

# Los contenidos educativos, ¿valor de producción o producto de valor?

JOSÉ M.<sup>a</sup> MARTÍNEZ BELTRÁN

*“En el nuevo plan de bachillerato no se verán ya estas cosas. Los problemas partirán 'de consideraciones de carácter concreto'.*

*Efectivamente, a Carla este año le ha tocado en reválida problema moderno a base de calderas: 'Una caldera tiene forma de una semiesfera superpuesta...' Y nuevamente se refiere de las superficies.*

*Es mejor un profesor a la antigua que uno que cree ser moderno porque ha cambiado las etiquetas.”*

(Carta a una maestra, p. 28.)

El hecho de que nos centremos en la consideración de los contenidos educativos no tiene ni siquiera un asomo de discusión sobre el sí o el no de los mismos. Ni siquiera para caer de nuevo en el tópico de que “los contenidos no son tan importantes” como se cree en la vieja escuela. Quizá —y si el intento no fuera presunción— podríamos acercarnos al contenido educativo para preguntarle su misma identidad y, sobre todo, por su función en la escuela cuando se trata de definirla como lugar de Educación.

Un contenido no se puede plantear nunca desde sí mismo, ni siquiera cuando de hacer una programación nacional se trata. Se parte siempre de la realidad de su "consumidor", del alumno a quien se le transmite, porque creemos que es bueno para él. Y visto desde el hombre que educamos, el contenido se queda en algo fluctuante, discutible en su totalidad de estructura, y verificable en su pretendida eficiencia.

Con frecuencia se distinguen contenidos de aprendizaje y contenidos educativos. Y la diferenciación resulta positiva si el científico trata de estudiar los procesos mentales de aprendizaje, memorización, olvido, para establecer los niveles a los que la mente infantil puede llegar en su intento de "conocer". Y también en el momento en que el Educador se convence de que su tarea sobrepasa los lindes del "enseñante" para entrar en el espacio intrincado del hecho de "educar". Pero fuera de estas situaciones objetivantes, necesarias para poder hacer ciencia, la parcelación de los contenidos resulta insostenible: solamente existe un contenido, y éste se llama EDUCACION.

Pero ¿qué es educar? Si un alumno tuviera la capacidad de verbalizar la totalidad de sus expectativas relativas al acontecimiento educativo de cada día, estoy seguro que no diferenciaría entre contenidos intelectuales, afectivos, relacionales, ni operativos. Sencillamente, formularía su *unidad de expectación*, su *unidad de demanda*, y esperaría pacientemente que nosotros, los Educadores, le diéramos una *unidad de respuesta*. Pues eso es Educar: formular la unidad de respuesta a la unidad personal de demanda que cada individuo expresa.

Desde cada persona surge progresivamente, y de forma totalizante, toda una *instancia de concepto*, o sea, la petición de modelos que vayan dándole la sensación de hacerse persona con las personas. Ese modelo que solicita no tiene como esencia la estructura lógica, la sistematización de su propia instancia; es más bien un modelo personal, hecho de contenido intelectual y de existencia arraigada en la realidad vital. Por eso resulta peligrosa toda... respuesta educativa que olvide esa demanda, o que la divida en partes sin identidad de pertenencia a la misma realidad.

Así, la respuesta educativa es unitaria y total. Tratamos de darla desde la integración de todos los elementos educativos, profundamente relacionados e integrados en una *unidad de sentido*. Esta unidad no solamente la proporciona la correlación entre los contenidos programados y el destinatario de los mismos, sino que se realiza en la sintonía entre la ciencia que transmite y los sujetos de la transmisión: Educador y Educando.

Inteligencia, Actitud y Operatividad son ya no solamente objetivos que presiden todo acto educativo; se convierten en respuesta a la petición de modelo por el hecho de encarnarse en las personas que dinamizan y hacen posible la Educación. El Educador es contenido intelectual, es actitud y es acción; por tanto, es encarnación de la respuesta que el alumno pide. De no ofrecerse como tal, el papel se reduce al de simple —y triste— transmisor de frustración social e individual.

Y desde esta perspectiva, estamos dentro del círculo de la Educación como *Industria del saber*. La Educación ha de crear la estrategia para el desarrollo de todos los recursos humanos. Es un valor de producción de formas de realidad de esos recursos; pero al mismo tiempo es consciente de que es el producto del valor de las personas que encarnan y viven sus propios recursos, en tensión continua de creatividad que el hecho de educar exige.

El Educador, además de la trascendencia funcional de que es dotado, tiene otra funcionalidad que se traduce en lo concreto sus "funciones". G. de Landsheere las sintetiza como sigue:

- Funciones relativas a la promoción del desarrollo social y emocional del alumno.
- Funciones relativas a la promoción del desarrollo de los conocimientos del alumno.
- Funciones y aptitudes concernientes a los materiales y métodos pedagógicos.
- Funciones relativas al trabajo con los adultos.
- Funciones concernientes al desarrollo del Educador mismo y al de la escuela (1).

<sup>1</sup> LANDSHEERE, G. de: *La formación de los enseñantes de mañana*, Narcea, Madrid, 1977, p. 19.

La aptitud educativa solamente existe en la situación educativa y esta situación se realiza en y a través de un contenido científico que forma parte de la estrategia educativa. Tratemos de integrarlo a partir de su doble dimensión instructiva y educativa.

## LA EDUCACION COMO ESTRATEGIA DE CONTENIDOS

La Educación lleva consigo una función docente-discente a la que no puede renunciar por pertenecer a su entraña misma. Además, el propio proceso de integración en el universo lo realiza el niño a través del descubrimiento del contenido de ese universo. Las emociones noéticas son fruto del primer saber sobre las cosas y acercamiento existencial a las mismas. Conocimiento y emociones van unidos para crear la sensación de estar-en-el-mundo.

Las investigaciones actuales sobre los procesos cognoscitivos refuerzan la importancia de los conocimientos y su contenido: adquisición de conceptos, su estrategia, los procesos mentales... son el soporte científico para conseguir el ajuste entre contenido y discente. Pero en el fondo de la investigación queda patente la doble vertiente de la estrategia: por una parte se realiza la adquisición del dato objetivo —es el “input” del aprendizaje— y, por otra, se tiene en cuenta la “salida” del dato elaborado por el propio individuo en su referencia personalizada —es el “output”, o modificación del dato según la psicología y transformación que la mente del discente realiza.

Para J. Bruner, a quien se debe gran parte de la investigación actual, los procesos cognitivos se realizan según la triple operación de *adquisición, retención y transformación de la información* (2). Y aquí es donde el “contenido” experimenta una ampliación de concepto. Ya no puede quedarse simplemente en la operación de adquirir(se) y retener(se); sería condenarlo a la tumba de la inteligencia “convergente”. No puede darse el dato sin la esperada transformación creativa, que implica referencia del mismo a la realidad existencial del individuo, a la dinámica de su inteligencia divergente o creadora.

La preocupación por la realidad personal, aun tratándose de la más fría objetividad del dato, obliga al Educador a partir de la pregunta sobre la posibilidad de síntesis entre conocimiento y vida. Este planteamiento es el que hace surgir en E. J. Ogeltree el nuevo paradigma de la investigación pedagógica, que se hace extensión a la praxis docente:

“La reinterpretación de la información existente para ver si puede adaptarse a la forma nueva de ver las cosas” (3)

De aquí se desprende la necesidad de consideración de ese segundo aspecto de la estrategia docente: no sólo se trata de enseñar, sino de *enseñar a aprender*. Los contenidos son como la materia prima de la operación mental, y, por tales, tienen carta de garantía en el componente madurativo de la persona. Eso sí, bajo la condición de que consideremos la madurez personal no tanto como un sistema lógico que el individuo se construye sobre la vida, sino como la disponibilidad de su inteligencia para hacer uso de ella. Es persona madura quien tiene en su inteligencia un instrumento de respuesta creadora a la situación de vivir, no tanto quien la tiene estructurada en perfectos sistemas lógicos.

La cuestión sobre la importancia de los contenidos se convierte así en importancia de la estrategia: Cómo presentar el conte-

NER, J. S.: *El pro-*  
*mental en el apren-*  
*, Narcea, Madrid,*  
*Cfr.*

OGELTREE, E. J.: *El des-*  
*o intelectual en los*  
*y la teoría de las*  
*as bioplásmicas”,*  
*. ROBERTS: Cuatro*  
*ogías aplicadas a la*  
*ción, T. I. Narcea,*  
*d, 1978, p. 170.*

nido, cómo programarlo incluyendo las actitudes del discente la diagnosis de capacidades de adquisición y transformación la táctica de recuperación de la dispersión que de los contenidos se produce, en el recurso del enriquecimiento de los contenidos a partir de la vivencia que de ellos va teniendo el alumno.

Resulta difícil afirmar que se realiza algo positivo en la Educación si nos contentamos única y exclusivamente con la función instructiva. Más importante que programar contenidos resulta la programación de los procesos operatorios capaces de estructurar el pensamiento, de crear el hábito de búsqueda, de crear relaciones a partir de los datos adquiridos. ¿Quién nos diera poder para decir el futuro para organizarnos en función de sus exigencias. La sintonía con los rasgos de la instrucción que asoman entre la nebulosa de los años venideros, nos hace pensar con T. Husen que el trabajo docente requiere dos nuevos puntos de partida:

- a) Caminamos hacia una nueva organización del trabajo, hacia su programación más por modos de actuación que niveles de edad o conocimiento.
- b) La mayor transformación será el desarrollo de la individualización más o menos total (4).

<sup>4</sup> HUSEN, T.: *La sociedad educativa*, Anaya, Madrid, 1978, pp. 224-5.

Esta doble llamada la percibimos como instancia educativa hacia la pérdida del protagonismo del contenido, e incluso de la función transmisora por parte del profesor. Se nos antoja más que la adquisición de un protagonismo nuevo: programador, diagnóstico y motivador de la acción discente. La ciencia, en su contenido transmite una visión minimizada y confusa del universo. Al alumno no le resulta difícil establecer nexos y crear unidad de percepción a partir de las "asignaturas" impartidas de modo magistral e individualista. Los contenidos, así, serán carentes de significado si no perseguir la integración del dato en la visión totalizante del mundo. Esa visión solamente puede adquirirla el individuo desde una búsqueda motivada de contenidos, razón que refuerza la función programática de la Educación y del Educador.

El campo inmenso de la Psicología Transpersonal realiza sus incursiones en la Educación y nos recuerda que el Educador es la persona que puede conducir al estudiante hacia la verdad del mismo y del universo (5). Y nos resulta fácil admitir que la verdad de sí mismo solamente puede surgir de sí mismo, de ese diálogo continuo entre el ser y el universo que le rodea. La Educación es más eficaz para favorecer esa verdad, no para exclusivizar su transmisión.

<sup>5</sup> McWATERS, B.: *Líneas generales de la psicología transpersonal*, en ROBBERS, T., o. c., p. 197.

Los contenidos educativos son, por tanto, el nexo entre persona y universo, entre viviente y vida, siempre que recuerden que su papel sirve solamente de marco de referencias para que el individuo vaya seleccionando los mensajes de contenido que mejor se acomoden a sus propias exigencias y expectativas sobre sí mismo y la vida. Contenidos sí, pero subordinados a la creación de la propia verdad sobre la vida. Transmisión magistral sí, pero subordinada a la necesidad del alumno en cuanto buscador de los conocimientos que requiere su propia maduración personal.

## LA EDUCACION COMO ESTRATEGIA Y MODALIDAD DE FORMACION

Si los contenidos, decimos, son el nexo entre la persona y el universo, se hacen por ello mismo modalidad de formación. A través de ellos el alumno llega a formarse la visión del mundo que regula sus propios comportamientos. No existe un sistema universal de "construcciones" que nos dé la fórmula para tener la percepción del mundo única y válida. Por tanto, cada persona elabora su propia "construcción" a partir de los conocimientos, actitudes y percepciones que va asimilando (\*).

Desde este punto de vista podemos considerar que lo aprendido se convierte en experiencia, en hecho personalizado. No se aprende "de" la experiencia, sino que el "aprender" constituye la experiencia, puesto que ayuda a hacer y rehacer continuamente la construcción personal, el modelo sobre el que "construimos" el mundo desde nosotros mismos.

La Enseñanza, por medio de su función transmisora de conocimientos, ayuda en la coordinación y sistematización de los aprendizajes y, por su medio, ayuda también al individuo a coordinar y sistematizar el hecho humano, fugaz y cambiante, en una visión de síntesis, de estructura lógica, de actitud y de creatividad.

En términos parecidos concibe G. de Landsheere la acción formativa de la Escuela cuando dice:

"Ligada indisolublemente a la vida, la Escuela no intentará ya separar artificialmente las facetas cognitiva y afectiva. Reconociendo el papel primario de las actitudes y los valores, se ocupará el cultivarlos, procurando la felicidad, el bienestar con uno mismo y con los demás como valores superiores al poder y tener" (6).

uando decimos "construcciones" hacemos el término con el objeto de la forma construida por cada persona con el universo. El individuo se representa el mundo de una manera particular, y lo hace a través de "patterns" o modelos que él mismo se crea, ordenados a través de la coincidencia de sus semejantes; además otras, se crean sus propias construcciones. No requieren ser expresados en palabras todo un punto de vista, no tanto un sistema filosófico de la vida a partir de él, sino que organiza sus comportamientos presentando anticipa los futu-

El niño "construcción-constructos) es muy importante en el estudio de relación de KELLY y en su explicación de comportamientos a partir de la vida. Por eso remito a la obra *The Psychology of Personal Constructs*, New York, Norton, 1955. También: PATTERSON, H.: *Theories of Learning and Psychology*, New York, Harcourt, Row, 1973.

LANDSHEERE, G. de, o. c., p. 223.

Si enseñar lleva toda una estrategia de transmisión y aprendizaje, no es menos el hecho educativo, aunque más complejo. Educar implica un mayor refinamiento estratégico, puesto que se trata de dar sin imponer, de ofrecer la totalidad educativa dando por válido que cada individuo llegue a sus propias conclusiones y estructuras. Es algo así como renunciar a lo gratificante de la respuesta exacta y uniforme a lo que cada Educador comunica. Por eso presenta características que afectan sobre todo a estas tres áreas:

- Crear situación de aprendizaje continuo.
- Programar todos los ámbitos de la formación: intelectual, actitudinal y operativo.
- Diálogo continuo con la individualidad del alumno, para detectar si la formación de sus “construcciones” está de acuerdo con la comunicación que se le ofrece.

La época de las “verdades sólidas” atraviesa un momento de profunda crisis. En más de una materia, incluso la misma “credibilidad” del Educador y desengaño de la función. Pero esa crisis tenía que llegar, ya que no es tan importante la credibilidad cuanto la capacidad que el Educador tiene de *convocatoria de identificación*; él es el principal objeto de aquella *instancia de concepto* que se buscaba más arriba. El contenido que el profesor explica pasa a segundo lugar si tenemos la visión total de su acción educativa; el Educador es el estratega de la formación por lo que él es como persona no tanto por el contenido que imparte, y esto sin quitarle nada de su importancia.

Por todo ello se llega a la conclusión de que para educar requiere una “modalidad de formación” propuesta por el Educador y por la Comunidad Educativa; un estilo, una propuesta de identificación. Decir que educamos significa, pues,

- a) Que tenemos un objetivo de educación total, y que ese objetivo no tiene fin, puesto que afecta al crecimiento continuo del alumno.
- b) Que el alumno ha de adquirir una habilidad, un poder, una propia posibilidad de crecimiento.
- c) Que se le ha de enseñar a realizar el análisis del contenido para relacionarlo con la naturaleza del proceso a través del cual los poderes se desarrollan.

Si esto es así, “Educar” se convierte en verbo reflexivo: Educarse, crearse a sí mismo desde la significación de los contenidos y desde la identificación con los modelos personales. Pero, sin olvidar

dar la función de los Educadores, "Educar" será además influir en la operatividad de los individuos, ponerlos en proceso de su propio hacerse personas. Como proceso que es, la Educación hunde sus raíces en su dimensión histórica: tiene en cuenta su configuración temporal sin anclarse en el pasado y sin obsesionarse con el presente ni con el futuro. Simplemente, permite que cada persona responda desde sí misma a la donación cultural, actitudinal y práctica que la Educación le hace en su totalidad.

## DEL CONTENIDO AL VALOR, O LA SIGNIFICACION DE LO APRENDIDO

Cuando el aprendizaje de contenidos se hace mecánico tiene como consecuencia el saber erudito. Si el aprendizaje se realiza sobre contenidos significativos se llega al saber significador. Y cuando el aprendizaje es personalizado el saber se convierte en creador. Este es el camino para llegar a la sabiduría. La inteligencia, entonces, se hace instrumento al servicio de la persona total y medio para el perfecto y pleno funcionamiento de la persona.

Con esto volvemos a dar respuesta al planteamiento sobre el lugar y valor de los contenidos educativos. Pero lo que se nos pide ahora no es la redefinición del papel de dichos contenidos, sino el camino para estructurarlos en su misma funcionalidad de aprendizaje y de formación. Y este camino, a mi entender, no es otro que el de la INTERDISCIPLINARIEDAD.

No vamos a soñar con una realidad lejana, ni a proponer metas inalcanzables. Sería utópico pedir hoy a un centro que elaborara todo un *diseño educativo interdisciplinar*, cuando para muchos resulta todavía extraño el proceso que se nos exige en la filosofía educativa expresada en la Ley de Educación: Globalización, Diversificación por áreas de conocimiento y progresiva Sistematización (art. 15, a y b. Art. 22.2). Pero al menos hemos de señalar este camino como solución de modernidad y como recurso para dar esa unidad de sentido de que venimos hablando.

En el diseño interdisciplinar no se puede hablar estrictamente de modificación estructural de las distintas materias. Cada una mantiene su propia autonomía y contenido, pero se siente capaz de aportar su visión del universo. Una visión científica, pero no por ello menos parcial. Mantenerse cerrados en cada castillo de "asignatura" resultaría absurdo y antieducativo. Lo que se persigue, como señala L. Apostel, es que se consiga la unidad "a nivel intelectual y teniendo como objetivo la transferencia de conocimiento de

<sup>7</sup> APOSTEL, L.: *Algunos acercamientos a la Interdisciplinariedad*, en: *Varios: Interdisciplinariedad*, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México, 1975., página 109.

una manera integrada; en realidad, tan integrada como la lógica la enseñanza lo permitan" (7).

Los motivos de la interdisciplinariedad se nos hacen sumamente exigentes, al mismo tiempo que necesarios. La realidad educativa ha de ofrecer al alumno la contemplación de los conocimientos de diversas vertientes, si se quiere llegar a él desde la síntesis contenida y la realidad humana que vive. Por eso, Marín Ibáñez señala algunos de estos motivos como sigue:

- a) El creciente afán de unidad y síntesis.
- b) Las nuevas tendencias de nuestro sistema educativo y los postulados de los organismos internacionales de educación: diseñar los modos y maneras de integrar los saberes.
- c) La respuesta a la demanda de una problemática real (Decreto 160/1975, de 23 de enero, sobre la estructura del Plan de estudios del Bachillerato) (8).

<sup>8</sup> MARÍN IBÁÑEZ, R.: *Interdisciplinariedad y enseñanza en equipo*, Paraninfo, Madrid, 1978, página 18.

Naturalmente, la respuesta a la exigencia de interdisciplina pueden ser muchas. La gama se extiende desde la *interdisciplina interterminada*, que lleva consigo toda globalización y que persigue al individuo un primer contacto con el universo que por primera vez descubre (1.<sup>a</sup> etapa de E. G. B.), hasta la *interdisciplina unificadora*, que logra la fusión de varias ciencias en una sola, como es el caso de la Biofísica. Pero hay un camino intermedio más exigente a un centro de educación: *la interdisciplina de síntesis*. Se trata, por ella, de ver el sustrato común de las diversas materias escolares, de contribuir a la unidad de significado que el alumno requiere para integrar los contenidos en su propia realidad personal, de unificar la filosofía de la Comunidad Educativa para que la transmisión mantenga unidad y coherencia.

Cuando hoy existen tantos centros que realizan un magnífico esfuerzo de síntesis para plasmarla en su *Ideario de Centro*, nos a vemos a suponer la imposibilidad de éxito en este empeño sin una adecuada coordinación de los significados que cada materia tiene para quienes la imparten. La filosofía del Centro no puede ser algo superpuesto al contenido real que imparte, sino el fruto de la fusión de "construcciones" personales en una sola. Así la persona moral del grupo de Educadores forma, manifiesta esa unidad personal y el hecho educativo requiere para ser tal.

No se trata, pues, de llegar a sistematizar aquellos contenidos que son comunes a diversas ciencias para, desde ellos, elaborar un programa entrelazado y diferente. Esto sería una labor difícil y extremadamente científica. La labor interdisciplinaria:

exigida es algo más sencillo: Se refiere a aquellas zonas en que las diversas materias pueden sintonizar y poner algo en común. Esas zonas pueden reducirse principalmente a tres:

- a. *La zona del contenido:* Cada disciplina puede realizar una aportación científica a la realidad educativa. Esta es la función de los Departamentos, lugares en que se programan las materias desde lo que ellas tienen de relación y de lugar común.
- b. *La zona del sentido:* Es la búsqueda del sentido que cada materia puede dar a la pregunta por el significado unitario de la ciencia que el alumno pide. La pregunta por el sentido de la vida tiene una primera respuesta desde el significado del universo, dado desde la unidad de la ciencia en su variedad de respuestas.
- c. *La zona axiológica:* Cada materia mantiene relación con las personas que a ella se dedican. Y cada persona, en su coherencia, debe registrar los valores que de la ciencia se extraen. Exactitud matemática; creatividad literaria, artística, dinámica; valor social, ético, etc., son otros tantos ejes sobre los que gira la formación de las estructuras de comportamiento que el individuo necesita para dar contenido y valor a su propia vida desde la ciencia.

En resumen, lo que estamos sugiriendo es el mayor contacto entre el profesorado de un Centro educativo, no tanto a nivel de programación, evaluación o reivindicación... cuanto a esos niveles olvidados de intercomunicación intelectual, de significado de "su" materia, de interrelación con otras ramas del saber. En suma, la relación necesaria para elaborar una filosofía educativa que disponga las distintas estrategias para la comunicación del saber personalizado y creador. Entonces, y solamente entonces, podremos dar "la" respuesta a "la" pregunta del alumno, en lugar de darnos respuestas autistas a preguntas inexistentes.

## EL CONTENIDO DE LA FE, CULMEN DE LA ESTRATEGIA EDUCATIVA

Hasta aquí nos hemos referido a un concepto de Educación que no se relaciona directamente con la cristiana. Sí y no. Lo que se intenta al tratar de dar sentido de unidad al contenido de la Educación es dar respuesta a la instancia religiosa de los educandos. Y digo "religiosa" porque precisamente lo religioso es ese mismo significado de los contenidos de la ciencia y del vivir, todo aquello que

trasciende, como respuesta, al simple fenómeno y dato de la ciencia. Y es aquí donde entroncamos con la educación cristiana, porque ella no puede existir allí donde lo religioso no tiene lugar porque no se trasciende el fenómeno para buscar su sentido.

Ahora bien, tengamos en cuenta que nos estamos expresando desde y para Educadores cristianos, para Centros y Comunidades Educativas cristianas. Y tratamos de explicitar la definición de nosotros mismos, lo haremos de esta manera: Centro cristiano es, en primer lugar, el que trata de hallar la unidad de sentido a toda su actividad educativa. El que llega al contenido de la fe cristiana desde el contenido científico de sus enseñanzas, en segundo lugar. Y, en fin, el que responde a la *instancia de concepto* con la encarnación personal de esa unidad de sentido realizada por cada miembro de la Comunidad Educativa. Los contenidos científicos, incluidos los de la fe, no son propiamente la respuesta total; esa respuesta está hecha persona y expresada a través de los comportamientos coherentes que dimanaban de esas personas cuando en ellas la unidad del sentido se hace coherencia.

Y volvemos de nuevo sobre los contenidos, ahora los de la fe cristiana, pero no para caer de nuevo en la cuestión sobre el “sí o no” de los mismos, sino para darles su lugar y significación. Cuando el contenido de la fe se integra en esa unidad total con los contenidos de las demás materias, cuando la Interdisciplina logra la floración de la fe desde la ciencia, entonces la dialéctica sobre “clase de religión”, sobre la posible educación de la fe en la Escuela y otras tantas cuestiones adláteres, pierde sentido.

Por eso, y dejando de lado dichos planteamientos, me atrevo a acceder a los contenidos de la fe cristiana una triple gama de fluencia:

#### a) *Los contenidos tienen una funcionalidad*

Por su medio, el educando puede establecer la *interrelación* de los contenidos de las distintas materias, que unas veces están en convivencia y otras se abren al hecho cristiano. Oposición que viene más de las personas y sus modos de asimilación que del mismo de la ciencia.

Además, la interrelación con la ciencia se convierte para el alumno —y para el cristiano en general— en *diálogo* con quienes encarnan los valores de la ciencia en otras tantas formas de adhesión religiosa. El alumno ha de llegar a un posible diálogo plurivale

tanto en el “ecumenismo de las diferencias” como en el “ecumenismo de las semejanzas” —en expresión de A. Peretti (9)—, pues en ambos puede encontrar elementos constructivos y fortificantes de su fe.

La interrelación y el diálogo conducen casi necesariamente a la *respuesta* personal, tanto a las alternativas que los distintos humanismos ofrecen como a las personas que los encarnan. Hoy resultaría difícil para un cristiano moverse con garbo entre la maraña de creencias, posturas y opciones, si no fuera respaldado por una fe esclarecida por contenidos suficientemente sólidos.

#### b) *Los contenidos tienen una función madurativa*

Si tratándose de los contenidos de las distintas materias hemos afirmado la necesidad de hacerse personalizados para convertir a la persona en creadora, lo haremos con especial fuerza cuando de los contenidos de la fe se trata. La fe, de hecho, tiene mucho de recibido por la transmisión adulta, pero esa transmisión no pasa de ser un marco de referencia ofrecido al neo-creyente. Se requiere —y es condición de la fe— la adhesión racional-afectiva para que se convierta en creativa, en generadora de madurez y de visión del mundo penetrada por ella.

Recordemos que el alumno nos presenta a los Educadores de la fe la misma *instancia de concepto* que engloba toda su instancia de formación y que en ella la incluye. Por eso, su maduración se va a realizar en la comunicación con esas personas que se presentan a él como modelos concretos de identificación cristiana. Quizá no tengamos derecho a pensar que un alumno concluya sus años de formación y pueda decir: “Porque he oído, creo”; es la otra fórmula, la que proviene de la aceptación de modelos de fe la que le lleva a afirmar: “Porque he visto, he creído.” Y aquí es donde la Educación se pone a prueba, puesto que lo que se exige a sí misma es la oferta de la *unidad de sentido cristiano* como visión del universo y la vida desde la totalidad que la culmina: la fe.

#### c) *El Educador es el contenido totalizante de la respuesta*

Podemos entender por contenido aquello que el alumno incorpora a su totalidad personal, ya sea por vía de racionalidad, afectividad o instancia de operatividad. Así, podemos afirmar que el Educador de la fe constituye el contenido total de su misma acción educativa. Cuando tiene realizada en sí mismo la síntesis entre la fe y la cultura, entre el conocimiento y la actitud, está en disposición de

comunicar la unidad de sentido y hacer ver la vida desde la luminosidad que tiene cuando se trasciende a sí misma.

El Educador de la fe es el *nuevo profeta del sentido*. No va a cesitar salir a los caminos y aldeas a vociferar la palabra, simplemente va a hacer uso de la sencillez de la comunicación con aquellos a quienes educa: comunicarse en la totalidad y autenticidad de su fe. Su misión es toda una *logo-transmisión y logo-comunicación*: transmisión del sentido, comunicación del sentido del vivir y de la existencia. No va a ser diferenciador entre las cosas de la tierra (contenidos del saber) y las del cielo (contenidos de la doctrina cristiana), sino el hombre a cuyo través lo humano cobra categoría trascendente y lo divino se integra en lo humano para dar la plenitud de sentido.

De ser así, no puedo siquiera imaginar lo que hoy significa el Educador. Ni puedo suponer que ante este poder de convocar haya alumnos que se nieguen a admitirlo como dador de esperanza de alegría y felicidad de vivir. ¿Quién puede volver la espalda a quien tanto ofrece que se ofrece a sí mismo en la plenitud de vida y de su significado?

## CONCLUSION

A partir de las ideas anteriormente expuestas, nada mejor que hablar, a modo de conclusiones, algunas concreciones que sirvan como de recuerdo y de preocupación de acción:

1. El problema de los contenidos en la Enseñanza no se resuelve ni con una postura exclusiva de su valor ni con el olvido de los mismos en nombre de "cosas más importantes" para educar. Se trata de llegar a integrarlos en la totalidad educativa, para darle sentido personalizador. La visión del mundo se adquiere a partir de los contenidos de la ciencia encarnados en los modelos personales que son su plasmación real.
2. Todo alumno —implícita o explícitamente— puede de los Educadores la coherencia entre lo que enseñan y lo que viven. Esta coherencia tiene su expresión en cuanto el Educador trasciende el contenido de lo que explica y lo convierte en sentido del universo y del vivir-en-el-mundo. Es deber del Educador expresar ese sentido de su vivir, desde la ciencia, para que sus alumnos traten de configurar su propio significado.
3. Del lugar e importancia de los contenidos se desprenden conclusiones prácticas:

- a) La programación de los contenidos se ha de integrar en la programación más general: la que trata de seguir el proceso de educación total de la persona: inteligencia, actitud, operatividad.
  - b) La búsqueda de sentido de los conocimientos se ha de realizar en el trabajo interdisciplinar de los equipos educativos. Esto supone el trabajo de pensar juntos sobre las aportaciones que cada uno desde su especialidad puede hacer a la unidad de sentido educativo que se pretende.
4. El Educador está cobrando siempre nuevas percepciones de su función. Señalemos dos principalmente:
- a) Su principal poder no es el de enseñar, sino el poder de convocatoria de identificación. Quiera o no se convierte día a día en modelo (o anti-modelo) que traspasa el umbral del conocer para llegar a la región del sentido de la ciencia, y del que ella conlleva como percepción del mundo.
  - b) Cuando el Educador se llama cristiano se considera poseedor del nuevo profetismo: el de la logo-transmisión y la logo-comunicación, por el que sirve de explicitación del sentido de vivir. Todo el contenido del saber cobra dimensiones más profundas cuando la fe las invade y clarifica. La fe es el culmen de la visión del mundo que se logra a partir del contenido de la ciencia.