

LA GRAN RUPTURA DE LA EDUCACIÓN EN EUROPA

INTRODUCCIÓN. LA BATALLA CULTURAL EN EUROPA

En la Europa de hoy se está librando una *batalla cultural* de dimensiones colosales. Es una batalla que sucede a la “Guerra Fría” que vivimos los europeos en nuestro continente durante casi medio siglo. Es cierto que una y otra no son comparables y que poseen rasgos muy diferentes. Es cierto, también, que sería equivocado sostener que una sucede a la otra cronológicamente. Porque, en realidad, lo que llamo “batalla cultural” se venía incoando y abriéndose paso mucho antes de la caída del Muro de Berlín. Lo que ocurre es que el fin de la “Guerra Fría”, con el colapso del modelo de *socialismo real* de inspiración marxista, ha sacado a la superficie y ha dado vigor a esta nueva escisión del mundo occidental.

El equívoco anuncio de Fukuyama del “fin de la historia” duró apenas una década, los “felices años noventa” en los que el mundo occidental parecía vivir despreocupadamente, atento exclusivamente a los impresionantes avances tecnológicos (Internet), que daban un decisivo paso hacia la globa-

Eugenio Nasarre Goicoechea es diputado por Jaén. Del Patronato de la Fundación.

lización y revolucionaban la vida de nuestras sociedades, tanto en lo que se refiere al mundo empresarial y económico como a nuestros hogares.

El atentado de las Torres Gemelas, con el que se inauguraba el nuevo milenio en la datación cristiana, fue una sacudida que nos despertó de ese sueño. Occidente empezó a interrogarse sobre sus debilidades y sobre los porqués de un nuevo escenario de conflictos. Y así se abrió paso una nueva reflexión, que en nuestro país formuló con brillantez en el 2006 Martín Alonso en un libro con el significativo título *Doce de septiembre. La guerra civil occidental*. Evidentemente no se estaba refiriendo a una conflagración bélica, ni siquiera a una “guerra fría”, basada en el equilibrio del terror, sino a la escisión de hondas dimensiones que se está produciendo en el seno de la sociedad occidental, “una casa dividida”, diagnóstico que coincide con un lúcido ensayo de Víctor Pérez Díaz, *La casa dividida*, aplicado a nuestra realidad nacional. El juicio de Martín Alonso es que “esta es una sociedad en transición, donde la vida se relativiza y la cultura judeo-cristiana es desterrada de la plaza pública. Pero la utopía poscontemporánea occidental –el secularismo extremo– que la sustituye está llamada a ser tan efímera, una o dos generaciones, como para no alcanzar siquiera la categoría de anécdota”.

Las últimas palabras de Martín Alonso son más bien una profecía o una predicción. A esa nueva “utopía poscontemporánea o posmoderna” podría sucederle lo que le ocurrió a la utopía propiamente marxista, sencillamente su expulsión de la historia, con tan sólo cincuenta o setenta años de vigencia. Lo que esta hipótesis nos quiere decir en el fondo es que los supuestos sobre los que este modelo o utopía descansa son, a la larga, insostenibles para una civilización, bien sea por razones demográficas (lo que está pasando en Europa), bien sea por el desorden que generan, al producir una descomposición de las instituciones y estructuras básicas que toda comunidad humana requiere para funcionar adecuadamente.

Pero a lo que no llegaba nuestro autor es a pronosticar qué tipo de sociedad sustituirá a la del “secularismo extremo”. ¿Será, acaso, “Eurabia”, como algunos avizoran con inquietantes datos? ¿Habrán suficientes energías para una renovación de los cimientos espirituales de la civilización de

raíz judeo-cristiana? O, dicho en otros términos, ¿será capaz Occidente de preservar y proyectar hacia el futuro el gran legado de la libertad y de la razón, claves de su civilización?

Pues bien, en esta *batalla cultural*, que se libra en torno a ideas, valores y creencias, la educación es uno de los escenarios principales. La escuela es protagonista y víctima, al mismo tiempo, de esta escisión en la que vive la sociedad europea. Y, por eso, podemos hablar con fundamento de *crisis de la educación*, crisis de nuestros sistemas educativos, crisis de la escuela como institución.

Esta crisis afecta prácticamente a todos los sistemas educativos de la sociedad europea. Por eso, el debate educativo está presente en la vida pública de los países europeos y en todas las contiendas electorales. Ya no se trata de los viejos debates sobre la extensión de la escolarización o la democratización de la escuela. La escolarización universal hasta altas edades (16 a 18 años) está plenamente lograda. Los recursos que se destinan a la educación serían impensables hace unas décadas. Si el más relevante es el profesorado, el conjunto de países europeos supera ya los diez millones de docentes. La relación profesor-alumnos está en torno a diez. Lo que ahora preocupa más, paradójicamente, es lo que se llama “abandono prematuro” del sistema educativo. En España alcanza tasas patológicas: en estos momentos más del 30 por ciento, mientras que la media europea se sitúa en el 15 por ciento. Ni siquiera los sistemas educativos cumplen con una de sus misiones fundamentales: proporcionar una igualdad de oportunidades a las nuevas generaciones. Pero el malestar educativo tiene un mayor calado, llegando a la médula de la tarea educativa. Por ello, sólo puede diagnosticarse correctamente esta crisis en el contexto de la *batalla cultural* que se desarrolla en todo el Occidente.

CAPITAL HUMANO Y CAPITAL SOCIAL

Resulta oportuno hacer referencia a dos conceptos prestados de la ciencia económica: los conceptos de “capital humano” y “capital social”.

En ambos la educación ocupa un lugar central. La tesis que se defiende por quienes utilizan estos conceptos es que sin un elevado “capital humano” y sin un suficiente “capital social”, cualquier sociedad no tiene garantizado un porvenir al que se pueda calificar de satisfactorio. Así como una empresa sin capital se desmorona, sucede lo mismo en una sociedad sin capital humano y capital social.

El concepto de “capital humano” se puso en boga, precisamente, a partir de la Segunda Guerra Mundial, con motivo del extraordinario éxito del Plan Marshall en la tarea de reconstrucción de las democracias europeas, devastadas en aquella conflagración. La ayuda financiera del Plan Marshall obtuvo en muy poco tiempo unos resultados espectaculares, superiores a lo esperado. Y varios científicos sociales coincidieron en atribuir tal éxito al relativamente alto nivel de instrucción y de capacitación de la población europea. Es exactamente lo contrario, por cierto, de lo que sucede con la ayuda al desarrollo a numerosos países que padecen penosos niveles de instrucción y formación.

Detengámonos por un momento en recordar el concepto de “capital”. La ciencia económica se refiere con él a aquellos bienes que no sirven directamente para satisfacer nuestras necesidades o nuestros gustos sino que sirven para producir aquellos bienes capaces de satisfacerlos. Para el agricultor el manzano es el capital. Su utilidad es producir manzanas, con las que saciamos nuestro apetito. Pero todos sabemos que sin manzano no hay manzanas. Y, sobre todo, que cultivar y hacer crecer al manzano requiere mucha dedicación y esfuerzo: arar la tierra, plantar la semilla, proporcionar el agua requerida, podar, etc. La idea clave es que elaborar un buen capital exige muchos esfuerzos, esfuerzos acumulados, muy probablemente los esfuerzos de varias generaciones. Toda inversión en capital implica una decisión: no dedicar esos recursos y esfuerzos a la satisfacción directa de las necesidades cotidianas y de nuestros gustos. Es decir, implica un cierto sacrificio, una mirada puesta en el futuro, una capacidad de renunciar pensando en las generaciones venideras.

Europa se había ido dotando a lo largo del siglo XIX y primera mitad del XX de unos sistemas educativos formales, que tenían un doble obje-

tivo: lograr una instrucción elemental a la totalidad de la población (alfabetización, primeras letras, cálculo) y establecer una educación superior, que pilotaba sobre el modelo de Humboldt, muy exigente para formar a las élites y que retomaba, de alguna manera, la idea de los *Estudios Generales* de la Universidad medieval. En el intermedio se establecía una “enseñanza media” (bachillerato), de contenido fuertemente propedéutico, que proporcionaba la formación humanística y científica necesaria para el acceso a los estudios superiores.

Este modelo educativo funcionó en toda Europa a lo largo de, por lo menos, dos siglos. En España fue implantado en la *Ley de Instrucción Pública* de 1857, impulsada por Claudio Moyano. Y, con mayor o menor intensidad y celeridad según los países, logró elevar el nivel de instrucción de la población con carácter general. Aunque el modelo era deudor de las diferencias de clases existentes en la Europa de la industrialización y la formación de las sucesivas burguesías, también hay que reconocer que contribuyó a una movilidad social impensable en épocas anteriores y estuvo atento a la promoción de los talentos para ayudarles al acceso a los estudios medios y superiores. Ésta era una de las funciones de los buenos maestros que formaron a las generaciones de europeos en este amplio periodo.

Si comparamos los sistemas escolares de aquella Europa, observamos que las diferencias eran relativamente reducidas. Poseían un denso contenido humanístico, en el que los escolares recibían “el depósito que conserva en sí la historia de las ideas más altas que la humanidad ha atesorado”. Así definía García Morente, precisamente, a las Humanidades. El latín era un instrumento formativo generalizado, como disciplina mental y como medio para acercarse a la Antigüedad Clásica. De alguna manera, el sistema educativo estaba concebido para la tarea de transmisión de la cultura. Toda Europa se consideraba heredera, al menos culturalmente, de la civilización judeocristiana. Había una narrativa común (las grandes obras de Homero, la Biblia, el Dante, el humanismo renacentista, etc.) que permitía un diálogo fecundo entre las generaciones. Por eso, Unamuno pudo decir en alguna ocasión que la cultura de un país es lo que se enseñaba en el bachillerato. Y tenía la costumbre de repasar cada año sus libros de bachillerato.

Claro está que no todo era idílico en aquel modelo educativo que imperó en Europa. Dos elementos se incrustaron en él, que resultaron perturbadores. En primer lugar, la escuela fue concebida, también, como instrumento fundamental para la “construcción nacional” de los pueblos europeos. El inspirador de esta misión de la escuela fue Fichte en sus *Discursos a la nación alemana*. El sistema educativo se convertía en el lugar privilegiado para modelar el “alma alemana” y ésta sería la base de la conformación de la realidad nacional. En el *Discurso Undécimo* dice: “Si el Estado acepta la tarea que se le propone, generalizará esta educación –y sus características serán formar el alma alemana– en toda la superficie del territorio para todos sus ciudadanos futuros sin excepción”. Surge así el concepto del *Estado educador*, cuyos excesos condujeron al estatalismo educativo, en que el Estado asume un papel central en la educación, incluso con el carácter de monopolio, en detrimento de los derechos de las familias. La gran sacrificada de esta concepción es la libertad, la libertad de enseñanza, que resulta incompatible con esta visión monopolizadora del Estado en el ámbito educativo.

El segundo factor perturbador digno de recordar es el que se produce en la Francia republicana del último cuarto del siglo XIX. El propósito aquí es arrebatar la educación a la Iglesia. Cuando Ferry elabora sus leyes laicistas en Francia, en las que asume el principio de la *escuela pública, única y laica* como núcleo fundamental de la concepción republicana francesa, se plantea el problema de qué se debe enseñar en la escuela republicana. En un debate parlamentario celebrado el 10 de junio de 1881 en el Senado, Ferry afirmó: “La escuela republicana tiene que prescindir de la religión y basarse en una ética republicana”. Un sector de los senadores le reprochó que ese planteamiento heriría las conciencias de muchos padres de alumnos católicos. Ferry contestó que respetaba “el derecho de libertad de conciencia individual”, pero que había que distinguir entre la libertad de conciencia y la libertad de enseñanza. Si la primera, decía Ferry, es un derecho natural e imprescriptible del hombre, no existe para Ferry un derecho natural de enseñar, ya que se trata de un “poder público que la ley otorga”. Es decir, el poder de enseñar, de decidir qué se enseña, pertenece en exclusividad al Estado y las familias no tienen nada que decir en este ámbito.

Este es el contexto cultural europeo en el que, de alguna manera, se va imponiendo la tesis del *Estado educador*, aunque no en todos los países se plasmó con la misma intensidad. En el modelo británico coexistieron las escuelas públicas y las regentadas por instituciones particulares. Y sus más prestigiosas universidades fueron instituciones independientes. En otros países, junto a la escuela pública, tuvieron un importante espacio las instituciones promovidas por las congregaciones religiosas y otras entidades surgidas de la iniciativa de la sociedad.

En el momento de la reconstrucción de las democracias y de la búsqueda de caminos auténticos de paz, tras las amargas experiencias de los totalitarismos, que condujeron a los horrores de la Segunda Guerra Mundial, apareció un nuevo paradigma sobre el modelo de Estado, que es el que se plasma en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948. En esa Declaración aparece proclamado con gran nitidez el derecho de las familias como primeros responsables de la educación de sus hijos, lo que se convierte en un límite infranqueable de la acción del Estado en el ámbito educativo.

Este nuevo “paradigma educativo” abrió una brecha, aunque insuficiente, en la conjunción del estatalismo y del laicismo en materia educativa, los dos rasgos más negativos del modelo que, como hemos visto, se había ido implantando en Europa a partir del siglo XIX.

EL CAPITAL SOCIAL

El concepto de *capital social* se abre en las ciencias sociales algo más tarde. Lo ponen en circulación dos sociólogos, Coleman y Putman, en la década de los ochenta. Hace referencia al conjunto de normas no escritas, creencias y valores que facilitan la cooperación y la confianza en los grupos humanos. En realidad, el descubrimiento de Coleman y Putman no es más que un planteamiento excesivamente funcionalista del esencial papel que en toda comunidad humana desempeña un sólido sistema de valores, que implica la asunción de deberes, de compromisos. Pero, aun así, ha tenido la virtud de promover la revalorización de los valores y creencias para la

organización de la convivencia y para la posibilidad de que cualquier sociedad pueda progresar. Y, al aplicar el concepto de “capital social”, han llamado la atención a que éste puede acrecentarse o deteriorarse. Y, por lo tanto, a la necesidad, de la misma manera que se hace con el “capital humano”, de dedicar esfuerzos a cultivarlo y renovarlo.

En realidad, hace ya mucho más tiempo Alexis de Tocqueville lo vio con mayor lucidez y hondura. Una sociedad –advirtió el gran pensador francés– no puede afanarse exclusivamente en los bienes materiales, sino que tiene que elevarse a los bienes del espíritu, donde nace el concepto de virtud. Resulta muy expresivo un pasaje del capítulo XV (parte II del volumen II) de *La democracia en América*, que dice así:

“En los Estados Unidos, cuando llega el séptimo día de cada semana, la vida comercial e industrial de la nación parece suspendida; todos los ruidos cesan. Un profundo reposo, o más bien una especie de recogimiento solemne, le sucede; el alma entra al fin en posesión de sí misma y se contempla.

Durante ese día, los lugares consagrados al comercio están desiertos, cada ciudadano rodeado de su familia se dirige al templo, y allí se le preparan extraños discursos que parecen poco a propósito para su oído; se le habla de los innumerables males causados por el orgullo y la codicia; de la necesidad de reglamentar sus deseos; de los goces que nacen de la virtud y de la verdadera dicha que la acompaña.

Vuelto a su morada, no se le ve correr a los registros de sus negocios; abre el libro de las sagradas escrituras y encuentra pinturas sublimes y conmovedoras de la grandeza del Creador, de la infinita magnificencia de las obras de Dios, del alto destino reservado a los hombres, de sus deberes y de sus derechos a la inmortalidad.

Así es como, de tiempo en tiempo, el norteamericano huye en cierto modo de sí mismo y, desligándose por un momento de las pequeñas pasiones que agitan su vida y de los intereses pasajeros que la impulsan, penetra de repente en un mundo ideal en donde todo es grande, puro y eterno”.

La conclusión a la que llega el más penetrante observador de la sociedad democrática es:

“Si los hombres llegasen alguna vez a contentarse sólo con los bienes materiales, es de creer que perderían poco a poco el arte de producirlos, acabando por gozar de ellos sin discernimiento y sin progreso, como los brutos”.

Tenemos, por tanto, que preguntarnos si no estaríamos instalados en un cierto espejismo. Asistimos, sí, a un fuerte progreso material y a una incesante transformación tecnológica. Pero, ¿no resulta pertinente preguntarse si nuestro “capital social” se está acrecentando o se está deteriorando? ¿No puede estar sucediendo que la sociedad europea y occidental esté en una fase de agotamiento de sus reservas de “capital social”? ¿La crisis que nos está sacudiendo, y que es mucho más que una crisis de carácter financiero y económico, no es un serio aviso y una premonición de lo que acabo de enunciar?

LA GRAN RUPTURA. LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN

Planteada así la cuestión, surgen dos problemas, al menos, que hay que abordar.

El primero se refiere a qué orden de valores, creencias y bienes de naturaleza espiritual necesitamos para disponer del “capital social” suficiente para que nuestras sociedades puedan funcionar y estén en condiciones de afrontar los retos del futuro. El segundo se refiere a quiénes deben ser los agentes que proporcionen esos valores.

Empecemos por la primera cuestión. La idea que me parece esencial defender es la necesidad de unos *valores objetivos con pretensión universal*, que han de poder ser transmitidos de generación en generación, y que constituyen la fuente de las virtudes morales, es decir de pautas de excelencia para el comportamiento. Precisamente la misión de transmitir a las sucesivas generaciones esos principios y valores es la que corresponde a la tarea educativa, cuyos agentes fundamentales son la familia y la escuela. Tradición y educación, en consecuencia, son conceptos inseparables.

Con su agudeza proverbial Chesterton ya advertía los riesgos a los que conducía una mentalidad de negación de valores objetivos hacia la que una parte de la cultura europea se deslizaba. “Con la falta de un parámetro de valores que resulten concluyentes no pueden realizarse la mayor parte de las actividades de la vida ordinaria”, decía. Y ponía este gráfico ejemplo: “No podemos acusar a un vendedor de bonos falsos del Estado de timador, porque no hemos llegado a ponernos de acuerdo sobre si es o no vergonzoso ser un timador”.

Pero hay que subrayar que una actitud *nihilista* respecto a los valores conduce inexorablemente al repudio de la tradición, por la sencilla razón de que nuestra civilización se ha edificado sobre la aceptación de una *jerarquía de valores*, que sólo puede establecerse con la aceptación previa de la consistencia objetiva de los valores.

De alguna manera Romano Guardini expresaba esta concepción, que es una constante desde Aristóteles, con estas palabras: “La conducta ética sólo puede surgir del conocimiento, de la constatación de la verdad”. El Logos precede al Ethos.

El filósofo italiano Massimo Borguesi ha analizado el proceso en que este doble fenómeno (el nihilismo y el repudio de la herencia) se ha producido en el continente europeo, lo que ha provocado una *gran ruptura* con los parámetros con los que había funcionado la educación en nuestro continente.

En el transcurso del último medio siglo –nos dice– hay que distinguir algunos momentos esenciales. “El primero se caracteriza por el renovado encuentro, al día siguiente de la segunda guerra mundial entre cristianismo y humanismo occidental. En el periodo 1945-1960 la tradición cristiana era considerada como el refugio de Occidente y de su libertad contra todo tipo de tiranía”.

“En la década de los setenta –continúa– el mito del progreso sobre el que la nueva filosofía fundaba su crítica en la tradición pasada, equiparada al tradicionalismo, fue criticado a su vez por el marxismo y por las dife-

rentes orientaciones de pensamiento maduradas en el clima del 68. Se perfila con esto un retorno a un tiempo originario y mítico, a un ‘pensamiento salvaje’, en el que el sujeto ‘occidental’ y su sentido de la historia son criticados de manera inexorable. La respuesta, tras la decadencia del marxismo, es el nihilismo de los años noventa; el relativismo, que es la nueva revancha del postmarxismo”.

En este clima se abren paso con rapidez las corrientes que propugnan el *multiculturalismo* como nuevo ideal educativo. Finkielkraut las ha resumido así: “El hombre, ese ‘concepto unitario de alcance universal’ cede su lugar a la diversidad sin jerarquía de las identidades culturales”. Es exactamente lo contrario de la concepción de las Humanidades de García Morente. El multiculturalismo, en efecto, es incompatible con la existencia de un *canon* y produce los mismos efectos devastadores en el terreno de la educación que la negación de un “parámetro de valores que resulten concluyentes”.

De esta forma se ha ido produciendo en Europa un ambiente propicio para la “*gran ruptura educativa*”, que, con mayor o menor intensidad, afecta a los sistemas educativos de Europa.

Es una ruptura educativa que en España alcanza una especial virulencia con la implantación de la LOGSE en 1990, porque se trata de una ley con una enorme carga ideológica, que constituye un compendio de toda la doctrina pedagógica que, a partir de las concepciones enunciadas, ha pretendido la transformación de la escuela. He llamado a este proceso el “Gran Cambio”, que cuenta ya veinte años de existencia en nuestro país. Es un cambio de tal magnitud que ha sacudido los cimientos de nuestras instituciones educativas, produciendo la engañosa sensación de que hemos vivido cambios incesantes durante este periodo.

Pero la realidad es otra. No es que haya habido muchos cambios, sino que ha habido uno: “el Gran Cambio”, que no ha sido capaz de digerir el mundo educativo. Por eso, la iniciativa gubernamental de alcanzar un “pacto educativo” para dar estabilidad a nuestro sistema educativo ha resultado engañosa. Porque, en realidad, lo que pretende es consolidar el modelo establecido que fatigosamente se ha ido imponiendo a lo largo de

estas décadas con resultados, empero, muy diferentes a los que previeron los diseñadores del modelo. Pues si uno de los propósitos era conseguir un sistema educativo basado en la igualdad de los resultados, en la “equidad” en el lenguaje de sus autores intelectuales, el modelo ha producido en realidad la expulsión del sistema de más de un 30 por ciento de los escolares. Mayor desigualdad no se puede concebir. Ya que ese casi tercio de los estudiantes que, tras trece años de escolaridad, abandona el sistema educativo sin ningún título ni cualificación profesional, está alimentando el “lumpenproletariado” del siglo XXI.

El Gran Cambio ha provocado una crisis educativa de hondas proporciones, cuyos rasgos principales, todos ellos perfectamente imbricados, son los siguientes:

- a) La crisis de autoridad.
- b) La crisis de la memoria o de la tradición.
- c) La crisis del consenso de valores básicos.
- d) La crisis de la formación concebida como una actividad ascendente en saberes y virtudes, que exige esfuerzo, una *ascensis* permanente, el descubrimiento del valor de la obra bien hecha y la recompensa interna y externa al resultado del trabajo.
- e) Finalmente, el debilitamiento de la “misión educadora” de la familia, que se traslada a la escuela.

Todas estas crisis son suficientemente conocidas y hay ya literatura abundante que las ha explicado y analizado. Pero lo que me interesa subrayar es que la acumulación de todas estas crisis *se ha proyectado de manera más intensa en la escuela pública*, cuyo modelo creado en el siglo XIX he evocado anteriormente.

¿Por qué ha sucedido así? ¿Por qué se ha producido la paradoja de que precisamente los valores y planteamientos pedagógicos de las corrientes de izquierda, que son las defensoras a ultranza de la escuela pública, son los que le han producido un mayor deterioro?

En España ese fenómeno ha revestido una especial gravedad. La escuela pública está sufriendo una crisis de confianza. Allí donde hay mayores posibilidades de elección de las familias, las preferencias hacia los centros de iniciativa social son abrumadoras. La “escuela concertada” es víctima, a su vez, de su éxito, porque los criterios de admisión establecidos en el año 1985 sin apenas variaciones (hace veinticinco años) impiden o dificultan que las familias puedan elegir en razón de su identificación con el ideario del centro. Muchas familias optan por determinados centros concertados no en virtud de su ideario sino por “huir” de la escuela pública. Y éste es un hecho que sólo puede calificarse como indeseable.

A mi juicio, la razón fundamental de ello es que la escuela pública es víctima de modo muy especial de la quiebra del consenso en cuanto a los valores básicos que debe transmitir la escuela.

En el modelo de escuela pública de los siglos anteriores, el centro educativo no sólo proporcionaba la adquisición de los saberes instrumentales (la lengua, las matemáticas, la lengua extranjera, en su caso) y el bagaje de conocimientos que ayudaban a comprender los fenómenos de la naturaleza, la realidad de las cosas, las leyes del universo. También era el lugar en el que se cultivaban los relatos o las narraciones con las que un pueblo o una comunidad se habían ido interrogando sobre los grandes problemas del hombre y de la vida en diálogo con las generaciones que les habían precedido. Esos relatos formaban un *corpus* que ayudaba decisivamente a encontrar el sentido de la vida y dar una respuesta personal a las preguntas esenciales de la existencia humana. Y a través de ellos se iban descubriendo, asimismo, los “valores concluyentes”, para utilizar la expresión de Chesterton.

La educación sólo es posible a partir de una tradición cultural, de un “testamento” –nos dice Borguesi– que las generaciones pasadas entregan a la presente. El maestro/docente no solamente informa, suministra los datos. Ello ya es superfluo porque basta con Internet, que nos abruma de ellos. El maestro “relata”, narra para hacer ver a sus discípulos lo que los autores han visto antes que él y merece la pena ser recordado. El maestro es el depositario de una tradición. Y en ello estriba su *autoridad*. Desde sus

orígenes las universidades no son otra cosa que una concatenación sucesiva de maestros y discípulos. El discípulo se convierte en maestro, precisamente por su previa condición de discípulo respecto a “su” maestro. No es otra su autoridad. Y, por ello, cuando un profesor reniega de la tradición, repudia la herencia, quiere desvincularse de ella, pierde inexorablemente su autoridad. Y en eso consiste precisamente la grave crisis de la autoridad de los docentes, que no se resuelve, desde luego, con otorgar por ley la condición de “autoridad pública”, aunque sea un loable intento de remediar algo la penosa situación en que muchos profesores realizan sus funciones docentes. La autoridad se obtiene por *traditio*.

Habría que recordar lo que en sus memorias, J. F. Revel, ilustre *norma-lien*, ha relatado acerca de la dignidad con los que los profesores de los liceos franceses de la postguerra ejercían su tarea educativa hasta el vendaval de los años sesenta, porque eran conscientes del legado que recibían y que les correspondía transmitir a sus pupilos. Y es imperecedera la descripción que Camus hace de su maestro, *monsieur Bernard*.

La ruptura de la tradición no sólo significa la muerte del maestro y de su autoridad. También genera incertidumbre y desconcierto. Supone la eliminación del *canon*, que las sucesivas generaciones iban recibiendo a través de los maestros. Ese canon, configurado mediante relatos, narraciones, historias y reflexiones de los autores “clásicos”, va conformando los “valores básicos” en los que se sustenta una civilización. Y es con él con el que se produce la integración entre familia y escuela. Es la fuente de la confianza que la familia otorga a la escuela para que en ella se eduquen sus hijos.

La diferencia entre la escuela con tradición y la escuela con ruptura es que en el primer caso los padres saben lo que sus hijos van a aprender en la escuela. Con la renovación que corresponda a cada momento histórico (porque tradición no es sinónimo de inmovilismo), el padre sabe que su hijo va a recibir el legado de referencias que él mismo heredó y con el que se abrió su mente. La escuela pública necesita como *humus* que sea la expresión de un consenso en cuanto a los valores básicos de una sociedad. Si se rompe el consenso, el padre deja de saber qué valores van a ser transmitidos a su hijo. De alguna manera, su hijo se convierte en un conejillo de

indias. La crisis de la escuela pública se produce porque muchos padres, alguna vez de forma consciente, otras veces por mera intuición, otean los riesgos de esta incertidumbre.

Ésta es la clave, a mi juicio, de por qué la batalla cultural en la que nos encontramos, y a la que me refería al principio, está afectando tanto a la misión de la escuela.

Hay diversos modos de salir de la crisis. Uno consistiría en lograr que los ciudadanos, los padres de familia, *aceptasen la ruptura* de la tradición como algo bueno o inevitable y se convirtieran, así, en cómplices de su triunfo en relación con sus hijos. Esta operación no es tan fácil, aunque sea la que se pretenda con ahínco. Y tiene más probabilidades de éxito si es acompañada con dosis calculadas de coacción, para que no suscite rechazo, con la finalidad de conseguir así una actitud de sumisión. El conflicto que estamos viviendo en relación con “educación para la ciudadanía” es una clara señal en este sentido. Y constituye un claro mensaje a los padres para que abduquen de sus derechos/deberes respecto al tipo de educación que han de recibir sus hijos. Si acaba imponiéndose, es la vuelta en su plenitud al modelo del “Estado educador” con todos sus ribetes totalitarios.

Claro está que una familia debilitada será mucho más proclive a esta sumisión. El debilitamiento de la familia no es inocente. Favorece la ruptura cultural y educativa. Forma parte del mismo proyecto de transformación de la sociedad. Si la familia se va mostrando incapaz de cumplir su misión educadora, esto es, de transmitir los relatos y narraciones a través de los cuales los componentes de la nueva generación reciben y renuevan esa herencia, tampoco tendrá suficiente fuerza para exigirselo a la escuela.

El malestar educativo pone de manifiesto el cúmulo de contradicciones que caracterizan a la situación que vive la escuela. Reclamamos más autoridad al profesor, sin reconocer cuál es la raíz o fuente de su autoridad. Constatamos los mediocres resultados que el actual modelo produce y su fracaso en proporcionar oportunidades a los jóvenes a través de su formación. Pero nos enredamos en encontrar cuáles han de ser los caminos para mejorar los rendimientos escolares. Somos conscientes del debilitamiento

institucional de la escuela pública y nos negamos a ponerle remedio. Los profesores también viven en su propia carne ese malestar. Y el síntoma más claro de ello es que acuden masivamente a las jubilaciones anticipadas (a los 60 años de edad, diez años menos de docencia que hace veinticinco años) para escapar de las aulas.

EL FRACASO DEL PACTO EDUCATIVO

Este malestar educativo ha propiciado un clima de opinión en la sociedad española favorable a emprender una reforma de la enseñanza. Voces procedentes de los ámbitos más diversos (mundo empresarial, académico, profesional) han coincidido en calificar a la educación como una “debilidad nacional”, que pone en riesgo nuestro porvenir como nación. Y ha habido, también, una coincidencia en considerar que las medidas a adoptar deberían ser fruto de un amplio acuerdo, principalmente de los dos principales partidos con opciones de gobierno, precisamente para satisfacer al mismo tiempo dos pretensiones: el deseo de mejora y el deseo de estabilidad.

En conjugar este doble objetivo estaban las verdaderas posibilidades del Pacto y también sus dificultades. Para que fuera viable y fecundo el Pacto precisaba un diagnóstico compartido sobre la situación educativa española, sus males y las causas de los mismos. El Ministerio de Educación se negó a hacer tal diagnóstico. Es más, sus declaraciones más reiteradas fueron que España “cuenta con un buen sistema educativo”. No tengo por qué dudar de la sinceridad del ministro Gabilondo. Pero, con tal punto de partida, estaba cercenando las posibilidades mismas del Pacto. Porque, si esa es su convicción, su obligación es mantener y dar estabilidad a un sistema al que considera “bueno”. Y la verdad es que las propuestas del Ministerio de Educación sobre el contenido del Pacto han sido coherentes con tal doctrina. A pesar de la exuberancia de sus medidas, no se contemplaban ni reformas de calado ni una sincera voluntad del cambio del modelo que ha regido nuestra educación en los últimos veinte años.

La losa del “paradigma” de la LOGSE sigue pesando todavía en el núcleo duro de quienes dictan las políticas educativas del PSOE. Se resisten

a abandonarlo, a pesar de los resultados indeseables del modelo. Por eso, la lección más importante de este último y fracasado intento de *Pacto educativo* es que no será posible alcanzarlo en el futuro sin abordar seriamente un *riguroso diagnóstico* sobre la realidad de nuestra educación, sobre sus resultados y sobre las causas de sus deficiencias. Es esta la tarea a la que habrá que dedicar los mayores esfuerzos, con el concurso de los mejores del mundo académico y de los agentes económicos y sociales.

LA LIBERTAD COMO CAMINO DE SALIDA

Sin perjuicio de ello, ¿es posible hacer algo con conciencia de la magnitud de la crisis? Esta misma conciencia nos obliga a adoptar una actitud de realismo, que consiste en saber lo que podemos hacer y lo que no podemos hacer a la vista de las circunstancias y de la gravedad de la crisis.

Mi punto de vista es que debemos concentrarnos en dos caminos complementarios. Adelanto que el segundo es el más decisivo a largo plazo.

El primero consiste en emprender aquellas reformas y medidas que sirvan para corregir, aunque sea parcialmente, las orientaciones más equivocadas del modelo educativo que se ha ido imponiendo en Europa en las últimas décadas y que en España se ha condensado en el sistema de la LOGSE. Podemos hacer algo para reforzar la autoridad del profesor y fortalecer institucionalmente a los centros educativos con la finalidad de que el clima escolar sea más propicio para el cultivo de las virtudes educativas. Pero con la conciencia de que hasta que no abordemos la raíz del problema, los arreglos serán siempre modestos e insuficientes. Podemos poner en marcha estrategias para mejorar los rendimientos escolares, recuperando los alicientes que premien el mérito, que reconozcan el esfuerzo y los resultados en los aprendizajes de cada alumno. Podemos mejorar los procedimientos para la selección de los profesores e incentivar su dedicación. Podemos introducir, aunque sea suavemente y con gran esfuerzo, nuevas herramientas pedagógicas que vayan, por evidencia empírica, reemplazando las más perniciosas que se han ido adoptando con irresponsable entusiasmo, en algunos casos, o con resignado fatalismo.

Pero el camino más decisivo, el que resulta crucial, es *ensanchar las libertades educativas*. Sólo se salvará la educación en nuestra Europa mediante la libertad. Por eso, hoy más que nunca la batalla por la libertad de enseñanza es más trascendental que nunca. Sólo con libertad podremos salvar y fortalecer instituciones educativas potentes con capacidad de desarrollar la educación como *tradiitio*. Las necesitaremos fuertes, porque deberán llevar a cabo esta tarea en un ambiente hostil o, por lo menos, a contracorriente. Instituciones educativas débiles serán incapaces de asumir esta labor. Afortunadamente hay muchas instituciones que se han dado cuenta de la magnitud del desafío y que están volcando sus esfuerzos para dar respuesta a esta inaplazable necesidad. En la historia del Continente tenemos suficientes ejemplos para saber la fecundidad de una adecuada respuesta a la altura de los tiempos históricos. Acaso lo que ahora necesitemos sean *focos* de irradiación de la cultura, en el que el *modelo benedictino* sirva de referencia.

La libertad educativa permitirá la elección del centro docente por parte de las familias. Y se podrá afianzar esa relación de confianza familia-escuela y de colaboración mutua, que es lo único que posibilita una formación integral: cada uno sabiendo lo que le corresponde y confiando en el otro.

La batalla por la libertad educativa es la prioridad. El marco en el que se desenvuelve la libertad de enseñanza en Europa es claramente insuficiente. Como lo es en España. Es imprescindible derribar las trabas que subsisten para que exista una oferta educativa verdaderamente plural, que permita la elección de los padres en función de su afinidad con los proyectos educativos. Y resulta esencial dotar de mayor autonomía *en todos los aspectos* a los centros educativos, con la contrapartida simple de una exigente rendición de cuentas.

La libertad reclama identidad propia. Las instituciones educativas no son como las estaciones de gasolina, en las que uno repostaba porque se encontraba cerca cuando el depósito se estaba vaciando. En el mantenimiento de la identidad propia es en lo que, a mi juicio, debe esforzarse más cualquier institución educativa que quiera cumplir su misión. Si se diluye la identidad, todo el quehacer educativo se desmoronará. Cuantos más es-

pacios de libertad logremos afianzar, mayores serán las posibilidades para superar “la gran ruptura”.

PALABRAS CLAVE

Educación • Europa • Libertad

RESUMEN

En la *batalla cultural* que hoy se libra en Europa, la educación constituye uno de los escenarios principales. Tanto el “capital humano” como el “capital social” están sufriendo un serio deterioro. La clave de la crisis es la *ruptura educativa* que se ha producido en Europa a partir de los años setenta y que en España se consuma con la LOGSE. La escuela pública es la principal víctima de la escisión que vive la sociedad europea. El fracaso del “Pacto educativo” pone de relieve la necesidad de ir a las raíces del malestar educativo. En este contexto, la batalla por ensanchar las libertades educativas es la prioridad.

ABSTRACT

In the cultural battle that is being fought in Europe today, education lies as one of the main battlefields. Both “human capital” and “social capital” are suffering a serious deterioration. The key of the crisis is the rupture of education which took place in Europe from the ‘60’s onwards and which in Spain was consummated in the LOGSE. Public schools are the main victims of the splitting of European society. The failure of the “Education Pact” stresses the necessity of searching for the roots of the education malaise. In this setting, the priority is the battle to broaden education freedoms.



**iPerfecto!
Un Kiosco
digital**

noviembre 2009 **REVISTA DE** n.º 155 3,5 €
libros
DE LA FUNDACIÓN CAJA MADRID
Nuevo Kiosco Digital
www.revistadelibros.com

Acceda a nuestros contenidos en formato *eBook*, artículo por artículo
o en edición impresa con sólo hacer un *click*

Todo en www.revistadelibros.com

Además disfrute de nuevas recomendaciones de lecturas, comparta sus opiniones
con otros lectores y síganos la pista en las redes sociales

Revista de Libros · www.revistadelibros.com · suscripciones@revistadelibros.com · T. +34 91 3194833