

## «BUENISMO» Y SISTEMA EDUCATIVO

Aunque parezca mentira, hay veces en que los diagnósticos pre-  
ceden a la enfermedad. En efecto, hace medio siglo y tomando como objeto de estudio el sistema educativo estadounidense, Hannah Arendt ya había descrito con notable precisión los males que afectan hoy en día a la enseñanza en España. En un breve ensayo titulado *The crisis in Education*<sup>1</sup>, la escritora alemana afincada en Estados Unidos desde 1940 sostenía que «por su propia naturaleza la educación no puede renunciar a la autoridad ni a la tradición, y aun así debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad ni se mantiene unido gracias a la tradición». Este mundo, por supuesto, era el que Arendt había encontrado en su tierra de adopción, pero era también el que había dejado en Europa; era, en definitiva, el mundo occidental. No en vano la propia ensayista reconocía que aquellas teorías que habían desterrado un cuarto de siglo antes en Norteamérica los métodos tradicionales y los habían sustituido por «una notable mezcla de sensatez e insensatez» –y que pretendían lograr, «bajo el estandarte de una educación progresista, una revolución radical en todo el sistema educativo»– tenían su origen en Europa central. Sólo que en esta parte del Viejo Continente no habían pasado de la fase meramente experimental, mientras que en la escuela pública del Nuevo Mundo habían sido aplicadas con éxito y por doquier.

---

Xavier Pericay es escritor.

<sup>1</sup> El ensayo está recogido en *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*, cuya primera edición lleva fecha de 1954. Existe una versión española reciente: «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre reflexión política*, Barcelona, Península, 2003, páginas 269-301.

Así pues, autoridad y tradición. He aquí los dos pilares clásicos de la enseñanza a los que la pedagogía moderna ha renunciado. Y si la renuncia en Estados Unidos tiene fecha, también parece tenerla en Europa, cuando menos en el Occidente europeo: 1968. A partir de entonces, y con ritmos distintos según los países, en las aulas de medio continente la autoridad ha sido sustituida poco a poco por el falso igualitarismo, y la tradición, por el espejismo de la modernidad. En España, esa transformación en profundidad coincidió con el imperativo europeo de prolongar el periodo de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años y con la llegada de la izquierda al poder. Fueron, en efecto, las sucesivas mayorías absolutas del PSOE liderado por Felipe González las que pusieron en marcha una nueva ley de educación, la LOGSE, que recogía todos los anhelos del progresismo, tan bien encarnados en las barricadas y las pintadas del mayo francés. Y conviene no olvidar que, en este proceso, el Gobierno del Estado contó en todo momento con el apoyo no sólo del resto de la izquierda, sino también de los nacionalismos periféricos, nada sospechosos de izquierdismo y muy deseosos, en cambio, de aprovechar cualquier resquicio en el ordenamiento legal del Estado para ir consolidando su propio terreno y conquistar nuevas posiciones. Más adelante tendré ocasión de volver sobre este aspecto a propósito de Cataluña.

Lo que ahora importa destacar, antes incluso de adentrarnos en las características de la crisis anunciada por Arendt, es que la reforma educativa aprobada por las Cortes españolas a finales de 1990 constituyó una avanzadilla de lo que al cabo de tres lustros iba a convertirse en la principal seña de identidad política del nuevo Gobierno socialista, encabezado esta vez por José Luis Rodríguez Zapatero. Me refiero, claro está, al «buenismo». Es cierto que entonces la cosa no pasó de allí y que el resto de la actividad política, tanto en el plano doméstico como en la esfera internacional, resistió al contagio. Pero también lo es que esa avanzadilla fue labrando el terreno, hasta el punto de que eventos como el Fórum Universal de las Culturas Barcelona 2004 –máxima expresión sin duda de la ideología «buenista»– son directamente tributarios de este trabajo de zapa en el campo educativo. Como también lo son, por supuesto, las manifestaciones contra la globalización o contra la guerra de Iraq. Y casi me atrevería a decir que la propia personalidad del actual Presidente del Gobierno, rebotante de corrección política, no puede explicarse al margen de la LOGSE. Ya

sé que, por edad, Rodríguez escapa a la generación formada bajo esta ley. Pero, qué quieren, alguien que manifiesta sin rubor ninguno que se declaró a su mujer preguntándole si quería compartir con él un proyecto vital <sup>2</sup>, y que, por lo demás, comete faltas de ortografía y es incapaz de redactar una carta con un mínimo de cohesión sintáctica y de coherencia semántica <sup>3</sup>, alguien así no me parece que diste demasiado del prototipo de estudiante que quince años de vigencia de la LOGSE o de su versión rediviva actual, la LOE –con el pequeño paréntesis, casi testimonial, de la LOCE–, han dejado en este país.

■ Pero volvamos a Arendt. Y empecemos por la autoridad. Uno de los principios por los que se ha regido siempre la educación –y utilizo aquí el término en un sentido lato, aplicable por igual al ámbito de la instrucción que al familiar o social– es el del respeto a los mayores. En efecto, del mismo modo que los niños en casa deben respeto a sus padres, y los jóvenes, en cualquier circunstancia de la vida, a los no tan jóvenes –de ahí, por ejemplo, la costumbre de ceder el asiento a una persona mayor en el transporte público–, en el aula el alumno debe respeto al profesor. Por una cuestión de edad, pero, sobre todo, porque detrás de la edad está el conocimiento, o sea, lo que le va a permitir al alumno crecer. No es en modo alguno casual que «autoridad» provenga de «autor», y «autor» del latín *augere*, cuyo significado era «aumentar, hacer progresar». Al fin y al cabo, la autoridad –es decir, el autocontrol, la conciencia de los límites, el aprendizaje de la renuncia– no deja de ser la llave mediante la cual el niño o el joven pueden ir progresando hasta adquirir la condición de adultos <sup>4</sup>. Y esa autoridad, en el aula, la encarna el profesor. O la encarnaba, puesto que una de las características del «buenismo» educativo estrechamente vinculada a los valores del mayo francés es precisamente el rechazo de esta autoridad, la negación de la jerarquía entre profesor y alumno.

<sup>2</sup> Véase la revista *Marie Claire* de marzo de 2004.

<sup>3</sup> Véase Diarios. Blog de Arcadi Espada ([www.arcadi.espasa.com](http://www.arcadi.espasa.com)), 27-4-2005.

<sup>4</sup> O, en palabras de Bruckner: «... cualquier coerción que aguza la mente y la obliga a desplegarse dentro de unas reglas concretas no es forzosamente opresiva o, para ser más precisos, la coerción es la condición misma de la libertad». Pascal Bruckner, *La tentación de la inocencia*, Barcelona, Anagrama, 1996, páginas 96-97.

Para la progresía nacida de aquellos fastos del 68, autoridad equivale a autoritarismo. Es decir, al mismísimo demonio, y lo que la sociedad del futuro demanda, a su juicio, es justo lo contrario: la igualdad, el igualitarismo. De ahí que hoy en día en la gran mayoría de los centros escolares tanto maestros y profesores, por un lado, como alumnos, por el otro, sean ante todo colegas, gente de la misma condición, y que poco importe si los segundos están allí para aprender lo que los primeros alcancen a enseñarles.

Ni que decir tiene que esta negación de la jerarquía implica la pérdida de autoridad del profesor, y que esta pérdida de autoridad implica a su vez la práctica desaparición de la función disciplinar del docente. Y ello en dos de las acepciones del verbo homónimo recogidas en el *DRAE*: la de «instruir, enseñar a alguien su profesión, dándole lecciones», y la de «imponer, hacer guardar la disciplina»<sup>5</sup>. Contrariamente a lo que los inspiradores de la LOGSE parecen haber soñado, la conversión de las escuelas en una inmensa guardería y de los institutos en una escuela para mayores –la conversión de la enseñanza en una suerte de «falansterio antiautoritario», en palabras de Miquel Porta Perales– no ha traído la paz a las aulas. Ni siquiera ha reducido el grado de conflictividad. Al revés: en muchos de los centros emplazados en la periferia de los grandes núcleos urbanos, y también en los situados en localidades más pequeñas y con altos índices de población inmigrante, el profesor bastante tiene con salir indemne cada día de su lugar de trabajo. La imposibilidad de expulsar a los alumnos conflictivos del aula, y no digamos ya del propio centro –y, si no la imposibilidad, sí la extrema dificultad, puesto que la dirección del centro y su consejo escolar son los primeros en desaconsejar vivamente la aplicación de tales medidas–, comporta la desautorización del profesor ante su alumnado. Y como el conflicto no desaparece aunque desaparezcan los castigos y las sanciones, sino que hasta se agudiza, los pedagogos del «buenismo» han debido echar mano de otros recursos. Por supuesto, no hay mucho donde escoger. Una vez descartada la sanción –es decir, una vez descartado el recurso a la norma disciplinaria–, no queda más que la panacea del diálogo para intentar apaciguar los ánimos. Y el diálogo presupone que uno reconoce al interlocutor,

---

<sup>5</sup> La tercera acepción –'azotar, dar disciplinazos por mortificación o por castigo'– es de esperar que esté felizmente muerta y enterrada.

que lo trata como a un igual. Es decir, que agresor y agredido se nivelan. Que vale tanto el alumno al que no se ha podido sancionar como el profesor que ha visto anulada su autoridad.

En Cataluña han ido incluso más lejos. Han institucionalizado el diálogo. El hecho de que Cataluña ejerza este liderazgo en el «buenismo» educativo español no debería sorprender. No sólo por lo que ya se ha dicho del Fórum –o de tantas otras manifestaciones «buenistas» parecidas, aunque de menor calado<sup>6</sup>–, sino porque Cataluña fue el primer y principal campo de pruebas de la LOGSE. La confluencia entre los intereses del nacionalismo –generalizar la inmersión lingüística y convertir el catalán en la única lengua de la enseñanza– y los del izquierdismo lo hizo posible. Resulta, pues, hasta cierto punto lógico que sea precisamente allí donde se haya institucionalizado el diálogo a través de la figura del mediador. Y por partida doble, dado que esta figura existe lo mismo entre el profesorado que entre el alumnado. Ello significa, en resumidas cuentas, que ante un conflicto cualquiera ya no es el profesor quien ha de resolverlo con el alumno en cuestión, sino los respectivos mediadores quienes deben abordarlo en una especie de conciliábulo donde lo importante es alcanzar la paz y no el precio que haya que pagar por ella.

Pero tal vez lo más grave de esa pérdida de autoridad del profesor sea la aparición de una jerarquía alternativa, establecida a partir de relaciones de dominio. Ignoro si la hipotética generalización de la mediación catalana al conjunto del territorio –incluso en Cataluña, la figura del mediador tiene todavía una implantación restringida– lograría paliar en alguna medida los brotes de violencia entre los propios alumnos; aunque más bien lo dudo. El caso es que estos brotes existen. Y que van a más. Huelga decir que su origen no hay que buscarlo en la negación de la clásica jerarquía entre profesor y alumno. No, la cosa es mucho más vieja y, por desgracia, consubstancial a la es-

---

<sup>6</sup> La última, que yo sepa, corresponde al propio Ayuntamiento de la capital catalana. Estos últimos años Barcelona, y en especial el centro de la ciudad, se ha convertido en una verdadera pocilga, es decir, en un lugar sucio, maloliente y ruidoso. De ahí que los vecinos no paren de quejarse y que el Consistorio, cuyo Gobierno depende, en último término, de la bondad electoral de estos vecinos, se haya visto obligado a tomar medidas. Y como una de las quejas vecinales tiene que ver con la imposibilidad de conciliar el sueño por la noche, al Ayuntamiento no se le ha ocurrido otra cosa que contratar este verano a una suerte de mimos cuya misión ha consistido en dirigirse a los paseantes jaraneros y a los bulliciosos clientes de las terrazas de los bares y, con el dedo pegado a los labios, invitarles a callarse. Huelga decir que, tras la experiencia, la noche barcelonesa ha seguido igual de ruidosa, si no más.

pecie. Pero también es verdad que los lances violentos entre compañeros de clase han aumentado desde que ha desaparecido de la escuela y los institutos todo rastro de autoridad. Y que demasiado a menudo desembocan en una tragedia. Pienso por ejemplo en el caso de Jokin, el chaval de 14 años que se suicidó en Hondarribia en septiembre de 2004 tras el acoso a que se vio sometido por sus propios compañeros. Y pienso en este caso no sólo por el triste desenlace, sino también por la respuesta de las instituciones judiciales. En efecto, cuando se celebró el juicio, a mediados del pasado mes de mayo, los ocho menores juzgados por acosar a Jokin fueron condenados únicamente a 18 meses de libertad vigilada –y cuatro de ellos a tres fines de semana de permanencia en un centro educativo–, cuando la acusación particular había pedido para cada uno una pena de cuatro años y seis meses de régimen cerrado y 20 horas de trabajo a favor de la comunidad. Eso sí, según la sentencia de la juez de Menores de San Sebastián, durante estos 18 meses de libertad vigilada los ocho adolescentes deberán participar en un «tratamiento psicológico», entrenarse en «técnicas de manejo de ansiedad y control de impulsos» y asistir a actividades organizadas «para adquirir habilidades de relación y pautas de actuación sin utilizar la agresividad». Es decir, el «buenismo» de la justicia como triste paliativo a los desaguisados del «buenismo» educativo <sup>7</sup>.

A pesar de que este sea, sin duda, su aspecto más llamativo y el que mueve a consecuencias más lamentables, la crisis de autoridad en la escuela no afecta únicamente a la relación entre profesor y alumno, o a la que un alumno cualquiera pueda establecer con sus propios compañeros. La crisis de autoridad tiene que ver también con el grado de exigencia de cada alumno para consigo mismo, es decir, con el ejercicio de la responsabilidad. Dicho de otro modo: en la medida en que el descrédito de la autoridad y la entronización del igualitarismo comportan una renuncia a crecer, a progresar –a elevarse, en una palabra, por encima de lo que uno era anteriormente y a procurar destacar incluso con respecto a los demás–, el alumno se complace en este régimen placentero, en este «vuelo de Peter Pan» del que hablaba Va-

---

<sup>7</sup> A mediados de julio, la Audiencia de Guipúzcoa modificó la sentencia del Juzgado de Menores de San Sebastián y resolvió que siete de los ocho menores debían pasar dos años internados en un centro educativo, mientras que el octavo, una chica, debía cumplir dos fines de semana de internamiento. Con todo, dos meses más tarde, el Juzgado de Menores de San Sebastián dejó en suspenso el internamiento y lo sustituyó por dos años de libertad vigilada, con lo que prácticamente restituía la condena que el propio Juzgado había impuesto a mediados de mayo.

lentí Puig al describir la pedagogía «buenista»<sup>8</sup>. Si todos somos iguales; si ya no hay buenos y malos alumnos, sino únicamente alumnos buenos; si hasta las notas desaparecen y son reemplazadas por eufemismos del tipo «progresó adecuadamente» –con la LOGSE; luego la LOCE recuperaría el sistema clásico de evaluación–; si nada ni nadie, en fin, le exige al niño que deje de ser niño, no es de extrañar que en la última década el nivel general de conocimiento de los jóvenes españoles haya caído en picado<sup>9</sup>.

III. Y, pues hablamos de conocimiento, ya va siendo hora de que abordemos el segundo de los pilares de la educación que la pedagogía moderna –como anunciaba Hannah Arendt hace medio siglo a propósito de Estados Unidos– ha abandonado. Me refiero, por supuesto, a la tradición. Para entender en qué consiste este abandono de la tradición, lo mejor será echar mano ante todo de Rafael Sánchez Ferlosio y de su ensayo «Borriquitos con chándal»<sup>10</sup>, donde puede leerse una de las explicaciones más claras y convincentes sobre la naturaleza de la inversión producida en los métodos de enseñanza actuales. Tras postular que toda enseñanza es pública por definición –en el sentido de que sus contenidos, por el mero hecho de estar al alcance de todo el mundo, pertenecen siempre al dominio público–, niega la posibilidad de que esos contenidos, «los conocimientos en sí mismos, se presten a venir o a ser llevados o tan siquiera acercados al alumno» y sostiene que el aprendizaje, la instrucción, consiste justamente en el proceso inverso, ya que son los conocimientos, por su propia condi-

<sup>8</sup> Valentí Puig, «Estrategias del "buenismo"», en Cuadernos de Pensamiento Político, nº 7.

<sup>9</sup> Judith Rich Harris, en *El mito de la educación* (Grijalbo, 1999), también aborda el problema de la crisis de autoridad, aunque desde el campo de la psicología. Según Harris, la rebelión de muchos adolescentes es característica de las sociedades que mandan a estos adolescentes a la escuela, y no de las sociedades que los tratan desde muy jóvenes como adultos. Es decir, un adolescente sólo es consciente de su propia condición en la medida en que se agrupa con otros adolescentes. De ahí que la prolongación de la enseñanza obligatoria, unida a la insistencia en seguir tratando a los jóvenes como niños, sin exigirles responsabilidad ninguna, refuerce este sentimiento de grupalidad y propicie, en muchos casos, la rebelión contra el mundo de los adultos, encarnado en el aula por la figura del maestro o del profesor.

<sup>10</sup> Publicado por primera vez en *ABC Cultural*, 17-6-2000, e incluido posteriormente en *La hija de la guerra y la madre de la patria*, Barcelona, Destino, 2002, páginas 17-43.

ción, los que exigen que sea el alumno «el que salga a buscarlos fuera, en la pura intemperie impersonal, mostrenca, en la tierra de nadie, en la que, por definición, surgen y están». Y concluye: «Con esta insípida obviedad o perogrullada trato de disipar cualquier equívoco sobre la circunstancia de que los contenidos de enseñanza no pueden nunca adaptarse, en cuanto tales, a las idiosincrasias o condiciones personales de los estudiantes, sino que necesariamente han de ser éstos los que tengan que adaptarse a las impersonales condiciones de los conocimientos».

Pues bien, «esta insípida obviedad o perogrullada» a la que se refiere Sánchez Ferlosio y en la que siempre se había basado la instrucción, es precisamente la que el sistema educativo «buenista» echa por tierra sin contemplaciones. Porque la pedagogía al uso propugna que sean los conocimientos los que se esfuercen en llegar al alumno, y no al revés. Lo cual supone que estos conocimientos deberán adaptarse a cada caso particular. Lo cual supone, a su vez, que ya no existe un nivel general al que ceñirse, un punto de referencia externo que pueda servir de pauta al alumno y al profesor. No: el profesor, en el supuesto de que no deba dedicar todas sus energías a tratar de mantener el orden en el aula y a «educar en valores», está obligado a adaptarse a lo que ha venido en llamarse la «diversidad», es decir, a la consideración de que el nivel de conocimiento exigible a cada alumno constituye un asunto estrictamente personal, relativo, no sujeto en modo alguno a un condicionamiento exterior. De lo que se deduce, claro está, que ese igualitarismo, si algo alcanza a igualar, es justamente la falta de conocimientos, pues no otra cosa cabe esperar de esta adaptación a las necesidades y las voluntades de quien no aspira sino a seguir siendo lo que ya es. O, en palabras de Revel: «Se trata de abolir el criterio considerado reaccionario de la competencia. El alumno no debe aprender nada y el profesor puede ignorar lo que él enseña»<sup>11</sup>.

Por lo demás, el que el alumno no deba realizar ya el esfuerzo de ir a buscar este conocimiento en esa tierra de nadie de la que habla Sán-

---

<sup>11</sup> «La traición de los profes», en Jean-François Revel, *El conocimiento inútil*, Madrid, Espasa Calpe, 1993, página 393. No es este, sin embargo, el punto de vista de Sánchez Ferlosio: «(...) la que llaman `envidia igualitaria´ (...) nunca sería tan feroz como la `envidia competitiva´, llamada `afán de superación´ o `aspiración a la excelencia´, que, con el viejo y ya cristiano `espíritu de sacrificio´, pasan por virtudes en cuyo espejo se complace el individualismo liberal». Rafael Sánchez Ferlosio, *La hija de la guerra y la madre de la patria*, op. cit, página 27.



chez Ferlosio –y que, por no ser de nadie, se encuentra a disposición de todos–, a quien más perjudica es al joven perteneciente a una familia con pocos recursos económicos al que la educación debería haberle servido –o, cuando menos, podía haberle servido, de haber mediado el talento y el esfuerzo– para labrarse un porvenir <sup>12</sup>. En este sentido, no hay sistema educativo más reaccionario que el actual, dado que al negar la meritocracia está negando a un tiempo la igualdad de oportunidades; sólo quien posee dinero suficiente para costearse unos estudios –en una escuela o una universidad de pago, o realizando en último término cuantos masters sean precisos– logrará acceder a una educación de calidad. Se trata, sin duda, de la triste paradoja del progresismo educativo.

Ni que decir tiene, por otra parte, que esta renuncia a buscar los conocimientos fuera de uno mismo equivale a renunciar a este legado de siglos y siglos al que llamamos tradición. La tradición es memoria, y ejercicio de la memoria. Es, pues, el reconocimiento del valor del pasado, del valor del tiempo. Lo opuesto a la inmediatez, la fragmentación y el olvido. El complemento imprescindible a los vaivenes del presente y a las expectativas que se proyectan sobre el futuro. Así lo habían entendido siempre nuestros educadores. Instruir, en el fondo, consistía básicamente en enriquecer un legado común, en inscribirse activamente dentro de un *continuum*, en asegurar la continuidad sin orillar la renovación. El cambio trascendental vino con lo que Arendt llama «la sustitución del aprender por el hacer». O, lo que es lo mismo, con la aplicación de las teorías de la *comprehensive school*. Estas teorías, que sostienen, entre otras cosas, que no se puede saber ni aprender sino lo que uno mismo ha hecho, constituyen una impugnación en toda regla de la tradición, en la medida en que reniegan del conocimiento impersonal que caracteriza el dominio de lo público –fruto de generaciones y generaciones de cultivo humanístico y científico– y apuestan por un aprendizaje estrictamente particular, atento tan sólo a la praxis de cada cual. De ahí que en estos momentos el descrédito de las humanidades sea general en esta parte de Europa, y que en países como España se esté hablando de forma insistente de la

---

<sup>12</sup> «Democratizar la enseñanza quiere decir en realidad hacer las cosas de manera que su situación económica no impida nunca a un niño hacer los estudios correspondientes a sus aptitudes.» Jean-François Revel, *op. cit.*, página 395.

reducción en el Bachillerato de determinadas asignaturas como Filosofía o Griego, y, ya en la enseñanza superior, de la desaparición de las licenciaturas de Historia del Arte o Humanidades y de la concentración de las diversas filologías<sup>13</sup>. Por el contrario, todo lo que huele a tecnología, habilidades manuales o artes aplicadas –es decir, todo lo que huele a practicidad– parece tener el futuro asegurado. Y no es que en muchas materias esa practicidad no sea necesaria; por supuesto que lo es. El problema es la sustitución de lo teórico por lo práctico. Si bien se mira, este rechazo de las disciplinas teóricas no sólo constituye un triunfo de lo moderno sobre lo antiguo, sino también de lo que entraña un grado mayor o menor de dificultad, pero una dificultad al cabo –y el esfuerzo subsiguiente– sobre lo que no requiere a menudo otra preparación que la meramente instrumental. De nuevo, pues, la pedagogía del «buenismo».

Con todo, una de las consecuencias más deplorables de este abandono de la tradición, de esta sustitución de las viejas asignaturas por las nuevas, es la llamada educación en valores. No por los valores en sí, por supuesto: ¿cómo podría un ser humano mostrar la más leve reserva ante la difusión de valores como la paz, la justicia, la convivencia o la tolerancia? No, el problema no está en los valores, sino en lo que esconde su difusión. Porque muchos de nuestros maestros y de nuestros profesores, en su afán por hacer el bien y combatir el mal, han confundido la enseñanza con la propaganda y han dedicado gran parte de sus esfuerzos a orientar la opinión de sus alumnos con arreglo a sus preferencias ideológicas. Por eso, lo que en principio no era sino una supuesta educación para la paz acabó convertida hace pocos años en una batería de manifestaciones contra la intervención española en la guerra de Iraq, manifestaciones en las que profesores y alumnos iban de la mano gritando las mismas consignas. Y otro tanto ha ocurrido a menudo con las protestas y movilizaciones en contra de la globalización, inseparables en muchos centros de actividades transversales que tenían como objeto la promoción de un consumo justo y de un reparto equitativo de la riqueza. Por no hablar de los alegatos antiamericanos que tantos docentes insertan con tozuda regula-

---

<sup>13</sup> Finalmente, el 22 de septiembre de 2005 el Ministerio de Educación dio marcha atrás en lo que parecían ser sus primeras intenciones reductoras y confirmó la continuidad de las licenciaturas de Historia del Arte y Humanidades, y de las filologías correspondientes a cada una de las lenguas oficiales españolas.

ridad en sus clases de historia o de ciencias sociales, y cuyo peso es inseparable de los dos ejemplos anteriores. Todo ello ha terminado por configurar un sistema educativo donde importa mucho más la actitud –lo que en este caso equivale a la opinión– que el propio aprendizaje.

**IV.** Lo decíamos al principio: hace ■ medio siglo Hannah Arendt ya había elaborado el diagnóstico, y, aun así, hemos acabado contrayendo la enfermedad. Lo cual, por cierto, no deja de resultar paradójico en un país como el nuestro, tan marcado por el antiamericanismo y tan propenso a rehuir todo contacto con la cultura anglosajona. Cuando menos doctrinalmente. Pero así de absurdas son las cosas. Ni siquiera ha servido como advertencia la triste constatación –no sólo en vida de Arendt, sino incluso en estos últimos tiempos– del callejón sin salida al que estas políticas educativas han llevado a las sociedades en que han sido aplicadas. Como tampoco han servido de advertencia los cambios de rumbo emprendidos por los Gobiernos de turno. En vista de lo ocurrido por estos pagos, uno tiene la impresión de que en España la enseñanza constituye como una especie de mundo aparte, como un territorio de ficción donde todos los experimentos son posibles y en el que poco importa qué consecuencias pueden llegar a tener. Lo importante es la causa. Y como la causa es buena...

No hay duda de que, ante semejante panorama, se impone un remedio drástico. Hay que cortar por lo sano. Y la única forma de cortar por lo sano es volver al viejo patrón. Lo cual significa, por de pronto, recuperar la autoridad y la tradición, con todo lo que ello conlleva. Hay que devolver a los profesores su prestigio; a los equipos directivos, su mando en plaza, sin obligarles a pasar por el asambleísmo de unos Consejos Escolares donde los representantes de los padres y los alumnos ejercen a menudo una pinza indeseable; y a los estudiantes, un sistema educativo basado en el esfuerzo personal y en su reconocimiento a través de notas, exámenes y repeticiones de cursos. Y hay que situar de nuevo los contenidos en el centro de los planes de estudio. Unos contenidos en los que primen los universales por encima de los particularismos. El pasado mes de junio, Pilar del Castillo, ex ministra de Educación, Cultura y Deporte e impulsora de la LOCE –el único intento serio en estos últimos años de enderezar el rum-

bo de la enseñanza en España; tan serio como efímero, por desgracia-, recordaba algo parecido en un artículo <sup>14</sup>. Y advertía del riesgo de una «desvertebración del sistema educativo en diecisiete sistemas distintos» si se merman «los contenidos que son comunes» para satisfacer las exigencias de los socios republicanos del Gobierno socialista.

Es cierto. Y conviene no olvidarlo. Porque, así como todo lo demás podría tener remedio –tardío, pero remedio al cabo– con un cambio de mayoría política en el Gobierno de España, las concesiones al nacionalismo no han sido nunca de ida y vuelta en este país. El «buenismo» nada tiene que ver con la bondad. Ni el nacionalismo con la lealtad. Llevamos, como mínimo, un cuarto de siglo comprobándolo.

---

<sup>14</sup> «Ceguera voluntaria en la educación», *ABC*, 22-6-2005.