

LA REFORMA DE LAS HUMANIDADES Y LA ENSEÑANZA DE LAS MATERIAS FILOSÓFICAS EN SECUNDARIA

The philosophical matters of the current humanities' restructuring within the secondary education

José María VINUESA ANGULO
Catedrático de Bachillerato. Madrid

Fecha de aceptación de originales: Enero de 2002
Bibliid. [0212-0267 (2001) 20; 393-412]

RESUMEN: Este artículo trata de valorar el probable significado y consecuencias para las materias filosóficas de la reforma de las humanidades en curso dentro de la educación secundaria.

El análisis parte de la premisa de que un incremento del horario destinado a cualquier materia (también, por supuesto, a las filosóficas) sólo pervivirá si se hace patente que los contenidos programados tienen capacidad formativa y cierto interés para los alumnos. En otro caso, más allá del inicial ordenancismo curricular, cualquier materia (también las filosóficas) corre el riesgo de ser completamente erradicada de los Planes de estudio con posterioridad.

Se trata de una reflexión a medio plazo, que no trata de discutir lo obvio: las ventajas gremiales a corto plazo que, para el colectivo de profesores de Filosofía, representa el incremento de las horas lectivas que se les adjudican en la reforma.

Como elementos auxiliares para esa reflexión, el artículo pasa revista a tres reformas paradigmáticas de las humanidades en la enseñanza secundaria española, intenta dilucidar sus auténticos motivos y procura poner de manifiesto sus consecuencias. Una vez analizadas las reformas de 1845, 1866 y 1938, no es nada optimista la conclusión general respecto a las reformas históricas de las humanidades ni tampoco se alientan grandes expectativas con referencia a lo que la enseñanza de las materias filosóficas puede esperar de su revisión en el contexto de la reforma de las humanidades.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria, reforma de la humanidades, materias filosóficas, antecedentes históricos.

SUMMARY: This essay tries to value the meaning and consequences for the philosophical matters of the current humanities' restructuring within the secondary education. It is not a short-term consideration neither it tries to discuss the advantages

of the reformation for the Philosophy teachers' community, whose earnings consist on the increment of the hours assigned to them.

The article studies three significant reforms of the humanities in the Spanish secondary education and it tries to elucidate its authentic reasons and its consequences. Once examined the reforms of 1845, 1866 and 1938, big expectations are not encouraged with reference to what the teaching of the philosophical matters can expect from its revision within the context of the humanities' reform.

KEY WORDS: Secondary education, reform of the humanities, philosophical matters, historical data.

Introducción

CON LA FORMACIÓN del nuevo Gobierno —respaldado por mayoría absoluta parlamentaria— han resurgido los proyectos —esta vez, con visos de realizarse— de reformar la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria. Dentro de la reforma, se declara el intento de mejorar, mediante diversas medidas, la presencia y calidad de la enseñanza de las asignaturas de índole filosófica. Se prevé mantener la Ética de cuarto de la ESO y la Filosofía, asignatura común de primero de bachillerato, y añadir, también con carácter de materia común, una Historia de la Filosofía en segundo de bachillerato.

Tanta gentileza —percibida como reparación de viejas injusticias y ofensas y, por ello mismo, especialmente agradecida— ha acallado cualquier análisis discrepante en el colectivo de los profesores de Filosofía, de tal modo que un grupo profesional otrora crítico y asilvestrado aparece ahora como entusiasta a favor de la reforma. Este espectáculo no ha dejado de llamar la atención de los compañeros de otras materias que ven con perplejidad el extraño maridaje (por no decir el sorprendente contubernio) entre un colectivo teóricamente crítico y un Gobierno de derechas (de derechas centristas, naturalmente).

Pudiera ocurrir que esté faltando un análisis discriminador, capaz de separar lo que son ventajas corporativas y el interés general de la educación en el nivel secundario. Tal vez se omita ese análisis porque todos sabemos que, a medio y largo plazo, no sobrevivirá ninguna reforma —por muy conveniente que resulte, mientras dure— si no respeta algunos principios esenciales y argumenta las medidas adoptadas de forma racionalmente concluyente. Pruebas hay —y se aportan datos históricos en las páginas que siguen— de desaparición de la Filosofía en el bachillerato tras una inflación injustificada de ella.

Por el momento, existe un considerable optimismo y una valoración muy positiva de las medidas previstas entre el colectivo de profesores de Filosofía de secundaria. Las notas que siguen no pretenden negar lo evidente; la creación de ventajas gremiales a corto plazo, centradas sin discusión en el incremento del número de horas lectivas, lo que redundará en puestos de trabajo consolidados o en número creciente. Intentan, en cambio, reflexionar acerca de las consecuencias de las decisiones proyectadas a medio y largo plazo.

El enfoque básico de estas reflexiones consiste en suponer que ninguna imposición programática o de dedicación horaria por parte del Ministerio podrá prosperar y mantenerse sin que esté debidamente fundada la capacidad formativa y el interés para los alumnos de los contenidos programados. Si así no fuera, la filosofía

acabará siendo eliminada completamente de los Planes de estudio por el rechazo, persistente e intensivo, de la sociedad.

I. Diferencia esencial entre las denominaciones

El nivel de enseñanza al que se refiere este trabajo ha sido conocido como «secundaria», «segunda» o «media». Ha habido, para ello, dos criterios principales:

- a. De orientación *cronológica*: *enseñanza secundaria* o *segunda*. Aunque, en principio, parecía más coherente con la etapa anterior («primaria») y con la tradición en otros países denominar a este nivel «secundaria», se juzgó que este nombre podía llevar consigo un matiz de subordinación o menosprecio. Por eso, se le ha llamado generalmente «segunda enseñanza», lo que fue prácticamente su denominación estable durante décadas, hasta la LOGSE. De hecho, nunca el nivel siguiente ha sido llamado «educación terciaria». Claro que tampoco se le ha denominado «tercera», siendo el más común de sus nombres el de «superior»
- b. De orientación *funcional*: *enseñanza intermedia* o *preparatoria*. Sugiere la necesidad de que este nivel de enseñanza continúe en los estudios superiores. La denominación *enseñanza media* parece proceder de esta orientación, con el refuerzo o contaminación de su correspondencia sociológica, relevante a lo largo de buena parte de su historia, con *la clase media*.

Una vez más, los nombres no son neutrales; en una enseñanza *preparatoria* la filosofía encajaría principalmente para unos muy singulares itinerarios de estudios superiores. En cambio, una enseñanza *secundaria* puede (tal vez, *debe*) tener (como las otras) un contenido sustantivo por sí, de carácter formativo; en ese caso, la presencia de la filosofía se hace necesaria. Por tanto, si cualquier profesional de la enseñanza debe sentirse preocupado por el tipo de enseñanza secundaria que se establezca —dotada de finalidad y sentido propios o como mero trayecto preuniversitario—, el profesor de Filosofía debe comprender que la orientación de la educación en esta crucial cuestión condiciona y vincula estrechamente el futuro de la materia que imparte, haciéndola necesaria o absolutamente prescindible.

La inquietud del profesor de Filosofía consciente de la situación y riesgos de su materia es inextinguible, ya que nunca podrá estar seguro de que no ha de sobrevenir un cambio de orientación de la secundaria. Porque la adaptabilidad camaleónica de este nivel de enseñanza —que se plegará sin mayor dificultad a las exigencias de las sucesivas ideas dominantes— permitirá pasar de una a otra concepción sin aparente ruptura. Tal plasticidad de la enseñanza media le es connatural, ya que —como decía Giner de los Ríos— estamos tratando acerca de una «creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, sino por su mera relación intermedia respecto a las otras dos»¹.

¹ GINER DE LOS RÍOS: «Problemas de la segunda enseñanza», en O.C., XVII, Madrid, Espasa-Calpe, 1927, p. 130.

II. La secundaria y sus finalidades

La enseñanza secundaria ha tenido los mismos tipos de objetivos generales que tiene toda acción educativa:

Habremos de distinguir en el caso de las acciones referidas a la educación al menos entre objetivos económicos, objetivos sociales y objetivos estrictamente políticos, entendiendo por estos últimos aquellos que posibilitan la consistencia de Estado y sociedad, así como la viabilidad de las relaciones entre ambas (integración nacional, creación de consenso, secularización del Estado). Sin embargo la orientación hacia un objetivo es compatible con otro, por lo cual es necesario analizar en cada momento o en cada caso nacional qué objetivo es el que se persigue prioritariamente a través del sistema educativo².

A esa pluralidad de objetivos se superpone, en el caso de la secundaria, la dualidad básica de finalidades que, a lo largo de su historia, ha presentado, a la que me acabo de referir. En rigor, parece como si el planteamiento dual de los objetivos de la enseñanza secundaria expresara un pacto tácito en la incesante lucha entre las dos Españas, desde principios del s. XIX. Hay, como veremos, un enfoque progresista, universalizador, culturizador, que tiene su eclosión en el Plan de Ruiz Zorrilla, en 1868. Pero hay también respecto a la secundaria una visión propedéutica, restrictiva, clasista, cuya cúspide se encuentra en el Plan de Ventura González Romero, en 1852.

Prácticamente desde el principio, la tendencia progresista pugnó «idealístamente» por la extensión de la educación a todos los ciudadanos como condición del progreso económico y social, mientras el liberalismo conservador, más consciente del espíritu de competencia y de las oportunidades escasas del mercado, vio en la instrucción un sistema de selección elitista y de formación individualista³.

Ciertamente, en las declaraciones formales, es usual poner por delante y alzar primer el objetivo de cultura general que corresponde a la secundaria;

una educación general, acomodada a todos independientemente de su ulterior destino, con sólo el objeto de suministrar los conocimientos que les puedan ser útiles en cualquier situación de la vida, y de desarrollar y fortalecer su razón⁴.

Pero lo cierto es que los ilustrados que, en primer lugar, sintieron la necesidad de una enseñanza intermedia, en el último cuarto del siglo XVIII, detectaron precisamente la necesidad de una nueva enseñanza que apoyara y modernizara los sectores económicos principales de aquella época: agricultura, industria, comercio y navegación. (Incidentalmente, a éstos debería añadirse la minería, en el caso del Instituto asturiano, fundado por Jovellanos). La minoría ilustrada dirigente comprendió que el fomento de la actividad económica requería un numeroso conjunto de personas formadas para dirigir, a diversos niveles, estas actividades económicas. Es notorio

² GÓMEZ DE CASTRO, Federico *et al.*: *Génesis de los sistemas educativos nacionales*, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, p. 12.

³ HIDALGO TUÑÓN, Alberto: «Desarrollo histórico de la enseñanza de la Filosofía en el nivel medio», *Cuadernos de la OEI*, p. 68.

⁴ GIL DE ZÁRATE, Antonio: *De la Instrucción pública en España (1855)*, Pentalfa, Oviedo, 1995, tomo II, pp. 36-37.

que el carácter y objetivos de esa enseñanza secundaria entraba en colisión con las humanidades que habían monopolizado —y, dicho sea de paso, reducido al absurdo y a la esterilidad— los estudios medios y superiores españoles hasta entonces.

El repaso sumario de los objetivos, a este respecto, de los principales Planes de Estudio que han regulado la secundaria española en sus 230 años de existencia permitirá comprobar cómo distintas perspectivas (formativas, de consolidación de estatus, preparatorias, de control ideológico, etc.) tendrían que hacer viable o inviable la enseñanza de la filosofía entendida como reflexión crítica y radical. Si hacemos un recorrido histórico a lo largo de los objetivos expresados en distintas declaraciones previas a la formulación de los Planes y en estos mismos, nos encontraremos con que el planteamiento de la dualidad básica mencionada ha sido la norma general en los Planes relativos a la enseñanza secundaria. No obstante, ha habido también otras opciones, que se analizan en la siguiente enumeración:

A. *La dualidad básica*

1º. La dualidad inicial aparece en Jovellanos, en sus *Bases para la formación de un Plan de Instrucción pública* (1809), del modo más radical, ya que emerge en versión clasista. Se refiere a una duplicidad de objetivos basada en que los alumnos se pueden agrupar y dividir en dos diferentes clases; los que están llamados a trabajar —a los que se forma adecuadamente para ello— y los hijos de las clases ociosas, a los que se da una ilustración general. En sus palabras, se trataría de dar

una educación cumplida; primero, a todos los jóvenes que aspirasen a ejercer aquellas profesiones prácticas, para cuyo ejercicio es indispensable el conocimiento de las ciencias matemáticas y físicas; segundo, a aquellos que perteneciendo a familias ricas y acomodadas, y no aspirando a ellas, ni tampoco a la carrera de la Iglesia y del foro, deseen, sin embargo, recibir una educación sabia y liberal, para llenar un día los deberes de buenos o instruidos ciudadanos, labrar su propia dicha y contribuir a la prosperidad de la patria⁵.

Si hoy se manifiesta difícil una enseñanza comprensiva que aglutine en el mismo aula y en torno a los mismos objetivos a alumnos con muy diferentes trayectorias educativas (pasadas y proyectadas), apenas es posible imaginar cuáles serían los *contenidos mínimos* de esa *educación cumplida* que habría de servir, a un tiempo, para todos; «los que viven por sus manos e los ricos», en palabras de Jorge Manrique.

2º. Se encuentra otra manifestación dual en el Informe de Manuel José Quintana (1813):

El objeto de este segundo grado de instrucción es el de preparar el entendimiento de los discípulos para entrar en el estudio de aquellas ciencias que son en la vida civil el objeto de una profesión liberal, y el de sembrar en sus ánimos la semilla de todos los conocimientos útiles y agradables que constituyen la ilustración general de una nación civilizada⁶.

⁵ *Clásicos Castellanos*, BAE, vol. 46.

⁶ «Informe de la Junta creada por la Regencia para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de Instrucción pública», *Clásicos castellanos*, BAE, vol. XIX.

Hallamos aquí presentes dos finalidades. Por un lado, la enseñanza *preparatoria*, herencia directa —aunque algo sofisticada— del *bachiller en artes*, que había servido en los planes anteriores exclusivamente a fin de preparar a los alumnos para sus estudios en las facultades mayores. Por otra parte, la enseñanza de *ilustración o educación general*, que corresponde a una orientación liberal y moderna.

3°. Un nuevo paso se encuentra en el Dictamen sobre el Proyecto de Decreto de Arreglo general de la enseñanza pública de 7-03-1814⁷. Echa de menos la Ponencia

que al salir de las escuelas de primeras letras todos los que tenían que dedicarse a las artes, al comercio y a otras profesiones útiles, los que iban a ocupar la mayor parte de los destinos establecidos para el buen régimen de la sociedad, y cuantos deseaban adquirir una instrucción general, útil a todas las clases y necesaria en todas las épocas de la vida humana, se veían privados de la esperanza de conseguirlo, por no hallar establecimientos públicos en que se les franquease la conveniente instrucción.

Como puede comprobarse, a la dualidad de funciones que Jovellanos anticipaba, el dictamen añade la función de formación de la clase dirigente.

4°. La estricta dualidad de funciones se encuentra en el artículo 21 del Reglamento General de Instrucción Pública, aprobado por Decreto de las Cortes de 29 de junio de 1821:

La segunda enseñanza comprende aquellos conocimientos que, al mismo tiempo que sirven de preparación para dedicarse después a otros estudios más profundos, constituyen la civilización general de una Nación⁸.

En este texto la comprensividad de la secundaria es plena; son unos mismos conocimientos los que otorgan la cultura conveniente y los que, *al mismo tiempo*, sirven de preparación.

5°. En el Plan de 1845 (17 de septiembre), de Pedro J. Pidal, la segunda enseñanza se caracteriza como la propia de la clase media.

Preséntase en primer lugar aquella que es propia especialmente de las clases medias, ora pretendan sólo adquirir los elementos del saber indispensables en la sociedad a toda persona regularmente educada, ora intenten allanarse el camino para estudios mayores y de adquisición más difícil. Esta enseñanza, conocida generalmente con el nombre de secundaria, ha dado siempre margen a serias consideraciones y sistemas diversos....

Tal como veíamos en el apartado 1, con cita de Giner de los Ríos, los perfiles de este nivel de enseñanza —como los de la clase a los que pertenece— no son estrictamente definidos y su ambigüedad corresponde al modelo, desesperantemente ambiguo, de la medianería. Por eso, frecuentemente se define la segunda

⁷ Citas tomadas de la transcripción contenida en RUIZ BERRIO, Julio: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, Madrid, CSIC, 1970, pp. 363-379.

⁸ Para evitar la reiteración innecesaria de disposiciones legales que hayan llegado a ser promulgadas como tales, las referencias a ellas se remiten a la Novísima recopilación de las Leyes de España, Colecciones de Decretos, Boletines Oficiales del Estado, Diarios Oficiales, Boletín Oficial de Instrucción Pública y otras Colecciones legislativas donde se publicaron. Para facilitar la localización de la disposición, se indica su fecha en cada caso.

enseñanza como «continuación de la primaria y preparación para estudios superiores», sin delimitar fronteras más concretas.

6°. Todavía dentro de los Planes que desarrollan la dualidad básica, el de 1850 (28 de agosto), de Manuel de Seijas Lozano, marca para este nivel de enseñanza una finalidad propia y otra posicional. Por un lado, pretende que sea una formación humana, éticopolítica y cultural y, por otro lado, una mediación entre la enseñanza primaria y la superior, esta última aludida en la crítica al vacío existente.

La segunda enseñanza, que prepara al hombre para entrar en el mundo, no ya instruido, sino con los elementos indispensables para conocer lo que somos y lo que nos debemos unos a otros, la utilidad que pueden prestarnos los objetos exteriores, y cuanto constituye la cultura de todo aquel que pertenece a una sociedad civilizada; esta enseñanza, repito, estaba abandonada enteramente. De la instrucción primaria se pasaba a la superior sin más preparación que el ligero y mal dirigido estudio del latín, indispensable para comprender el texto de algunas asignaturas.

7°. Está presente también la dualidad en el Plan de 1866 (9 de octubre). Con la segunda enseñanza

...es de esperar que se obtenga una juventud bien educada, con sólidos y verdaderos estudios que le faciliten la entrada y progreso en el ulterior y más elevado de las ciencias; y al mismo tiempo se conseguirá que se difundan los conocimientos útiles; que participen de los beneficios de una sana ilustración las clases menos acomodadas, que no pueden emprender carrera científica; que se pongan, en fin, al alcance del mayor número las condiciones indispensables a una persona culta y bien educada en la sociedad presente.

Al menos en los enunciados, existe coincidencia entre el Plan progresista, de las Cortes del 21, y el reaccionario del 66 (marqués de Orovio).

8°. Finalmente, en 1953 (26 de febrero), Ruiz-Giménez reproduce, en síntesis, el esquema clasista de 1845, si bien «naturalizando» la referencia explícitamente clasista realizada un siglo antes.

La enseñanza media es el grado de educación que tiene por finalidad esencial la formación humana de los jóvenes y la preparación de los naturalmente capaces para el acceso a los estudios superiores.

Parece claro que no resiste ninguna crítica el refinado concepto de los alumnos *naturalmente capaces* para cursar estudios de nivel medio.

B. *Las tesis del triple objeto de la enseñanza media*

Además del desarrollo de la dualidad básica (preparación para estudios superiores y formación cultural), algunos planes incorporan un tercer elemento (ocasionalmente, hasta dos más). En realidad, el Dictamen sobre el Proyecto de 1814 (A-3°, entre los Planes ya considerados) podría encuadrarse en este grupo. Pero hay más:

1°. El Plan de 1858 (26 de agosto), del marqués de Corvera, añade a las finalidades básicas lo que la Ley Moyano había llamado *estudios de aplicación* para el ejercicio de oficios o profesiones. Se proyecta

que los Institutos ofrezcan al público tanto la enseñanza que ha de recibir el que se proponga seguir una carrera científica o pretenda sólo adquirir los conocimientos indispensables a toda persona culta, como la instrucción que, sin carácter rigurosamente científico, conduce al atinado ejercicio de las diferentes industrias.

Se agrega, pues, un *bachillerato laboral* o formación profesional de nivel medio.

2°. Desde que la Ley Moyano, en 1857 (9 de septiembre), habló de «aplicación a profesiones industriales», la idea se ha reproducido en otros Planes. En el de 1926 (25 de agosto), de Eduardo Callejo, se habla de formación profesional o preparación para estudios medios.

Mas el bachillerato, que por un lado es complemento de la instrucción primaria y por el otro forma la inteligencia para estudios superiores, no es una mera preparación para los estudios de Facultad, sino que en muchos casos tiene y debe tener sustantividad propia para aquellos que no han de proseguir nuevos estudios; para los que se encaminan a escuelas especiales: civiles, militares y navales; para las profesiones no universitarias; para muchos funcionarios del Estado; para un gran número de las señoritas que asisten a los institutos; para todos, en fin, los que, sin aspirar a ingresar en las Universidades, deseen mejorar la cultura que en la primera enseñanza obtuvieron.

3°. El propio Plan de 1926, de la primera Dictadura, habla de suscitar vocaciones, lo que se llamó *orientar* para estudios superiores en el concepto generador del COU, dentro del desarrollo del Plan de 1970.

La segunda enseñanza, como medio de obtener una cultura general, de suscitar vocaciones y de preparar para otros grados superiores del saber, no sólo importa a los doctos y versados en materia pedagógica, sino que por afectar a la gran mayoría de la clase media y por el creciente aumento de la escolaridad femenina, es un problema vivo que interesa a grandes sectores de opinión y requiere por parte del Gobierno atención preferente.

4°. Pero el Plan de 1970, Ley Villar, incorpora un cuádruple objeto, ya que, además de la dualidad básica, habla de la preparación para la formación profesional de segundo grado y la vida activa. El BUP,

además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la formación profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.

Como consideraciones complementarias que planteo a modo de postulados, por no ser posible justificarlas completamente en los estrechos límites de un artículo dedicado a otro asunto, quiero hacer mención a la difícil compatibilidad, por un lado, entre una enseñanza secundaria como la actual —obligatoria, universal y comprensiva— y la preparación (aunque sea remota, mediando aún los dos años de bachillerato) para estudios superiores. Por otro lado, tampoco parecen ser convergentes los propósitos elitistas (de búsqueda de estatus) que guían a muchos de los alumnos de bachillerato y los estudios técnicos o de formación profesional, aunque sean de *grado superior*. Ello conduce a que la formación profesional acabe efectivamente convertida en una salida de emergencia, guiada por criterios de anti-selección, para alumnos de bachillerato que no pueden (generalmente, por insuficiencia de formación académica) seguir estudios superiores.

C. *Disconformidad con la dualidad básica*

Hay también algunos planes que, por una u otra razón, no aceptan la doble finalidad básica (formativa y propedéutica) que se ha mencionado anteriormente. Entre ellos, hay dos modalidades:

1º. En un desarrollo de detalle, el Plan de 1836 (4 de agosto), del duque de Rivas, muestra una estructura típicamente clasista para la organización de la educación. Cada una de las tres grandes clases sociales tiene su enseñanza característica.

Puesto que la instrucción debe principiar por la que conviene a todos y concluir en la que sólo es propia de un corto número, resultan naturalmente tres grados de enseñanza. La primaria, la secundaria y la superior o especial. La primaria es aquella de que ningún español debe carecer; la segunda comprende aquellos estudios que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas, y emprender con fruto el que conduce al ejercicio de las diferentes profesiones; en fin, la tercera enseñanza abarca las facultades mayores y escuelas especiales, con todos los estudios que sirven para completar la suma de los conocimientos humanos.

La enseñanza primaria y la secundaria se dividen a su vez en elemental y superior; y de este modo queda establecida aquella variedad de que he hablado anteriormente, aquella escala gradual para que cada individuo pueda llegar al punto de instrucción que su posición social le permite.

En suma, el duque de Rivas no plantea una enseñanza secundaria *terminal*, con *finalidad propia*, sino que la ambigua referencia a *completar la educación general* se restringe a las clases acomodadas, sin otro objeto que el de «seguir con fruto las Facultades Mayores y Escuelas especiales», como aclara en el art. 25 de su Plan.

2º. Dentro de esta modalidad, el Plan de 1852 (10 de septiembre), de Ventura González Romero, avanzando en la misma línea, plantea, en exclusiva, la *función preparatoria* (intermedia) sin finalidad instructiva, formativa o cultural. Como hoy el bachillerato, la enseñanza secundaria en 1852 sólo se acomodaba a quienes fueran a continuar estudios superiores.

Por eso el Gobierno no ha vacilado en aceptar la reforma propuesta por la Comisión, considerando la segunda enseñanza, no como estudios generales que completan la educación, sino como medio de prepararse para las Facultades mayores.

Esta restricción —expuesta sin ambages ni complejos— se combate directamente en el Plan de 1858, antes citado (apartado B-1º), en el cual la enseñanza de los institutos vuelve a ser —como en 1845— el terreno educativo propio de la clase media.

Así la clase media tendrá en estos establecimientos facilidad para ilustrarse y para prepararse a desempeñar convenientemente las diferentes profesiones en que gana la subsistencia.

3º. El Plan vigente (LOGSE, 3 de octubre de 1990), en lo que se refiere al bachillerato (no a toda la secundaria), omite la formación cultural.

El establecimiento de una diversidad de modalidades, Artes, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, caracteriza a la nueva regulación del bachillerato, al que se accede tras cuatro años de educación secundaria y que preparará para la vida activa o para continuar estudios posteriores, sean éstos los de formación profesional de grado superior o los universitarios.

La referencia centrada en el bachillerato pretende mostrar que, en esta subetapa de la secundaria, no es válida la justificación de una determinada asignatura (la «Historia de la Filosofía», por ejemplo) aludiendo al consabido argumento de sus eventuales aportaciones culturales.

Por su parte, el RD 1.700/91, de 29 de noviembre «por el que se establece la estructura del bachillerato» en su Preámbulo asegura que:

Conviene que el bachillerato cumpla con una triple finalidad educativa: De formación general, de orientación de los alumnos y de preparación de los mismos para estudios superiores. La finalidad de la formación se concreta en que el bachillerato ha de favorecer una mayor madurez personal en quienes lo cursan, en su capacidad general y también en las capacidades específicas que se corresponden con los ámbitos culturales de cada modalidad....

Por lo tanto, el concepto de formación cultural (cultura general) se ha sustituido, tanto en el Preámbulo como en el articulado de la LOGSE (25.3), por la *madurez intelectual y humana* —concepto radicalmente distinto—, lo que debería ser determinante en la planificación del bachillerato⁹.

Hay que tener en cuenta que la ESO viene a superar una contradicción histórica. La secundaria, se decía, sirve para educar para la vida en sociedad, por lo que debería ser obligatoria, universal y gratuita, pero sólo abarcaba a la clase media y superior o a quienes fueran a continuar estudios... Por ello mismo, el bachillerato actual, que adopta, sin mala conciencia, la estructura y finalidad efectiva de la antigua secundaria, ya no declara un contenido formativo universal.

En realidad, lo que ha hecho la reforma en curso ha sido dividir la enseñanza secundaria en dos; *obligatoria* y *pos-obligatoria* (bachillerato), con lo que ha extraído la antigua contradicción interna de los fines, para externalizarla. Por lo que concierne a la ESO, realiza

la idea de extender la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, restañando así el hiato social generado por la Ley de 1970 con su «doble titulación» al final de la EGB y la disolución del antiguo bachillerato elitista (conservador, por tanto) en unas enseñanzas medias de amplio espectro [...] Hay ya Enseñanza Secundaria Obligatoria para todos. La trampa está en que a la hora de diseñar el nuevo bachillerato optan por convertirlo en un largo Preuniversitario destinado a canalizar los diferentes tipos de alumnado hacia las especialidades universitarias que interese fomentar en cada momento, con lo que se parece asumir la función selectiva y elitista que siempre tuvo el bachillerato como antesala de la Universidad¹⁰.

Si, mentalmente, separamos de la compleja realidad conocida como *enseñanza secundaria* la *preparación para la Universidad* (bachillerato) y los *estudios de aplicación a las actividades industriales* (formación profesional), nos queda una *enseñanza obligatoria, universal y comprensiva*. La pregunta crucial, en esta situación

⁹ Un intento de profundización y desarrollo de este criterio parece encontrarse entre los motivos de la Orden 3422/2000, de la Comunidad de Madrid, de 30 de junio (BOCM n.º 160, de 7 de julio), que amplía a 4 las horas semanales de filosofía en primero de bachillerato.

¹⁰ HIDALGO TUÑÓN, Alberto: *op. cit.*, p. 69.

—entre otras cosas para analizar las expectativas de futuro de la Ética en la ESO—, es cuál es el valor cultural de esa enseñanza; es decir, ¿es la educación secundaria actual aquella que merece y necesita un joven en un país de la Unión Europea a comienzos del siglo XXI? Por su parte, el bachillerato vuelve a ser la secundaria preliberal, únicamente útil a fin de preparar al alumno para estudios superiores; estudio con finalidad evidentemente elitista y reservado, por su configuración y falta de utilidad propia, a los hijos de familias relativamente acomodadas (centro sociológico). Vuelve el bachillerato a ser un grado que no tiene valor por sí mismo, cuya práctica académica diaria viene dictada por la Universidad; programas, metodología, tipos de exámenes, etc., etc. Esto empuja a los profesores al abandono de cualquier propósito ambicioso de formación, para terminar convirtiendo los centros —incluso los centros públicos— en *academias de preuniversitario*.

4°. *Negación de la finalidad preparatoria para estudios superiores.* En sentido divergente a los tres anteriores, el Plan de 1868 (21 de octubre), de Manuel Ruiz Zorrilla, supone que la educación secundaria constituye, *sin más*, una ampliación de la educación general, una continuación de la primaria. Se integra, pues, en el objetivo de ilustración cultural, preparación para la vida y formación ciudadana (política) para la libertad. La segunda enseñanza

es el complemento, la ampliación de la instrucción primera; es la educación necesaria a los ciudadanos que viven en una época de ilustración y de cultura; es el conjunto de conocimientos que debe poseer el hombre que no quiera vivir aislado y fuera de una sociedad en que los principios y las aplicaciones de la ciencia intervienen de un modo importante hasta en los menores actos de la vida pública y doméstica.

La anterior relación de expresiones centrales de los Planes de estudio más relevantes para nuestros objetivos puede, entre otros efectos, aportar la tesis de que el papel de las materias filosóficas en la secundaria (especialmente, en el bachillerato) dependerá del énfasis que se ponga en la naturaleza *formativa* de los estudios, en cualquiera de los sentidos propios del término. Es decir, viene determinado ese papel por la dicotomía educación/enseñanza. Si prima la transmisión de conocimientos (*curso preparatorio*) y no la *formación* (intelectual, ética, social, estética...) del alumno, la filosofía tendrá una posición residual (o nula).

III. La reforma de las humanidades en algunos notables antecedentes históricos

Mi posición, obviamente, es de considerable cautela y pocas esperanzas respecto a lo que pueda mejorar —en sus características esenciales, a medio plazo— la enseñanza de la filosofía (y de la ética) con motivo de la reforma de las humanidades en la educación secundaria. Y ello a priori, por razones de fondo, independientes del mayor o menor éxito de los reformadores y de la fortuna que se tenga en la aplicación efectiva de los resultados.

Sin entrar en las características ambientales (políticas) de la futura reforma, estimo que la apelación al refuerzo e intensificación de las humanidades en la segunda enseñanza ha tenido tres antecedentes históricos suficientemente reveladores. Su análisis puede arrojar alguna luz acerca del tipo de reforma que se aborda

y, por consiguiente, de las expectativas que, razonablemente, se deben sustentar. El primero de los Planes que nos pueden servir de ejemplo fue promovido por José de la Revilla y Antonio Gil de Zárate, bajo el Ministerio de Pedro José Pidal («Gobernación de la Península»), en 1845. El segundo, fruto de la reacción precursora de 1868, encontró en el marqués de Orovio su expositor y en el Decreto de 9 de octubre de 1866 su cauce. El tercero tuvo lugar en las desgarradoras circunstancias de la Guerra Civil (1938) y se debe a José Pemartín (jefe del Servicio Nacional de Enseñanzas Superior y Media) y Pedro Sáinz Rodríguez, ministro de Educación Nacional. Veamos sus textos y argumentos.

A. *El Plan de 17 de septiembre de 1845*

Por razones de coherencia con otras tesis de obligada defensa, ha cristalizado el tópico de que el Plan Pidal es una reforma progresista, lo que es necesario para no contradecir el cuasidogma (verdadera caricatura de la realidad) que sostiene que los Planes progresistas, casi mecánicamente, incrementan la dotación horaria dedicada a la filosofía (y especialmente a su historia), mientras que los Planes que la disminuyen son conservadores, por no decir manifiestamente retrógrados. Naturalmente, estas afirmaciones podrían tener carácter definitorio (casi tautológico), si llamamos progresista a lo que beneficia a la corporación que expide el correspondiente calificativo. Pero se pretende que tengan algún apoyo en los datos históricos, lo que no se puede admitir, porque un punto de vista tan cuantitativo y simplista contradice los hechos.

En lo que concierne a nuestro presente asunto, ni Pedro José Pidal, ni el Gobierno al que pertenecía (del general Narváez, nada progresista, por cierto), ni el Plan pueden calificarse sino como *moderados* lo que, traducido desde los baremos y categorías de la época al presente, quiere decir *conservadores*.

Si bien Pedro J. Pidal tuvo una larga y exitosa carrera política, se puede afirmar que fue avanzando en su conservadurismo a partir de una juventud liberal. El punto de inflexión de su evolución lo marcó el discurso que pronunció en 1838, siendo fiscal del Tribunal Mayor de Cuentas y diputado, en el que reclamaba el restablecimiento de los diezmos eclesiásticos que Mendizábal acababa de abolir. A partir de aquí —y con anterioridad a su ministerio y Plan de instrucción— hubo de exilarse en París, en 1840, huyendo de la revolución progresista. Su posición política se comenta sola, sabiendo que él se definía como conservador, monárquico y católico, que obtuvo la gracia de ser enterrado en Covadonga y que Isabel II le otorgó el título de marqués, en 1847, y los de senador vitalicio y la grandeza de España, en 1865.

En su Preámbulo, se refiere el Plan de 1845 a las exageraciones «cientistas» de la enseñanza secundaria en su trayectoria pasada y dice:

...cayóse en el extremo contrario, abandonándose casi del todo el estudio de las humanidades, y pretendiendo convertir a los niños puramente en físicos y matemáticos. ¿Qué ha resultado de aquí? Sin conseguirse lo último, se han perdido los estudios clásicos, y nuestra literatura actual se resiente por desgracia de tan fatal abandono.

Emerge aquí la contraposición de «ciencias» y «letras» a la que luego habrá que hacer alguna referencia. Dicho sea de paso, tras revisar los objetivos y contenidos

que el Plan de 1845 ahora e impone, tal vez se me conceda que la denominación de *humanidades* restringida para designar determinados contenidos educativos de *letras* es abusiva; tanto en sentido directo (porque esos contenidos no reflejan ninguna relación especial, esencial, con *lo humano*) como en sentido reflejo, por lo que niegan (ya que *las ciencias* son tan *humanísticas* como las lenguas clásicas, por lo menos). Ajenos a estas disquisiciones, los redactores del Plan, para subsanar los malos efectos producidos, ordenan una intensificación de las humanidades. Los argumentos en favor de su decisión son bien explícitos. Los más llamativos podrían ser:

- a. Se trata de «conocimientos que naturalmente propenden a formar su corazón (de los jóvenes), ejercitar su entendimiento, desenvolver sus facultades, perfeccionar su gusto; en una palabra, que asientan sobre sanos y sólidos cimientos su educación moral, religiosa y literaria».
- b. Capacidad de formación estética de las lenguas antiguas: «Las lenguas antiguas serán siempre, por más que se diga, el fundamento de la literatura y de los buenos estudios: sólo ellas saben comunicar ese amor de lo bello, ese don de la armonía, esa sensibilidad exquisita y ese gusto perfecto sin cuyas cualidades toda producción del ingenio es deforme».
- c. Las obras antiguas poseen indudables ventajas morales y filosóficas: «Además de esto, los libros de la antigüedad tienen otra ventaja: el servicio que hacen a la juventud no es solamente literario, sino también moral y filosófico: suministran al paso multitud de conocimientos útiles y provechosos; presentan ejemplos de ínclitos hechos y grandes virtudes; nos familiarizan con los personajes más eminentes que ha producido la humanidad en política, ciencias, artes y literatura; en todas sus páginas se ven trazados con bellos rasgos y brillantes colores el valor y el patriotismo; elevan el alma, engendran la heroicidad, despiertan nuevos afectos, y la moral y la virtud recogen en su lectura las más sanas doctrinas».
- d. En lo que se refiere al latín, su procedencia educativa es obvia: «El latín ha sido la lengua nacional durante muchos siglos; en ella están escritas nuestras primeras historias, nuestras leyes, infinitos actos de las transacciones civiles, y sirve, en fin, a nuestra religión para celebrar el culto y consignar sus divinos preceptos».

Visto el contenido *humanístico* del Plan se comprenderá que no es fácil calificarlo de *progresista* por más que tuviera el *mérito* (¿?) de incluir la Historia de la Filosofía como asignatura en los estudios de «Ampliación de la Filosofía y su Historia» en la denominada «Segunda Enseñanza de ampliación». En realidad, las ideas avanzadas, aperturistas, en lo que concierne a la regulación de la segunda enseñanza, han tendido siempre a la configuración de una formación básica, amplia y universal, contra los intentos, anteriores y posteriores al Plan de 1845, de convertir el bachillerato en un mero conjunto de estudios preparatorios para el acceso en la Universidad.

Pues bien, desde el principio, enarbolar la bandera de las humanidades equivalía a defender unos conocimientos completamente inútiles, salvo en el afán de

superar una barrera artificial, creada para regular el acceso a las carreras universitarias. Frente a ese bachillerato *humanístico*, las tendencias progresistas propusieron *estudios intermedios* que respondieran a las necesidades y demandas del sector mayoritario de la juventud, la cual tenía vedado el acceso a la Universidad. Es decir, unos estudios con sentido finalista y práctico, frente a la concepción prope-
deútica del antiguo (y actual) bachillerato.

La controversia de las humanidades se configuró pronto como la disyuntiva entre unos estudios fundamentalmente centrados en los contenidos literarios (lo que después, y durante muchas décadas, se llamaría el bachillerato «de letras») o en los contenidos científicos, que se identificaron —no sin razón, con los conocimientos «útiles»—, dando lugar al bachillerato llamado «de ciencias». Así se contrapusieron *humanidades* y *utilidades*, definiendo las primeras por su identificación con la antigüedad y el clasicismo y las segundas con las innovaciones de las ciencias y las técnicas. Es decir, la confianza y la apuesta por el progreso ilustrado estaban, desde el principio, contrarrestadas por la inclinación a las llamadas *humanidades*.

Más allá del sinsentido de calificar como *avanzado* o *progresista* el retorno al pasado clásico, importa ahora señalar que la enseñanza de la filosofía fue inicialmente contradictoria, en cierto modo, con el fomento de las humanidades, ya que la formación que la enseñanza de la filosofía puede aportar a los alumnos cobra su completo sentido en una secundaria que pretenda formar a los alumnos, aportarles madurez crítica y no sólo prepararles para su favorable integración en la enseñanza universitaria. Hoy, las desavenencias y contradicciones entre filosofía y humanidades y, en suma, la inconveniencia de hacer navegar la enseñanza de la filosofía en el barco de las humanidades son otras, no menos consistentes.

Que la nostalgia de las lenguas clásicas no era en absoluto progresista a mediados de siglo XIX lo acredita el hecho de que, desde finales del siglo anterior, ya se habían alzado diversas voces de intelectuales de renombre, intentando poner las cosas en su sitio. Así, por ejemplo, las afirmaciones contenidas en el «Comentario al Excmo. Sr. D. Joseph Mazarredo sobre la enseñanza de su hija», de José Isidoro Morales (1796).

Y puesto que el hilo del discurso me ha traído insensiblemente al punto de decir con franqueza lo que siento del estudio de las humanidades; convengo desde luego en que quien haya de saber bien el latín no ha de perdonar trabajo, antes bien ha de sudar muchos años para conseguir un estilo verdaderamente latino, y digno de los oídos romanos; lo cual, después que ha tantos siglos que espiró aquella lengua, es ocioso intentarlo por otro camino que el de la continua lectura en autores escogidos, y aplicándose de tal modo a su imitación que consiga expresar al vivo la purísima índole y genuino carácter de la dicción latina, y convertirla, como suele decirse, en propia sustancia.

Frente a la viva percepción del esfuerzo necesario, la constatación de la inutilidad del empeño, que impide el avance en conocimientos mucho más interesantes y necesarios.

Si pues las ciencias útiles y los estudios serios hemos de reservarlos para la edad adulta, en que ya está más firme el juicio, yerran sin duda torpemente los que, trastornando el buen orden de la educación, toda la vida ocupan en estos estudios pueriles, y lo que es peor, quieren que otros sigan su ejemplo. Lo que sucede con esto es que levantando ellos hasta las nubes unos estudios que de suyo no aumentan nuestros

conocimientos, atrasan y dilatan, por decirlo así, la época de adquirirlos, y con falsas promesas de erudición, dejan burlado el natural deseo que el hombre tiene de saber¹¹.

Con mucha más notoriedad, pocos años después, también Jovellanos había defendido tesis mucho más modernas y progresivas que las del Plan de 1845. En sus *Memorias pedagógicas* (1804) había dicho:

Se ha creído hasta ahora, y tal vez se cree todavía, que el estudio de las lenguas latina y griega y de los preceptos de la retórica y poética constituían el fondo del estudio de las humanidades; pero esta idea, que pudo ser exacta, y que seguramente fue muy provechosa, ha venido a ser muy funesta a la educación general». [...] Yo por lo menos veo en esta preferencia uno de los obstáculos que más se oponen a los progresos de la educación general. Desde luego prolongan demasiado su período, y por lo mismo la imposibilitan; porque la vida del hombre es muy breve, su juventud pasa como un relámpago, las artes y profesiones útiles le llaman luego a un largo aprendizaje, y los empleos y cargos públicos a otros estudios que piden más larga y detenida preparación¹².

Por otra parte, en su *Memoria sobre Educación Pública* (1809) afirmaba también Jovellanos:

Hubo un tiempo en que España, saliendo de los siglos oscuros, se dio con ansia a las letras. Convencida al principio que todos los conocimientos humanos estaban depositados en las obras de los antiguos, trató de conocerlas; conocidas, trató de publicarlas e ilustrarlas; y publicadas, se dejó arrastrar con preferencia de aquellas en que más brillaba el ingenio y lisonjeaban más el gusto y la imaginación. No se procuró buscar en estas obras la verdad, sino la elegancia, y mientras descuidaba los conocimientos útiles, se fue con ansia tras las chispas del ingenio que brillaban en ellas. España, por consecuencia, se hizo *humanista*, y mientras hacía progresos en la gramática, poesía, elocuencia, historia, apenas admitía en el círculo de sus estudios aquellos que habían de labrar un día su prosperidad y gloria¹³.

B. *Plan del marqués de Orovio*

En el mismo ánimo de reequilibrar los perfiles biográficos de sus autores y la definición ideológica de los Planes con el que tenía que matizar los caracteres básicos del Plan de 1845, es preciso añadir aquí alguna consideración sobre Manuel de Orovio. Conviene saber que en la vida parlamentaria ocupó a menudo posiciones centristas, siendo atacado ferozmente por la extrema derecha, carlistoide y ultramontana. Esto no quita para que, analizadas sus ideas desde nuestro presente, se vean como profundamente reaccionarias ni impide que analicemos críticamente los contenidos del Plan de 1866.

Pero es preciso rebatir la caricatura que le pinta como representante de la más negra reacción; en su tiempo las había mucho más negras y eso es un dato a no olvidar, porque define un contexto ideológico y político. Tampoco conviene ignorar

¹¹ Tomado de *Escritos pedagógicos de la Ilustración*, Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de publicaciones, Madrid, 1998, tomo I, pp. 281-283.

¹² *Clásicos Castellanos*, BAE, vol. LXXXVII.

¹³ *Idem*, vol. XLVI.

ingenuamente que buena parte de su infortunio y escasa valoración por los historiadores procede de las dos crisis universitarias que protagonizó, en las que —desde luego— no fue el único culpable, aunque como tal se le presente, de ordinario. Pero es comprensible que, tras haber osado atacar el *status* gremial de los intelectuales que dan el último veredicto histórico (generalmente incluidos en las nóminas universitarias) la sentencia definitiva le haya sido marcadamente adversa.

Resulta muy esclarecedora la lectura de algunos pasajes de la exposición a la reina con la que comienza el Real Decreto de 9 de octubre de 1866. Por ejemplo, aquel en que Orovio reclama la enseñanza libre de las humanidades.

El Ministro que suscribe, después de muy detenida meditación, cree llegado el momento de dar el último paso en el camino de la enseñanza libre de las Humanidades, lo cual es quizás el último y definitivo esfuerzo para salvar en España la base de los estudios clásicos, que dolorosamente decaen; el estudio de la lengua latina, que visiblemente se debilita y se pierde.

Llama la atención la reiteración con la que los autores de los Planes de reforma de las humanidades se ven en la necesidad de *salvar* algo (cultura o lenguas clásicas, historia, geografía...) que, sin la reforma irremisiblemente se perdería para siempre.

La importancia que el latín reviste para nuestros alumnos trasciende lo cultural y alcanza lo natural, al formar parte de «una nación de raza latina, como España, que posee un idioma rico y armonioso, con inmenso caudal de voces y de giros que se derivan de fuentes latinas...». El latín es, por si lo anterior no bastara, «la puerta única que da paso a los tesoros de la antigüedad, que comunica con un mundo de ideas y con un orden de bellezas que no debe desconocer quien en este siglo aspira a la nota de sabio, literato o siquiera de hombre culto e ilustrado».

El grave riesgo en el que se encuentra el conocimiento del latín es responsabilidad de los profesores, que resultan culpables, por su ignorancia. «Que la lengua latina no alcanza en los Institutos la fortuna que merece, se comprende sin esfuerzo y se explica sin dificultad. Los Institutos, en estos últimos años, se han poblado de profesores jóvenes... (los cuales, en sus estudios universitarios)... no han cursado latín». Detalla la situación, más adelante, el ministro:

Los profesores de Instituto, bachilleres la mayor parte en la Facultad de Filosofía y Letras, sólo han estudiado en ella un curso de dicho idioma, o más bien de su literatura... ¿cómo ha de enseñar con fruto el primero y segundo año quien sólo ha estudiado uno?

Se echa de ver que el marqués de Orovio se esforzaba por hacer amigos entre los profesores de Instituto, al margen de que fuese cierto cuanto denuncia, fruto precisamente de los frecuentes e incoherentes cambios en los Planes de estudios. Pronto estaremos en condiciones de vislumbrar cuál podría ser la finalidad última de tanta crítica a la enseñanza oficial y pública (de la cual, después de todo, el ministro resultaba primer y máximo responsable).

Volvamos, por el momento, a la urgente necesidad de *salvar* el latín. No servirán, ciertamente, los profesores antes menospreciados. «Hay que buscar en otra parte la salvación del latín; es preciso utilizar, antes de que desaparezcan totalmente, la cooperación de los profesores antiguos y de los buenos maestros particulares». Ya se empieza a descubrir qué puede llegar a ser la enseñanza libre de las humanidades que Orovio quiere implantar; «por eso el ministro que suscribe se

ha decidido a proponer en beneficio de las letras, de la enseñanza y de las familias, la libertad de estudio de las humanidades».

Tras leer cientos de disposiciones legislativas en materia educativa, puedo aportar mi convicción, clave hermenéutica, de que algo grave se trama cuando se invoca en conjunto «el beneficio de las letras, de la enseñanza y de las familias». Pero hay más que temer; la llamada libertad de estudio o enseñanza libre va a garantizar, ni más ni menos que «la sólida base de un estudio de humanidades hecho a conciencia y probado a plena satisfacción». Y todo dentro de la máxima libertad; los padres podrán poner a sus hijos

bajo la dirección de preceptores que residan en su propia localidad y que les inspiren absoluta confianza, teniendo a aquéllos bajo su inmediato cuidado hasta la edad de trece o catorce años, en que ya el corazón está formado y arraigada la semilla de una buena educación religiosa y aun literaria.

En la matizada ordenación de la *buena educación* que se pretende, *religiosa y aún literaria*, asoma la verdadera y última intención de la reforma humanística. Se trata de poner las bases legales para entregar la educación secundaria, al menos en su primera mitad, a los párrocos y otros eclesiásticos, cuyos conocimientos de latín eran admisibles. Por eso se centra el primer período casi exclusivamente en el latín y por eso también se prescinde del griego (lengua igualmente clásica): el clero ordinario lo ignora.

Ahora estamos en condiciones de entender que la reforma de las humanidades de Orovio tiene como objeto frenar la secularización de la instrucción pública, que había comenzado casi un siglo antes, y limitar la influencia educativa de los Institutos, cuyo crecimiento y positiva evolución no dejaba de ser una amenaza para el poder eclesiástico, ejercido también por medio de la educación. En definitiva, se trata de intensificar el control ideológico de la instrucción pública, anulando la independencia de los funcionarios docentes, que habrían de ser suplantados por un personal de especial confianza el cual, además, según la reglamentación del Plan, quedaría sometido a controles, verificación y habilitaciones anuales de carácter absolutamente discrecional (por no decir arbitrario), sujeto a *expedientes reservados* (secretos), lo que incrementaría su ya acreditado servilismo doctrinal y el sometimiento político.

Las similitudes de la reforma de Orovio con situaciones del presente tal vez no sean —como en las películas de ficción— «pura coincidencia». Por ejemplo:

- a. La crítica sobre el funcionamiento de los centros públicos y sus profesores (ya se valoren negativamente sus conocimientos, su dedicación e interés o su capacidad de motivar a los alumnos e implantar un mínimo de orden académico) termina en incrementos de lo que algunos denominan «libertad de enseñanza», ordinariamente acompañados de ayudas y subvenciones a la enseñanza privada.
- b. La libertad de cátedra puede ser eventualmente una amenaza para ciertos poderes. Una enseñanza radicalmente libre (que no puede ser sino aquella que sea impartida por personas que obran libremente, en conciencia) se anula y desaparece cuando se sustituye a los profesores fijos, inamovibles, independientes de las vicisitudes políticas, por personas que, por su misma condición, no hacen de la libertad su estandarte. En la actualidad, esto tiene una reedición en los contratos de trabajo de los centros de enseñanza religiosos, los cuales —en concepto de empresas ideológicas (dotadas de ideario

reconocido, etc.)— pueden legalmente limitar (o, en la práctica, anular) la libertad de cátedra.

- c. Una vez más hay que desmentir la tesis interpretativa (y completamente falsa) que hace equivaler progresismo y fomento de la filosofía, por un lado; reacción y desmantelamiento de la filosofía, por otro. Este Plan, reaccionario donde los haya, amplió las horas dedicadas a la filosofía; ahora bien, el incremento espectacular fue el de la enseñanza de la religión, cuya dotación pasó de 4,5 horas semanales a 15, más la «Ética y fundamentos de religión», a cargo del profesor de Filosofía, en 6º curso.
- d. La siguiente aportación fáctica —en la medida en que lo fundamenta en sentido contrario— tiene que ver con lo que acabo de apuntar, aunque sucediese en la siguiente reforma de la enseñanza, llevada a cabo tras el derrocamiento de la reina, en 1868. Dos años después del Plan de Orovio, como consecuencia de los movimientos pendulares tan característicos de nuestra historia, la filosofía fue simplemente suprimida, borrada del Plan de estudios, seguramente con méritos sobrados para ello. Incidentalmente, otra vez se aprecia que no es cierto que haya una correlación positiva entre el progresismo de las situaciones políticas y los correspondientes gobiernos, por un lado, y la dotación de horas para el estudio de la filosofía en la enseñanza secundaria, por otro.

No es éste el momento adecuado para entrar en un detallado análisis de los contenidos filosóficos de las materias que proponía el Plan de Orovio. Baste alegar, en beneficio de tantos ingenuos bienpensantes, que alguna filosofía que se ha impartido a los alumnos de la enseñanza secundaria ha sido apreciada, con toda sensatez, como favorable a sus propósitos por gobiernos absolutamente retrógrados. (Calomarde ya había impulsado el estudio de cierta filosofía bajo el reinado de Fernando VII, en 1814). A mayor abundamiento, gobiernos revolucionarios, abiertos, progresistas, han ratificado el criterio y han juzgado, con toda prudencia, que *esa* filosofía (o, tal vez, *cualquier* filosofía) debía desaparecer inmediatamente.

Esta experiencia histórica debería bastar para mostrar que el interés bienintencionado por el fomento poco cuidadoso o justificado del estudio de materias filosóficas en el bachillerato actual puede volverse, a corto plazo, contra la propia filosofía y su prestigio social.

C. *El Plan de Sáinz Rodríguez*

En lo que se refiere al Preámbulo del Plan del 20 de septiembre de 1938, comienza con una afirmación rotunda: «La cultura clásica y humanística se ha reconocido universalmente como la base insuperable y fecunda para el desarrollo de las jóvenes inteligencias. Una apologética copiosísima y convincente pudiera invocarse a su favor». «Entre sus decisivas ventajas», el Preámbulo enumera:

- a. «El poder formativo inigualado del estudio metódico de las lenguas clásicas...».

- b. «...el desarrollo lógico conceptual extraordinario que producen su análisis y comprensión en las inteligencias juveniles dotándolas de una potencialidad fecundísima para todos los órdenes del saber...».
- c. El ejemplo del «Eje»: «...poder formativo político corroborado todavía notablemente con el ejemplo de las grandes Naciones imperiales modernas...».
- d. Renacimiento de los fundamentos culturales: «...bastaría, finalmente, la consideración de dar en las circunstancias mundiales presentes su plena valoración a los fundamentos clásicos, greco-latinos, cristiano-romanos, de nuestra civilización europea».

A ello se añade (y lo reproduzco para que se comprenda mejor la naturaleza de las «humanidades» que se restauran):

...el procurar esta formación, camino seguro para la vuelta a la valorización del Ser auténtico de España, de la España formada en los estudios clásicos y humanísticos de nuestro siglo XVI, que produjo aquella pléyade de políticos y guerreros —todos de formación religiosa clásica y humanística— de nuestra época imperial, hacia la que retorna la vocación heroica de nuestra juventud...

El nacionalismo español emerge inevitable, en 1938, con sus propias «humanidades»:

Complemento natural de las humanidades clásicas han de ser las humanidades españolas. Es nuestra lengua el sistema nervioso de nuestro Imperio espiritual y herencia real y tangible de nuestro Imperio político-histórico. Como dijo Nebrija en ocasión memorable, fue siempre la lengua compañera inseparable del Imperio. Sólo un profundo estudio de nuestro idioma sobre sus textos clásicos y el aprendizaje de su empleo y de sus bellezas, puede darnos la seguridad de que el presente renacer de nuestro sentido nacional y patriótico, labrado a golpes de dolor y adversidad, no sea una exaltación pasajera, sino algo permanente y sustantivo en el espíritu de las generaciones venideras.

Los textos, creo, son suficientemente elocuentes acerca de cómo las *humanidades* se pusieron al servicio de una manipulación alienante por medio de la educación, de una propaganda política asfixiante que pretendía, explícitamente,

«una acción continuada y progresiva sobre la mentalidad del alumno que dé por resultado... la asimilación definitiva de elementos básicos de cultura y la formación de una personalidad completa»: o, como dice más adelante, «una total transformación en las mentalidades de la Nueva España».

IV. Conclusiones, a modo de aviso de navegantes

En lo que se refiere a la reforma en curso, el dictamen de la Comisión nombrada al efecto por el Ministerio prevé entre sus diversas medidas, en la número II concretamente, la «mejora de la enseñanza de la filosofía». Asegura pretender

realizar una nueva distribución de las materias comunes, de manera que la filosofía se imparta en los dos cursos de Bachillerato, como materia del tronco común. En

primer curso se propone una Introducción a la Filosofía y en segundo curso, Historia de la Filosofía y de la Ciencia. Se pretende así evitar que los alumnos que no cursen la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales concluyan el bachillerato sin tener un conocimiento sistemático de la evolución del pensamiento filosófico y científico.

Nada dice, en cambio, el dictamen sobre mejoras o modificaciones en la Ética de 4º de la ESO Sin embargo, añade, en la medida n.º 14, la mejora del currículum de la filosofía —entre otras asignaturas—, mediante

el desarrollo de los contenidos, así como una formulación de los objetivos y criterios de evaluación para acomodarlos a dicha finalidad. Por otra parte se elaborarán unas orientaciones didácticas y metodológicas que favorezcan el cumplimiento de los objetivos y contenidos.

En términos generales, hay que rechazar la afirmación de que las humanidades aportan una genuina formación (formación integral, se ha llegado a decir) al alumno. Si tomamos la formación en el sentido impuesto por la LOGSE, formación como proceso para alcanzar la madurez personal, es de ver la pobreza de las aportaciones de algunas de las humanidades que, más bien, implican la transmisión de «saberes», por cierto poco o nada significativos para el alumno. Si no me equivoco, a medio plazo toda la reforma terminará en un incremento del número y variedad de los datos que el alumno tiene que asimilar. Es decir, nada de reflexión crítica y radical, pero mucho de embrutecimiento mediante la imposición de contenidos acrílicos de dudosa utilidad.

En todo caso, lo que me duele, como profesor de Filosofía, es que las asignaturas que nos sean encomendadas también jugarán su papel, inevitablemente, en la dinámica antes descrita. Porque la filosofía académica también puede ser —ejemplos sobrados se podrían aportar en la historia de la secundaria española— un instrumento de alienación ideológica y una adormidera dogmática. Las previsiones acerca de una Historia universal de la filosofía en segundo y ciertos rumores sobre iniciativas para restablecer la lógica tradicional, la psicología metafísica y aún la metafísica propiamente dicha no hacen más que acrecentar los temores de que esta reforma de las humanidades, en lo que se refiere a la filosofía, no sea una excepción en la trayectoria marcada por la larga serie ya producida.

Por otra parte, es notorio que el impulso político de la reforma —aun cuando puedan acabar mejorando (o empeorando) aspectos no directamente previstos— se encuentra en la centralización y unificación de los programas para evitar que, en determinadas Comunidades Autónomas, no se curse Literatura Española ni Historia de España y se llegue al absurdo de hacer «nacer» y «desembocar» los ríos en los límites de la Comunidad de que se trate.

La pregunta es qué puede ganar la filosofía en el contexto de la ejecución de ese propósito, con absoluta independencia de la valoración que a cada cual le merezca la finalidad en sí misma. Ni los antecedentes históricos ni el concepto de «humanidades» que prevalece en el dictamen ni la inclinación por la Historia de la filosofía permiten mantener buenos augurios. Pocas cosas me alegrarían más que averiguar, en el futuro, que estoy equivocado.