

SISTEMAS AXIOLÓGICOS PARA LA DIVERSIDAD EN LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS (2ª Parte)

Miguel Fernández Pérez
Universidad Complutense de Madrid
Correo electrónico: mfp@eucmax.sim.ucm.es

Resumen

El autor analiza el carácter hipersistémico e interdisciplinar de la perspectiva axiológica en educación, especialmente cuando se aplica a los problemas de la diversidad en las instituciones y programas educativos. La aproximación al tema es ampliamente intercultural e internacional y se recorre en todos los problemas, de manera sistemática, el camino epistemológico que va de los principios a sus aplicaciones educativas prácticas en contextos de diversidad. Este recorrido se aplica a las intervenciones educativas tanto en el campo de las diversidades clásicas (generalmente inscritas en el círculo de la educación especial convencional), como en campos fronterizos de reciente emergencia, todavía no suficientemente estudiados desde la perspectiva del tema que se investiga. Así, por ejemplo, se alude a diversidades como la de los superdotados, la de los enriquecidos y la de los depauperados, los encarcelados, los terroristas y los aterrorizados, las personas con una apariencia física socialmente discriminada. Se ejemplifican, entre otras, posibles aplicaciones específicas a la educación superior (universitaria), así como a proyectos de innovación y reforma cualitativa de la enseñanza.

Abstract

The author analyses the hypersystemic, interdisciplinary feature of the perspective of values and ethics, when applied to the problems of diversity in educational settings, institutions and programs. The approach is wide intercultural and international. It's seen through the transition from the values and moral principles to the practical decisions in educational contexts of diversity and socio-cultural multiple differences. This transition is considered so much in the field of the conventional diversities (the handicaps viewed by the classical "special education), as in the strongly emergent field of some new diversities, such as minorities of highly gifted, the poor, prisoners, terrorists and terrorized people, and persons with socially discriminated physical appearance. Specific examples are given referring to higher education and to the processes of qualitative reforms and innovations of teaching.

Contenido de la Primera parte (Profesorado, 4, 2)

1. Carácter hipersistémico, multinivel e interdisciplinar, de la dimensión axiológica en educación. 2. Ética de la diversidad y educación en el horizonte de la educabilidad cognitiva. 3. El recorrido práctico de una axiopedagogía para la diversidad: de las adaptaciones individuales a los marcos organizativos. 4. Diversidad cotidiana ocultada en la escuela y diversificación afectiva. 5. Aproximación pragmática a la pedagogía de la diversidad: de los principios a las estrategias. 5.1) *Teoría de los valores y pedagogía de la diversidad*. 5.2) *Las aportaciones del movimiento de la "Educación del carácter" (Character Education)*. 5.3) *El "transvalor" eficaz de la ética en una pedagogía de la diversidad*. 5.4) *Aplicación topológica a la Educación Superior (Universitaria)*. Notas. Bibliografía. Para preguntarse más. Anexos 1, 2 y 3.

6. Psicoanálisis de las "diversidades extremas" y respeto inteligente a las diversas "zonas de desarrollo próximo" en las reformas cualitativas de la educación (universidad incluida)

Aunque ya están aludidas numerosas vertientes, aspectos y dimensiones de nuestra preocupación temática, sería empobrecedor no hacer alguna referencia a las aportaciones del *ámbito lingüístico-cultural germano*, aunque sólo sea por enriquecer la multiculturalidad, diversidad,

precisamente en el estudio de la misma. Para evitar reiteraciones, me centraré en dos aportaciones peculiares. La primera, genérica, debida a la pluma y acertada selección temática del sociopedagogo e investigador de la Universidad de Bremen Franz–Joseph Krümenacker, bajo el sugestivo y radicalmente “diversificador” título de *Amor y odio en la educación: sobre la actualidad de Bruno Bettelheim* (Hass und Liebe in der Pädagogik) (108), nos ilumina el fundamento profundo de otra diversidad ignorada, la que, axiopedagógicamente, se especifica en la simetría de dos binomios: “amor–odio” y “confianza–extrañamiento” (Vertrautheit–Fremdheit). Apenas si tenemos posibilidad, espacio–temporal, de mencionar los dos conceptos metodológicos básicos de Bettelheim, quien tuvo la “suerte” de aprenderlos con intensidad desahogada durante su esclavitud deshumanizante en un campo de concentración nazi: El concepto del aprovechamiento pedagógico de las “situaciones límite”, o extremas (Extremisituation), que nos recuerda las “situaciones límite” del existencialismo del psiquiatra y filósofo contemporáneo Karl Jaspers, y la estrategia de la “terapia ecosistémica”, o del entorno/ambiente que puede crearse en torno a determinadas “diversidades” sufridas (Milieuthérapie). Huelga decir, que la diversidad es extrema, se “extremiza”, cuando las situaciones son extremas. Con un agravante, que cada uno tiene su “diversa” frontera (umbral y cima) frente a la misma catástrofe diversificadora, para cada uno es diverso el momento y lugar en el que la situación le supera y comienza a ser irresistible para él/ella (109).

En segundo y último lugar, por acabar también en este ámbito lingüístico cultural con una referencia al “Alma Mater” de la Universidad, una alusión axiopedagógica a la obra de Ulrich Welbers titulada: *Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsforschung für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen* (El concepto operacional de la reforma de los estudios en la Educación Superior. La investigación en la acción para la mejora de la enseñanza en las Universidades) (110). En todas las latitudes es un tema recurrente el de las serias dificultades con que se encuentran sistemáticamente quienes intentan introducir innovaciones en la calidad de la enseñanza universitaria “a pie de aula”. Subrayamos lo de “a pie de aula”, porque, también en las latitudes más diversas, hemos podido observar cómo las reformas universitarias mejor intencionadas, cuyo objetivo esencial y primordial – se dice siempre, pues no puede decirse otra cosa– es el de mejorar la calidad de la enseñanza, suelen ser mejoras que se quedan, también sistemáticamente, en la introducción, sin duda, de algunas condiciones que teóricamente pueden favorecer o producir la buscada mejora cualitativa, pero que –ahí están los hechos– en la realidad no la producen. Nos encontramos ante una de las paradojas más frecuentes experimentadas hasta la saciedad históricamente en cuantas reformas educativas se ensayan en los diferentes niveles académicos. A esta paradoja me he referido en otro contexto bajo el epígrafe “Las trampas de las reformas educativas” (111).

Ejemplos prácticos (por desgracia históricos, no imaginados): Se argumenta que es imprescindible reducir el número de alumnos por profesor en las aulas, a fin de que pueda mejorar la calidad de la enseñanza real. Teóricamente, indiscutible. Sin embargo, empíricamente indiscutido también, ahí está el hecho universalmente constatado de que, una vez tomada la decisión política (como casi siempre, con sus obvias implicaciones económicas) de reducir el número de alumnos por aula, los profesores, contra lo esperado, siguen aplicando con quince o treinta alumnos, exactamente los mismo métodos didácticos que aplicaban con doscientos o más estudiantes en sus clases. Se arguye entonces, no sin lógica, que lo que ocurre es muy simple. Un principiante en investigación educativa para la innovación sabe ya que este tipo de sorpresas es típico de un análisis incompleto de la realidad: el innovador, en su análisis diagnóstico previo a la intervención de la reforma, no investigó todas las causas o condiciones que hacen posible la mencionada mejora pedagógica, puesto que los hechos han demostrado que, a pesar de haber introducido las supuestas condiciones que se pensaba la iban a producir, de hecho esa mejora en las aulas no se produjo. Conclusión: Es claro, pues, que dicho factor o factores podrán ser condiciones o causas necesarias para la calidad perseguida, mas no las únicas. Se trataría, en la terminología de la ciencia convencional, de condiciones necesarias, mas no suficientes. La lógica, pues, sigue su curso imparable: En efecto, era de esperar lo acontecido, pues, si los profesores, por falta de capacitación didáctica adecuada, son sencillamente incapaces de aplicar otros métodos pedagógicos distintos de los que conocen, además de reducir el número de alumnos en cada clase, se impone ofertar a los profesores (incluso, ponerlos como obligatorios de alguna manera, directa o indirecta) determinados cursos, seminarios o talleres de didáctica universitaria, por ejemplo. Mas he aquí que, tomada la consiguiente decisión política al efecto, con la consiguiente nueva implicación económica, de nuevo se constata, aproximadamente en un 90% de los casos, que los docentes universitarios, después de recibir los cursos de capacitación

didáctica antedichos, siguen sin cambiar en las clases que imparten sus hábitos pedagógicos. Mas de nuevo se repite el antedicho argumento impecable, lógica y éticamente (la lógica, la forma mas elegante e imprescindible de la ética, dijimos arriba), a saber: Si, cumplida la condición para la mejora de la calidad pedagógica universitaria de reducir el número de alumnos por aula y cumplida asimismo la condición de calidad de que los profesores dispongan de cursos de capacitación didáctica, sin embargo, continúan masivamente los bajos niveles de calidad en las aulas reales, esto quiere decir que hay "otras" causas, condiciones o factores también necesarios para la deseada calidad, que todavía no han sido introducidos en nuestro diseño de investigación/innovación, por ejemplo: quizá los cursos de capacitación didáctica impartidos no eran adecuados para la diversidad real de los profesores universitarios asistentes a ellos, quizá los profesores carecían de la motivación necesaria para aplicar en las aulas las nuevas metodologías pedagógicas aprendidas, etc.

Justo en este punto crítico del discurso descriptivo sobre "lo que está pasando en la realidad", entraría de lleno la consideración ético-axiológica del tratamiento pedagógico de la diversidad, es decir, entraría de lleno nuestro discurso temático. En efecto, descartando condiciones sucesivas que fueron formuladas en los sucesivos diseños de innovación como "las" decisivas para una mejora de la calidad pedagógica de la enseñanza universitaria (últimamente he tenido que acuñar la expresión "calidad cualitativa", para referirme a este tipo de mejora real, a pie de aula, a fin de desenmascarar los cómodos y superficiales equívocos semánticos de la vegetación universitaria), descarte impuesto por la tozudez reiterada de los hechos (introducíamos aquellas condiciones, supuesta solución, y el problema de la falta de "calidad cualitativa" de la enseñanza universitaria continuaba igual), nos vimos todos abocados a una nueva hipótesis, viejo postulado empírico para los expertos en cambios educativos: como nos decía el Ministro de Educación de Estados Unidos, hace ya tres décadas, en el CENIDE (Centro Nacional de Investigación y Desarrollo Educativo, luego INCIE, hoy CIDE, lugar neurálgico para la Reforma Educativa de los años setenta), "no existen innovaciones a prueba de profesores" (teachers-proof innovations), es decir, no es posible que entre en la realidad de las aulas reales (que son las únicas para las que se diseña y financia honradamente una costosa reforma de la educación) cambio alguno que no haya sido previamente asumido por lo profesores que tienen que implementar dicho cambio en sus aulas, con un mínimo de convencimiento técnico y científico (esto parece, efectivamente, mejor que lo que veníamos haciendo) y, fundamental, con un mínimo de convencimiento, si no entusiasmo, moral: no es justo que mis alumnos no tengan la mejor educación que yo soy capaz de proporcionarles, pues no es justo no darles a los hijos de otros padres que entran en mis aulas, lo que yo desearía para los míos que "caen" en las aulas de mis colegas... Al final, pues, de tanto razonamiento, de tanto diseño y de tanto costoso asesoramiento y aparato administrativo para servir a la mejora de la calidad pedagógica, resultaría que todo queda en los papeles, sin trascender a la realidad, que es el único lugar honrado para el que el político y el educador piensa (debe pensar) sus proyectos, si no entra en juego la actitud axioética (deontología profesional pura y neta) de los profesionales de la educación, en nuestro caso, universitaria.

Como es lógico, esta actitud ética básica de los docentes en cuanto profesionales de la enseñanza (al igual que los profesionales de la medicina viven a pie de quirófano o de consulta clínica, día a día, una actitud básica de procurar la intervención, diagnóstico y/o asesoramiento médico óptimo de sus pacientes) no es una abstracción etérea, algo llovido del cielo por obra de misteriosos poderes, sino que, conscientes, por supuesto, de que todo es misterio y de que Sócrates sólo sabía que no sabía nada, sin embargo, en el modesto ámbito de nuestros conocimientos y en el estado actual, siempre iniciante, de nuestra investigación al respecto, disponemos ya de un respetable acervo de invariantes técnicas de eficacia y de éxito con vistas a la eficacia en la génesis y desarrollo de estas actitudes básicas de profesionalidad. Por supuesto, nos queda un largo camino por recorrer en esta materia. Algo quizás útil podrá encontrar el lector interesado en algunos trabajos previos a estas reflexiones, bajo rubros como "El rostro afectivo de la efectividad" en educación (112), "*La hipótesis de la masa crítica para la innovación didáctica en la universidad. La masa cerebral de los innovadores. La criticidad de la tercera hipótesis: crecimiento personal y desarrollo motivacional en la profesión docente*" (113), "*Tipologías teleológicas de profesores*", "*Sexta dimensión: apertura deontológica*" (114).

Sea de ello lo que fuere, la experiencia en este campo de los países germanos centroeuropeos puede aportarnos ideas muy interesantes, de la mano de nuestro "autor invitado", el Profesor de la Universidad de Düsseldorf Ulrich Welbers y sus colaboradores en la obra que

comentamos. Me parecen de especial utilidad las siguientes síntesis en el esfuerzo de estos autores por sinergizar el tratamiento realista de la diversidad, tanto inter- como intrauniversitaria, desde una perspectiva axiopedagógica en momentos de urgente renovación cualitativa del acontecer pedagógico en las aulas universitarias de cada día:

En primer lugar, la magistral formulación que el mismo Prof. Welbers hace de una no menos magistral propuesta para la acción: "Un proceso de democratización sin innovación sería vacío (leer); pero, al mismo tiempo, el desarrollo de innovaciones sin democratización sería un proceso ciego (blind)" (115); en segundo lugar, el desafío de la participación efectiva de los estudiantes (los clientes inmediatos) en la reforma de los estudios universitarios (116); en tercer lugar, la aplicación a los proyectos de reforma cualitativa de la universidad del concepto de la "identificación corporativa" (corporate identity), proveniente del campo de la microsociología de la empresa, incorporando claves axioéticas bien perfiladas, por ejemplo: a) La referencia explícita a la "calidad de la enseñanza" (Qualität der Lehre) en el proyecto de la prestigiosa Universidad alemana Heinrich-Heine, b) Los seis rasgos iniciales del comportamiento "debido", dentro de la filosofía para la acción (Projekt-Philosophie), coherentes con la "corporate identity" arriba dicha, rasgos que se resumen y sinergizan, con fuertes resonancias axioéticas, en los seis principios fundamentales de la relación entre el "Ser y el Diseño" (Sein und Design), que son: 1) Sólo se habla reforma de la universidad, cuando realmente la hay, sin caer en la propaganda de apariencias para la galería (Mogelpackungen), 2) Si se presenta algo, ese algo es lo que realmente hay detrás de lo presentado y no otra cosa (principios de autenticidad y de la fiabilidad o merecimiento digno de la confianza), 3) Cuando se produce algo, el proceso es correcto y duradero (principios de competencia, profesionalidad, eficacia y constancia), 4) Cuando se consigue algún éxito, ello es el resultado de un esfuerzo común (principios de trabajo en equipo, comunicación, compromiso) 5) En estos casos de logro de los resultados deseados, queremos expresamente difundirlos y compartirlos con otros (principios de participación, transparencia y transferencia difusiva), 6) Si en algo no tenemos éxito, no vamos a difundirlo, camuflándolo como positivo, ni vamos a repetirlo (principios de actitud evaluativa, capacidad de autocrítica, flexibilidad, capacidad de desarrollo y aprendizaje); en cuarto y último lugar, nuevamente una acertadísima formulación, con concepción profesional de fondo incluida: "La ordenación académica como contrato de solidaridad (Solidarvertrag) entre los docentes y los discentes en la Universidad" (118).

No es necesaria una gran capacidad de relación lógica, para descubrir la sustancia axiopedagógica de los conceptos fundamentales aquí expuestos, ni es tampoco preciso contar con excepcionales dotes de imaginación estratégica, para sospechar innumerables profecías de fracaso y, además, avisperos de conflictos, deterioro de relaciones humanas, atropello sistemático de las zonas de desarrollo próximo (Vigotsky transferido) de los profesores y de las instituciones educativas, que también tienen esas zonas expansivas, por más que sumamente borrosas a las luces de una investigación convencional, topología crítica de cuestiones y lugares en los que anida la diversidad más explosiva y, al mismo tiempo, una de las más ignoradas, es decir, una de las más maltratadas por innovadores de papel, interesados en producir papeles y amontonar justificaciones burocráticas para su promoción personal, más que en diagnosticar pacientemente, con rigor científico, la diversidad inagotable, multinivel y multicriterial, diversidad que, al no conocerse bien, sólo puede tratarse mal. En el caso de las reformas e innovaciones universitarias, esta diversidad se dispara en progresión geométrica, pues los sistemas generalizados de autonomía universitaria, van generando, a lo largo de lustros, idiosincrasias y características excepcionales que hacen cada vez más difícil la cómoda extrapolación irreflexiva, mecánica, del conocimiento y la experiencia de unos contextos reales a otros, en virtud del residuo de indeterminación técnica arriba comentado.

A todo lo dicho, y ya casi como prólogo, introducción o puente tendido hacia el capítulo que sigue, cabría añadir aquí un par de lugares temáticos y problemáticos más, complemento que enriquecería el conocimiento de nuestra pobreza de analizadores previos para comprender la diversidad de que estamos hablando y que enriquecería también el conocimiento de nuestra pobreza, mayor todavía, en materia de analizadores tecnológicos previos para transformarla, con un mínimo de respeto hacia las diferencias y diversidades que se dan, de hecho, entre alumnos, profesores, departamentos universitarios, facultades o escuelas y, por supuesto, entre universidades, verdaderos microsistemas ecológicos en los que se pueden aventurar muy modestamente algunas conjeturas descriptivas (siguiendo con Manuel Kant, el sobrio y modesto, pero seguro y honesto camino de la

ciencia), microsistemas a los que sólo cabe una aproximación analítica muy modesta y provisional, con paciencia etnográfica y con la persistencia y la constancia ideográfica del biógrafo, del historiador, del escultor. Estos dos lugares o temas—puente hacia la parte final de nuestro trabajo, nos vienen facilitados por dos planteamientos recientes y frontales de una diversidad de segundo orden o transdiversidad emergente: Por un lado, el trabajo sobre "La múltiple diversidad del juicio ético" (Die Vielfalt des ethischen Urteils), del Profesor de Didáctica de la Ética en la Universidad de Magdeburgo Matthias Tichy (119) y, por otro, el primer tomo de la obra del Profesor de la Universidad de Tubinga Karl Ernst Nipkow, bajo el título, general y específico, respectivamente: "*La formación en un mundo plural: La educación moral en el pluralismo*" (Bildung in einer pluralen Welt: Moralpädagogik im Pluralismus) (120). Son tres los conceptos que encuentro de mayor relevancia para nuestra problemática, conceptos desarrollados en los capítulos octavo, noveno y décimo y de cuya centralidad juzgará el lector fácilmente: Una fundamentación antropológico-ética y filosófico-pedagógica del pluralismo (con una aplicación práctica de E. Lévinas al tema "Pluralismo y paz), la percepción del otro, del diferente, del sujeto afectado por cualquier tipo de diversidad, como "extraño", como extranjero y, finalmente, la decodificación del otro como "enemigo", capítulo lleno de profundos análisis y propuestas desde y para las situaciones sociales, las decisiones políticas y las estrategias pedagógicas interculturales, por ejemplo, en el ámbito de la educación para la paz.

7. Posibles "nuevos" ámbitos para el tratamiento axiopedagógico de "diversas diversidades"

Vamos a detenernos ahora, apenas a título de inventario o fe de vida que da mera noticia de presencia, en algunas diversidades que, aunque no históricamente nuevas (de ahí, las comillas que figuran en el epígrafe de este capítulo), sí que es relativamente novedosa la crueldad de la discriminación de que son objeto. El lector observará que, intencionadamente, alguna de estas "diversidades" discriminatorias se presentan emparejadas con su aparente contrario, en cuanto polo sociológicamente aceptable, no discriminado. El lector, en la misma lectura, encontrará el sentido de esta bipolaridad acusada, si necesidad de más explicaciones.

En todo caso, damos por supuesto que el lector interesado en disponer de algunos analizadores previos básicos para entender, en nuestra postmodernidad, todos los ritos, simbolismos, manipulaciones, superficialidades e hipocresías de los mecanismos, inmorales y antipedagógicos, de la exclusión social de los "diversos" por el mero hecho de serlo, negándose, de hecho, todos los valores que, de palabra, honorablemente se proclaman, damos por supuesto, decimos, que tal lector ha tenido oportunidad de acercarse a lecturas de polivalencia axiológica y pedagógica expresamente pretendida, tales como, por ejemplo:

Lecturas de antropología para educadores, compilación muy enriquecida del Prof. H.M. Velasco Maillo (121), Catedrático de Antropología Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED/Madrid), con su sustanciosa puntualización acerca del concepto de cultura, agujero negro que, desde hace ya dos décadas, viene lamentando el conocido investigador etnógrafo Harry F. Wolcott (122); *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (123), compilación llevada a cabo por Popkewitz y Brennan, en la que destacaría el agudo comentario de la Profesora de la Universidad australiana de Newcastle (Nueva Gales del Sur), Jennifer M. Gore, sobre la comprensión de los mecanismos intersubjetivos de la exclusión social de todo tipo y en cualquier nivel (124); la reciente publicación de J.A. Marina y María de la Válgoma *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*, ninguno de cuyos capítulos tiene desperdicio para nuestro interés específico, tratándose de autores que confiesan su apasionamiento por la educación, en especial el capítulo sobre "La lucha contra la discriminación racial" (125); y, por supuesto, aparte de la, al menos incipiente, solemnidad estable de un libro monográfico, como los hasta ahora citados, sin duda el lector interesado adquirirá inductivamente muchos analizadores temáticos y problematizadores para nuestro campo de interés, si maneja con cierta regularidad algunas de las revistas especializadas, por ejemplo (al azar sobre mi mesa y seleccionando los artículos que tienen que ver con el tratamiento de alguna diversidad actualmente "mal-tratada), en un número de la revista *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work: Innovations in Theory, Research and Practice* (número 1/2, 2000) (126), encontramos investigaciones y planteamientos para diversidades específicas, tales como "Joblessness and Hopelessness" (sobre la desesperación de los jóvenes afroamericanos sin trabajo en Los Angeles), "Facilitating Learning on Diversity: Challenges to the Professor" (sobre oportunidades para los profesores de aprender a tratar la diversidad que vive en sus aulas), "A Value-Based

Approach to Smoking Prevention with Inmigrants from Latin America: Program evaluation" (aproximación axiológica a un tratamiento preventivo de la drogadicción al tabaco en una minoría inmigrante), "Effects of Race and Adolescent Decision-Making on Status Attainment and Self-Esteem" (acerca de la incidencia del factor racial y decisonal de los adolescentes sobre sus logros de estatus y autoestima).

Tras esta sugerencia de posibles lugares para enriquecer nuestro sistema de analizadores previos, pasamos al diverso contenido anunciado para este capítulo.

7.1. Superdotados y "minusválidos"

Nótese el entrecomillado del concepto de "minusvalía", a fin de recoger una semántica sociológica, legal y administrativa vigente, que, precisamente en un estudio axiopedagógico, esto es, que implica atribuciones de valor, nos hace cometer la ironía de sacrificar el significado primordial de los valores importantes (los que tienen los seres humanos por el hecho de ser tales), a favor de significados de valores que son secundarios (adjetivos del sustantivo "ser humano) desde una óptica axioética, que es la óptica del presente trabajo.

Ya es vieja la toma de conciencia del maltrato secular de todos los seres humanos diversos por alguna diferencia de "inferioridad" en cualquier sentido, físico o psíquico. Más reciente es la toma de conciencia del maltrato, rigurosamente simétrico respecto del antedicho, de los llamados sujetos de altas capacidades, talentosos o superdotados. Mas en ambos casos faltan todavía matizaciones esenciales. En efecto, por lo que se refiere al caso de las reconocidas como diversidades por minusvalías clásicas, se suele subrayar, un tanto compasivamente, la falta de ayuda y comprensión encontrada por los sujetos identificados por la minusvalía que les afecta, mas no se suele poner de relieve la falta de oportunidades de crecimiento y desarrollo positivo que esos sujetos "minusválidos" padecen, cuando se les intensifica no como tales "minusválidos", sino como lo que primordialmente son: seres humanos, sin más adjetivaciones y, en cuanto tales, repletos de posibilidades. Desde una perspectiva axiopedagógica, se ha cometido el injusto atropello de proclamar lo que no pueden hacer o llegar a ser (desvalores), ignorando lo que sí pueden hacer y llegar a ser.

Por lo que se refiere a los sujetos superdotados, es penosa la actitud, todavía generalizada, de numerosos docentes e instituciones educativas que asumen, con la mayor naturalidad e inconsciencia, enunciados programáticos como el siguiente: "Nuestra tarea y nuestro compromiso es conseguir que todos nuestros alumnos, en la medida en que de nosotros depende, lleguen, por lo menos, al mínimo del aprobado. Por encima de este logro, se trata de lujos, que serán siempre bienvenidos, pero sería injusto dedicar nuestro tiempo a ayudar a los que van bien en los estudios (no digamos a los superdotados), en lugar de centrar nuestra atención pedagógica sobre los atrasados académicos por las razones que fueren".

Esta actitud en la percepción de su tarea, por parte de los docentes y de las instituciones educativas, es gravísima, pues, entre otras cosas, ignora las siguientes obviedades pedagógicas:

Primera. Hace ya más de medio siglo que la Pedagogía y la Didáctica descubrieron las enormes diferencias, cuantitativas (de nivel dentro de un mismo tipo o clase de sujetos) y cualitativas (estilos cognitivos, tipos de personalidad, sistemas motivacionales, etc.), que se dan entre seres aparentemente similares, diferencias que obligan a diversificar el zapato de nuestra metodología pedagógica (valga la metáfora), a fin de adaptarlo, dentro de lo posible, a la medida del pie de nuestros alumnos. ¿O permitiríamos que en el aula a la que asisten nuestros hijos se impusiera un único número de calzado para los pies de todos los alumnos? ¿Acaso nos consolaría la tosquedad pseudocientíficas y el disparate pedagógico de que se nos argumentara que el número de dicho calzado, el mismo para todos, se había calculado con gran rigor estadístico? ¿Es que hemos olvidado los pedagogos el ya viejo descubrimiento de los médicos "no hay enfermedades, sino enfermos", en nuestro caso: "el único alumno de que puede hablarnos la estadística, el alumno promedio, es justo el único alumno que no existe" en ningún aula real, su probabilidad tiende a cero? ¿Tan pronto hemos olvidado la sabiduría del Einstein maduro: "Cuando una fórmula matemática se cumple en la realidad, una de dos: o la fórmula no era matemática, o la realidad no era realidad"? ¿Es que permitiríamos que nuestros seres queridos (hijos, padres, etc.) fueran (mal)tratados en una consulta hospitalaria en

la que los médicos, siga valiendo la analogía, dictaran la misma medicación o intervención quirúrgica para todos los presentes ese día en el aula de la sala de espera, sin más averiguaciones ni diagnósticos individualizados? ¿O es que nuestra axiología personal y profesional nos permite pensar que los profesionales que tienen en sus manos la salud física de nuestros hijos, tienen en sus manos algo más valioso que los que tienen la responsabilidad de su educación integral?

Y, *segunda*. Mas, aparte de ignorar el derecho de los alumnos superdotados a ser calzados, también ellos, con el número de su zapato, y no con el de otros (no menos respetables que ellos, pero tampoco más), a causa de una diversidad, su superdotación, en la que no tienen mérito, pero tampoco culpa, aparte de ese atropello, decíamos, al mencionado derecho universal de todos los alumnos, se da otra ignorancia y otro atropello más específico de los alumnos superdotados. Se da, en efecto, la opinión generalizada de que los alumnos superdotados, por el hecho de serlo, es decir, por definición de "super-dotado", poseen también una capacidad por encima del promedio de sus compañeros para adaptarse a las circunstancias tanto de su superdotación, como del entorno que los rodea. Pues bien, semejante creencia contradice los datos más elementales del saber especializado sobre pedagogía de la superdotación. Así, por ejemplo, el Dr. Juan A. Alonso, director de la revista "*ideacción*" sobre superdotados, delegado para España del "World Council for Gifted and Talented Children" (Consejo Mundial para niños superdotados y talentosos), autor, con la colaboración de la Dra. Yolanda Benito, psicopedagoga y profesora en la Universidad de Valladolid, de la obra *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*, al tratar de esbozar el perfil característico del heterogéneo grupo de los superdotados, lo resume en los siguientes rasgos: a) Gran sensibilidad hacia el mundo que los rodea y honda preocupación por los problemas de moralidad y de justicia (por tanto, añado yo, gran sensibilidad, con todas sus consecuencias, hacia la inmoralidad y la injusticia del "mal-trato" e incompreensión que reciben sistemáticamente de sus profesores, de sus compañeros, de sus padres, de su entorno cercano, en general: incomprendidos, mal interpretados en sus dichos y hechos, aislados de sus coetáneos, pues van muy por delante de ellos en sus intereses, gustos y preocupaciones, envidiados, agredidos de mil maneras por ser sencillamente diversos con niveles insospechados de crueldad –por fortuna inconsciente, mas la inconsciencia del error médico que, por ejemplo, nos deja ciegos de por vida es una información que no consuela mucho a la víctima...). b) Capacidad de procesamiento de información muy por encima de lo esperado, para su edad. c) Búsqueda permanente de mayor información y profundización. d) Creatividad de alto nivel. e) Elevada capacidad de aprendizaje. f) Idealismo y perfeccionismo (con las graves posibles secuelas que los autores indican). g) Gran sentido del humor, tan sofisticado a veces, que fácilmente son mal interpretados por los que los rodean, incluidos sus profesores, pudiendo originarse de ello graves daños, pues los profesores, además de ignorancia, tienen poder de decisión sobre sus alumnos (poder e ignorancia, mezcla explosivamente nefasta para las víctimas de la misma). h) Gran espíritu de independencia, que los lleva a preferir el trabajo individual, pues confían en sí mismos y, por lo mismo que son sujetos excepcionales, sólo excepcionalmente encuentran colegas con los que trabajar cómodamente, con intereses comunes y sin necesidad de aburrirse y tener que perder tiempo en interrogantes para ellos superados hace largo tiempo (127).

A la luz de esta descripción de rasgos, no es preciso ser un genio de la psicología y el psicoanálisis sociológico para sospechar la conclusión que los autores formulan, ya en la contraportada de su libro, en el sentido de que los sujetos superdotados "coinciden en presentar dificultades educativas especiales relacionadas con la *inadaptación escolar y social* (la negrita es de los autores). Si esto es así, no nos resta sino aplaudir la decisión de los autores de dedicar más de noventa páginas a la preparación del profesorado para que aprendan a "bien-tratar" a los alumnos superdotados, aportando la experiencia de once países que han desarrollado programas específicos en esta preparación profesional de los docentes. Abundando en esta misma tarea, estamos preparando el desarrollo de un proyecto interuniversitario de investigación – innovación que implica, por un lado, la identificación de alumnos superdotados en ámbitos geográficos concretos y, seguidamente, la formación "ad hoc" de profesores y padres para el correcto tratamiento de esta afortunada diversidad, "afortunada, si y sólo si hubiera quien la bien-tratara". He ahí una tarea pendiente clavada en el corazón mismo de la axiopedagogía para una diversidad privilegiada, pues, precisamente, la adecuada educación de los sujetos superdotados podría constituir una fase inteligente, la primera, en el largo camino del tratamiento axiopedagógico adecuado de esta diversidad de la superdotación, así como del resto de las diversidades, a saber: dedicar a los mejor dotados, a los excepcionales, a la educación de sus colegas de rasgo, los sujetos afectados por

cualquier tipo de diversidad o excepcionalidad, sea ésta decodificada (clasificada, etiquetada) socialmente como positiva o negativa por la superficialidad imperante, superficialidad que, por definición topológica, todo lo valora desde el vulgar nivel en el que habita, la superficie, lejos de toda voluntad, a veces más trágico, lejos de toda posibilidad, de profundización y autocrítica liberadora de las estúpidas cadenas de papel de las modas arbitrarias, de las convenciones sociales pendientes de reflexión a veces durante siglos, de los miedos inveterados a tigres también de papel, de la cobardía ante la férrea ley de los gustos establecidos, que pueden llegar a poner una máscara barata de valor y, por tanto, de obligada axiopedagogía a su servicio, a vacíos sin sustancia ya definidos hace milenios, cuando, por ejemplo, la sensatez de los romanos nos advertía que "de gustibus nihil scriptum est", esto es, sobre gustos no pueden establecerse leyes, ni, por lo tanto, valores, ni éticas, ni pedagogías que los mitifiquen a perpetuidad.

7.2. Enriquecidos y depauperados.

Viniendo de una década, la última del siglo pasado, en la que infinidad de leyes educativas y de reformas pedagógicas en los más diversos contextos nacionales y culturales han consagrado, sobre el cómodo y tolerante papel (que, como es sabido, aguanta todo lo que sobre él se quiera escribir), la educación en valores como algo absolutamente prioritario y esencial y crítico para la educación de los seres humanos del presente y del futuro, no es posible ignorar esta escandalosa, emergente y creciente diversidad de ricos y pobres, vergüenza heredada para este siglo que empezamos y cuyo tratamiento axiopedagógico no admite ya dilaciones.

En un lejano/cercano país del otro lado del Océano, de cuyo nombre no quiero acordarme, en un curso, precisamente, de formación de profesores, directivos y supervisores/inspectores para la educación en valores, entre ellos, el valor de la solidaridad, narraba yo mi experiencia áfricana de madres, todavía lactantes, que enterraban a sus propios bebés muertos de hambre aquella noche "por falta de las proteínas de un vaso de leche", me decía el médico de la UNICEF, testigo torturado, como yo, por los alaridos que dan las madres cuando "tienen que hacer" el obligado rito de enterrar a sus propios hijitos al pie de la choza. Aquel médico del citado organismo de la ONU para la infancia se encargó de recordarme que ya no eran veinte mil niños muertos cada día por desnutrición, pues hacía años que en nuestro planeta no había ya muertos de hambre, sino asesinados de egoísmo. En efecto, me decía aquel colaborador voluntario de la UNICEF, mi país, España, chantajeado por el suyo, Francia, y por otros países europeos grandes productores de leche y sus derivados, tuvo que pagar el precio de su ingreso en el Mercado Común Europeo de aquellas fechas, sacrificando decenas de miles de vacas. Pues bien, en aquel momento pidió respetuosamente la palabra uno de los significados asistentes al curso y vi no a decir, en esencia, lo que sigue:

"Profesor, he observado que usted se daba cuenta de que se me humedecían los ojos, cuando nos contaba usted lo de las madres de los países del hambre en el África Subsahariana. Yo tuve que enterrar también hace poco a un niño mío de dos añitos y no por falta de alimento, sino por exceso de piscina en el jardín del chalet. Loraba por simpatía, no sólo por compasión, pues compartía una pena similar. Pero las lágrimas que no llegan a mover las manos son una hipocresía, una incoherencia y una inmadurez infantil, como los sentimientos que no pasan a la acción son mero sentimentalismo narcisista y estéril. Ahora bien, Doctor, para mí, con todos los respetos para la masacre cotidiana de esos millares de niños y para el dolor indescriptible de esos millares de madres, para mí eso no es lo más grave, con ser gravísimo, por supuesto. Para mí hay todavía una cosa más grave y otra, muchísimo más grave, que es la que nos afecta a nosotros, como educadores de las nuevas generaciones ¿en qué valores?. Lo más grave, Señor, es que, en los periódicos de hoy, no hay ni una sola línea que hable de los veinte mil asesinados por egoísmo del día de ayer y que, en las telenoticias de hoy, no se dedicará ni medio minuto, en ningún canal de televisión, nacional o internacional, a *la noticia más importante, más escandalosa y más cruel e inhumana de cada día*. Esto pienso que es más grave que lo de los veinte mil niños y lo de sus destrozadas madres. Pero entiendo que hay un hecho que es muchísimo más grave, pues es lo que de verdad nos condena a la perpetuación de esta crueldad impune, un hecho también cotidiano y que nadie denuncia: el hecho de que los padres y las madres, los predicadores y los profesores, cobardemente, cómplices miserables, nos estamos callando, ante las nuevas generaciones, lo de los veinte mil niños diarios, nos estamos callando lo de las veinte mil madres, nos estamos callando que los medios de comunicación se callan, que nos engañan, pues nos ocultan la noticia más importante y grave de cada día. ¿Ustedes

se imaginan lo que harían las tropas de las Naciones Unidas, con la potencia militar más poderosa de la Tierra al frente, si hubiera una guerra en la que cada día murieran asesinados veinte mil inocentes entre la población civil? ¿Es que no es un derecho humano el derecho a no morir de hambre, cuando se destruyen toneladas de alimentos al día en la guerra de los precios? ¿Es que sólo hay derechos humanos cuando está en juego el petróleo de Kuwait o la seguridad europea en Kosovo? ¿En qué vergonzosa farsa estamos metidos? ¿De qué vergonzosa farsa no queremos salirnos?"

Aquel profesor, que era, además, director escolar, nos contaba, en el diálogo posterior, cómo él, desde el realismo de su metro cuadrado, había renunciado a salvar al cosmos, a su país, a su provincia, a su ciudad, ámbitos que desbordaban, con mucho, los modestos límites de su influencia, para dedicarse a arreglar, siquiera un poquito, el ámbito en el que él tenía poder de acción real: su familia, sus amigos, su comunidad vecinal, su aula, su escuela. Así, en su escuela, se guardaba todas las mañanas un minuto de silencio, formados todos los alumnos de la escuela en el patio, antes de entrar cada curso a su aula, en memoria de y homenaje a los veinte mil niños que ya nunca irían a la escuela, expulsados con crueldad, alevosa e impunemente, del banquete de la vida por el brutal egoísmo de los poderosos de la gran economía, economía legislada por los políticos de las grandes decisiones, que han firmado solemnemente la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, mientras permiten, pues no impiden, el atropello diario, en decenas de miles de niños inocentes, del primer derecho humano, el derecho a la vida, al alimento que la hace mínimamente posible; los mismos políticos que, cínicamente, proclaman Leyes de Educación en las que se declara hipócritamente la obligatoriedad primordial de la educación en valores (el de la solidaridad entre los primeros y más importantes, por supuesto), mientras llevan lustros incumpliendo el compromiso, firmado por todos los países del Primer Mundo (cumplido hasta hoy sólo por dos de ellos) de dedicar el 0'7% del producto nacional a la ayuda a las tres cuartas partes de la población mundial, que "vive" en los "países en vías de subdesarrollo", hasta hace poco "países en vías de desarrollo", frío descubrimiento de las estadísticas implacables del Fondo Mundial para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), pues la década de los ochenta produjo la inflexión estadística más atroz de la historia en nombre de "una" globalización macroeconómica sin piedad, dogmatizada como "la" única posible, que hace cada año más pobres a los países más pobres y más ricos, a los países más ricos, siendo así que centenares de expertos internacionales en macroeconomía, profesores universitarios de dicha especialidad y brillantes Premios Nobel de Economía no se cansan de publicar que hay otras alternativas viables, no sólo ésta, decidida por los gobernantes actuales, responsables de este desarrollo inhumano, que margina del desarrollo a la inmensa mayoría de la población del planeta y, por si fuera poco, destruye el planeta hasta límites de irreversibilidad suicidas, para nosotros y para las próximas generaciones. También en su escuela, cada clase, curso o grupo de alumnos, implicando a padres y profesores y organizado por los alumnos mismos como principales actores, "adoptaba" cada año a un niño de la calle, a un anciano abandonado, a un minusválido desprotegido, a una familia empobrecida (viuda en el desempleo o enferma con varios niños pequeños, por ejemplo), etc.

Mas, para evitar que, otra vez, las grandes palabras sobre problemas mundiales (que a todos nosotros nos desbordan, causados por el egoísmo y la insensibilidad brutal de los poderosos, a pesar de sus hipócritas corbatas y camisas impecables, sin manchas de sangre...) devorasen las pequeñas soluciones para el egoísmo de nuestro metro cuadrado, que nos es perfectamente posible remediar a cada uno, otro profesor asistente a aquel mismo curso sobre educación en valores, llegados a este punto del diálogo, ya en pleno seminario/taller, aportó una sencilla estrategia de concienciación para alumnos de Secundaria o Bachillerato. Este modelo de intervención axiopedagógica, que puede aplicarse a cualquier tipo de diversidad discriminatoria, no sólo a la que ahora nos ocupa, recorre cuatro fases:

A) Información objetiva sobre el macro-problema. En esta fase, el profesor aportó la siguiente información, tomada del Informe del Fondo Mundial para el Desarrollo (PNUD, Naciones Unidas) referido al año 1998:

Gastos mundiales en millones de dolares (El asterisco indica el costo adicional necesario para lograr el acceso universal a servicios sociales básicos en todos los países del mundo):	
Enseñanza básica para todos	6.000*
Cosméticos en USA	8.000
Agua corriente y saneamiento (alcantarillado) para todos	9.000*

Helados en Europa	11.000
Salud reproductiva para las mujeres	12.000*
Perfumes en Europa y USA	12.000
Salud y nutrición básica	13.000*
Alimentos para animales domésticos en Europa y USA	17.000
Cigarrillos en Europa	50.000
Bebidas alcohólicas en Europa	105.000
Drogas/estupefacientes en el mundo	400.000
Gastos militares en el mundo	780.000

- B) Identificación y subrayado de las contradicciones, injusticias y antivalores más destacables (provocativos) en la macrosituación de discriminación por pertenencia al grupo diverso de que se trate. En nuestro caso, el informe del PNUD constituye un caso paradigmático, pues a cada angustiosa necesidad básica sin presupuesto que la cubra a nivel mundial, le sigue un capricho, gasto innecesario o, incluso, consumo perjudicial para la salud, que iguala o supera el presupuesto que habría hecho falta para satisfacer la grave necesidad básica que le precede en la lista.
- C) En una tercera fase, el monitor centra la atención de los participantes sobre un aspecto o dimensión de la perversidad de la macro-situación axiológicamente criticada en la que puedan estar implicados, como cómplices ocultos, pero reales, algunos o la mayoría de los participantes o de sujetos de su entorno, en su metro cuadrado. En nuestro caso, por ejemplo, se podría destacar que la suma de todas las necesidades básicas de la humanidad sin cubrir hoy día con el presupuesto correspondiente (es decir, enseñanza básica + agua y saneamiento + salud reproductiva + salud y nutrición básicas para todo el mundo = 40.000 millones de dólares al año), quedaría sobradamente cubierta (50.000 millones de dólares) con sólo lo gastado ese mismo año por Europa en algo tan "necesario e higiénico" como fumar cigarrillos (!).
- D) La cuarta y última fase consistiría en la toma de decisiones sobre posibles acciones concretas a realizar por los participantes bien sobre su propio comportamiento, expresamente implicado en la fase precedente, bien sobre otros decisores a los que cada uno tiene fácil acceso en el asequible metro cuadrado de su contacto, su comunicación y/o su posible influencia positiva. Así, por seguir con el ejemplo propuesto, después de haber criticado duramente, y con toda razón, el despilfarro de las armas, de las drogas, del capricho del cuidado lujoso de los animales domésticos, los helados, costosos perfumes y cosméticos, etc., de repente, sin esperarlo, se ven los mismos participantes con el cigarrillo en la mano..., cómplices en su metro cuadrado de la catástrofe que nosotros mismos estamos criticando. Cada uno de los seis mil millones de seres humanos del planeta, tenemos en nuestra mano que no se sume nuestra decisión a la cruel decisión de los poderosos contra los discriminados por la diversidad de pertenecer a los empobrecidos y marginados injustamente de la historia, en la que puedan estar implicados, como cómplices ocultos, pero reales, algunos o la mayoría de los participantes o de sujetos de su entorno, en su metro cuadrado.

7.3. "Inocentes" y encarcelados

A partir de este tipo de diversidad mal-tratable (generalmente maltratada), me limitaré a algunos breves apuntes, casi telegráficos, con la única modesta finalidad de presentar una especie de índice de tareas relativamente novedosas para la atención pedagógica a la diversidad, pues se trata de ámbitos todavía "oficialmente" (públicamente) no muy reconocidos como diversidades psicológicamente y/o sociológicamente discriminadas, sea por ignoradas, sea por mal-tratadas. Se trata, por otra parte, de ámbitos de diversidad y discriminación o exclusión social con los que he tenido contacto directo, en ocasiones intenso, a lo largo de los últimos lustros, tanto en actividades personales de solidaridad espontánea "inevitable" (asuntos, problemas y personas que se cruzan en tu camino con la mano tendida, solicitando ayuda desde una situación personal, familiar y/o social realmente inhumana/infracomun), como en situaciones más organizadas y previsibles, a través de mi modesta colaboración con los Grupos V.E.S. (Voluntariado Educativo y Social) de nuestra Facultad de Educación y Profesorado, grupos que no constituyen ninguna ONG (organización o gubernamental), sino que se comunican con las ONGs ya existentes y participan en actividades de solidaridad por ellas desarrolladas, de acuerdo con las posibilidades y proyectos personales y profesionales de alumnos y profesores voluntarios. En todo caso, dada la brevedad, casi irrespetuosa, con la que nos vemos obligados aquí a referirnos a tantas y tales "diversidades heridas", le queda siempre abierta, al lector monográficamente interesado en alguna de ellas, la puerta de los

recursos recogidos en el apartado final de este artículo, "Para preguntarse más".

Entrando en el tema de los "socialmente diversos", al no haber sido considerados "inocentes" por la administración de la justicia socialmente institucionalizada, los encarcelados, mi inmersión en este tenebroso, dolorido, incomprendido y excluido mundo durante los últimos quince años, me ha enseñado, hasta el momento, algunas conclusiones provisionales que podría torpemente formular en los siguientes términos:

- a) Resulta difícil imaginar un fraude social de más gigantescas dimensiones que nuestro actual sistema penitenciario: un sistema pensado y financiado con fondos públicos, por mandato constitucional, para la rehabilitación y la reinserción social de los delincuentes, que produce, en grandes números, justamente lo contrario.
- b) Personas que entraron sin adición a las drogas, tras varios años de "ayuda a su rehabilitación personal y a su reinserción social" en las prisiones, salen drogadictos; personas que entraron en prisión sin saber leer ni escribir, tras largos años de encarcelamiento, siguen en el analfabetismo; personas que entraron en la cárcel sin ningún oficio o mínima especialización laboral, pasan años en la cárcel y salen para ingresar en el mismo lugar social que les forzó a la delincuencia y la prisión: el desempleo irredento; personas que entraron sanas, salen con sida.
- c) Seres humanos cuya tragedia personal, sin necesidad de saber mucho psicoanálisis, se ve de lejos que tiene su origen en una biografía atormentada en la que no aparece ni un recuerdo, en toda su vida, de haber sido nunca queridos, aceptados y respetados por nadie, salen de la cárcel con el estigma interiorizado de haber sido atropellados sistemáticamente en sus derechos y necesidades más elementales, como sujetos jurídicos (ciudadanos) y como sujetos psíquicos.
- d) Personas condenadas por la justicia, que han vivido la mascarada descomunal de abogados de oficio que llegan tarde a las sesiones y el juez improvisa otro abogado en el mismo acto, abogado que el acusado no conoce de nada y con el que no ha cruzado ni una palabra antes del juicio y que, por supuesto, se entera del contenido de la causa como cualquier bedel del palacio de justicia que, por curiosidad, se quedara unos minutos en la puerta de la sala, de camino hacia otro despacho con un legajo de papeles bajo el brazo, legajo de otra causa, claro es; presos que lloran desconsolados y en la más absoluta indefensión, porque, contra lo hablado con ellos, sus abogados de oficio olvidaron el "pequeño detalle procesal" de recurrir la sentencia dentro de plazo.
- e) Presos que, antes de entrar en prisión, eran ciudadanos desafortunados que trataron de sobrevivir en la jungla de la marginación a su manera, sin odiar, pero que, después de la experiencia carcelaria, salen con odio y resentimiento contra una sociedad "enemiga", hostil para ellos, pues ha inventado y mantiene una institución en la que se han sentido humillados, ignorados como personas, convertidos en "cosa/instrumento" para que funcionarios, vigilantes, policías, jueces, abogados, psicólogos, "educadores", capellanes, trabajadores/as sociales y un largo etc., incluidos los llamados voluntarios (nos dicen los presos: y su percepción es verdad que es la que es, al margen de que perciban la realidad como es o como no es), para que todos ellos, decíamos, consigan sus respectivos fines (sueldos, promoción personal, etc.) con el pretexto de que "ya que" ellos están en la cárcel.
- f) Si, además de esto, se analizan fríamente las estadísticas acerca del origen social de la población penitenciaria, se percibe inmediatamente la discriminación brutal de los marginados por la diversidad que veíamos en el punto anterior: la depauperación, de manera que los castigados y destruidos por la miseria y la marginación, vuelven a ser castigados y destruidos por la cárcel, sobre la que los bellos papeles dicen que existe para reconstruirlos y ayudarles a su rehabilitación integral.
- g) Si, además de todo esto, uno ha tenido la oportunidad, como el que esto escribe, de un seguimiento cercano, individualizado e ideográfico, etnodescriptivo, de casos personales muy diversos en prisiones diferentes, surge inevitablemente la sensación de encontrarse ante una farsa descomunal en la que nadie publica la verdad que conoce, mientras conoce muy bien el salario público que percibe.
- h) Dando fe de lo que he visto y vivido (algo de ello ha sido publicado –lo tengo a disposición del lector interesado– en la prensa y en la revista especializada del Instituto Vasco de Criminología, Universidad del País Vasco), con todo respeto y agradecimiento para el personal de prisiones realmente humano (el aproximadamente cinco o diez por ciento que, dicen los internados, constituyen la excepción que confirma la regla), vuelve a emerger, como siempre en constataciones similares de las Ciencias Humanas Aplicadas, la urgente necesidad de

replantearse radicalmente el sistema de selección del personal que trabaja en las prisiones, muy concretamente, para que se empiecen a tener en cuenta dimensiones de eficacia en el tratamiento de este tipo de discriminación por diversidad manifiesta, que van mucho más allá de conocimientos teóricos o técnicos verificados en procesos de selección papelescos, adjetivo válido también, por supuesto, para las entrevistas de selección, cuando las hay. Si se trata de instituciones para la reeducación de los internos, ¿en virtud de qué lógica los educadores constituyen una "minoría aplastada" frente a una mayoría aplastante de otras procedencias profesionales? ¿No convendría, quizás, decir la verdad de una vez, definiendo las prisiones sinceramente, sin eufemismos, como almacenes incómodos o aislamiento de la basura que entre todos hemos producido, es decir, como una nueva discriminación injusta de una clase social diversa a "la nuestra", los "inocentes legales", no morales, paradójicamente en nombre de una justicia legal, que no moral?

- i) Finalmente, un breve desenmascaramiento de dos hipocresías: ia) Resulta curioso que todos deseamos que se defiendan nuestra seguridad frente a los delincuentes, por la vía de su reclusión en las prisiones más seguras posibles, pero nadie las quiere en su cercanía. ib) Resulta sospechoso: Todos somos progresistas y comprensivos con los presos, hasta que el acuchillado o la violada es un miembro de nuestra familia.

7.4. Terroristas y aterrorizados

Precisamente por mis modestas aportaciones de ayuda psicopedagógica a presos en diferentes tipos de prisiones y países, he tenido oportunidad frecuente de tratar con una diversidad psicosocial de "delincuentes legales" que la mayoría de los ciudadanos los percibe, además, como delincuentes morales, mientras que una minoría fanatizada (recuérdese que ningún "viajero" es fanático, valgan las comillas para indicar que se refiere el adagio a viajes de cultura mental, más que de territorios geográficos) los percibe como patriotas y héroes. Mis breves reflexiones al respecto podrían expresarse de la siguiente manera:

Cuando un ser humano (genéticamente al menos, si no cultural o moralmente: todo es cuestión de definición previa) llega a límites de irracionalidad tan extremos, que su lógica le permite reclamar para sí mismo y para "sus presos" derechos como el de la defensa letrada, cercanía de sus familiares, trato respetuoso en la prisión, etc., mientras él mismo ha negado, niega y afirma que seguirá negando y pisoteando todos esos derechos y otros mucho más elementales de sus semejantes, asesinando por la espalda día tras día a otros seres humanos, sin dar oportunidad a sus víctimas ni de abogado, ni de juez, ni de palabra de autodefensa, ni de despedida de sus seres queridos, antes de ser "ejecutadas", cosa que en la especie humana se suele hacer incluso con los criminales convictos y confesos; mientras la obcecación y el egocentrismo preadolescente de su mente, cerebro y corazón, inteligencia y sentimientos (ayudado, sin duda, por el entorno que lo ha "educado"/destruido) no le permite todavía captar la injusticia inmoral, la crueldad monstruosa y lo despreciable ante todo el mundo de su comportamiento miserable y prehomínido en todas las latitudes del planeta; mientras siga cometiendo la cobardía de utilizar el arma del asesinato contra quienes sabe muy bien que tienen prohibido utilizarla contra él, aunque lo tuviesen encañonado con una pistola contra una pared y aunque él haya sido el asesino de sus padres, de sus hermanos o de sus hijos, pues la ley le obliga a respetarle los derechos que él no ha respetado; mientras los afectados por esta diversidad tan acusada, en términos de la ya tan estudiada psicopatología individual y social del fanatismo, consideren que la brutalidad de la fuerza añade algún miligramo de razón a su irracionalidad y depauperación neuronal progresivas; mientras ésta sea la situación diagnosticada y verificada, sólo quedan, desde una axiopedagogía para el tratamiento de esta diversidad tan anómala, dos caminos complementarios (no alternativos o incompatibles, entiéndase bien la propuesta): Por un lado, al igual que se hace con los drogadictos fanatizados y enloquecidos por su síndrome de abstinencia, que secuestran y roban y asesinan con tal de obtener lo que su drogadicción les reclama, se debe proceder, con todos los medios previstos por las leyes, a la defensa de los ciudadanos pacíficos, encerrando lo antes posible a los atracadores y homicidas peligrosos en lugar seguro; por otro lado, siendo así que, como acabamos de ver en la diversidad anterior, las cárceles y/o los hospitales psiquiátricos no son lugares de castigo y/o venganza, sino de ayuda terapéutica y/o pedagógica para el delincuente o el psicópata, peligroso para sí mismo y para sus conciudadanos, se debe utilizar la única estrategia que sirve el diálogo, sin el cual no hay más que monólogo, es decir, la negación de toda terapia y de toda educación posible, como nos enseñó

Martin Buber. Pero el diálogo no es posible sin léxico (palabras/conceptos) mínimamente común, comunicable, por tanto, o sin lógica, razón por la que no queda otra vía que la del "yudo pedagógico" (entrarnos con la suya, para salirnos con la nuestra", que es la suya verdadera, su recuperación objetivable). Esto significa, por ejemplo, comenzar a aceptar pacientemente los derechos que al asesino encarcelado le asisten, en virtud de un principio superior aceptado por ambos dialogantes (respeto a mis derechos, etc.), para utilizar esa misma defensa del mismo derecho en defensa del asesinado, del secuestrado, del chantajeado o de sus familiares.

Pero, aparte del entorno socioeducativo más o menos directo, que propugna frontalmente el asesinato de inocentes como instrumento válido para defender, aunque sea contra la mayoría, un concepto axiológico de "patria" determinado, desde el punto de vista axiopedagógico, puede ser demoleedor de toda acción educativa a favor de la reeducación dialogada de los tan diversos (tan diversos, que sólo es posible dialogar con ellos, sin riesgo de la propia vida, en la prisión), puede ser demoleedor, decía, el hecho de que la nueva generación ha visto cómo los revestidos de autoridad y poder por las urnas (con la vigencia social que este hecho da a sus actos ante los niños y jóvenes), no sólo no han criticado públicamente algunas expresiones racistas, xenófobas y excluyentes, humillantes, infantiles y casi ridículas para cualquier ideología política en la Europa de hoy, en los textos del fundador de una ideología nacionalista determinada, distanciándose expresamente de semejantes barbaridades prehistóricas, sino que sus "civilizadas" élites (al menos en términos de propiedad de bienes materiales), mantienen en la presidencia de su partido a una persona cuyos disparates éticos, públicos y publicados, ofenden la inteligencia y la autoconciencia de los pueblos civilizados. Habría, pues, que reeducar, en un diálogo sincero, a los que dicen que el derecho a la vida es anterior al derecho a decir algo o votar algo a favor en contra de algo o de alguien, para construir con ellos, no contra ellos, con todos los dispuestos a otorgar a los demás exactamente los mismos sagrados derechos que cada uno reclama para sí mismo, construir, decíamos, un espacio de convivencia respetuosa de todos con todos, asislando sin fisuras, a la hora de respetar estos pocos universales principios, ante los ojos todavía educables de los jóvenes, a estos "minusválidos psíquicos" (estos sí, minusválidos, mas no porque son personas, sino porque cometen crueldades e injusticias, causando a los hijos y las madres y padres de los demás, sufrimientos inhumanos que ellos no desean para sus seres queridos).

Junto a la diversidad peligrosa de los fanatizados que eliminan vidas humanas en nombre de determinada idea de "patria" (como si alguna patria fuera posible sin vidas humanas previas); junto a la diversidad, quizás más peligrosa, de los que no condenan esa hipertrofia axiológica de determinada "patria", sino tan sólo el camino alternativo para llegar al mismo ídolo hipertrofiado (nacionalista o antinacionalista), de manera que el tiempo que les queda libre entre funeral y funeral lo dedican al culto y defensa de sus ideas nacionalistas o antinacionalistas (nótese bien que se mencionan ambas opciones), en vez de dedicar todo su precioso tiempo libre de cementerios a construir conjuntamente, todos juntos, un proyecto común, compartido, de sociedad civil en la que ya (por ejemplo, durante diez o veinte años) no haya este tipo de funerales, ni de secuestros, ni de amenazas y entonces, no antes, dedicarse a las cuestiones menores de por dónde va a pasar la raya que llamaremos frontera o reparto de poder o del dinero de los presupuestos, o...¿habrá que sospechar que éstas son las cuestiones que de verdad interesan a "los que mandan" y las décadas de masacre de ciudadanos sin posibilidad de juicio, sin abogados, sin seres queridos cerca, tan sólo le interesa a la masa ingenua del pueblo sencillo y honrado que paga los impuestos para los gruesos sueldos de todos los cargos políticos? ¿Cómo es posible que después de más de dos décadas teniendo determinada ideología (es decir, determinada manera de entender la ética mínima ante las diversidades entre los ciudadanos), teniendo en su mano, decimos, todos los medios de comunicación públicos, todo el reparto de prebendas entre los adeptos (o los que fingen serlo), todo el sistema educativo, todo el sistema policial, toda la recaudación tributaria que deja en sus manos el ordenamiento legal del Estado y de la Comunidad Europea, ¿cómo es posible que haya todavía jóvenes que sigan creyendo que, en la Europa de después de Hitler y Stalin, todavía es posible conseguir algo digno con la razón de la fuerza y de las pistolas y no con la fuerza de la razón y de las pacíficas y pacificadoras urnas?.

Pues bien, junto a toda estas diversidades hasta aquí enumeradas, dentro de la inicua diversidad que en este punto nos ocupa, queda una diversidad mayor y más lamentable: la diversidad de personas que piensan (con sus hechos) que es mejor vivir arrodillados que morir en pie, que es

preferible estar en la banda de los asesinos (todo el que, por miedo o intereses egoístas, les paga es cómplice y asesino con ellos) que en la de los asesinados por la libertad de sus conciudadanos. ¿Con qué estómago, si les queda alguno, verán el llanto de esa viuda y esos niños huérfanos abrazados con desesperación al féretro de su padre y esposo inocente, quienes saben que están financiando las armas y el champagne y los pisos francos y los comandos liberados y las borracheras y los viajes y transportes que hacen posible esta masacre, situados ellos en los estratos sociales de privilegio, llenos de honores, de títulos universitarios, de gruesas cuentas bancarias, de prestigio social y de camisas impecables, perfectamente planchadas, hipócritamente sin ninguna mancha de sangre? ¿Qué padres, qué políticos, que profesores, que iglesias (blasfemas de todo Dios pensable) han educado a esta generación del bienestar que encuentra justificado colaborar aportando su dinero, con la mano que empuña un cuchillo ensangrentado para seguir asesinando, poniendo el valor de la vida vegetal por delante de la justicia, del respeto a la vida de los demás, de los valores más elementales de la hominidad? ¿Es que verían ellos mismos justificable que alguien financiara a la mafia de Marsella, por ejemplo, para hacer posible que unos pagados le asesinaran a él, pues, si no colaboraba, arriesgaba su vida? ¿Cómo explicará a sus hijos y nietos, en su vejez implacable y ante las puertas quizás de algún juicio inapelable (el de su propia conciencia y el de la historia, por lo menos) esta generación de "asesinos a sueldo", que ha comprado su tranquilidad y su supervivencia animal (que compartimos con las bestias) haciendo posible, con su financiación, la parte de esta cruel ignominia que han pagado como impuesto de sangre segura para otros?.

En estas situaciones límite es donde se pone en evidencia el fracaso lamentable de una educación radicalmente inhumana: Nos han dado inglés, matemáticas, química, ingenierías, informática, veterinaria, economía y nos han dejado indefensos ante situaciones reales y, por desgracia, cotidianas. Esta generación de jóvenes actuales se ha acostumbrado al ejemplo de sus hogares, de sus escuelas, de sus iglesias, de sus televisores en los que nadie ha gritado que es incivil, inmoral e intolerable que nadie salve su vida pagando para ello el precio de colaborar con los que se la quitan a otros, tan inocentes como nosotros, o más; a esta generación de jóvenes se les ha manipulado miserablemente, ocultándoles la sencilla información "diversa" de que no habría terrorismo, si no hubiera aterrorizados que pagan (lo grave es que mueren los que no pagan...), pues negocio donde no entra nadie durante meses y años, inevitablemente quiebra.

Todo está y todos estamos en peligro en una sociedad en la que, alguien tiene miedo a no matar: Está pendiente en el País Vasco el rearme moral de un movimiento ciudadano (los políticos de profesión ya llevan décadas demostrando lo que dan de sí para manejarse con dignidad en medio de la diversidad axiológica en la que viven, mientras otros mueren), movimiento ciudadano que presente una alternativa cívica de solidaridad, más allá de las pequeñas cosas, comparadas con "lo que está pasando", que pueden separarles. Sería un acto poderoso de pedagogía axiológica, sin palabras: "Lo que nos une, el respeto a la vida de todo ser humano, a su libertad de pensamiento y de palabra y a su derecho a vivir sin amenazas, es más importante para todos nosotros que el que gane yo las elecciones, o las gane mi rival, o aquél, o aquél. Así pues, fundamos una asociación cívica... (para la defensa de la democracia, o para la convivencia pacífica, o para del derecho a la vida en libertad, o para...). Se habría encontrado una síntesis creativa de las tres diversidades: La diversidad homicida de los que matan, en lugar de aceptar la paz y la libertad de las urnas, que tendrían frente a sí, contra su fanatismo sanguinario y salvaje, al 99'99% de los europeos y tal vez fueran sensibles al ridículo y al desprecio internacional, ya que no a los alaridos de las familias de sus víctimas; la diversidad peculiar de los que tienen miedo a morir y no a matar (financiando los asesinatos) , que tal vez aprenderían algo de axiología del miedo, ante el ejemplo valiente de sus conciudadanos, (al margen de partidos políticos), masivamente comprometidos, casa por casa y firma por firma, en una iniciativa cívica de búsqueda definitiva de la paz para todos, cada uno con sus ideas y proyectos; finalmente, la diversidad dolorosamente peculiar de las víctimas y sus allegados, que habrán encontrado, dentro de su dolor, una vía de fecundidad para su sufrimiento: No habría sido en balde, puesto que habría nacido algo hermoso.

7.5. Tipos físicos triunfadores, tipos físicos discriminados

Esta última diversidad novedosa constituye un caso paradigmático de uno de los agujeros negros más evidentes de nuestra educación convencional. Aquí se cruzan varias dimensiones axiopedagógicas de primer orden: la libertad de la inteligencia imaginativa, el gozo del sentido

libremente asumido/decidido para la propia vida, la decisión personal sobre el "valor de los valores" (en frase de Mas Scheler, el creador de la Axiología o Teoría de los Valores): la ética, pues es la que los ordena a todos, estableciendo prioridades entre ellos, y, finalmente, la economía del sufrimiento innecesario, que libera la mente humana de esclavitudes y angustias paralizantes. Veámoslo brevemente.

Nótese que, en las cuatro dimensiones mencionadas en el cruce axiopedagógico señalado aparece el concepto de libertad, liberación, libre, libremente (el concepto básico, el proceso de su consecución, el adjetivo y su forma adverbial). En este concepto, queremos decir con ello, radica la cuestión clave de una psicopedagogía de la felicidad, valor supremo asignado por Aristóteles (la "eudaimonía") hace ya veinticinco siglos como objetivo y fin esencial de la ética, que un místico occidental bautizó con su sentencia "cada vez que no eres feliz estás desobedeciendo al Creador, que te creó para que lo fueras", felicidad que la moderna neurofisiología ha definido como educable, aprendible (en la nota 44 de este artículo puede encontrarse una síntesis de las investigaciones al respecto elaborada por el investigador y profesor de la Universidad de Yale, Dr. Rodríguez Delgado). Ideas básicas para el tratamiento axiopedagógico de esta diversidad tan torturadora de tantos/as jóvenes y adolescentes, podrían ser:

- a) El angustiarse y sufrir por la distancia entre el aspecto físico que uno/a tiene y el que le gustaría tener, es una fuente evitable de malestar psíquico (ya es suficiente padecer lo inevitable, que la biografía de cada uno se encarga de regalarnos, a veces con generosidad excesiva). Por lo general, no nos afecta tanto la falta de belleza objetiva en nuestro físico, cuanto los crueles efectos psicosociales de esa apariencia en el seno de una sociedad vulgar, sensible a las proporciones de las caderas, los pechos, la dentadura, la nariz, los labios o las orejas, e insensible a las estupideces que puede decir cualquier linda boca, insensible a valores como la inteligencia, la generosidad, la nobleza, la lealtad, la capacidad de esfuerzo, el optimismo, la actitud positiva ante la vida, el buen humor, la sinceridad, la simpatía, etc. La madurez personal y la inteligencia liberan pronto a los sujetos de esta esclavitud: esclavitud, sin duda, puesto que se trata de una condición o hecho que no depende de nosotros, de nuestra libertad, sino dentro de reducidos límites (apariencia de la estatura, el color de la piel, forma de la cabeza, metabolismo de las grasas, malformaciones congénitas, parálisis cerebral, ceguera o sordera, tono de voz, etc.).
- b) Desde la libertad imaginativa de la inteligencia, se puede razonar muy fríamente acerca del concepto mismo de belleza, pues tiempos y espacios diferentes (modas locales o temporales) demuestran hasta la saciedad que se puede considerar bello aquí y ahora lo que allá o aquí mismo, pero en otro tiempo, fue tenido por horroroso. En este mismo sentido, es conocido que hay culturas actuales y épocas pasadas en las que los tipos de belleza deseados son y fueron muy diferentes a los "adorados" hoy. Por si fuera poco, con un poco de esta misma libertad imaginativa, se advierte de modo inmediato que, si todos los seres humanos de nuestro planeta tuviéramos, por ejemplo, tres ojos, cuatro brazos y una nariz de aproximadamente veinte centímetros, resultaría que las que consideramos bellezas históricas (las más famosas estrellas del cine, las Miss Universo de todos los años, los galanes más irresistibles) estarían encerradas en un Cottolengo (hospitales para niños que nacen monstruos, con dos cabezas, etc., así llamados por su fundador, San José Cottolengo, sacerdote italiano de finales del siglo XIX). Esta desmitificación de la tiranía estadística de la "normalidad", otorga una autopercepción beneficiosa, sin vanidad superficial, de cierta superioridad, pues toda liberación de cualquier tipo de cadenas nos aumenta la sensación de las alas para volar y ver y comparar y emprender y no sufrir por hechos realmente insignificantes. Por otra parte, es sabido que un sultán puede enamorarse del verso improvisado por una lavandera, antes de verla, por haberle completado bellamente la estrofa que él había iniciado cantando con su cítara desde la terraza de su lujoso palacio.
- c) Finalmente, el argumento mayor para una axiopedagogía de la felicidad, como superadora de los factores de la misma que no dependen de nuestra libertad, nuestro aspecto físico, entre otros: La probabilidad de que nos falle la felicidad es directamente proporcional al número de variables de las que depende. Así pues, el reducir, coinciden también con nuestra inteligencia y con nuestra decisión libre, el número de "cosas" de las que va a depender nuestra felicidad, es decidir sobre la probabilidad y frecuencia, mayor o menor, con que vamos a disfrutar de ella. Por añadidura, por si faltaba algún motivo para superar las diversidades artificiales e impuestas por la superficialidad imperante, conviene recordar que sólo podemos dar a los que amamos lo que tenemos, pues nadie da lo que no tiene: Sólo si somos felices, si tenemos felicidad, podemos irradiarla,

compartirla, regalarla a los que nos rodean y amamos. Aristóteles, el místico cristiano y los últimos descubrimientos de la neurofisiología, coinciden con Voltaire, que lamentaba cuánta gente está viviendo del perfume de un vaso vacío (vidas vacías, sin sentido, esclavas de las revistas de moda, esclavas de la crueldad del espejo ante nuestro rostro que envejece, esclavas de los azares de la bolsa), y, coinciden también con el psiquiatra Viktor Frankl, que superó la esterilidad de la mera laboroterapia (ocupar las manos con lo que sea), aplicando la fecundidad profunda de la logoterapia: ocupar la mente y el corazón –las manos seguirán luego generosamente– con algo que no se nos pudre en un horizonte sin esperanza, cuando soñamos el final de nuestro paso por esta historia, algo menos vacío que el aspecto pasajero de nuestro físico transitorio, por ejemplo, una bondad gratuita sembrada en el camino a alguien que no creía ya en nada (pues no podía creer en nadie), una sonrisa regalada a algún entristecido, una caricia a algún niño abandonado, una poesía para alguien que no creía en los ángeles (porque pensaba que nadie se acordaba de él), un gesto de confianza y estima hacia alguien que acaba de sufrir un fracaso destructor, una lucecita para alguien que ignoraba que el precio que hay que pagar para encontrar la propia felicidad es... olvidársela, olvidando las infinitas variables de las que puede depender. La otra alternativa es convertirse en carne para el psiquiatra, pues, como aprendió en su vida compartida el autor de "La ciudad de la alegría", todo lo que no se da, se pierde y, además, angustia. Es otra pedagogía, otra escala de valores, otra axiopedagogía en medio de la diversidad "que nos habita", pues hay muchos, demasiados intereses, televisados e internetizados, en que nadie se libere y sea feliz (sería una catástrofe para los enemigos de la profundidad y de la altura: en efecto, la incansable sabiduría de todos los viejos de todos los lugares nos recuerda silenciosamente que a los técnicos de la publicidad no les interesa para nada que seamos felices, pues saben muy bien que la gente feliz no consume, no depende, para ser feliz, de algo que no dependa de ellos mismos, su físico, por ejemplo, frente al que carecemos de libertad en buena medida). Nuestra felicidad arruinaría a unos pocos, los mercenarios de siempre, pero beneficiaría a todos, incluidos los mercaderes, que descubrirían algo muy diverso: la dicha de la gratuidad, de la solidaridad sin recibo de nada para nadie.

8. Epílogo para habitantes de la diversidad

Hemos recorrido diferentes ámbitos de temas y problemas implicados en el cruce interdisciplinar de la axiología, la educación y el tratamiento pedagógico de la diversidad. El panorama se presenta tan extenso, tan denso y tan intenso, que el profesional de a pie de la educación quizás se sienta abrumado y desorientado ante tanta tarea y tanta complejidad. Por esto, tal vez sea útil una especie de breve "aviso para navegantes" en medio de tanta y tal jungla. Este breve "aviso" podrá resumirse en dos puntos:

- a) Nuestra aproximación a la diversidad que nos rodea, sólo podemos realizarla desde la diversidad que cada uno llevamos dentro. En primer lugar, porque muchos de nosotros estamos o hemos estado inscritos, sin duda, en alguna de las múltiples diversidades consideradas a lo largo de este estudio, sean estas diversidades clasificables de positivas o de negativas (minusvalías) o, simplemente, de diferencias sin matiz alguno de valor/valoración. En segundo lugar, porque, además de esa exodiversidad o grupo sociocultural en el que podemos estar o haber estado inscritos, todos tenemos una endodiversidad, es decir, una evolución personal que nos habrá hecho peregrinar por diferentes diversidades, sucesivas (a lo largo de nuestra vida profesional y personal, dimensión temporal) o simultáneas (dependiendo del lugar de nuestra situación: familia, escuela, club de tiempo libre, asociación política o religiosa, comunidad vecinal, etc.: dimensión topológica o espacial). Esta consideración nos invita a una prudente y adaptable flexibilidad en nuestra aproximación axiopedagógica y estratégica a cada una de las diversidades en medio de las cuales "tengamos que" actuar (no actuar sería ya una alternativa más de aproximación), pues, a efectos de la deseada eficacia, no sólo hay que tener muy en cuenta sobre qué situación intervenimos, sino, además, desde qué situación, diversidad o rol social e institucional actuamos.
- b) En cuanto a la modalidad de nuestras acciones para el tratamiento de las diversidades implicadas en nuestro "hábitat", sea éste el personal/privado o el institucional/público, conviene partir de una actitud básica de serenidad y sin grandes angustias (si fuera posible, ni pequeñas, pues los ojos llorosos todo lo ven borroso), de la mano de la modestia más objetivable: Si un sabio Premio Nobel reconocía que una "simple hoja de árbol" era para él un montón de enigmas (a cheep of mysteries), no podemos esperar que nosotros, ante "objetos" bastante más complejos que una

simple hoja de árbol, podamos sentirnos seguros, con nuestros analizadores técnicos previos, ante la intervención axiopedagógica que pueda proceder en el tratamiento de la diversidad que nos ocupe. Es por esto que hemos de concluir como habíamos empezado (ver nota 1): haciendo alusión al residuo de indeterminación técnica, que nos recuerda continuamente que estamos en el núcleo duro de una profesión reflexiva (recordamos al maestro, colega y amigo de Harvard, recientemente desaparecido, Donald Schön), profesión que nos impide "dar clase", pues lo que nos exige es investigar continuamente, en la acción (action-research), cómo impartirla.

Como actitud de fondo, clave también para todos los sujetos afectados por algún tipo de rasgo especial psicosocialmente clasificado como "diverso", puede valer el postulado ético y axiopedagógico de que "lo importante no es que nuestro vaso sea grande o pequeño, sino que esté lleno". El resto queda reducido a una necesidad narcisista e inmadura de protagonismo y aplauso, lo cual, en educación, sería la negación frontal de la axiopedagogía de la diversidad. Ya lo dijo el poeta: "Pues al final de todo he comprendido – que vive de lo que tiene sepultado –cuanto nos muestra el árbol de florido", las raíces, que nadie ve ni aplaude. Todas las alabanzas son para la belleza de las flores o para la fecundidad de los frutos, mas ¿a dónde iría, y en breves momentos, toda esa belleza y toda esa fecundidad, si le cortáramos al árbol las raíces? Por lo demás, es sabido que en la educación, cada vez con mayor frecuencia, habida cuenta de la disponibilidad abrumadora de medios de autoinformación de que disponen nuestros alumnos, ya desde la escuela primaria, la cuestión para un buen profesor no es ya la de saber sembrar, sino la de saber sembrarse, puesto que explicamos lo que sabemos, pero enseñamos lo que somos.

Finalmente, precisamente por tratarse de sujetos afectados por rasgos especiales en virtud de algún tipo de diversidad, es todavía más importante, si cabe, que en sujetos no reconocidos como "diversos", el que el profesor, el educador, desaparezcan lo antes posible, diagnosticando muy bien las zonas de desarrollo próximo (Vigotsky) de sus alumnos, a efectos de que vaya desarrollándose su autoestima y su confianza en sí mismos "a pesar de/a través de" su diversidad, convencidos todos de que el aula no es para que el profesor se luzca, sino para que el alumno trasluzca qué va aprendiendo y cómo va creciendo. En este sentido, mi estupidez estuvo varios años autosatisfecha con mi torpe formulación, que yo, en mi ignorancia, creía afortunada: "El aprendizaje del alumno no aparece, mientras el profesor no desaparece", hasta que leí recientemente al poeta y pensador alemán Hölderlin, quien lo dijo antes que yo y mucho más bellamente: "El buen profesor forma a sus alumnos, como los océanos formaron los continentes: retirándose". Esto acontece, como ya intuyeron los griegos (otra vez Borges: "Que todos somos griegos en el exilio), porque nuestro alumno, especialmente el afectado por algún nivel o territorio de diversidad, no es un saco que hay que llenar, sino un fuego que hay que encender, una ventana que hay que abrir, un campo en el que hay que sembrar. En este radical cambio de perspectiva, actitud o autopercepción profesional, nos jugamos sustancialmente nuestra felicidad y la de muchos. Sobre el cómo y el para qué del recorrido pedagógico hacia estas felicidades, "diversas" a perpetuidad, traté de traducir mi ignorancia aprendida en dos libritos insignificantes: "Sinceros con nosotros mismos. Psicopedagogía del sentido" (128), que me llevó treinta y dos años de preguntas, y "Pedagogía inofensiva del poder" (129), que me obligó a observar el espectáculo de infinitos temores huidizos en un panorama intercultural de varias docenas de países. La crítica se empeñó en atisbar en ambas obras una aproximación axiopedagógica a la diversidad más irreductible: la de la propia felicidad o la propia amargura en la soledad subjetiva inevitable, a menos que alguien pueda sospechar, en algún horizonte inmerecido, regalado, la presencia de una compañía bondadosa y gratuita, que convierta los barrotes de la cárcel del espacio en ventanales sin fronteras y las férreas cadenas del tiempo, en alas para volar sin límites. Si alguien llega a esta maduración, generalmente autodidacta, aunque suele haber algún encuentro iluminador en cada biografía vivida, habrá comenzado a habitar en una diversidad de segundo orden, desde la cual todas las demás diversidades quedan superadas como respetables pequeñas anécdotas axiológicas.

Notas

(108) F.–J. Krumenacker (1997).

(109) Ob.cit.

(110) U.Welbers (1997).

(111) Ob.cit. en nota (1), pgs. 891 ss.

- (112) Ob.cit. en (38), pgs.196 ss.
- (113) Ob.cit. en (39), pgs.162 ss.
- (114) Ob.cit. en (1), pgs.133 ss. y 403 ss.
- (115) Ob.cit. en (110), pgs.53 ss.
- (116) Ob.cit., pgs. 58 ss.
- (117) Ob.cit., pgs.70 ss.
- (118) Ob.cit., pgs.118 ss.
- (119) Matthias Tichy: *Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Faches Ethik/Praktische Philosophie* (Bad Heilbrunn, Klihardt/1998).
- (120) Karl Ernst Nipkow: *Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralpädagogik im Pluralismus* (Gütersloh, Chr.Keiser/Gütersloher Verlaghaus.1998).
- (121) Honorio M. Velasco Maíllo y otros: *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (Madrid, Trotta. 1993).
- (122) Ob.cit., pgs. 131 ss.
- (123) Thomas S. Popkewitz y Marie Brennan (eds.): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (Barcelona, Pomares–Corredor. 2000)
- (124) Ob.cit., pgs. 235 ss.
- (125) José Antonio Marina y María de la Válgoma: *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política* (Barcelona, Anagrama. 2000). Pgs.147 ss.
- (126) Sirva como ejemplo casi al azar la revista *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work/Innovations in theory, research and practice*, en su número 1/2– 2000, Volume 9.
- (127) Ver en Alonso y Benito (1996), pgs.66 ss.
- (128) *Sinceros con nosotros mismos: Psicopedagogía del sentido*. (San Lorenzo de El Escorial/Madrid, EDES/Real Monasterio. 1996/2 ed.). Publiqué esta obra bajo el pseudónimo de Florencio Bao, a fin de que también se beneficiaran de ellas mis enemigos, si hubiere lugar (actitud magnánima y bondadosa que, aparte de ser loada por hindúes y seguidores del poeta de Nazareth, es reconocida hoy por la psiquiatría como una de las medidas más eficaces contra la tristeza y contra la angustia vitales/mortales).
- (129) Por la misma razón, publiqué con el pseudónimo de Francisco de Juanes la obra *Papeles confidenciales de Juan Pablo Tercero* (título "impuesto" por la editorial, que es la que lo vende, frente al título propuesto por el autor, que es quien "sólo" lo escribe, y que figura como subtítulo:) *Pedagogía inofensiva del poder* (Madrid y Méjico, Siglo XXI. 1994/2 ed.).

Bibliografía

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación Escolar y Social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Antúnez, S. (1994). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- Bao, F. (1996/2 ed.). *Sinceros con nosotros mismos: Psicopedagogía del sentido*. (San Lorenzo de El Escorial (Madrid): EDES/Real Monasterio.
- Bigger, S. and Brown, E. (1999). *Spiritual, Moral, Social and Cultural Education. Exploring Values in the Curriculum*. London: David Fulton Publ.
- Boutin, G. y Durnig, P. (1997). *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*. Madrid: Narcea.
- Carreras y otros (1999). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos, técnicas*. Madrid: Narcea.
- De Juanes, F. (1994/2 ed.). *Papeles confidenciales de Juan Pablo Tercero. Pedagogía inofensiva del poder*. Madrid y Méjico: Siglo XXI.
- De Roche, E.F. y Williams, M.M. (2001). *Educating Hearts and Minds. A Comprehensive Character Education Framework*. California: Corwin Press.
- Equipo IEPS (1986). *Educación y solidaridad. Propuestas de reflexión y acción*. Madrid: Narcea.
- Escámez, J. et al. (1998). *Educación en la armonía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Fenner, D. (Ed.) (1999). *Ethics in Education*. New York and London: Garland Publishing.
- Fernandes, E. (1987). *Proyecto educativo para una sociedad nueva*. Madrid: Narcea.

- Fernández, I. (1999). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández Pérez, M. (1994). *Las tareas de la profesión de enseñar: Práctica de la racionalidad curricular*. Madrid y Méjico: Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (1999/3 ed.). *La profesionalización del docente: Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid y Méjico: Siglo XXI.
- Fernández Pérez, M. (2000/4). *Así enseña nuestra Universidad. Hacia la sontrucción crítica de una Didáctica Universitaria*. San Lorenzo del Escorial (Madrid): Gráficas Escorial.
- Fernández Pérez, M. (2000/5 ed.). *Evaluación y cambio educativo*. Madrid: Morata.
- García, A. y Sáez, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- Green, T.F. (1999). *Voices. The Educational Formation of Conscience*. Notre Dame (Indiana): University of Notre Dame Press.
- Journal of ethnic and cultural diversity in social work/innovations in theory, research and practice, en su número 1/2- 2000, volume 9.
- Krumenacker, F.J. (1997). *Liebe und Hass in der Pädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Marina, J.A. y Válgoma, M. de la (2000). *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona: Anagrama.
- MEC (1996). *Comportamientos no-violentos. Propuestas interdisciplinares para construir la paz*. Madrid: MEC/ Narcea.
- Montessori, M. (1999). *Educazione alla libertà* (a cura di M.L. LECCESE PINNA). Roma: Laterza.
- Montuschi, F. (1993). *Competenza affettiva e apprendimento*. Brescia (Italia): La Scuola.
- Murphy, S.D. y Eddy, J.P. (Eds.) (1998). *Current Issues in Higher Education. Research and Reforms*. New York/Oxford: University Press of America/Inc. Lanham.
- Nipkow, K.E. (1998). *Bildung in einer pluralen Welt. Band 1: Moralpädagogik im Pluralismus*. Gütersloh: Chr.Keiser/ Gütersloher Verlaghaus.
- Pascual, M.A. (1995). *Clasificación de valores y desarrollo humano. Estrategias para la escuela*. Madrid: Narcea.
- Pérez Esclarín, A. (2000). *Para Educar Valores*. Caracas: San Pablo.
- Pérez Juste y otros (2000). *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.
- Piatoni, C. (1997). *Expresión, comunicación y discapacidad. Modelos pedagógicos y didácticos para la integración escolar social*. Madrid: Narcea.
- Pointer, B. (1996). *Actividades motrices. Para niños y niñas con necesidades especiales*. Madrid: Narcea.
- Popkewitz, TH.S. y Brennan, M. (Eds.) (2000): *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* Barcelona, Pomares-Corredor.
- Porcher, L. y Abdallah-Preteuille, L. (1998). *Éthique de la diversité et éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. París: Presses Universitaires de France.
- Rodríguez Delgado, J.M. (1988). *La felicidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Roth, R.A. (Ed.) (1999). *The Role of the University in the Preparation of Teachers*. London: Falmer Press.
- Rubio Carracedo, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia*. Madrid: Trotta.
- Rusnak, T. (Ed.) (1997). *An Integrated Approach to Character Education*. California: Corwin Press.
- Salcedo, D. (1999). *Los valores en la práctica del Trabajo Social*. Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, Basic Books.
- Simons, H (1980). *Toward a science of the singular*. University of East Anglia (UK): Center for Applied Research
- Sorel, M. (Coord.) (1994). *Pratiques nouvelles en éducation et en formation. L'éducabilité cognitive*. París: L'Harmattan.
- Stanback, S. W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Stephenson, J. et al. (1998). *Values in Education*. London and New York: Routledge.
- Strike, K.A, Haller, E.J. y Soltis, J.F. (1998). *The Ethics of School Administration*. New York and London: Teachers College/Columbia University.
- TICHY, M. (1998). *Die Vielfalt des ethischen Urteils. Grundlinien einer Didaktik des Faches Ethik/Praktische Philosophie*. Bad Heilbrunn: Klihardt.

- TIERNEY, W.G. (Ed.) (1998). *The responsive University. Restructuring for High Performance*. Baltimore (Maryland): The Johns Hopkins University Press.
- VEGA, A. (1994). *Pedagogía de inadaptados sociales. La educación del menor inadaptado*. Madrid: Narcea.
- VELASCO MAILLO, H. y otros (Eds.) (1993). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- VESSELS, G.G. (1998). *Character and Community Development. A School Planning and Teacher Training Handbook*. London: Praeger.
- WEINGARTNER, R.H. (1999). *The Moral Dimensions of Academic Administration*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- WELBERS, U. (Hrsg.) (1997). *Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen*. Berlín: Luchterhand.
- WHITAKER, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid: Narcea.

Para preguntarse más

Como es sabido, al día siguiente de haber elaborado una bibliografía actualizada hasta ayer, puede perfectamente aparecer una obra fundamental para la temática de que se trate. Así pues, *para preguntarse más*, el lector en ello interesado puede acudir a alguna fuente de actualización documental especializada de carácter periódico. Ponemos seguidamente a disposición de los lectores los códigos temáticos más pertinentes para la problemática central de nuestro artículo, axioética y axiopedagogía de una educación en y para la diversidad. Hemos utilizado el sistema de clasificación para el ámbito de la educación adoptado por la UNESCO y por la Federación Mundial de Documentación, con sede en La Haya. Es la utilizada por el *Boletín Internacional de Bibliografía sobre Educación* (International Bulletin of Bibliography on Education", trimestral/sextilingüe, B.I.B.E. Project, desarrollado con la asistencia técnica de la UNESCO y de la Oficina Internacional de Educación, OIE., con sede en Ginebra). Dirección en Madrid: BIBE Project. Apartado de Correos 52. Código postal: 28200, San Lorenzo del Escorial, Madrid. E-mail: bbcjcf@hotmail.com

- Tratamiento pedagógico de las diferencias individuales: 37.042
- Diferencias de carácter grupal (sexo/género, raza, etc.): 37.043
- Orientación, asesoramiento psico-pedagógico: 37.048
- Diferencias de edad (psicología educativa): 37.015.324:159.92
- Educación especial (macroclase temática): 376
- Diversidad por anomalía física o enfermedad: 376.2
- Diversidad por anomalía sensorial: 376.3
- Diversidad por anomalía psíquica: 376.4
- Diversidad por anomalía de inadaptación social: 376.5
- Diversidad por situación social o familiar excepcional: 376.6
- Diversidad por pertenencia a minorías de cualquier tipo: 376.7
- Formación y perfeccionamiento de los profesionales de la educación: 371.13/16
- Innovación educativa: 37.014.3
- Investigación educativa: 37.012.
- Organización educativa y metodología pedagógica 371 (macroclases).

Observación: El BIBE recoge tanto monografías (libros con ISBN), como revistas periódicas (con ISSN) publicadas en los seis idiomas que el proyecto comprende (inglés, español, francés, alemán, italiano y portugués). La lista de las revistas vaciadas, así como el sistema de clasificación, aparece en las primeras páginas de cada número.