

Didáctica

Filosofía y enseñanza media: Ante la reforma

Pedro Ortega Campos

La razón de ser de la filosofía no es sólo la de formación de actitudes, como reflexión, como método vivo e imprescindible al hombre de todos los tiempos, sino también como disciplina académica (en la escuela, en los centros de Bachillerato, en la Universidad) y como divulgación de los fundamentos de la cultura (prensa, radio, televisión).

La filosofía, escribió Bertrand Russell, tiene un valor permanente: ciertamente hay épocas que se apartan más de la sabiduría que otras y tienen, por consiguiente, una necesidad más grande de filosofía combinada con una menor disposición a aceptarla. Nuestra época es de esas que no gozan de mucha sabiduría y a la que aprovecharía cuanto a la filosofía corresponde enseñar. Al disminuir nuestro sentido de certeza sobre lo que las cosas son, aumenta nuestro conocimiento de lo que pueden ser; posee el valor de los objetos que contempla y libera de los mezquinos y personales intereses que de dicha contemplación pudieren resultar.

Posiblemente nos acercamos, pese a las instancias oficiales, a una gran época de creación filosófica y metafísica, merced al interés de los científicos, que están en la línea más constructiva y positiva que los intelectuales de *Letras*.

1. Ni reivindicaciones a ultranza ni menosprecio gratuito

Se acusa a la filosofía de estar por encima de la edad de los jóvenes de Enseñanza Media a quienes se inunda de conceptos vacíos y de dudas. ¿Se la quiere relegar al aula universitaria? ¿Es que la Universidad se merecería un

regalo así? ¿Y precisamente en el momento en que algunos países comienzan a introducirla en la Enseñanza Primaria?¹

Desde que la conciencia ha llegado a ser una cosa que se puede estudiar, describir históricamente, desplumar analíticamente y utilizar política y económicamente, poco o nada le queda que hacer al filósofo. Desde que la distinción metafísica del bien y el mal se hace caduca y en que todo lo que es, parece, en sentido metafísico, como neutro, irrumpe la época en que no se puede imaginar ninguna moral trascendente ni establecer la distinción entre medios y fines.

Lo que se pone en cuestión —por qué no reconocerlo— no es la filosofía en sí, sino el reconocimiento oficial y el soporte institucional que (¿ella lo necesita?) reivindica para ejercer con eficacia su función pluridimensional. Como afirma K. Popper, lo propio de las sociedades democráticas es soportar y suscitar la discusión crítica y no considerarla como potencial o soterrada amenaza. Tal recelo sería la causa absurda —lógicamente— de la tentación de los gobiernos democráticos al intentar retirar su apoyo a la filosofía. Se olvida que el único caso en que la profesionalización de la filosofía no plantea problemas es en las sociedades totalitarias: la misión del filósofo consiste allí en exponer, comentar y justificar una doctrina establecida por el orden oficial impuesto. Recordemos que la filosofía fue prohibida en los países germánicos bajo la dominación *nazi*. La crítica, ya se sabe, no necesita de legitimidad: la labor crítica de la filosofía no será reconocida más que cuando se acepte que su disidencia real comporta una ventaja moral; su ausencia es el cancerbero del *desorden establecido*. El que la filosofía sea también, y originariamente, pensamiento político, no significa que se convierta en alfombra de una determinada ideología ni que haga el juego a un gobierno concreto. La verdad no se apoya en el *Poder* sino que, más bien, inyecta a éste cuanto de autenticidad y fuerza pueda albergar.

No es que haya que mantener a cualquier precio estructuras, métodos o mentalidades desajustadas y superadas. Cuando una disciplina está desvencijada debe prepararse para inhabilitar las objeciones y rebatir a sus contradictores. «Siempre ha peligrado la filosofía de estar en todas partes y en ninguna, de ser todo o nada. *Todo*: un saber de saberes, más científica que la ciencia, más religiosa que la religión; saber autárquico y totalitario. *Nada*: si se reduce a una *lección* aprendida o a un repertorio memorizado de temas, tangenciales o no, a la filosofía»: hay que reconocer que la filosofía no abarca todo el universo del espíritu; da por supuesta una experiencia humana multiforme.

¿No será la crisis de la enseñanza de la filosofía sino la manifestación y el efecto de otras crisis? Las crecientes inseguridades pedagógicas o el papel mismo de la educación son, entre otros, problemas candentes y globales que anidan secretamente en el papel de la filosofía en la Enseñanza Media². Sin

¹ Pueden consultarse las ponencias de M. LIPMAN y E. MARTENS respecto a la enseñanza de la filosofía a niños. I Cong. de la Soc. Esp. de Prof. de Fil. de Instituto (SEPFI): 19-21 de junio, 1985.

² Cfr. MONGIN, O., *Papel de la filosofía en la Enseñanza Media*. Ponencia al I Congreso de la SEPFI (loc. cit.).

embargo, aunque los síntomas de crisis son ciertos, su significación es equívoca: puede ser de decadencia o de renovación creadora.

Soterradamente (cuando algo molesta, para eliminarlo, se lo empieza por arrinconar) se recluye a la filosofía en un papel de epistemología de la ciencia, con aires de instrumentación técnica o de encelamiento en la metodología de la ciencia. Los epistemólogos piden hoy a la filosofía que se sumerja en la corriente unitaria del saber en marcha, dejándose llevar por él, renunciando a cuantos escrúpulos e interrogantes sobrevinieren: la filosofía debe —dicen— hacerse funcional más que crítica, es decir, someterse como las demás ramas del saber y de la cultura al único imperativo categórico: la productividad. En España, ahora mismo, se da una tendencia oficial a despreciar las humanidades dando prioridad a las carreras técnicas.

Hubo una época en que era lugar común el que un problema intelectual existía a partir del momento en que estaba planteado (¡y resuelto!) por Foucault, Lacan, Derrida, Althusser, Serres y unos pocos pensadores más. Hoy las referencias a dichos autores han cambiado pero los planteamientos son los mismos. Es llamativa la contradicción de los nuevos epistemólogos que combinan un optimismo desmesurado en la ciencia con una condenación sin paliativos de la civilización científica y técnica que aquélla ha engendrado³. Se olvida que la indisciplina y la insubordinación que constituyó el vicio social de la filosofía constituyen al mismo tiempo la virtud fundamental que gustaría que se le reconociera socialmente. En un mundo dominado por el orden (otros dirían la barbarie) científico-técnico, la filosofía tiende a considerarse como el paladín de la organización del desorden creador y liberador.

Toda mutación social suscita un ansia de reforma. Lo más ancestral de los políticos es que quieren aportar novedades. La Enseñanza Media será siempre acordeón en la política de cualquier ministerio de educación: la demanda de trabajo o el paro la balancean periódicamente. Como se ha dicho, suprimir y reducir son los dos verbos que conjugará siempre la ansiedad reformadora de cualquier gobierno. «La edad de la finalización de la enseñanza obligatoria tiene que ver más con factores socioeconómicos y de política educativa, que con el hecho de que la educación recibida sea la adecuada para afrontar una profesión». Ni en los tiempos de la Escolástica o del Humanismo o de las Escuelas Centrales, en Europa o en España, se pensó jamás que la Enseñanza Secundaria tuviera un objetivo de profesionalización del alumnado, sino de aculturación a través de unos oficios o técnicas que se enseñaban. La Enseñanza Secundaria tenía por fin poner a la inteligencia en condiciones de recibir más tarde una preparación de este género: «despertar facultades especulativas, ejercitarlas, fortalecerlas de manera general sin comprometerlas jamás en ninguna tarea profesional»⁴. Por

³ Cfr BOUVERESSE, J., *Le philosophe chez les autophages* (1984) y *Rationalité et Cynisme* (1985). Minuit. Paris.

⁴ Cfr. DURKHEIM, E., *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*.

otro lado, en la Enseñanza Media tiene su coronamiento la reflexión filosófica sobre la realidad y particularmente sobre el hombre, que tanto inquieta e interesa al joven en una edad en la que se puede alcanzar un saber ordenado, progresivo, con visión sintética de los conocimientos de otros saberes (sea porque se va a dejar de estudiar, sea porque se ingresa en la Universidad). La filosofía ofrece en ese momento de la Enseñanza Media la «unidad y sistema de cuerpo» de las ciencias que, a decir de Bertrand Russell, articulará su acción y compromiso con eje firme.

Sólo un par de generaciones y España no contará con ontólogos ni filólogos ni, consiguientemente, políticos comunicadores con la realidad social. Para que la filosofía sea creativa ha de penetrar el lenguaje de la realidad.

2. Tres décadas, tres generaciones a la intemperie

Hubo un tiempo (1950-1960) en que el alumnado, encandilado por las ciencias experimentales y las mal llamadas ciencias exactas⁵, postergaba la filosofía en el *currículum*.

La década comprendida entre 1960 y 1970 (cenit del «mayo 68») fue una convulsión para el derribo del *statu quo*, de la pedagogía sistemática, del pensamiento analítico: la ciencia era relegada a su estricta utilidad y la filosofía despreciada. Se avizoraba una sociedad desprotegida.

Entre 1975 y 1985 son las autoridades político-administrativas y algunas académicas⁶ las que imponen un diagnóstico pesimista y preludian pronósticos de ansiedad sobre la filosofía: la indiferencia, la ironía, la agresividad se pasean alternativamente encima de ella: achacándole, por una parte, un discurso gratuito, vago y precientífico, y por otra, ser un tema institucional de orden económico digno de «reconversión», tanto de la disciplina en sí como de sus profesores. Un vaivén de presiones y prejuicios se dan la mano para desprestigiarla y tildarla de ineficaz con perjuicio de la liberalización y humanización de la cultura. Nunca un «estatuto docente» había coleccionado tantas huelgas, manifestaciones, encierros y sentadas ante el Ministerio de Educación y sus direcciones provinciales. El proceso a la filosofía es el que ella misma no deja de hacerse:

⁵ Cfr. ORTEGA Y GASSET, J., *Origen deportivo del Estado*: «La verdad científica es una verdad exacta, pero incompleta y penúltima... es un mito». J. PIAGET, *A dónde va la educación*. Teide. Barcelona, 1979, p. 52 s.

⁶ Cfr. MUGUERZA, J., *Filosofía y diálogo*. CSIC 1978: «Me pregunto si lo que en el hombre haya o pueda haber de historia, esto es, de cultura, no estará fatalmente destinado a borrar lo que en él haya o pueda haber de naturaleza... Quizá ello explicará esa forma de perversión que es la filosofía, ese desesperanzado columpiarse en el vaivén de la perplejidad, esa afición a las tensiones irresolubles... La filosofía no es sino una variedad particularmente desazonante del malestar de la cultura... Se interesa por encontrar no razones seguras sino razones de su inseguridad... Está obligada a prestar oídos a todo cuanto en nuestros días parece quedar fuera de la razón» (pp. 116-117). V. A. GARMA, por su parte, considera el cultivo de la filosofía como correspondiente a los rasgos típicos del carácter neurótico-obsesivo.

vive en estado de debate y de búsqueda desde sus orígenes. Por eso precisamente es contemporánea. No cesa de estar inquieta, como si su esencia fuera inaccesible. Se parece cada vez menos a una parafilosofía, a una religión, a una política, a una literatura, a una psicología, a una sociología. No quiere ser discípula de la antifilosofía.

Para colmo de desdén, se ha llegado a solicitar su eliminación de las aulas «para mejor conducir el alma de los alumnos». ¿Se olvida que es a la ciencia, al menos a una determinada ciencia, a la que se debe a fin de cuentas la destrucción de la naturaleza, la polución, el superarmamento, la guerra, la creciente desigualdad social y económica? La ciencia, incluso la jurídica, incrementa nuestros derechos y disminuye nuestras reales posibilidades. La práctica diaria nos enseña que el dominio de la racionalidad se reduce precisamente a la cientificidad: ¿por qué la humanidad en vez de entrar en un estado verdaderamente humano, atisba una nueva especie de barbarie? Curiosamente, la barbarie de un mundo más racionalizado, organizado, administrado y reglamentado como es el nuestro. Nuestro mundo de las libertades ha socializado el delito político: el hombre pierde su libertad desde el momento en que sus educadores han conseguido plantar en él deseos, proyectos y ambiciones. La competitividad ha desbordado... Es una filosofía a la intemperie.

Ahora bien, si el conocimiento del hombre es el contenido unitario tradicional de la filosofía, convendría darle un sentido y armazón concretos, positivos y renovados merced al advenimiento y adultez de las ciencias humanas. Se puede hablar del hombre en plan científico y lejos de complejos de inferioridad.

La Unesco⁷ mostraba su interés, respecto a la filosofía, para que se partiera de los problemas vividos por los alumnos directamente, si bien guiándose de los textos de los grandes Maestros. Todos los alumnos precisan de autoconocimiento a fin de decidir maduramente frente a múltiples alternativas, sabiendo seleccionar opciones diferentes. La filosofía les interesa en la medida en que sus vacilaciones, miedos, deseos, ataduras al pasado e inquietudes ante el porvenir, les afectan grandemente. Aunque la diferencia, por ejemplo, entre el movimiento intuitivo y el reflejo puede dejar impasibles a los alumnos poco especulativos, asuntos como la verdad, la libertad, la personalidad, la familia, la justicia, la paz, la conciencia, la moralidad, el sexo, la jerarquía de los valores, etc., les toca en lo más hondo de sus vidas. En 1985, la nueva generación admite e integra los valores de la tecnología contemporánea; el espíritu de competitividad irrumpe de nuevo en los estudios y en el trabajo; hay voluntad de triunfar y de organizarse: pero eso no significa subyugar la enseñanza y la práctica de la filosofía al trabajo productivo. Una filosofía en libertad, crítica, inmuniza de todos los totalitarismos.

⁷ Informe del bienio 1951-1952.

3. Los jóvenes de la Enseñanza Media: La filosofía condicionada

El rol del profesor es más que el de ser ese «mal necesario» del que hablaba Nietzsche. Porque los contactos entre alumno y profesor pueden ser de una libertad y confianza mutuas tales que se ahorren muchos pasos en falso si el alumno sabe plantear en el momento preciso la pregunta que le oprime o reconocer con lealtad que su mente está en blanco. Así podrá ir a la filosofía como había previsto Platón, «con toda su alma».

Se preguntará, ¿cómo puede una enseñanza teórica remover las experiencias íntimas de unos alumnos cuya edad crítica juega en contra? Desde luego «edad crítica» es todo lo contrario de edad incapaz de interés o mediocre en facultades. Por otro lado, la capacidad de persuasión del discurso filosófico depende de la actitud personal del profesor ante la vida y de su relación afectiva con los alumnos. Hay que ofrecer lo que ellos valoran para su equilibrio y promoción, a pesar de que no se garantice automáticamente la madurez del pensamiento y de la actividad de los alumnos.

Hay adolescentes con situaciones muy complicadas, a menudo por razones familiares, que se aferran a soluciones de paso que les permiten vivir sin mucha inquietud y se ahorran el poner en tela de juicio su falso equilibrio. El obstáculo psicológico es el más difícil de superar y aleja sobremanera al alumno del profesor: con eso, el alumno se refugia en la incompreensión. Más que la enseñanza es el contacto personal con el profesor u otro adulto quien le puede sacar del inhibicionismo inconsciente⁸.

La enseñanza de la filosofía no interesaría a los adolescentes más que con la condición de que ésta se interese por los problemas que encuentra sobre el terreno afectivo. La turbación que la filosofía provoca en el alumno de BUP o de COU puede favorecer el crecimiento espiritual haciéndoles integrar las dificultades individuales y colectivas. Dificultades que superarán con la ayuda del educador capaz de descifrar las implicaciones psicológicas de sus opciones filosóficas. Es todo un acercamiento al misterio del Ser desde una antropología metafísica capaz de lograr la profundidad necesaria para el equilibrio de la era postatómica y postmoderna. La enseñanza de la filosofía que solicita nuestra época se orienta hacia la de una metafísica que se beneficia de las aportaciones de las Ciencias Naturales y de las Ciencias Humanas. La metafísica puede ser la parte de la filosofía cuya enseñanza es más fecunda para las clases científicas. Desde luego que esperar en una pasión general por la metafísica por parte de alumnos de BUP y COU es ilusorio. Pero su enseñanza puede ganar en vitalidad cuando se hace de ella el centro y lazo de unión, la palabra clave, de los problemas planteados en las demás áreas. Al ocuparse del ser la metafísica emprende un comportamiento con sentido (*áгатhon*).

⁸ Cfr. COLLIN, P., «Role de l'enseignement de la Philosophie dans l'évolution psychologique et spirituelle des adolescents». *Recherches et débats*. Fayard. París, 1961.

4. A los «contenidos» por la comunicación

El profesor de filosofía acompaña al alumno en su camino sembrado de interrogantes que crecen como la hierba. Interrogantes que generan la pluralidad de vivencias del pensamiento en la colmena humana: evitando la domesticación, eludiendo la reflexión relativizadora. Si no hay un saber estricto, la verdad (filosófica) brilla por su ausencia. No puede resistir la filosofía con un método de reflexión sobre la ciencia, el arte y la religión, si éstas se hubieren constituido antes de ella pero sin ella. No basta con instruir al hombre para hacerle más razonable. Hay que ofrecerle la construcción, con él, de conceptos correctos de nuestras necesidades esenciales. Conceptos que, por otra parte, no se mantienen idénticos, como decía Adorno, a lo largo de la historia de la filosofía, sino que se usan de modo cambiante⁹.

El método filosófico, como no es experimental, ha de basarse en la transmisión de conocimientos sirviéndose de la empatía o esfuerzo por reproducir en uno mismo los sentimientos o situaciones ajenas a fin de comprender. Su instrumento es la expresión lingüística y la expresión espontánea del sentimiento. El rigor del análisis no versa sólo sobre los contenidos de la comunicación (temario de nociones o conceptos) sino sobre el hecho mismo de la comunicación (sintáctica, pero sobre todo semántica y pragmática): observación y conversación.

Desgraciadamente el verbo comunicar se ha convertido en intransitivo: hacer leer un texto y pretender que se saque algo que vaya más allá de la simple impresión del afecto y de la resonancia psicológica exige al lector-alumno un esfuerzo intelectual que sobrepasa el nivel de comunión empática: se ha convertido en una seria perturbación para el sujeto.

Ninguna disciplina como la filosofía para hacer viable el contacto personal y renovado entre profesor y alumno haciendo surgir la comunicación y fomentándola, no sólo en su propia aula sino en su referencia constante a otras disciplinas: abre múltiples compuertas para que el alumno tenga acceso de una sección a otra y combinar varias posibilidades.

¿Cómo lograr coherencia en el aprendizaje y en la transmisión de contenidos? Del maridaje de ambos resulta la sabiduría. El principio fundamental se basa en la historia de las ciencias: entender es inventar o reconstruir por reinención. Cuando se ha utilizado apresurada e incompetentemente el método *no directivo* de C. Rogers, nos hemos dado cuenta cómo tal desvarío ha conducido a desorganizar el aprendizaje que culmina en un no-saber.

⁹ Cfr. ADORNO, T., *Terminología filosófica. I*. Taurus. Madrid, 1976, p. 15. El orden lógico de las cuestiones no reproduce necesariamente el orden histórico: la filosofía y las matemáticas tienen una historia porque progresan y porque su progreso es imprevisible. La filosofía no busca en su historia el refugio ante la acusación de anacrónica: al contrario, si estudia el pasado es por su permanente actualidad.

La calidad de la relación entre enseñante y alumno es insoslayable, pero también es verdad que los objetivos no se alcanzan sólo con poner en primer plano esa relación y en segundo plano la transmisión del saber. Por otra parte, la confusión de roles ha inducido a muchos docentes a querer asumir funciones para las que no están formados o sencillamente no les corresponde (psicoterapeuta, asistente social, psicólogo, sociólogo o padre de familia) en detrimento de su papel específico. Otras veces hemos contribuido a dar una imagen de agentes manipuladores a través del discurso partidario de determinadas ideologías: poco respetuosos con los hechos y con la experiencia religiosa. Uno ha de preguntarse por fuerza si lo que falla es la pedagogía, el docente, o ambos...

5. *La Reforma permanente*

El sujeto humano es el objetivo de toda reforma educativa. En la educación hay dos sujetos, educando y educador. Una reforma de la enseñanza presupone una concepción de la educación: ambas son esencialmente indisociables. Sin embargo, se habla de instrucción, transmisión de contenidos por una parte, y de formación, internalización y educación de actitudes, por otra.

Cuando se habla del profesor y del educador por separado, cuando se reivindicán derechos para profesor y alumno con una zanja insuperable entre ambos, ignoramos que ninguno de dichos elementos puede ser aislado como en el «vitro». El derecho a la educación no afecta sólo a la frecuentación de una escuela, sino también a encontrar en ella una razón dinámica y una conciencia moral viva; en cuanto al profesor, otorgarle su derecho a la revalorización funcional, así como los ámbitos suficientes de adaptación permanente (cuanto mejores son los métodos más empeora la profesión docente) y también el reconocimiento de que la educación es, como la medicina, un arte que no puede practicarse sin unos dones especiales¹⁰.

El que educador y educando sean seres situados espacio-temporalmente hace que toda reforma educativa tenga un carácter tan dinámico como provisional o transitorio. Ninguna reforma es «la» reforma. Pero dicha provisionalidad representa al mismo tiempo el lunar en la piel que distingue la política reformista de un partido. El pasado no ha de permanecer fijo e inalterado, pero el hombre no cambia arbitrariamente: toda transformación, al encontrarse con un pasado organizado, es dura y laboriosa. Pero para reclamar un cambio no basta con deseárla. Marx decía que los hombres hacen su propia historia pero no arbitrariamente sino bajo circunstancias heredadas del pasado. Toda transformación lleva dentro su propio cambio. La gran extrañeza ante las revoluciones es que con el tiempo se van tornando conservadoras. No podemos ignorar que una sociedad que olvida lo que es y lo que quiere, las tradiciones que la fundaron,

¹⁰ Cfr. PIAGET, J., *A dónde...* Ob. cit., pp 45 y 109.

está desguarecida ante las crisis más temibles; una sociedad sin memoria no sobrevive. Una escuela pluricultural debe guardar un espacio común de memoria sin por eso remitir sólo, a sus educandos, a los orígenes no sea que peligren de encajonarse en el pasado. En verdad, cualquier sistema docente (el nuestro, más) está al albur de cambios ultra-rápidos.

No hay contradicción inevitable entre los métodos modernos y la tradición. Sería peligroso hablar alternativamente de pedagogía o saber, de institución o medio vital, de contenido o método. ¿Cómo desenganchar la escuela —institución necesaria de la escuela— lugar de vida? Pero si queremos que la escuela funcione vitalmente, ha de gozar de pujante autoridad social como institución. Los primeros en hacerlo, los poderes públicos.

Porque la educación ha sido progresivamente encuadrada en los presupuestos nacionales anuales de los gobiernos como una tarea ideológica o como «bien público», se va convirtiendo desde la Segunda Guerra Mundial en un asunto de consumo de escuela («consumidores de escuela»)¹¹ más que de inversión real en educación. Esta se hace irreconocible con los enrevesados andamiajes que la ocultan y las nervaduras que la estructuran. Desgraciadamente, el simple incremento del porcentaje del Producto Interior Bruto (PIB) en educación no hace sino convertirnos en capitalistas sórdidos de la misma mientras nos empotrarnos en la paradoja de la opulencia¹²: sorprende la ausencia de relación directa entre la cuantía de los medios materiales puestos a disposición de la educación y el progreso real de ésta. El dinero —escribía Renán— se ha convertido en una potencia intelectual que exige condiciones que nada tienen que ver con las de un simple servidor de la ciencia o de la docencia (los tecnócratas se lo han aprendido muy bien: los filósofos no pueden sino sucumbir —dicen— cuando acogiéndose al sueldo oficial se convierten en filósofos asalariados). La estatificación sistemática arrastra un empeoramiento de los efectos contraproducentes de la opulencia: ya era optimista Renán¹³ al hablar de un 50 por 100 de utilidad del presupuesto de los Institutos del Estado en lo referente a la ciencia, al arte y a la literatura¹⁴. Cuando tenemos una *nueva* ley orgánica del derecho a la educación, no tenemos nada nuevo, ni siquiera las tensiones que cualquier ley de educación provoca. ¿Cuándo se formularán (y cumplirán) las leyes de financiación, productividad, disciplina, reciclaje y metodología, entre otras, de la docencia? Entre dos sectores de la docencia (público y privado) la lucha se polarizó no en ver quién enseña-educa mejor, sino en quién tiene más dinero y más poder... La cuestión enseñanza pública-enseñanza privada no es la prioritaria, sino el ánimo sincero para que los gobiernos reconozcan que gran parte del éxito del sector privado

¹¹ Cfr. BALLION, R., *Les consommateurs d'école*. Stock. París, 1982.

¹² Cfr. QUINE, W., «Theories and Things». The Belknap Press of Harvard University Press. Cambridge. Mass, 1981, p. 193.

¹³ Cfr. RENAN, E., *Souvenirs d'enfance et de jeunesse*. Calman-Lévy, París, 1947. Préface, p. 14.

¹⁴ Como escribía Rafael Jerez Mir, «se multiplicarán las publicaciones, pero la ciencia y la enseñanza reales progresarán poco» (Bol. Informativo. SEPEI. Núms. 8-9, p. 18).

procede de una cierta degradación del sector público. No se trata de una confrontación sino de un estímulo, es decir, que la enseñanza —pública o privada— traten de emularse en lo mejor. Expertos en educación¹⁵ desaconsejan un sistema único escolar: «La riqueza de la diversidad es el mejor sistema para que Europa no pierda lo mejor de su cultura». Con la LODE se está llegando a la nacionalización de la Enseñanza Privada y, aunque parezca paradójico, a una privatización de la Enseñanza Pública: creemos que la simple descentralización autonómica lo va a solucionar y enderezar todo. Se olvida que la malhadada burocratización anda siempre al acecho. Si el poder político debe saber qué pasa en la Escuela, no ha de olvidar que también en la Enseñanza Privada se da una ley que es común a la Pública (la Enseñanza Privada es y presta también un servicio público). Hemos de optar por unos parámetros de fusión y de convivencia y no de división y de selección: porque la escuela es una de las pocas instituciones donde la relación individuo-sociedad se establece de manera palpable; desde la Derecha hasta la extrema Izquierda hay unanimidad en denunciar la rigidez institucional y a sus agentes, llamándoles burócratas, y en reconocer que en ella pueden concentrar los adultos toda la agresividad que suscita un orden social que no satisface a nadie. Si se hiciera de la educación a todos los niveles un espacio gratuito (no competitivo) y gratificante (no aburrido), la filosofía sería respetada.

Desde que el Estado se apropió y «ordenó» el sistema docente los ciudadanos se han hecho ilusiones de cambio social y político, presionando en la escuela y soslayando su responsabilidad sobre la incapacidad de modificar las relaciones socio-económicas. Se olvida que la educación es el medio por el cual la sociedad continuamente remueve las condiciones de su propia existencia, sin excluir la del Estado mismo. ¿Por qué algunos Estados recelarán tanto de la enseñanza privada aun a sabiendas de que la pública representa un agujero sin fondo en sus economías y que la rentabilidad y productividad es, en general, inferior a aquella? En Sanidad, nuestros gestores estatales son partidarios del modelo de gestión privado. ¿Por qué no en educación? ¡Inocente de mí! En vez de crear reformas pedagógicas nos escoramos en los vistosos aledaños de las reformas institucionales que componen el menú político del momento... ¿Cómo ignorar que la novedad de toda época educadora es la reforma permanente?

¹⁵ Coloquio internacional organizado por la Univ. Nac. a Distancia (UNED) en Madrid, 5-6 de diciembre de 1985. ¡¡Qué demencia el día que la Enseñanza Pública sea *la* mejor porque el Estado totalitario camuflado se ha cargado a la Enseñanza Privada!!