



## Filosofía y Educación en España (1978-2008)

**Valentín Fernández Polanco**

En los congresos y seminarios sobre enseñanza de la Filosofía celebrados en nuestro país en los últimos tiempos, así como en la literatura especializada en didáctica de la Filosofía<sup>1</sup>, ha sido frecuente la confrontación entre dos posturas antagónicas acerca del sentido último que justifica la presencia de la Filosofía en el sistema educativo. Para la primera de estas posturas, que denominaremos *academicista*, la Filosofía es, si no una ciencia, al menos una disciplina específica que, como tal, dispone de un tema propio de investigación, de una tradición definida, de métodos y herramientas especializados y de un estatuto académico universalmente reconocido. Desde esta perspectiva, se cultiva la Filosofía por lo mismo que se cultivan la Medicina, el Derecho, la Física, las Matemáticas o la Historia, esto es, en la medida en que se piensa que el desarrollo de tales ciencias contribuye a mejorar el bienestar de la humanidad<sup>2</sup>. Así pues, desde el punto de vista academicista el interés de enseñar Filosofía radica en la necesidad de formar filósofos que mantengan la disciplina en todo su vigor y la hagan progresar en la medida de lo posible, dado que de la vitalidad de la Filosofía depende también, en alguna medida, la vitalidad de la propia sociedad que la elabora. Análogamente, podríamos decir que desde esta misma perspectiva el interés de enseñar Historia, Matemáticas, Física, Derecho o Medicina reside en la necesidad de formar historiadores, matemáticos, físicos, juristas y médicos que hagan progresar sus ciencias o al menos las mantengan en buena salud, ya que el bienestar social depende, a su vez, del grado de solidez y desarrollo de tales ciencias. La postura academicista exige, pues, una cierta entrega del científico a su ciencia, entrega que con frecuencia incluye el sacrificio personal, ya que, desde este punto de vista, el científico individual no es más que un dócil servidor que debe aprender, junto con la ciencia que estudia, la regla que le obliga a renunciar a su individualidad en beneficio del saber al que se entrega.

El academicismo ha configurado la tradición escolar occidental desde las universidades medievales hasta la aparición, en tiempos recientes, de la postura que llamaremos *pedagoga*, postura cuyos orígenes intelectuales se remontan al funcionalismo americano desarrollado a mediados del siglo XIX a partir de la obra de William James. Emparentada con el individualismo liberal y con la moral utilitarista que le es concomitante, la escuela funcionalista americana llevó a cabo una verdadera revolución en la enseñanza al sostener que el fin último que debe presidir la acción educativa no puede ser el avance del saber sino la felicidad del alumno. No se trata, pues, de formar mentes que contribuyan a cimentar el edificio de la ciencia, sino, al

---

<sup>1</sup> Una primera fuente para consultar las posturas a que aquí se hace referencia la constituye la revista *Paideia*, órgano de la Sociedad Española de Profesores de Filosofía. Esta misma sociedad fue responsable de la organización de un cierto número de encuentros entre profesores de filosofía en los años 80 y 90, años clave en los que la enseñanza de la filosofía se vio sometida a cambios importantes. Las actas de tales congresos han sido publicadas igualmente por la Sociedad Española de Profesores de Filosofía.

<sup>2</sup> La afirmación de que el desarrollo de las ciencias contribuye a mejorar el bienestar de la humanidad, lejos de suscitar unanimidad, ha sido seriamente contestada. Como se verá al final de este estudio, la discusión sobre los efectos más o menos deshumanizantes del conocimiento científico está emparentada con la puesta en cuestión de la capacidad de la razón misma para contribuir a la felicidad del hombre.

contrario, de servirse de las ciencias en beneficio de la formación de los individuos. Es preciso abolir, por consiguiente, el criterio según el cual el aprendiz debe realizar el esfuerzo de servir a la ciencia, y sustituirlo por la nueva divisa de que es la ciencia quien debe adecuarse al individuo a fin de que éste alcance el mayor grado posible de desarrollo intelectual y personal. Este cambio de perspectiva no ha dejado de ganar terreno a lo largo del siglo XX en un proceso que ha discurrido paralelo a la extensión de la educación a sectores sociales cada vez más amplios. Debido a su influencia, hoy en día es frecuente que los fines últimos de la educación, tal como se recogen en las leyes educativas, giren más bien en torno al tipo de individuo que se quiere promover y no tanto en torno al conocimiento científico que se quiere cimentar. El cambio de perspectiva que se opera con la concepción pedagógica implica así una redefinición completa de los fines y métodos de la enseñanza. Por un lado, los objetivos educativos ya no se definen partiendo de las ciencias —esto es, en términos epistemológicos—, sino partiendo del individuo —esto es, en términos de capacidades<sup>3</sup>—. No se trata, por tanto, de medir a los estudiantes con la ciencia, sino de actualizar, potenciar, desarrollar y explotar el mayor número posible de capacidades que cada individuo posee en cuanto ser humano. Se trata, en definitiva, de plenificar al ser humano aún inmaduro que en su infancia y adolescencia ya contiene potencialmente la identidad total del individuo adulto<sup>4</sup>. La formulación de objetivos educativos en términos de capacidades es, por tanto, la consecuencia inmediata de un punto de partida netamente pedagógico. Por ello, al tomar como referencia cardinal de la acción educativa las capacidades personales, el pedagogismo conlleva la práctica desaparición de las disciplinas académicas clásicas. Si el objetivo es que el alumno desarrolle su personalidad, su creatividad, su espíritu crítico, sus habilidades técnicas, sociales, artísticas, etc., no se ve, en efecto, qué sentido tiene un horario escolar lleno de clases de Física, Historia, Matemáticas, Latín, etc. Antes bien, parece que la enseñanza de esas asignaturas debe ceder su sitio a *actividades educativas* como “Transición a la vida adulta y activa”, “Expresión corporal”, “Conservación del patrimonio”, “Educación para la ciudadanía”, etc.

En la medida en que se oponen sobre un mismo punto, a saber, sobre si el alumno debe ser para la ciencia o la ciencia para el alumno, el academicismo y el pedagogismo son posturas contrarias, y, por tanto, entre ellas cabe el más y el menos y también el término medio. Eso nos permite afirmar que, en este problema, como en todo aquel en el que se enfrentan posturas contrarias, quizá lo más prudente sea huir de las posiciones extremas. Como extremo sería el caso, en efecto, de un academicismo exclusivista, pues dejaría inmediatamente fuera del sistema educativo a gran parte de la población en edad de formarse. Análogamente, un pedagogismo extremo impondría entre los escolares una igualdad absoluta fundada en la ignorancia universal de cualquier contenido de carácter científico. Y es que, mientras el academicismo define el acto educativo por su causa formal —la ciencia—, el

---

<sup>3</sup> La LOE (2006) las denomina «competencias básicas», y las considera parte fundamental del currículo en todas las enseñanzas.

<sup>4</sup> Para el funcionalismo decimonónico, la importancia de la educación sobrepasaba la del enfoque pedagógico clásico por cuanto, de acuerdo con el paradigma historicista que dominaba entonces el pensamiento occidental, también la escuela funcionalista consideraba que el individuo humano, como la realidad hegeliana, está llamado a autoculminarse dialécticamente a partir de un ‘mero concepto de sí’ que ya contiene potencialmente lo que será el ‘sí mismo’ plenamente acabado. Desde esta perspectiva, la educación debe propiciar el desenvolvimiento de los rasgos que definen el ‘mero concepto de sí’ que es el niño, es decir, debe procurar la expresión completa del adulto que el niño es *ya in nuce*. El crecimiento no se concibe, pues, como la configuración de una personalidad adulta, sino como el desarrollo de la personalidad adulta que ya está germinalmente contenida en el niño. La LOGSE (1990) hará de estos presupuestos la base de su modelo educativo.

pedagogismo lo hace por su causa final —la felicidad—, olvidando ambas de este modo la pertinente enseñanza aristotélica sobre la causalidad recíproca de la forma y el fin. Pues si definimos la enseñanza por su sola formalidad no parece que aprender pueda consistir en nada distinto de la formación científica, lo que acarreará una sumisión unívoca de toda faceta humana al conocimiento y de toda vida social a la jerarquía epistémica. Al mismo tiempo, si definimos la educación por su causa final estaremos incurriendo en el utopismo característico de esta clase de definiciones, que, al concebir una armonía perfecta al margen de toda formalidad, presuponen que un dinamismo natural providente conduce por sí solo hacia un orden edénico, igualitario y feliz.

### **La expansión del pedagogismo**

Una mera lectura de las leyes educativas promulgadas en nuestro país desde los primeros años del desarrollismo económico hasta nuestros días basta para constatar que la posición pedagogista ha ido ganando terreno entre nosotros en la misma medida en que la educación reglada se ha ido extendiendo socialmente hasta alcanzar la completa universalización. El hecho de que el academicismo fuese el modelo imperante en una sociedad bajamente escolarizada, mientras el pedagogismo acompañaba los procesos de universalización de la enseñanza, invita a pensar en una correlación entre el carácter más selectivo de la formación académica y el carácter más igualitario de la pedagogía de las capacidades. Como quiera que sea, lo cierto es que en la disputa política, con lo que ésta suele tener de simplificación forzada de las posiciones teóricas, ha fraguado últimamente la oposición entre ambas posturas como una forma más de oposición entre derecha e izquierda. Así, por razones en cuyo detalle se entrará más adelante, el academicismo es considerado en nuestros días “de derechas” y quienes lo defienden son tachados de “conservadores”. Desde el bando contrario se les acusa de defender una sociedad jerarquizada y desigual, elitista cuando no abiertamente clasista, así como de no desear ni promover la igualdad de oportunidades y aun de encubrir, bajo el velo de la asepsia científica, un vergonzante darwinismo social. Por razones análogas, el pedagogismo es considerado “de izquierdas” y “progresista”, y sus defensores ven en él la antesala de la sociedad sin clases y de la utopía postmarxista del hiperconsumo, en la que las grandes masas viven ultradesarrolladas en cuanto a sus capacidades personales merced al *brain-training* vitalicio que representa para ellas el sistema educativo de la formación permanente.

### **La ley del 70**

Urgida por el desarrollo económico y por la explosión demográfica de los años sesenta, la Ley General de Educación de 1970 dio un importante paso en la dirección pedagogista con la introducción de la EGB, el BUP y la FP, que comportaban notables cambios en la metodología, la didáctica, la evaluación, etc. Los nuevos modelos se basaban en las que entonces fueron consideradas como corrientes más vanguardistas en psicología del aprendizaje —el conductismo de segunda generación y el cognitivismo de raíz piagetiana—, y significaron el respaldo legislativo a la atractiva sugestión futurista de que las técnicas didácticas aportadas por la psicología iban a permitir universalizar entre las nuevas generaciones, con menor esfuerzo y mejor comprensión, el conocimiento de aquellas disciplinas que tan fatigosamente habían adquirido las minorías privilegiadas en las generaciones precedentes. Sin embargo, las inercias organizativas, educativas y sociales hicieron que muy pronto la reforma emprendida fuese perdiendo sus contornos innovadores y terminase por ser asumida

como una simple actualización de métodos y contenidos. No olvidemos que, simultáneamente a la implantación de la ley, en España se estaba produciendo un relevo generacional entre los propios docentes que daba entrada en la enseñanza a un tipo de profesorado bastante reacio a los planteamientos autoritarios dominantes en el panorama escolar de la posguerra. Desde la perspectiva de la pérdida de respaldo social del autoritarismo, no extrañaba, pues, la renovación auspiciada por un modelo educativo que, sin llegar a desdibujar los conocimientos tradicionales, trataba de transmitirlos de una manera más *moderna*. El principal escollo con que tropezó la ley de 1970 no fue, por tanto, su pedagogismo, rápidamente asimilado por una tradición academicista mucho más robusta e incluso parcialmente visto con buenos ojos en cuanto opuesto al principio autoritario. El mayor lastre de la ley de 1970 fue más bien el no haber previsto los suficientes recursos económicos, organizativos y metodológicos con que integrar en el sistema educativo a la totalidad de la población en edad escolar. En la práctica, minorías relativamente numerosas —con problemas de marginalidad, de discapacidad, etc.— se veían excluidas del sistema educativo y no fueron objeto de disposiciones específicas que propiciaran una universalización real de la educación. Finalmente, ni los últimos cursos de la EGB (7º y 8º), ni la Formación Profesional funcionaban sin distorsiones. Los profesores de EGB (maestros) referían dificultades con los alumnos mayores que permanecían escolarizados contra su voluntad. La FP, por su parte, no siempre lograba los fines que se proponía al tener que recoger en su seno a quienes habían fracasado en la EGB.

### **La Reforma y sus contrarreformas**

A todas estas disfunciones trató de poner remedio la LOGSE (1990), tras casi una década de ensayos y experiencias piloto que se llevaron a cabo en un proceso que conocimos como la *Reforma*, proceso que se inició tras la victoria socialista en las elecciones de 1982 y que concluiría con la aprobación definitiva de la ley<sup>5</sup>. El resultado de la colisión entre, por un lado, el conjunto de experimentos, iniciativas y propuestas que destiló la *Reforma*, y, por otro lado, las presiones ejercidas desde de los sectores con intereses materiales en el ámbito de la educación (la patronal de la enseñanza privada, las editoriales de libros de texto, las Comunidades Autónomas, los colectivos docentes sindicalmente activos<sup>6</sup>, etc.), fue la LOGSE tal como cristalizó en el conjunto de su articulado y, muy especialmente, en los Reales Decretos que la desarrollaron en su formato inicial<sup>7</sup>. Una y otros tienen el honor de haber provocado el mayor retroceso

---

<sup>5</sup> Retomando una contraposición que fue habitual en aquellos tiempos, podemos afirmar que en este contexto el término *reforma* puede resultar engañoso por cuanto tras él se ocultaba en realidad una *ruptura* con el sistema educativo entonces vigente, cuyas estructuras fueron demolidas por entero. Lo cual obligaba a reconstruir todo el edificio partiendo de cero: nuevo sistema en vez del anterior, nueva organización, nuevas jerarquías. Desde esta perspectiva, sería ciertamente ingenuo no constatar que la reforma emprendida conllevó la colonización sistemática de los estamentos educativos por parte de cuadros afines al nuevo poder. En esto último iba a ayudar notablemente el recurso generalizado a la provisión de plazas mediante concursos de méritos, en los que la adaptación de los baremos a los criterios reformistas y, sobre todo, la discrecionalidad técnica en su valoración, jugaban un rol determinante.

<sup>6</sup> Especialmente los profesores de EGB (maestros), quienes sin duda fueron los más conscientes de lo que estaba en juego y de cómo les iba a afectar, por lo que supieron influir en las decisiones que les concernían.

<sup>7</sup> Que, en lo referente a la enseñanza secundaria, fueron el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la ESO, el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se fijaba la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas del bachillerato.

académico de nuestra historia educativa. A pesar de lo breve de su vigencia en ese primer formato —menor que el proceso de *Reforma* que la alumbró—, hoy nadie discute la importancia de sus efectos negativos en el marco de lo académico. Desde que en el año 2000 el gobierno conservador del PP la vaciara de contenido al derogar los Reales Decretos originales y sustituirlos por otros más academicistas<sup>8</sup>, ninguna autoridad educativa, ni siquiera el gobierno socialista que aprobó la LOE en 2006, ha querido volver a saber nada de la LOGSE ni de ninguna de sus principales apuestas, tales como la promoción automática, la *comprehensividad* radical y otras por el estilo. Antes bien, la corrección operada por el gobierno del PP en el año 2000 —fallidamente consumada con la aprobación de la Ley de Calidad en 2002— se ha visto doblemente respaldada por el gobierno socialista que le sucedió. En un primer momento porque, al paralizar la entrada en vigor de la Ley de Calidad, el mismo decreto de moratoria restablecía en su lugar, de manera subsidiaria, los Reales Decretos del PP de 2000 antes mencionados que habían rectificado la LOGSE<sup>9</sup>. Lo cual supone un respaldo explícito a tal rectificación, ya que, si se hubiera estado en desacuerdo con ella, nada hubiera impedido la reposición de los Reales Decretos originales y la restitución de la LOGSE en su pureza primigenia. Haber mantenido vigente el esqueleto del año 2000 significa, pues, que incluso el gobierno socialista que derogó la Ley de Calidad prefería la LOGSE del PP antes que la original. En un segundo momento, el respaldo a la contrarreforma se produce cuando, al elaborar la LOE y los Reales Decretos que la desarrollan<sup>10</sup>, ese mismo gobierno socialista renuncia abiertamente a la filosofía de la LOGSE, a sus métodos y a sus apuestas fundamentales. De hecho, la LOE ha derogado la LOGSE en su integridad, y, lejos de resucitar su espíritu (y mucho menos su letra), apuesta por abandonarla definitivamente y volver al academicismo moderado que auspiciaba la Ley de Calidad. Al final, tras una lectura reposada del articulado de la LOE, resulta difícil determinar si se parece más a la Ley de Calidad del PP o a la LOGSE del PP. A la LOGSE original, de la que reniega, en ningún caso.

Pero no sólo sus promotores políticos. Que la LOGSE ha fracasado lo admiten hasta sus propios autores intelectuales, si bien —como en el caso de Coll y Marchesi— lejos de reconocer error alguno por su parte imputan el fracaso a factores exógenos, el favorito de los cuales suele ser la deficiente formación del profesorado que hubo de implantarla, y, en último término, el atraso de la sociedad española, poco preparada para una ley tan avanzada como esa. El análisis de las causas que condujeron al fracaso de la LOGSE lo hemos expuesto en otro lugar<sup>11</sup>: falta de dotación económica, exceso de retórica en su espíritu, deslices conceptuales importantes y un trasfondo impositivo en su gestión han conducido no sólo al

<sup>8</sup> Como sin duda lo eran el Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, que modificaba las enseñanzas mínimas de la ESO (y derogaba el RD 1007/1991), y el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, que modificaba la estructura y las enseñanzas mínimas del bachillerato (derogando los RR DD 1700/1991 y 1178/1992).

<sup>9</sup> Cuyo contenido era, por cierto, literalmente el mismo que el de los Reales Decretos que desarrollaban la Ley de Calidad. En efecto, los Reales Decretos 831/2003 y 832/2003, de 27 de junio, por los que se establecían la ordenación general y las enseñanzas comunes de la ESO y el bachillerato respectivamente, —cuya entrada en vigor paralizó el decreto que dejaba en suspenso la Ley de Calidad—, eran una reproducción *literal* de los Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000 antes citados que habían reformado la LOGSE. Con lo que, a estos efectos, la consecuencia inmediata de la paralización de la entrada en vigor de la Ley de Calidad del PP no fue otra que la pervivencia de su clon, la LOGSE del PP.

<sup>10</sup> Que, en lo que afecta a la enseñanza secundaria, son el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

<sup>11</sup> «LOGSE: cuatro razones para un fracaso», *A parte rei*, nº 22, julio 2002.

derrumbe académico que denuncian los sucesivos informes PISA, sino, lo que es más sintomático, al estigma social y al aborrecimiento colectivo que la LOGSE ha sido capaz de suscitar en su contra. Tal es, seguramente, el precio que ha tenido que pagar un proyecto al que sus impulsores sustrajeron del debate público y cuyas líneas maestras se negaron a consensuar con la oposición política, subestimando así el carácter vertebral que el sistema educativo ha de tener para cualquier sociedad que aspire a ser dueña de sí misma. Y originando, de paso, una dinámica de vaivén legislativo cuyo término aún no se vislumbra en el horizonte, la cual resulta especialmente desmoralizante por cuanto, desde el momento en que hay unanimidad en reconocer el fracaso de la LOGSE, se trata de un vaivén puramente nominal. En cuestiones de fondo, en efecto, el contenido y los desarrollos de la LOCE (2002) del PP y de la LOE (2006) del PSOE son muy similares. El acuerdo, pues, en rectificar la LOGSE desde una perspectiva más academicista es real<sup>12</sup>, como se desprende del mero cotejo de los textos legislativos aquí mencionados.

### **Una demolición innecesaria**

En los innumerables cursos de formación que el profesorado en activo fue invitado a seguir tras la aprobación de la LOGSE para ser instruido en su contenido, una parte importante del programa solía acapararla el epígrafe introductorio, en el que, bajo un rótulo como el de «*Necesidad de la reforma*», u otro similar, se trataba de persuadir a los asistentes de la necesidad y aun de la urgencia de acabar con un sistema que, según se decía, hacía agua por todas partes. Pero no siempre era fácil convencer al profesorado, al menos al de secundaria, de la necesidad ni de la urgencia de cambiar un modelo que en ese nivel estaba funcionando satisfactoriamente. Los alumnos de BUP y COU aprendían razonablemente bien las disciplinas que les encaminaban a la universidad, la selectividad arrojaba índices de aprobados más que satisfactorios y los hábitos culturales de los bachilleres españoles hacían de ellos ciudadanos, si no modélicos, al menos perfectamente homologables. Desde esta perspectiva, el problema era más bien cómo extender semejante beneficio, que por entonces estaba reservado a un porcentaje pequeño de jóvenes, al mayor número posible de ellos, pero en ningún caso se veía la necesidad de demoler un sistema que arrojaba resultados tan dignos. De todas las razones esgrimidas para reformar la ley de 1970 sólo tenían algún sustento empírico las que ya han sido mencionadas más arriba: disfunciones en los últimos cursos de la EGB, marginalidad de la FP y, muy especialmente, la dificultad de extender el beneficio educativo a toda la población (particularmente a personas con discapacidad y con problemas de integración social). A estas razones, de índole material, se le añadía una razón estrictamente formal: la aprobación de la Constitución de 1978 obligaba a redefinir *ab initio* el marco jurídico relativo a la educación. Pero ninguna de estas razones justificaba la demolición absoluta del sistema precedente, especialmente si el objetivo era extender sus beneficios a quienes se veían fuera de él.

### **El éxito de la LOGSE y sus efectos perversos**

El fracaso de la LOGSE, en el sentido en que nos hemos ocupado de él hasta ahora, afecta sin embargo principalmente, si bien no únicamente, al aspecto académico. A costa de sacrificar la enseñanza académica (considerada de derechas) en aras de un pedagogismo radical (considerado de izquierdas), la LOGSE consiguió,

---

<sup>12</sup> Por más que los aparatos propagandísticos de los partidos políticos, que parecen contender únicamente por la imagen de marca, emitan reiteradamente el mensaje contrario.

y es justo reconocérselo, poder integrar en el sistema escolar a aquellas bolsas de población que la ley de 1970 dejaba fuera. Gracias a la LOGSE han podido incorporarse al sistema educativo aquellas minorías antes excluidas, lo que sin ninguna duda representa un beneficio social de primera magnitud. Los centros docentes adaptados para escolarizar a alumnos con problemas de discapacidad, los programas de integración, de educación compensatoria, y, en general, todas las medidas que hacen posible la universalización de la enseñanza deberían constituir un motivo de orgullo para sus promotores y de legítima satisfacción para toda la sociedad. Desde el punto de vista asistencial, la LOGSE señala un camino que no se debería abandonar. El pedagogismo ha mostrado su utilidad en la incorporación al sistema escolar de alumnos en situación de marginalidad, y esa es seguramente su mejor baza. Ahora bien, ¿exigía ese objetivo sacrificar la formación académica hasta el punto de acabar con ella? ¿Acaso no es posible que el pedagogismo garantice una situación de igualdad inicial para que, a partir de ella, quienes deseen una formación académica puedan alcanzarla? En la práctica, por desgracia, la destrucción de la enseñanza académica que ha llevado a cabo la LOGSE ha tenido un efecto perverso en cuanto a la igualdad de oportunidades. Pues si bien su pedagogismo favorece la igualdad, la abolición radical del academicismo no permite salir de esa igualdad a quien lo desea. Es decir, uniformiza a todos por abajo y a la fuerza. Cualquiera que haya tenido contacto con jóvenes en edad escolar puede atestiguar el drama del desperdicio de tiempo vital que ha supuesto la LOGSE para aquellos alumnos capacitados y deseosos de aprender que han visto pasar los mejores años de su formación secundaria aburriéndose en unas clases cuyo nivel de esfuerzo y contenidos no alcanzaba el umbral de su motivación intelectual<sup>13</sup>. De ahí que, bajo el imperio pedagógico de la LOGSE, las familias que buscaban para sus hijos una formación académica que mejorase sus expectativas sociales hayan desertado en masa de la enseñanza pública en busca de los colegios privados —de acceso gratuito en su mayoría gracias a la política educativa del mismo gobierno que aprobó la LOGSE—. El efecto perverso del pedagogismo extremo, es decir, la huida en desbandada de los centros públicos de quienes buscaban una enseñanza académica, ha contribuido a dibujar una nueva desigualdad social: la que se da entre el alumnado de la enseñanza pública, donde reina una igualdad pedagógica perfecta entre inmigrantes, marginados, inadaptados, discapacitados, predelincentes<sup>14</sup>, gitanos y pobres en general, y la enseñanza privada concertada, donde impera la jerarquía social de las distintas clases medias de españoles nativos y algún que otro inmigrante de cupo<sup>15</sup>. No se crea, por consiguiente, que la situación podrá resolverse, como

<sup>13</sup> Es llamativo que mientras la ciencia médica ha desarrollado desde antiguo el concepto de *iatrogenia* a fin de conocer el daño infligido por el médico al paciente, los “científicos de la educación” no hayan dedicado aún el menor esfuerzo a estudiar de manera rigurosa los daños infligidos por el pedagogo, y muy especialmente por el pedagogo-legislador, al educando. Los médicos imparten así una lección de modestia intelectual a los pedagogos, quienes, antes de lanzarse a construir modelos ideales sobre el deber-ser de la educación, harían bien en aplicar el prudente principio que exige *primum non nocere*.

<sup>14</sup> El prefijo ‘pre-’ del término ‘predelincente’, que procede del argot asistencial, no tiene un sentido temporal (lo que implicaría una especie de determinismo) sino espacial: alude a menores de edad que protagonizan comportamientos que, sin llegar a incurrir en ilícito penal, revisten sin embargo una gravedad que sobrepasa con mucho la potestad disciplinaria de los centros escolares. De ahí el éxito de las medidas no punitivas que aplica el juez E. Calatayud sobre estos jóvenes.

<sup>15</sup> En el efecto de huida de la enseñanza pública que ha suscitado la LOGSE, además del factor académico, seguramente ha influido la insolidaridad social de muchas familias que, no sintiéndose vinculadas por ningún tipo de compromiso con una ley elaborada a sus espaldas, han buscado para sus hijos el entorno más doméstico y tradicional que ofrecían las aulas de la

pretende el preámbulo de la LOE, apretándole las tuercas a la enseñanza concertada para que cumpla con su cupo social, pues mientras haya cupo habrá desigualdad. Por lo demás, la distorsión que introduce la doble red de enseñanza gratuita, además de encubrir la subcontratación fáctica de la enseñanza a las órdenes religiosas, es demasiado importante como para que triunfe una política realmente ambiciosa de igualdad social. Por lo que, si el sistema educativo no compensa el pedagogismo inicial con una apuesta ilustrada mucho más convincente que la contemplada hasta ahora, la sociedad, o, mejor dicho, las capas sociales que puedan permitírselo, seguirán buscando el modo de salir de este encierro pedagógico al precio que sea<sup>16</sup>.

### La condena de la filosofía

Como las demás enseñanzas académicas, también la filosofía fue objeto de una reconversión pedagógica, reconversión que, en su caso, a punto estuvo de significar su expulsión del sistema educativo. Pues la filosofía no sólo sufrió las iras antiacademicistas que la LOGSE desencadenó contra todas las disciplinas tradicionales en su más amplio espectro —desde la física hasta el latín—, sino que, además del anatema común, hubo de padecer la inquina específica a que le hacía acreedora su arrogancia epistemológica. De hecho, en el desarrollo original de la LOGSE la Filosofía ni siquiera aparecía como área de conocimiento en la etapa correspondiente de la ESO, pasando la enseñanza de la *Ética* a integrarse como un 'bloque temático' en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, esto es, a ser lisa y llanamente asumida por la ciencia social. Sólo tras las numerosas presiones ejercidas por distintos colectivos vinculados a la filosofía se lograría, cuatro años después de la aprobación de la ley, la concesión de que ese 'bloque temático' pudiese disgregarse en una materia independiente que hubiese de ser impartida por profesores de la especialidad de Filosofía (quedando la decisión sobre esa disgregación en manos de las Comunidades Autónomas)<sup>17</sup>. Para más *inri*, dada la ignorancia tan común en materia normativa de que hacían gala los cargos directivos en aquella época, los responsables de muchos de los centros de secundaria aún creían que la *Ética* era una asignatura alternativa a la Religión o, al menos, una *maría* en la que no

---

enseñanza privada, evitando así los problemas de todo tipo que la presencia en el sistema educativo de las minorías antes excluidas traía consigo. En este sentido, los conciertos educativos han funcionado como un elemento igualador entre españoles al extender la posibilidad de huida a la enseñanza privada a capas sociales que de otro modo no hubiesen podido acceder a ella. Con la implosión migratoria desencadenada desde finales de los 90 la situación se haría insostenible, provocando una clara distribución del alumnado local en la enseñanza concertada y del alumnado inmigrante en la enseñanza pública. Es seguramente este elemento demográfico el que ha roto definitivamente las costuras de la LOGSE, poniendo en evidencia las limitaciones de una política de integración social más retórica que auténticamente comprometida. La exposición de motivos de la LOE (2006) se remite continuamente a esa desigualdad como una de las causas que fundamentan la necesidad de una nueva respuesta legislativa.

<sup>16</sup> Nos hemos ocupado de la distorsión que suponen los conciertos educativos en «El futuro incierto de la enseñanza pública», *A parte rei*, nº 50, marzo 2007.

<sup>17</sup> El Real Decreto 894/1995, de 2 de junio, que modificaba y ampliaba el artículo 3 del Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la ESO, disponía una nueva redacción del citado artículo en la que se permitía a las administraciones educativas disgregar el bloque temático *La vida moral y la reflexión ética* en una materia independiente con el nombre de *Ética*. La disposición adicional primera de esa misma norma establecía que, en tal caso, la nueva materia debería ser adscrita a los profesores de la especialidad de Filosofía.



se enseñaba nada y que se podía adscribir indistintamente a cualesquiera profesores a fin de cuadrar los horarios<sup>18</sup>.

Sólo, pues, gracias a una serie de movilizaciones y protestas se evitó la muerte académica de la filosofía<sup>19</sup>. La presión ejercida consiguió de este modo que los decretos que desarrollaban la LOGSE mantuvieran un mínimo rescoldo de formación filosófica en el conjunto del sistema. Lo que no pudo impedir, pues atentaba contra la médula de la reforma emprendida, fue el destronamiento de la filosofía de su lugar de privilegio académico. En efecto, desde una perspectiva académica la filosofía es el saber que fundamenta la unidad de las ciencias particulares y que determina su sentido en el conjunto de la actividad humana. De ahí que la ley de 1970 la hubiera consolidado en el lugar que ya venía ocupando en planes anteriores, fijándola como asignatura común y obligatoria con una importante carga lectiva —cuatro horas semanales— tanto en 3º de BUP como, muy especialmente, en todas las modalidades del COU, en las que ejercía una función de vértice epistemológico. La LOGSE desplazó de ese vértice a la filosofía<sup>20</sup>. Con ello, la *Historia de la Filosofía* desapareció como asignatura común del último curso de bachillerato y se vio relegada al estatuto marginal de opción propia de la especialidad de humanidades (y eso tras la movilización social), mientras la propedéutica filosófica de 3º de BUP sobrevivía en el primer curso del nuevo bachillerato al precio de un recorte sustancial de su carga lectiva y de una transformación radical de sus fines educativos.

Tales fueron las consecuencias, arduamente reales, que para la filosofía tuvo el embate pedagógico que significó la LOGSE. Por lo que no debe extrañar que hubiera que esperar a la contrarreforma academicista del año 2000 para que la *Historia de la Filosofía* recuperase su lugar en el último curso del bachillerato. *Ex aequo*, a partir de entonces, con la *Historia de España*, en una paridad que va en detrimento del reducido horario lectivo que las dos materias deben repartirse y del sobre-esfuerzo de los alumnos que las cursan, quienes se ven forzados a añadir dos asignaturas de muy amplio temario al conjunto de las que han de afrontar en un año ya de por sí especialmente exigente. Con el retorno de los socialistas al gobierno en 2004, la

<sup>18</sup> En la práctica, este tipo de condicionamientos organizativos son los que priman —y cada vez más— en la dirección de los centros docentes, generalmente a merced de unos servicios de inspección que actúan como brazo secular de los gestores políticos. Las prescripciones legales sólo tienen, pues, para los mismos poderes que las promulgan, un carácter orientativo frente a la auténtica prioridad que constituyen las exigencias de la gestión, lo que acaba por convertir el discurso motivacional de los preámbulos de las leyes en mera retórica cuando no en agrio sarcasmo. Esta discrepancia pone de manifiesto la doble sumisión que afecta a la educación: por una parte, a la lógica económica del mercado, y, por otra, al interés político del gestor. El divorcio entre el discurso oficial de los motivos retóricamente aducidos y las prácticas reales que se esconden tras ellos se ha contagiado a todos los ámbitos de la esfera educativa, que se ha visto embebida de esa insinceridad tan característica. Es muy posible que los profesores hayamos entrado dócilmente en este juego que nos envilece, pero lo que es más difícil es hacer comulgar a los alumnos con una mentira sutil que detectan de manera casi olfativa y frente a la que exhiben un desprecio innegociable. Quizá en ese desprecio haya que buscar una de las causas por las que determinados alumnos se resisten a dejarse motivar por la retórica argumental del sistema en el que se les fuerza a entrar.

<sup>19</sup> Sin denunciar abiertamente la LOGSE, el eslogan «LOGSE - Filosofía = cero» que algunos difundieron en aquellas movilizaciones llamaba la atención sobre la desaparición fáctica de la filosofía que la nueva ley significaba. El aluvión de plazas amortizadas, de profesores desplazados, de reubicaciones, de cambios de especialidad, de oposiciones no convocadas o con un número irrisorio de plazas, etc., que se produjo tras la entrada en vigor de la LOGSE testimonia la triste realidad de esa desaparición. Aún hoy, tras la restitución parcial de la filosofía que se operó con los Reales Decretos del año 2000, los departamentos de Filosofía de los institutos apenas alcanzan el 30% de los componentes que tenían antes de la LOGSE.

<sup>20</sup> En su lugar se situaría la *Historia de España*.

elaboración de la LOE (2006) repetiría todo el proceso desde su origen: eliminación de la filosofía, movilizaciones, restitución parcial, etc. Si bien, al menos esta vez, el proceso ha sido más breve en el tiempo.

### La cuestión de la prioridad

Podría pensarse que tras la sustitución de una asignatura de carácter filosófico por otra de carácter histórico en el último curso de la educación secundaria late la cuestión de cuál de las dos disciplinas —la filosofía o la historia— debe coronar el edificio epistémico del bachillerato en su calidad de ciencia primera. Ciertamente, desde los presupuestos teórico-políticos en que se sustenta la LOGSE<sup>21</sup>, la historia debería ser ciencia primera por el mismo motivo por el que Hegel veía en ella la expresión más acabada del devenir universal. Sólo que un saber histórico así entendido no deja de ser otra cosa que metafísica, como la obra hegeliana muestra con claridad, con lo que eliminar la filosofía para sustituirla por una historia de ese estilo sería tanto como sustituir el estudio de la metafísica en general por el estudio de una metafísica particular. Dicho en otros términos, hacer de la historia el saber supremo e imponer su estudio en el bachillerato en calidad de tal equivaldría a hacer entrar por la puerta falsa al invitado molesto al que se acaba de expulsar por la puerta principal<sup>22</sup>. Y para ese viaje, obviamente, no se necesitaban tales alforjas. Por eso, quizá el motivo último por el que se le concede a la historia un papel culminar en detrimento de la filosofía no apunte tanto al problema de dilucidar cuál de las dos sea el saber primero, sino más bien al de dilucidar si el saber es realmente lo primero.

Para el academicismo tradicional, heredero de un humanismo que podemos denominar clásico en la medida en que hace de la racionalidad la seña de identidad del hombre, parece claro, no sólo que el saber es lo primero en el orden formal del pensamiento, sino que, además, dentro del saber la filosofía ocupa el lugar primero. Precisamente porque en sentido estricto ni es una ciencia ni cumple los requisitos epistemológicos que otorgan tal título, puede aspirar a ser el precipitado de todas ellas<sup>23</sup>. El pedagogismo que alienta en la LOGSE, sin embargo, no está dispuesto a admitir la prioridad del saber en ningún aspecto, ni, por consiguiente, que el edificio de la educación esté coronado, de ninguna de las maneras, por un saber, sea el que fuere. Para este planteamiento radical el saber no es lo primero, y si la historia ocupa el puesto culminar que antes ocupara la filosofía no es precisamente en su calidad de «saber». Identificada la filosofía con el saber, la decapitación de la filosofía simboliza la decapitación del saber. En su lugar queda la historia, sí, pero como verdugo del saber, es decir, como prueba de que el saber no puede culminarse, de que queda irremediabilmente inconcluso, abierto, truncado. La prioridad de la historia denuncia, así, los motivos que impiden la conclusión del saber, y testimonia, por tanto, el carácter fracasado de éste con respecto a su aspiración fundamental. De ahí que, si el saber no es lo primero, la cuestión que inmediatamente haya que plantearse sea la de averiguar qué es, entonces (y en su lugar), lo primero.

---

<sup>21</sup> Presupuestos que la emparentan con las teorías de la democracia procedimental y con la así llamada ética del discurso (*Diskursethik*), es decir, con las teorizaciones ético-políticas formalistas de la época posthistórica.

<sup>22</sup> Y algo de esto hay, sin duda, en la sustitución de la filosofía por la historia que la LOGSE operó en nuestro sistema educativo, en la medida en que con la historia se vehiculan las ideas metafísicas de las que se nutre la propia ley, al tiempo que con la exclusión de la filosofía se escamotean los recursos intelectuales que permitirían su puesta de manifiesto.

<sup>23</sup> En efecto, la filosofía posee un carácter “transversal” con respecto a la totalidad de las ciencias, de las que se nutre y de cuya actividad depende por entero, pero a las que hace, a cambio, conscientes de sí mismas.

## El verdadero amo

Una de las convicciones fundamentales que late bajo la defensa de la prioridad de la historia es el postulado, común al historicismo moderno y contemporáneo, de que fuerzas oscuramente racionales, si es que no claramente irracionales, dominan al hombre por encima de su razón hasta hacer de él un instrumento a su merced. Según esa convicción el conjunto de tales fuerzas puede mucho más que la débil fuerza del animal más débil, cuyos movimientos, incluidos los movimientos de la glotis que generan su voz articulada, responden a miedos instintivos cuando no a designios inescrutables. Expresión individualizada de todas esas fuerzas es la voluntad humana, pero no entendida al estilo humanista griego como una inclinación hacia lo preferible, sino más bien entendida al estilo teológico luterano como ese poder brutal y gratuito que hace del hombre un culpable *a priori* y lo convierte en la única causa del mal en el mundo. En su versión más fiel al espíritu hegeliano original y por tanto más racionalista, las fuerzas que mueven el devenir tienen un origen teogónico e imponen un destino ineluctable. Dichas fuerzas mueven la realidad y mueven también al hombre en cuanto parte de la realidad, por lo que la responsabilidad histórica de cada individuo particular estriba entonces en predisponer su limitada fuerza a favor y no en contra de un devenir cuyo designio le excede, y que, con o sin su colaboración, acabará por cumplirse. La culminación necesaria del destino universal encierra de este modo una racionalidad que, en su infinitud, supera (*aufhebt*) a la razón humana. Por eso la vida del hombre se ve a merced de una fuerza infinitamente superior a la suya propia y el hombre mismo no puede dejar de actuar en función del norte que le impone ese poder oscuro que le instrumentaliza. No hay, por consiguiente, razón autónoma posible, ya que toda racionalidad está en manos de las fuerzas suprarracionales<sup>24</sup> que impulsan el devenir histórico hacia su cumplimiento definitivo. En su versión más contaminada por ingredientes antihegelianos y, por ello, menos racionalista, las fuerzas que mueven el devenir no tienen un origen teogónico sino material, lo que hace de ellas un agujero negro, una voluntad enloquecida cuyo designio es tan insondable como poderoso, tan irracional como inapelable. Esas fuerzas generan constantemente criaturas abocadas a la destrucción, y entre ellas al hombre, cuya inteligencia no es más que un arma defensiva tan ruin como su portador y tan desesperada como la vida que ridículamente trata de preservar. Débil títere en medio de fuerzas descomunales, la razón humana es siempre rehén de los instintos que la dominan y a los que sirve sin saberlo, convirtiéndose así en perenne sospechosa ante sí misma.

A ambas variantes de la filosofía del devenir histórico —tanto a la de inspiración propiamente hegeliana como a su relectura materialista— les es común suponer una realidad en permanente dinamismo, movida por fuerzas que dominan al hombre y constituyen el fundamento último de su actuar. En ambos casos, por consiguiente, se supone un hombre igualmente en movimiento, arrastrado y dominado por un devenir cuyo sentido se le oculta, bien porque sólo se manifestará en el infinito, bien porque carece de él en absoluto. En estas circunstancias el actuar humano nunca puede ser completamente autónomo, ya que, más allá de los motivos conscientes que cada quien crea tener para su acción, el verdadero móvil de su actuar reside en los

<sup>24</sup> Pues, así como la teología medieval cristiana, para *trascender* la idea griega de ‘naturaleza’ (*physis*), concibió la noción de un ser absoluto dotado de un poder sobre-natural, así también la teogonía hegeliana, para *superar* la idea moderna de ‘razón’ (*Vernunft*), concibió la noción de un devenir infinito dotado de un poder supra-racional.

designios oscuros e insondables de las fuerzas cósmicas que lo instrumentalizan<sup>25</sup>. Y, en la misma medida en que el actuar humano está al servicio de las fuerzas sobrehumanas que lo mueven, en esa misma medida el pensamiento del hombre, como motor de su acción, está irremediamente contaminado por instintos originarios que lo encaminan en la dirección que ellos mismos determinan. La conclusión que se impone es que el pensamiento humano no puede ejercerse de manera plenamente autónoma, es decir, racional, porque siempre estará sometido a la distorsión que produce en él el interés que lo mueve, ya se trate del interés individual de quien lo ejerce, ya se trate del interés absoluto de las fuerzas que impulsan el devenir. Esta distorsión contamina así todo proceso racional con un elemento de irracionalidad que corrompe su objetividad e instrumentaliza el conocimiento al servicio de fines espurios. El nombre de esta distorsión es «*ideología*».

### La cuestión de la ideología

Así pues, si la realidad está en movimiento —como sostiene la filosofía desde hace dos siglos—, y el hombre, que es parte de ella, también lo está, entonces es evidente que las observaciones humanas sobre la realidad, al no estar hechas desde un punto de referencia fijo, adolecerán de la distorsión provocada por el movimiento desde el que se hacen. A toda observación aparentemente objetiva, por consiguiente, habrá que detraerle la distorsión generada por la trayectoria del observador<sup>26</sup>. Tal ha sido, en efecto, el empeño principal de la filosofía posthegeliana. Si Marx, Nietzsche y Freud han sido bautizados como “maestros de la sospecha” se debe precisamente a que su búsqueda se orientó en esa dirección que trata de poner de manifiesto las distorsiones materiales que pervierten la racionalidad y causan su descrédito. Ese ejercicio de la razón que, lejos de levantar construcción alguna, se vuelve sobre sí misma a fin de depurarse de toda convicción ilusoria se denomina «*crítica*»<sup>27</sup>. Constituyendo la ideología la presencia en la operación intelectual de las fuerzas que impulsan el devenir —y, por tanto, también la propia acción intelectual— hacia los propósitos o despropósitos a que ellas apuntan, no debe extrañar, pues, que la inteligencia humana considere como una tarea primordial la de identificar, en sí misma, la acción de dichas fuerzas y el grado en que la distorsionan, lo que convierte a la

---

<sup>25</sup> Esta situación recuerda a la causalidad *a priori* tal como la planteaba la teología luterana: del mismo modo que, según Lutero, Dios se sirve del hombre como instrumento para hacer cumplir su voluntad en el mundo, así también, en la teogonía hegeliana, el devenir universal se sirve del hombre para alcanzar su culminación, y, en el dinamicismo materialista, las fuerzas irracionales que mueven la naturaleza se sirven de sus máscaras para contender entre sí.

<sup>26</sup> Los términos que implican dinamismo, como ‘devenir’, ‘movimiento’, ‘fuerza’, etc., implican por ello mismo finalidad —ya se trate de un fin racional como la autoconservación, ya se trate de un fin irracional como la autodestrucción— y también, consiguientemente, subjetividad, distorsión. La filosofía del devenir histórico es, por tanto, estructuralmente inseparable del problema de la objetividad del conocimiento.

<sup>27</sup> No otra ha sido la línea medular de la época que conocemos como *modernidad*, cuya inspiración principal fue definida por Octavio Paz como «*pasión crítica*» (*Los hijos del limo. Del romanticismo a la vanguardia*, Seix Barral, Barcelona, 1987). Por lo demás, el acto fundacional de la obsesión moderna por sustraer la actividad racional al engaño hay que buscarlo en la instauración de la filosofía del *a priori* por parte de Duns Escoto y Guillermo de Ockham, verdaderos fundadores de la modernidad filosófica, de la cual la metafísica del devenir histórico no es más que un avatar conceptual. Así, del mismo modo, que la desconfianza frente al poder engañador de Dios dio lugar, en la escolástica tardía, a un escepticismo teológico, y del mismo modo que la desconfianza frente a las ilusiones de la razón dio lugar, en el pensamiento moderno, a un escepticismo metafísico, así también la desconfianza frente a las fuerzas del devenir daría lugar, en el historicismo contemporáneo, a un escepticismo ideológico.

crítica en la tarea fundamental de la razón. A la crítica le compete, por tanto, exponer los modos bajo los cuales la inteligencia es sierva del devenir, y establecer, a partir de ellos, los límites ideológicos del conocimiento posible. Con carácter inherente al dinamicismo de lo real, emerge, pues, una concepción del acto de conocer que ya no lo entiende como aquella inducción abstractiva de la inteligencia que produce como resultado una aprehensión verdadera de la realidad, sino, al contrario, como un proceso crítico que deconstruye toda abstracción hasta reducirla a sus fuerzas motrices instintivas, de tal modo que con ello se hagan patentes los mecanismos que generan las ficciones mediante las que la razón consigue engañarse a sí misma. Dicho con otras palabras, la metafísica del devenir histórico trae consigo una concepción de la racionalidad como autoengaño, y, con ella, una visión crítica del pensamiento para la cual el acercamiento a la realidad no consiste en la elaboración de la verdad sino en la deconstrucción de la mentira. De acuerdo con esa visión, la filosofía deja de ser un saber, una disciplina específica, para pasar a ser una actividad, la crítica genérica, cuyo ejercicio, paralelamente, deja de ser competencia del filósofo académico para pasar a manos del intelectual comprometido.

### La filosofía y la historia en la LOGSE

El advenimiento de la época posthistórica (o posmoderna) no mejorará la situación. Por un lado, con la desaparición de la subjetividad, rasgo que caracteriza la fragmentación posmoderna, el saber se transformará en conocimiento, esto es, dejará de entenderse como un atributo humano para pasar a considerarse como una mercancía universalmente disponible (lo cual vendrá técnicamente facilitado por su digitalización, es decir, por su codificación en forma de mensajes cibernéticamente tratables). Por otro lado, con la disolución de la idea de historia, la noción de ideología perderá su sentido emancipatorio para confundirse con la noción más cuantificable de *deseo*, único motor reconocido del dinamismo social en el mundo del hiperconsumo. Así, las reivindicaciones ideológicas adquieren, en la sociedad posthistórica, un carácter netamente individualista (como demuestra la profusión de campañas reivindicativas 'por un solo tema'), y, por tanto, fundamentalmente irracional.

Bajo estas circunstancias puede comprenderse fácilmente por qué, desde los presupuestos teóricos que subtienden la LOGSE, el saber no es lo primero y no puede, por consiguiente, ni impregnar el conjunto de la educación, ni, menos aún, aspirar a coronar el edificio de la enseñanza secundaria. El saber no es lo primero porque por encima de él, cuando no camuflada en él, está la ideología —o su evolución posmoderna, el deseo—, que es anterior y, por tanto, primera<sup>28</sup>. En consecuencia, bajo cualquier deliberación aparentemente racional se ocultará siempre un enfrentamiento ideológico, es decir, una lucha, una oposición de fuerzas que se puede simplificar, en último término, en el conflicto que opone a las fuerzas que favorecen el deseo y a las que lo frenan, esto es, en el conflicto entre las fuerzas del progreso y las de la reacción<sup>29</sup>. Desde esta misma perspectiva puede comprenderse,

---

<sup>28</sup> O, por decirlo en un lenguaje deliberadamente escolástico, representa la presencia total de la causa primera, es decir, del *a priori*, en la acción instrumental de la causa segunda.

<sup>29</sup> De ello se sigue una conclusión tanto más temible cuanto más inevitable: los conflictos ideológicos no se pueden dirimir racionalmente, sino sólo por la fuerza. De ahí que, en la *Diskursethik*, el diálogo se conciba como una *techné* para la resolución de conflictos y por tanto, propiamente, como «*iustitia*». El juridicismo de la ética del diálogo responde así, en tanto que formalismo procedimental, a la exigencia de ponderación de una sociedad concebida como el conjunto de conflictos resultantes de la yuxtaposición de una multitud de fuerzas individuales que sólo pueden colisionar entre sí, y respecto de las que el Estado cumple una función

entonces, el sentido último que tiene en la LOGSE la desaparición de la filosofía académica, y por qué la formación del joven ciudadano no culminaba en esa ley con una reflexión racional sobre el saber (*Historia de la filosofía*) sino con una legitimación política del presente (*Historia de España*).

Asimismo, las consideraciones precedentes deberían ayudar a comprender el peculiar enfoque didáctico que se le daba a las asignaturas de filosofía y de historia en el formato original de la LOGSE. Respecto de la filosofía, como muestran los Reales Decretos que fijaron su currículo<sup>30</sup>, sólo interesaba su contribución a la formación del *espíritu crítico* de los alumnos<sup>31</sup>, y nada en absoluto su pretensión de establecer el sentido racional del saber. Mucho menos interesaba de ella, como puede suponerse, el corpus de reflexión clásica que la filosofía ha acumulado desde su origen, especialmente la denostada metafísica, reconocida culpable del dogmatismo occidental. Respecto de la historia, una vez asentado el carácter inevitablemente ideológico de toda actividad intelectual, es muy posible que interesase su plasticidad hermenéutica, es decir, su utilidad para la formación política de los nuevos ciudadanos. En este punto, no es descabellado pensar que el papel culminante que la LOGSE le daba a la *Historia de España* al final del bachillerato respondiese a la necesidad que experimentan todos los regímenes políticos, especialmente los recién instaurados, de reinterpretar la historia política desde su propia posición ideológica<sup>32</sup>.

Por último, a la luz de cuanto aquí se ha expuesto quizá pueda igualmente apreciarse hasta qué punto el pedagogismo propio de la LOGSE, en la medida en que está emparentado con los presupuestos filosóficos antes explicitados, es deudor de una convicción antiilustrada según la cual el saber en general, y más concretamente su paradigma occidental, la ciencia, es reo de ocultar en su interior los peores instintos del hombre y de constituir una forma de opresión que, lejos de contribuir al bienestar de la humanidad, facilita la dominación de unos hombres sobre otros y la destrucción del mundo natural en su conjunto por parte del hombre *civilizado*. Este trasfondo ideológico es, al menos en parte, el que justifica que la LOGSE manifieste una desconfianza tan extrema respecto del saber científico y que insista en ver, en la defensa de la racionalidad humana, el trabajo soterrado de las fuerzas de la opresión. La ausencia, pues, de una apuesta inequívoca por una sociedad verdaderamente ilustrada —como la que inspiró el movimiento pedagógico más fecundo que ha alumbrado nuestro país, el krausismo—, se inscribe así, en la LOGSE, en la corriente crítica que, nacida con la propia revolución científica moderna, vincula la desconfianza en la ciencia con la desconfianza en su fundamento racional<sup>33</sup>.

---

correctora (*political correctness*) que tiene por objeto garantizar la neutralidad, esto es, la formalidad, de los procedimientos de igualación.

<sup>30</sup> A saber, el ya citado Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se fijaban las enseñanzas mínimas del bachillerato —y por consiguiente el currículo mínimo común para toda España—, y el Real Decreto 1179/1992, de misma fecha, que establecía el currículo de filosofía para lo que entonces era el “territorio MEC”.

<sup>31</sup> Entre algunos profesores de filosofía cundió entonces, al calor de esta visión pedagoga que sólo valora de la filosofía su contribución a formar el *espíritu crítico* de los alumnos, una simplificación maniquea, y por lo demás completamente errónea, de la diferencia que establece Kant al final de la *Crítica de la razón pura* entre aprender filosofía y aprender a filosofar.

<sup>32</sup> Necesidad a la que, en el caso español, se le añade la de equilibrar una estructura territorial sometida a fuertes tensiones disgregacionistas, de las que la propia multiplicidad del sistema educativo es un ejemplo manifiesto.

<sup>33</sup> Tras la revolución científica moderna, la desconfianza frente a la ciencia creció paralela a la magnitud del abismo que la propia ciencia introducía entre el nuevo mundo de la razón científico-técnica y el viejo mundo del orden natural. El pensamiento crítico denunciará esa separación, de la que responsabiliza a un espíritu *ilustrado* en el que ve al inspirador último de la racionalidad científica. Rousseau cuestionará en esa línea la distancia que la Ilustración

## Ideología y circularidad

Con todo ello quizá pueda igualmente explicarse por qué, tal como están planteadas las cosas, defender el saber y el academicismo se considera actualmente de derechas, mientras defender la prioridad del deseo y del pedagogismo se considera de izquierdas. Por lo demás, un giro tan drástico como el que se operó con la LOGSE hubiera sido impensable sin formar parte de un proyecto político mucho más amplio<sup>34</sup>, lo cual presupone un planteamiento ideológico previo. Al mismo tiempo, ideologizar una discusión proporciona una ventaja estratégica, y la estrategia es también un imperativo de la acción política. Basta, en efecto, con reemplazar la argumentación racional por la oposición derecha-izquierda para llevarse el gato al agua si uno dispone de la mayoría. De este modo, la deliberación sobre una cuestión cualquiera se sustituye por una oposición ideológica para mayor beneficio de la facción dominante. Pero la ideología no es pensamiento, por mucho que las consignas políticas sustituyan a la reflexión racional con evidente ventaja en el terreno estratégico. Desde luego, la disputa ideológica tiene su lugar en términos políticos partidistas por cuanto requiere una división previa en bandos, pero se opone a la deliberación racional en la medida en que esta última exige la unidad dialógica del cuerpo cívico que delibera, es decir, el protagonismo social de *lo común*. De este modo, revestir como ideológica una discusión cualquiera reinterpreta la discrepancia intelectual en términos de oposición política y condena al desafecto en un juicio sumarísimo cuya acta de acusación es, al mismo tiempo, prueba de cargo y sentencia firme. Tal estrategia se empleó en la implantación de la LOGSE y desde entonces el debate social sobre la educación sigue sin producirse. La ideologización de las principales cuestiones implicadas en la educación pudo reportar así un importante beneficio estratégico a los promotores políticos de la LOGSE —cuya principal preocupación era el éxito de su implantación más allá de la idoneidad de aquello que se implantaba—, pero lo hizo al precio de imposibilitar un debate social que hubiese podido prevenir el desastre causado por un proyecto sobre cuyo fracaso final coinciden todos los diagnósticos.

---

interpone entre el hombre *ilustrado* y su propia naturaleza. Nietzsche, por su parte, en su célebre interpretación de la Ilustración en términos instintivos, verá en la racionalidad científica la expresión de un espíritu portador de «instintos de muerte». Esa misma convicción alienta en la *Dialéctica de la Ilustración* de Adorno y Horkheimer, quienes atribuyen la deshumanización provocada por el positivismo científico-técnico, la mecanización industrial y el totalitarismo político a su espíritu *ilustrado*. La incesante y finalmente demoledora crítica al positivismo científico —y, en cierto modo, a la ciencia en general— llevada a cabo en el siglo XX, tanto desde el frente epistemológico por parte de la filosofía analítica como desde el frente sociológico por parte de la «nueva filosofía de la ciencia», ha recogido ese testigo que vincula los efectos adversos de la actividad científica con su raíz *ilustrada*.

<sup>34</sup> La sustancia de ese proyecto más amplio no parece haber sido otra que la “reconversión total”, esto es, la transformación de una sociedad que aún conservaba cierto perfil tradicional en la sociedad sistémico-productiva que el mercado global reclama. Para ello era y es necesaria la desactivación de cuantos factores cualitativos en el seno de la sociedad funcionan como resistencias a su homogeneización. Es evidente que los elementos estéticos, preferenciales, religiosos y morales, inmediatamente etiquetados de tradicionales, están en primera línea de demolición. El juridicismo de la corrección política y el formalismo de la democracia procedimental auspiciados por la ética del discurso (*Diskursethik*) constituyen la legitimación intelectual de ese proyecto. La LOGSE significó, en este contexto, la “reconversión educativa”, paralelamente a como, en aquellos años, se llevaron a cabo otras tantas reconversiones en los diferentes campos de la vida productiva, social, económica e institucional española.

Lo peor de esta situación es que una vez que la discusión se ha planteado en términos ideológicos ya no hay escapatoria, y forzosamente hay que definirse a favor o en contra de lo que se discute. Es más, aun cuando no se acepte semejante modo de plantear las cosas, basta con ser interpelado en términos ideológicos para no poder evitar esa lógica perversa que no examina los argumentos que se le oponen sino que ve, en el hecho mismo de que se le opongan, la prueba más irrefutable de la intención obstructiva de quien lo hace. La respuesta ante cualquier objeción, desde semejante lógica, nunca es la contraargumentación razonada —que constituye la marca del proceso deliberativo—, sino la denuncia inmediata del oponente. La razón por la cual la ideología encierra en sí la trampa de la circularidad hay que buscarla, una vez más, en el principio metafísico del que depende, en este caso en la filosofía del *a priori* que caracteriza las distintas formas del pensamiento europeo desde la revolución moderna hasta nuestros días.

Filosofía del *a priori* quiere decir afirmación de la causalidad unilateral total de la causa primera, y, por tanto, negación de toda causalidad propia de las causas segundas. En el lenguaje teológico de la escolástica tardía el *a priori* de la omnipotencia divina depositaba toda la causalidad en Dios, haciendo de las criaturas meros comparsas inertes del orden creado. En el lenguaje filosófico del devenir, tanto en su versión teogónica hegeliana como en su revisión materialista, el *a priori* genético deposita toda la causalidad en la fuerza motriz universal haciendo de sus agentes individuales simples marionetas a su servicio (ya se conciben tales marionetas como los hitos necesarios de un destino prescrito de antemano o como las máscaras patéticas de un poder tan fragmentario como irracional). Bajo cualquiera de sus formas, la negación de la causalidad real en el mundo caracteriza la filosofía del *a priori* y constituye, a tal título, una de las bases fundamentales del pensamiento contemporáneo, que hace tiempo desterró como metafísica la idea de «causa»<sup>35</sup>. De este modo, para cualquier filosofía del *a priori* los seres que pueblan el mundo carecen de un actuar autónomo, dado que hasta el menor de sus movimientos es en realidad expresión de la causa unilateral total que los mueve, ya se identifique esa causa con Dios, con la subjetividad, con el devenir universal o con el caos. El ser y el actuar de cada uno de los seres individuales que hay en el mundo revela en el fondo la pasividad inevitable de la que todos ellos adolecen. Desde esta perspectiva, por consiguiente, cualquier exigencia de responsabilidad por parte de la única instancia capaz de hacerlo sólo puede incurrir en circularidad, sin que en ningún momento quien esté siendo interpelado pueda invocar en su defensa estas o aquellas razones, pues *razón*, como es bien sabido, es otro nombre de *causa*. Así, del mismo modo que el Dios de Lutero predestina a la condenación eterna a la criatura a la que Él mismo ha creado culpable, del mismo modo que el sujeto trascendental de Kant encuentra en la cosa por conocer la racionalidad que él mismo deposita en ella, y del mismo modo que la mera acusación del tribunal kafkiano es la prueba de cargo más irrefutable de la culpabilidad del reo, así también la ideologización contemporánea ve en el pensamiento racional que ella misma ha proscrito el signo inequívoco de una intención reaccionaria.

### **El *a priori* en la LOGSE**

Ideología y circularidad dependen, pues, estructuralmente, de una filosofía del *a priori*. Por ello no debe extrañar que la gestación intelectual de la LOGSE, en su dependencia estructural de un *a priori*, prescindiera orgullosamente de cuanto la

---

<sup>35</sup> En beneficio, hay que decirlo, de una causa unilateral total prudentemente arrojada fuera del orden de lo cognoscible.



observación cuidadosa a partir de la experiencia pudiese haber aportado para su elaboración. Como ya hiciese Rousseau, principal profeta de la pedagogía moderna, también la LOGSE prefirió “dejar a un lado todos los hechos”<sup>36</sup> y prescribirle a la realidad el deber-ser que para ella tenía decidido de antemano<sup>37</sup>. De ahí que, cual otra Minerva nacida adulta de la cabeza de Júpiter, la LOGSE naciese ya enteramente desarrollada de las mentes de sus creadores<sup>38</sup>.

En especial, si hay un aspecto en el que el proceder *a priori* de la LOGSE resulta particularmente llamativo es el que concierne a los destinatarios inmediatos de la ley, es decir, a los alumnos. Ya que, en lugar de partir de un conocimiento fundado en la experiencia acerca de las características propias de cada franja de edad, en vez de tomar como punto de partida una comprensión lo más inductiva posible de las pautas que rigen el crecimiento, el desarrollo y la configuración de la personalidad en esas edades concretas, en vez de adoptar como punto de referencia un análisis de las amenazas reales que comprometen ese crecimiento hasta poderlo malograr, y, sobre todo, en vez de partir de la posibilidad empírica de que muchos de sus destinatarios se resistan a cooperar en una educación que se les impone por la fuerza de la ley, en vez de todo eso, el pedagogo-legislador de la LOGSE presupone, al dictado de la ideología que le inspira, un alumno ideal tan asombrosamente receptivo que lo menos que puede decirse de él es que no necesita la educación que allí se le ofrece. En efecto, basta con leer cualquiera de los múltiples textos pedagógico-legislativos que la LOGSE generó sin descanso, especialmente esos decretos que desmenuzan los objetivos que los alumnos alcanzarán siguiendo las estipulaciones por ellos fijadas, para comprobar que la LOGSE presupone un alumnado, más que dispuesto, verdaderamente ansioso por adquirir cuantas cualidades, destrezas y actitudes la ley le promete. El destinatario que presumen dichos textos legales es, en efecto, alguien respetuoso y sensible, dominado a la par por la curiosidad intelectual y por el ansia de expresión artística, apto para todas las facetas de la producción humana —ninguna de las cuales le es ajena—, solidario, prudente (aunque quizás un punto ingenuo frente las seducciones del mal), por lo que su actitud en la escuela, y particularmente en el aula, está presidida por una receptividad total ante el conjunto de enseñanzas que se le destinan, las cuales vienen a confirmar, desarrollar y consolidar una personalidad a la que se ajustan sin la menor violencia puesto que son el condensado, la quintaesencia y la síntesis de cuantos principios ya le dominaban antes de ejercitarlos. De tal modo que, hablando en propiedad, se trata de un conjunto de enseñanzas que

<sup>36</sup> «Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres», en *Del contrato social. Discursos*, traducción de M. Armiño, Alianza Editorial, Madrid, 1980, p. 207.

<sup>37</sup> Prescindiendo absolutamente de las exigencias de la propia realidad, ya que, como es sabido, para la lógica dialéctica que caracteriza el dinamicismo del devenir, la realidad no tiene ser, sino únicamente deber-ser (cuando no puro no-ser, como en el caso de Nietzsche).

<sup>38</sup> Que el modelo educativo que se le impusiera a la sociedad fuese precisamente un ingenio de laboratorio acentúa los perfiles tecnocráticos del modo en que se llevó a cabo su implantación. La sociedad a la que se le escamoteó cualquier debate previo sobre el tema, que no podía por tanto sino ignorar lo que se estaba gestando, se vio de este modo en una situación de indefensión. El proyecto conocido como *Reforma*, fase experimental que precedió a la promulgación de la ley, no ayudó en modo alguno a desdibujar este sesgo impositivo. Antes bien, su carácter hermético incrementó el trasfondo tecnocrático que acompañó a todo el proceso. Con la perspectiva del tiempo, cada vez cobra más fuerza la idea de que la verdadera finalidad de la LOGSE, coherente con la política general del gobierno que la implantó (incluidos los conciertos educativos), fue la de derruir cuantas resistencias se interponían en la implementación de un sistema formativo diseñado exclusivamente en función de las exigencias de homogeneidad, versatilidad y docilidad social que el mercado global impone. Dicho sistema se configura, *more* cibernético, como un conjunto de protocolos automatizados cuyo buen funcionamiento depende de una adecuada neutralización del *factor humano*.

no son verdaderamente tales porque el destinatario, como el esclavo del *Menón*, ya las sabía antes de aprenderlas. La LOGSE cierra de este modo el círculo ideológico que ella misma abre y en el cual, obstinada y terca, la realidad —en este caso, el alumnado— se ha negado a entrar.

### **Conclusión. Sobre el voluntarismo**

La sola necesidad a que este análisis responde, esto es, la sola necesidad de buscar una explicación de las razones y motivos que llevaron a la drástica reconversión educativa que se operó con la LOGSE, debería ser prueba suficiente de que semejante explicación nunca se ha producido. Y el hecho de que se haya llevado a cabo una reconversión tan radical de los métodos y fines de la enseñanza sin haber proporcionado una explicación de lo que se estaba haciendo y de los motivos y razones que llevaban a hacerlo es, a su vez, la prueba más palpable de que dicha reconversión le fue impuesta a una sociedad a la que se le mantuvo deliberadamente en la ignorancia de la naturaleza de la operación emprendida, de su alcance, de sus efectos previsibles y de las razones que eventualmente pudieran aconsejar emprenderla. Lejos de responder, pues, a una deliberación informada y responsable por parte de la sociedad civil, la reconversión educativa llevada a cabo con la LOGSE responde a técnicas de ingeniería social —y, por consiguiente, a estrategias políticas— decididas de espaldas a esa misma sociedad. La cual, a día de hoy, aún ignora a dónde conduce la marea de fenómenos inesperados en el terreno educativo que deja sumida a la población en una situación de perplejidad cuando no de impotencia.

Esa falta de explicación sobre la naturaleza de la reforma emprendida parece haber cogido por sorpresa también al profesorado. No habiendo sido convenientemente informado de la abolición de la relación profesor-alumno tal como dicha relación se ha venido entendiendo durante siglos, el profesorado ha asumido como tarea propia la de suplir con su esfuerzo aquellas funciones que de acuerdo con la concepción tradicional son inherentes a la figura del docente, funciones que, sin embargo, la nueva ley declaraba obsoletas cuando no expresamente proscritas. Así, han sido muchos los profesores que, ignorantes de la ley —y, a decir verdad, poco respetuosos con ella—, han interpretado que ésta se inscribía en una política de universalización social de la educación tal como ellos la entendían, es decir, tal como ellos mismos la habían recibido, y han asumido en consecuencia como un deber profesional, cuando no como una exigencia de su propia conciencia, no sólo el seguir enseñando a sus alumnos a la manera tradicional, esto es, transmitiéndoles conocimientos útiles para su vida y su profesión, sino también, y más allá de lo académico, el seguir preocupándose de su formación integral como personas libres y, por tanto, como ciudadanos ilustrados. Cosas ambas que, no estando contempladas en la letra ni, mucho menos, en el espíritu de una ley que apuntaba en la dirección opuesta, sólo pueden hacerse a costa de un aliento quijotesco por parte de quienes —desconociendo que reman contra corriente— aún tratan de transmitir un estilo de vida que vincula la cultura con la libertad.