

La educación en un contexto pluralista

[Publicado como “La educación en un contexto pluralista” en Concepción Naval y Montserrat Heredero, Eds. *Educación y ciudadanía en una sociedad democrática*, Ediciones Encuentro, Madrid 2006, ISBN 84-7490-796-9, pp. 90-108.]

Quiquiera que lea cualquier texto antiguo que contenga la menor alusión a la educación de los jóvenes siempre obtendrá la impresión de que esa tarea era fundamental para la comunidad, de que la educación era una función de la que nadie podía sentirse plenamente ajeno, porque consistía, precisamente, en el proceso mediante el cual se lograba que los jóvenes adoptasen el saber y las virtudes de los mejores. Si en el pasado hubo, como nos parece ahora, una educación no sometida a cuestionamiento de ningún tipo, no es ésta, desde luego, la situación contemporánea. En la historia del pensamiento occidental, la primera gran ruptura con una tradición educativa incuestionable, inspirada en conceptos básicos como, *virtud* o *verdad*, la encontramos en las ideas de Rousseau, que da en suponer que la *educación moral* tiene que basarse en una cierta *vuelta a la naturaleza*, una idea que tiene mucho que ver con la teoría de su contemporáneo escocés, David Hume, sobre los sentimientos como origen de la moralidad. Antes, pues, de que el mundo moderno llegase a ser lo complejo e intrincado que ahora es, la teoría ya había puesto las bases de la disensión en torno a los fines de la educación, puesto que difícilmente podrán coincidir en la práctica una educación basada en ideas que requieren un fundamento metafísico en las realidades a que se refieren y una educación que se inspire en negar cualquier articulación precisa entre naturaleza y sociedad, entre el orden metafísico y el orden moral y que termine por reconocer al individuo una especie de soberanía absoluta en cuanto a sus sentimientos y juicios morales (y, más tarde, también respecto a lo que pensadores poco posmodernos tenían por hechos naturales).

Sea como fuere, en muchas de las sociedades contemporáneas no existe el suficiente grado de consenso básico que es exigible para que pueda haber una educación que no resulte problemática. En consecuencia, la educación, y, por supuesto, de manera muy especial la educación pública, está enteramente sumida en una crisis compleja, profunda y larga. Incluso sin entrar a considerar sus causas últimas, es fácil reconocer que esta crisis se deriva de forma casi inevitable de la serie de factores que conforman lo que podríamos llamar la cultura dominante de las sociedades contemporáneas, sociedades que se han vuelto, por decirlo de alguna manera, prolijamente problemáticas,

precisamente en la medida en que en ellas el número y la naturaleza de las creencias que se comparten tiende a disminuir, especialmente, si las consideramos no ya en su aspecto, digamos, teórico, sino en cuanto fuerzas capaces de inspirar conductas, instituciones y valores morales. No estamos, por tanto, ante un problema reciente, ni ante un fenómeno que tenga una única raíz. Hace ya más de medio siglo que Hannah Arendt¹ destacó este problema como uno de los que llegaría a ser más grave en las sociedades posteriores a la segunda gran guerra: «[la educación], por su propia naturaleza, no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición».

Es muy significativo que la crisis efectiva de los sistemas educativos, y las correspondientes voces de alarma, se hayan dado en primer lugar en la gran democracia norteamericana, justo allí dónde antes y con tanta intensidad como en cualquier otra parte se han producido los fenómenos que la causan. Allí se daban en su forma más simple y radical muchos de los elementos que configuran las crisis culturales de las sociedades contemporáneas: un fuerte desarrollo del capitalismo, en primer lugar, un predominio de la agenda impuesta por los medios de comunicación (y sobre todo el cine y la televisión), un extraordinario empuje de la ciencia y de la tecnología y, por último, otro factor nada desdeñable como es el sincretismo cultural a que había dado el extraordinario *melting pot* que es la sociedad norteamericana. Creo que la sociedad norteamericana ha sabido afrontar esos problemas preservando una serie de valores imprescindibles para que pueda ser eficaz un sistema educativo, mientras que da la impresión de que en Europa predominan las fuerzas destructivas y una suerte de nihilismo pedagógico que están arruinando unos sistemas públicos de enseñanza que habían resistido bien durante la mayor parte del siglo pasado. Desde hace unas décadas, sin embargo, la alianza de cierto izquierdismo con una vieja pedagogía fracasada en todas partes y con una mentalidad relativista, subjetivista y *posmoderna* está minando gravemente la capacidad de nuestro sistema educativo para proporcionar a los alumnos una visión coherente del mundo y una educación moral básica.

El objetivo de estas páginas es hacer un análisis de los supuestos teóricos que se han de considerar imprescindibles para que pueda seguir teniendo sentido la idea de una

¹ H. ARENDT, “La crisis en la educación”, en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*, Barcelona, Península, 1996, pp. 269-301, p. 207.

educación pública, entendida esta como una educación que, respetando el pluralismo de hecho de nuestras sociedades, sea capaz de mantener el espíritu de racionalidad, el amor a la verdad y el respeto a la dignidad de la persona sin los cuales es imposible heredar plenamente la tradición cultural que ha hecho posible nuestro mundo pese a sus claroscuros, sus problemas y contradicciones. Para ello es necesario plantear, al menos, las siguientes cuestiones: en primer lugar cuáles han de ser las características esenciales de la educación en un contexto específicamente pluralista, es decir, que tiende peligrosamente a confundir el pluralismo con el subjetivismo extremo, con el relativismo más radical. En segundo lugar, qué es lo que hay que considerar como contenido básico de la educación y, por último, cómo se puede articular el respeto a la libertad de las personas (y en el caso de los jóvenes a las ideas de su familia) con el carácter legal y de imposición que, necesariamente, deben tener los planes públicos de educación.

1. La educación y el pluralismo cultural

La necesidad de educación está profundamente arraigada en la naturaleza humana, en la índole misma del desarrollo cognitivo que es elemento esencial de la maduración de las personas hasta que logran integrarse plenamente en la vida social, hasta que alcanzan la condición de adultos que no están en situación de recibir educación sino de darla. Las personas no podemos obtener de la mera naturaleza cuanto nos es necesario para desenvolvemos en sociedades complejas: ni lo que se sabe y se puede saber sobre el mundo natural ni lo que es necesario conocer sobre las formas de organizar la convivencia en la sociedad a la que pertenecemos nos es dado de modo espontáneo, necesita un aprendizaje que es, necesariamente, duro, largo, difícil.

Es curioso, aunque comprensible, que cuanto más difícil se ha hecho lograr una educación de calidad hayan abundado las doctrinas pedagógicas que apuestan, con notable insensatez, por facilitar a todo trance las dificultades intrínsecas de esa misión, no por hacer fácil lo difícil, cosa siempre tan deseable como complicada, sino, simplemente, por eliminarlo del programa. Paralelamente a ese russonianismo pedagógico de la utopía del no esfuerzo, la necesidad ha hecho surgir otro rasgo peculiar del mundo contemporáneo, a saber, la necesidad de la llamada *educación*

permanente. Juntos esos dos rasgos, es inevitable la paradoja: hay que eliminar la dificultad de la educación, pero la educación debe durar toda la vida. En ambos casos hay una confusión sobre lo que la educación debería ser, una reducción de su esencia a uno de sus elementos: en el primer caso se confunde educar con divertir, en el segundo se confunde educar con instruir. La educación debe ser interesante, incluso divertida, porque tiene que suscitar el interés sin el que es muy improbable que se pueda aprender, pero no puede reducirse a una diversión porque hay esfuerzos que son absolutamente imprescindibles para lograr la perfección. La educación debe ser instructiva, pero no puede reducirse a una instrucción, es algo más amplio que eso, algo que requiere que el educando no sea todavía un adulto en plenitud, no solo por razones de flexibilidad psicológica, sino porque la educación supone un desnivel entre profesor y alumno que no se da entre dos adultos, que debe reservarse al ámbito educativo. El deseo de *educar* a los adultos es propio de las doctrinas totalitarias, de quienes quieren seguir explotando la autoridad que la sociedad reconoce a los adultos respecto a los jóvenes en un terreno distinto: el de la autoridad de ciertos líderes e iluminados frente a la gente perversa e ignara. La educación puede y debe ser divertida, pero no es un juego; los adultos pueden y deben ser instruidos en las muy variadas novedades que afectan a su profesión, a sus intereses etc., pero no pueden ser ni *educados* ni *reeducados* porque ya son ciudadanos de pleno derecho. Dicho sea de paso, esta distinción sirve para poner en solfa una de las mentiras piadosas más frecuentes entre las huestes que se consideran progresistas (y hacen de esa suposición su enseña y su orgullo), a saber: la pretensión de que la pena impuesta por los delitos cometidos tenga como misión esencial la reeducación. No se puede negar que el arrepentimiento es posible y que las personas podemos aprender a partir de nuestros errores, pero pensar que un criminal haya de cambiar de vida por lo que puedan decirle algunos *educadores* es una creencia bien curiosa.

En un sentido estricto, la educación exige, necesariamente autoridad, aunque no toda autoridad tenga una función educativa. Ni autoridad ni tradición gozan hoy de especial relevancia en el mundo, en sociedades en que, por el contrario, la novedad, la originalidad la rebeldía y la ruptura son propuestas como modelos de conducta especialmente atractivos en todos los terrenos. Piénsese lo que se piense de esa clase de ideales que, en cualquier caso, cumplen una función de incentivar el consumo y de ofrecer entretenimiento, es obvio que ninguno de ellos tiene papel alguno que jugar en el universo educativo, donde no cabe una aritmética creativa, una geografía de ruptura o una nueva lógica. El mundo de la educación está y tiene que estar regido por un orbe de

certezas, por un sistema articulado de ideas y de prácticas en el que nada vale otra cosa que lo que efectivamente vale.

La educación debe constituir, en cierto modo, un mundo aislado respecto al mundo de los adultos que se constituye como un sistema público de competencias y tensiones en el que la autoridad ya no tiene, o no debería tener, otro papel que el restringido que le conceden las leyes en contadísimos casos. De la misma manera que el deportista realiza unos ejercicios físicos que luego no empleará específicamente en la práctica efectiva de su deporte, la educación implica una serie de prácticas que luego no serán, como tales, útiles en la vida adulta. Para aprender una lengua necesitamos conocer conjugaciones que luego tal vez no empleemos jamás, del mismo modo que para comprender el mundo necesitamos saber cosas que no nos serán después de ninguna utilidad inmediata, al menos en apariencia. En este sentido, es un error, por tanto, subordinar la educación a la vida, a la utilidad: la educación no debe buscar hacernos útiles, sino hacernos capaces de comprender el mundo y de tomar decisiones con fundamento. La autoridad es necesaria, precisamente, para imponer un canon (un programa, unas lecciones, unas interpretaciones) que no necesariamente serán compartidas por todos los adultos libres, pero que son necesarias para que se forme de manera perfecta la inteligencia y la sensibilidad del alumno.

La sociedad en su conjunto, mediante las instituciones que definen la legalidad, tiene la obligación de fijar ese canon, pero no puede pretender que su aplicación se administre con procedimientos similares a los vigentes en la vida civil, en ese espacio en el que son muy legítimas cierta clase de discrepancias en el orden intelectual, moral y político. La educación requiere un ámbito de seguridad, un respeto a la autoridad del profesor porque, en el fondo, se trata de un ámbito en el que se prolonga la autoridad natural de los padres para conducir a sus hijos hacia su autonomía durante el largo período en que son dependientes y frágiles.

Este espacio de autoridad no puede ser negado y no lo es, de hecho, cuando en el ámbito escolar se promueven y se enseñan unos principios que se comparten, por ejemplo cuando los alumnos acuden a un centro educativo que se rige por un determinado ideario, del tipo que fuere. El problema reside, precisamente, en que nuestras sociedades están, en la actualidad, escindidas en cuanto a sus creencias más básicas por razones, culturales, políticas y religiosas y en que los centros de titularidad pública parecen no tener ninguna clase de ideario. La dificultad consiste, por tanto, en determinar cuál es el

ámbito de autoridad educativa que es compatible con una sociedad pluralista y cómo se articula ese ámbito en una enseñanza pública.

Es preciso ser muy conscientes de que todo lo que sea contraponer una cierta idea de la verdad al pluralismo configura un juego muy peligroso para la propia idea de verdad, una idea sin la cual, por descontado, ni siquiera deberíamos seguir escribiendo (ni leyendo el siempre improbable y querido lector). El conflicto reside en que, en el plano epistémico, el pluralismo no puede ser entendido de manera incondicionalmente positiva, pese a que, en otros planos, sea un valor eminente. El pluralismo no puede ser tampoco un valor absoluto en el plano social: no se puede obligar a ningún individuo a ser *plural*, porque un exceso de pluralismo podría aniquilar por completo el mínimo de cohesión que necesita una sociedad cualquiera para tener rasgos comunes y ser, en efecto, una comunidad. Este es uno de los extremos del arco problemático en el que tenemos que movernos. El otro tampoco es cualquier cosa: se trata, nada menos, de que, por exigencias de la naturaleza humana, la verdad no puede imponerse, es decir que nadie debería ampararse en ella para imponerla. En virtud de la libertad, la verdad debe ser acogida y respetada por todos, pero nunca puede ser *impuesta* desde fuera.

Así dicho, tenemos un conjunto de condiciones que configuran una cierta aporía, una situación cuyas salidas no son nada sencillas. En primer lugar, porque la educación es imposible sin ideas límite, como son la idea de verdad o la idea de bien, y el valor y el alcance de esas ideas está plenamente en discusión en las sociedades pluralistas. En segundo lugar, porque la educación es imposible sin autoridad. Independientemente del interés que esta clase de cuestiones pueda tener en un plano metafísico, se trata, sobre todo, de un problema práctico. A este respecto puede ser útil subrayar la circunstancia de que la idea misma de problema haya sido central en muchos procesos educativos, de manera que, en ese contexto, un problema es un caso difícil pero que admite solución y que sirve para adiestrar en el manejo de la teoría. Resolver de alguna manera el problema que nos plantea la incompatibilidad entre pluralismo social y normatividad educativa exige prudencia, tanto en el ámbito legislativo como en el ejercicio práctico de la docencia. En último término, esta clase de problemas no puede ocultarse a los alumnos, en especial en la medida en que se van haciendo adultos y han de proponerse como casos en los que habrán de ejercitar su libertad, sin olvidar las cosas que han aprendido que siempre deberán considerar como punto de partida de cualquier deliberación.

El ámbito de la educación tiene que ser el ámbito de autoridad que una sociedad pluralista reconoce y acepta como condición de su misma existencia, un ámbito de *verdades* que son lógicamente necesarias para que se puedan sostener *opiniones*, un ámbito de *hechos* que son necesarios para que luego se puedan sostener *interpretaciones*, un ámbito de *deberes* que son necesarios para que luego se puedan realizar ciertas *libertades*. No es fácil, desde luego, definir un ámbito de este tipo, ni en la teoría ni, mucho menos, en la práctica. Pero si no se intenta definir con acierto ese ámbito, entonces la educación deja de ser difícil para ser sencillamente imposible.

La preservación de un espacio de excepción a las reglas de la sociedad democrática es esencial a la educación. Es, por supuesto, imprescindible que la legalidad defina con precisión los límites y las características de ese ámbito peculiar, pero la idea de que sea posible una educación a base de periódicos y de tecnología, sin maestros, sin autoridad, es quimérica. Para que podamos ser ciudadanos libres tenemos, necesariamente, que haber pasado por la disciplina de la escuela: sólo un pensamiento chapucero puede ignorar esta realidad y sólo una política irresponsable puede maltratarla.

La tendencia a introducir en la escuela programas de adaptación que respeten las peculiaridades de los alumnos es una tendencia regresiva. Las peculiaridades de los alumnos han de ser respetadas porque los alumnos son personas, pero el respeto a esas peculiaridades no puede ser nunca ocasión para desvirtuar los fines de la escuela que no buscan la peculiaridad, sino la homogeneidad, que los alumnos posean una gramática, una aritmética, una ética, algo que entre los tres y los dieciocho años puede ser escasamente peculiar.

La tarea de educar es tan difícil que muchos profesores corren el riesgo de razonar diciendo: “para qué me he de esforzar yo en censurar esta conducta si ya la vida le pondrá en su sitio”, pero el hecho es que existe la escuela para que la vida pueda ser plural sobre la base de unos principios convenidos que si no se respetan de manera general hacen imposible la convivencia, nos devuelven a ese estado *natural* en el que sólo puede triunfar la fuerza, la mentira y la violencia, justo lo contrario de la civilización de la que la escuela es el primer pilar, un elemento del todo imprescindible.

Si la configuración de ese espacio exento que es la escuela es necesario en cualquier sociedad lo es con mucha más fuerza en aquellas sociedades en que asoma esa inquietante novedad del pluralismo religioso fruto de la potente avalancha emigratoria que procedente de las áreas islámicas llega hasta Europa. Europa se juega su porvenir, su identidad, en saber afrontar con la seriedad y el rigor que merece el desafío que

supone la presencia de alumnos islámicos en medio de una mayoría que, al menos genéricamente, es de confesión cristiana.

La educación es un proceso en el que se proponen verdades y, al tiempo, de una manera inevitable, se transmiten convicciones y valores; se trata de un proceso que debe apuntar, en su culminación, a la resolución correcta de los muy variados problemas que va a plantear la vida real a la solidez y fiabilidad de ese sistema de verdades que la educación nos ha propuesto. Como se reconoce en el anterior texto de Arendt, la educación no puede vivir sin autoridad y sin tradición, dos fuentes de conocimiento que deben estar vivas en el proceso educativo y cuya vitalidad reside en su capacidad para abrirse y adaptarse a las nuevas condiciones de vida, en su capacidad para modelar las novedades que supone el cambio tan fuerte al que se ven sometidas sociedades como las nuestras. La educación nos provee de un capital intelectual, emocional y moral con el que se ha de comenzar a afrontar la aventura de la vida, es un capital que viene, por definición, del pasado, un capital de raíces muy sólidas, de valor muy estable, pero que no es ni inagotable ni infinito por lo que cada cual ha de saber negociar con él en una economía muy volátil y crítica en que a veces parece que, como dijo Marx inspirándose seguramente en *La Tempestad* de Shakespeare, “todo lo sólido se desvanece en el aire” .

2. El contenido de la educación

Cuando se vive en el convencimiento de que una determinada manera de pensar es la correcta, el pluralismo tiende a ser visto como una concesión, como una forma de tolerancia hacia lo que no es completamente verdadero, como una consecuencia negativa de la libertad. Se trata de una suposición correcta, pero, en cierto modo, insuficiente. Contempla sólo uno de los aspectos de la cuestión, porque el pluralismo es también el fruto maduro de una sociedad liberal, la consecuencia casi necesaria del florecimiento de una cultura en la que la libertad crítica, que según repetía Popper se inauguró con las escuelas filosóficas de Grecia, ha sido propuesta como un ideal, promovida y alabada. Formamos parte de una tradición que ha sometido de hecho a un cuestionamiento sistemático cualquiera de las creencias y supuestos en los que se ha apoyado nuestra civilización, cosa que ha sucedido tras el último positivismo con la ciencia misma, de modo que somos herederos forzosos de una cultura positivamente pluralista. Occidente ha vivido y

padecido una continua secuencia de crisis y de contestaciones en todos los terrenos, desde la religión, a la política, de manera que el pluralismo forma parte de su mejor entraña.

El gran problema que anida en el seno mismo de la idea de pluralismo es de carácter teórico, la dificultad de mantener una noción de pluralismo que se vincule, únicamente, con la idea de respeto a la autonomía moral de los demás, al reconocimiento de que cada cual debe regirse según su propia conciencia, sin deslizarse hacia una visión epistemológica del pluralismo según la cual el pluralismo resultaría ser la traducción práctica de la inexistencia de cualquier clase de verdad objetiva, el pluralismo como visión positiva del mero relativismo. El pluralismo es teóricamente viable en tanto se funde en una afirmación de algo que no está sometido a discusión, a saber, en la dignidad de la persona. Como escribe Spaemann², “La fundamentación de la tolerancia en la convicción de la dignidad de la persona constituye una fundamentación sólida. Ahora bien, allí donde ella misma se coloca en el lugar de las convicciones que hay que respetar, se vuelve infundada y se anula a sí misma”. En sociedades que, como las nuestras, están acostumbradas a las reglas de mercado, a que todo tiene un precio independientemente de cualquier valor intrínseco, una cifra que refleja su valor de cambio, la confusión entre “todas las personas deben ser respetadas” y “todas las convicciones deben ser respetadas” se traduce en que, en realidad, es un error tener convicciones, en que cualquiera que tenga una convicción que quiera sustraer al mercado es un ser peligroso, “antidemocrático”. Se permite tener opiniones para poder participar en la conversación, pero nada de creer en ellas. Por esta vía, el más acendrado individualismo práctico conduce a la más radical negación de la libertad, al derecho a ser diferente, porque la pasión por la igualdad tiende siempre a cortar las alas que permiten volar libremente.

Sin confesar abiertamente la creencia de que debe existir, y de hecho existe, alguna clase de verdad (de la que es muestra la proposición que afirma que “las personas son dignas de respeto a su conciencia”, por ejemplo), el pluralismo se convierte en la negación de la racionalidad, en la negación de que merezcan la pena ni el esfuerzo intelectual ni la dignidad moral. Además, en la práctica, es imposible la realización de cualquier modelo social sin admitir unos límites a las acciones de las que los hombres son capaces. Es evidente que esos límites tienen un fuerte grado de variabilidad histórica y cultural, pero no

² R. SPAEMANN, *Europa: ¿Comunidad de valores u ordenamiento jurídico?*, Fundación Iberdrola, Madrid, 2004, p. 18.

es menos evidente que existen y que deben existir y que precisamente la educación es una justificación y una puesta en ejercicio (en la teoría y en la práctica) de la existencia de tales límites. La tendencia que actualmente parece imponerse es la que dicta la tiranía del mercado mediático en el que nada tiene una duración larga, en el que la fama se ha sustantivado y se ha desprovisto de cualquier fundamento (la fama no es por nada, es ella misma), de manera que cada cual tiene derecho a su minuto de gloria y no hay más que hablar. Ahora bien, si la educación aspira a ser algo tiene que ser exactamente lo contrario a esto, un sistema en que no hay confusiones, en que impera la distinción, en que las razones valen por sí mismas y no por su cotización.

El pluralismo puede existir como atmósfera social, únicamente, cuando los pilares del sistema son sólidos, cuando la sociedad ha sido construida sobre principios que, en su momento, no fueron cuestionados, entre otras razones, porque eran los requisitos imprescindibles para edificar una comunidad política razonablemente organizada. No es difícil reconocer que nuestra sociedad se asienta en cinco grandes principios: la filosofía griega, el cristianismo, el sistema jurídico heredado de Roma, la ciencia y la tecnología modernas y el sistema de mercado, democrático liberal en que se sustenta la capacidad de crecimiento económico del mundo occidental. Es sobradamente obvio que la complementariedad entre esas cinco grandes concepciones no está exenta de problemas, pero parece evidente que cualquier forma de buena educación tiene que consistir, básicamente, en reconocer la profundidad con que se asientan estos pilares, la necesidad de cada uno de ellos para no poner en riesgo grave de inestabilidad el edificio de la sociedad contemporánea.

Nuestra historia cultural puede verse como un proceso de fecundación, lucha e hibridación entre conceptos enraizados en cada una de esas concepciones. No es un proceso cerrado, sino que, muy por el contrario, el interés y la densidad del debate intelectual se acrecienta cuando se tienen en cuenta todas y cada una de esas inspiraciones. Aunque también existan otras causas, el intento de superar esas dificultades por la vía de una concepción postmoderna y posthistórica puede verse como un caso de pereza intelectual, como un intento vano de aligerar el peso del pasado para ser más simples y felices. Es una tentación fuerte, sin embargo, como acabamos de ver en el caso de Europa, una Europa que quiere liberarse de tensiones olvidando, precisamente, sus raíces cristianas, sin darse cuenta de que al hacerlo está, en realidad, olvidando mucho más.

El respeto a la verdad, que es inseparable de cualquier esfuerzo intelectual tiene que ser el primer mandato del sistema educativo del mismo modo que puede considerarse el

principio fundamental de cualquier ética de la ciencia. Se trata, evidentemente, de un ideal exigente, que suele confundirse con facilidad con un empeño en la coherencia, con el sometimiento de cualquier novedad a lo que deseamos que sea la verdad, con una forma muy frecuente de su negación. Richard P. Feynman³ ha resaltado en numerosas ocasiones lo importante que resulta para el espíritu científico tener en cuenta esta advertencia, “lo que resulta más interesante es aquello que no encaja, la parte que no procede según uno esperaba”. El progreso en la ciencia es una consecuencia de la aplicación de esa mentalidad crítica, de una actitud que no se conforma con la explicación que se considera, hasta ese momento, válida. Pero esa actitud rebelde que es fecunda en la ciencia no siempre es la más adecuada en otros terrenos. Lo que la avala en el campo de la ciencia es la continua experiencia de que se trata de la única actitud fructífera y la más lógica en un terreno en el que lo que se sabe y lo que no se sabe definen una frontera relativamente nítida. En el campo religioso, el moral y el político la situación es muy distinta porque no siempre está claro qué es lo evidente e indiscutible y cuáles han de ser las preguntas que haya que plantear. Los terrenos en los que la libertad de conciencia juega un papel determinante lo son, precisamente, porque no están abiertos a una sanción intelectual indiscutible, porque no pueden caer bajo ningún régimen de evidencias. Como ha recordado Jacques Barzún⁴ sólo una falsa analogía del desarrollo de la cultura con el de la ciencia puede inducirnos a pensar que lo último es siempre lo mejor.

En consecuencia, parece lo más razonable sostener que si ni siquiera en el ámbito de la ciencia hay que empezar enseñando las cosas más discutibles (la ciencia de frontera) sino las más básicas e indiscutibles, en el campo de la cultura, la actitud del educador ha de ser inteligentemente conservadora, porque de él se espera no que cambie el orden social o que atice ninguna revolución, sino justamente lo contrario, que contribuya a que se incorporen nuevos hombres libres al campo en el que esa clase de discusiones sí tiene sentido. La educación ha de proporcionar lo más seguro, lo que goza de más general aprecio, lo que la sociedad necesita de manera más incontrovertible.

La tesis que se va a defender aquí es bastante simple: la educación debe proporcionar a los alumnos un conocimiento sistemático de esos cinco principios que han configurado la existencia de nuestra civilización: la filosofía griega, el cristianismo, el sistema

³R. P. Feynman, *El placer de descubrir*, Crítica, Barcelona, 2000, p. 24.

⁴J. BARZÚN, *Del amanecer a la decadencia*, Taurus, Madrid, 2001. p. 15.

jurídico heredado de Roma, la ciencia y la tecnología modernas y el sistema de mercado democrático liberal, y debe hacerlo subrayando su compatibilidad y complementariedad y un esbozo de sus respectivas tradiciones históricas. Los programas de estudio tienen que hacerse cubriendo la necesidad de conseguir un conocimiento suficiente de la trascendencia de esos distintos legados, además, por supuesto, de garantizar un grado suficiente de competencia en el dominio de la lengua vehicular (y de otras lenguas de cultura) y un conocimiento suficiente de un amplio panorama de nociones que son absolutamente necesarias para integrarse en la vida adulta.

La cuestión de mayor dificultad a la hora de definir un programa educativo es la aceptación de la necesidad de incorporar al en él aquellas ideas que hoy no gozan de un aprecio universal, como son, en especial, las ideas religiosas y un amplio conjunto de valores culturales que son puestos en solfa, a veces de manera sistemática, por una serie de hábitos sociales y en los medios de comunicación. Efectivamente existen hay abundantes públicos que, por ejemplo, consideran que la religión es pura superstición y/o que estiman que el capitalismo liberal es una pesadilla. Frente a estas pretensiones hay que esgrimir dos clase de argumentos: en primer lugar, se trata de una minoría (en España, el 80 por ciento de los alumnos del sistema público escogen una educación específicamente religiosa, por ejemplo), y, en segundo lugar, hay que acostumbrarse a defender la vigencia de determinadas ideas por encima de las opiniones contrarias con la misma tranquilidad con que se defiende la objetividad de la matemática o el carácter benéfico de la gimnasia. Especialmente en el ámbito de la educación se hace necesario mantener un criterio de prudencia según el cual las cosas que se enseñan son aquellas que se tienen por más seguras, razonables y beneficiosas al espíritu humano, sin miedo alguno a quienes pretendan sustituir un canon clásico y sólido por una serie de opiniones avanzadas y modernas que siempre serán enormemente discutibles y cuya eficacia educativa dista mucho de ser clara.

Es un mito creer que la educación que se recibe determina de manera inequívoca el tipo de persona que se va a ser. Nadie está en condiciones de predecir cómo acabará pensando o siendo una persona en función de la educación que ha recibido que, en muchas ocasiones, le servirá, precisamente, más como punto de partida para criticar y adoptar posiciones muy distintas a las que eran previsibles antes que de guía absolutamente firme y segura. Sí es verdad, sin embargo, que sin una educación sólida es muy difícil que se logre una personalidad intelectualmente madura, capaz de enfrentarse con criterio propio a los problemas de todo tipo que se nos plantean a lo largo de la vida y capaz de proporcionar un

fundamento sólido a la capacidad de elegir y a la posibilidad de tener ideas propias como es razonable esperar en un ciudadano de una sociedad libre. La educación debe proporcionar el núcleo esencial de las ideas y creencias que han dado vida a la sociedad y a la cultura a que se pertenece, sin pretender que la escuela sea la punta de lanza de ninguna renovación más o menos revolucionaria.

Independientemente de cuál sea el programa de estudios que esté vigente en cada momento, lo que se sostiene aquí es que un programa bien elaborado ha de otorgar a los alumnos que culmina la educación obligatoria una serie de ideas básicas sobre esos campos esenciales. En este sentido podemos distinguir tres campos primordiales, el de la educación científica, el de la educación moral y el de la educación política. Cada alumno ha de llegar a poseer unas nociones suficientes sobre qué y cómo es el mundo en que vivimos, sobre el sentido de la vida y cuáles son las cosas que le están moralmente permitidas y cuáles tiene el deber de evitar y, por último, sobre cómo se organiza la sociedad en que vivimos.

El campo de la educación científica es, tal vez, el menos problemático, pese a que sus contenidos tengan que variar con una cierta celeridad, especialmente en algunas materias. Se trata, sin embargo, de un terreno en el que tampoco se puede olvidar la prudencia para no cometer errores del estilo de los cometidos con la introducción de las llamadas matemáticas modernas, por ejemplo. Los profesores deberían de tener exquisito cuidado, sin embargo, para evitar, de paso que enseñan ciencia a sus alumnos, convertirse en apóstoles de una ideología cientifista o materialista. El materialismo y el cientifismo son filosofías, no ciencia sin más. Una de las razones que hacen necesario el estudio de la filosofía a los adolescentes es precisamente la necesidad de proveerles de ideas que les permitan pensar la ciencia, conservar su libertad de juicio frente a la ideología cientifista que se presenta como una verdad aplastante y definitiva que, por lo demás, es escasamente estimulante para seguir estudiando, pues, si ya se sabe todo, ¿a qué nuestro esfuerzo? La enseñanza de la filosofía se suele reservar a los alumnos mayores y tal vez ese sea el criterio adecuado, pero la actitud filosófica, la curiosidad, el deseo de saber, debería ser fomentado a lo largo de toda la etapa educativa. Claro que para eso más que mejores planes lo que resulta imprescindible es que existan buenos profesores y no parece que nuestras sociedades estén siempre dispuestas a favorecer esa clase de vocación tan específica como importante para nuestro futuro.

La enseñanza de la filosofía es imprescindible como quicio de unión de las tres grandes cuestiones que se solventan en educación y como puerta de entrada del alumno en la

edad adulta, en una vida autónoma en que tendrá que valerse por sí mismo: cómo es el mundo natural en que vivimos; de qué somos herederos; cuál es el sentido de la vida humana; qué se debe hacer y qué hay que evitar (qué es el bien y el mal) y, por último, qué hay que preservar en nuestra organización social y cómo se puede cambiar lo que funciona mal o es injusto.

La cuestión de la enseñanza de la religión es, hoy en día, la más problemática de todas porque choca con dos tendencias ideológicas poderosas que, al contener elementos de verdad, se disfrazan con facilidad de cierta apariencia de neutralidad razonable que es, sin embargo, extremadamente peligrosa: el cientifismo en el terreno teórico y el laicismo en el terreno político. Tanto el cientifismo como el laicismo olvidan mucho, demasiado. El primero que la ciencia puede ser todo menos un dogma, porque la conversión de la ciencia en un dogma supone su muerte de manera irremediable y una completa subversión espiritual. El laicismo confunde el hecho de que la religión sea en último término un asunto de conciencia con su errónea pretensión de transformarla enteramente en un asunto privado, olvidando su dimensión inevitablemente social y, por tanto, pública. Sin embargo, la justificación de la necesidad de una formación religiosa no es nada especialmente difícil, si uno se ausenta psicológicamente de esas dos religiones mundanas y se plantea la cuestión con una cierta calma.

La religión cristiana está inequívocamente en la base de la cultura occidental, tanto por razones positivas como por el hecho de ser la concepción a batir por parte de muchas doctrinas que pretenden suplantarla o transformarla, de manera que salvo que se quiera dar la victoria a uno de los contendientes antes de ser celebrado el partido, los argumentos de la religión deben ser expuestos y atentamente estudiados.

La religión será vista siempre de modo poco amistoso por quienes quieran olvidar el valor sagrado de la vida para actuar como si nada de este mundo contase al margen de su imaginación y sus deseos, por quienes niegan el poder creador de Dios en la misma medida en que lo reclaman para ejercerlo por sí mismos. El cristianismo introduce una visión profunda de la realidad, una aproximación respetuosa a la obra de la Creación, que nos da una imagen de la vida como algo sagrado que implica una defensa del valor esencial y de la dignidad radical de las personas. El cristianismo ha supuesto una revolución en el orden moral y político pero también en el orden intelectual y estético, en cada una de las manifestaciones del pensamiento occidental desde los primeros siglos de la era cristiana.

El cristianismo ha consagrado la primariedad de la conciencia personal y otorga un valor positivo y un sentido trascendente a la libertad, a una visión no mercantilista de lo humano. En ese aspecto la religión es el más eficaz motor de solidaridad y de respeto a la dignidad que quepa imaginar. En el orden intelectual, el cristianismo ha supuesto una atmósfera en la que la investigación de la naturaleza cobra su pleno sentido como conocimiento de la Creación. Para el cristianismo, la razón y la fe deben complementarse porque no son sino dos formas de llegar a conocer el fondo de la única realidad sin que pueda haber contradicción entre ellas porque ambas fuentes de conocimiento remiten a su único Autor. Desde el punto de vista intelectual, la fe religiosa no supone ningún freno a la investigación ni a la ciencia, aunque sí haya de advertir sobre los continuos intentos de convertir a la persona humana en una mercancía o en un artilugio que se puede desconectar y manipular a capricho del que pueda hacerlo.

Esta pertinencia de introducir el estudio de la religión cristiana en el programa general de la enseñanza básica es enteramente compatible con el respeto a la conciencia porque no supone sino hacer que se conozcan ciertas verdades acerca de las razones por las cuáles nuestro pasado ha sido el que ha sido y por las que muchos de nosotros pensamos como lo hacemos. Naturalmente habrá quien no comparta esas razones, quien no crea o no quiera creer y es muy libre de hacerlo, pero la educación ha debido darle unas nociones suficientemente sólidas sobre qué es aquello que decide rechazar.

Cuando se discute la presencia de la religión en el ámbito de la educación o se pretende que quede relegada al ámbito de la enseñanza confesional se está intentando apartar de la mente de los jóvenes una parte esencial del legado cultural del pasado y un elemento decisivo en la formación del carácter moral de la persona. Defender la importancia de la religión en una sociedad pluralista es defender el pluralismo mismo que no podría llevar ese nombre si se obstinase en negar las creencias y los sentimientos de una gran mayoría de personas y su deseo de cultivar una visión de la realidad de la que no esté ausente el pensamiento religioso.

La enseñanza de la religión no es la catequesis ni la formación espiritual, algo que, en su propio interés, deben hacer las familias creyentes y las instituciones de la Iglesia; la educación religiosa que se ha de impartir en el ámbito educativo público es parte de una formación cultural imprescindible para un europeo culto del siglo XXI. Como quiera que esa educación puede afectar de manera especial a la conciencia moral y a la libertad de cada cual, lo ideal es realizar esa enseñanza respetando la libertad de los alumnos que, en el caso de los menores de edad, deberá responder a las decisiones de sus padres.

En este caso, los alumnos que se consideren católicos tendrán derecho a que la asignatura correspondiente se les imparta con respeto a sus creencias, porque nada sería más absurdo y contraproducente que una religión enseñada por alguien que no cree ni en su importancia ni en su significado. Del mismo modo, alguien que no se considerase creyente o que fuese creyente en otra religión tendría derecho a que se le enseñase con respeto a su pertenencia a un determinado credo. Pero lo esencial es que existe un núcleo de cuestiones en relación con la religión que debería conocer todo el mundo, también, por supuesto, los alumnos musulmanes que llegan a Europa pues, de lo contrario, va a ser muy difícil que lleguen a entender nuestra historia y la razón última de muchas de nuestras instituciones, por debilitadas que se encuentren en la conciencia de muchos. Negarles el conocimiento de nuestra tradición religiosa es negarles su posibilidad misma de integración, algo que no debe quedar fuera de su propósito cuando han decidido abandonar su lugar de origen.

En otro orden de cosas, los centros que se fundan específicamente en un ideario cristiano deberían distinguir también entre la enseñanza de la religión como parte de un programa universal y obligatorio y su específica labor de proselitismo espiritual.

En el orden de la programación general de la enseñanza, que compete a los poderes públicos, hay que encontrar un lugar adecuado y digno para esta la educación religiosa entendida como parte de la educación cultural general, una enseñanza que no necesariamente debería ser impartida por profesores designados por la Iglesia aunque debiera establecerse alguna fórmula de colaboración para garantizar tanto el respeto a la conciencia de los fieles cristianos como a la conciencia de quienes no lo sean. La fórmula que se ha empleado en tantas ocasiones de elección entre una enseñanza de religión para quienes la escojan y otra materia alternativa para quienes no lo hagan no satisface de ninguna manera los motivos por los que la enseñanza de la religión cristiana debe formar parte del programa general de enseñanza básica: es, por el contrario, una salida en falso que condena a la enseñanza religiosa a ocupar un lugar marginal en el programa y supone un notable perjuicio para todos. Por lo demás, cuando se aplica esa fórmula a otras religiones, tales como la musulmana, se perpetra un contrasentido por el cual el sistema público parece que debiera atender a peculiaridades de la conciencia personal de cualquiera, confundiendo el respeto a todos con la promoción de cualquier cosa. Es evidente que no se trata de promover el tipo de intolerancia religiosa que es característico de las sociedades musulmanas, sino de rendir cuenta de las condiciones en

las que se ha formado nuestra tradición cultural y moral, un asunto enteramente ajeno al Islam, se mire por donde se mire.

Una sociedad que no sepa cuidar de sí misma es una sociedad moribunda y ese es el temor que hay que tener ante quienes pretenden prescindir de un factor tan esencial en nuestra historia cultural como el factor religioso: una amputación de tal gravedad que, si no se corrige a tiempo, tendrá gravísimas consecuencias en todos los órdenes, algunas de las cuales ya están, por cierto, muy a la vista. Una educación sin religión es una educación en la ignorancia porque el pluralismo, que es un valor positivo, no puede confundirse con la disolución y la desaparición de las diferencias que es, justamente, su contrario, una amalgama en la que nada puede distinguirse. El pluralismo es un valor que, no sólo desde el punto de vista histórico, hunde sus raíces en la religión cristiana como se puede ver con facilidad si se tiene en cuenta que es un valor cultural que no se ha hecho presente en ninguna parte en que el cristianismo estuviera ausente. Desentendido de la religión, el pluralismo es poco más que una palabra, una palabra débil destinada a perecer frente a la arrogancia de cualquier nuevo amo.

José Luis González Quirós
Instituto de Filosofía, CSIC, Madrid
E-mail: jlq@arescc.com, jlq@ifs.csic.es,

José Luis González Quirós es investigador del Instituto de Filosofía del CSIC. Libros publicados: *Diccionario de citas*; *Mente y cerebro*, *El porvenir de la razón en la era digital*, *Una apología del patriotismo*, que fue finalista del Premio Nacional de Ensayo en 2003, y *Repensar la cultura* (Eiunsa, Madrid 2003). En 2005 ha obtenido el Premio de Ensayo de la Fundación DMR Consulting por su libro “El templo del saber”.