

Educación para la democracia: ¿Qué aporta la LOGSE?

En un breve, denso y oportuno artículo de prensa dedicado a la responsabilidad social del maestro y al reconocimiento de la importancia y mérito de esta profesión, decía Fernando Savater que «la convivencia democrática se defiende o se pierde en las escuelas»¹. Me place recoger este testimonio como inicio de estas páginas dedicadas al contenido democratizador de la legislación educativa vigente porque he dedicado varios años a pretender fundamentar con la ayuda de E. Mounier cómo la *democracia*, si quiere ser algo más que formal, debe estar asentada en una paciente *demopedia*².

Parto del supuesto, comúnmente aceptado entre los cultivadores de las Ciencias de la Educación, de que un curriculum refleja la realidad, aspiraciones y contradicciones de una determinada sociedad³. Este pequeño estudio quiere contribuir a despejar qué nos dice la

1 Fernando Savater, «¡Los maestros, estúpido!», en *El País (Semanal)* 19 de mayo de 1996.

2 Fernando Vela López, *Persona, poder, educación. Una lectura de E. Mounier*, Salamanca, S. Esteban, 1989.

3 A este propósito, además de los manuales clásicos de Sociología de la Educación, pueden verse D. C. Sperb, *El currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje*, Buenos Aires, Kapelus, 1973, especialmente las páginas 66-110, e Ivor F. Goodson, «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», en *Revista de Educación* 295 (1991) 7-37.

documentación básica de la reforma educativa española en curso acerca del propósito democratizador de nuestra sociedad. Este estudio se centra en los niveles obligatorios y, dentro de ellos, en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria⁴. Con ánimo de no rebasar los límites de una nota remitiré mediante citas a los lugares de la documentación donde aparecen tratados los valores democráticos como contenidos del nuevo sistema educativo, en vez de acumular en estas páginas la materialidad de tales textos, salvo cuando tengan una especial relevancia.

1. CALIDAD EDUCATIVA Y CONEXIÓN ESCUELA-SOCIEDAD

El capítulo primero del *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* presenta a grandes rasgos la justificación de haber decidido abordar una nueva configuración del mismo. Los redactores del texto asumen que «un sistema educativo es siempre un producto com-

4 De la mucha documentación de la Reforma Educativa, tengo en cuenta sólo la siguiente:

Como marco general: *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989 (en adelante LB).

En lo que se refiere a la Educación Primaria: *Decreto de Currículo* (en adelante DC), *Guía General* (en adelante GGP), *Proyecto curricular* (en adelante PCP), *Orientaciones Didácticas* (en adelante ODP), *Orientación y Tutoría* (en adelante OTP), *Área de Conocimiento del Medio* (en adelante ACMP), *Educación Moral y Cívica* (en adelante EMCP), *Educación para la Igualdad de Oportunidades de ambos sexos* (en adelante EIP) y *Educación para la Paz* (en adelante EPP), todos ellos publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia en 1992, en el conjunto que los educadores conocen como *cajas rojas*.

Para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): *Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria* (en adelante DCESO) y su *Anexo* sobre las áreas del currículo (ambos recogidos y comentados por A. Espinosa González y J. Vidanes Díez, *El currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Escuela Española, 1991); Secretaría de Estado para la Educación, *Resolución de 5 de marzo de 1992 por la que se regula la elaboración de proyectos curriculares para la Educación Secundaria Obligatoria*, BOE, 25-III-92 (en adelante PCESO), y Dirección General de la Renovación Pedagógica, *Resolución de 10 de junio de 1992 por la que se aprueban materias optativas para su impartición en la Educación Secundaria Obligatoria*, BOE, 19-VI-1992 (en adelante MOESO).

plejo»⁵, es decir que la escuela no es una isla, sino una institución en cuya vida inciden los demás subsistemas sociales (económico, social, político y cultural) siendo ella, a su vez, un factor que repercute cualitativamente en la vida social. En virtud de esta tan estrecha relación los cambios sociales reclaman cambios educativos. En nuestro caso, la reforma LOGSE viene urgida por la conciencia de «(la) inadecuación (de la legalidad educativa anterior) con la estructura y el escenario político, social, económico y cultural (de la España actual)»⁶.

Se dice también en este documento básico que la reforma apunta, más allá de los cambios estructurales de las etapas, a reforzar la calidad del sistema educativo. *Calidad educativa* es un término de difícil precisión⁷ al que hay que aproximarse mediante el análisis de los criterios⁸, indicadores⁹ y factores¹⁰ de la misma.

Pues bien, entre dichos criterios ocupa un lugar relevante «responder a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y tecnificada»¹¹. Esta convicción, coherente con la aspiración democratizadora, que tuvo su máximo exponente legal en la *Constitución Española de 1978*, deberá reflejarse en los contenidos, métodos y estructuras organizativas del sistema educativo.

2. DE LA INSTRUCCIÓN EN CONCEPTOS A LA EDUCACIÓN EN VALORES

Una de las más interesantes novedades del sistema, desde el punto de vista sociopedagógico, es la sustitución de los clásicos pro-

5 LB, p. 13, n. 1.

6 *Ib.*

7 Los redactores del *Libro Blanco* describen la calidad de la enseñanza diciendo que «se mediría en función de su capacidad para satisfacer apropiadamente las finalidades generales y los objetivos concretos que la comunidad social le atribuye» (*Id.*, p. 94, n. 13).

8 *Id.*, p. 95, n. 19.

9 *Id.*, pp. 95-96, n. 20.

10 *Id.*, pp. 96-97, n. 21.

11 Véase nuestra nota 8.

gramas por el Diseño Curricular o Currículo. Tradicionalmente el trabajo escolar partía de los libros y acababa en ellos o dando cuenta de ellos. El Diseño Curricular pretende otra cosa: que el trabajo parta de la vida y nos prepare para vivirla con valor y sentido. Por eso los contenidos (lo que hay que aprender) no son sólo ya conceptos (datos y elaboraciones teóricas y doctrinales), sino *hechos, conceptos, procedimientos, principios, actitudes, valores y normas*, estructurados todos ellos desde las llamadas *fuentes del currículum*: psicológica, pedagógica, psicológica, epistemológica y sociológica o sociocultural.

La reforma de los contenidos conceptuales, aunque han sido y siguen siendo objeto de debate¹², no plantea graves problemas. Todos somos conscientes de que los grandes cambios habidos en el mundo y en España desde 1970, fecha de la promulgación de la anterior *Ley General de Educación y financiación de la Reforma Educativa*, también conocida como *Ley Villar*, requerían la incorporación de nuevos saberes y destrezas.

En cambio, otra cosa es ese bloque de contenidos de actitudes, valores y normas. En nuestro país estaba aún reciente el debate sobre la deseable o indeseable, conveniente o inconveniente, posible o imposible neutralidad axiológica de la escuela. Lo que para unos era una exigencia de respeto a la conciencia del educando, era entendido por otros como un abandono de responsabilidades dejando al niño en condiciones de máxima manipulación por otras instancias sociales¹³.

En ese contexto, los redactores del Currículum han tratado de evitar que éste se redujese a un conjunto de conocimientos teóricos

12 Pienso, por ejemplo, en las diversas apreciaciones sobre las ventajas o desventajas del constructivismo en lo que afecta al grado y valor de los saberes alcanzables, el equilibrio o desequilibrio de la ciencia-tecnología y las humanidades en el currículum, el acierto o no de la asignación de contenidos a las materias comunes y a las materias optativas, el tratamiento escolar de la ética, el lugar y modo de la enseñanza de la religión, el nivel de conocimientos al final de cada etapa y del conjunto previo al Bachillerato..., etc.

13 A pesar de los años transcurridos desde su publicación, conserva su vigencia argumental la obra de Carlos Díaz Hernández, *No hay escuela neutral*, Madrid, Zero, 1975.

y dominio de destrezas y han optado por incluir «otros aspectos que contribuyen al desarrollo de las personas, como son las habilidades prácticas, las actitudes y los valores. La educación social y la educación moral constituyen un elemento fundamental del proceso educativo, que han de permitir a los alumnos actuar con comportamientos responsables dentro de la sociedad actual y del futuro, una sociedad pluralista, en la que las propias creencias, valoraciones y opciones han de convivir en el respeto a las creencias y valores de los demás»¹⁴.

No se puede menoscarbar la opción clara y sin vacilaciones de los redactores de la documentación básica de la LOGSE, abandonando cualquier veleidad de neutralidad escolar y de apuesta por un currículum explícito: «El último apartado que aparece en todos los bloques de contenido, es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenido en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda. Hay personas que consideran que puede ser peligros estipular unos valores y unas normas y actitudes para todos los alumnos. Desde esta propuesta curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás ya que, de hecho, los alumnos aprenden valores, normas y actitudes en la escuela. La única diferencia, que se considera en esta propuesta curricular una ventaja, es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículum oculto, sino que la escuela intervendrá intencionalmente favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que, a partir de las cuatro fuentes del currículum, pero especialmente de la fuente sociológica, se consideren oportunas»¹⁵.

14 DCP, p. 6.

15 DCBESO, I, p. 42.

3. PERSONA Y SOCIEDAD, UN ASUNTO DE VALORES

En lo que parece un loable intento para establecer una democracia que rebase la pura formalidad, la *Constitución Española de 1978* afirma que «la dignidad de la persona humana, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la ley y a los derechos de los demás son fundamento del orden político y de la paz social» (a.10,1). La conexión de esta pretensión democratizadora con la educación la indica también la misma Constitución al decir que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (a. 27,2).

La comprensión de la personalidad humana y su pleno desarrollo y las diversas configuraciones teórico-prácticas de la democracia como cauce para su logro no son problemas estrictamente jurídicos o de positivismo político. Implican saberes que se adentran en la filosofía, en la ética, en las religiones y en la reflexión sobre la experiencia cotidiana de la vida. El amplio universo de los valores afecta a todo ello de manera incontestable ¹⁶.

Nuestra Constitución, uno de cuyos aciertos más comúnmente resaltados fue la voluntad política de superar divisiones ideológicas o la imposición de una ideología sobre otras, parece recoger unos

¹⁶ Los valores, también en la educación, deben ser abordados en toda su amplitud, sin fáciles reducciones a sólo alguna de sus gamas. Remito para ello a los artículos de E. Chávarri, «El cerco de la razón desarrollista», en *Estudios Filosóficos* 39 (1990) 471-520, y «Formas de vida. Razón práctica y razón tecnológica», en *Estudios Filosóficos* 37 (1988) 133-64. Los análisis sobre valores en ambos artículos han sido desarrollados por su autor en *Perfiles de nueva humanidad*, Salamanca, San Esteban, 1991, y la más reciente *Nuestro arquetipo humano. Trazos de su razón soberana*, Salamanca, San Esteban, 1997. Por razones metodológicas, yo me limito aquí a los valores sociales y democráticos, aún a sabiendas de que los restantes configuran, junto con ellos una *forma de vida*, una cultura. Las implicaciones de todo ello en el proyecto educativo de la LOGSE pretendí desarrollarlas en mi artículo «La cultura, una lección que se inaugura cada año», en *Educadores* 175-176 (1995) 315-27.

mínimos consensuados de ética civil¹⁷. Y esto se refleja en la legislación educativa cuando declara querer articular el pluralismo axiológico de nuestra sociedad¹⁸. Una amplia gama de los saberes y valores que los redactores de la documentación básica de la reforma educativa entienden como compartidos se enuncian en los objetivos de las diversas etapas¹⁹ y la acción tutorial²⁰.

Un reciente estudio ha indagado acerca de los valores sociales que la sociedad española espera que sus miembros más jóvenes adquieran durante su educación obligatoria²¹. Coherente con la filosofía del curriculum, este estudio no considera exclusivamente las áreas donde cabría esperar conceptos, actitudes y normas referidas a la experiencia y formación social de la población escolarizada, sino al conjunto de los objetivos y procedimientos del trabajo educativo. El resultado es interesante, al menos como esquema de análisis de la legislación. Valores tales como la comunicación, la convivencia, la cooperación, los deberes, la democracia, los derechos, la igualdad, la libertad, las libertades, la autonomía, el sentido crítico, la participación, la paz, el respeto, la solidaridad, la tolerancia, el trabajo, la profesionalización, la vida activa y la vida social global están presentes en las previsiones educativas de los niveles obligatorios. Con todas las ambi-

17 Soy consciente de que este lenguaje de «mínimos» a propósito de la ética es motivo de inquietud para algunos que lo interpretan como dejación de exigentes aspiraciones. Yo lo uso en el sentido que lo ha divulgado Adela Cortina en su *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid, Tecnos, 1986, o también en su artículo «Moral cívica como moral mínima», en *Nuevo Mundo* 49 (1995) 41-49, donde describe las *éticas mínimas* como «aquellas que únicamente proponen los mínimos axiológicos y normativos compartidos por la conciencia de una sociedad pluralista, desde las que cada quien debe tener plena libertad para hacer sus ofertas de máximos y desde los que los miembros de esa sociedad pueden tomar decisiones morales compartidas en cuestiones de ética aplicada» (p. 45).

18 LB, p. 265, n. 8.

19 Para la Educación Infantil: LB, pp. 104-105, n. 6; para la Educación Primaria: Id., p. 110, n. 4; para la ESO: Id., pp. 120-122, n. 12; para el Bachillerato: Id., pp. 140-141, n. 14.

20 LB, p. 226, n. 8, d.

21 Pilar M. Casares García, «El perfil social de la persona. Análisis de valores sociales en la LOGSE», en *Revista de Ciencias de la Educación* 167 (1996) 403-14.

güedades que queramos²², los textos básicos de la reforma están lejos de ese *vacío ético* que algunos han pretendido ver y denunciar²³.

4. EDUCAR EN VALORES PARA VIVIR EN DEMOCRACIA

Los valores, actitudes y normas para una vida en democracia, así como los saberes conectados con ella, están lógicamente más representados en el área de conocimiento del medio (natural, social y cultural). Pueden releerse desde esta clave las aportaciones de este área a los objetivos de la Educación Primaria²⁴ y los objetivos propios del área²⁵. Pero también, puesto que el bloque axiológico, actitudinal y normativo acompaña todo el curriculum, las orientaciones para el proyecto educativo de centro²⁶, las orientaciones didácticas²⁷ y las indicaciones para orientación y tutoría²⁸.

En esta relectura de los textos no debiera perderse de vista que «el carácter integral del currículo significa también que a él se incorporan elementos educativos básicos que han de integrarse en las diversas áreas y que la sociedad demanda, tales como la educación

22 Una, y muy seria, aparece en el artículo inmediatamente antes citado cuando su autora, tomando un texto de O. Fullat (*Verdades y trampas de la Pedagogía*, Barcelona, CEAC, 1984, p. 64), nos invita a caer en la cuenta de que «el día, por consiguiente, en que se obtenga una *finalidad educativa general* se habrá fabricado una confusión lingüística tan amplia como la que encierra cualquier redactado de los Derechos del Hombre en el que se han puesto de acuerdo gentes de geopolíticas no sólo distintas, mas también opuestas. Tales composiciones permiten tantas lecturas como redactores ha habido. Cuanto más genérica e inobservable es la terminología utilizada, tanto más crece su polisemia» (p. 414).

23 Véase, por ejemplo, Pedro Chico González, «Tipo de hombre y reforma educativa», en *Educadores* 31 (1989) 551-73.

24 DCP, pp. 24-25.

25 ACMP, pp. 18-20.

26 PCP, p. 10, particularmente los apartados a), c), d) y e).

27 ODP, p. 10, apartado b) dedicado a la socialización.

28 OTP, especialmente los capítulos IV y V titulados, respectivamente, *Enseñar a ser persona* y *Enseñar a convivir*.

para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial»²⁹.

Por su carácter comprensivo, merece una atención especial el documento dedicado a la Educación Moral y Cívica. Es este un aspecto fundamental del proceso educativo en su doble vertiente personalizadora y socializadora. «Uno de los motivos que hacen muy conveniente ocuparse de la educación moral reside en el hecho de que hoy los problemas más importantes que tiene planteados la Humanidad en su conjunto no son problemas que tengan una solución exclusivamente técnico-científica, sino que son situaciones que precisan una reorientación ética de los principios que las regulan (...). (Estos motivos) pueden sintetizarse en la necesidad de apreciar, mantener y profundizar la democracia, así como incorporarla a los propios hábitos personales de interrelación (...) La democracia como procedimiento dialógico (...) es un valor moral fundamental»³⁰.

Aserciones del mismo tenor se encuentran, en lo que se refiere a la Educación Secundaria Obligatoria en la resolución que regula la elaboración de sus proyectos curriculares³¹ y de algunas de sus materias optativas³².

El lector que consulte las fuentes podrá comprobar hasta qué punto están ahí presentes valores básicos para la convivencia democrática como la socialización de los educandos, su preparación para la vida como personas autónomas, responsables, críticas y solidarias, para una convivencia pacífica, participativa, exenta de discriminaciones entre sexos, niveles económicos, culturas y pueblos.

29 DCP, p. 6.

30 EMCP, pp. 10-11.

31 Véase PCESO, particularmente los criterios 1, 4 y 5 para la elaboración de la secuencia de contenidos de *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, así como los conceptos, procedimientos y actitudes de los núcleos *Sociedades históricas y cambio en el tiempo* y *El mundo actual*, de ese mismo área.

32 Ver MOESO, especialmente la regulación inicial de la materia optativa titulada *Transición a la vida adulta y activa*.

Y todo ello no reducido a simples conceptos, sino percibido como valores y, al menos intencionalmente, incorporado como actitudes y normas³³.

Hay un aspecto más que, por su relevancia en los mecanismos pedagógicos que la LOGSE pretende impulsar, no debiera pasar desapercibido. Me refiero a ese tipo de contenidos que en el curriculum se conocen como *principios* y *procedimientos*. Los primeros, como es sabido, se refieren a la condición dinámica, histórica, de los hechos y a la mutua dependencia entre ellos. Los segundos pretenden estimular en el educando su capacidad de trabajar con los hechos y los conceptos. Ambos contenidos apuntan a que el alumno *aprenda a aprender*, evitando tanto la simple acumulación erudita de conocimientos desligados de la vida cuanto la sectorialización de los saberes. Estimo que esto es de gran trascendencia en la educación para la democracia puesto que este estilo de vida, y no sólo de regulación político-

33 Actitudes y normas no sólo para las personas individuales. Las estructuras son, además de cauces de valores, signos visibles del grado de autenticidad con que se promueven. A pesar de las sombras con que se está sacando adelante la reforma en los últimos años de la administración socialista y en los primeros de la que le ha sucedido (sombras, dicho sea de paso, en buena parte provenientes de un prejuicio estatalizador que amenaza a la iniciativa educativa social, tanto en los centros privados como en los públicos), conviene no olvidar el esfuerzo democratizador de la cultura en iniciativas múltiples en favor de una educación no discriminatoria, en la voluntad de discernir y afrontar las disfunciones del sistema particularmente incidentes en los alumnos que proceden de los contextos sociales más desfavorecidos, la apuesta por una escuela capaz de favorecer al máximo el desarrollo personal de los alumnos y su acceso al patrimonio cultural sin distinciones, la atención prestada a las necesidades educativas específicas, las previsiones para compensar las desigualdades de origen social, cultural, económico y de sexo, el propósito de preparar a las generaciones más jóvenes para insertarse en la vida activa desempeñando dignamente responsabilidades sociales y profesionales. La LOGSE tiene, en este sentido, notables precedentes, ya desde la promulgación de la Ley Villar y los primeros gobiernos democráticos de fines de los 70, pero, justo es decirlo, de modo más generalizado y planificado desde 1982, en orden a la creación de centros escolares públicos, ampliación de las plantillas de profesorado, vigorización de la política de becas y ayudas al estudio, la puesta en marcha de los programas de educación compensatoria para zonas deprimidas, para la población desescolarizada entre los catorce y los dieciséis años, los programas de alfabetización, etc.

institucional, engloba las dimensiones más diversas de la experiencia humana y se apoya en el protagonismo del ciudadano y la sociedad, a la vez que abre cauces para sus iniciativas.

5. EDUCAR EN VALORES, ¿PARA QUÉ TIPO DE DEMOCRACIA?

Es cierto que todos estos contenidos, tanto los conceptuales como los actitudinales y valorativos, pueden ser leídos de muy diversas maneras. En algunos estudios de este volumen³⁴ se da cuenta de ese problema. Como es lógico, el debate sobre la instalación de la democracia en sus formalidades o sobre su dinamismo cara a una constante profundización en la realidad de la vida social no queda sin consecuencias pedagógicas.

En efecto, parece difícil dudar que las pretensiones funcionalistas y pragmáticas de la democracia neoliberal degeneran fácilmente, en nuestro tiempo y en nuestro país, hacia modos de corporativismo partidista en los mecanismos institucionales, provocando una neutralización de la movilización política y afianzando la debilidad de las estructuras intermedias. Por otra parte, el momento bajo que vive el asociacionismo facilita que el juego democrático sea visto por una mayoría creciente de ciudadanos como un asunto de formalidades jurídicas e institucionales que se abandonan cada vez más en manos de los profesionales de la política, debilitando aún más a la sociedad civil.

El riesgo de que la educación para la democracia pueda derivar hacia esos aspectos puramente formales está ahí o, mejor dicho, está aquí. La escuela, digámoslo una vez más, no es una isla, sino una ola en las altas y bajas mareas de la sociedad.

No obstante, hay en la legislación educativa dos elementos correctores que no pueden perderse de vista a este propósito.

³⁴ Véase, especialmente, Francisco Javier Martínez Real, «¿Súbditos o ciudadanos? Los límites de la democracia liberal».

El primero de ellos es la conciencia, expresada en el mismo *Libro Blanco*, de la diferencia entre derechos políticos y derechos sociales con el ánimo de que las reformas de toda índole que vive nuestra sociedad, y entre ellas, la reforma educativa, profundice los segundos y no se conforme con la generalización de los primeros³⁵. Me parece que este es un asunto fundamental para profundizar la convivencia democrática y no sólo para perfeccionar sus estructuras externas.

El segundo es el *carácter abierto* del curriculum que demanda la implicación y el discernimiento del profesorado para la elaboración del *Proyecto Educativo de Centro, de Etapa y la Programación General del Centro*. Al menos en principio, la Administración parece haber dejado de ver a los profesores como burócratas que gestionan programas predeterminados y ha intentado democratizar la escuela haciendo de los docentes protagonistas del curriculum.

Estamos ante una feliz iniciativa que devuelve al profesorado la conciencia y el ejercicio de las responsabilidades de su *status* como educador (y no sólo transmisor de conocimientos), orientador y apoyo del aprendizaje del alumno (y no sólo tasador de sus avances y retrocesos), parte corresponsable de un equipo (¿ya no más francotirador de buena voluntad?), conciencia crítica de un subsistema social y de la sociedad misma con la que la escuela está en constante relación dialógica.

Ahora bien, este es un importante punto de partida a la vez que un incierto punto de llegada. El problema no me parece ser tanto del tratamiento escolar de los valores democráticos, como de los demás valores, cuanto del discernimiento del contenido y las consecuencias de tales valores. Los educadores estamos acostumbrados (?) a programar conocimientos, pero no lo estamos tanto a presentar valores, a presentarlos con respeto y convicción (que no se excluyen, más bien se implican). La oferta programada de valores en la escuela requiere de los educadores clarificar nuestras opciones éticas y ético-políticas, implicarnos serena y lúcidamente en un diálogo tolerante y compartir nuestra conciencia, no sólo nuestro saber.

35 LB, p. 91, n. 1.

Esto plantea la delicada cuestión de la cualificación del profesorado para desempeñar con eficacia su responsabilidad, tanto en el orden de los saberes como en el del saber hacer. Y aquí sí que echa uno en falta en la formación inicial de los futuros maestros contenidos explícitamente conectados con la educación para la democracia y una reflexión seria sobre los riesgos de vaciamiento de contenido democratizador en las instituciones, en los mecanismos socio-económicos y en los espacios socio-culturales. ¿Serán sensibles a este asuntos las necesarias reformas de los planes de estudio universitario? ¿Lo serán también quienes programan y desarrollan la formación permanente del profesorado ya activo?

Hace años, un teólogo español lanzaba un juicio de valor sobre las mediaciones educativas que creo sigue conservando vigencia: «la trágica situación de las instituciones educativas en el mundo contemporáneo consiste en que quienes se preparan en ellas para entrar luego en la sociedad activamente, se preguntan, sin que nadie les responda y haga manifiesto, qué sentido tienen los saberes que en ellas se adquieren, para qué amor o qué odio les están preparando»³⁶. Ciertamente, como recordaba Savater al inicio de estas páginas, la democracia se gana o se pierde en las escuelas. Y, con la democracia, cuanto nos importa para una vida personal y colectiva digna y prometedora.

FERNANDO VELA LÓPEZ

36 Olegario González de Cardedal, *Memorial para un educador*, Madrid, 1981, p. 27.