

# Filosofía: ¿síndrome de fracaso?

**Pedro Ortega Campos**

Entre el espíritu de la LOGSE y su aplicación en la concreción de la Reforma media un abismo. Burocratización, interferencias de intereses políticos espurios, falta de motivación, y un largo etcétera están impidiendo una reforma educativa que sirva realmente a los objetivos formativos a los que debería servir. Esto es especialmente patente en lo que hace a la Filosofía, sector en el que, a juicio del autor, va cundiendo un desánimo generalizado. Sin embargo, es preciso no dejarse llevar por el síndrome de derrota que amenaza a este importante sector docente, y luchar con decisión por la presencia en el ámbito educativo de una filosofía plena.

Siempre defendimos de viva voz y por escrito —incluso animando a los profesores— sobre los valores que se plasman en la LOGSE. Pero de su puesta de largo a través de la Reforma no podemos ya congratularnos. ¿Por qué? Sobre todo en lo referente a la asignatura de Filosofía: la Reforma se ha desviado de los principios, preámbulos, etc. de que la LOGSE, y la misma Reforma, estaban impregnadas. ¿Se habrá perdido la memoria histórica de los momentos que la generaron? ¿Estarán la enseñanza «progresista» y sus ministeriales anclados en el pasado?

Inevitable, pues, ser razonablemente críticos. Hemos dedicado muchas horas a hacer posible un diálogo con el MEC de cuya negociación saliera un acuerdo plausible por ambas partes. Hemos apostado y defendemos no sólo el puesto de trabajo de nuestra especialidad (espero que nadie nos negará ese derecho) sin zaherir el de los compañeros docentes de otras disciplinas, sino que también hemos soñado en una calidad de la enseñanza para todo el sistema educativo, público y privado. El MEC no ha cedido un ápice, y hasta nuestras máximas concesiones fueron tildadas de «piruetas jurídicas» (sic); hemos vuelto a nuestro trabajo; y auguramos otro modo de actuación.

Y ahora un paréntesis. Nuestra tarea formativa es que el alumno aprenda a aprender, desmontando lo mal aprendido a través de aprendizajes sustitutorios relevantes. Porque el miedo a desmontar lo sabido se unce al crédito a todo. La verdad, que es realidad radical, es sistemática. Y por eso la Filosofía, que es

estudio de dicha realidad radical, es sistemática. Pero resulta que la vida está perdiendo su sistematicidad, se vive en fragmentación, y por eso la realidad ya no es radical, está sin fundamento. Es una crisis de fundamentos. Por eso la Filosofía está en crisis con más fundamento que nunca en la historia.

¿De dónde, si no, los tópicos morales en circulación?: «1) La idea de objetividad moral o de verdad práctica (ley natural, orden objetivo de valores o cualquier otra forma de expresarla) equivale a totalitarismo, imposición violenta de soluciones a todos, negación de libertad y de pluralismo; 2) el ethos democrático requiere, en consecuencia, la afirmación de un cierto relativismo moral que es, se piensa, la condición de la tolerancia; 3) existe una contradicción entre deber y libertad: ser libre consiste sobre todo en no tener deberes; 4) la autonomía moral consiste en profesar una ética en la que uno mismo es autor de sus propias normas de comportamiento; de modo que una ética fundada en una fe religiosa o en cualquier forma de objetividad moral es necesariamente una ética heterónoma. Por eso nos encontramos con que nosotros mismos, al basar el motivo de nuestro orgullo (libertad, tolerancia, autonomía, pluralismo, democracia) en supuestos tópicos y engaños (relativismo, subjetivismo, ausencia de deber, etc), carecemos de los recursos para encarar con garantías esos graves problemas... “Es difícil abrir un periódico sin que te venga a la mente la idea de que lo que nuestra civilización necesita es más ‘empuje’, o dinamismo, o autosacrificio, o ‘creatividad’. Con una especie de terrible simplicidad extirpamos el órgano y exigimos la función. Hacemos hombres sin corazón y esperamos de ellos virtud e iniciativa”<sup>1</sup>. Ha aparecido una nueva enfermedad psíquica, la inmadurez, en virtud de la cual se reclama libertad absoluta de hacer lo que gusta: se confunde la libertad absoluta con el absoluto de la libertad. Se reclama libertad «de» y se olvida la libertad «para». No hace falta la libertad «para» porque no hay proyecto sino un presente rabioso. No se rechaza el mal sino que se le anula por decreto en nombre de que somos libres. Quedamos desarropados de valores. Cuando los valores pesan, cuesta el esfuerzo por conseguirlos, entonces se les increpa, se les menosprecia. ¿No urge un estado moral de excepción? Aún hay quienes sin conocer la filosofía gozan de cancha en periódicos —o periódicos a la zaga de exabruptos— solicitando una oficina que atendiese las quejas de todos los “damnificados por la filosofía”.»<sup>2</sup>

Un plan de vida último, por personal que sea y por muy libremente que se haya escogido, no está ipso facto legitimado. Una autonomía absoluta y una libertad sin verdad no son compatibles ni con la ética pública ni con la ética privada. No cabe aceptar todas las opciones o planes de vida como igualmente válidos a trueque de sacrificar la verdad. Negar la aspiración humana a conocer la verdad es un tic tan fundamentalista como totalitario y, por

---

<sup>1</sup> J.M.<sup>a</sup> VEGAS. «De los tópicos de la ética». *Acontecimiento*. Primavera 1995.

<sup>2</sup> ALFONSO LAFORA, En el Diario *El País*, 23/8/95. «De consolatione philosophiae».

ende, irracional. Hasta ahí nos han conducido el Estructuralismo, el Positivismo jurídico y las llamadas éticas «procedimentales», puro muestreo de prestidigitación, así como la paranoia por un consenso, que más parece acurrucarse en la renuncia a la verdad en nombre de medias verdades que posibiliten «cualquier» clase de convivencia y a cualquier precio: «muchedumbres sin discernimiento», como decía Parménides.

Para algunos que parten del carácter pluralista de nuestras sociedades, es la ley del número la que prevalece, es decir, que el peso de la mayoría determina los valores dominantes. Así, la reivindicación exacerbada de libertad por parte de los individuos coexiste con un profundo conformismo. Esta coexistencia es conflictiva. La idea sería que el hombre debe acostumbrarse a vivir en un mundo sin certidumbres, aceptar el relativismo y el escepticismo. Pero la postura es frágil, ya que no se puede evitar que una cuestión relacionada con los fundamentos se desarrolle con toda su fuerza.

La tolerancia se confunde como actitud con una «tolerancia» que marcaría la esencia misma de las ideas profesadas. En efecto, la tolerancia, en el plan de la sociedad política —de eso se trata—, significa el respeto del paso subjetivo del prójimo en su búsqueda de la verdad. El respeto de la subjetividad de las personas no tiene nada en común con el subjetivismo. La tolerancia no es disidencia de principios ni concesión momentánea a la galería, ni trivialidad de conducta. Hasta hay una tolerancia al escepticismo que lleva a hacer de éste un fundamento de la democracia. Lo que supone introducir una contradicción ya que se debe admitir entonces la legitimidad de concepciones negativas a esa democracia.

Einstein era un hombre moderado. Ciertamente creía en unos valores absolutos de moralidad. Él, que celebraba la profusión de medios y la escasez de fines en nuestra sociedad. Creó primero la teoría especial de la relatividad, y más tarde la general. A partir de ahí se pensó que si la relatividad es científicamente un acierto, también lo sería el relativismo moral. Mas él mismo advirtió que vivimos en una sociedad con más medios que nunca, pero que se ha olvidado de los fines. El hombre nace, como decía Rousseau, libre, pero se halla en deuda con su conciencia. Sí, el hombre es libre de elegir, pero los acontecimientos le comprometen en las consecuencias de su elección.

Una de las ideas más repetidas es que la política puede transformar la sociedad y cambiar la naturaleza humana: ¿es un deber del gobierno el dedicarse a este fin? Nos encontramos ante la ambigüedad proliferante de lo político: «Lo político es el lugar por excelencia de la ambigüedad angustiada de la historia contemporánea». «Es enorme la ambigüedad del Estado moderno; nuestra conciencia política ha caído en la trampa: ¿puede el mismo Estado ser intervencionista en materia económica y social y proteger el hábeas corpus, la libertad de pensamiento y el derecho al error que había conquistado el liberalismo de antaño?». Recordando a Aristóteles, Ricoeur parte de que la racionalidad política es insoluble de un fin, de una intención: «Por el bien político los hombres persiguen un bien que no podrían alcanzar de otro modo y ese bien es parte de la razón y la felicidad.» La política tiene la realidad de la

idealidad, pero a la vez se le exige eficacia: por ello la acción política es proclive a la mentira e indisoluble de cierto mal específico. Sartre sostenía que la política mancha las manos; y hasta la edad puede hacer estragos en la razón discursiva de las mejores cabezas pensantes<sup>3</sup>. Fin del paréntesis.

Ahora bien, ¿será posible que la inmensa mayoría de los profesores no conozcamos el alcance de la Reforma? La verdad es que la Administración nos lo ha puesto difícil. El diccionario-glosario de la Reforma es infinito: todo un «mailing» legislativo, una Logse acribillada por la «legislogorrea» de la Reforma: característica definitoria del mundo educativo en los últimos años ha sido el desarrollo de nuevas terminologías que no conducen sino a dejar la escuela como está: como institución donde preparar ciudadanos para la vida política y laboral, seleccionar y encasillar a los miembros de la sociedad, legitimar las desigualdades. Tales terminologías tienen el efecto paradójico de apartar la atención de las verdaderas cuestiones que es lo que debería debatirse: incultura, pasotismo, antiintelectualismo de grandes sectores de nuestra juventud, el elevado fracaso escolar real (camuflado en evaluaciones regaladas por profesores que no acaban de poner en común un mínimo criterio unánime para llevarlas a buen fin), la falta de capacidad crítica y la atonía ante la invasión de modelos culturales televisivos; o qué signifique una sociedad verdaderamente educada, cuáles sean las funciones sociales de la escuela y del profesor, cómo responder a las exigencias del cambio social.

Y aquí nos encontramos con que nos repartirán las horas de «lo que sea» pero no sabemos «qué» vamos a enseñar. Como si lo que importa fuera sólo defender el puesto de trabajo. Hasta cunde la sensación de una aceptación victimista de ese puesto de trabajo, aunque sea reconvertido. Entrar en fronda administrativa, para unos, conservarlo, para otros, compensar su afán de trabajo sin rendirse acudiendo a métodos educativos para edades diferentes a las de sus propios alumnos, para otros y, finalmente, llegar pronto a la edad de jubilación. ¿En el ínterin? Enhorabuena si no se ha precisado de tratamiento psiquiátrico, de atención psicológica, de absentismo laboral creciente por variados motivos de salud. Ni entusiasmo ni aliento. Horas bajas, baja moral. Todovalismo (todo vale) y mioísmo (yo a lo mío).

Sin embargo, el cambio ha de venir de los profesores, si es verdad que creemos en la vocación docente, en la sociedad civil y en el asociacionismo. Pero tendremos que pedir la colaboración razonable de padres y alumnos. Si la Administración educativa se ha tomado tanto poder es porque se lo hemos permitido, porque la hemos considerado, con incomprensible dejación por nuestra parte, capaz de solucionar el tema educativo.

¿Síndrome de profesor, síndrome de fracaso? Ya no hay maestros, ni profesores: sólo trabajadores de la enseñanza. Dar clase y a casa. No por falta de voluntad sino por epidemia de ahogo. De ahí la ausencia de implicación en

---

<sup>3</sup> Vale recordar la ambigua justificación —y que posteriormente aclaró— del «Gal» hecha por el prof. J.L. Aranguren. El Escorial. Agosto, 1995.

la tarea global de la educación. Sabemos que hay menos calidad, que acaso habrá menos. Sabemos que la Reforma está maloliente y que su mal olor está llegando incluso a la LOGSE, aspecto que sociológicamente no sucedía hace sólo año y medio.

Pero, ¿por qué los profesores —se limitan a firmar un manifiesto— no acuden a reuniones que son de su incumbencia informativa y formativa?, ¿por qué son incapaces de ir a una huelga justificada?, ¿por qué no protestan de una manera más contundente —única que despertará; a la Administración educativa—? Desde luego no hacen falta «Mantecas», pero sí grasa para el engranaje de todo el sistema educativo. Decía Octavio Paz, «Debemos recobrar la capacidad de decir no, reanudar la crítica de nuestras sociedades satisfechas y adormecidas por la publicidad... Allí, en el fondo del hombre, está el secreto de la resurrección. Hay que desenterrarlo.»

Los manifiestos y documentos aprobados en Claustros y firmados en Asambleas de Profesores, no sólo de Filosofía, dan fe de la rotundidad de un NO a esta Reforma. ¿Cómo es posible que más del 75 por 100 de Directores haya sido nombrado a dedo y ahora prorrogados en su cargo? ¿Por qué una absoluta mayoría desecha la Reforma? ¿Por qué en Getafe, una vez más, han chirriado las puertas del Ayuntamiento antes los gritos de protesta contra la Reforma por parte de padres, alumnos y profesores? ¿Por qué apenas hay profesores que deseen acceder a un cargo directivo y haya que tentarlos con succulenta remuneración económica y con garantía especial de reconocimientos en el tiempo? ¿Por qué un 87 por 100 ha rechazado la LOPEG? Que queden tranquilos alumnos y padres: los profesores de filosofía no tienen fuerzas ni talante para ser revanchistas<sup>4</sup>.

Entre tanto, el Ministro de Educación ofrece un «informe anual de la LOGSE: balance correspondiente al curso 1993-1994». Habla ante la Comisión parlamentaria sólo de cantidades, nada de calidad. Pero el representante de IU afirma: «la LOGSE se está aplicando sin voluntad política, con una notable improvisación, con una información cuando menos opaca, con falta de participación de la comunidad educativa...». Y la representante del PP: «Se constata la indeterminación y la irresponsabilidad de la política educativa del Gobierno, que no contando con el dinero suficiente para realizar las reformas educativas, las mantiene incrementando en este presupuesto los gastos en bienes corrientes y servicios un 4,2 por 100». Y el Ministro se limita a reconocer que hay inquietud, pero que ello es debido a estar ante «una reforma de tal intensidad y de tal envergadura, que produce, naturalmente, en los afectados esa inquietud. Es una reforma tan radical, porque actúa en la raíz, que tiende a producir inquietud» (!!).

Lo íntimo de la Reforma es que es superficial: no hay calidad, no ha habido consulta, muchos de los cursillos recibidos por quienes se han alistado

---

<sup>4</sup> Tras el gran porcentaje de suspensos en los exámenes de Selectividad, junio 1995—, surgieron voces y plumas indiscriminadas haciendo alusiones a que se debía a una revancha de los profesores de filosofía por la disminución horaria de la misma en la Logse.

eran bastante mediocres y se limitaban a informar sobre el proceso, nada sobre contenidos ni métodos didácticos. Como si muchos profesores no estuvieran interesados, a menos que necesitaran algún que otro crédito para completar «otro» sexenio. Se ha pasado de la «titulitis» a la «sexenitis». ¿Se habrá mercantilizado la labor docente? Obligado el recuerdo de Maravall (el ministro más contestado por la comunidad educativa en España), de Solana, de Pérez Rubalcaba, de Suárez Pertierra.

Pero también de algunos Sindicatos afines a la política gubernamental. Ni siquiera se nos ha dicho cómo lograr que un profesor se sienta razonablemente a gusto trabajando con éxito en su propio Centro. No hay cauces porque no hay ideas ministeriales, ni horas laborables asignadas para lograrlo. Cuando los estudiosos hagan balance de la labor de los sindicatos durante la etapa del gobierno socialista, me temo que no salgan bien parados. ¿Qué lograron ellos, omnipresentes y omnipotentes? Nos hicieron a todos «pes» (profesores de enseñanza secundaria), decidieron sobre tribunales, sobre composición del Consejo Escolar del Centro, sobre asesores de los Ceps y sus Juntas Directivas, sobre «sexenios» y «créditos», sobre «acceso a la condición de catedrático» (un eufemismo para llamar catedráticos, —palabra, que ni mérito ni función, era mal vista por los sindicatos clasistas—, y que ahora reivindican para auparse por medio de baremos de dudosa cualificación). Presencia omnímoda de algunos sindicalistas arropados por sueldos de establishment: en los parlamentos, en las autonomías, en los ayuntamientos. ¿Es comprensible que aquellos anarquistas, cenetistas, inconformistas, etc. hayan entrado al trapo de esta Administración? ¿Se nos está inoculando la facilidad para no trabajar y cobrar: fácil acceso a un dinero público no rentable? ¿Cómo es posible que, después de todos los embrollos de corrupción y escuchas sospechosas, aún queden votos para el Partido que sustenta a esta Administración educativa? ¿Será el porcentaje de vacunados, inmunes, que no lee la Prensa: por la que tanto habían apostado para que entrara en el aula?

Ciertamente hay islas, quiero decir, excepciones. Quedan pequeños grupos que todavía trabajan a pie de calle y apuestan en soledad por una calidad de la enseñanza pública. Algunos, pocos, se han atrincherado en un producto pedagógico importado que estiran como elástico a todas las edades; o se han alineado con el MEC, hastiados de recibir desaires, y se han convertido en los propulsores de libros-diseño de la Reforma. Otros, todavía utópicos, han apostado por criticar lo razonablemente criticable y, al mismo, tiempo recoger cuanto de aprovechable asomare en la metodología psicopedagógica de la Reforma: pensando más en los alumnos que en sí mismos, no quieren rendirse. En fin, los hay que, creyendo aún en la posibilidad de una calidad de escuela pública y privada, siguen azuzando de palabra y por escrito, con llamadas de atención a la sociedad a través de encerronas en la Universidad, y con una disponibilidad de puro Voluntariado, la conciencia del profesorado, de los padres, de los alumnos. Tales pocos, al borde del agotamiento. Mientras, los profesores más elevados en el ranking académico, se reunirán con esfuerzo en esta hora de decisiones a fin de elucubrar —por si ya no fuera

bastante— en un Congreso bajo el lema de *¿Para qué sirve la Filosofía?*<sup>5</sup>.

Y la mayoría de los padres sufriendo de temor a una Reforma de la que oyen más bien en clave negativa y que, si no pueden esquivarla, aceptan impotentes o, si se andan listos con los hijos que todavía pueden torearla, lo prefieren sin rodeos acudiendo a centros donde todavía no se hubiere implantado: sobre todo los mejor informados, es decir, los padres que son profesores.

Por todo ello, no queda sino emprender otras acciones que, sugeridas ya por asociaciones y asambleas de profesores, se iniciarán a principios del próximo curso. Nos resistimos a la derrota, al síndrome de profesores de filosofía fracasados. Porque creemos en el valor primordial pedagógico de la Filosofía en la Escuela, en la Enseñanza Secundaria, en la Universidad. En toda la sociedad.

Septiembre 1995

## ANALOGÍA

Revista de Filosofía.

**ANALOGIA** es una revista de investigación y difusión filosóficas del Centro de Estudios de la Provincia de Santiago de México de la Orden de Predicadores (Dominicos). **ANALOGIA** publica artículos de calidad sobre las distintas áreas de la filosofía.

Director: Mauricio Beuchot. Consejo editorial: Ignacio Angelelli, Tomás Calvo, Roque Carrión, Gabriel Chico, Marcelo Dasca, Gabriel Ferrer, Jorge J. E. Gracia, Klaus Hedwig, Ezequiel de Olaso, Lorenzo Peña, Philibert Secretan, Enrique Villanueva.

Colaboraciones (artículos, notas, reseñas) y pagos enviarse a:  
Apartado postal 23-161  
Xochimilco 16000 México, D.F.  
MEXICO

Periodicidad semestral. Suscripción anual (2 números): 35 US ds.

---

<sup>5</sup> Universidad de Granada. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. 11-15 de Septiembre de 1995.