

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

**XXVII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN "EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA "**

Las Palmas de Gran Canaria. Noviembre de 2008

ADDENDA

Este documento está sujeto a los derechos de la propiedad intelectual protegidos por las regulaciones nacionales e internacionales.

Lectura pedagógico-moral de los fenómenos sociales: la vulnerabilidad y la fragilidad

Joaquín García Carrasco
 Universidad de Salamanca
carrasco@usal.es

Addenda a la Ponencia 1

“...la alarma social de ciertos fenómenos: violencia de género, malos tratos, reyertas callejeras, acoso escolar, padres y profesores agredidos, pandillas juveniles enfrentadas, xenofobia, consumo de drogas, conductas de riesgo, etc.”
 (Texto de la Ponencia)

Cuestión de punto de vista

Se puede comprobar que está teniendo lugar una metamorfosis de la alfabetización en la Sociedad digital. Se está pasando de un sentido literal e instrumental del concepto, promovido por campañas masivas de corto recorrido, a interpretarlo como educación básica; incluiría las competencias instrumentales –dominio de la oralidad, de la lectoescritura y de tecnologías de la información-, una actitud permanente de iniciación a la comprensión de los dominios vitales y de la comunidad de prácticas, una habilitación constante para la participación responsable, habilitando permanentemente para la condición de actor y la mejora de la calidad de vida. En la evolución del concepto de alfabetización, la competencia cultural se transforma de una exigencia de aprender a leer a una propuesta formativa de dominar el lenguaje, practicar la lectura, introducirse en las tecnologías de la información, para aumentar las oportunidades de aprender y, en definitiva, de aprender a vivir: la alfabetización equivaldría a la formación, entendida como un *proceso “lector”, en clave pedagógica y moral, de los fenómenos sociales*. Son los fenómenos sociales, con la tozudez de sus argumentos, los que indican que la formación de un ser humano *nunca* dependió exclusivamente de la competencia científico-tecnológica (inteligencia paradigmática), sino que esta encontró *siempre* sentido en el desarrollo de la competencia humana más específica: la inteligencia social. Sólo este pormenor invita a una reconstrucción del enfoque con el que organizó sus temáticas la Antropología y propone una clave para orientar el trabajo en antropología de la educación, para encontrar nuevos centros de interés para la investigación y el estudio en el área de Teoría de la Educación.

El término “competencia” está tomando un relieve inusitado en la planificación curricular de las universidades europeas¹; el empleo reiterado del concepto de competencia se debe al criterio político de que la formación de grado en las instituciones de educación superior ha de plantearse con una orientación profesional explícita. Esto no obstante, los documentos indican que en la planificación deben

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, (2003) *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.*

quedar integradas, armónicamente”, “competencias genéricas básicas”, “competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas” y “competencias específicas” que, desde el ámbito curricular, “permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo”. El problema estriba en si este marco ideológico, desde el que se encuentra todo planteado, de hecho, no producirá un vaciamiento en lo referente a las competencias genéricas y en lo referente a las cuestiones transversales, por un centramiento excesivo en las competencias que se califican como estrictamente laborales; se corre el riesgo de descuidar el marco fundamental de la profesión biológica del ser humano, la cual depende de la competencia lectora de los fenómenos sociales. El asunto de las competencias, por otra parte, se está expandiendo hacia la planificación curricular de la Educación Básica e incluso de la Educación de Personas Adultas. Son muchos los que críticamente advierten que se trata de un cambio de enfoque, al mismo tiempo que de un cambio de vocabulario. Por todo esto, planteada una materia curricular nueva, Educación para la Ciudadanía, es de importancia primordial investigar acerca de los núcleos temáticos y, especialmente, acerca de su perspectiva de fondo. Mientras los núcleos temáticos pueden ser, con cierta facilidad, consensuados, la perspectiva de fondo, sus elementos transversales, se presenta más bien con una textura abierta que hemos de aprender a hilar.

La materia Educación para la Ciudadanía, esta sí que es básica, pretende contribuir al desarrollo de competencias personales y sociales, dentro de las cuales, el trabajo es uno de los escenarios, entre otros, dentro del dominio vital donde las personas han de ejercitar su profesión de ser humano. Los graves problemas sociales que tanto alarman – violencia, malos tratos, xenofobia, consumos perjudiciales...- se toman como uno de los argumentos par la implantación de una materia en el Sistema de Enseñanza y, yo entiendo, que también afectan al enfoque o paradigma desde el que han de construirse los discursos sobre la educación. Sin ese enfoque, sin esa renovación de paradigma, tal materia de enseñanza queda sin argumentación suficiente, sin marco de referencia adecuado y coherente. Porque esos problemas, en primer lugar, deben ser entendidos y valorados como signos sociales de mala educación/cultura, como *estados culturales o educacionales insostenibles*, como situaciones en las que la cultura se encuentra en la cuerda floja.

Los paradigmas fomentan, por su propia naturaleza, endogamia de planteamientos, endogamia de lecturas, endogamias de temas de conversación. Esa endogamia es lo que señala el ámbito del conocimiento normal o de la ciencia normal, que diría Kuhn², la cual queda testimoniada en los tratados paradigmáticamente contruidos, en los enunciados generales que se toman como nomológicos o nomopragmáticos; en el fondo, paradigma significa la manera prevalente, normal, de concebir un problema pedagógico o educativo, lo que paradigmáticamente se entiende por tal o no se entiende por tal, y la manera paradigmáticamente de resolverlo o de afirmar que no tiene solución. También dice Kuhn, que paradigma es la orientación desde la que se construyen las “matrices disciplinares”³: lo que se entiende por asignaturas y contenidos disciplinares genuinamente pedagógicos, en nuestro caso. Luchar contra la endogamia de un paradigma se promueve heurísticamente buscando casos en contrario, aproximándose a problemas menos habituales, acercándose a situaciones consideradas insólitas,

² KUHN, T. S. (1979) *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económica.

³ KUHN, T. S. (1989) *¿Qué son las revoluciones científicas? Y otros ensayos*. Barcelona, Paidós.

promoviendo lecturas divergentes, aceptando conversaciones sobre temas impertinentes: dedicando gratuitamente tiempo al estudio campo a través, como las hormigas rastreadoras que recorren aleatoriamente el territorio hasta encontrar una fuente de alimento. La superación de un paradigma, que las situaciones van haciendo insostenible, únicamente se puede llevar a cabo con ciertas dosis de transgresión. Y, esos problemas a los que aludieron en su argumentario quienes justificaron la disciplina de Educación para la Ciudadanía proponen “casos” que obligan, entre otras muchas cosas, a cambiar el enfoque paradigmático de la Pedagogía, a modificar conceptos fundamentales sobre la educación y a proponer una matriz disciplinar que no copia miméticamente, normalmente, paradigmáticamente el árbol del conocimiento. La educación básica imita el gran árbol del conocimiento que cultiva la universidad y la Pedagogía acomoda su discurso agrícola –prágmática y tecnología de cultivo- a los requerimientos de ese árbol del conocimiento.

Los autores humanistas prefirieron resaltar la idea de perspectiva a la de paradigma, porque ésta, nacida en el racionalismo, no se acomodaba a las propuestas de la Hermenéutica, ni a la perentoria necesidad, también racional, de encontrarle a las cosas sentido. Por eso, Ortega y Gasset, humanista y hermenéutico prefirió indicar que todo conocimiento es conocimiento en perspectiva; de lo cual se deriva una advertencia radical, la deliberación primaria nunca es sobre la práctica, ni sobre la experiencia, porque como indica N.R. Hanson, no hay cosa tal como una “lectura directa” de la experiencia, siempre deliberamos sobre las realidades intermedias que constituyen nuestras representaciones. Hanson decía: “toda experiencia está cargada de teoría”⁴, porque hasta para ser observador avisado hay que ser teóricamente activo y, esta actividad de observación en la práctica, siempre es actividad en perspectiva.

Los problemas a los que alude el párrafo citado de la ponencia, como cabecero de esta comunicación nos confrontan a la responsabilidad cognitiva de alimentar el estudio de parcelas de una *cultura insostenible*, aunque no formaran parte habitual, normal, del árbol del conocimiento, aunque sí son hierbas del huerto humano.

La educabilidad y la vulnerabilidad, dos caras de la plasticidad humana

El paradigma heredado sobre el proceso de con-formación de la identidad humana socialmente mediada se construyó desde el supuesto de la “educabilidad”, desde el supuesto antropológico de la plasticidad comportamental, desde lo que pudiéramos denominar *antropoplastia*, idea que estaba anidada en la *paideia* griega, como concepto/s clave. Desde entonces, la educación se entiende, normalmente, como una contribución al *perfeccionamiento* que la plasticidad de la mente humana hace posible, y, como consecuencia, una contribución valiosa a la plasticidad del comportamiento.

Es menos frecuente encontrar en los tratados de Teoría de la Educación referencia a que esa plasticidad se fundamenta biológicamente en la plasticidad neuronal, como característica fundamental del cerebro. La plasticidad es una característica básica de la dinámica de la vida. La evolución de las especies, de la que los seres humanos actuales constituyen una emergencia, es fruto de la *reproducción con diferencia*, como enunció Ch. Darwin, porque el mecanismo genético que la fundamenta es un sistema reproductor plástico del diseño; por esta vía surge, en todo el mundo de la vida, la

⁴ HANSON, N.R. (1985) *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia; Patrones de descubrimiento: investigación de las bases conceptuales de la ciencia*. Madrid, Alianza.

biodiversidad y la *flexibilidad adaptativa* a los cambios ambientales. Y, también estas flexibilidades estructurales son las que posibilitan, en general, las flexibilidades comportamentales en muchas especies, de las cuales es ejemplo señero la flexibilidad comportamental del ser humano. Tradicionalmente, de estos procesos, la teoría de la educación resaltó especialmente lo que la flexibilidad estructural proporciona como vía de perfeccionamiento, de ahí la importancia de reflexionar desde la finalidad (Herbart) o desde el valor. La educación se presenta como *perfeccionamiento* de las capacidades y disposiciones humanas, señalando como meta en lo cognitivo el arquetipo del hombre sabio y en lo moral el arquetipo del Santo, del hombre bueno.

Lo que no resaltó es una antinomia, que también se fundamenta en la misma estructura, porque los mecanismos no son sólo flexibles y maleables, sino imperfectos; no resaltó, que también son esos mecanismos biológicos una fuente primordial de discapacidad y, en general, de imperfección. Si se toman en cuenta todas las formas de discapacidad, la acción de formación adquiere la dimensión de una *acción humanitaria*, para poder constituirse como una acción de humanización. Si no se incluye esta perspectiva, las familias con personas discapacitadas y los educadores de educación especial no se pueden sentir aludidos por la teoría de la educación, por principio y desde el principio: esas familias se contentarían con alcanzar lo que sus hijos puedan *dar de sí*; no pueden sentirse aludidos por un marco de perfeccionamiento, porque parten de una situación irremediable. Son, por lo tanto, dos grandes capítulos de problemas, los que al ponerlos sobre la mesa invitan a modificar el enfoque desde el que construir la narrativa sobre la formación humana: aquellos que encontramos en el lumpen de la Sociedad –la violencia, el abandono, la xenofobia, la violación, el acoso moral, el humanicidio- y los que presentan todas las formas de discapacidad. Estos dos capítulos de problemas sociales son los más difíciles de *leer en perspectiva pedagógica y moral*. Los dos requieren ser incorporados a la matriz disciplinar desde la que promover la formación de una ciudadanía madura, porque son capítulos de lectura imprescindible para alimentar la comprensión de lo que significa, realmente, ser humano y convivir con seres humanos reales.

Los mecanismos que soportan el funcionamiento de la mente, y que son posibilitadores de la calidad del comportamiento, de la calidad de vida y del bienestar del sujeto, como un todo sistémico, precisamente por su complejidad, son altamente perfectibles y son, por los mismos motivos de naturaleza y estructura, *profundamente vulnerables*. Este es el punto en que debe modificarse el enfoque, este es un punto fundamental de la alfabetización pedagógica y moral sobre los fenómenos sociales.

Alasdair MacIntyre⁵ nos señala que esa plasticidad de la mente presenta la contrapartida olvidada de la "vulnerabilidad": "los seres humanos son vulnerables a una gran cantidad de aflicciones". La contrapartida de la educabilidad, de la apertura radical de la identidad a la mediación social, es *la vulnerabilidad*. Esa vulnerabilidad tiene muchas dimensiones de análisis y muchos escenarios: aparecemos vulnerables en el escenario de los patrones de crianza (alimentación defectuosa, cuidados corporales inadecuados), vulnerables a la agresión y a la negligencia relacional (apego defectuoso), vulnerables a las presiones y tensiones comunicacionales (comunicación esencialmente disruptiva), vulnerables a los agentes patógenos y al derrumbamiento moral, vulnerables como consecuencia de la enfermedad, de la discapacidad, de la soledad, por las consecuencias

⁵ MacINTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes. Por qué los seres humanos necesitamos las virtudes*. Barcelona, Paidós.

no previstas derivadas de patógenos del comportamiento o de patógenos de la situación, vulnerables como consecuencia de la senectud, vulnerables a las consecuencias (tal vez imprevistas o tal vez perseguidas) de todos los prejuicios sociales. La antropología de la educación declara la plasticidad y la posibilidad de alcanzar los ideales de humanidad, pero, debe corregir la perspectiva, porque, dada la condición humana vulnerable, por ser plástica, muchas vidas, pudiendo dar de sí, por las circunstancias de la vida, quedan en nada o, sencillamente, fueron arruinadas.

Con ello se indica que el proceso de formación debe tomar en consideración no sólo las capacidades identitarias, las facultades específicamente humanas, como indica el paradigma heredado, sino también la vulnerabilidad a todas las aflicciones, porque también ellas conforman la identidad y porque asumirlas o responder humanitariamente a ellas constituye un aspecto importante de la conducta moral formada.

La vulnerabilidad del ser humano no se agota en las formas de la aflicción, también incluye la vulnerabilidad respecto a las formas dominantes de perspectiva, que toman cuerpo y forma, a través de la mediación social, en la zona intersubjetiva de construcción del sujeto. Porque, como recuerda MacIntyre, "la forma como cada uno se enfrenta a ello depende sólo en una pequeña parte de sí mismo"⁶. Somos vulnerables a las maneras de pensar, vulnerables respecto a las creencias: hay formas de pensar y afiliaciones a creencias que nos hacen daño y que hacen daño. El pensamiento y la creencia, por lo tanto, no sólo poseen valor de verdad y/o falsedad, sino que puede conllevar, en paralelo, una *función de vulneración*.

La capacidad intelectual, el poder racional, tal como se expresa en los seres humanos, posibilita la percepción de la vulnerabilidad, porque alcanza a intuir la existencia de inseguridad, debilidad, fragilidad, flaqueza, en sí mismo y en los demás. Es de ciudadano maduro afrontar *hechos sociales insostenibles*, donde la mala educación se ceba en quebrar fragilidades humanas. La madurez no sólo se alcanza cuando nos percatamos de los mecanismos de la reproducción, sino también cuando nos percatamos de la banalidad por la que se llega a fanático, extremista, terrorista –“personajes que ya forman parte de nuestros peligros cotidianos, enseguida nos damos cuenta de que, en efecto, conocen nuestra fragilidad, física y mental y que se aprovechan de ella”⁷. Por eso es tan pertinente para la formación moral la promoción del *sentimiento de compasión*. La solidaridad con la que se define una ciudadanía madura, creo que es imposible de alcanzar, sin la propedéutica de la compasión, de la sensibilidad ante lo frágil y lo indefenso. Esto es lo que falta al maltratador, al acosador, al abandonador, al violador. Su carencia es el la frialdad del agresor; para quien carece de compasión, la agresión es acto banal, es de risa. La plasticidad a la que alude el concepto de educabilidad, por lo tanto, presenta la antinomia de que *puede ser para bien o para mal*.

La educabilidad no sólo expresa flexibilidad y aptitud para la formación, sino que también revela *susceptibilidad a la influencia*. Esta susceptibilidad a la influencia es antinómica, tanto es disposición a aceptar la formación, como *vulnerabilidad*, susceptibilidad, a la vulneración. La educabilidad permite que demos de sí, como profesión biológica, y nos muestra inermes, indefensos, desvalidos, frágiles y débiles, en la medida en la que nos presenta educables. Esto demuestra la esencial apertura

⁶ MacINTYRE (2001) *O.c.* p.16.

⁷ CARRIERE, J.C. (2006) *Fragilidad. La fragilidad nos cerca los unos a los otros*. Barcelona, Península, p.23.

antropológica por la que la condición humana es esencialmente receptiva a la mediación social, como carácter específico, como carácter biológico de la especie, y la esencial equivocidad y ambigüedad con la que puede presentarse la mediación social en la zona intersubjetiva de desarrollo potencial: puede ser para bien o para mal. Esto es lo que resaltaba Freud en su obra *El malestar en la cultura*⁸, el malestar en los contextos culturales de acogida. Las mediaciones sociales, imprescindibles en nuestra especie, pueden ser para bien o para mal de la evolución y desarrollo de la identidad; de ahí que muchos puedan huir de ese malestar refugiándose, como indica Freud, en diferentes formas de narcosis. Esto es lo que resaltan los movimientos críticos culturales: el movimiento feminista, el movimiento ecológico, los movimientos de crítica cultural, en general, y, en particular, todas las formas de revisión del concepto y de las actitudes sociales frente a la discapacidad y la imperfección humana: el conjunto de los movimientos reivindicativos, al margen de sus jergas y extremosidades, no son otra cosa que el catálogo intuido de las formas de vulnerabilidad/vulneración en la práctica social y cultural.

"De manera que sería bueno comenzar recelando de nosotros mismos, puesto que cualquiera que sea el lenguaje filosófico en que se formulen las primeras investigaciones, cualesquiera que sean los recursos filosóficos con que contemos para esbozarlas, estaremos inclinados a pensar de tal manera que nos será difícil comprender cuan sustantivo es el cambio que hace falta en nuestro punto de vista"⁹.

La disciplina Educación para la Ciudadanía es tiempo que se concede al adolescente para hablar de cosas verdaderamente serias, donde no se debe escamotear presentar la cara vergonzante de la situación humana, el conjunto de cosas de la vida con las que no se puede jugar. Esos temas no sólo afectan al currículo adolescente, sino que remueven el paradigma de toda Pedagogía, de toda teoría de la educación. Por eso, al relatar desde el interés de la Pedagogía los grandes hitos de la formación humana, no pueden olvidarse los humanicidios, las circunstancias en las que los seres humanos fueron/son lobos para otros seres humanos, porque pueden volver a pasar, volver a justificarse. Quienes se mantienen en su paradigma tienden a negar la relevancia de los hechos o consideran que "ya aburren", quienes pretenden que la formación de la ciudadanía madura requiere el refrescamiento permanente de la memoria, leer en las voces de los vencidos y de los prisioneros por razones de creencia, en las voces que proceden de rostros culturalmente desfigurados, como es el caso de la discapacidad en todas sus formas. Esta lectura es imprescindible, no sólo para obtener lecciones de historia o lecciones de antropología biológica o cultural, sino para obtener lecciones de humanidad¹⁰.

La noción de educabilidad se completa, pues, con la de vulnerabilidad y se cierra con la extraordinaria *capacidad antropológica de recuperación*, en la que se fundan todas las formas de terapia mental y la esperanza que funda toda Pedagogía, en tanto que acción humanitaria respecto a toda forma de imperfección: todas las personas vienen al mundo para poder dar sí en un contexto de acogida que puede ser, en alguna medida, planificado deliberada y responsablemente; para todas las personas puede mantenerse un hilo de esperanza, mientras mantengamos encendida la piedad y en ellos alumbre un hálito de vida. La capacidad humana, la responsabilidad humana, de deliberación, no se explicita únicamente en los dominios de la inteligencia técnica, también en los dominios

⁸ FREUD, S. (1984 v.o. 1920) *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid, Alianza.

⁹ MacINTYRE (2001) *O.c.* p. 18.

¹⁰ MELICH, J.C. (2004) *La lección de Auschwitz*. Barcelona, Herder.

de la inteligencia de acogida, de la inteligencia social, para que todos los que nacen puedan dar de sí. Porque el corazón de la actividad cultural consiste, en todas las culturas, en los procesos de práctica de la incorporación cultural, y no sólo en las obras magníficas de la cultura objetiva; porque, siempre es posible y es necesario construir una zona de desarrollo potencial, partiendo del reconocimiento de la identidad que se pone al alcance de la mano con todo nacimiento. Para la práctica de estas competencias relacionales dispone la especie de competencias psicobiológicas, las cuales definen el concepto de inteligencia social; entre ellas se encuentra la denominada “teoría de la mente”, la posibilidad de inferir estados mentales en el otro; en esta competencia fundamental se fundamentan todas las prácticas educadoras y docentes. En esa competencia fundan muchos, hoy, la pragmática general de la comunicación humana¹¹.

La competencia fundamental de la mente humana, la posibilidad de ponerse en el lugar del otro y poder construir inferencias acerca de sus estados mentales, da testimonio del *poder de la mente* y de que la práctica de este ponerse en el lugar del otro constituye el motor principal para la orientación moral del comportamiento relacional: en esto consiste la capacidad de lectura pedagógica y moral de fenómenos sociales, especialmente de aquellos que se generan en los bajos fondos de la humanidad. Las lecciones primordiales de humanidad son particularmente explícitas desde “las entrañas oscuras de aquel pozo”, las proporcionan personas que vivieron partes de sus vidas como si las hubieran arrancado de cuajo de sus universos naturales, hay muestras en las “memorias” publicadas por muchos supervivientes a prácticas humanas de vulneración¹². Las primeras letras de la ciudadanía -el *abc* de la ciudadanía, aprender a deletrear la humanidad, la alfabetización ciudadana- empiezan en el ejercicio fundamental del poder primario y específico de la mente de los humanos: la práctica de ponerse en el lugar del otro.

Si el modo de ser humano viene biológicamente dispuesto a la conformación, a la educabilidad, a la influencia formativa, en tanto que acogido en la zona intersubjetiva de desarrollo potencial, la perspectiva necesaria debe encontrar en la condición biológica inicial "las virtudes que el ser humano necesita para desarrollarse", para "llegar a ser un agente racional e independiente", también esto lo resalta MacIntyre. El paradigma heredado consideró que la biología únicamente dispuso la fiera dormida que todos llevamos dentro y que, de manera tan contundente, narró W. Golding¹³; se trata de la tesis del “barniz de la civilización”, de que en el punto de partida está “nuestra profundidad diabólica” y del principio ético tradicional de que formarse es “*agere contra*”, construir el comportamiento moral contra las tendencias contrarias malignas que proceden de la naturaleza. Muchos antropólogos pusieron en el origen natural de la especie, la horda asesina que reflejan muchas películas. Para corregir ese componente del paradigma, entre otros, F. de Waal hace aportaciones sorprendentes desde la etología, preguntándose por el “mono que llevamos dentro”. Propone el autor que tanto las tendencias egoístas y mezquinas, de las que da muestra el chimpancé, como las tendencias de sensibilidad, de las que dan pruebas los bolobos, forman parte de nuestro fondo biológico. Es de justicia científica y de responsabilidad cognitiva admitir esa composición de contrarios que todos llevamos dentro, como fuente energética y

¹¹ SPERBER, D.-WILSON, D. (1994) *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor Dis.

¹² MARCOS ANA (2007) *Decidme cómo es un árbol. Memoria de la prisión y la vida*. Barcelona, Umbriel. Con un prólogo de José Saramago que califica el libro como “una lección de humanidad”.

¹³ GOLDING, W. (1996) *El señor de las moscas*. Madrid, Alianza.

disposicional que debe, por principio de responsabilidad, ser orientada, porque es esencialmente plástica y esencialmente útil para llegar a ser un ser humano.

El ser humano “es uno de los animales internamente más conflictivos que han caminado sobre la faz de la Tierra. Es capaz de una destrucción increíble, tanto de su medio ambiente como de su propia estirpe, pero al mismo tiempo posee posos de empatía y amor más profundos que los de cualquier especie. Puesto que este animal ha adquirido dominancia sobre el resto, es de la máxima importancia que se mire con honestidad al espejo para conocer tanto al archienemigo al que se enfrenta como al aliado dispuesto a ayudarlo a construir un mundo mejor”¹⁴

De nuevo advertimos que la educabilidad es la posibilidad real, en el espacio intersubjetivo, de poder emplear los poderes de la mente, los disponibles, para construir una identidad que nunca nos es dada, sino intersubjetivamente construida. Son los propios poderes antinómicos de la mente humana, educabilidad-vulnerabilidad, los que nos proporcionan la clave fundamental para la construcción de la identidad: el eje de construcción de la identidad está en el otro, para poder ser dependemos de la acogida de otros, para poder ver cómo podemos ser hay que aprender a reconocer el valor de otros. En la especie humana vivir es convivir. Los poderes de la mente humana se afilan y refinan en la medida en que se aplican a la comprensión de otros. Por eso, además de racionales somos unos sentimentales. Completando su perspectiva, F. de Waal propone la construcción de la trama que conecta la actitud moral de los seres humanos a la historia evolutiva¹⁵. ¿Por qué no se entiende que la tendencia al apego, la sensibilidad para la construcción de contextos de ayuda, el sentimiento de solidaridad, puedan estar también radicados en nuestra especificidad biológica? Para comprobarlo tendríamos que volver a *retropensar* y a reconsiderar nuestros orígenes evolutivos, desde la perspectiva del dominio vital que instituye la especie humana en los procesos de crianza, y a reconsiderar la función antropológica que cumple el sistema emocional. Es fácil comprobar que esta epistemología evolutiva proporciona componentes para la reconstrucción del paradigma heredado y capítulos fundamentales para la elaboración de la parte que le corresponde a la Pedagogía, dentro de la matriz disciplinar de una Antropología de la educación.

Yo creo, que una disciplina de Educación para la Ciudadanía, al tratar los diferentes temas que se consideren pertinentes y la ponencia los propone, debe confrontar a los alumnos con la vulnerabilidad –con la vulnerabilidad de los derechos humanos, con la vulnerabilidad de la democracia, con la vulnerabilidad de nuestro cuerpo...-, y con escenarios en los que los sujetos son vulnerados, en los que se juega con la vulnerabilidad, sin mayor compasión; porque enseñar-aprender a ser ciudadano requiere del planteamiento de temas, que remen hacia la humanización, hacia la aceptación de la humana condición. Es una manera de tomar en serio lo que muchos han demostrado: que en la raíz de los conceptos democráticos está comprometida una propedéutica sentimental¹⁶, el fundamento sentimental de la identidad y la ciudadanía democrática.

En esta materia, como en todas las demás, la Pedagogía resalta siempre, con uno u otro vocabulario, dos aspectos: el *tema* y el *diferencial emocional* asociado al tema; porque

¹⁴ WAAL, F. de (2007) *El mono que llevamos dentro. ¿Hemos heredado de nuestros ancestros algo más que el ansia de poder y una violenta territorialidad?*. Barcelona, Metatemas-Tusquets, p. 250.

¹⁵ WAAL, F. de (2007) *Primates y filósofos. La evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona, Paidós.

¹⁶ SEOANE PINILLA, J. (2004) *Del sentido moral a la moral sentimental. El origen sentimental de la identidad y ciudadanía democrática*. Siglo XXI, Madrid.

tiene que proponer conocimiento y fomentar la cristalización de actitudes y valores asociados con el conocimiento. Especialmente, en la asignatura de Educación para la ciudadanía, se trata de una propedéutica para la práctica. El alumno debe conocer los derechos humanos fundamentales y saber que los defenderá, con todo su peso y con toda su fuerza, la ley. Este es el *abc* de la seguridad que promueve el Estado. En esto, ni bromas ni juegos. Podríamos hablar de la conveniencia de la heurística del temor. Pero, los Estados garantizan las cuentas de mayor en los derechos humanos. La ley sólo protege de quienes se pasan de la raya. Para todo lo demás, las cuentas de menor donde se salda la convivencia feliz, estimo imprescindible, la heurística de la compasión.

Coda

A veces, en los murmullos de corredor y en los comentarios de hueco de escalera, cuando se saca a relucir la importancia del sentimiento, la relevancia de la vulnerabilidad, la importancia formativa de tomar ejemplo de los campos de exterminio...algunos creen que se propone olvidar todo lo demás, o derruir todo lo construido. En Castilla se dice que esto es “a mayores”, “no en lugar de”, porque es, todo esto y todo lo demás, es por lo que el problema de la formación de un ser humano es merecedor de la más digna de las profesiones y la Pedagogía es capaz de satisfacer la más exigente de las curiosidades intelectuales. Quien se queda con menos es el que más descarta de todos los demás. Estas cuartillas las redacté en medio de ninguna parte, deteniendo la lectura de un libro recomendado por una educadora costarricense, ocupada en que den de sí niños autistas. El libro es “El nuevo mapa del cerebro”¹⁷, escrito no para los que lo andan investigando, sino para los que, como yo, siguen queriendo aprender a leer para vivir. La autora justifica su obra de la siguiente manera:

“El conocimiento que está proporcionando la cartografía de la mente no es sólo esclarecedor, sino que tiene además una gran importancia práctica y social, puesto que nos abre el camino hacia una comprensión de nosotros mismos que hasta ahora sólo había sido descrita en la ciencia-ficción”.

Esa importancia práctica y social es la que mantendrá mi motivación de lectura hasta el final, aunque muchas cosas se escapen a mi competencia. Pero, unas líneas más abajo, me irritó, porque volvió a demostrar un aspecto poco estudiado de la metamorfosis de la alfabetización en la Sociedad de la información: la medida en que es compatible ser competente en un dominio y analfabeto en otro, siendo la educación básica necesaria en ambos.

“...cuando los mapas de nuestra mente estén completos, será posible aspirar a tratamientos psicoactivos tan precisos que la condición mental del individuo –y, por lo tanto, su comportamiento- será casi por completo moldeable”

Este segundo texto deja claro el campo no transitado de la neurología, que los estudiosos de la educación debemos recorrer, porque queda, en una neurología así, inexplorado: tratar de saldar la brecha que separa el sondeo de conocimiento en ese dominio de la plasticidad neuronal y el recorrido que ya hemos hecho nosotros, desde las humanidades, en el entendimiento de la educabilidad como proceso socialmente mediado; porque no es posible hacer los hombres *more neurológico*. En muchos sitios aparece este discurso, característico de la que podríamos denominar Antropología ciborgiana, en la Sociedad de la Información. Los neurólogos tienen que avanzar hacia nuestro borde y nosotros retropensar hacia el suyo. El motivo lo proporcionan todas las

¹⁷ CARTER, R. (2002) *El nuevo mapa del cerebro. Guía de los descubrimientos más recientes para comprender el funcionamiento de la mente*. Barcelona, Integral.

formas de discapacidad y todas las formas de vulnerabilidad, todos los discapacitados y todos los vulnerados, por ser biológicamente plásticos los cerebros y esencialmente imperfecto el mecanismo reproductor de su diseño. No se puede sobredimensionar la esperanza neurológica por esto, el horizonte intelectual de la Pedagogía es tan apasionante, que nadie puede convertirse en adalid de su frontera, ni pretender que el campo le quepa en su puño. La práctica reclama la urgencia de la decisión, la teoría exige la paciencia y la persistencia en el estudio. Desde la Pedagogía, por responsabilidad cognitiva, las propuestas formativas siempre han de ser fascinantes.