

Universidad y tópicos pedagógicos

Antonio Petrus Rotger

Universidad de Barcelona.

“De la misma manera que cuanto más interviene el Estado, más aumenta la creencia de su necesidad y se proclama la urgencia de su extensión, también cuando los profesores se presentan como avaladores absolutos de la verdad, más corremos el riesgo de que nuestros alumnos soliciten este tipo de profesor... y se expandan por nuestras aulas universitarias”.

Resumen

La Universidad sigue siendo una de las cunas del pensamiento crítico aunque surjan, en el tiempo, toda una serie de condicionamientos que limitan la materialización de este objetivo. La Pedagogía, que trata de formar a buenos profesores que se encuentran extendiendo el saber en las aulas universitarias, debe ser consciente de estas limitaciones puesto que, ya unido a las dificultades de preparar alumnos capaces de pensar por sí mismos en tiempos de servidumbres, toda una serie de tópicos sobre los modos y maneras de transmitir el conocimiento, así como sobre los supuestos teóricos que justifican esta transmisión, dificultan aún más si cabe, la compleja tarea de formar a los futuros ciudadanos de una sociedad que vive anclada en el riesgo y en la incertidumbre.

Palabras clave: Universidad, Pedagogía, profesores, alumnos, diferencias culturales, pensamiento crítico, deconstrucción.

Abstract

The University goes on being one of the birthplaces of the critical thought although a series of conditionings emerge in the time, which limit the materialization of this objective. Pedagogy, which tries to educate to good professors who spread the knowledge in university lecture rooms, must be conscious of these limitations since whether together with the difficulties of preparing students who are able to think by themselves in the days of servitudes or a series of topics about the ways and manners of transmitting knowledge as well about the theoretical assumptions that account for this transmission which make difficult, even more, the complex task of educating to the future citizen of a society stuck to risk and to uncertainty.

Keywords: University; Pedagogy; professors; students; cultural differences; critical thought; deconstruction.

Introducción

Decía Kierkegaard que viajar, comenzar una guerra y cambiar de pareja nos libera del tedio. Aunque coexisto con un cierto “tedio pedagógico”, fruto principalmente de los discursos y las políticas universitarias que envuelven nuestras aulas, pienso que no es éste el momento más oportuno para realizar ninguna de las tres sugerencias de Kierkegaard... y recorro a otra estrategia más acomodaticia: escribir estas líneas.

Milton afirmaba que, en el paraíso, el amor era bobalición. En efecto, lo que da auténtico valor al amor y a la vida humana es precisamente el riesgo de la infidelidad, la inseguridad y la duda. Es decir, el temor o miedo a perder aquello que estimas o valoras, te hace vivir. Posiblemente por ello, ante la inseguridad, el hombre tiende a adoptar el siempre fácil recurso de adscribirse, con acrítica fe, a verdades y certidumbres no contrastadas. Como señalaba Pascal, “Verdad a un lado de los Pirineos, error al otro”. Este es el proverbio, mas, ¿a qué lado de los Pirineos nos situamos? Sabemos que Pascal habitaba en la zona norte o gala y nosotros en la otra... pero refranes y verdades son como los guantes: se les puede girar al revés, dando lugar así al antiproverbio. De hecho, la verdad es como la guardia civil: siempre va, al menos, en parejas. En otras palabras, casi siempre existe otra visión de mi verdad o de la tuya. Y ello nos atosiga, al tiempo que nos enriquece culturalmente.

Estamos persuadidos de que inscribirse de manera aferrada y obsesiva a una ideología autoritaria y radical –científica o no– supone renunciar a la mitad del cerebro. Convencidos, por otro lado, de

que, al profesar las ciencias humanas, es casi inevitable caer en actitudes claramente etnocéntricas, pensamos que el mejor camino para evitar el racismo cultural, huir de adscripciones interesadas, alejarse del peligro de la clonación educativa, etc. es ir en busca de la “verdad” como fuerza liberadora y como soporte ético imprescindible para sobrellevar la docencia universitaria. Dudo, como se afirma, que la verdad nos haga libres, pero reconocer el límite de los tópicos y no confundir libertad con capricho sí nos hace más libres. Como afirman Camps y Giner (1998: 20), “El triunfo del liberalismo y de las libertades individuales alcanzadas a lo largo de años de esfuerzo no suponen un *laissez faire*”

Desde esta perspectiva del pensamiento reversible asumo la redacción de estas páginas. ¿Motivos? Posiblemente el cansancio producido por los tópicos pedagógicos, el desencanto generado por la aparición de una nueva forma de racismo cultural universitario, un final de curso... y el abuso de los discursos políticamente correctos que envuelven el actual pensamiento pedagógico universitario. Convencidos de que lo políticamente correcto es una manera más de matar nuestras neuronas, y con el deseo de alejarnos de la clonación pedagógica imperante en muchas de nuestras aulas, inicio las siguientes reflexiones en torno a la educación. Espero que no se interpreten como un exponente más de lo que Pascal Bruckner (1999) denomina “la cultura de la queja”. No se trata de deplorar, difamar... y no hacer nada para cambiar. Interpretese como una llamada de atención a una pedagogía que debe ser independiente pero sin esquivar sus deberes.

1. Los tópicos pedagógicos como recurso

Jaspers (1999, VIII) consideraba, hace ya más de medio siglo, que la actividad filosófica de la universidad era “la forma más superficial de erudición”. Le parecía, además, un “pensamiento carente de objeto y sin relevancia social”. También Heidegger coincidía en eso con su “amigo” Jaspers y afirmaba experimentar una cierta tendencia revolucionaria contra la filosofía profesional¹. Mario Bunge (2002: 267) resume el problema con estas palabras: “Parece haber consenso en que la filosofía está enferma. Incluso hay quienes sostienen que está muerta”. No se trata, por supuesto, de una idea nueva, ya que autores como Nietzsche y el mismo Wittgenstein, entre otros, ya lo habían afirmado.

Estas mismas palabras podrían ser aplicadas a buena parte de los discursos teóricos y filosóficos referidos hoy a la educación. Además de inoperantes, confusos y poco comprometidos con la evolución de la sociedad, con excesiva frecuencia están alejados de las exigencias políticas y sociales que forman parte del actual contexto de la educación. Y se sustentan, asimismo, en no pocos tópicos pedagógicos.

Parece ser que todas las lenguas del mundo disponen de palabras para expresar conceptos tan cómodos, y al mismo tiempo tan peligrosos, como los tópicos. Bueno, malo, positivo, negativo, mejor, peor, alto, bajo... De hecho se trata de términos maniqueos que simplifican un mundo o una realidad compleja. Pero,

como sabemos, nada más aventurado que intentar explicar una realidad compleja con el recurso de la simplicidad. Al actuar así no facilitamos la comprensión de esa compleja realidad antinómica. Al contrario, al simplificarla le añadimos más complejidad, si cabe, de la que por sí misma posee.

Con frecuencia, al afrontar los problemas relacionados con la educación, desoímos las consideraciones de Luhmann, o del mismo Maturana (1990), y esquematizamos de manera harto peligrosa nuestros discursos, recurriendo a los tópicos, cuya principal función social es servir de “reguladores” del comportamiento humano. Unos ciudadanos serán inteligentes, listos, conscientes, pacíficos...; otros, por el contrario, formarán parte del grupo de los estúpidos, tontos, inconscientes, violentos... La pedagogía puede ser profunda– superficial, sistémica–fragmentada, útil–inútil, materialista–idealista, crítica–dogmática..., tópicos todos ellos aplicados con mucha inconsciencia, inconsistencia y muy poco rigor científico.

Nuestra educación, por comodidad y tradición, ha optado por instalarse entre tópicos bipolares (trabajador–vago, obediente–desobediente, hombre–mujer, homosexual–heterosexual), cerrando así puertas, encorsetando, etiquetando y clasificando. Es decir, simplificando y estereotipando una realidad, la humana, que si algo la define es su propia complejidad. Si la lengua es el software del cerebro y del pensamiento, es sorprendente la puerilidad con que nuestra pedagogía ejercita el uso de tópicos lingüísticos, ideológicos e incluso

1. Véase la “Introducción” de Hans Saner a la obra de K. JASPERS “Notas sobre Martín Heidegger”, escrita en Basilea entre febrero de 1978 y enero de 1979

profesionales. Tópicos estos últimos que nos protegen y que con suma frecuencia sirven para justificar nuestros intereses, e incluso nuestras limitaciones como profesores universitarios.

Convencidos de que nuestros tópicos son científicamente impugnables y merecedores de continuas revisiones, no tiene sentido que la sacrosanta “libertad de cátedra” devenga no tanto en un derecho intelectual como en un obstáculo para impedir toda revisión o apreciación acerca de nuestros tópicos referidos a personas o ideas. Sin fundamentación ni matices no cabe hablar de masculinidad o feminidad, de bondad o maldad, de verdad o falsedad... Si, de hecho, como afirmaba Antonie Waechler, luchamos contra ideas de cuya existencia ni siquiera estamos convencidos, no tiene sentido ampararnos en el maniqueísmo de los tópicos. De la misma manera que el inglés es la lengua de la ciencia actual por el simple hecho de residir el poder en un país y no en otro (no por disponer el inglés de una especial estructura lingüística que le convierte en lengua de mayor capacidad que otras), no es fácil atribuir tópicos a las ideas o a los ciudadanos sin caer en posturas pedagógicas cercanas al autoritarismo.

A pesar de que la educación nunca ha alcanzado las cotas de eficacia y de extensión que tiene en nuestros días, no por ello deja de ser cierto que, como afirmaba Andrés Sopena, “en el último curso de nuestras facultades tenemos alumnos analfabetos funcionales”². Y es cierto, a su vez, que a partir los de los principios

transferidos a través de nuestros programas de pedagogía se puede considerar más inteligente a quien resuelve un problema de estadística educativa que aquel que está capacitado para organizar y crear una vida feliz.

Como profesores universitarios es preciso asumir el riesgo de cuestionarnos los tópicos, habitar en el mundo de la complejidad y ser ciudadanos del universo de los matices intelectuales. En la geografía educativa existe un excesivo moralismo, así como también demasiada retórica y catastrofismo. Ser prudente ante la dignidad, inteligencia, ideas y creencias de nuestros alumnos y colegas universitarios es tan necesario como ser crítico frente a los tópicos de la pedagogía. Creer ciegamente en los tópicos educativos equivale a inscribirse en la ortodoxia y el autoritarismo. Y como decía Bertand Russell, “la ortodoxia es la tumba de la inteligencia”. Quizás por ello, en educación, se debe estar completamente de acuerdo con casi nada.

Convencidos de que pocas personas han llegado a realizar algo importante imitando, es preciso que la educación se plantee seriamente el valor mimético de los tópicos. Éstos no fomentan el talento, que, no lo olvidemos, se demuestra a través de las preguntas tanto o más que a partir de las respuestas, dado que la respuesta está, en gran medida, implícita en la pregunta. “¿En que momentos preguntamos?”, se interroga María Zambranos. “Preguntamos cuando estamos en apuros, cuando lo estamos pasando

2 Andrés Sopena es autor del “Florido Pensil” y profesor de Derecho Internacional de la Universidad de Granada. Véase Clases magistrales. La Vanguardia. Especial Día del Libro. Magazine. 21 abril 2002.

mal, cuando estamos perdidos y como náufragos”, responde la que fuera discípula de Ortega³. Pero, ¿qué preguntas pueden plantearse, lejos de los tópicos, nuestros alumnos y alumnas cuando la educación que fomentamos se basa en una fuerza centrípeta amparada en dogmas, la imitación y la repetición, lejos de todo ejercicio centrífugo y ajena a toda creación y respeto a la personalidad?

Georges Charpak (2001: 39), “reformador” educativo procedente del mundo de la física nuclear, y creador, junto con Lederman (otro Premio Nobel), de una de las más interesantes experiencias educativas para el aprendizaje de contenidos escolares relacionados con la matemática, la física, la química, etc., al preguntarse acerca de cómo se genera el aprendizaje, llega a la siguiente conclusión: “... lo que se sabe del proceso de adquisición de los conocimientos nos muestra que el cerebro no funciona en serie, sino más bien como procesador en paralelo capaz de tratar simultáneamente diferentes tipos de información [...] El aprendizaje no es una acumulación de información sino un proceso, personal y social, de construcción de sentidos a partir de múltiples representaciones del saber”. En otras palabras: si la escolarización primaria y secundaria se fundamenta más en el tópico del “siéntate y calla” que el “levántate y habla”, no debe extrañarnos la atmósfera que envuelve nuestras aulas de las Facultades de Pedagogía o de Educación. De la misma manera que en la guerra nuclear el auténtico peligro es la propia guerra, cier-

tas formas y actitudes educativas son el auténtico culpable de algunos de nuestros problemas pedagógicos.

En muchas ocasiones, los tópicos pedagógicos actúan a manera de lo que Gouldner denomina “lemas”, es decir, se convierten en palabras que, lejos de ofrecer un significado conceptual preciso, generan estados de ánimo positivos o negativos. Así sucede, por ejemplo, con términos como solidaridad, interculturalidad, libertad, democracia, igualdad... o con autoritarismo, machismo, intolerancia... y también con la palabra educación. Quizás el primer tópico a desterrar de nuestra pedagogía sea el de afirmar que la educación, por sí misma, es una fuerza transformadora. En algunas circunstancias piensa uno que dicha afirmación no deja de ser una estrategia conservadora más. Posiblemente por ello, como decía Jung, todos nacemos originales y morimos copia.

Todos nacemos siendo pre-alguien para ir adquiriendo, poco a poco, las diferencias que nos hacen ser nosotros mismos. Con la educación y a través del entorno y sus tópicos adquirimos lo que Freud denominaría “el narcisismo de las pequeñas diferencias”. No olvidemos, sin embargo, que la educación y las escuelas son producto de su sociedad y de su cultura. De ahí que fines, didácticas y tópicos sean generados por el entorno, que, como dice Howard Gardner (2000: 107), “con su propia historia y sus valores, determinan cómo será la educación de sus niños y jóvenes”⁴. Actualmente, se

3 Véase Zambrano, M. (2002): *L'Art de les mediacions. (Textos pedagògics)*. Selecció, introducció i notes de Jorge Larrosa i Sebastián Fenoy. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

4 Howard Gardner es autor de *La mente escolarizada*, publicada en 1992 por la editorial Paidós y el gran defensor de las “inteligencias múltiples”.

aprende más de otras instituciones, adecuadas o no, que en la escuela, quizás porque ésta no facilita la comprensión múltiple de las cosas ni es el marco de referencia válido para el mundo exterior. Si las vías de acceso a la comprensión son múltiples, si es función de la educación que los ciudadanos tengan ideas propias, la escuela debe desarrollar nuevas propuestas y estimular la comprensión de los escolares más allá de los tópicos del curriculum. Aunque varios alumnos estén en la misma aula, ninguno de ellos tiene el mismo horizonte vital.

Las culturas son las responsables de seleccionar qué tópicos son importantes y merecedores de ser transmitidos. No obstante, al profundizar en los tópicos más prototípicos (verdad-falsedad, belleza-fealdad, bondad-maldad...) nos damos cuenta de que es inevitable e, incluso, necesario que estas etiquetas queden relegadas o sean objeto de nuevas lecturas. De hecho, las conexiones entre lo verdadero y lo falso, lo bello y lo feo, lo bueno y lo malo no son menos importantes que las características que hacen distintos estos conceptos.

De la misma manera que, frente al tópico antinómico modernidad-postmodernidad, el profesor Marina (2000: 58) propone saldar el problema con “un nuevo estilo de pensar, al que me gusta llamar ultramodernidad”, la pedagogía universitaria debería tener vocación rupturista y dedicar más esfuerzos a cuestionar, por un lado, los tópicos de la “pedagogía del retrovisor” y, por otro, la teoría de la educación tecnológica, sin olvidar la constante y cada vez más evidente “escolarización” de la educación universitaria. Debido a la actual crisis

de la filosofía, Bunge (2002: 284-289) aconseja “reconstruir” la filosofía y propone para ello algunas consideraciones de interés. La pedagogía precisa también, en estos momentos, una “reconstrucción”, que debe iniciarse con una profunda revisión de tópicos como asimilar-construir, sujeto-agente, normatividad-permisividad, transmisión-adquisición, auténtico-impostor, crítico-dogmático, abierto-cerrado, actual-anacrónico, etc.

Si los modernos identificaron inteligencia con razón y los postmodernos lo hicieron con creación estética, los ultramodernos defienden un paradigma ético de la inteligencia, afirma Marina (2000: 61). Se podrá estar de acuerdo o no con esta afirmación, pero es indudable que su postura es claramente “deconstructiva”, es un acto de resistencia frente a “tópicos tan especiales” como veneración a la razón y a la ciencia, confianza en la técnica, verdad universal, historia compartida por la humanidad, etc. Esta postura tiene, además, otro valor que es preciso destacar: se opone a la autonomía de la cultura propia frente a la cultura de los demás.

Gracias a que la sociología ha hecho visible y previsible a las personas, sabemos que nuestros alumnos se educan apoyándose en ejemplos o modelos pedagógicos. Algunos de ellos son próximos, otros lejanos, unos aparecen en el curriculum, otro son difusos u ocultos, pero les ayudan, al tiempo que les arrastran a una siempre peligrosa desposesión de su propia personalidad. Se afirma que la educación sólo tendrá éxito –dudo que sea posible expresarse con precisión en estos términos– si los mensajes educativos emanados de la escuela son congruen-

tes con los mensajes que recibe de otras “instancias” sociales. En otras palabras: la escuela ha dejado de tener el monopolio de la educación. No olvidemos que educarse o “crearse” significa en primer lugar copiar, para luego, paulatinamente, sentirse fundador... y acabar descubriendo que eres seguidor e imitador.

Ahora bien, ¿en qué tópicos se fundamentan los profesores universitarios de nuestras Facultades? Tememos que algunos de ellos llaman “razonamiento” a encontrar argumentos para seguir creyendo en sus personales tópicos, evitando todo debate o confrontación al respecto. Más que mejorar la formación de nuestros alumnos, nos dedicamos a la adquisición de un cuerpo de ideas-tópico, en muchas ocasiones no contrastadas, que, a través de un especial lenguaje y verbosidad, transferimos a nuestros alumnos universitarios.

El tópico es sinónimo de seguridad para muchos docentes, olvidando que la cultura, como decía Amiel, es la posibilidad de poder mirar las cosas desde muchos y diferentes puntos de vista. Tememos que no pocos profesores universitarios “descansan” en los supuestos de una pedagogía del retrovisor, cuyo principal peligro reside en que de tanto mirar hacia atrás, es decir, a través del espejo del pasado, se corre el riesgo de chocar contra la realidad presente. Realidad que avanza, inexorable, hacia el futuro... , futuro que posiblemente estará lleno también de tópicos, muchos de ellos incompatibles con los del pasado.

De la misma manera que el consumismo consagra el instinto de propiedad y el sometimiento de las personas a las cosas, el tópico se ha convertido también

en un producto de consumo pedagógico. No olvidemos, por otro lado, que el tópico es, en muchas ocasiones, el recurso de los mediocres o de los perezosos mentales.

2. Racismo cultural y clonación pedagógica

Según Marvin Harris (1993: 8), fueron los hombres de la Ilustración los que asumieron la responsabilidad de dar las primeras explicaciones sistemáticas de las nociones de raza y cultura, conceptos que vincularon con los de nación y civilización. Se trata, por supuesto, de una visión etnocéntrica, y también el inicio de un vivo debate que dio lugar a la aparición de las primeras tesis acerca del relativismo cultural que “señala la imposibilidad de juzgar una cultura desde las bases valorativas de otra”, como dice la profesora Juliano (1993: 93).

En sociología, es frecuente afirmar que no es el hombre quien posee la cultura, sino la cultura quien posee al hombre. En efecto, en sentido estricto, no soy yo quien tiene las ideas. Son las ideas quienes me tienen a mí. Lorenz (1971: 298) lo dice de manera más cruda al afirmar que el “hombre es un artefacto de cultura”. Entiendo que esta afirmación es en gran medida cierta, ya que la cultura es una manera o modo colectivo de pensar, actuar y sentir externa a los individuos, los cuales, en todo momento, se adaptan o actúan en función de ella.

Es decir, mi cultura no se da al margen de la sociedad que la configura, sino que está conformada por la cultura de ésta. Por ello, en realidad nadie pertenece culturalmente a un grupo, pueblo o ciudad por decreto ni tampoco por expediente administrativo. Es a través de la

relación, la comunicación y la educación como tomamos conciencia de las cosas y adquirimos los valores culturales. En otras palabras: uno de los problemas más importantes de la cultura y de la educación es un dilema de cognición, ya que la cultura es, junto al lenguaje, el mobiliario, el mobiliario del cerebro. Además, no lo olvidemos, la cultura, como los tópicos, tiene una clara función: prever el comportamiento de las personas que comparten esta cultura.

La cultura es afecto, es aquello que uno prefiere y lo prefiere porque es suyo, suyo desde hace años, desde su contemporaneidad. La cultura es aquello que yo valoro. La cultura es funcionalidad, tradición, estilo de vida y conservación de la identidad del grupo. Por lo tanto, siendo la cultura y la educación los dos principales factores de socialización, cabe recordar que una y otra precisan de constantes cambios, ya que de lo contrario mueren. La cultura y la educación no se conservan: se cultivan y se enriquecen o se pierden.

Pertenecer a una sociedad y formar parte de una cultura implica tener una mentalidad análoga. Pertenecer a una sociedad o grupo quiere decir, fundamentalmente, tener una mentalidad similar y parecidas raíces con las personas que configuran esta sociedad o grupo. Ser castellano, hispanoamericano, rural o urbanita, culto o inculto supone pensar y sentir de una manera determinada. Pertenecer a una sociedad o a una cultura quiere decir tener una misma historia, tener unos mismos recuerdos, haber experimentado similares sensaciones frente a unas mismas experiencias y... haber recibido una parecida educación.

Las teorías deterministas, la pureza cultural como síntoma de valor, la heterofobia, el odio al mestizaje cultural y los desatinos educativos sustentados en erróneas creencias culturales no han sido capaces de negar una evidencia: todas las civilizaciones son el resultado de intercambios. Culturas e ideas son el producto de mezclas y mestizajes. El sentimiento de temor y odio ante lo diferente, sentimiento que Savater (1995: 159) denomina “heterofobia”, va unido a la capacidad socializadora o mimética del género humano. Es decir, la heterofobia se da junto a la capacidad de aprendizaje por imitación, aprendizaje gracias al cual los grupos sociales se cohesionan, piensan de manera relativamente unitaria y aúnan sus juicios y valores. De hecho, la heterofobia es una reminiscencia de viejas formas de socialización tribal que, por herencia, llegan hasta nuestros días, en parte, a través de la educación. No olvidemos que la cultura es un conjunto de configuraciones simbólicas compartidas por un grupo.

En nuestra sociedad global y fundamentalmente economicista, paradójicamente, aparece un nuevo racismo universitario consistente en situar lo humano en la escala de los valores dentro de la cuales uno –el profesor– ocupa la cúspide de la misma. Esta actitud, además de ser escasamente intelectual o científica, es nefasta, como nefasta resulta toda cirugía que se aplique al hombre considerado con criterios cerrados. El problema radica en que, en ocasiones, la defensa de lo mío viene acompañada de una minusvaloración de lo otro, de lo ajeno, de lo diferente o de lo que no comprendo.

Lo nuestro, lo que nos identifica y da sentido a la expresión “somos así”, tiende a legitimarse de tal manera que queda fuera de toda duda y debate. Desde el punto de vista cultural, lo nuestro está por encima de lo vuestro, de lo otro, de lo que me identifica. Al contemplar al “otro” y verlo como diferente, yo me veo a “mí” como reflejo, en un espejo, de mi cultura. Paul Ricoeur, en su obra *Historia y Verdad*, expresa con las siguientes palabras el malestar que experimentamos cuando percibimos no sólo a los “otros”, sino que nosotros somos también otros entre los otros:

Quando descubrimos que existen varias culturas en vez de una sola, y consecuentemente, cuando nos damos cuenta de que hemos llegado al final de una especie de monopolio cultural, bien sea ilusorio o real, nos sentimos amenazados por nuestro propio descubrimiento⁵.

Pensemos, por otro lado, que nada accidental, episódico, diferente y distinto a mí, puede serme totalmente extraño. Siquiera el lenguaje, que tantos quebraderos de cabeza genera en no pocos profesores político-intelectuales. Un lenguaje auténticamente extraño y distinto al mío dejaría de ser “lenguaje” para convertirse en un mero ruido, lejos de toda posible comprensión. Con ello queremos significar que lo diferente y distinto, la alteralidad en suma, jamás es completa y absoluta. Quizás porque, como afirma Innerarity (2001), tampoco mi lenguaje ni mi propia identidad son absolutos.

Si la realidad, el pensamiento y el lenguaje del otro (el alumno o la alumna), no son totalmente diferentes a los míos,

el racismo moral e ideológico es escasamente universitarios. Cuando hacemos de él, sin más, el fundamento de nuestra docencia, actuamos con un dudoso y poco intelectual autoritarismo. Desde esta perspectiva sería oportuno incluir en los nefastos “dossiers” (esos retazos de cultura pedagógica tan en boga entre algunos de nuestros colegas universitarios) algunas páginas de *Race et histoire* de Claude Lévi-Strauss. Aunque antiguo –fue escrito en 1951, por encargo de la Unesco–, es todo un alegato en contra de las razas y racismos. No sólo ataca al racismo étnico, sino también otro, tanto o más peligroso, el racismo cultural.

¡Admitásmolo! Mitos, religiones, ensoñaciones, teorías, confesiones... comportan un algo de violencia. La violencia que se da en toda valoración impuesta a través de criterios tan poco científicos como los que proceden de la moral. Esa moral, incluso universitaria, en determinados momentos se asemeja a un pedagogismo proyectado sobre pueblos, culturas o ciudadanos ajenos a fin de llevarles por la senda educativa y convertirlos en un “hombre” que tiene, en el profesor, su modelo. No se trata de defender, sin más, la “absoluta dispersión” de los sistemas de pensamiento o las prácticas educativas de Michel Foucault (la teoría “todo es mentira” se nos antoja un fácil recurso para la pereza mental), pero en ocasiones pensamos que el moralizante “donde eso habla”, el hombre, ya no existe. En otras palabras: el problema de la clonación no es hoy un problema sólo biogenético. Tanto o más peligrosas son ciertas clonaciones educativas.

5 Citado por A. Giddens, en su obra *Consecuencias de la modernidad* (1999: 11).

Líbranos Dios de la seguridad de aquella escuela que huía de la nefasta costumbre de pensar, así como de la educación que tiende al logro de una sociedad finalmente y felizmente convertida en “adolescente”. La intolerancia y el infantilismo cultural de nuestra pedagogía al rechazar, bajo el signo de la tradición, la duda, la ironía, la razón, el humor y el amor nos adentran, como clientes sin más, en lo que el más polémico escritor francés actual, Houellebecq (2000), denomina “El mundo como un supermercado”.

Frente a este nuevo tipo de clonación pedagógico-moral, sólo cabe una terapia universitaria: mentalidad abierta y tolerante. Es decir, lo que autores como Popper o el mismo Morin denominarían cierto falsacionismo, desorden, ambigüedad e incertidumbre, factores todos ellos estimuladores del pensar y el preguntar. Se trata de preguntar ante la duda, ante la encrucijada, la bifurcación... para luego elegir, sabiendo, como diría Georges Balandier (1992), que la elección supone decidirse por una posibilidad y renunciar a otras. En eso consiste, precisamente, la educación: en ayudar a decidir, en posibilitar la elección. Recordemos que, desde una perspectiva intelectual, lo auténticamente importante son las preguntas. La inteligencia se demuestra con las preguntas, no con las respuestas. Favorezcamos, pues, una pedagogía del preguntar y del indagar, no del enseñar y del clonar.

El filósofo Tomas Abraham, en su crítica a la hegemonía de lo económico como sustrato del pensamiento único, sugiere levantar nuevos andamiajes desde los cuales construir una forma más autónoma de pensar. Se trata de que la universidad asuma el reto de construir

nuevas plataformas que permitan “pensar” la educación desde otros lugares. No sólo el uso del mismo método nos lleva a lugares parejos. También el habitar ciertas geografías y compartir ciertas aulas universitarias nos hace reproductores y clonadores pedagógicos.

Descartes (1980) admitía que en su niñez había adquirido como ciertas multitud de creencias, sobre las cuales había edificado un saber, que con el paso del tiempo resultaron dudosas e incluso inciertas. Posteriormente, no tuvo otra salida que, con libertad y esmero, destruir y renunciar a sus antiguas opiniones. Quizás por ello, sólo cuando la docencia universitaria tenga la capacidad de ser algo más trashumante y de afrontar nuevos derroteros y nuevas geografías será posible detenerse y preguntar. Sí, preguntar, porque interrogar deviene en el semáforo rojo de la atención y la creación.

Lo más preocupante es que, con ciertas actitudes tecnocráticas, especializadas y propias de expertos, el profesor universitario ayuda—en muchas ocasiones inconscientemente, lo que es todavía más preocupante—, a que el posible ciudadano se convierta en súbdito y que exista un déficit democrático creciente en nuestras aulas. La excusa de este proceder nunca puede ser la libertad de cátedra. En algunos casos, la libertad de cátedra puede convertirse en un personal derecho tan perverso como puede serlo el Estado autoritario.

3. Deconstrucción y pedagogía universitaria

Con anterioridad, al referirnos a los tópicos, hemos mencionado la “deconstrucción”. Con palabras del mismo Jac-

ques Derrida, la “deconstrucción” debe ser entendida como un acto de resistencia ideológica e incluso política-metafísica. Sí, metafísica, porque no debemos olvidar que la metafísica trabaja fundamentalmente a través de antinomias, es decir, con oposiciones excluyentes y, cómo no, jerarquizadas.

A partir del inevitable etnocentrismo de las ciencias sociales, en pedagogía es habitual caer en tópicos valorativos como “yo y lo mío”, frente a “tú y lo tuyo”, prescindiendo en muchas ocasiones de la naturaleza del “tú y lo tuyo” (europeo, norteamericano, árabe, latinoamericano...). La deconstrucción afecta al pensar, ataca el sustrato de los valores, aborda la concepción y valoración del hombre y la mujer, cuestiona la ciencia y las humanidades, la homosexualidad y la heterosexualidad. “Deconstruir” es deshacer analíticamente los elementos que constituyen una estructura mental: deconstruir es cuestionarse los tópicos en que fundamentamos nuestro pensar y nuestro hacer. “Deconstruir” es, incluso, plantearse lo que Derrida llama el “significado trascendental”, o sea, lo que da sentido al mundo y a los que en él habitamos.

Entre otros objetivos, la deconstrucción intenta demostrar la incoherencia que supone mantener oposiciones jerárquicas y encluyentes entre tópicos antinómicos. La deconstrucción es necesaria, pensamos, porque en realidad la oposición es siempre resultado de una contaminación, de un contacto transferencial entre tér-

minos que son definidos por oposición. No olvidemos, por otro lado, que en el nacimiento de toda nueva propuesta ideológica o tópico, está el germen del tópico opuesto o antinómico (derecha-izquierda, individualismo-sociologismo, liberalismo-autoritarismo, razón-sentimiento, orden-desorden...).

Desde esta perspectiva, es indudable que los conceptos opuestos se contaminan mutuamente... y se complementan, siendo en la mayoría de casos imprecisos los límites a partir de los cuales marcamos las fronteras de la realidad. En cierta manera, la deconstrucción como forma de pensar pretende demostrar que los pre-textos, los textos y los post-textos de las relaciones son imprecisos. Orden y ruptura posibilitan el nuevo orden: esa es la base de la evolución y posiblemente de la educación.

En su reciente obra *Universidad sin condición*, Derrida (2002) nos presenta un certero alegato a favor de una institución universitaria independiente, soberana y con capacidad de resistencia frente a los tópicos. Derrida ansía una universidad con capacidad y vocación para expresarse libremente en nombre de la verdad. Como si de un nuevo Bertrand Russell se tratara, propone una universidad en la que se fomenta la desobediencia civil frente al poder, una universidad combatiente frente al cerco económico que controla y dirige nuestras instituciones de formación superior.⁶

Spencer decía que, de la misma manera que, cuanto más interviene el Estado, más aumenta la creencia de su

6 Se trata del texto de una conferencia pronunciada por Derrida en la Universidad de Stanford (California), en el mes de abril de 1998, dentro de las Presidential Lectures. Posteriormente, en el mes de marzo de 2001, esta misma conferencia se pronunció en la Facultad de Filosofía de Murcia.

necesidad y se proclama la necesidad de su extensión, también, cuando los profesores se presentan como avaladores de la verdad, más corremos el riesgo de que nuestros alumnos soliciten este tipo de profesor... y se expandan por nuestras aulas universitarias. El problema de la universidad se resume a dominar de nuevo la palabra como recurso deconstrutor, no como vehículo exclusivo de la información. Dado que la percepción es personal, su expresión sólo es posible a través de la comunicación; la palabra y el discurso son fundamentales en ese proceso de transmisión de las percepciones. De ahí que parte importante de la historia de la escuela y la didáctica se resume a un conjunto de metáforas para transmitir tópicos y conocimientos. La “escuela entonces arbitraría metáforas acerca del conocimiento más que la transmisión de conocimientos”, afirma el profesor Colom (2002: 11).

Juan de Mairena, experto en metáforas educativas, decía a sus alumnos que tenían la suerte de tener unos padres excelentes, a quienes debían respeto. ¿Y

por qué no inventar otros padres que sean mejores todavía?, les preguntaba. Con estas palabras exhortaba el maestro a sus discípulos a la práctica de la invención de algo mejor, y al mismo tiempo a supervisar lo existente. En esto consiste, precisamente, la educación universitaria como práctica deconstructiva: a partir de un presente, que es preciso conocer y valorar en positivo, debemos plantearnos cambiarlo.

En la sociedad del pensamiento único y de la globalización, en la sociedad de la información sometida obsesivamente a la lógica de la competitividad económica, la universidad debería ser una institución sin condiciones. Y sus profesionales personas comprometidas con la verdad y con la idea de una universidad entendida como un servicio a la cultura y a la sociedad⁷. El problemático concepto de hombre, y todo lo que le afecta, debe ser objeto de continua crítica, discutido y continuamente deconstruido en los Departamentos de Humanidades, afirma Derrida. Mas, ¿cuán lejos de esta situación están hoy nuestras Facultades de Educación o de Pedagogía!

7 Aunque estemos de acuerdo cuando se afirma que la globalización es una realidad prácticamente ineludible, y que la doctrina del pensamiento único está autorizada por una invisible policía de la opinión, lo cierto es que la realidad social no es única, como no lo es, por supuesto, el pensamiento y la educación. El pensamiento único “... que traduce en términos ideológicos pretendidamente universales, los intereses de un conjunto de fuerzas económicas...” es un estímulo para la reflexión, no un referente exclusivo para la educación del día a día. El pensamiento nunca fue único, y posiblemente nunca lo será. Con ello no negamos que ciertos valores y modelos de sociedad se propongan como prevalentes, que la red e Internet se impongan y que, como consecuencia de ello, la educación tenga que abrirse a nuevas e importantes reflexiones. Pero, en sentido estricto, el pensamiento no es único ni la globalización un hecho irreversible por definición. El cambio social así lo demuestra... y nos genera esperanzas educativas.

Véase, a este respecto, los escritos de José Manuel Nareda: “Sobre el pensamiento único”, en *Le Monde Diplomatique* y *Pensamiento crítico vs. pensamiento único* de la editorial Debate, ambos de 1998.

Desgraciadamente, esa universidad crítica y deconstructiva, esa universidad sin condición, no existe en nuestro país. Prueba de ello es que, incluso los departamentos de claro signo humanista, se ven obligados a ser “patrocinados”, y por lo tanto son rehenes, de las mismas políticas universitarias pensadas para los “departamentos de ciencia pura o aplicada que concentran las inversiones supuestamente rentables de capitales ajenos al mundo académico” (Derrida, 2002: 7). Al concepto de desconstrucción universitaria, cabría añadir la necesaria disidencia. Disidencia que debería haber evitado que nuestra más brillante y reciente “Teoría de la Educación” haya reducido mayoritariamente su atención a los problemas tecnológicos y a la didáctica, como si sólo en ellos se iniciaran y en ellos finalizaran los problemas de la actual teoría de la educación. Aunque coincidimos con el profesor Colom (2002: 153) cuando afirma que “el descubrimiento de la complejidad como conformante de la realidad fue el inicio de la desconstrucción de la teoría”, y añade luego que deconstruyendo la teoría nos hemos aproximado a la construcción del conocimiento, lo cierto es que la teoría de la educación hispánica debería ampliar su campo de acción más allá de los límites que lo ha hecho en las últimas décadas.

Como prueba de la necesidad de revisar los contenidos y las formas de las Humanidades, un vicerrector de una importante universidad española aconsejaba

al director de un departamento de filosofía que, a efectos de ser “competitivos”, elaboraran videos acerca de la vida de Kant. Ante la obsesión economicista de muchas de nuestras autoridades académicas, se hace imprescindible iniciar prácticas deconstructivas en los departamentos relacionados con la educación. ¿Qué sentido tiene, por ejemplo, que nuestros alumnos conozcan, con detalle, autores y realidades de la pedagogía del pasado pero ignoren cuáles son los pensadores actuales que más influyen en la educación de nuestro contexto más inmediato? La caja negra del problema es evidente: ¿qué formas de desconstrucción democrática son posibles hoy en nuestras universidades ciberespaciales del ordenador, del world wide web y de la economía como fundamento de la Universidad?

Si la democracia, como dice Bobbio, es ante todo un conjunto de reglas de procedimiento para la formación de decisiones colectivas, en las cuales está prevista y facilitada la participación más amplia posible de las personas interesadas, la democracia universitaria no es cuestión de referendums, de ingeniería electoral o del número de votantes. La democracia departamental universitaria, por ejemplo, debe fundamentarse en que estos “referendums” se originen tras escuchar la opinión de todos sus miembros, y que existan criterios o normas que la hagan posible⁸. La democracia univer-

8 La vida democrática de algunos departamentos universitarios se desarrolle lejos de auténticos criterios democráticos. Generalmente se opta por tomar decisiones “coyunturales” y “personales”, desoyendo los intereses de la sociedad, las necesidades de los alumnos e incluso las exigencias y los valores académicos. Todos somos conscientes que la “democracia” del voto no libre y sometido a cátedras, puede ser, en muchos casos, poco “justa”, principalmente cuando es una manera más de mantener los intereses del pasado frente a las necesidades presentes y futuras que demanda la sociedad.

sitaria debe ser resultado de un amplio debate, circunstancia ésta que apenas se da en la vida de nuestros departamentos. La auténtica democracia descansa en el número de personas que contribuyen a formular la pregunta del referendun, no en el número de personas que la contestan.

Freire afirmaba que la libertad consiste en reconocer las propias limitaciones. Esa es, en cierta manera, la paradoja de la libertad universitaria: la consecución y el ejercicio de la libertad van acompañados de ciertas obligaciones. Y una de esas obligaciones es, pensamos nosotros, que los profesores universitarios nos debemos también a las necesidades de la sociedad, necesidades que debemos anteponer a nuestros intereses personales o de cátedra. Incluso las democracias más solventes precisan ciudadanos competentes. Competencia democrática que se adquiere con el mejor método que la pedagogía ha sido capaz de encontrar: practicando. Practicando la deconstrucción, participando los alumnos de la vida universitaria, “participando” los profesores de la vida, ideas y esperanzas de los alumnos, haremos ciudadanos libres de pensamiento y demócratas responsables. Cualquier otra fórmula de tradición universitaria será menos eficaz que ésta.

En una sociedad que está cerca de la tercera revolución industrial, en una sociedad próxima a lo que Rifkin (1997) llamó *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*, la universidad tiene funciones muy distintas a las que antaño le adjudicaban. Como afirma Castells (1997), la principal función de la universidad en la sociedad de

la información es enseñar a pensar a los alumnos, y luego facilitarles que sepan lo que desean hacer, por qué lo desean e indicarles dónde encontrar la información necesaria para conseguirlo. Aunque los dogmas y los tópicos tienen miedo de la imaginación del alumno, la educación debe fomentarla. La universidad debe favorecer construir nuevos órdenes desde la estrategia del desorden. A veces es preciso mostrar el error para dar lugar a un nuevo mensaje positivo.

Dado que vivimos en una sociedad fundamentada en una muy imperfecta democracia representativa, la universidad debería optar por una actitud más deconstructiva y solicitar ser libre en el pensamiento, en la palabra y en la escritura. Pero la primera condición para que ello sea posible es romper con la teoría, tan frecuentemente aceptada entre colegas, de “perro no come perro”. Los continuos pactos de silencio entre catedráticos, así como los favores que luego se pasan al cobro, son formas o estrategias que impiden alcanzar una auténtica universidad democrática y libre en el pensar y en el actuar. En no pocas ocasiones, el “perro no come perro” equivale a esconder la cabeza bajo el ala de los problemas existentes. En otras palabras: si es función de la educación favorecer la responsabilidad de tener ideas propias, la universidad debería ser un espacio de deconstrucción y de democracia participativa.

4. Interculturalidad del National Geographic

No aceptar la cultura de los jóvenes, no comprender la cultura de la gente mayor, no aceptar la cultura de los que son diferentes a nosotros... ¿no es acaso

síntoma de que no somos interculturales? No aceptar ni esforzarse por entender las reivindicaciones y la nueva cultura de la mujer, no aceptar la cultura de los medios de comunicación, no preocuparse por el nuevo lenguaje televisivo, no percibir los problemas derivados de la cultura competitiva, no esforzarse por entender y comprender la cultura de la violencia o la cultura internet... es una forma de no ser intercultural.. y un síntoma de poca interculturalidad pedagógica. El uso abusivo del “no” es también poco intercultural.

Las paredes mentales que nos impiden renunciar a nuestra cultura científica, generalmente cultura heredada más que cultura totalmente vigente, es indicio también de cierta falta de actitud intercultural. El problema es aparentemente sencillo: educar tiene como objetivo no sólo la instrucción sino también la socialización y la solución de los conflictos derivados de la cultura. Por lo tanto, necesitamos superar la pedagogía intercultural del “documental”, es decir, la pedagogía intercultural del “National Geographic” que nos muestra cómo son los otros, pero que no nos orienta ni nos ayuda a comprender cómo son las personas y las culturas diferentes a la mía. Es más, este tipo de interculturalidad, en ocasiones, ayuda más bien a diferenciarnos y separarnos unos de otros.

En realidad, la educación multicultural no es un inconveniente sino una posibilidad, una necesidad. Si los profesores universitarios somos incapaces de hacer el esfuerzo de entender la cultura del joven, la cultura gay, la cultura del que profesa una especialidad científica distinta a la mía, no somos interculturales. Si no somos

capaces de hacer el esfuerzo para entender la cultura de nuestros alumnos o de nuestros propios colegas, ello es prueba de una falta de auténtica interculturalidad. La formación universitaria debe facilitar a los alumnos las habilidades sociales necesarias para participar equilibradamente de la convivencia.

Indicaré algunos ejemplos de lo que quiero expresar. No soy intercultural cuando critico a Quentin Tarantino (director de películas tan violentas como *Reservoir Dogs*, *Pulp Fiction*, *Jackie Brown*) sin hacer, al menos, el esfuerzo por entender o comprender por qué este director de cine tiene, entre mis alumnos, tantos adeptos. Yo no soy intercultural si no hago el esfuerzo por entender las nuevas tendencias culturales y científicas, y me protejo en mi cultura de origen, es decir, en la cultura pedagógica de hace décadas. ¿No es acaso una nueva forma de falta de interculturalidad el comportamiento de un profesor de gramática y literatura, pongo por caso, cuando no se plantea siquiera la obscuridad, la ambigüedad y la dificultad gramatical que, como afirman Lázaro Carreter y Emilio Alarcos, antes de los catorce años los alumnos están incapacitados para entender?

Seamos culturalmente sinceros: crear afición por la lectura a nuestros alumnos de ESO a partir de textos de Berceo, Góngora o Garcilaso es también un problema de interculturalidad, ya que actuar de tal manera equivale a inocular en vena un virus para que nuestros alumnos no lean nunca más. Hemos de ser capaces de revisar, y renunciar si cabe, a cierta cultura universitaria; hemos de ser capaces de crear el entusiasmo de nuestros jóvenes escolares por otra

cultura, también válida y más cercana a sus preferencias. Pensemos, por otro lado, que la cultura de la humanidad adquirida a lo largo de 3000 años se duplicará en menos de una década. Y que los contenidos instructivos en los que ahora basamos de manera fundamental nuestra docencia apenas tendrán vigencia cuando nuestros alumnos se integren en el mundo del trabajo.

No se trata, por supuesto, de defender posturas reaccionarias ni de ir contracorriente. Se trata de evitar que el agua nos conduzca en dirección contraria a la que uno desea ir por entender que es la correcta. Gran parte de los jóvenes que salen de nuestras escuelas no pueden ser considerados como un producto acabado, sino más bien como un potencial de desarrollo que precisará de nuevas y continuas intervenciones o estímulos educativos. La educación la entendemos hoy como una segunda o tercera oportunidad para muchos de los ciudadanos, principalmente aquellos que en su día fueron “objetores escolares”⁹

Galileo decía que Dios creó el mundo con el alfabeto de los números. Es posible que la ciencia pueda describir cómo es el mundo, pero posiblemente no nos sirva para explicar cómo somos las personas. Nuestros problemas y conflictos no pueden ser explicados a través del alfabeto numérico. Las ideas, las emociones y las sensaciones son más eficaces a la hora de explicar cómo es la vida humana. La interculturalidad no es, por lo tanto, un problema epidérmico o superficial. La falta de una auténtica interculturalidad está en la base de mu-

chos de los frecuentes comportamientos etnocéntricos universitarios.

Jean Monet, uno de los padres de Europa, decía que él hubiese deseado crear una Europa sobre la base de la cultura, pero la Unión Europea se fundamentó en la economía, priorizando las políticas económicas por encima de las políticas sociales y educativas. Los conflictos derivados de la existencia de un Norte y un Sur social, así como la presencia de personas que en cualquiera de nuestras grandes ciudades viven en condiciones muy parecidas a las de cualquier ciudadano de un país del Sur, nos obliga, a los educadores, a ser auténticamente interculturales. Los déficits de socialización, que diría Touraine, los podemos vislumbrar en muchas de nuestras aulas y ciudades. Ellos son el primer argumento para intentar ser profesores interculturales en el auténtico sentido del término.

Otra reflexión, que aflora tan pronto se analiza la función de la educación en la sociedad multicultural, es la necesidad de que las políticas consideren los problemas en su totalidad. No olvidemos que los “tics” culturales, modas y principios del centro urbano se absorben, poco a poco, por los habitantes de la periferia, que van abandonando así sus anteriores sensibilidades y emotividades. El predominio de las sociedades urbanas, con todas sus ventajas, genera también un “conflicto de las culturas”. Por lo tanto, cualquier planteamiento social que no considere la población en general (hombres y mujeres, campo y ciudad, jóvenes y ancianos, ricos y pobres, excluidos e integrados, blancos y negros, iguales y diferentes...) está

9 Véase PETRUS, A. (2002): “Cultura de la violencia y educación secundaria”, en *Revista Española de Educación Comparada*, 7, 23-49

condenada, a la larga, al fracaso. De ahí el peligro de reducir la educación a una mera acción sobre la realidad de nuestro contexto inmediato. En una sociedad en cambio como la nuestra, es competencia también de la educación considerar y reflexionar acerca de la realidad que no es pero que debe ser.

A continuación expondré, de forma literaria y basándome en una narración del escritor Jorge Bucai, un texto con el que quiero ejemplificar el problema de la interculturalidad del National Geographic de parte del profesorado universitario. Sirva también como metáfora de la dificultad que muchos de los docentes tenemos frente al reto de renunciar a nuestros tópicos y cultura de origen para asumir las nuevas exigencias educativas derivadas de una sociedad global y multicultural.

Eusebio es un buen ejemplo de profesor universitario formado durante el franquismo tardío. Es más, él atribuye a esta circunstancia algunos de sus pocos defectos y muchas de sus virtudes intelectuales.

Durante su época de estudiante de filosofía, Eusebio luchó por la libertad y militó en partidos políticos de izquierda. Una vez finalizada la carrera –que dicho sea de paso, no hizo con excesivas prisas– entró de profesor en la Universidad. Los primeros años de docencia en la Facultad de Educación le sirvieron para adquirir un conocimiento más preciso de los autores clásicos y aprender los fundamentos del pensamiento postmoderno y crítico. ¡Ah! Y durante esta época conoció también a su mujer, María, profesora de inglés en un instituto.

En resumen, Eusebio es –según afirma siempre que tiene ocasión para

ello– progresista y de claras convicciones interculturales. Y en efecto, como profesor universitario de pedagogía, se esfuerza por comprender y valorar la cultura y el comportamiento de los demás pueblos, principalmente la cultura de los marroquíes, paquistaníes, latinoamericanos, etc.

Eusebio sabe –y así lo explica con frecuencia a sus alumnos– que el hombre experimenta un cierto temor e incompreensión ante aquello que es distinto a él. Esta mañana, precisamente, ha comentado en clase que lo “nuestro” nos identifica y da sentido a la expresión “somos así”. Ha insistido, asimismo, en la perniciosa tendencia de algunas personas a legitimar “lo mío” y “lo nuestro” por encima de “lo tuyo” y “lo vuestro”, que por supuesto siempre es considerado como menos valioso que “lo propio”. Eusebio ha finalizado la clase añadiendo que todo lo que las personas necesitamos es tener los oídos bien abiertos e intentar comprender las culturas y las razones de los demás. Y para reforzar su íntima y “evidente” interculturalidad, se ha despedido –como es habitual en él– con una cita, pronunciada en tono solemne: “El hombre es un artefacto de cultura.”

Desde hace algunas semanas, el profesor Eusebio Moreno tiene la sensación de que está perdiendo parte de su “gancho” como profesor, que no tiene el prestigio de antaño. Desde hace algún tiempo, no percibe aquel brillo en la mirada de sus alumnos ni tampoco la venerada atención que tanto halagan su ego. Es más, tiene la impresión de que sus alumnos no le escuchan con la curiosidad de antes, que no le entienden ni él les entiende a ellos. “Son tan jóvenes...”,

dice a manera de justificación. Aunque, eso sí, siguen guardando un absoluto y respetuoso silencio en sus clases.

Él atribuye este posible cambio a que está preocupado por María, su mujer. Convencido de que es ella la causa de su actual desequilibrio y estado de ánimo, decide solucionar el problema tan pronto llegue a casa. Al entrar en su domicilio, como hace habitualmente, saluda a su mujer con un displicente: "Hola, soy yo". Sin esperar la respuesta, que por cierto se produce de forma lejana con un casi imperceptible "Estoy en la cocina", Eusebio se dirige a su despacho. Una vez en su interior, saca la agenda y busca el número de teléfono del médico de cabecera y le llama:

- ¿Doctor Blanco? Soy yo: Eusebio, Eusebio Moreno .
- ¡Hola Eusebio! ¿Qué pasa? ¿Esta Ud. afónico de nuevo, profesor?
- ¡No! Le llamo porque estoy preocupado por mi mujer, por María.
- ¿Qué le sucede? Su mujer siempre ha tenido muy buena salud...
- ¡No, no está enferma! Lo que le sucede es mucho más grave: ¡Se está quedando sorda!
- ¿Cómo que se está quedando sorda?
- Sí, sí, se está quedando sorda. Necesito que venga a casa con cualquier excusa y la visite lo más rápidamente posible.
- Bien, si quiere iré. Pero la sordera no es repentina... Mire, será mejor que el lunes venga con su mujer al consultorio y la visito.
- Pero doctor, ¿no será peligroso esperar hasta el lunes? Cada día está más sorda.
- ¡Hombre, tal como lo presenta, quizás sí! Pero dígame, ¿cómo sabe que su mujer se está quedando sorda?

- Porque la llamo y no me contesta.
- No se preocupe, Eusebio, puede ser un simple tapón en el oído. Eso es relativamente frecuente y además no es grave. Mire, vamos a intentar conocer el grado de sordera de su mujer. ¿Dónde está Ud. ahora?
- En mi despacho, le llamo desde nuestro despacho a través del móvil. No quiero que María sepa que le llamo a Ud.
- Y ella, ¿dónde está en estos momentos?
- Supongo que en la cocina.
- Bien. Llámela desde aquí, desde el despacho.
- ¡María.....! No, doctor, no me contesta. No me oye.
- Bien, acérquese a la puerta del despacho y llámela desde el pasillo.
- ¡María.....! Nada, doctor, que no contesta.
- Espere Eusebio. ¡No desespere! Escuche, coja el teléfono, acérquese a ella y llámela de nuevo.
- ¡María, María....! Nada doctor. Estoy frente a la puerta de la cocina y la veo lavando los platos, pero no me oye. ¡María...! Nada, ni caso.

Eusebio, preocupado ya en grado sumo, entra en la cocina, se acerca lentamente a su esposa y cuando llega a su altura, acercando su cara al oído de su mujer, grita: ¡María...!

Su esposa, furiosa y algo molesta, da la vuelta y encarándose a su marido, le dice:

- ¿Qué te pasa, Eusebio? Me has llamado cuatro veces y cuatro veces te he contestado: ¿Qué quieres? ¡Cada día estás más sordo! No entiendo por qué no vas a la consulta del doctor Blanco.

Eusebio, sorprendido y enfadado por lo sucedido, sin saber cómo justificar lo ocurrido ante el médico y viejo amigo que está escuchando al otro lado del teléfono, opta por no contestar a su mujer y decirle al médico :

- Oiga doctor, cuelgo el teléfono y le llamo tan pronto haya hablado con mi mujer. ¡No entiendo lo sucedido!

Y siguió sin entenderlo. Porque Eusebio, en vez de hablar con su mujer y explicar lo acontecido, da media vuelta, marcha al salón y conecta el televisor. María, entre tanto, termina de fregar los platos y se sienta al lado de su marido, quien con el mando a distancia en la mano observa un documental del “National Geographic” acerca de la cultura de unos indios de California que tienen por costumbre asfixiar a los viejos de la tribu o bien abandonarles en un cruce de caminos.

Al día siguiente, al disponerse a dar su clase de antropología, Eusebio abre su cartera de apuntes y encuentra una nota con el siguiente texto:

“Qué sentido tiene afirmar que eres intercultural y esforzarte por entender la cultura del National Geographic si no eres capaz de comprender la cultura de la gente mayor, la cultura de tus alumnos, del gay, de tu vecino o de tu propia mujer.

En el fondo, Eusebio, todos somos judíos respecto a alguien”.

Al reconocer que la nota estaba escrita con la menuda y perfecta letra de su mujer, Eusebio experimentó un

inesperado sobresalto y un incómodo rubor enrojeció su rostro¹⁰.

5. Lo que Dios ha unido que no lo separe la Universidad...

Coombs (1985) nos hizo ver, hace ya muchos años, que los rápidos cambios introducidos por la moderna sociedad industrial no habían sido asumidos por la escuela, produciéndose así la denominada “Crisis mundial de la educación”. Pocos años más tarde, señalaba otra característica de nuestra sociedad hasta entonces inédita: la pérdida de confianza en la educación y en la institución escolar. Entre las variadas causas de esa pérdida de credibilidad, queremos significar aquí la que para nosotros es posiblemente la de mayor calado, la más importante: el cambio del concepto de educación.

La educación va mucho más allá de la influencia del sistema escolar. Coombs, al referirse al “sistema” de la educación informal, no duda en afirmar que ésta no es un sistema, sino una constelación. En efecto, la educación es, además de instrucción, adquisición de competencias sociales. La educación incluye, además de la instrucción, los principios propios de la socialización, las nuevas alfabetizaciones y la didáctica de las relaciones sociales.

Aunque ello pueda parecer una novedad, en sentido estricto, se trata de recuperar el auténtico sentido de la educación. Es decir, de retornar a los orígenes de la educación percibida a través de la aldea global o de la ciudad educadora. El

10 Texto publicado por el autor de este artículo, con el título “Sorda es la persona que al ver bailar a otra tiende a pensar que está loca”, en Sáez, J. y otros (Coord.) (1999): *Cuentos pedagógicos, relatos educativos*. Murcia: Diego Marín.

problema es evitar el “autismo escolar”, es decir, sustraerse al aislamiento escolar que en ocasiones impide superar los déficits de socialización y otorgar a los nuevos analfabetismos la importancia que tienen. La “cuestión escolar”, que diría Jesús Palacios, no agota, por supuesto, los ámbitos de la educación. Si a la pedagogía se le paró el reloj en la escuela, es llegado el momento de poner remedio a esa situación y evitar los errores de “una miopía pedagógica”. Ver sólo una parte de la realidad es casi más peligroso que no verla.

La escuela no es ya la reserva natural de la formalidad y del rigor pedagógico. Existen otras educaciones tan formales, o más, que la misma escuela. De hecho, sólo existe la educación, como sólo existe una única realidad humana: el ser humano, sin adjetivos. Precisamente por ello, la educación es un fenómeno global y se da a lo largo de toda la vida. Si el gran objetivo de la educación es ayudar a las personas a ser más felices, no es coherente que, en algunas ocasiones, la escuela no afronte, además de los contenidos instructivos, los conflictos y problemas sociales de los alumnos y las alumnas. Sólo cuando seamos capaces de superar lo que Bernstein (1990: 93) denomina las pedagogías visibles y tengamos de la educación una visión más amplia, trabajaremos en favor de una auténtica socialización y educación.

La escuela es un espacio, no el único, de educación. Es un momento más del proceso educativo, aunque no siempre el espacio más propicio para solucionar determinados problemas educativos. No obstante, si nuestras escuelas son, como afirman algunos autores, microcosmos de

los conflictos presentes en la sociedad, si una escuela es una sociedad en miniatura, no tiene sentido que la institución escolar se aisle de los problemas que los escolares viven y observan a su alrededor. Demos a la escuela objetivos técnicos y competitivos, pero démosle también objetivos humanísticos y morales. Es importante enseñar a pensar, no sólo a contar. Las personas pensamos, sentimos, deseamos y actuamos como lo hacemos, no sólo porque estemos determinados biológicamente, sino también porque, gracias a la comunicación y a la convivencia social, el organismo humano reacciona y mejora en la escuela y fuera de ella. O sea, se educa.

Tiene razón el profesor José Ortega (1998) al afirmar que la educación escolar es algo así como una especialidad médica, pero sin que ello suponga negar la necesidad y el valor del médico generalista. En la escuela se dan situaciones de conflicto, derivadas de la convivencia, que la mera instrucción es incapaz de solucionar. La escuela, como centro de instrucción, heredera del modelo ilustrado, adopta, en ocasiones, comportamientos “autistas” frente a los problemas de los escolares. Y una cosa es evidente: sólo cuando éstos sean abordados desde perspectivas globales podremos hablar con propiedad de educación. Reducir la educación a la institución escolar es pedagógicamente peligroso.

Aunque la educación del pasado sirve de referente para el presente, es preciso observar también la realidad que se tiene enfrente. La extensión del concepto de educación no es, por otro lado, un problema nuevo. Pensemos, por ejemplo, en propuestas como el aula sin

muros, la educación permanente, la desescolarización, la escuela paralela, la escuela de la calle, la ciudad educativa, la educación informal. En otras palabras, la “cuestión escolar” no agota el tema de la educación.

La nefasta y tópica taxonomía de educación formal, no formal e informal ha servido para, conceptualmente, separar espacios educativos que constituyen una realidad única. Actualmente, resulta del todo incorrecto recurrir a esa clasificación, principalmente por ser imprecisa y por crear confusión. Además, no tiene sentido que por razones académicas separemos lo que se da unido en la realidad. La educación social y la educación escolar, por ejemplo, no son dos realidades opuestas o separadas. Al contrario, la realidad educativa es una, aunque nosotros, desde la academia, pretendamos divorciarla conceptualmente.

La educación es una “realidad única”, como es única la realidad humana, hemos afirmado con anterioridad. Se trata de recuperar la categoría de persona, no en su sentido tradicional, sino antropológico. No cabe ya hablar del hombre y de la mujer como dos realidades “esencialmente” distintas. Todo hombre, por el hecho de serlo, goza de capacidades y características que tradicionalmente hemos atribuido a la categoría de “mujer”. Y toda mujer posee capacidades y cualidades relacionadas preferentemente con el “hombre”. La educación debe superar viejos prejuicios y no renunciar al desarrollo de todas y cada una de las cualidades del educando, prescindiendo de si es hombre o mujer. Hemos de retornar al auténtico concepto de educación y reclamar el derecho a ser educados

en la plenitud de la persona, huyendo de cuestionables tópicos, separaciones y discriminaciones propias del pasado. En la época de las “inteligencias múltiples”, no tiene sentido alguno referirnos, de manera diferenciada, a la educación de los hombres y de las mujeres. Éste es un problema más de lo que denominábamos “el problema de la interculturalidad”.

Al ser concebida la educación como un proceso de mejora de la persona que sobrepasa los límites del periodo escolar, la institución más importante creada por el hombre moderno, la escuela, ha perdido parte de su prestigio y se cuestiona, incluso su monopolio sobre la educación. Desde un punto de vista temporal, la educación ve ampliada su presencia más allá del periodo escolar y, desde una perspectiva institucional, deja de ser exclusiva competencia de la escuela. La educación, afortunadamente, va recuperando así su auténtico sentido y su forma más clásica: la educación concebida como una parte de la misma existencia humana.

A partir de la década de los 70, ante el relativo fracaso de las pedagogías escolares clásicas, emergen nuevos factores educativos y se reformula la educación como una actividad social. Todo ello porque los déficits de socialización afectan negativamente a la formación para la responsabilidad del ciudadano. Estos déficits de socialización dan lugar también a la aparición de los nuevos analfabetismos como problemas educativos del futuro. Según las orientaciones de la Unión Europea, el pilar de la educación del siglo XXI es “Aprender a vivir juntos”. En consecuencia, la educación deberá facilitar a los ciudadanos las competencias sociales necesarias para descubrir la realidad ajena

y los derechos del otro. Resumiendo: la educación es hoy, legalmente, un derecho constitucional que sobrepasa la esfera de la pedagogía escolar.

En nuestra sociedad europea, existe un amplio sector de población estudiantil que no sólo no se adapta a la institución escolar: son los “objetoeres escolares”. Se trata de alumnos y alumnas en espera de algo que la escuela no les aporta. Son adolescentes que proceden de “una cultura del taller” (cultura del movimiento, de la acción, de la inmediatez...), que se sienten muy poco motivados por las actividades propias del formalismo de una “cultura del encerado ” que no responde a sus intereses. Llegado a este punto, uno no puede sustraerse a la tentación de volver al pasado y recordar, por ejemplo, a Martín Carnoy (1977: 12) cuando, refiriéndose a la institución escolar, afirmaba: “Para que una institución desempeñe un papel importante en la sociedad tiene que ser “legítima: las personas que se sirven de ella han de creer que favorece sus intereses y satisface sus necesidades”.

Estos alumnos reaccionan contra una institución escolar que no les aporta nada que les “interese”. La escuela debe huir de actitudes autistas y abrirse a la sociedad y a sus problemas, no protegerse en el noble objetivo de los contenidos instructivos. Los contenidos escolares de tipo instructivo son importantes, máxime en una sociedad competitiva, pero no son suficientes para resolver los problemas de integración social de muchos de nuestros ciudadanos.

Para algunos autores, como Delafrance (1988) por ejemplo, la conflictividad y agresividad de estos adolescentes en el ámbito escolar es una

respuesta a la violencia institucional que se produce a través de los reglamentos, evaluaciones, contenidos instructivos, orientaciones escolares, etc., normativas todas ellas en las que ellos no han participado y que habitualmente rechazan. En ocasiones, la violencia de los escolares es una respuesta frente a esta situación injusta y puede considerarse como un síntoma de salud mental, ya que, como demostraron los estudios de Baillion (1993), el funcionamiento de un instituto de secundaria debe medirse también en relación a los efectos de la enseñanza en la violencia de sus usuarios escolares.

Lejos de tópicos y de análisis triviales, el conflicto puede ser una situación pedagógicamente valiosa. De hecho, si el conflicto no existiera, tendríamos que inventarlo, ya que es una de las formas básicas de la vida en sociedad. Salvador Giner (1998: 67) no duda en afirmar que “ciertas formas de conflicto son necesarias para el mantenimiento de la identidad y de las fronteras de cada grupo social”. Por lo tanto, podemos referirnos al conflicto como factor facilitador o inhibidor de la educación.

Si queremos, como se afirma en el Libro Blanco (1989: 8), que

nuestros niños y jóvenes, nuestros ciudadanos de ahora y de mañana, ejerzan la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la participación, en la dimensión a la que son acreedores y a la que legítimamente aspiran,

todos estos valores deben integrarse entre los contenidos escolares. La plena integración de España en la Unión Europea, así como los avances científicos y tecnológicos, permiten prever que próximamente los valores como el ejercicio de la libertad, participación ciudadana, etc. tendrán una mayor presencia.

La escuela, ese santuario de los listos, ese lugar donde “reformamos” y damos forma al pensamiento de nuestros ciudadanos y ciudadanas, puede hacer dos cosas: o abrirse a la sociedad y sus problemas o proteger de ellos a los escolares, pero lo que nunca puede hacer es ignorarla. De actuar así, la escuela puede convertirse, como dice Nohl, en un lugar peligroso, en un lugar no sólo autista sino también peligroso.

Es necesario, pensamos, retornar al concepto primero y auténtico de la educación: a la educación en la sociedad y a través de la sociedad; a la educación sin adjetivos y muy distinta a la que por intereses académicos ha perdido su visión auténticamente “universitaria”, para ir, poco a poco, atomizándose y alejándose de su auténtico sentido. La “nueva Pedagogía” resultante de un proceso de deconstrucción no puede reducir su ámbito de acción al tratamiento de los tradicionales problemas escolares. La pedagogía universitaria deberá deshacer parte del camino andado a fin de recuperar el concepto único y global de la educación sin adjetivos divorciadores y limitadores. Es decir: “lo que Dios ha unido que no lo separe la Universidad” por intereses departamentales o personales.

6. La pedagogía Muzak

“Algo huele a podrido...” en un país que “consume” casi 300.000 volúmenes de la obra de Spencer Johnson *¿Quién se ha llevado mi queso?*, publicada en España hace apenas tres años. Esa fábula sobre hombres y roedores, repleta de consejos o tópicos (“las viejas creencias no conducen al nuevo queso”, “avanzar en una dirección nueva ayuda a encontrar

un nuevo queso”, “notar enseguida los pequeños cambios ayuda a adaptarse a los cambios más grandes que están por llegar”, etc.), pretende exponer, en forma de acrílica metáfora, cómo actuar en un mundo que se mueve a un ritmo cada vez más acelerado y competitivo.

Cada ciudadano tiene una visión de lo que quiere ser y tener en la vida (trabajo, relación amorosa, dinero, casa, libertad...). Es decir, todos tenemos nuestra propia visión del queso, así como del laberinto o comunidad donde vivimos y en la que se encuentra el queso. Oli y Corri, Kif y Kof, los personajes de *¿Quién se ha llevado mi queso?* no dejan de ser tópicos. Los dos primeros con cerebro de roedores y el instinto propio de estos animales. Kif y Kof son personitas, con su cerebro repleto de creencias que les permiten buscar un tipo diferente de queso para ser felices. Tópico es, asimismo, el mensaje final de Spencer Johnson (2000: 73): “Adáptate al cambio. Cuanto antes se olvida el queso viejo, antes se disfruta del nuevo. ¡Cambia! Muévete cuando se mueva el queso”.

El problema, por supuesto, no radica sólo en el valor u oportunidad de los tópicos que dan sentido al libro (“tener queso hace feliz”, “huele el queso a menudo para saber cuándo empieza a enmohecerse”, etc), sino en que son tópicos. Son conceptos triviales, viejas fórmulas, clichés fijos admitidos en esquemas formales ya conocidos y usados con frecuencia..., pero que sin embargo tienen éxito, quizás más por la forma en que se exponen que por su contenido.

Algo similar sucede en nuestras aulas universitarias: la forma predominante sobre la esencia. Parte de nuestros

discursos pedagógicos son triviales e ingenuos, elaborados a partir de tópicos y formalismos a los que se atribuye más importancia que a la ética y al rigor del texto. Nuestra cotidiana didáctica universitaria se mueve entre fórmulas trasnochadas unas, meramente transmisoras otras. Estamos inmersos, con excesiva frecuencia, en lo que podríamos denominar una “atmósfera de pedagogía Muzak”.

La música elaborada por la multinacional Muzak es funcional, cómoda, con la que se puede trabajar, cenar e incluso charlar. Se trata de una música de ascensor, una música para yuppies estresados, una música, dicen algunos, con cualidades curativas. En sentido estricto es un conjunto de sonidos rosa y sin estilo, livianos, intrascendentes, de tonos familiares colocados y orquestados de manera amable. Todo ello con la intención de crear cierto tinte de bienestar, evitar el aburrimiento derivado de tareas rutinarias y generar un espacio... para no pensar.

La música Muzak es ese rumor de fondo, previamente enlatado, que en forma de sonido musical distribuido por cable o hilo musical, se difunde por aeropuertos, autobuses, trenes, ascensores, centros comerciales, supermercados, fábricas, vestíbulos, aeronaves, cafeterías, lavabos e, incluso, por plazas de campus universitarios en fiesta. La música Muzak, aunque de música no tenga nada, nos envuelve y persigue por todas partes. Como recurso tranquilizante, la podemos

oír en el cine, en la sala de espera del dentista, en la sala de exposiciones o en un mitin político. Todo se ve sometido a esa música de fondo que todo lo embarga, de manera que pronto sólo estarán libre del sonido Muzak las salas de concierto porque sus sonidos son incompatibles con la auténtica música¹¹.

Este insidioso invento debe su nombre a una empresa del mismo nombre: Muzak. Y tiene una función parecida a los antes mencionados tópicos educativos: no dejarnos pensar y transformarnos en felices autómatas. Se trata de un conjunto de sonidos “amables”, complacientes; es una música blanda, ligera, envolvente que adormece las neuronas y no nos permite pensar. Como si de iones se tratara, los psicólogos especializados en reflejos condicionados afirman que el Muzak bien administrado incrementa la productividad de los empleados... así como la inclinación a comprar en los grandes almacenes o supermercados.

Por ello, las grandes superficies, preocupadas para que cada ciudadano pueda comprar su “queso y ser feliz”, además de ajustar la temperatura con el aire acondicionado y realizar una inteligente y estratégica distribución de las mercancías, nos envuelven con una atmósfera de sonido Muzak. Después de comer, en las horas digestivas y de siesta, elevan el volumen del sonido Muzak a fin de que los ciudadanos-compradores no se adormezcan. Y poco antes de cerrar, se acelera más todavía el ritmo “musical”,

11 Muzak es el nombre de la marca registrada Muzak LLC (Muzak Limited Liability Company). La “importancia” y los efectos sociológicos de la música Muzak fue magistralmente evidenciada por el profesor Salvador Giner en un artículo publicado en *El Món*, el día 22 de julio de 1982. A él debemos las reflexiones que nos llevaron a elaborar la “pedagogía Muzak”, e incluso parte de las ideas aquí expresadas.

que adquiere un paso más marchoso y estimula así la compra antes de cerrar.

Buena prueba del valor y eficacia de estos sonidos es el hecho de que, también en el interior de los aviones, nos regalan con música Muzak, principalmente al aterrizar y despegar. Gracias a la tecnología, es posible envolver a millones y millones de seres humanos en un ambiente meloso y banal, que hace del pensar una rara acción humana, menos fácil y nada prestigiada. Al “prohibido pensar” de antaño oponemos ahora el televisor, la música Muzak, los “dossieres” universitarios y ciertas pedagogías.

Prestemos atención a la “educación Muzak”, así como a los discursos de ortodoxia psicoanalítica envolventes, empalagosos, engañosos; atención con la educación de moralina; huyamos de la pedagogía elaborada a partir de los retazos de obras fotocopiadas; evitemos las pseudometodologías lingüísticas que pretenden formar ciudadanos más éticos a partir de los conflictos pero que, en realidad, impiden o esconden una posible crítica del contexto. Prestemos crítica atención a los discursos políticamente correctos emanados de personas bienpensantes pero mal actuantes con su bobalicona didáctica.

Donde la pedagogía cobra su auténtico sentido universitario es en el aula. En este “santa sanctorum” es donde el profesor, con la simple ayuda de su personal entusiasmo, con coraje y osadía universitaria, es capaz de transmitir el sentido crítico y hacer pensar a los alumnos, siquiera sea a uno de sus alumnos. La enseñanza de la pedagogía universitaria no puede reducirse a un catálogo de objetivos, fechas, nombres, acriticas

feligresías a autores e informaciones sin más. Al contrario, debe ser un espacio para generar sensaciones y experiencias, para romper los límites del tiempo y el espacio. Debe ser una ventana abierta a la reflexión y a la crítica. Como diría García Lorca, la enseñanza de la pedagogía universitaria debe abrir balcones al pensamiento..., no cerrarlos.

Ojalá el imperante formalismo escolar y la galopante escolarización de nuestras Facultades de Educación, así como el milagro de la calidad de la enseñanza, se conviertan en la caja de truenos desde la que se pueda demostrar cuán errónea puede ser la pérdida de talento de muchos de nuestros universitarios como consecuencia de la ingenuidad de ciertos contenidos y por la falta de auténtico talante intercultural de algunos de nuestros profesores. ¡Ah!, y por la atmósfera Muzak que envuelve parte de nuestra pedagogía.

7. Una reflexión final

La historia de la pedagogía demuestra que la educación ha sido bautizada en credos contradictorios. Posiblemente por ello, la pedagogía es una ciencia con cierto grado de infidelidad, y pasa sin esfuerzo de una fe a otra, de un modelo a otro. A una creencia le sigue otra, quizás como prueba de que los pedagogos formamos parte de una generación de apóstatas en busca de nuevas creencias y nuevas geografías.

Hablar de educación es referirse hoy a la política, a la salud, al ocio, a la economía, al trabajo, a la producción, a la socialización... Ante este hecho, pensamos que sería una puerilidad dar una solución exclusivamente pedagógica a un

problema cuya esencia es político-social. Sería una imperdonable irresponsabilidad pensar que la educación es un problema a discutir sólo entre pedagogos o educadores.

De la misma manera que White recomendaba a las mujeres plantar menos dalias y armar más escándalos, deberíamos aconsejar dos cosas: a los profesores universitarios, que deconstruyan parte de la formación pedagógica existente; y a los políticos, que diseñen una “nueva educación”. Una educación que reflexione acerca de su “intervención”, que piense dónde se realiza y se pregunte por qué lo hace de una manera y no de otra. La educación debe abrir nuevos espacios de reflexión y trabajo y, lo que es más importante, debe incidir en las causas de los problemas.

Hasta hoy, por motivos que no viene al caso citar aquí, la educación era casi monopolio de la escuela. En el siglo XXI la realidad será entendida globalmente, y la educación también. No olvidemos, además, que en sentido estricto los niños no son del Estado, ni de los padres. En todo caso, los niños son de su futuro, futuro que nada ni nadie debería poner en peligro, y menos una educación de cortas miras.

Se dice que Chesterton se convirtió al catolicismo después de haber escuchado un sermón muy malo en boca de un sacerdote católico. Su argumento para cambiar de religión fue contundente: “si el catolicismo ha perdurado siglos y siglos con sacerdotes tan malos, ello es el mejor indicio de que es la religión verdadera.” De la misma manera, podríamos afirmar que, si la educación y la escuela han perdurado a pesar de todos sus errores y predicadores..., es por su gran importancia, presente y futura.

Bibliografía

- BALANDIER, G. (1992): *El desorden. La teoría del caos en las ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- BALLION, R. (1993): *Les lycées, une cité à construire*. Paris: Hachette.
- BERNSTEIN, B (1990): *Poder, educación y conciencia*. Barcelona: El Roure.
- BRUCKNER, P. (1999): *La tentación de la inocencia*. Barcelona: Anagrama.
- BUNGE, M. (2002): *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998): *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (1997-98): *La era de la información*, 3 Vols. I: *La sociedad red*; II: *El poder de la identidad*; III: *Fin del milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- CHARPAK, G. (2001): *Niñas, investigadoras y ciudadanas. Niños, investigadores y ciudadanos*. Barcelona: Vicens Vives.
- COLOM A. J. (2002): *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Madrid: Paidós.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1994): *Libro Blanco. Política Social Europea*. Madrid: Dirección General de Empleo, Relaciones Industriales y Asuntos Sociales.
- COOMBS, P. H. (1985): *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.
- DELAFRANCE, B. (1988): *La violence à l'école*. Paris: Syros.
- DERRIDA, J. (2002): *Universidad sin condición*. Madrid: Trotta.
- DECARTES, R. (1980): *Discurso del método. Meditaciones metafísicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- GARDNER, H. (2000): *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- GIDDENS, A. (1999): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

- GINER, S. (1998): *Sociología*. Barcelona: Ediciones 62.
- HARRIS, M. (1993): *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- HOUELLEBECQ, M. (2000): *El mundo como supermercado*. Barcelona: Anagrama.
- INNERARITY, D. (2001): *Ética de la hospitalidad*. Buenos Aires: Península.
- JASPERS, K. (1999): *Notas sobre Martín Heidegger*. Madrid: Mondadori.
- JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid: Eudema.
- LORENZ, K. (1971): *Sobre la agresión: el pretendido mal*. México: Siglo XXI.
- MARINA, J. A. (2000): *Crónica de ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- MATURANA, H. y VARELA, F. (1990): *El árbol del conocimiento*. Madrid: Debate
- MEC (1989): *Libro Blanco de la Reforma del Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, J. (1998): "Educación a lo largo de la vida o el espacio de la educación social", en VARIOS: *Nuevos espacios de educación*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.
- RIFKIN J. (1997): *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós.
- SPENCER JOHNSON, M.D. (2000): *¿Quién se ha llevado mi queso?* Barcelona: Urano.
- SAVATER, F. (1995): *Diccionario filosófico*. Barcelona: Planeta.

Dirección del autor:

Antonio Petrus Rotger.

Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía.

Campus Vall d'Hebrón. Paseo Vall d'Hebrón, 171. 08035- Barcelona

E-mail: apetrus@d5.ub.es

Fecha de entrada: 10-02-02

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28 - 04 - 02