

Se podrían analizar también la visibilidad de la mujer en estos textos, los roles con que hombres y mujeres se presentan, la presencia en imágenes de los empobrecidos, etc. etc.

1.- Sólo uno de los textos, y otro en menor medida, apuestan claramente por el debate en clase como instrumento y ejercicio del espíritu crítico.

2.- Hay muy poco “Dejarse preguntar” o visitantes del aula, es decir, el libro y sus contenidos son protagonistas absolutos de los procesos de aprendizaje, las aulas permanecen así tan cerradas como antes a la ciudadanía más activa y dinámica que podría abrir la mente de nuestros alumnos. Se sugieren muy pocas excursiones y salidas del aula. Todo queda “resuelto” dentro del aula. Es un “ombligismo textual”, centrado en la lectura de soportes escritos, que puede resultar empobrecedor.

3.- En cinco de ellos no existe el cine como un instrumento educador de primera magnitud. Vamos, ni se menciona: ¿Eran nuestros alumnos y alumnas habitantes de la ciudad de las imágenes? Sólo dos apuestan por la lectura y el análisis de imágenes.

Otras lógicas apuntan a que “el libro de texto es ya una herramienta obsoleta y poco competitiva con otros artefactos y sistemas que pudieran cumplir las funciones didácticas que se le asignan con

mayor eficacia al libro de texto tanto desde el punto de vista del aprendizaje como de la enseñanza. Su mantenimiento como organizador central del complejo de tareas en el aula responde a otras lógicas, a otros intereses” (J. Martínez Bonafé).

Si algo ha demostrado “el proyecto de la globalización” es que el modo en que se elaboran y se ponen a circular hoy los saberes elaborados requiere de formas y estructuras de soporte de la información mucho más ágiles y adaptables. ¿Hay que esperar cuatro años, los de vigencia de un libro de texto, para corregir, complementar o anular los contenidos de un libro de texto? Sé que hay profesores y profesoras que, afortunadamente, lo hacen a diario.

La lógica de tal globalización está basada en el control sobre la información. El acceso a la información, a las formas en que se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento es hoy el factor de riqueza fundamental. La educación debe responder a ese reto con nuevas lógicas y nuevas herramientas. Fuera de la Escuela, quienes han elaborado ese “proyecto” que convierte al mundo en un único mercado, una única plaza financiera, un único espacio productivo, hace tiempo que lo descubrieron.

## 2. LAS PERLAS DEL COLLAR

José Luis Corzo

Hace años, tras la caída del muro de Berlín, le escuché en una conferencia al periodista M. Serra director de *Cuore*, inserto semanal del comunista *L'Unità*, que la situación de la izquierda europea era como si se hubiera roto el hilo del collar y ahora sus perlas, sin duda de mucho valor, estuvieran desperdigadas por el suelo.

Con esa alegoría propongo un juego a los lectores de *Educar(NOS)*: fabricarse su propio collar con algunas perlas caídas en el combate entre Rafael Sánchez Ferlosio —el aspirante al título con su *Borriquitos con chándal* del 2000— y Fernando Savater que parecía ostentarlo con *El valor de educar* de 2004. De hecho, el filósofo vasco, como José Antonio Marina y varios pensadores más (Reyes Mate, Olegario González, Peces-Barba...), frecuentan los temas de educación con soltura. ¡Claro! ¡Se han soltado la perlas del collar! Trate de enfilar el suyo el buen lector.

El combate tuvo lugar en el mes de julio en las páginas de *El País*: (1º) escribió Savater *Ciudadanos o feligreses* (4.7.07); (2º) le respondió Ferlosio, *Educar e instruir* (29.7.07); (3º) *Aclaraciones a Ferlosio* (31.7.07); y (4º) el colofón agostino de Savater *Instruir educando* (23.8.07). [Los cito en adelante por su número ordinal sin seguir el hilo, porque se rompió].



Los padres tienen derecho a formar religiosa y moralmente a sus hijos, pero el Estado tiene la obligación de garantizar una educación que desarrolle la personalidad y enseñe a respetar los principios de la convivencia democrática, etc. ¿Acaso esta tarea puede llevarse a cabo sin transmitir una reflexión ética, válida para todos sean cuales fueren las creencias morales de la familia? (S 1º).

Nuestro principio de impersonalidad pondría coto a otra más peliaguda y escabrosa cuestión: la de la perturbadora intromisión de los papás y las mamás en las tareas de la enseñanza. El famoso “derecho” de semejantes figuras de elegir para sus hijos la enseñanza que deseen lo ejercen contratando el colegio que prefieran, pero aquí debería acabarse todo (F 2º).

En su libro *La justicia social en el Estado liberal*, Bruce Ackerman lo describe así: “*El sistema educativo entero, si se quiere, se asemeja a una gran esfera. Los niños llegan a la esfera en diferentes puntos, según su cultura primaria; la tarea consiste en ayudarles a explorar el globo de una manera que les permita vislumbrar los significados más profundos de los dramas que transcurren a su alrededor. Al final del viaje, sin embargo, el ahora maduro ciudadano tiene todo el derecho a situarse en el punto exacto donde comenzó, o puede también dirigirse resueltamente a descubrir una porción desocupada de la esfera*”. El proyecto de Educación para la Ciudadanía va en esta dirección liberal (S 1º).

El llamado “espíritu crítico” guarda tal vez un notable parentesco con lo que los helenos llamaban “asébeia” (+/- impiedad), y presumo que chocaba, al menos mediatamente, con la “paideia”. Ahora bien, esta segunda, más familiar a nuestra comprensión, mantiene, a su vez, una poderosa analogía con lo que ha dado en llamarse “educación para la ciudadanía”. Yo no sé cómo se las arregla Fernando Savater para conservar la paz en las entrañas de su entendimiento, con su ya acrisolado empeño en conciliar la ‘educación para la ciudadanía’ ... con su gran conocimiento y su notoria devoción por las doctrinas y los autores de la Ilustración. Me lo pregunto porque, al menos a mi juicio, la “ilustración” -toda ilustración- es justamente crítica de la cultura vigente, es contra-cultura, y, a fin de cuentas, “asébeia” (F 2º).

He deplorado la falta de confianza de Fernando Savater en “los contenidos” del conocimiento, en la medida en que, con respecto a la enseñanza pública, no se conforma con “la instrucción”, sino que encarece, casi como más importante, “la educación”. En ésta incluye hasta lo que llaman “espíritu crítico”; pero no sólo ocurre que el dicho espíritu crítico no puede ser materia de enseñanza, ni menos todavía de educación, sino que, por añadidura (aunque por mi parte preferiría para él otro nombre menos activo, más receptivo), es algo que sólo puede surgir precisamente de los contenidos: la extrañeza crítica sólo puede suscitarla la atrición entre dos términos del contenido (F 2º).

...  
Si me pongo a imaginar una instrucción que sea al mismo tiempo educativa, se me ocurren fórmulas un tanto monstruosas: a la demanda de una “zoología educativa”, por ejemplo, se ajustaría una clasificación del reino animal que partiera de una división entre “animales dañinos” y “animales benéficos”, o bien, si se prefiere, entre “animales comestibles” y “animales incomedibles”. No y no. Los conocimientos que proporciona la instrucción, exentos de toda clase de orientaciones prácticas y juicios de valor ... ni pueden ni deben, de ninguna manera, dejarse dirigir por ninguna finalidad educativa. A la postre resulta que es justamente el rostro absolutamente inexpresivo *-sine ira et studio-* del saber por el saber el que hace nacer en el sujeto, de su propia mente, la opinión y la conducta que la educación, a la manera de una trofalexia, querría meterle en la boca ya masticadas y bien ensalivadas (F 2º).

Veo que la actual orientación, por una y otra parte, de la controversia sobre la educación llega al extremo de incitarle a uno a preguntarse si hay alguien que realmente se pregunte qué es lo que educa (...). El grupo es el que educa, a través de la necesidad de “formar parte”, que arrastra con fuerza irresistible a la imitación y la comparación. ¿Qué va a hacer el profesor contra la fuerza educativa de las actuales formas de ocio y diversión, contra la constricción del grupo, dotado de un poder de convicción y de una autoridad incomparable? ¿Va a decir: “Bebe, si quieres, pero bebe de manera responsable”? ¡Delirante, hilarante! (...) Cualquier aumento de fuerza [y de manera especial] del grupo de edad que nos ocupa, procede hoy del imponente poder determinante del mercado (F 2º).

Al mercado pertenece, por lo demás, el que es hoy prácticamente único y supremo educador: la publicidad en general y especialmente la de la televisión. En todos los grupos de edad es la publicidad la que gobierna las pautas y determina los criterios de la comparación social. Esta comparación - hoy elevada al grado de obsesión - es la que dicta la aceptación, la integración y hasta el prestigio social del individuo (...). El imponente poder pedagógico de la publicidad tiene ya derrotado de antemano cualquier otro intento educativo... La publicidad, que hoy ya le es absolutamente imprescindible, se defiende con el que es uno de los máximos tabús de prohibición de la llamada democracia: el tabú de la censura... Al mercado le conviene la democracia; no sabemos si será verdad lo inverso: el que a la democracia le convenga igualmente el mercado (F 2º).

La instrucción en saberes objetivos - que naturalmente nunca carecen por completo de “orientaciones prácticas y juicios de valor”, salvo que Habermas haya escrito en vano *Conocimiento e interés* - es parte indispensable de la educación, pero no la agota, ni mucho menos la sustituye (S 3º).

Vi-vo en tormentosa paz con mi entendimiento defendiendo la necesidad de educar para la ciudadanía porque creo que la ilustración no va contra la cultura vigente - siempre se educa desde ella, no hay otra -, sino contra la rutinaria obediencia que ni pregunta, ni comprende, ni imagina alternativas (S 3º).

La instrucción -que describe y explica hechos- y la educación, que pretende desarrollar capacidades y potenciar valores, son formas de transmisión cultural distintas pero complementarias, es decir, en modo alguno opuestas ni mutuamente excluyentes. Por poner un ejemplo, ... constatar la reprobación casi universal del asesinato dentro de las comunidades humanas es instructivo; deducir de ello el notable valor de la vida del prójimo (aunque no así, ay, el de los menos próximos) para los hombres resulta educativo, etc. (S 4º).

Entre los adversarios que ya tiene la neonata, los menos virulentos admiten que debería centrarse solamente en la enseñanza de los Derechos Humanos y de la Constitución, pero sin pretender referirse a cuestiones éticas (que por lo visto son atribución exclusiva de los padres y no pueden ser generalizadas gubernamentalmente sin incurrir en totalitarismo)... Ante este asombroso planteamiento: ¿cómo puede instruirse a nadie sobre tales derechos y tal ley fundamental sin mencionar las implicaciones morales de que están llenos y los principios éticos en que se basa? ... ¿Podrá contarse su historia, las luchas de que provienen contra poderes y tradiciones, sus enemigos seculares... el primero de los cuales por cierto fue el papado? (S 4º).

Aún hay duros de mollera que se escandalizan al escuchar que ciertas disposiciones éticas responden a las exigencias mayoritarias de convivencia y no a la conciencia de cada cual. Pues sin embargo así es, al menos en las democracias del siglo XXI. Por eso también la Educación para la Ciudadanía no puede ni debe confundirse sin más con la formación moral. Hay una dimensión ética que corresponde a las convicciones de cada cual y en la que ninguna autoridad académica puede intervenir: nadie debe imponerme la obligación moral de considerar aceptable la homosexualidad o el aborto, si mis creencias o mi razón me dictan otro criterio. Pero es necesario que conozca el valor moral de tolerar cívicamente aquellos comportamientos que no apruebo o incluso que detesto, siempre que no transgredan la legalidad y en nombre de la armonía social pluralista. Aún más: debo comprender la valía ética -estrictamente ética- de las normas instituidas que permiten el pluralismo de convicciones y actitudes dentro de un marco común de respeto a las personas (S 4º).

Es preciso instruir y es preciso educar. Lo que no es aconsejable es el puro "adoctrinar", o sea, presentar lo que es un resultado de debates y acontecimientos históricos como algo inamovible, llovido directamente de la eternidad. Dar a entender que todos los profesores de la nueva asignatura son dóciles marionetas al servicio de los intereses gubernamentales es una majadería calumniosa que no merece más comentario. Pero no es imposible que entre ellos aparezca algún iluminado de esos que bloquean el aprendizaje crítico de los alumnos a fuerza de consignas incendiarias y de empeñarse en subvertir lo que aún ni se ha molestado en enseñar (tal como explicó Hannah Arendt) (S 4º).

Seguramente el hilo roto tenga que ver con el paréntesis de nuestra cabecera Educar(NOS), pero juzgue el lector. Ya lo decía el pitagórico Xenófilo (s. III a.C.), ¿cómo educar al niño? "haciéndole ciudadano de la ciudad que tenga mejores leyes".

Ah, y para broche del collar, a ver si os sirve esto tan oficial: «El aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos... En este sentido, los planteamientos metodológicos deben ser atendidos con sumo cuidado porque serán decisivos a la hora de asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos» (BOE, 8/12/2006).