

«BOSQUEJO DE LA ACTUALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA»

José Luis Hernández Huerta¹

«El sistema educativo tiene hoy, en las democracias avanzadas, cuatro funciones: actuar como elemento básico de cohesión nacional, constituir un factor de integración social, promover la igualdad de oportunidades y servir como instrumento de formación en los valores democráticos» (J. M. Maraval. La reforma de la enseñanza).

España está viviendo un momento de inflexión en la historia, y un gran reto aparece en el horizonte. La construcción de una nueva España está en marcha, y necesita de los hombres más capaces –de los mejores, y sólo de éstos– y con mayor sentido político, así como de una masa de ciudadanos maduros, responsables y bien preparados, merecedores de gozar de los derechos y las libertades que procura la democracia y de las obligaciones que ésta impone como contrapartida.

España ha de ser repensada, regenerada. Y, para ello, debe desprenderse de falsos prejuicios y enterrar –que no olvidar– agravios pretéritos –¿cuándo se dejarán cicatrizar las heridas «históricas» que impiden a la Nación erguirse cuan larga es?!–. Es preciso que se centre en la actualidad, que no sabe de reivindicaciones «históricas», tan sólo entiende de proyectos futuros, y urge que los grandes partidos políticos –una vez «purificados»– establezcan un nuevo pacto, en el que las cuestiones sustantivas acerca del funcionamiento del País sean inamovibles.

Una de estas cuestiones es la educación, utilizada durante demasiado tiempo por los grupos parlamentarios como arma arrojadiza y como moneda de cambio; sometida hasta la extenuación a la demagogia política y pedagógica; legitimadora de políticas refractarias al pacto constitucional de 1978; y transmisora de una idea tísica de democracia que hace tropezar al sistema con obstáculos imaginarios, poniendo en peligro la convivencia lograda tras muchos años de sufrimientos y luchas intestinas. Conviene, pues, examinar, aunque someramente, la actualidad de la educación española, y, para ello, me centraré en algunos asuntos que, a mi parecer, son clave.

1. Licenciado en Pedagogía, y alumno de segundo curso de doctorado en Pedagogía (Universidad Pontificia de Salamanca).

Particularismos y educación

«La esencia del particularismo es que cada grupo deja de sentirse a sí mismo como parte, y en consecuencia deja de compartir los sentimientos de los demás. No le importan las esperanzas o las necesidades de los otros y no se solidarizará con ellos para auxiliarlos en su afán»².

Son numerosas las formas que puede adoptar el *particularismo*. El regionalismo y el nacionalismo separatista es una de ellas, sin duda la de mayor trascendencia para la salud pública española. Este problema, el de las autonomías, viene de antiguo, aunque se ha manifestado de manera más virulenta y radical durante los dos últimos períodos constitucionales. Nacionalismos, regionalismos, separatismos, han surgido en abundancia, casi en forma de plaga, y han pretendido, de siempre, contrariar el proceso lógico y natural de *totalización* –pues no hay duda que España es lo que es por haber compartido sus habitantes un espacio histórico común–, consistente en que «grupos sociales que eran todos aparte quedaban integrados como partes de un todo», promoviendo la *desintegración* del País, es decir, «las partes de un todo comienzan a vivir como todos aparte». «A este fenómeno de la vida histórica llamo *particularismo* y si alguien me pregunta cuál es el carácter más profundo y más grave de la actualidad española, yo contestaría con esa palabra –decía Ortega en 1922, manifestación perfectamente extrapolable al momento actual–»³. De cómo se resuelva el asunto dependerá el futuro de España como Nación.

La incapacidad de los gobernantes para zanjar de una vez por todas el asunto de las autonomías se ha dejado sentir en el terreno de la educación, y ha surgido un imaginario pedagógico que raya el despropósito. El pacto constitucional de 1978, en el que más de media España accedió a las reivindicaciones «históricas» –artificiosas, superficiales y transitorias, que sólo tienen, según Ortega, un «valor simbólico como expresión convencional y casi siempre incongruente de profundas emociones, inefables y oscuras, que operan en el subsuelo del alma colectiva»⁴, fue refrendado por todas las fuerzas políticas y sociales vivas, incluidos los nacionalismos –a pesar de que ahora manifiesten cierto arrepentimiento–, que dejaron su impronta en el texto de la Carta Magna y se cuidaron mucho de no cerrar puertas –con vistas a una posible revolución política cuando los tiempos fuesen menos recios–; así, los grupos regionalistas consiguieron que se respetaran ciertas peculiaridades *terruñeras* –dentro de los límites de la razón–, lo cual es loable y beneficioso, y que se dejase, jugando con la buena voluntad de más de media Nación, una vía libre para el chantaje: el artículo 150.2 de la Constitución, por el que se deja abierta la posibilidad de que el Estado delegue funciones estrictamente propias en las Comunidades Autónomas, a las que éstas sólo han podido acceder mediante el

2. Ortega y Gasset. *España invertebrada*, Alianza Editorial, 2004, 47.

3. *Idem.*, 46.

4. *Ibid.*

chantaje político y emocional, pues, de otro modo, son imposibles de explicar los hechos. Además, los nacionalismos parecen haber olvidado algunos principios básicos, imprescindibles para la convivencia y el progreso social, y que adquirieron el compromiso de respetar, como son la solidaridad entre regiones y la unidad de la Nación española –principios que aparecen en el artículo segundo de la Constitución–.

Los grupos radicales nacionalistas –u otros simplemente solidarios con éstos– encontraron demasiado arduo el camino legal para obtener, fáctica y legalmente, reivindicaciones «históricas», pues la memoria histórica española aún estaba fresca y se encontraba en buenas condiciones –aunque en verdad no muy lúcida, pero al menos mejor que ahora–. Y conscientes de la coyuntura histórica, decidieron optar por la senda de la paciencia y tantear otros medios más sutiles, aunque quizás más eficaces a largo plazo, para conseguir el objetivo: ¿independizarse?, ¿subyugar España a la tiranía de unos pocos?, ¿simplemente obtener más privilegios aún?, quién sabe. Pronto se pusieron «manos a la obra». Y en breve descubrieron unos «artefactos» peligrosos y letales –la letra impresa, la escuela y los medios de comunicación–, un medio en que trabajar –las voluntades y los sentimientos de los hombres– e instrumentos precisos y certeros que utilizar, propios de cirujano –humanistas del más amplio espectro–. Pronto dispusieron el terreno; lograron tomar buenas posiciones en editoriales y medios de comunicación de gran difusión, y obtuvieron amplias ventajas en educación desde el comienzo –hay que recordar que las CCAA llamadas «históricas» fueron las primeras en «disfrutar» de Estatuto autonómico, y por ende de competencias en educación–, pero más evidentemente con la promulgación de la LOGSE. Historiadores y pedagogos –y educadores de toda clase– fueron llamados «a filas» rápidamente, pues prensas y escuelas estaban ya «regionalizadas» y el «amo» requería de sus servicios.

En poco tiempo, los quioscos estuvieron repletos de revistas de divulgación pedagógica e histórica, y las librerías lo estuvieron de nuevos estudios historiográficos y pedagógicos «científicos», en verdad muchos de ellos basados más en «visiones» y meras opiniones que en datos y hechos. La *misión* de los historiadores estuvo clara desde el primer momento: rehacer la Historia de España a gusto del consumidor, en este caso, al de los *progres* y al de los particularismos periféricos, de manera que, mediante la manipulación de la memoria histórica, fuese posible justificar el pretendido reparo de ofensas «históricas» que sólo existen en el imaginario –donde se almacenan las cosas que nunca existieron– de unos pocos –es «curioso» que ahora esa misma gente haya fundado la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica; ¿a qué memoria histórica se refieren?, la respuesta es evidente–. La labor de los historiadores se vio favorecida por el inestimable empeño que los medios de comunicación pusieron para silenciar las voces que se alzaban *contra la mentira* y que denunciaban *las últimas patrañas* publicadas sobre nuestra historia cercana. Pero este entuerto lo deben solucionar los historiadores.

En cambio, la *misión* de los pedagogos difería un poco a la de los historiadores. A la de éstos había que añadir otra aún más eficaz y menos visible: dislocar el sistema estatal de enseñanza, incapacitar intelectualmente a las generaciones jóvenes y futuras y generar sentimientos nacionalistas irracionales en ambas –evidentemente artificiales, pues un muchacho de corta edad, que apenas conoce el barrio y brevemente la historia de su «nación–aldea», es incapaz de tomar responsablemente esa determinación ideológica y sostenerla razonablemente, por el simple hecho de que desconoce cualquier alternativa–. Para ello, ha sido necesario fundar una nueva secta, la pedagógica, que, como todos los grupos mesiánicos, se basa en la creencia, en la consigna y en la convicción, en detrimento de la razón, el pensamiento libre y la lógica. Mercedes Ruiz Paz, en su último ensayo: *La secta pedagógica*, ha descrito con claridad meridiana las maniobras efectuadas por los grupos nacionalistas para hacerse con la educación. Así pues, permítanme utilizar una larga cita, reflejo de mi parecer:

«La Logse se hizo, según reza su preámbulo, para abrir el sistema educativo a la nueva estructura autonómica del Estado. Según la ley, la descentralización educativa para que la enseñanza “se ligase al entorno próximo”. Correspondía a las Comunidades Autónomas, siguiendo el texto de la ley, «desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte, y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia. Podría pensarse que hubo una confianza ejemplar o una ingenuidad absoluta respecto a que se fuese a llevar a término esa colaboración de modo responsable. Pero a la vista de lo que sucedió después, es legítimo pensar que no todas las administraciones actuaron honestamente. Algunos políticos locales participaron en la redacción de la Logse y dejaron incorporadas ciertas argucias pedagógicas a las que poder recurrir durante el desarrollo de la ley con el fin de proporcionarse beneficios políticos. La “aproximación de la escuela al entorno más próximo” fue una de esas argucias, tal vez la principal pues resultó ser el disfraz pedagógico bajo el cual las políticas nacionalistas entraron en los centros de enseñanza y en los programas de estudio. Los nacionalismos no encontraron oposición. Trataban con una izquierda acomplejada y dispuesta a asociarse con ellos a cambio de evitar la acusación de estar haciendo una política autoritaria, o no progresista o negadora del pluralismo. También a cambio de votos. Los nacionalismos jugaron bien sus cartas. Virtuosos del victimismo supieron arrancar a la izquierda las concesiones necesarias para imponer su modelo de escuela. Los que confiaron en la izquierda del año 82 no podían prever que acabaría siendo la consentidora y coprotagonista de uno de los mayores escándalos culturales de nuestro tiempo: el desmantelamiento y la degradación de nuestro sistema de enseñanza. La pedagogía se hizo cómplice de la maniobra poniendo a su servicio cuantas recetas didácticas fueron necesarias. La de “una escuela cercana a la vida cotidiana” fue una muy principal. Son ya muchos años de venderles a los usuarios del sistema

público de enseñanza que la culpa del fracaso escolar tiene, entre otras cosas, el modo en que están confeccionados los planes de estudio por estar sus contenidos alejados de la experiencia cotidiana del alumno. A los usuarios se les ha insistido en la necesidad de acercar los contenidos de estudio a la realidad inmediata del alumno para que éste no fracase. Se les ha convencido de que cualquier anécdota de la vida cotidiana tiene importancia para la vida escolar y relevancia para el programa académico. Pero se les ha engañado. El resultado es que un número significativo de padres valoran ahora positivamente la escuela no por lo que sus hijos aprenden, o por disponer de un equipo docente exigente y de calidad, sino porque el menor se encuentra en el colegio como en casa, y por las cosas nuevas tan divertidas que se hacen allí y que en sus tiempos no se hacían; las cosas tan apasionantes como ir al mercado, pasear por el barrio o celebrar festejos de todo tipo. El problema es que cuanto más se acerca el centro escolar a la vida cotidiana del alumno, menos promociona su despegue hacia nuevas formas de pensamiento y nuevas experiencias enriquecedoras del mundo de la ciencia y de la cultura; pero ésta era su intención. Vaciar la escuela de contenido era absolutamente necesario para poder implantar como materia de estudio, entonces, los mensajes que los políticos locales quisieran incluir. Estos mensajes se iban a presentar al alumnado identificados con el contenido de la propia vida. Era necesario convencer a la ciudadanía, entonces, de que todos los conocimientos tenían el mismo rango, el mismo estatus y el mismo derecho a incorporarse a los planes de estudio para luego poder agregar con naturalidad algunos temas, algunas interpretaciones, algunas consignas, necesarios para el manejo político pero no para la formación académica. Una escuela segura de sí misma y de su cometido y rigurosa intelectualmente resultaba más difícil de parasitar. De “adaptar el plan de estudios al diferente alumnado” se pasó a publicitar que el alumnado era radicalmente distinto en los diferentes lugares de España, y de ahí la necesidad de esa adaptación. Con ello, la campaña del “entorno próximo” comenzaba a ser la excusa perfecta a la que las políticas nacionalistas recurrían para atender a un alumnado, ahora considerado muy peculiar, de cada comunidad. La educación debía abandonar la idea del cosmopolitismo para empezar a fabricar personajes territoriales. La secta nacionalista tomaba posiciones. No fue esta una campaña fortuita. Estuvo bien organizada y respondió a intereses concretos: desmembrar el sistema educativo para poder repartirse sus parcelas; parcelas sobre las que luego gobernarían con relativa comodidad. (...) Al amparo de la Logse se desató una crítica despiadada al hecho de que la escuela seleccionara los contenidos a enseñar y determinara qué era digno de ser enseñado y qué no. Se acusó a la escuela de incurrir en la arbitrariedad cultural al elegir unos conocimientos y no otros. Se la desautorizó acusándola de legitimar una cultura única. La autonomía pedagógica de los centros, como herramienta demagógica, fue de gran ayuda para la puesta en duda de la escuela y para, entonces, poner al comisariado político pedagógico de cada centro en situación de elegir e incorporar al sistema unas mal llamadas “culturas”, unos peculiares contenidos, pretendidamente idóneos para cada tipo de alumnado. (...) Luego comenzaron a no ser tan importantes las diferencias personales (para eso ya se habían puesto en marcha planes de integración, grupos de apoyo y refuerzo) como las colectivas, especialmente las rela-

tivas al lugar de nacimiento. Así, el alumnado vasco debía estudiar unos contenidos singulares que nada tenían que ver con los del alumnado catalán, y los de éste con el de Castilla-La Mancha. Era una forma eficaz de empezar a conseguir a través de las aulas la fragmentación y el distanciamiento que algunos grupos promocionaban a través de la actividad política o de la presión social. El siguiente paso consistía en poner en tela de juicio el derecho del Estado a homologar los centros de enseñanza. Si el Estado ejercía su derecho a homologar unos centros que disponían ya de una amplísima autonomía, caería en la trampa de ser presentado como un Estado, como mínimo, centralista, opresor, impositivo y poco respetuoso con las diferencias territoriales. Y así sucedió. La sensación de los ciudadanos de pertenecer a una comunidad que lo era por tradición histórica y por una tradición cultural común era negada por la secta que la presentaba a los alumnos a través de la escuela de un modo diferente: los ciudadanos no pertenecían a una misma comunidad sino que un Estado opresor con delirios imperiales imponía la permanencia de todos dentro del mismo sistema; sólo sería posible la libertad rompiendo el sistema. Y el sistema se empezó a romper. La red de centros de enseñanza del Estado poco a poco se iba convirtiendo en una suma de partes cada vez más inconexas, representadas por diferentes escuelas (la escuela catalana, la escuela vasca, la gallega). Todas estas escuelas proclamaban mantener diferencias irreconciliables no sólo las unas con las otras, sino con cualquier cuerpo común que las pudiera acoger bajo la denominación de escuela española o sistema de enseñanza español»⁵.

Todo este andamiaje, todos estos «teje-maneges», tantos recursos destinados a tales maniobras, tanto tiempo y empeño invertidos, tantas quintas «perdidas», tantos profesionales «sacrificados» o malogrados,... Todo indica que el objetivo establecido es alguna causa «nobilísima», algo grande, que, de pura enormidad, aparece como algo monstruoso, ¿quizás una revolución?

Revolución y educación

Los sistemas políticos, sociales o económicos, sean del signo que fueren, ni se sostienen ni se perpetúan espontáneamente. Todos necesitan, ineluctablemente, de un aparato que permita la supervivencia de aquellos, asegurando la transmisión de la herencia cultural. Para acometer tal empresa, las democracias actuales, forjadas tras largos siglos de encuentros y encontronazos, abanderadas –por mérito propio– de la libertad, la igualdad y la justicia, herederas del más genuino derecho natural, deben «hilar más fino» que cualquier otro sistema, pues requieren de una mayor y mejor preparación de los ciudadanos y de un más alto grado de civilización de la sociedad. Y la educación se ha presentado históricamente como un medio eficaz, entre otros muchos, para conseguirlo,

5. Mercedes Ruiz Paz, *Oc.*, 73-77.

pues «consiste –según Durkheim– en la socialización metódica de la generación joven», y tiene la finalidad de «suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado»; de tal modo, es posible que se funda lo viejo con lo nuevo, permitiendo el progreso, la perfección y la transformación, racional, meditada, sosegada, del orden de las cosas.

Ahora bien, no todos los sistemas, por razones de la más diversa índole, están dispuestos a sostenerse y perpetuarse, y prefieren descoyuntar el cuerpo público del Estado –forma articulada e institucionalizada de la voluntad histórica de convivir–, para volver a montarlo atendiendo a un nuevo «croquis», a un nuevo esquema corporal, descubierto y poseído por unos pocos, por los mejores, ocasionalmente. Para llevar a término la *reforma* del Estado es imprescindible la *revolución*, que no entiende ni de medida ni de razones, pues halla su fuerza en el corazón de los hombres. Para este fin, la educación se presenta como un medio poco eficaz, pues, en primer lugar, requiere demasiado tiempo como para que pueda provocar una ruptura radical con lo existente y dar lugar a algo nuevo, radicalmente opuesto con lo anterior, y, en segundo término, la educación es –o debería ser– cuestión más de razones que de corazones –sin menospreciar la importancia y el potencial de los últimos–. En acciones encaminadas a la beligerancia irracional, parece más apropiado arengar a las masas, encender los corazones y exacerbar los espíritus, con panfletos sépticos, rezumantes de consignas, y discursos populistas inocuos, brillantes por la ausencia de propuestas eficaces y obstinados en desprestigiar y estigmatizar lo viejo. Generalmente, la propaganda incendiaria y las políticas violentas –siempre en nombre de unos grandes ideales– han resultado catastróficas, al tiempo que magnificadas, y por ello repetidas.

Lo cual no obsta que la educación sea una de las «damas de honor» de los planes revolucionarios, sean del signo que sean. De hecho, cualquier grupo radical o revolucionario la considera una cuestión de capital importancia; saben que, una vez ganada la revolución en la «calle», el nuevo orden sólo se podrá sostener mediante una acción continuada y metódica sobre las voluntades más jóvenes. Únicamente con tal proceder se puede legitimar la autoridad de los vencedores sobre los vencidos.

Asimismo, la educación también tiene una *misión* importante en los programas revolucionarios antes de consumar el acto de rebeldía, pues de aquella dependerá en buena medida el éxito o el fracaso de la revolución. Si se ha dispuesto con esmero el terreno, si se ha suscitado en los jóvenes la simpatía por el nuevo orden pretendido, se ha andado gran parte del camino; la masa juvenil, fogosa por naturaleza, fácilmente impresionable y deseosa de «emociones fuertes», abrazará jubilosamente las nuevas proclamas y consignas altisonantes y se sacrificarán alegre y gratuitamente por la «causa», llegado el momento. Así, ha de entenderse la edu-

cación como motor para el cambio, y como arma decisiva en el momento de la confrontación revolucionaria.

En uno y otro caso –mecanismo post-revolución y arma pre-revolucionaria–, la educación es sometida a altas presiones, casi insoportables, se convierte en el campo de juego por excelencia de la demagogia, y pasa a ser moneda de cambio. Cada grupo de presión procurará controlar una parcela –todas, si es posible– de aquella, ya que *deben* dejar su impronta en los futuros ciudadanos, que estarán eternamente agradecidos por lo que hizo el nuevo orden por ellos y por la sociedad. De una forma u otra, la educación se convierte en un arma política arrojada, poderosa y peligrosa, sometida al antojo del dirigente(s) de turno.

En los sistemas democráticos se han puesto en marcha –aunque sin denuedo suficiente– mecanismos para evitar que la educación esté «vendida» a la volatilidad de los cambios de gobierno. Para ello, se ha establecido un pacto –o consenso–, emanado de la voluntad constructiva, solidaria y moderada –o, como se dice ahora, del talante democrático, tolerante y dialogante– de los portavoces de los ciudadanos responsables del destino de la Nación en el momento que ésta comenzaba a ser reconstruida, después de haber sufrido los vaivenes de revoluciones infructuosas. Generalmente, las «reglas del juego» establecidas han sido recogidas en alguna Constitución o en alguna Ley Fundamental, estableciendo, así, unos límites precisos y amplios que nunca deben ser sobrepasados, salvo que lo pretendido sea una revolución. Así pues, es de vital importancia que el pacto sea cumplido a «rajatabla», sin reticencias ni cláusulas, pues, de otro modo, la estabilidad de la Nación y la convivencia civilizada se verían amenazadas. Es más, de ser infectado el sistema estatal de enseñanza por ideas iconoclastas y refractarias al pacto, inexorablemente se caminará hacia la destrucción de la herencia cultural, y, por ende, de la Nación, en nuestro caso, la española⁶.

El problema sobreviene cuando las fuerzas políticas ignoran los compromisos, tácitos y manifiestos, adquiridos, y deciden romper el pacto y «matar» el espíritu de la Constitución. Cuando esto acontece en un País, es síntoma de enfermedad, quiere decir que se está traicionando al pueblo –¡en nombre de la Democracia!–, el peor de los crímenes que pueden cometer los responsables directos del Estado. España es un ejemplo, afectada por una fatal tendencia a la esquizofrenia.

6. Lamentablemente, esta llamada de atención sobre los peligros –conocidos por todos– de las «infecciones educativas» llega tarde –quizás sea por el genio típico español que, por serlo, tengo que llevar a espaldas–, pues, como he expuesto en el epígrafe anterior, la «infección» ha llegado ya al sistema estatal de enseñanza; afortunadamente, no ha afectado aún a los órganos vitales del sistema, y todavía se está a tiempo de poner remedio, aunque para ello sea preciso suministrar un antídoto radical, lo que se llama vulgarmente «terapia de choque».

Vestigio de lo anterior es que España ha sufrido, en poco más de ¡tres décadas!, tres reformas⁷ generales del sistema de enseñanza estatal –la última murió apenas haber nacido–, y se camina hacia la cuarta. Cada reforma ha ido precedida de una depauperización, en absoluto desdeñable, del sistema nacional de enseñanza, lo cual es normal, teniendo en cuenta que la reforma, en principio, se ha efectuado para limar las asperezas del sistema. Sin embargo, hay algo que llama la atención, y es que cada «reforma educativa» –¿acaso educan las reformas?–, lejos de solventar los problemas que la motivaron y legitimaron, ha propiciado una degradación del sistema aún mayor. La LOGSE es un ejemplo paradigmático de tal despropósito. Posiblemente, en 1990 el sistema nacional de enseñanza se encontraba al borde del abismo, pero, sin duda, con la reforma se dio un gran paso adelante; si no, observen el panorama, cuanto menos espeluznante, de la actualidad de la educación española que ofrece ejemplarmente Mercedes Rosúa en *El archipiélago Orwell*; permítame el lector que tome, una vez más, una larga cita:

«El techo físico de los alumnos es un cubo de cemento en el que pasan seis o más horas diarias. Llegados al curso final, sus intereses se vuelcan en la selectividad y la nota media que deben alcanzar para ingresar en según qué facultades. El instituto, y su período de aprendizaje, ha perdido aceleradamente función propia alguna: recibe niños en un estado de semianalfabetismo que se dejan pasar, indiscriminadamente, desde Primaria, prolonga ésta con *eufemísticas* promociones, sin estudio, saber ni mérito, hasta los dieciséis, dieciocho o más años porque se impone la oferta casi indefinida del aparcamiento del joven, concentra en dos cursos de algo que sólo conserva del Bachillerato el nombre lo que se daba antes en cuanto de formación Media, hace por primera vez esta etapa chocar a los adolescentes que se ha venido manteniendo en la infancia contra algo que empieza a parecerse al principio de realidad. Y abre las puertas de la guardería para verterlos, cuando ya la familia debe resignarse –muy a su pesar– a hacerse cargo por completo de este adulto, en la jungla. La Reforma Educativa impuesta por el PSOE y mantenida cómodamente por el PP es un enorme altavoz que les promete, como a los compañeros de Pinocho en la Ciudad del Placer, diversiones continuas, esfuerzo nulo, inexistencia de exámenes, aprobados para todos, salas de charla y mesas cubiertas de dibujos, muñecos de papel y lapiceros de colores. El altavoz truena e insiste: ninguno es menos que otro, nada tiene que envidiar el vago al estudioso, el que atiende al que insulta. Muy al contrario, al peor de ellos le asisten –de forma paralela a la práctica impunidad del criminal juvenil– el abanico protector del que sus víctimas carecen e impondrá su ley al conjunto cuanto y como le plazca. A menos exigencias de conocimientos y de elemental corrección, más interiorizan los alumnos la certidumbre de que se les debe a perpetuidad el derecho, sin la menor contrapartida, a recibir completa asistencia, inmere-

7. «La misma palabra *reforma* se encuentra cargada en este caso de una agresividad administrativa de la cual carece cuando se aplica a otros planos sociales y políticos» (Mercedes Rosúa, *El archipiélago Orwell*, Grupo Unisón ediciones, Madrid, 2001, 364.).

cidas gratificaciones, exención absoluta de pago, indefinida tregua en la necesidad de asumir responsabilidades. Su educación se ha transformado en un adiestramiento parasitario, en un forzoso anclaje intemporal al que falta el principio de realidad, la aceptación del riesgo personal y de la conciencia de la inevitabilidad de la fatiga y del trabajo solitario. Ante las llamadas al orden, a la atención, a la necesidad de simple reflexión reaccionan con auténtica sorpresa. La simple expresión de ideas por escrito les parece tarea abrumadora. Exámenes, reválidas, selectividades son reprobables muestras de represión, fósiles de dictaduras preteritas. El fraude, que consagra una normativa del noventa que ofrece todo sin proporcionar nada, es de calado porque, al reducirlos legalmente a una categoría infantil que por edad y desarrollo mental no les corresponde, les han amputado etapas imprescindibles y privándoles de los alimentos necesarios para su crecimiento. (...) Pero el alumno no es ya un párvulo por mucho que se le quiera reducir a tal y él mismo siega el juego por la comodidad que implica; precisa de espacios de libertad, de autonomía y distanciamiento respecto al local donde pasa más de la mitad de la jornada. (...) Con ser gravísimo el descenso de los conocimientos, la amputación de las asignaturas humanísticas, la reducción y mezcla de materias, como la Literatura y la Lengua, en un resumen fragmentado y arbitrario ayuno de hilazón histórica y trasfondo cultural, las claves del vasto robo del nivel de enseñanza que a este alumnado hubiera correspondido se encuentran en la eliminación de los conceptos mismos de estudio, mérito individual, trabajo intelectual y esfuerzo. Se vive en una sociedad de consumo inmediato y la fiebre de mostrar aplicaciones prácticas alcanza, en su deseo de motivar, extremos ridículos, cediendo a la vertiente paternalista del Estado-Providencia, que convierte a los alumnos en eternos lactantes. El hecho en sí de aprender no existe como valor, la utilización y el desarrollo de la memoria, de la conceptualización, de la capacidad de abstracción, de síntesis y de análisis se suponen reemplazadas por vagas actividades semimanuales, por supuesto en equipo y ligadas a los cuatro tópicos del indispensable catecismo que acabará haciendo del arte, de la historia y de la literatura españolas el más timorato de los páramos. Eliminadas socialmente, hasta edades muy tardías, competencia y el riesgo, los jóvenes se decantan, con más ferocidad que en el sistema de enseñanza anterior, entre los que provienen de familias capaces de pagarles estudios en centros eficaces y selectivos y los que se ven reducidos al deteriorado almacén en que se van convirtiendo las instituciones públicas. Se ha construido en esta probeta un espécimen de sociedad que, como va ocurriendo en las corrientes de su entorno, adolece de la ignorancia del precio, se acuna en la muelle impresión de gratuidad y distancia, sea cuando se trata de alabar ideologías de realización ajena y remota, sea cuando el adolescente ve como prolongación lógica de tan larga infancia su paso por la Enseñanza Superior de un país que tiene el más desmesurado porcentaje de universitarios del mundo, a facultades donde va a instalarse, no porque tenga especial vocación ni intención de estudio; simplemente a causa de que le parece lógico el traslado a un nuevo aparcamiento indefinido que considera, como el anterior, servicio obligatorio y gratuito puesto a su disposición en bienes y servicios con la naturalidad con la que las hojas brotan en primavera»⁸.

8. *Idem.*, 378-380.

Los reformistas han desoído sistemáticamente los consejos de los juristas, que aconsejan parquedad normativa. Y cada *reforma* ha ido acompañada de un desarrollo normativo surrealista, casi inefable, infinito y, por supuesto, infalible. El resultado ha sido un sistema burocrático sin fisuras al que nada escapa. Por medio de la ley y el reglamento, la vida cotidiana de las instituciones educativas está sometida a la estrecha vigilancia y al férreo control de la Superioridad, que ha establecido un servicio de control ideológico inteligente, con vida propia, capitaneado por comisarios político-pedagógicos de probada solvencia ideológica y adhesión a la *pedagogía progresista*. Y, consecuentemente, los profesores que no demuestran suficiente entusiasmo y celo en la aplicación de los *mandamientos*, que predicán sin suficiente pasión el *neocatecismo pedagógico*, que deciden explotar el potencial de los muchachos yendo más allá de mínimos históricos exigidos, que han manifestado algún tipo de superioridad o genialidad intelectual, o que deciden hacer uso de la libertad de cátedra, son arrinconados, vilipendiados o simplemente expulsados de la *familia*.

La Gran Revolución Cultural y Educativa está ya en completo y perfecto funcionamiento. Sólo falta dar el Gran Salto Adelante, eliminar la presencia «física» del «adversario», condenándolo al ostracismo, relegándolo a planos imaginarios, en definitiva, omitiendo su existencia. Cuándo sucederá, sólo el tiempo lo dirá.

Democracia y educación

Siguieron a la pérdida de competencia del sistema español de enseñanza medidas profundamente antidemocráticas –en nombre de una mayor *justicia social!*–. Resultó que la parafernalia lingüística y la utopía socialdemócrata chocaron estrepitosamente con la realidad. Pero el ruido fue acallado hábilmente por la farándula pedagógica. La pretendida igualdad de oportunidades se condensó en un *todos para nada y nada para todos*, que reproducía y agravaba las diferencias de *clase* u *origen*, según idiosincrasias. El mérito, el esfuerzo y la capacidad, recordatorios –según la *pedagogía progresista*– de un régimen y una escuela dictatorial de la que nada valía –a pesar que de aquella escuela surgieron grandes hombres que sacaron a España del tercermundismo y que fue la tabla de salvación para un sector amplio de la población que vivía en el más puro analfabetismo–, fueron eliminados del panorama de la educación y sustituidos por la mediocridad, la facilidad, la gratuidad y la nivelación a ras de suelo; fueron, en fin, las segundas, terceras o cuartas *rebajas* académicas: no es de extrañar que los *hijos* de la LOGSE afirmen que *El Lazarillo de Tormes* lo escribió un tal «anónimo» o que se refieran a Ortega y Gasset como dos eminentes filósofos españoles, cuando no como una especie en peligro de extinción de la *ortiga silvestre* o como un avance del *casete*. Una vez más, Mercedes Rosúa proporciona las claves para comprender tal despropósito:

«Embarcados en la facilidad de los planteamientos duales, se ha dado en dividir el concepto de Enseñanza en dos bandos antagónicos: Los partidarios de la transmisión de conocimientos han vestido la camiseta de conservadores y, por ende, reaccionarios, elitistas y gremiales. En el campo opuesto se sitúan los defensores de una actividad definida por la simple fuerza del verbo como global, creativa, progresista en suma. Nadie, durante largos años de imposición, hubiera osado negar su apoyo a estos últimos y prometedores adjetivos. Con tan sencillos elementos el poder puede pagarse, sin desembolsar un céntimo del erario público, cuantas reformas, renovaciones, e incluso revoluciones educativas precise ofrecer a una opinión pública en otros planos muy descontenta por degradaciones en su nivel de vida y en sus propias posibilidades cotidianas. (...) El recurso a la demagogia de la facilidad servía para desviar la atención de carencias reales. No fue casual si se emplearon hasta la saciedad términos sumamente atractivos –*despertar la creatividad, expresión libre, adecuación a la sociedad moderna*– pero carentes de concreción, faltos de rigor y que convienen más al jardín de infancia que al adolescente en el umbral de la madurez cuyo desarrollo pide ya manjares conceptuales más serios. La sociedad se siente alagada por la perspectiva de un diploma de estudios medios obtenido sin esfuerzo y sin conflicto; su accesibilidad por el bajísimo común denominador de los contenidos se confunde con progresismo. El proceso trabaja, sin embargo, en sentido contrario, en el de ahondar desde la temprana juventud las diferencias sociales: El alumno de familia modesta, de extractación socio-cultural humilde, no dispone sino, estrictamente, de los conocimientos que puede adquirir en el instituto y de los medios que le ofrece éste. Siendo, como es, mentalmente laborioso, lento, exigente y complejo el proceso mental que, tras aprendizajes, adquisiciones, conceptualizaciones y abstracciones, permite el salto hasta la creatividad y la argumentación científica, el adolescente se estancará con frecuencia en la manipulación sin que ésta le facilite por sí sola el paso cualitativo a niveles superiores. Por el contrario, el alumno de clase acomodada completará y perfeccionará sin problemas su formación, fuera del centro, con la biblioteca, los discos, la conversación misma y el nivel lingüístico de sus padres, salidas, los cursillos y los viajes. Y, como la observación demuestra, se alzarán sin esfuerzo hasta la abstracción y creación tomando impulso en la capa formativa de que el primero carece»⁹.

Pero el absurdo en que ha caído la pedagogía va más allá aún. Gracias al denuedo de la *secta pedagógica*, la idea tísica de democracia que España sostiene ha arraigado en el «mundillo» de la educación.

«Todo legitima a nuestra sociedad para exigir al sistema de enseñanza la formación de ciudadanos responsables capaces de participar en la organización democrática. Quiere sin embargo el capricho pedagógico introducir en nuestro sistema educativo la intención de educar para la democracia bajo el lema “educación democrática”. Desde ese momento, el principio queda pervertido, y el caos conceptual instalado entre los profesionales de la enseñanza. Desde el mismo momen-

9. Idem., 337-338.

to de formular el eslogan, el colegio deja de ser una institución que capacita a los chicos para participar en el futuro de una sociedad democrática, y pasa a ser una “democracia en sí misma”»¹⁰.

Se tiende a confundir «educar para la democracia» con «educar democráticamente», cuando son fórmulas radicalmente opuestas. La primera significa preparar a los muchachos para la futura *participación social* como ciudadanos de pleno derecho y responsables para con los deberes y responsabilidades que tendrán. El profesor es el responsable –dentro de la escuela, y sólo en ella– de capacitar a los muchachos para la vida adulta, proporcionándoles el grado de madurez intelectual requerido por las democracias actuales. Por ello, el profesor tiene el *deber* de ofrecer y enseñar los conocimientos –fragmentos de la herencia cultural– que posee, imprescindibles para que los adolescentes, a la postre, sean capaces de *valorar* –estimar la bondad o maldad de las cosas–, de mantener una *actitud crítica* –discernir la verdad de la mentira– y de *discutir* –argumentar razonable y razonadamente–; en definitiva, para hacer un uso responsable de la *libertad* –capacidad y posibilidad de elegir entre las múltiples opciones que la vida ofrece–. El profesor puede proporcionar a los alumnos los conocimientos del modo que más se ajuste a su talante personal y a las características propias de cada rama del saber. Y los alumnos tienen el *derecho* de ser enseñados y de escuchar, y el *deber* de aprender y de exigir ser enseñados dignamente. Para que el proceso de *enseñanza-aprendizaje* concluya exitosamente, es imprescindible que el profesor goce de credibilidad, de estima social y del respeto de las familias y de los alumnos, al tiempo que los muchachos han de estar dispuestos a actuar como aprendices y a seguir la ejemplaridad del profesor.

Sin embargo, la *pedagogía progresista* ha hecho *creer* –en ocasiones mediante *reconversiones* obligadas– en la *consigna* «educación democrática», con la que se ha traspasado el mecanismo social de la democracia a las aulas –craso error, pues «se está trasladando un resultado como si fuera un procedimiento»¹¹–. Éstas, con la excusa de respetar la libertad, la conciencia y la personalidad de los muchachos, se han convertido en baluartes inexpugnables del libertinaje y de la tiranía de una mayoría que aún no está madura para ejercer sin guía la libertad y para participar de los mecanismos de participación social de las democracias –recuérdese la definición de educación que dio Durkheim: «la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social»–. Bajo el lema «aprendizaje significativo y participativo» se ha propiciado que en las clases cualquier decisión deba ser sometida a referéndum –cuando incluso en la vida social amplia hay cosas que no pueden ser votadas–, ya que con este proceder el muchacho –desde muy temprana edad– se habitúa, mediante la práctica –y sólo con ella–, a vivir como un ciudadano *democrático*; de seguir así el asunto, puede que se vote en el «congreso-aula» cuándo se descubrió América.

10. Mercedes Ruiz Paz, *Oc.*, 46-47.

11. *Idem.*, 49.

No conforme la *secta pedagógica* con introducir tan exiguo y falaz concepto de democracia, ha decidido desacreditar la figura del profesor. Lo ha presentado ante el «público» como un ser incapacitado, aún habiendo sacado adelante una carrera universitaria –aunque en la actualidad no sea éste un criterio demasiado fiable– y aprobado unas oposiciones públicas, que necesita de la «inestimable» ayuda del pedagogo, de «recetarios ministeriales» y de los consejos, cuando no de las órdenes, de las familias, para desempeñar dignamente el trabajo que tiene encomendado: formar personas responsables, desenvueltas, capaces y dignas de gozar de los beneficios del Estado Social de Derecho y de participar democráticamente en éste. La consecuencia directa del descrédito del profesor es que los muchachos desoirán sistemáticamente las enseñanzas del maestro y serán hostiles a cualquier guía moral y ética ofrecida por éste; y al ser privados los muchachos de una figura ejemplar que seguir, la formación de aquellos quedará en *nada*, incapacitándolos para el ejercicio de la libertad y para la participación social, pues, desde la *nada* sólo es posible elegir *nada* y participar en *nada* –por el simple hecho de que se carece de criterio–¹².

* * *

No es comprensible, bajo ningún prisma, que se estén eliminando las fronteras y se abogue por un compromiso mundial y que en España se defiendan y promuevan regionalismos y nacionalismos. Al parecer, es este un problema internacional –mal de muchos, consuelo de tontos–. Tampoco es comprensible que se retomen –¿alguna vez se han dejado?– los planteamientos maniqueístas de derechas e izquierdas, sobre todo en las cuestiones sustantivas de la política general de nuestro País, que requieren de un pacto entre todas las fuerzas políticas y sociales y del serio compromiso de cumplirlo para que el país salga adelante. De continuar sosteniendo políticas y contrapolíticas partidistas, el hundimiento del Estado está asegurado. Asimismo, tampoco se comprende que un sistema democrático joven –como es el español– esté dispuesto a morir antes de tiempo por causas nada naturales. ¿Será que los sistemas democráticos nacionales están en crisis?

Aún estamos a tiempo de evitar la catástrofe. Pero es imprescindible que la educación deje de estar sometida al chantaje y a la demagogia política, trascendiendo los intereses particulares de sectores minoritarios iconoclastas y refractarios al pacto de 1978; que se llegue a un acuerdo en educación entre las grandes fuerzas políticas y sociales, con la voluntad inquebrantable de cumplirlo, de manera que el sistema nacional de enseñanza no esté «vendido» a los vaivenes del cambio de gobierno; y que se formen en verdad ciudadanos capaces de participar responsablemente y con criterio en la sociedad democrática, para lo que es necesario que la escuela opte por una formación sólida, centrada en la cultura.

Pero, hasta entonces, ¡que viva la ineducación!

12. Cfr. Mercedes Ruiz Paz. *Oc.*, 48-49.