

EL MODELO EDUCATIVO ILUSTRADO Y SUS DETRACTORES

¿Qué hemos de entender por “modelo educativo ilustrado”? ¿Hubo alguna vez algo que se corresponda a esta denominación? ¿Había realmente en la Ilustración algo así como un modelo educativo o un proyecto de modelo al menos mínimamente concretado? Todas ellas son preguntas que darían de sí para una conferencia entera y hasta para mucho más. Aquí, sin embargo, no nos proponemos investigar cuál era o hubiera podido ser este modelo, de haberse tematizado, sino que incorporaremos a él todo lo que, en atención al título de esta ponencia, sus detractores le han atribuido, utilizándolo más bien como contraconcepto expositivo, para argüir y justificar sus propias propuestas frente a un antagonista -imaginado o no- que según ellos mismos, habría quedado anacrónico y sería precisamente el enemigo a batir. En otras palabras, entenderemos como modelo educativo ilustrado el que se corresponde a los sistemas educativos que se fueron implantando en Europa a lo largo del siglo XIX y que, en nuestro caso, pervivieron de una forma u otra hasta la implantación de la LOGSE.

Lo que pretendemos manifestar y exponer con este exordio es más o menos lo siguiente: vamos a entender por modelo educativo ilustrado un planteamiento cuya extensión no se corresponde con ninguna tematización concreta de la época de la Ilustración, sino lo que sus detractores han entendido como tal. Unos detractores que son a su vez de pelaje muy variado, pero con el denominador común de las pedagogías modernas alternativas, enraizadas a su vez en tradiciones de raigambre y de irrupción recurrente a lo largo de la historia, bajo distintas y muy proteicas formas. También, en este sentido, entenderemos que sus detractores son, genéricamente, toda una serie de planteamientos político/educativos y pedagógicos que aquí cuajaron, tanto en el espíritu como en la "materia", con la implantación de la LOGSE. Es decir, desde las pedagogías «progresistas» que han devenido hegemónicas y que permanecen enquistadas entre los productores de discurso educativo de los partidos autoproclamados de «izquierdas», hasta determinados planteamientos, supuestamente «tecnocráticos», con un concepto estrictamente instrumental y «mercadotécnico» sobre lo que ha de ser el sistema educativo y su finalidad.

Ciertamente, existió un espíritu ilustrado que acuñó un concepto de ser humano caracterizado por la máxima «*sapere aude*», que traduciríamos como «*atrévete a saber*» o, también, «*decídete a saber*». En su opúsculo «*Respuesta a la pregunta ¿qué es Ilustración?*» Kant responde afirmando que es la superación de la minoría de edad culpable de la humanidad. “Minoría de edad” porque seguía “tutorizada” por instancias situadas por el mismo hombre en ámbitos trascendentes al humano; “culpable” porque había seguido empeñada en permanecer bajo esta tutela mucho más allá de lo razonable, en un estado de postración falsamente “acomodaticio”.

Se trataba pues de un imperativo que le exigía al ser humano superar esta fase para devenir autónomo; un imperativo porque, en realidad, siempre había sido

autónomo empero se hubiera obstinado en ocultarse a sí mismo bajo una supuesta naturaleza heterónoma, y ahora le exigía asumir su mayoría de edad; una mayoría de edad que consiste en reconocerse como tal y cuyo ineludible correlato es el atreverse a saber. Por eso, nos recordaba Kant, no dar el paso es permanecer en la ignorancia voluntaria, en una minoría de edad fingida y culpable. Estamos obligados a saber porque somos intrínsecamente responsables, es decir, libres. Luego, en esta misma obra, distinguirá entre el uso público y el uso privado de la razón, como condición de toda posible convivencia en civilidad entre seres libres.

No será ciertamente un modelo educativo, pero prefigura un concepto de individuo, de ser humano, que se proyectará sobre los siglos siguientes bajo distintas formas, pero cuyo *desideratum*, y también su mayor logro, será la conquista de la democracia y unas sociedades cuyas cotas de libertad habían sido hasta entonces inéditas en la historia; una sociedad que, para poder funcionar, requiere de individuos libres en el pleno sentido del término. Lo que entendemos por modelo educativo ilustrado será la forma en que, en el ámbito concreto de la educación escolar y académica, se tratará de dar forma a esta aspiración. Y como veremos, negar este modelo ilustrado equivale a negar, consciente o inconscientemente, este modelo de individuo.

Si entendemos por sistema educativo la estructura bajo la cual una sociedad se organiza para transmitir las aptitudes y conocimientos cuya preservación considera necesarias para su propia continuidad y supervivencia, entonces deberemos convenir en que, desde siempre, ha habido de una forma u otra algún tipo de sistema educativo, o de transmisión de estos conocimientos y aptitudes en todas las comunidades y sociedades humanas históricas. Otra cosa es, por un lado, qué conocimientos y aptitudes sean estos y por qué razones, y por el otro, que la progresiva complejidad del conocimiento y de las sociedades que lo detentan, así como la consiguiente división del trabajo que acarrea, requiera de la constitución de algún tipo de institución *ad hoc* para su transmisión. Estamos hablando de saberes tematizados, cuyo dominio requiere algún tipo de mediación y de un proceso de aprendizaje.

En las sociedades occidentales, la transmisión de aquellos conocimientos cuya preservación se considera necesaria, pero que, dada su naturaleza, un individuo no puede adquirir en su entorno más inmediato, se organizó en torno a lo que conocemos como el modelo de la academia, cuya estructura básica es el binomio docente/discente. Con todas sus variantes según la época y el tipo de sociedad, ésta ha sido la estructura alrededor de la cual ha pivotado toda institución educativa desde, como mínimo, los tiempos de los antiguos griegos. Un modelo, el de la Academia, que también cuestionan los detractores del modelo ilustrado. La cuestión es cuál habría sido la aportación del espíritu ilustrado a este modelo y por qué se cuestiona.

En esencia, lo que la Ilustración aportará a los modelos educativos que se irán conformando en Europa en los siglos posteriores, vendrá dado por la exigencia de este espíritu ilustrado al que antes aludíamos, que a su vez se irá concretando progresivamente de acuerdo con los requerimientos objetivos de las sociedades donde dicho espíritu se irá implantando.

Si el siglo XVI es el del Renacimiento, el XVII el de la Revolución Científica y el XVIII el de la Ilustración, el XIX, por su parte, será el de la Revolución Industrial y, también en cierto modo, el de la concreción de un proceso que se había estado gestando a lo largo de los tres siglos anteriores y cuyo impulso definitivo provendrá de la Ilustración. Un proceso que producirá cambios radicales en la estructura social. Las instituciones educativas, tal como las hemos conocido hasta hoy, serán el resultado, por un lado, de la exigencia de cumplimiento de este espíritu ilustrado y, por el otro, de la adecuación y la creación de unas instituciones educativas que den respuesta, sobre la marcha, a los requerimientos objetivos de la sociedad que estaba surgiendo como consecuencia de las transformaciones sociales, políticas, económicas, que los siglos anteriores habían propiciado y que por entonces estaba eclosionando.

Por un lado tenemos, pues, un espíritu ilustrado que presenta una concepción del individuo y de la sociedad que, de una forma u otra, apunta claramente hacia un modelo social democrático y con una concepción del individuo como ciudadano, no ya como súbdito, y que por lo tanto, es acreedor a unos derechos y deberes que requieren de un juicio mínimamente responsable y de capacidad de saber hacer uso de la libertad. El conocimiento no será ya un lujo reservado a una casta más o menos ociosa, o un requisito puramente instrumental, sino que se verá como una forma de enriquecimiento intelectual y humano del individuo. En definitiva, a la vez como un derecho y como un deber.

Por el otro lado tenemos una sociedad que experimentará a lo largo del siglo XIX una transformación de tal envergadura que sólo es comparable a la que en su momento supuso el descubrimiento de la agricultura y la ganadería. Una transformación que supuso cambios cualitativa y cuantitativamente mayores a los que, con respecto al XIX, está experimentando nuestra actual sociedad. Tendemos a pensar que los cambios tecnológicos que hoy en día estamos experimentando en nuestras sociedades contemporáneas, con internet, la informática, los móviles y la globalización, representan un cambio mucho mayor al que supuso la Revolución Industrial con respecto a su historia precedente. Y en cierto modo es así, tal vez en lo que concierne a la extensión de este cambio global entre la generalidad de la población, pero no en el sentido cualitativo del término. El verdadero cambio cualitativo fue el de la Revolución Industrial del siglo XIX, y generó unas exigencias educativas inexistentes hasta entonces.

Sólo a modo de breve excursión, y abundando en el argumento anterior, los cambios que se produjeron a lo largo del siglo XIX supusieron una transformación sin parangón anterior en la historia de la humanidad. La invención del telégrafo permitió, por ejemplo, que llegara un mensaje en diez minutos de Londres a Nueva York, cuando antes se requerían semanas o

meses. La reducción de estos diez minutos a tiempo prácticamente real en la actualidad es, sin duda, un gran avance, pero la gran transformación, desde este punto de vista, fue el telégrafo, no internet. Igualmente, la invención del ferrocarril propició un cambio mucho más profundo que el de los modernos AVEs o los vuelos intercontinentales. Antes del ferrocarril, el tiempo que se invertía en viajar entre dos ciudades, era prácticamente el mismo que en tiempos de los romanos. El salto cualitativo lo da el ferrocarril.

Estos cambios generarán una sociedades mucho más complejas y con unas exigencias objetivas a las que estas mismas sociedades tendrán que ir dando respuesta sobre la marcha a medida que van apareciendo. En el ámbito que nos ocupa aquí, la respuesta serán las instituciones académicas modernas que irán surgiendo, sobre la base de las anteriores en muchos casos, a lo largo del siglo XIX y que acabarán de cuajar en el XX.

El espíritu ilustrado exige unos ciertos niveles de conocimiento en el individuo, en el ciudadano, que lo será de una sociedad democrática, o cada vez más tendente a la democracia, donde ejercerá unos derechos y tendrá unos deberes que exigen la capacidad de discernimiento que sólo que puede adquirir con una cierta formación cultural e intelectual. Unos niveles de conocimiento que no sólo no se le requerían al súbdito, sino de los que se le privado e las sociedades anteriores.

Pero lo que en principio podría parecer un mero *desideratum* moral desde una concepción teórica del ser humano, digámosle incluso hasta utópica, funcionará como correlato de las exigencias objetivas que, a nivel de acceso al conocimiento, requerirá la nueva sociedad que estaba surgiendo con motivo de la Revolución Industrial. Porque las exigencias del nuevo modo de producción requieren de una nueva escala de trabajadores, por entonces cada vez en mayor proporción, hasta entonces inédita, y con una capacitación que, aún a niveles que hoy nos parecerían en muchos casos elementales y hasta ingenuos, suponían el inevitable dominio de ciertas aptitudes y conocimientos a los que, ahora, una cierta parte de la población, no sólo como concepción teórica tenían derecho a acceder, sino que será una exigencia objetiva del sistema que accedan a ellos para poder ejercer las funciones que dicho sistema precisaba de ellos para seguir funcionando.

Es decir, cada vez se requerirá de más ingenieros, más médicos, más geógrafos y más abogados; así como de más maquinistas de locomotora, más jefes de estación o más operarios telegrafistas. A su vez, irán apareciendo nuevas escalas de empleos que, a cada uno de sus niveles, requerirán de una formación previa, en cada caso, por supuesto, a distintos niveles. Tal vez un electricista no necesite conocer los principios teóricos que posibilitan su práctica profesional -un ingeniero sí, claro-, pero no por ello deja de requerir de unos niveles previos de formación que de alguna forma ha de haber adquirido previamente. Para muchas de las nuevas actividades laborales profesionales que irán apareciendo, por ejemplo, saber leer y escribir será ineludible. No estamos hablando todavía de la escolarización universal, pero sí del germen que acabará produciéndola.

Habíamos dicho más arriba que hay una serie de conocimientos que, dada su naturaleza, un individuo no puede adquirir en su entorno más inmediato, y que la transmisión de dichos conocimientos se había organizado en torno al modelo de la Academia. A partir del siglo XIX no encontramos con una realidad en la cual, la exigencia, o la demanda, si preferimos decirlo así, de una cierta formación previa al ejercicio de una actividad profesional, en virtud de la propia naturaleza de esta actividad, está aumentando cuantitativa y cualitativamente. Cuantitativamente porque el crecimiento cada vez requiere de más personas con cierta formación previa porque hay cada vez más oferta de estas actividades profesionales; cualitativamente porque aparecen cada vez más nuevas actividades resultado de progresos en el conocimiento que requieren de mayor formación previa.

Y se trata, por regla general, de una formación previa que consiste en la adquisición de aptitudes y conocimientos propios de saberes sistematizados, es decir, de saberes que un individuo no puede adquirir en su entorno social más inmediato, pero en un contexto en que la propia dinámica del sistema requiere de individuos con esta formación previa. La respuesta a este reto serán los sistemas educativo europeos que irán surgiendo y evolucionando a lo largo del siglo XIX europeo. Y su función, la transmisión de aquellos conocimientos cuyas características requieren que, dado el número de individuos que se precisa que dispongan de ellos, de una institución establecida ad hoc que tenga encomendada esta función: la institución escolar bajo el modelo de la academia.

Este será precisamente el modelo educativo ilustrado. No sólo como consecuencia directa de sus propios postulados teóricos y exigencias morales, sino también coincidiendo en gran medida con las exigencias de una sociedad que surge del impulso que aquélla le transmitió. El paradigma de este modelo será la escolarización obligatoria hasta los doce años que impulsó el ministro de educación francés Jules Ferry durante la III República francesa. Luego, en función de lo que se requiera en cada caso, se establecerán unos programas de estudios a diferentes niveles y a cargo de distintas instituciones, pero siempre con una función primordial, la transmisión de conocimientos.

Dicha transmisión de conocimientos, así como los valores que les van aparejados, obedecían a un doble objetivo, por un lado, dotar al destinatario de una formación cultural básica que le permita orientarse mínimamente en la sociedad en que vive y que le permita disponer de criterio; por el otro, dotarle de los instrumentos de conocimiento que le faciliten una actividad profesional a la conclusión de su etapa de aprendizaje. En resumen, formar ciudadanos y profesionales.

En el año 2003, el entonces ministro francés de educación, Luc Ferry -a la sazón, nieto del supracitado, proclamaba en su opúsculo "*Lettre a tous ceux qui aiment l'école*", la necesidad de que el sistema educativo recuperara como función primordial la transmisión de conocimientos. Y paralelamente a esto, favorecer la meritocracia entre los estudiantes, lo que hoy llamaríamos la

excelencia. ¿Qué tuvo que haber pasado para que se postulara la necesidad de recuperar algo que no era sino la razón de ser de todo sistema educativo?

Afirmaba Antonio Muñoz Molina no hace mucho, en un estupendo artículo, que en España nunca han faltado defensores de la ignorancia. Si acaso, y sin que ello signifique en absoluto pretender enmendarle la plana, cabría añadir que, lamentablemente, no han faltado ni en España ni en ninguna otra parte, ni en ningún otro tiempo. Eso sí, puede que aquí hayan gozado de más pábulo que en cualquiera de sus proteicas manifestaciones históricas. Porque los ha habido desde siempre. En unos casos, sin duda en la pretensión de monopolizarlo para su ulterior gestión; en otros, acaso los «gestionados», por ignorancia, por fanatismo, por inseguridad, por miedo...

En la inolvidable película de Ettore Scola "*La noche de Varennes*", un criado sometido a un viaje en diligencia a lo largo del cual es testigo de la revolución francesa, acaba recostado en el regazo de su dueña exclamando entre sollozos "*Libertad, que cosa más repugnante*". Es la antítesis del *sapere aude* ilustrado. No, el criado no quiere saber nada porque no quiere tampoco ser libre, ya está bien como está, o creyendo querer estar como está, en minoría de edad moral e intelectual.

Antecedentes de este criado paradigmático los ha habido en todos los tiempos y de todo jaez; y sucesores también. Entre los primeros cristianos era frecuente mofarse de los sabios helenísticos convirtiéndolos en objeto de escarnio, porque sus presuntos conocimientos no ofrecían nada al ser humano, y en su soberbia por conocer, se olvidaban de lo más importante en la vida de un hombre, la salvación de su alma. También según el caso, el mismo objeto de escarnio podía convertirse en sujeto de hoguera o de lapidación. Daba igual quemar libros que a sus autores. Ciertas pedagogías modernas, a su vez, desdeñan los conocimientos porque no hacen felices a los niños, y lo importante es la felicidad. Ciertamente que de la trascendencia de los primeros cristianos a la inmanencia de estas pedagogías hay un trecho, pero también un denominador común: hay algo más importante que el conocimiento, y no sólo esto, sino acaso algo más: acaso el conocimiento sea un inhibidor de las pulsiones "naturales" hacia este supremo objetivo.

Unos decían que el conocimiento no servía para la salvación del alma, hoy, la crítica más importante que se le hace al sistema educativo desde sus propios gestores -la pedagogía moderna-, es que no nos hace felices y que no prepara para la vida. Hemos pasado ciertamente de lo trascendente a lo inmanente, pero formalmente ambas críticas guardan sospechosas similitudes.

Hemos empezado esta segunda parte, dedicada a los detractores del modelo educativo ilustrado, con unas pinceladas destinadas a advertirnos de que las críticas de que ha sido objeto no son en realidad nuevas, sino sólo y en todo caso, presentadas bajo una nueva careta.

Digamos de entrada que la implantación progresiva de este modelo educativo inspirado en el espíritu ilustrado fue criticado *avant la lettre* desde la propia Ilustración a través de uno de sus más atrabiliarios exponentes, ni más ni menos que Rousseau. No en vano, la mayoría de críticas que se han vertido y siguen vertiéndose contra este modelo, son en gran parte de raíz rousseauiana, cuando no abiertamente ramplona.

Nuestros sistemas educativos, tal como los conocimos, estuvieron inspirados en la meritocracia, es decir, en el favorecimiento del esfuerzo y de la excelencia. Y como función primordial, la transmisión de conocimientos. Lo que a continuación expondré es una síntesis de los argumentos en que, a mi juicio, se han sustentado la mayoría de objeciones y críticas que los detractores del modelo educativo ilustrado han utilizado contra él. La mayoría nos sonarán muy próximos, aunque su enraizamiento en la tradición es ciertamente muy antigua, porque son, en la mayoría de casos, las ideas fuerza sobre las que se asienta el sistema educativo que estamos padeciendo en la actualidad.

Las críticas que desde sus detractores, se han dirigido contra el modelo educativo ilustrado, han sido de naturaleza muy diversa, y según su procedencia, con finalidades dispares, pero siempre con un factor denominador común: su profunda aversión a la transmisión rigurosa de conocimientos a la generalidad de la población.

Básicamente, todos estos argumentos parten de una crítica emotivista, por un lado, y de supuesta posmodernidad, por el otro.

1.- EL CARÁCTER INHUMANO DE LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SU NATURALEZA EMINENTEMENTE REPRESORA. PLANTEAMIENTO ROUSSEAUNIANO Y POST ROUSSEAUNIANO.

Una idea muy arraigada, sobre todo entre los sectores pedagógicos «progresistas», es la del carácter eminentemente represivo de la institución escolar. La escuela, según esto, o las instituciones educativas en general, tendría como objeto primordial la transmisión ideológica y la represión de los impulsos «naturales» del ser humano, que deben ser reprimidos desde sus mismos inicios. Se trata de una concepción muy sincrética, donde convivirían planteamientos que irían desde un Psicoanálisis grosero y ramplón, hasta el «flower power» hippy de los años sesenta, pasando por modelos anarquistas y antiautoritarios en general.

Se trata de un argumento cerrado en sí mismo y que, por lo tanto, no admite refutación en la medida que ésta incurre siempre de lleno en la condición peyorativa que a priori se le ha adjudicado desde el propio argumento.

(Caso de Ricardo Moreno Castillo)

Idea del «buen salvaje» rousseauiano.

Mitificación de la espontaneidad contra el método.

2.- LA EXCELENCIA COMO CATEGORÍA SEGREGADORA.

Otra idea que ha tenido mucho éxito, especialmente por estos pagos. Según esto, el sistema competitivo propio de los sistemas educativos tradicionales genera frustración entre los que no pueden, o no quieren, seguir con los niveles de exigencia intelectual y de esfuerzo que se les imponen.

En realidad es un argumento contradictorio en sí mismo, porque al negar la selección, olvida que toda sociedad es selectiva, y al obviar la selección intelectual, promueve, consciente o inconscientemente, la selección por criterios sociales y económicos.

Caso del sistema LGE al LOGSE, institutos de barrio.

3.- LA ESCUELA NO ENSEÑA LAS COSAS IMPORTANTES (O NECESARIAS) PARA LA VIDA

Un argumento también *ad usum*, de doble raíz, existencialista/emotivista/buenista, e instrumentalista/tecnócrata.

Al tratarse de una falacia, no puede ser refutada si no es mostrando su carácter intrínsecamente falaz. Porque... ¿Qué es lo importante y necesario para la vida? ¿Y desde qué perspectiva?

4.- ANTES EDUCAR QUE ENSEÑAR

Estamos ante una de las falacias que más daño han hecho a la enseñanza. Se trata de un tema sobre el que han corrido ríos de tinta y que da de sí mucho más de lo que aquí podremos desarrollar. Sin entrar a considerar las intencionalidades que el planteamiento de este dilema falaz pueda llevar implícitas, que las hay y de todo pelaje, y remitiéndonos al ámbito estrictamente discursivo, diremos simplemente que, desde un punto de vista lógico-formal, se trata ni más ni menos que de una grosera confusión conceptual entre el todo y las partes.

La idea partiría inicialmente de la base según la cual la función verdaderamente importante de un sistema educativo es formar personas moralmente íntegras y, para ello, lo fundamental no es transmitir conocimientos, sino «formar» transversalmente en actitudes y valores. Cuáles sean estos valores, explícitos o implícitos ya dependerá del paradigma educativo en cuestión. Y ésta es fundamentalmente la tarea del educador, orientar, fomentar la reflexión y formar en estos valores.

Desde esta perspectiva, los conocimientos positivos son algo subsidiario y hasta desagradable, sobre todo en las pedagogías más agresivas hacia los saberes sistematizados. Precisamente porque una de las cosas que se cuestiona es la sistematización del conocimiento y los criterios que la han regido. Ello, por supuesto, sin que se aporte ningún criterio alternativo de sistematización.

Estos «modelos» pedagógicos entran directamente en conflicto con lo que, según sus propios planteamientos de base, habría estado haciendo la escuela de toda la vida: la mera transmisión de conocimientos sin formar en valores ni actitudes.

Vaya por delante que nadie no creo que nadie haya dicho nunca que un sistema educativo no deba formar también en valores. Pero es que el problema fundamental no es el falso dilema sobre si deben primar los valores o la transmisión de conocimientos, sino a qué necesidad responde la existencia de un sistema educativo en una sociedad que se dota de él y cuáles son, en función de estas necesidades sociales, las funciones que se le encomiendan y las facultades con las que se invierte a sus agentes para que las lleven a cabo. Y aquí, insisto que partiendo de la buena fe del planteamiento y atendiendo por lo tanto sólo a sus aspectos discursivos, el calificativo de «grosera confusión conceptual» que he utilizado anteriormente me parece incluso excesivamente benévolo.

Para empezar, el concepto de educación es muy extenso, y cada una de sus extensiones tiene, a su vez, su propio dominio. En el lenguaje más coloquial, esto lo confundimos generalmente diciendo que es «educación» un concepto equívoco. Pero no es esto a lo que aquí nos referimos, sino a otra cosa. Insisto, es un concepto con extensiones que tienen en cada caso su propio dominio. La remisión de estos dominios a los conceptos que constituyen su extensión nos daría, el concepto general de educación. Dicho en otras palabras, en su extensión global, el concepto de educación se confunde con el de «socialización», al que queda indisolublemente asociado. La educación sería el proceso (de socialización) a través del cual un individuo se integra en la sociedad de la que forma parte y, a la vez que ocupa un determinado papel y función en ella, sabe orientarse en ella y desde ella.

Y aquí aparece inevitablemente el concepto de cultura. Si pensamos con Max Weber que el hombre es un ser que se mueve entre tramas de significado, siendo estos significados los que le permiten orientarse en su entorno y en función de los cuales interactúa socialmente, y consideramos que cultura es esta urdimbre de la cual resulta un constructo global de significados en función de los cuales las cosas adquieren sentido, parece evidente entonces que la educación de una persona es el proceso a través del cual adquirirá la capacidad para orientarse socialmente. Es decir, para saber moverse en estas tramas sociales de significados. Estamos ciertamente considerando el concepto de cultura desde el punto de vista antropológico-social, no del académico; el concepto académico de cultura es precisamente, una extensión del anterior con su propio dominio.

Me gustaría detenerme un momento con dos ejemplos relacionados con lo que estoy diciendo. Saber leer y escribir es una capacidad -o una competencia-

derivada de un conocimiento sistematizado que en nuestras sociedades actuales resulta por completo imprescindible. Alguien que no sepa leer y escribir no podrá orientarse en nuestra sociedad moderna. Diríamos, por lo tanto, que si un individuo llega a la edad adulta sin saber leer ni escribir, ha tenido una mala formación, o educación, en la medida que no le ha preparado para orientarse ni integrarse en la sociedad en que vive. O si lo preferimos, digamos que alguien que hoy en día no sepa leer ni escribir, carece de la formación necesaria para interactuar debidamente en la sociedad en que vive. Y esto -saber leer y escribir- no lo aprende un individuo en su entorno social más inmediato, sino en una institución dispuesta *ad hoc* por la propia sociedad, a saber, la institución escolar.

El segundo ejemplo hace referencia al conocido caso del antropólogo Clifford Geertz sobre los múltiples significados que puede tener el acto físico de guiñar un ojo. Estaremos todos de acuerdo en que, según la circunstancia y el contexto, el acto de guiñar un ojo puede tener significados muy distintos, y que se trata de que el mensaje sea el mismo para el emisor que para el receptor. Desde una broma, una insinuación, una señal en código o una incitación al comedimiento, hasta una tomadura de pelo o la simple lectura de que aquella persona tiene un tic nervioso, los significados que puede tener la acción de guiñar un ojo son casi infinitos. Pero todos estaremos de acuerdo en que si un señor en la barra de un bar con luces rojas, interpreta que la señora sentada al otro lado de la barra que le ha guiñado el ojo tiene un tic nervioso, es que el señor en cuestión, o es tonto o es un marciano. En ambos casos y respectivamente, por razones obvias.

Ahora bien, para evitar que alguien haga el ridículo no sabiendo qué le están diciendo con el guiño de ojo, según el caso, para eso... ¿es necesario que se introduzca una nueva materia en los programas de estudio consistente en los significados posibles del acto de guiñar un ojo? Parece evidente que no ¿verdad? Pues bien, esta pretensión omniabarcadora de la totalidad de los aspectos de la interacción social humana es la que subyace, al menos desde el punto de vista discursivo, a la pretensión de substituir la transmisión de conocimientos positivos por eso que, de tan amplio se queda en el puro vacío, y llaman educación, sin más.

La función social de lo que se ha venido a llamar sistema educativo -antes «instrucción pública», nombre mucho más adecuado- ha estado desde siempre muy clara. En esencia, consiste en un espacio institucionalizado en el cual se transmite a las nuevas generaciones aquellos conocimientos sistematizados cuya conservación y adquisición se considera necesaria y que, a la vez, un individuo no puede adquirir en su entorno social más inmediato.

El grado de confusión que se ha generado con la ramplona utilización de ciertas denominaciones, solapando conceptos de rango distinto y sus respectivos significados y ámbitos de sentido, nos ha llevado a una situación absurda en la cual, hoy en día, digo bien diciendo que una de las extensiones del concepto de educación, con ámbito y dominio propio, es el sistema educativo. Suena absurdo, pero es así. Como mínimo, no perdamos de vista cuál es ese dominio: la transmisión sistematizada de conocimientos a su vez

sistematizados. Una «parte», digámoslo así, de la educación de una persona. Sólo eso. Lo demás, en todo caso, viene por añadidura,

5.- LA DIVERSIÓN EN EL APRENDIZAJE y LA NEGACIÓN DEL ESFUERZO COMO VALOR.

Fue sin duda el gran error de Montaigne, aunque en su descargo hay que decir que, con toda seguridad, jamás llegó a imaginar las aberraciones en que incurrirían siglos después determinadas corrientes pedagógicas a partir de esta idea suya. A Montaigne le ha pasado algo parecido a lo que tanto temía Bertrand Russell cuando se planteaba el supuesto de que toda su obra desapareciera después de su muerte: que su pensamiento pasara a la historia por lo que dijera de él un algún discípulo tonto. No le preocupaba tanto, al contrario, que se le conociera en el futuro a través de lo que dijere de él algún rival suyo inteligente. Si es inteligente, argumentaba Russell, habrá entendido lo esencial de mi pensamiento, y aunque él lo difundirá sin duda con *animus criticandi*, con el tiempo se podrá ir distinguiendo el grano de la paja. En cambio, un seguidor mío tonto no me habría entendido, explicaría mi pensamiento de forma trivializada, y *yo acabaría pasando a la historia como un imbécil*.

Afortunadamente, la obra de Montaigne no se ha perdido y podemos seguir disfrutando de ella. Otra cosa es, claro, como hayan entendido algunos esto del «aprender divirtiéndose». Pero es cierto que lo dijo, y que de esta recomendación se ha hecho dogma, paradigma y arma arrojadiza.

Es cierto que en los tiempos de Montaigne los «métodos» didácticos eran más bien «duros» y hasta explícitamente sádicos. Como la sociedad de su tiempo. Estudiar con los alambres de pincho alrededor del cuerpo, por ejemplo, no parece demasiado recomendable. Y era entre otras cosas a esto a lo que se refería. Algunos siglos después, sobre todo con el ginebrino, la confusión fue análoga a la de autoridad con autoritarismo, que todavía estamos también padeciendo.

A esto se refería Montaigne cuando hablaba de la necesidad de hacer ameno y atractivo el estudio y la sabiduría. A esto y a ciertas proclividades aristotélicas, como su famosa afirmación según la cual *todo hombre, por naturaleza, desea conocer*. Podría pensarse que, si en el ser humano se da esta pulsión natural hacia el conocimiento, bastaría con favorecerla para que los eruditos y los sabios dejaran de ser la *rara avis* que han sido y siguen siendo en conjunto de la humanidad.

La afirmación de Montaigne hay que entenderla en su contexto. No es que los seminarios o las universidades fueran *ghettos* sadomasoquistas; como parecen creer algunos psicopedagogos, sino que la sociedad de su tiempo lo era. Este es, por cierto, otro de los errores comunes a determinados historiadores de la

educación y expertos educativos en general; no sólo su absoluto desconocimiento de los contextos históricos sobre los que están hablando y la indiscriminada utilización de categorías anacrónicas, cuando no ucrónicas, aplicándolas a épocas de la historia donde no tienen sentido. Una variación aberrante de los que Weber denominaba los *centros de interés*.

Resumiendo, no sirve decir que un determinado sistema educativo de una determinada época histórica era esto o aquello; discriminador, jerárquico y autoritario, por ejemplo. En primer lugar porque habría que ver cómo aplicamos un concepto tematizado desde el siglo XX o XXI, como «sistema educativo», por ejemplo, con las categorías del siglo XVI; y en segundo lugar, porque una vez nos hubiéramos puesto de acuerdo, deberíamos convenir en que esta noción de «sistema educativo» que estaríamos categorizando como «autoritario», «discriminador» y «autoritario», no es otra cosa que un reflejo de la sociedad en que estaba incardinado, la cual sería a su vez «autoritaria», «discriminatoria» y «autoritaria». No entender esto ha sido causa de grandes despropósitos.

De cualquier manera, lo que en ningún caso quiso decir Montaigne era que el aprendizaje de las matemáticas fuera a resultar «divertido» sin más, sino que dada la ambientación adecuada, el hombre podía acabar sintiendo, dada su naturaleza, una mayor inclinación hacia ellas. Pero claro, Montaigne tampoco habría confundido autoridad con autoritarismo. El ginebrino sí, y así vino lo que vino: la pedagogía redentorista.

Por otro lado, el ciclo de renuncias propio de la pedagogía redentorista es progresivo y sin solución de continuidad. En un primer momento, se afirma que con otra metodología se aprenderá más y mejor aquello que se esté enseñando.

En la segunda fase, y ante la evidencia de que no se aprende más, sino más bien menos -incluso mucho menos- se denuncian como espúmeos los contenidos «perdidos». Es decir, de lo que se trata es de ir a lo esencial, al fundamento. El problema no son en esta segunda fase los contenidos, sino los fundamentos formales; no es si no se conoce o no se entiende este o aquel razonamiento, sino el concepto de razonar en sí. Finalmente, en la tercera y última fase, cuando es evidente que, contra lo que se había postulado como axioma, el orden cronológico del aprendizaje no coincide con el orden lógico, entonces sobreviene la autoexculpación. Esta segunda fase que aquí tratamos sólo de paso, queda magistralmente expresada en la obra de Morris Kline, *El fracaso de la matemática moderna, Siglo XXI, Madrid 1981*, cuya edición inglesa data de 1971, es decir, ni más ni menos que la época en que aquí se estaba implantando su enseñanza.

Una autoexculpación que consiste en culpabilizar a cualquier instancia, menos a la propia teoría que ha fracasado: a unos programas de estudios supuestamente inadecuados a los procesos de los alumnos, a los agentes de este sistema, es decir, a los docentes, anclados en sus materias tradicionales y que no quieren entender la buena nueva pedagógica o, también, a la sociedad, cuyas injusticias sociales no permiten dotar de recursos suficientes para que un alumno pueda tener en exclusiva seis o siete profesores sólo pendientes de él hasta que aprenda a hacer la "o" con un canuto.

Pero como tópico ha funcionado, y su consecuencia es una burocratización de la función del docente en detrimento de su dedicación académica, la cual, como ya hemos dicho, no interesa.

Que se tenga que argumentar contra un desatino tal como el de «aprender divirtiéndose», demuestra no sólo el prestigio que hemos perdido los docentes y lo poco que le interesa la transmisión de conocimientos al poder y a la sociedad, sino también la escasa memoria de los defensores de este principio, como si de niños no hubieran estado contando las horas que faltaban para el recreo.

6.- EL SISTEMA TRADICIONAL ES OBSOLETO (CORRELATO DEL CARÁCTER TAUMATÚRGICO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS)

La falacia según la cual los profesores acaso tengan conocimientos, pero no los saben transmitir, les falta pedagogía. El sistema de enseñanza está desfasado...

Vaya por delante que esta falacia más bien parece un auténtico sarcasmo si tenemos en cuenta que proviene de los mismos sectores pedagógicos que han proclamado la supresión de la transmisión de conocimientos como función primordial de los docentes. Se trata, en cualquier caso, de un tópico incubado en las facultades de pedagogía.

La idea básica sería que la forma en que se transmiten los conocimientos no es la debida, y puede tener secuelas negativas en la vida de una persona. Este tópico está íntimamente relacionado con el de «aprender divirtiéndose». En ambos cae de lleno un reportaje que corre por internet y que con el título «la educación prohibida», dice plantear ideas nuevas y originales para adaptar el sistema educativo a los tiempos modernos. Sólo diremos que la *novedad* no se ve por ningún lado. A lo largo de las entrevistas, se repiten una y otra vez las teorías constructivistas, archiconocidas desde hace ya casi cien años y que, ahora en boga en América latina debido a la migración de sus *gurús* pedagógicos, han fracasado estrepitosamente en Europa.

7.- APRENDER A APRENDER (y la fascinación por las nuevas tecnologías más la proscripción de la memoria)

Otro tópico pedagógico donde los haya, desarrollado para encubrir la vacuidad de conocimientos de muchos de los personajes que lo propagan. Los argumentos a favor de este tópico abundan en varios aspectos. Habría dos tipos de planteamientos originales que irían a parar a lo mismo. En primer lugar, el subtópico que denominaremos como el de fobia a la erudición o, *también*, de denostación de la facultad de la memoria; en segundo lugar, el subtópico del papanatismo por las nuevas tecnologías.

Ambos planteamientos parten de un mismo postulado: la mera acumulación de datos, de conocimientos, de por sí no es nada. Lo importante es la actitud con que nos aproximemos a las cosas y los procedimientos que empleemos para llevar a cabo nuestra propia construcción de la realidad. Es decir, disponer de la aptitud para saber uno mismo a donde recurrir cuando se necesita adquirir algún tipo de conocimiento.

Un planteamiento que niega, sin más, el carácter histórico del conocimiento humano y que pretende, también sin más, que todos somos *de facto* como Pitágoras, Euclides, Descartes, Newton, Einstein o, aun como todos ellos juntos. Es decir, que todo ser humano puede desarrollar de facto unas potencialidades idénticas a las de cualquiera de estos personajes que he citado a modo de ejemplo. Que se diga que *de iure* todo individuo tiene las mismas potencialidades pase; pero que se pretenda que éstas se puedan desarrollar *de facto* por igual en todo individuo es de una ingenuidad tan entrañable que enternecería... de no ser por las catastróficas y siniestras consecuencias que la aplicación de esta idea conlleva.

Me explico, *de iure*, todos estamos capacitados para entender y comprender perfectamente la teoría de la relatividad. Otra cosa es el tiempo que a algunos nos llevaría concluir tal empresa. En mi caso, con toda seguridad, algunos siglos. Un tiempo que no viviré y que, por lo tanto, me incapacita *de facto* para ello. Pero es que esto no es algo que sea solamente aplicable a los humanos más o menos normales, o digamos, no-genios, sino a toda la humanidad en conjunto y a toda la arquitectónica del conocimiento humano gestada históricamente. Recibimos unos conocimientos de las generaciones anteriores y los transmitimos a las siguientes. Y a lo largo de este proceso, a veces, estos conocimientos se amplían y se transmiten mejorados, otras, en cambio, desmejorados.

Así pues, si por "aprender a aprender" entendemos que lo fundamental es tener como estructura básica de nuestro conocimiento esta arquitectónica formal, con todas las innumerables e inevitables lagunas de rigor, dada la condición humana, pero que me permiten saber en qué libro o página web buscar si quiero saber algo concreto sobre "la guerra de las dos rosas", si es esto, decía, de acuerdo, pero entonces deberemos convenir en que se trata de una proclamación que es una verdad de perogrullo.

Ahora bien, si lo que se pretende es *a fortiori*, como en realidad se pretende, suprimir los contenidos positivos de conocimiento y substituirlos por estructuras puramente formales, entonces nos encontramos con los dos subtópicos que antes anuncié, la patológica fobia contra la memoria propia de los movimientos de renovación pedagógica o, como subterfugio más *fashion*, la mística fascinación por unas nuevas tecnologías donde puedo adquirir toda la información que desee, sin saber que, sin contenidos de conocimiento previos, careceré de criterios ni aun para saber qué es lo que quiero aprender.

Podríamos seguir desarrollando este tópico, que da también mucho de sí, pero lo dejaremos aquí, no sin añadir la «sospecha» -digámoslo así- que se busca precisamente lo contrario que se proclama: privar al individuo de la posibilidad de tener criterio propio como para saber qué quiere aprender.

Como resultado de este tópico tenemos una devaluación del conocimiento y, lógicamente, de su teórico transmisor. Si este era el objetivo o no, yo creo que sí, es algo que ya he tratado en alguna otra ocasión. Aquí me limito a la refutación de los tópicos desde el punto de vista discursivo, no en cuanto a la teleología implícita que los acompaña y que los impulsa.

8.- La EQUIDAD (EN LA MEDIOCRIDAD) EL SACRIFICIO DE LA CANTIDAD POR LA CALIDAD

Es el último recurso del que reconoce el fracaso, pero lo justifica en aras a un ideal supremo, la equidad, o la igualdad de oportunidades entendida en su sentido aberrante, como punto de llegada y no como de partida. Es una posición de carácter moral, que considera negativa cualquier discriminación o generación de desigualdad en el plano intelectual.

El ejemplo del deporte como refutación.

9.- LA CRÍTICA CÍNICA O LOS DETRACTORES SESGADOS

Dentro de esta nómina de objeciones que sus detractores han dirigido contra el modelo educativo ilustrado, no puedo dejar pasar la que denominaré como la crítica "cínica", algo así como la crítica del que no cree en ella, pero la realiza porque "toca" y va con los tiempos. Lo que podríamos también llamar como la función del intelectual orgánico.

Hay ciertamente muchos nombres que podríamos citar, desde ilustres pedagogos, muchos de ellos ideólogos de la reforma que trajo la LOGSE, que han creado escuela a la vez que medraban en su propia posición, hasta sociólogos del más variado pelaje. Se trata sin duda del modelo más delicado de abordar, desde el punto de vista moral, pues me estoy refiriendo a un tipo de intelectual o de profesional docente -que también- que ni dice lo que piensa, ni piensa lo que dice, sino simplemente lo que "toca".

En este sentido narraré una anécdota ocurrida durante un debate en TVE en el cual participé, junto al conocido sociólogo de la educación Mariano Fernández Anguita, y a otra pedagoga profesora de la Universidad Autónoma de Madrid.

LA NOVEDAD POR LA NOVEDAD, o la mercantilización de la enseñanza Y LA CONSIGUIENTE FALTA DE MEDIOS.

su correlato:

LA FASCINACIÓN POR LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

(Entrevista a Manuel Castells)

LA MITIFICACIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA (LA CONCEPCIÓN ROUSSEAUNIANA DEL ADULTO COMO DEGENERACIÓN DEL NIÑO Y, POR TANTO, LA NATURALEZA PROPIA E INTRÍNSECA DE LO INFANTIL)

LO IMPORTANTE ES FORMAR PERSONAS

LA DEMONIZACIÓN DEL DOCENTE y DE LA CLASE MAGISTRAL

LA PROSCRIPCIÓN DE LA MEMORIA

Hay, sin duda, más argumentos que se han utilizado bajo disitintas formas contra el modelo educativo que hemos y han llamado «ilustrado», pero creo que estas son una síntesis más que suficiente.

CONCLUSIONES: INFORME PIACC