en un niño, bueno” (18). El autor nada dice acerca de cuál es su criterio de bondad. En cierto modo existe la imposibilidad de defenirlo, una vez que se ha optado por la radical permisividad.

### c) **El antiteísmo y el ataque a la familia**

Si todo estuviera permitido —y en Summerhill lo está— Dios debe ser negado. La pluma de Neill no tiene inconveniente en blasfemar.

Oigamos sus declaraciones antiteístas:

“No creo —escribe— en un Dios personal externo, ni en la vida eterna; considero que la religión es una superstición que desaparece poco a poco con la ciencia y la psicología. (...). No creo en el pecado original y creo que la maldad es la bondad pervertida por la moralidad, el miedo, el odio y el castigo” (19).

Una vez que ha confesado su decálogo antiteísta, poco importa que vuelva el aguijón contra la familia y en favor del aborto.

“Las familias son el motor de esta perpetuación injusta. Malentienden la libertad y fuerzan a las jóvenes y tiernas personalidades con el corsé acomodaticio e incómodo de un prolongado no, de un camino de sinrazonadas prohibiciones” (20). La negación de Dios le lleva a la negación de la autoridad de los padres. Aquí autoridad se entiende como prohibición represiva. Toda prohibición está prohibida en este contexto autonomista, excepto el prohibir toda prohibición.

---

(15) **Summerhill**, pág. 98

(16) **Summerhill**, pág. 105

(17) **Summerhill**, pág. 83

(18) **Summerhill**, pág. 207

(19) A.S. Neill: **Corazones, no solo cabezas en la escuela**, pág. 75.

(20) **Summerhill**, págs. citadas.

Del sentimentalismo en el que se ha instalado derivan ciertas confusiones intolerables, como por ejemplo, la del aborto. En otro lugar escribe: "Soy partidario del aborto legal, precisamente porque el futuro de los niños rechazados me inspira miedo. El aborto es mucho menos perjudicial para la sociedad que un niño lleno de odio" (21).

La última de las afirmaciones no se acompaña de ninguna evidencia a no ser la de su miedo. El autor se pone del lado del subjetivismo, optando por el sentimiento del odio en contra del ser. Su antropología resulta indigente y pesimista. No se da cuenta de que por la libertad el hombre puede asumir, transformar y plenificar el propio sufrimiento. Admitamos que el aborto sea menos perjudicial para la sociedad que un niño lleno de odio —cosa que es inadmisibile—, pero ¿y para el niño abortado que no llegó a serlo? ¿qué es primero en el orden del ser, el individuo o la sociedad?

### Entre el bostezo y la náusea

Con las "nuevas pedagogías" apuntadas no se consigue otra cosa que el aburrimiento. Si todo está permitido, si cada cuál puede hacer lo que le venga en gana, entonces nada hay por lo que el hombre pueda al fin determinarse. Dicho de otra forma: si **todo** está permitido es porque **nada** es bueno ni **nada** es malo. Pero si no existe lo bueno ni lo malo, entonces solo nos queda lo indiferente. Y lo indiferente ni nos atrae ni nos repugna.

De admitirse esta situación el hombre no sería otra cosa que un ser **indiferente**, arrojado en un mundo **indiferente**, poblado de muchas cosas, todas ellas igualmente **indiferentes**.

Ahora bien, si los estímulos todos se tornan indiferentes, el hombre no podrá elegir ninguno de ellos (ninguno es relevante sobre ninguno) y, en consecuencia, deberá prescindir de su libertad. Entonces, será el azar o la necesidad los que decidan en su lugar, pero en este caso el hombre ha dejado de serlo.

De otra parte, como escribe Aristóteles, "bueno es lo que **naturalmente** los seres vivos apetecen". Pero si no existe nada bueno, nada podrá ser apetecido por el hombre y por consiguiente la "gana" desaparecerá también.

De aquí que al hacer cada uno lo que le venga en gana, aparezca como una imposibilidad y una parálisis. Si nada es bueno, ninguna "gana" puede poner en marcha la conducta.

Si todo esto fuese así, el hombre estaría condenado a la esclavitud de la indiferencia, a la permisividad radical en la que se congela toda pequeña iniciativa, y a la negación de cualquier razón que puede fundamentar la posibilidad y el sentido de la pedagogía toda.

Sin Dios, sin familia, sin valores, sin libertad, el hombre se pierde a sí mismo y deja de ser humano.

Solo le queda entonces el replegamiento hermético en la helicoidal del pasotismo sin sentido. Pero en ese caso, también desde los vulnerables dogmatismos instaurados por el Estado se podrá oír la gran carcajada —que no sonrisa— entre esperpéntica y acre, entre escéptica y desfondada, del hombre doliente que ha renunciado a buscar su identidad propia.

Si las "nuevas pedagogías" lograran hacer fortuna —afortunadamente asistimos hoy a su decadencia— al alumno solo le quedaría el camino de ida y vuelta, entre el bostezo y la náusea.

---

(21) A.S. Neill: **Padres problemas**, pág. 124.

El bostezo, porque cualquier estímulo se ha hecho irrelevante para él, no logrando atraer su atención y despertarle a las diferencias enriquecedoras de las cosas.

La náusea, porque su propia indiferencia —la instalación de su ser en la indiferencia— suscitará en él la zozobra, el desasosiego y una cierta repugnancia.

Pero si todo está permitido. . . , igualmente lo estará el bostezo y la náusea y no podrá desembarazarse ni del uno ni de la otra.

Si todo está permitido —como dicen las “nuevas pedagogías”— habremos de concluir que nada vale nada y, por consiguiente, todo está perdido.

### **Condiciones irrenunciables de la educación para el cambio pluralista**

El análisis de los factores señalados líneas arriba —la exaltación de lo público y los modelos educativos propuestos por las “nuevas pedagogías”— nos conducen a una paradoja terminal: ¿Cómo puede el hombre hacer progresar el **cambio social** desde su **inmovilismo personal**?

Si se arroja en los brazos del estado, renunciando a su libertad, ¿de dónde vendrán sus iniciativas?

Si se admite una **escuela única**, ¿qué tipo de vector evolucionista tendrá que caer del cielo para que surja el **pluralismo** que todos anhelamos?

Responder a estas cuestiones, cuando se intenta hacerlo desde la orilla de los dogmatismos apuntados, resulta muy difícil, si es que no imposible.

→ Y es que sin **libertad de educación** no es posible la **educación en la libertad**, y sin ésta cualquier cambio que se postule será cualquier cosa menos cambio pluralista.

El cambio pluralista depende de la educación, la cual exige un mínimo de condiciones que son irrenunciables.

No quisiera poner fin a esta ponencia sin al menos señalar algunas de estas condiciones indeclinables:

1. La educación para el cambio exige la libertad de la iniciativa privada, sin la cual sólo quedaría el dirigismo lineal y unidireccional del estado.
2. La educación para el cambio se apoya en el natural emergentismo diversificador familiar y no en el artificial uniformismo igualitario del poder.
3. La educación para el cambio asume y amplía las diferencias axiológicas y personales / mientras necesariamente vuelve sus espaldas al indiferentismo colectivista que todo lo nivela.
4. La educación para el cambio se funda en la responsabilidad personal /y no en el pasotismo ideológico del hombre anónimo.

5. La egolatría y el protagonismo de unos pocos puede vertebrarse —y de hecho así sucede— sobre el colectivismo; la personificación y el servicio a los valores, no.
6. El subjetivismo y los sociologismos pueden reobrar uno en otro y reforzarse mutuamente; el personalismo y los sociologismos jamás son convergentes.
7. Las pedagogías libertarias del **laissez faire, laissez passer**, acaso sean libertarias / pero jamás son liberadoras.
8. El emergentismo de las libertades pluralistas, en el que se funda el cambio social, tiene en la educación otra denominación: la eclosión de las responsabilidades personales en el marco de la iniciativa privada.
9. Sin educación familiar no puede haber formación personal y sin ésta será imposible todo cambio social.  
Corresponde a los padres el derecho indeclinable de educar a sus hijos en el ámbito de los valores que ellos libremente decidan.
10. La educación para el cambio, en una sociedad en cambio, debe realizarse desde la diferenciación personal y no desde el uniformismo nivelador; debe realizarse desde el pluralismo axiológico y no desde el cansancio de la militancia dogmática e igualitaria.  
Y ello porque el pluralismo, el cambio social, están varados en un **plus** diversificador, que en buena parte consiste en dejar en libertad el punto de llegada, fijando en igualdad y con justicia —también para la iniciativa privada— los puntos de partida.  
El cambio, el pluralismo social, no surgen de la intimidación ni de la suspicacia de un Estado-Guardián, sino de la confianza y de la responsabilidad depositadas en los individuos que componen esa sociedad.

El ser plural es apertura, no clausura; liberalidad, no rigidez; transparencia, no hermetismo. Y sin él no habrá cambio, aunque acaso pueda darse la frágil mudanza de los mimetismos trivializados.