

ESPAÑA, EUROPA, LA EDUCACIÓN Y  
LA FILOSOFÍA. QUÉ ES LO QUE TRATAMOS DE  
ENSEÑAR Y A QUIÉN SE LO ENSEÑAMOS

*Spain, Europe, education and philosophy*

Antonio SÁNCHEZ

*Profesor I.E.S. "Ciudad de Jaén", Madrid. Profesor U.N.E.D.*

BIBLID [0214-3402 (1998) 8; 119-139]

RESUMEN: La filosofía sólo tendría sentido en aquella comunidad que en algún momento hubiera decidido encauzar sus decisiones y sus proyectos de acuerdo con criterios racionales, fomentando de este modo la educación intelectual y el conocimiento crítico. En otras circunstancias, la necesidad de la filosofía desaparecería, y con ella la misma idea ilustrada de 'formación'. El autor analiza la situación actual de la enseñanza en España, y las últimas directrices europeas referentes a la formación teórica y profesional del ciudadano, con la intención de averiguar si es posible todavía concebir un planteamiento filosófico del aprendizaje, o si por el contrario la cuestión se encuentra ya exclusivamente en manos de sujetos cuyo interés prioritario habría dejado de ser el conocimiento, el deseo de saber.

ABSTRACT: Philosophy would only make sense in that community which, in a particular moment, had decided to guide her decisions and projects according to rational directions, thus promoting the raise of intellectual education and critical knowledge. Out of this circumstance, the need of Philosophy would fade away, and with it the very enlightened idea of 'formative learning'. The author analyses the actual situation of education in Spain, and likewise the latest European guidelines concerning theoretical and technical education, with the purpose of finding out on if it is nowadays possible to conceive learning from a philosophical point of view or, on the contrary, the matter rests only in the hands of persons whose main interest would have ceased to be the knowledge, the longing for learning.

## A. INTRODUCCIÓN

Sabemos que la filosofía es puramente circunstancial. Esa forma de pensamiento que trata con conceptos, razones y argumentos, el 'conocimiento', encontró en una cierta situación temporal y en un determinado espacio humano una de sus formas más señeras de desarrollarse, el modo 'filosófico', justo cuando se daban ciertas condiciones que hicieron posible —y en cierto modo necesario— el surgimiento de tal actitud. Ortega señalaba, entre las diversas circunstancias propicias, dos creencias a las que había que aferrarse para que así fuera posible la filosofía: 1) la creencia de que tras el caos de las impresiones hay una realidad estable que llamamos 'el ser' de las cosas, y 2) la creencia de que únicamente el entendimiento humano puede aprehender la naturaleza de tal realidad estable.

Con el tiempo estas convicciones llegaron a ser tan naturales, tan manifiestas, que empezaron a no precisar ningún tipo de justificación. El talante filosófico, la curiosidad por investigar y descubrir las últimas razones de las cosas, el interés del ciudadano por el conjunto de ciencias y técnicas que esta curiosidad engendró, todo resultó tan palmario que sobraron los argumentos para sostener lo que se sostenía por sí solo. La incitación al saber de los ilustrados —el *sapere aude* kantiano— habría calado tan hondo en las conciencias de los individuos europeos que el propósito de ilustración ya no podría ser interpretado como la manifestación de un deseo, sino como la constatación de un estado de cosas.

*«El uso de conceptos y de razones —dice Ferrater Mora— ha llegado a ser tan 'natural' en la cultura de Occidente, y en las zonas influidas por ella, que hemos llegado a la conclusión de que la actividad filosófica es, por así decirlo, innata, y de que puede ser cultivada con éxito con sólo proponérselo. Los filósofos sobre todo se han mostrado con frecuencia sorprendidos de que algunos hombres pudieran prescindir de la filosofía. ¿No es la existencia filosófica más completa y más soportable que cualquier otra? Pero admitir esto equivale a dar por sentada la existencia, y excelencia, de la filosofía, sin prestar atención a los motivos que han hecho la filosofía posible, y quizá, en algunos instantes, necesaria»<sup>1</sup>.*

Y razón tiene Ferrater; es más, rizando el rizo, y aceptando, sin parar mientes en él, el principio aristotélico<sup>2</sup> que declara la universalidad del deseo de saber, los pedagogos actuales de cierta escuela que pretende extender su ingenuidad al universo entero de los docentes intentan recomendar el 'aprendizaje por propio descubrimiento', suponiendo que esa ansia por saber se encuentra, sin lugar a dudas, en la misma naturaleza del ser humano, y que sólo son necesarios ciertos acicates —'motivaciones' dicen— para que el individuo, puesto en situación propicia, comience a profetizar leyes y principios universales.

1. FERRATER MORA, J., «Ortega: Etapas de una filosofía», *Obras selectas I*, Madrid, Revista de Occidente, 1967, pág. 187.

2. «Πάντες ἀνθρώποι τοῦ εἶδεναι οὐρεῶνται φύσει» (ARISTÓTELES, *Metafísica*, 980<sup>a</sup>).

Aunque la filosofía, a primera vista, parezca una costumbre del europeo, esto no quita que, desaparecidas las condiciones que la hacían necesaria, tan vetusto quehacer pueda perdurar más que como una mera antigualla académica, dignamente respetable, pero incapaz ya de mover voluntades, o de procurar el más mínimo interés o inquietud.

Si algo ha pasado en nuestras vidas, a final de este siglo, que hace ya innecesario el acercamiento al conocimiento crítico, entonces de nada va a servir que nos empeñemos en seguir intentando buscarle algún sentido a la reflexión filosófica. Y si encima ocurriera que la enseñanza que damos a nuestros jóvenes de ningún modo alcanzase la altura suficiente siquiera para hacerlos capaces de entender los más simples y tristes tópicos del pensamiento, entonces la tarea ya no sólo sería absurda, sino humillante y desesperada. Una mera cabezonería.

Nos vemos entonces obligados a indagar qué importancia puede tener actualmente el conocimiento, y no sólo eso, sino también si, independientemente del papel que el conocimiento juegue —que en mi opinión sigue siendo muy alto, pero de un carácter diferente al que había tenido hasta ahora—, se trata ya de un saber necesario, en el que cree el conjunto de la población, o, por el contrario, de un conocimiento únicamente reservado a ciertas clases sociales, y, por tanto, privado y restringido.

Podemos resumir estas inquietudes en una tesis que va a estar continuamente gravitando en este escrito, y que podría formularse de la siguiente manera: si hemos logrado construir un tipo de relaciones sociales que no requieren ningún tipo de conocimiento ni de saber —ya sea porque nos hemos empeñado en facilitarle la vida al ciudadano, o porque resulta que le preferimos tonto y contento, porque así no da guerra, reservándonos el saber para un grupo selecto de regidores y legisladores—, entonces no sólo la filosofía, sino el resto de las ciencias está de sobra, y en todo caso lo único que nos veremos obligados a enseñar será un puñado de rutinas idiotas y meramente operativas, a las que se adecuará didácticamente el famoso aprendizaje por 'experimentación', y una psicología reductora y conductista, que tratará al alumno más como a un perro que como a un ser humano. En este contexto tendrá sentido incluso hasta la inserción de los deficientes mentales en la enseñanza ordinaria.

¿Nos podemos permitir el lujo de abandonar la filosofía? La pregunta es todavía más peliaguda, porque, ¿desde cuándo hemos sentido los españoles la mínima curiosidad por tal forma de pensamiento? Esto es, ¿por qué inquietarnos por una necesidad que nunca hemos experimentado? Y todavía más: si no hemos sido un pueblo filosófico —por defecto y no por virtud, pues quizás hubiéramos precisado en algún momento de nuestra historia desarrollar con profundidad y seriedad esta forma de razón—, ¿cómo podemos estar ahora de vuelta, y decir que abandonamos la enseñanza filosófica, cuando ni siquiera hemos ido?

Supongamos que hubiésemos arribado a un momento histórico en el que ya no fuese una creencia generalizada que la tendencia al conocimiento fuera una intención natural del ser humano. Podrían darse dos situaciones:

1) que el hombre europeo hubiese logrado entender su relación con lo real de otra forma distinta al conocimiento, no por ello menos racional tal vez;

2) que no fuera así, sino que se hubiese forzado a los individuos a despreciar el ansia de saber, sin que éste hubiera sido sustituido por ningún otro tipo de razón, restringiendo el conocimiento a un grupo selecto que por tanto sería el único capaz de tener acceso a la formación, y de igual modo, también sería el único capacitado para dominar las instituciones y los poderes económicos.

De ser cierto este último supuesto ni siquiera podríamos decir que habríamos retrocedido a la Edad Media; porque en el período medieval el individuo tuvo al alcance por lo menos una cierta interpretación religiosa de su experiencia. Y ni siquiera cabría hablar de un estado de enajenación del tipo marxista: el hombre actual, desprendido de cualquier forma de razón —quizás la realización incruenta del hombre-masa del que habló Ortega— habría perdido toda posibilidad de darle un sentido a su vida, y, de forma totalmente acéfala, su retroceso sería hacia la piedra, o hacia el leño, no hacía el proletario o hacia el esclavo.

Pero todavía no hemos abandonado ese impreciso lugar de la abstracción que de ninguna manera pretende frecuentar este escrito. Y para empezar a determinar nuestra particular circunstancia debemos hacernos unas preguntas. ¿Quiénes son los receptores de la educación de los que estamos hablando? ¿Quién es el hombre-masa, en caso de que sea tal tipo de individuo el protagonista actual de nuestros sistemas sociales? ¿Y quiénes somos nosotros, los que nos preguntamos sobre la enseñanza? ¿Los europeos? ¿Los españoles? ¿Somos lo suficientemente semejantes los europeos como para permitirnos el lujo de tener ‘proyectos educativos’ comunes? ¿Y qué decir de los españoles? ¿Quiénes son los españoles educativamente hablando?

La situación se va a complicar de manera endiablada cuando empecemos a reparar en los diversos géneros de problemas con que se suele relacionar la adquisición de conocimientos.

Pues, en primer lugar, encontramos el estrato de lo meramente instructivo, o formativo, la enseñanza de las ciencias y de las artes, el cultivo del pensamiento y de la reflexión, junto a las diversas disposiciones y hábitos que requiere el estudio y la formación en un entorno de relaciones personales —con los profesores, los alumnos, la familia—. Este ámbito, que para sintetizar podríamos llamar el ‘nivel de conocimientos’, constituyendo la misma base de la teoría ilustrada del aprendizaje —porque en definitiva la educación ilustrada trata fundamentalmente de comunicar un determinado desarrollo de la razón— ha sido minimizado, cuando no abandonado, en los programas de estudio supuestamente ‘progresistas’, cayendo en la contradicción de favorecer la enseñanza de una urbanidad pacata en detrimento de la instrucción<sup>3</sup>, mientras por otro lado los estudios superiores siguen manteniendo un

3. El conjunto de necesidades que pueden llegar a configurar esta educación en la urbanidad pacata no tiene límite: la ausencia de calificaciones en la básica; el consejo de no corregir con lápiz rojo, que

alto nivel de 'inhumanidad', y los requisitos académicos para el acceso al trabajo — ya sea público o privado— rozan el listón de lo imposible<sup>4</sup>.

En segundo lugar no podemos dejar de prestar atención a la enseñanza de las pautas morales (en este momento más referidas a lo consuetudinario que a lo ético), y a la formación de la personalidad individual, esto es, al proceso de socialización que se suele denominar 'educación' en el sentido lato, como cuando se dice: «es un niño muy bien educado». A propósito apuntaba Hegel que no se trataba únicamente de comprender las normas básicas de comportamiento, «...sino que los conceptos morales y su expresión deben alcanzar también solidez en la representación del ánimo; mas, a tal efecto, deben ser inculcados tempranamente; ellos contienen las características básicas y el fundamento de un mundo interior, más elevado, y, consolidados en la juventud, constituyen un tesoro, que tiene vida en él mismo, continúa echando raíces en sí y creciendo, que se enriquece mediante la experiencia y que también se confirma cada vez más respecto a la inteligencia y la convicción».

No sabemos si los que ahora tanto abogan por una enseñanza 'moral' —que no otra cosa es eso de 'educar para los valores'— poseen la seguridad y el ímpetu del maestro alemán; de lo que sí estamos seguros es de que no serían capaces de determinar con un mínimo de precisión en qué consiste un individuo 'bien educado', y que este vacío moral —por otra parte, uno de los síntomas más claros de una época donde las instituciones han perdido toda su capacidad para generar conciencia cívica— se intenta llenar con propuestas de sospechosa buena voluntad, basadas en conceptos deslabazados y traídos por los pelos, incapaces de mantener entre sí la coherencia necesaria para poder erigirse en objetos de educación. Tales son la 'tolerancia', la 'solidaridad', la 'igualdad', 'el respeto a las diferencias', 'la preocupación por las minorías marginadas', la 'igualdad sexual', y todo ese curioso montón de buenos modos que integran el confuso catecismo del político-pedagogo de pro. Curiosamente han desaparecido de este catecismo la mayor parte de las virtudes que han constituido el carácter del europeo, y todos aquellos valores

---

es el color de la sangre, y, en el caso de hacerlo, con calificaciones tan precisas como 'prograsa adecuadamente'; la desaparición de cualquier exigencia disciplinaria; el fomento del estudio-entretenimiento-deporte en equipo; la desaparición de la responsabilidad individual, y con ella, de cualquier deber escolar que pudiera ponerla de manifiesto; la inutilidad de las calificaciones en la secundaria obligatoria, pues el 'paso de curso' se logra por la fuerza de los años; etc.

4. Como más adelante veremos, uno de los objetivos educativos de la Comisión Europea es que el habitante de un país de la Unión domine tres lenguas comunitarias. En el caso de España, la pretensión comunitaria sólo puede ser motivo de rechifla, pues la realidad se encuentra en el extremo totalmente opuesto: los alumnos muestran cada vez más una peor competencia en su propio idioma —por no hablar de aquellos normalizados lingüísticamente, que han estimulado la corrección en el idioma local despreciando la posibilidad de comunicación rigurosa en una lengua más amplia—, y llegan a estudiar siete años obligatorios de inglés sin el menor éxito, situación que seguirá siendo bastante semejante aunque los años de estudio se extiendan a setenta.

más directamente relacionados con el estudio, la reflexión y la actividad laboral. Así, ya ni siquiera se puede hablar de 'responsabilidad', 'constancia', 'coherencia', 'respeto a los más sabios', 'respeto a los más expertos', 'respeto a los más mayores', 'dedicación', 'esfuerzo', 'autonomía', 'equidad', 'honestidad', 'imparcialidad', 'prudencia', 'justicia'... Por supuesto, el 'afán de lucro' no se menciona nunca, porque su validez sigue estando fuera de toda duda.

En tercer lugar, podemos destacar otro ámbito educativo que se referiría al nivel de las habilidades prácticas y técnicas, lo que se suele denominar 'formación profesional'. Habida cuenta de que esta formación parece ser el caballo de batalla de las autoridades comunitarias, no vamos ahora a detenernos mucho en él, porque vamos a tratarlo con más detalle a continuación, pero por ahora baste decir que las diferencias entre los países más industrializados y secularmente gremiales, donde el aprendizaje técnico se realizaba, y sigue aún realizándose, bajo la tutela de un maestro en el oficio y en el mismo ejercicio laboral, y los países con un deficiente desarrollo, en los cuales el que vivía por sus manos era considerado pura escoria social, y donde los sistemas de formación profesional se desarrollan como acto de caridad cristiana para con los pobres niños de arroyo —el caso de don Bosco, por ejemplo—, las diferencias digo son tan abismales, que aquí tocamos fondo en la verdadera esencia de lo que nos traemos entre manos cuando hablamos de educación. Porque estamos ante esa diferencia insalvable entre países de primera y países de segunda que es el motor de la actual situación económica, diferencia que vamos a intentar mostrar al analizar nuestras actuales cifras de paro y de deuda pública.

Por otra parte, en cuarto lugar, también podríamos destacar tres tipos de aprendizajes que, sin ser quizás los que más relevancia han tenido en la elaboración de los actuales sistemas educativos, no deben ser despreciados, porque están conectados con áreas de la acción social que no es posible esquivar. Es más, de la atención que se les preste va a depender la capacidad de un sistema educativo para atender a las circunstancias reales. Nos referimos a aquellos conocimientos que permiten al individuo poseer una conciencia clara de la situación de su país, en lo que se refiere fundamentalmente a las condiciones históricas, laborales, cívicas o políticas que el ciudadano joven hereda y a partir de las cuales va a tener que proyectar su vida. Cuando el sistema educativo pretende ocultar estas condiciones, ofreciendo un falso y consolador panorama o desplazando la conciencia de lo real hacia lugares ajenos a la vida concreta del individuo —otro país o el país de Babia, por ejemplo—, entonces la educación se convierte en un aparato de manipulación política que, favoreciendo los intereses de un grupo de rufianes, pondrá en peligro la supervivencia de la comunidad, y su capacidad de afrontar con sensatez y pericia las dificultades que le salgan al paso.

Volviendo a Ortega hemos de recordar que al uso de la razón no se llega gracias a un ejercicio de mero pasatiempo —como intenta inculcar la pedagogía ñoña y lúdica, del tipo de la que está a la base de un programa como el de la 'Filosofía para niños'—, sino movidos por una necesidad vital, por una exigencia de lucidez

que es también un encuentro con las sombras. La razón no puede ser ni improvisada ni simulada, tiene su preciso momento y su preciso sentido, y sólo crece en ellos. Fuera de contexto, fuera de sí, la razón se torna imbecilidad o locura, y la educación que la promueva de este modo estará continuamente fomentando la idiotización del individuo, que no su formación. Y algo así ocurre en estos tiempos que corren, cada vez que se tiene una genial idea educativa, como esa tan increíble que pretende instaurar, fuera de quicio, la educación bilingüe hispano-inglesa en los centros públicos españoles<sup>5</sup>.

Resumiendo, podríamos destacar cuatro grupos de 'conocimientos': los 'saberes', las 'normas', las 'habilidades' y el 'sentido de la realidad' —en muchos casos de una realidad sin sentido—. ¿Es posible enseñar esto con coherencia, esto es, estableciendo un sistema educativo? ¿O sólo podemos simular una coherencia que habríamos perdido ya irremisiblemente, llevándose con ella la misma posibilidad del 'conocimiento' y, al unísono, la necesidad de la filosofía? ¿Es esta Europa, posterior a su propia destrucción —a la crisis de las ciencias y a la crisis cruenta del sujeto en las cámaras de gas—, el espacio del pensamiento, o simplemente hablamos ya de una tierra de nadie, de una entelequia, del paraíso que sueña un loco, de la ínsula Barataria? ¿Y qué ha pasado en España para que, en los momentos en los que más lejos estamos de cualquier forma de coherencia y de madurez educativa —cifras cantan—, nos lleguemos a creer que formamos parte de un esfuerzo intelectual capaz de promover una nueva forma de percepción de la realidad, una unión trans-nacional? ¿Nosotros, que no hemos superado las más viejas tendencias disgregadoras y provincianas, pretendiendo ser sujetos del saber universal? ¿Qué burla es ésta?

Para intentar comprender lo que se cuece bajo el tinglado de la farsa debemos echar un vistazo a lo que actualmente se entiende por 'educación en Europa'. Después intentaremos examinar si tal propósito educativo tiene algún parecido con lo que ocurre en nuestro país, y si, en el caso de que lo hubiera, podría entrar de algún modo en consonancia con las condiciones laborales y económicas que soporta el joven español. Podría resultar también que entre lo dicho y el hecho la distancia fuese de tal calibre, que no estuviésemos más que trazando una ilusa y absurda cortina de humo, una declaración de buenos e hipócritas propósitos. Vamos pues.

5. Para acabar de redondear la faena se vende la idea como si con ella se estuviese realizando un sueño educativo que hasta ahora sólo habría podido disfrutar una clase social privilegiada, y que el legislador, en su infinita bondad, pondría en este momento al alcance de cualquier españolito de a pie, con lo cual parecería que la más leve crítica a esta virtuosa intención revelaría en el crítico una actitud desigualitaria y elitista.

B. LAS DIRECTRICES EDUCATIVAS SEGÚN LA COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS<sup>6</sup>

Parece ser que en un documento albar que llevó por título «Crecimiento, competitividad y empleo», anterior al que aquí vamos a examinar, ya se mencionaba la importancia para Europa de lo que llaman 'la inversión inmateral', esto es, la inversión en 'educación e investigación', también llamada inversión en 'inteligencia', desembolso que según los próceres está plenamente justificado, porque influye plenamente en la mejora del empleo y en la competitividad, así como en la cohesión social. La intención actual, que recoge el nuevo escrito, tiene como objetivo prioritario la educación y la formación permanentes, «una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros», y «una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de éstos», tal y como manda el Tratado de Maastricht, carta magna que otros votaron pero sobre la cual a nosotros ni siquiera se nos pidió opinión.

Entre las medidas a aplicar para llevar a cabo los mencionados propósitos se recogen, principalmente:

- 1) fomentar la adquisición de nuevos conocimientos
- 2) acercar la escuela a la empresa
- 3) luchar contra la exclusión
- 4) hablar tres lenguas comunitarias
- 5) conceder la misma importancia a la inversión en equipamiento y a la inversión en formación

¿A quién se refieren estas medidas? El mismo documento precisa la situación en que se plantea el problema educativo:

*«El presente Libro Blanco parte deliberadamente de la situación del ciudadano europeo, joven o adulto, enfrentado al problema de su adaptación a nuevas condiciones de acceso al empleo y a la evolución del trabajo. Este problema afecta a todos los grupos sociales, todas las profesiones, todos los oficios.*

*«La mundialización de los intercambios, la globalización de las tecnologías y, en particular, la consecución de la sociedad de la información han aumentado las posibilidades de acceso de los individuos a la información y al conocimiento. Pero, al mismo tiempo, todos estos fenómenos conllevan una modificación de las competencias adquiridas y de los sistemas de trabajo. Para todos, esta evolución ha aumentado las incertidumbres. Para algunos, ha creado situaciones de exclusión intolerables»<sup>7</sup>.*

6. Estas directrices se extraen del «Libro Blanco sobre la educación y la formación», editado en Bruselas por la Comisión de las Comunidades Europeas, con fecha de 29-11-1995, documento que, según reza en la portada, pretende tratar dos temas principales: 'La relación entre enseñanza y aprendizaje' y 'La construcción de una sociedad cognitiva'.

7. *Ibid.*, pág. 1-2.



El talante ilustrado de los comisionados europeos llega a tales extremos, que bien se diría todavía propio del enciclopedismo de Diderot. Según ellos, la sociedad del futuro será una sociedad 'cognitiva', donde cada individuo se construirá su propia cualificación, recomponiendo conocimientos elementales adquiridos aquí y allá. La educación y la formación serán, en este ámbito, los factores determinantes de la igualdad de oportunidades, y los sistemas educativos —principalmente el profesorado—, así como todos los agentes de la formación, tendrán a su cargo la labor de establecer las bases de esta sociedad cognitiva.

*«El futuro de la Unión Europea y su proyección serán resultado en gran medida de su capacidad de seguir el movimiento hacia la sociedad cognitiva. El reto es hacer de ella una sociedad justa y progresista, basada en su riqueza y diversidad cultural. Habrá que dotarse de los medios de desarrollar el apetito de educación y de formación a lo largo de toda la vida y abrir y generalizar permanentemente el acceso a diversas formas de conocimiento. También habrá que hacer del nivel de competencia alcanzado por cada uno un instrumento de medida del rendimiento individual, cuya definición y empleo garanticen lo máximo posible la igualdad de derechos de los trabajadores»<sup>8</sup>.*

Después de esta declaración de principios, se hacen ciertas precisiones sobre los ajustes que será necesario efectuar en los sistemas educativos, habida cuenta de que 1) no todos los ciudadanos podrán evolucionar en su vida profesional de la misma forma, y 2) la diversidad de situaciones nacionales todavía es tan grande que el Libro Blanco sólo puede sugerir modelos generales, pero no respuestas concretas a problemas que realmente son competencia de las autoridades nacionales, regionales y locales.

Aún así, la Comisión reconoce que, a pesar de las diferencias que mantienen entre sí los distintos sistemas educativos, existe una 'concepción europea de la educación', basada en raíces históricas comunes, y que esta concordia implícita explicaría el éxito de los programas europeos de intercambio de jóvenes estudiantes. La concepción educativa europea —basada en esa ansia de saber del que hablábamos más atrás, ese ansia que ha promovido el desarrollo de las ciencias y de las artes, así como el ejercicio de la filosofía— tendría actualmente como función básica la integración social y el desarrollo personal, mediante la compartición de valores comunes, la transmisión de un patrimonio cultural y el aprendizaje de la autonomía.

Pero de nada serviría tal educación si al fin y al cabo no ofreciese una preparación para el trabajo, unas fundadas perspectivas de empleo, y por esta razón se considera que *«en la sociedad europea moderna las tres obligaciones de inserción social, desarrollo de aptitudes para el empleo y plenitud personal no son incompatibles, no pueden contraponerse y deben, por el contrario, estar estrechamente asociadas. La riqueza de Europa en el ámbito científico, la profundidad de su cultura*

8. *Ibid.*, pág. 2.

*y la capacidad de sus empresas e instituciones deben permitirle a la vez transmitir sus valores fundamentales y preparar para el empleo»<sup>9</sup>.*

Con lo cual, y para concluir, se destacan dos campos de problemas que el análisis de la Comisión pretende elucidar:

- 1) los retos que representan para Europa la educación y la formación en el contexto de las transformaciones tecnológicas y económicas actuales;
- 2) las dificultades para desarrollar una educación y formación de gran calidad.

Por consiguiente, la construcción de un sistema educativo como el que imaginan los comisionados europeos va a depender de la capacidad de los gobiernos nacionales para abordar dos asuntos cruciales: la transmisión a los estudiantes de una 'cultura general', y el acierto a la hora de desarrollar aptitudes para el empleo y la actividad.

A tenor de esta primera parte del informe ya se nos ocurren un buen número de preguntas que quizás encuentren respuesta un poco más adelante, pero que no podemos dejar de hacernos. Son las siguientes:

- ¿qué ecos, que no sean los meramente cacofónicos, pueden tener estos propósitos europeos en los países que no reúnan condiciones para llevarlos a cabo?;
- ¿es conveniente que finjamos la igualdad con respecto a nuestros vecinos en lo referente a educación, haciendo oídos sordos a una realidad que todavía muestra la penuria de nuestra insuficiente ilustración?;
- ¿no se han dedicado los últimos gobiernos españoles a poner en práctica — y vaya práctica retorcida— todo lo contrario de lo que pretende la Unión, tanto en lo referente a la construcción de una cultura general como en lo referente a la formación laboral?;
- ¿es nuestra situación en materia de empleo y en materia educativa siquiera parangonable a la de aquellos países que se pueden permitir el lujo de llamarse 'sociedades cognitivas'? ¿Cuándo se ha podido España concebir como una 'sociedad cognitiva', o cuándo ha tenido el más tímido deseo de hacerlo?

Hemos asistido, la mayor parte del tiempo sumisos y sin protesta alguna, a la pérdida de la educación general en nuestro sistema de estudios, pérdida ocasionada por el irresponsable desprecio mostrado hacia los saberes básicos en la enseñanza primaria (diseminados en asignaturas inexistentes, o de ciencia-ficción, como es el caso del 'conocimiento del medio'<sup>10</sup>) y por la eliminación de controles rígidos que pudieran obligar al alumno a esforzarse para alcanzar un nivel adecuado de conocimientos (somos uno de los países europeos en los que la promo-

9. *Ibid.*, pág. 3.

10. Ortega afirmaba que el hombre no tiene 'medio', porque tiene 'paisaje' o 'circunstancia', pero a este respecto lo mismo da, porque ya hemos dicho más arriba que en el actual sistema educativo español se trata más de "amaestrar" que de educar hombres.

ción de los alumnos hasta el final de la enseñanza obligatoria se realiza de modo automático, sin posibilidad de repetir curso hasta el final de cada ciclo, y hacia un único destino, detalle éste que se sigue defendiendo demagógicamente como si se tratara de un logro democrático, cuando no es más que puro engaño).

Por otra parte, si ya en su día fue difícil establecer unos estudios oficiales de formación profesional, la instauración de la última reforma ha acabado con lo poco que se había logrado, dejando a la enseñanza profesional convertida en un asunto de dos escasos años y, además, tan lastrada como el bachillerato por una deficiente preparación anterior.

Todo esto, unido a nuestra actual situación de paro juvenil o de trabajo servil y precario, y al poco compromiso de los empresarios españoles con la formación —nunca lo han tenido—, nos pone ante los ojos el concreto panorama en el que se puede emplazar un sistema educativo como el español, maleado por reformas informes y apresuradas, desquiciado por el exceso de sentimentalismo y bobaliconería, incapaz en suma de alcanzar los objetivos fijados por otros países que nos superan en desarrollo económico y en conciencia cívica, y que además están dotados de instituciones docentes más sólidas y de tradiciones educativas mucho más firmes<sup>11</sup>.

### C. LA IDEA DE UNA 'CULTURA GENERAL'

La distancia que nos separa de una sociedad orientada hacia el conocimiento se pone de relieve en la intención general del documento que estamos comentando, pero aún más cuando los autores se deciden a determinar lo que entienden por educación general. Atendamos al siguiente texto:

*«Esta exigencia de una base cultural sólida y amplia, literaria y filosófica, científica, técnica y práctica, no atañe únicamente a la formación inicial. Numerosos ejemplos ponen de manifiesto que la reconversión industrial de los trabajadores, poco cualificados o muy especializados por la taylorización del trabajo, implica la adquisición de una tal base, lugar de paso necesario hacia la adquisición de nuevas competencias técnicas. Los centros de formación profesional se ven cada vez más obligados, cuando realizan acciones de reconversión de los trabajadores, a volver a darles una cultura general antes de enseñarles un nuevo oficio.»*

11. En España 'tradicional' es sinónimo de 'ominoso', y efectivamente no es para menos, porque en educación por 'tradicional' sólo nos han dejado entender cosas como el cura casposo que nos enseñaba el catecismo, o el maestro furibundo que llevaba no un libro en la mano, sino una vara de ave llano. Otros modos de enseñanza 'tradicional' —como la que los reformadores idearon a principios de siglo, o la de los buenos maestros y profesores, que también los había—, nos han sido tan silenciadas, que de puro desconocidas casi tenemos que acudir al ejercicio arqueológico para poder citarlas.

«Se observa, por otra parte, una convergencia cada vez mayor entre las empresas y los agentes de la educación en cuanto a la utilidad de conciliar las enseñanzas generales y las formaciones especializadas.

«De manera mucho más general, **asistimos a una nueva vitalidad de la cultura general** como instrumento de comprensión del mundo al margen de los marcos de la enseñanza»<sup>12</sup>.

No sabemos si nuestro representante en la Comisión habrá intervenido en la redacción de estas líneas. Lo que sí sabemos es que los esfuerzos legislativos españoles en materia de educación han tendido de manera descarada a eliminar de los programas esa base cultural 'sólida y amplia, literaria y filosófica, científica, técnica y práctica' de la que habla el texto. La enseñanza de las lenguas y de los textos clásicos ha desaparecido, la geografía y la historia han pasado a mejor vida, o se han manipulado pretendiendo únicamente la mera propaganda de una identidad provinciana, los estudios literarios ni sombra de ellos, el conocimiento gramatical de la propia lengua es tan escaso que se puede dar por finiquitado, y en lo referente al manejo de los rudimentos de las ciencias, no hay más que ver el lugar en que ha quedado la física y el nivel de matemáticas que se está impartiendo, para darse cuenta de por donde puede andar la competencia científica de un alumno español reformado.

En la misma línea de desarrollo de una formación general, el documento europeo destaca tres tipos de aptitudes que se deberían promover con especial atención, porque serían las que proporcionarían capacidades suficientes para permitir al ciudadano interpretar el mundo en el que vive. Nos referimos a 1) la aptitud para captar el significado de las cosas; 2) la comprensión y la creatividad, y 3) el juicio y la decisión.

En lo referente a la **aptitud para captar el significado de las cosas**, se apuntan dos detalles claves para la formación de esta capacidad:

1) la importancia de una cultura científica suficiente —que no hay que reducir a una cultura matemática— para el buen ejercicio de la democracia, esto es, de la ciudadanía. «No se trata obviamente—dice el documento— de transformar a cada ciudadano en experto científico, sino de permitirle desempeñar un papel lúcido en su opciones ante el entorno y comprender el sentido general y las implicaciones sociales de los debates entre expertos»<sup>13</sup>.

2) el papel que desempeña la cultura literaria y filosófica para paliar los defectos de la 'docencia salvaje' que practican los grandes medios de comunicación —¿o de incomunicación?— y, muy pronto, también las grandes redes informáticas. Es la cultura filosófica la que «permite discernir, desarrolla el sentido crítico del individuo, incluso contra la ideología dominante, y puede proteger mejor al individuo contra la manipulación permitiéndole descifrar la información que recibe»<sup>14</sup>.

12. «Libro Blanco sobre la educación y la formación», *op. cit.*, pág. 9-10.

13. *Ibid.*, pág. 10.

14. *Ibid.*, pág. 10.

Como vemos, parece que todavía existe una Europa que cree en la necesidad del pensamiento crítico. Por supuesto, esto ha significado la vuelta de la filosofía a los planes de estudios, o su mantenimiento en los programas tras rechazar los proyectos que pretendían eliminarla, como ha ocurrido en Italia, donde se sigue enseñando 'historia de la filosofía' en los últimos tres años de la enseñanza media, como asignatura obligatoria para los alumnos del Liceo científico, del Liceo clásico y de la Escuela Normal, con textos del profesor Abbagnano, densos y sin concesiones a la galería pedagogizante<sup>15</sup>.

En lo que respecta a **la comprensión y la creatividad**, se considera que muchas de las aptitudes que fomentarían estas destrezas han estado desatendidas —y quizás en ello resida un cierta crisis del conocimiento en Europa—, de tal manera que se debería volver a fomentarlas, de cara a formar creadores y no solamente gestores de la tecnología. Nos referimos a la observación, el sentido común, la sensatez, la curiosidad, el interés por el mundo físico y social, la voluntad de experimentación, en definitiva, todas aquellas disposiciones que configuran lo que más arriba denominamos el 'deseo de saber'. *«Para desarrollar estas aptitudes, es necesario hacer percibir la riqueza de la invención, el camino que ha conducido hasta ella. Desde este punto de vista, deben fomentarse todas las acciones que se desarrollan hoy en los Estados miembros conducentes a introducir la enseñanza de la historia de las ciencias y de la técnica en la educación escolar, a reforzar los vínculos entre la investigación y la enseñanza básica»*<sup>16</sup>.

Y con lo referente al juicio y a la decisión entramos en los problemas educativos más radicales, allí donde se fundaría la misma capacidad del individuo para desarrollar un pensamiento propio y una voluntad suficientemente autónoma. En la medida en que la educación permita obtener al ciudadano el mayor número de perspectivas y conocimientos posibles, su juicio será más amplio, y sus decisiones más sólidas, porque se verán fortalecidas por la mayor seguridad que cobrarán sus convicciones y sus argumentaciones; si, por el contrario, al ciudadano se le priva de aquellos conocimientos que arbitrariamente se considerasen inútiles para su futuro profesional, o vital, haciéndole a él mismo, cuando todavía es inmaduro, eliminar de su horizonte de mirada aquellos estudios que no considera necesarios, entonces estaríamos logrando un individuo profundamente ignorante, incapaz de tener opinión propia, un ser diseñado educativamente para soportar la manipulación y el engaño.

15. Debido a no se sabe qué extrañas intromisiones e intereses, hay estupideces pedagógicas que nos han arruinado los textos, convirtiéndolos en surtidos de pamemas en colorines y con muchos santos, acostumbrando al alumno a rehuir la letra escrita y a que sienta terror cuando ve una página donde sólo hay letras. El alumno persiste en esta necesidad infantil del dibujito y el colorín hasta bien entrado en años, de tal manera que a duras penas logra ya concentrarse en un texto puro y duro.

16. «Libro Blanco sobre la educación y la formación», *op. cit.*, pág. 11.

Y este punto la Comisión resalta la importancia de los conocimientos históricos: «*La memoria y la comprensión del pasado es indispensable para emitir un juicio sobre el presente. La cultura histórica (que integra la historia científica y técnica) y geográfica tiene una función doble de orientación, en el tiempo y en el espacio, esencial al mismo tiempo para la apropiación de las raíces de cada uno, el desarrollo del sentido de pertenencia colectiva y la comprensión de los demás. Por el contrario, es muy revelador que todos los regímenes autoritarios y dictatoriales se hayan distinguido por el empobrecimiento y la falsificación de los estudios históricos. La **amnesia histórica se paga socialmente** con la pérdida de referencias y de puntos de orientación comunes*»<sup>17</sup>.

¡Qué curioso que esta última afirmación se pueda aplicar tal cual a nuestra actual situación educativa! No hay materia más despreciable para el alumno español que la historia; puede odiar profundamente las matemáticas, pero siempre considerará que son muy importantes, y que estudiándolas podrá obtener beneficio tarde o temprano. En cambio, los conocimientos históricos le traen al fresco, y ningún reparo le impide plantear la siguiente pregunta: «¿para qué quiero yo saber cosas tan antiguas?»<sup>18</sup>. Los programas de enseñanza básica han captado rápidamente este desdén hacia lo histórico, y, como padres complacientes, en su intención de darle al alumno sólo lo que él quiera, han convertido la enseñanza de la historia y la de la geografía en un esperpento, ofreciendo en muchas comunidades conocimientos que no sobrepasan los estrechos límites del territorio regional, permitiéndoles a los poderes políticos aprovecharse de la situación para inculcar de este modo a sus futuros votantes una falsa conciencia de la autonomía nacionalista, una vez que al alumno se le ha convencido de que la identidad es fruto de la negación del otro, y no de la convivencia en torno a referentes comunes.

¿Qué sentido puede tener la filosofía en este ámbito de relaciones malignas, en este espacio hobbesiano?

#### D. EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES PARA EL EMPLEO Y LA ACTIVIDAD

Siguiendo el documento de la Comisión Europea nos topamos con los asuntos referentes a la formación para el trabajo, y si bien nos apartamos un poco de la intención primera de este escrito, que pretendería principalmente examinar el sentido que puede tener hoy la enseñanza de la filosofía en nuestro país, merece la pena sin embargo detenerse momentáneamente en el mencionado asunto, máxime cuando reparamos en que 'conocimiento' y 'acción' sólo pueden concebirse separados en sociedades enfermas —porque una buena idea no puede nunca

17. *Ibid.*, pág. 12.

18. Hay que tener en cuenta que un alumno quinceañero, acostumbrado a la fugacidad de la moda, tiene una percepción neurótica del tiempo, y para él 'antiguo' ya es lo de antes de ayer.

dejar de ser 'ejecutiva'—, y cuando nos percatamos de que si la necesidad de la filosofía sólo afectase a un reducido grupo de 'intelectuales', entonces ya no sería necesidad real, sino pasatiempo solipsista, ejercicio de salón. ¿Exige el trabajo una formación filosófica, un pensamiento crítico, un anhelo de saber? ¿O el trabajador que imaginamos, para apretar tornillos en la cadena de producción o para aplicar en el tribunal decretos-ley con decidida soltura, tiene suficiente con un amaestramiento meramente motor, ya sea muscular o cerebral?

El documento formula dos preguntas para enmarcar el ámbito de problemas que plantea la educación del trabajador: 1ª) ¿cuáles son las aptitudes requeridas para el empleo?; 2ª) ¿cómo pueden adquirirse?

### *Sobre lo referente a las aptitudes requeridas para el empleo*

En esta línea, la Comisión destaca tres tipos de aptitudes que vendrían a conformar el conocimiento 'en sentido amplio': los conocimientos básicos, los conocimientos técnicos y las aptitudes sociales<sup>19</sup>.

*«Los conocimientos básicos constituyen la base sobre la que se construye la aptitud individual para el empleo. Se trata del ámbito del sistema educativo y de formación formal por excelencia. En la educación básica, es necesario encontrar un buen equilibrio entre la adquisición de conocimientos y las competencias metodológicas que permiten aprender por uno mismo. Son éstas las que hay que desarrollar hoy»<sup>20</sup>.*

Hacia el desarrollo de una educación basada en la formación para el autoaprendizaje van a ir dirigidos los esfuerzos de la Comisión Europea. Sin embargo, el documento reconoce que no se puede pretender tal autonomía del individuo si antes no se le ha dotado de una buena base sobre la que él pueda situar sus posteriores conocimientos. Para ello, **decide centrar nuevamente la enseñanza básica en la lectura, la escritura y el cálculo**, iniciando a los niños muy temprano en tales habilidades; además, también aconseja la enseñanza precoz de las lenguas desde la escuela maternal, con la intención de **convertir en prioritario el dominio de un mínimo de dos lenguas extranjeras durante la escolarización**.

La torpeza que llegarán a demostrar los próceres de nuestro país cuando intenten aplicar estas nuevas decisiones europeas puede ser de órdago. Ya hemos podido comprobar en los claustros de algunos Institutos qué chapuza venden como 'educación bilingüe'. Y como todavía no se han dado cuenta de que el fracaso en la enseñanza del inglés no es más que un índice sintomático del fracaso educativo más general, querrán extender el período de aprendizaje hasta el mismo instante de la

19. Obsérvese que vendrían a coincidir tales conocimientos con lo que más arriba hemos llamado 'saberes', 'habilidades', 'normas' y 'sentido de la realidad'.

20. «Libro Blanco sobre la educación y la formación», *op. cit.*, pág. 12.

concepción en el claustro materno, suponiendo alocadamente que el problema es cuestión de tiempo, y con ello lo único que conseguirán es que el infante rechace la lengua inglesa todavía no nato. Como esto no tiene arreglo pasemos a otro tema.

*Los conocimientos técnicos son los conocimientos que permiten la identificación más clara con un oficio. Pueden adquirirse, en parte, en el sistema educativo y la formación profesional, y en parte, en la empresa. Se han transformado grandemente con las tecnologías de la información y, debido a ello, su relación con el oficio es hoy menos clara. Entre estos conocimientos, algunos, 'las competencias clave', que quedan en gran medida por definir, están en el centro de diversos oficios y son, por tanto, centrales para poder cambiar de trabajo. Desde este punto de vista, se ha convertido en una necesidad una iniciación generalizada a las tecnologías de la información\*.*

*No obstante, no hay que reducir la cuestión de la adquisición de conocimientos técnicos únicamente a los sectores de vanguardia o de reciente aparición. En industrias muy antiguas, pero muy productivas existe una verdadera tradición de competencia de gran calidad, a veces en la tradición del aprendizaje que se realizaba en los gremios. Esta tradición es una fuente de inspiración siempre válida, que produce trabajadores que dominan plenamente sus conocimientos técnicos y los transmiten.<sup>21</sup>*

El documento desarrollará a continuación con más detalle la enseñanza de lo que ha denominado las 'competencias clave', con lo cual nos reservamos la opinión sobre este punto por el momento. Sin embargo, sí hay algo que imperiosamente reclama nuestra atención en el segundo párrafo citado: allí habla de 'industrias muy antiguas, pero muy productivas' en las que todavía se puede encontrar 'la tradición del aprendizaje que se realizaba en los gremios'. A poco que nos fijemos en nuestro mapa industrial descubriremos que las únicas empresas de este tipo que existen en nuestro país sólo podrían hallarse en Cataluña, y que los jóvenes de aquella región serán los únicos que puedan acomodarse a un aprendizaje de este tipo. Rápido ha andado su Presidente, el señor Pujol, cuando lo único explícito en materia educativa que le ha pedido al señor Aznar es el control de la Formación Ocupacional, lo cual, junto al traspaso de los Centros Nacionales del INEM, prepara al gobierno catalán para diseñar una política de formación profesional que el resto ni olerla y ni imaginarla.

De cualquier manera, excepto en algunos casos muy excepcionales, la formación profesional se ha concebido en España de espaldas al empleo y no vemos qué sentido puede tener en nuestro país hablar de 'formación en la empresa'. La situación más usual es la de aquellas localidades donde la mayor parte de los recursos se obtienen de las labores agropecuarias, de la construcción y de pequeñas industrias, normalmente casi artesanales —el trabajo del cuero, la fabricación de muebles, la cerámica, las envasadoras, etc.—, poblaciones donde el Instituto de F.P. se ha dedicado durante años a formar grandes administrativos o electrónicos de pro,

21. *Ibid.*, pág. 13.



en el mejor de los casos. En núcleos urbanos la realidad no es mucho más coherente, y se podrían contar con los dedos de la mano aquellos lugares en los que la formación profesional tiene alguna relación con el empleo que pueda ofrecer la zona. Y no vemos que esto haya cambiado un ápice con la actual reforma, sino todo lo contrario, pues la adecuación de los profesores al actual sistema de educación secundaria ha esclerotizado mucho más las posibilidades de movimiento y fluidez de la formación profesional, incluso cuando se ha llegado al extremo de adscribir al profesorado a asignaturas específicas —como ha ocurrido en la rama de Sanitaria—, perdiendo con ello la poca movilidad de que antes disfrutaban.

El documento vuelve a incidir en la educación en la empresa cuando trata de las aptitudes sociales.

*Las aptitudes sociales atañen a las capacidades relacionales, al comportamiento en el trabajo y a toda una gama de competencias que corresponden al nivel de responsabilidad ocupado: la capacidad de cooperar, de trabajar en equipo, la creatividad y la búsqueda de la calidad. El dominio de tales aptitudes no puede adquirirse plenamente más que en un ambiente de trabajo, o sea fundamentalmente en la empresa<sup>22</sup>.*

La pregunta inmediata es obvia: ¿cómo pretenden los comisionados europeos inculcar estas tres aptitudes?

### *La adquisición de las aptitudes para el empleo*

Intentaré resumir brevemente los procedimientos sugeridos en el documento en lo que atañe a la adquisición de los conocimientos necesarios para tener acceso al empleo en la U.E.

Se trata de buscar una segunda vía de cualificación para aquellos jóvenes que no logran un título que acredite su formación. Para ello se propone el reconocimiento de competencias parciales, a partir de un sistema de acreditación fiable. Esto es, los rechazados por el sistema formal de enseñanza podrán demostrar su cualificación, ya no en un sentido amplio, sino sólo en aquellos conocimientos particulares que el sujeto en cuestión haya podido ir recabando en diversos modos de aprendizaje informal (academias, universidades populares, centros culturales, etc...). El documento habla de la inserción del joven en redes educativas que deben tener tres objetivos principales:

- a) fomentar el acceso a la educación y a la formación;
- b) reconocer las competencias adquiridas;
- c) situar al individuo en una red cooperativa que lo apoye.

22. «Libro Blanco sobre la educación y la formación», *op. cit.*, pág. 13.

La pretensión fundamental, en definitiva, consiste en alcanzar un alto grado de compromiso de las instituciones y de los agentes sociales implicados en la enseñanza y en el trabajo, para lograr que los jóvenes que no han tenido éxito en la formación reglada no queden abandonados a su suerte. Y la cuestión es bastante chocante, habida cuenta de que en España hasta los mejores alumnos de la enseñanza oficial quedan de continuo abandonados a su suerte, como indican los altos índices de paro juvenil, en todos los niveles, ya sea de universitarios o de graduados escolares.

¿Qué es lo que hace que estos proyectos de la Unión Europea suenen un poco en nuestros oídos como música celestial?

Echemos un vistazo a la actual situación socio-laboral de nuestro país.

#### E. LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y DEL TRABAJO EN ESPAÑA

Podemos acudir, para plantear con un poco de rigor el tema en cuestión, a las conclusiones de un economista preocupado por lo que ocurre, don José Luis Feito:

*«Es muy difícil concebir peor herencia para un país, y para el partido político que tenga la responsabilidad de gobernar ese país, que la que recogen nuestras estadísticas laborales. Así, después de dos años de registrar un crecimiento económico medio superior al 2%, la tasa de paro alcanza el 23%, con un 55% de los desempleados habiendo permanecido en el paro más de un año y un 35% más de dos años; 40 de cada 100 jóvenes menores de 25 años que buscan empleo están en el paro, **habiendo estado la tasa de paro juvenil siempre por encima del 30% durante la época socialista**. El empleo, además, cuando se encuentra, es precario y difícil de retener, de forma que, alrededor del 35% del empleo total son empleos temporales y un 40% de los trabajadores españoles ha estado en el paro tres veces en los últimos cinco años. Menos de la mitad de los españoles en edad de trabajar tiene un puesto de trabajo, y poco más de la tercera parte de las personas mayores de 16 años trabaja hoy en España»<sup>23</sup>.*

A juicio de Feito, la situación no puede mejorar, sino todo lo contrario. El número de trabajadores en busca de empleo aumentará significativamente en los próximos años, porque todavía no se ha producido la plena incorporación de las mujeres al trabajo, y además el número de jóvenes universitarios, que tarde o temprano desearán colocarse, sigue siendo altísimo. Los sectores que más trabajo absorben están colapsados, las jubilaciones anticipadas que tenían que producirse ya se han producido, y antes o después tendrá que aumentar la edad de jubilación. El empleo agrícola, con respecto al porcentaje del empleo total, es el doble de la media de los países de la Unión Europea, por lo que seguirá disminuyendo, sin

23. Recogido del diario EL MUNDO (día 24 de abril de 1996, edición de Madrid, pág. 4). José Luis Feito es economista y socio consejero de AB Asesores.

poder ser paliado con empleo público, debido a la reducción de gastos que congelará este tipo de oferta.

Por otra parte, aunque la deuda pública no está entre las mayores de Europa, sí es una de las que más rápidamente ha crecido en el mundo durante los últimos años, habiéndose multiplicado por tres durante la época socialista, y saltando desde el 21% del PIB en 1982 al 65% al final de 1995. Este aumento de la deuda pública ha ido acompañado de un incremento tan desmedido en la presión fiscal, que ya nos encontramos a la cabeza de la OCDE en lo que se refiere a inposición directa e indirecta. *«La combinación de estos dos fenómenos —afirma Feito— indica que el Estado de bienestar que se ha construido en España tiene mucha fachada de cartón piedra y descansa sobre cimientos muy frágiles. Porque esta combinación significa estrictamente que los niveles de gasto público que se han prometido a los ciudadanos sólo se pueden mantener mediante crecimientos insostenibles de los impuestos y la deuda pública; esto es, se ha prometido algo que no se puede cumplir con los recursos existentes»*<sup>24</sup>.

La situación, como podemos ver, no parece muy halagüeña. Y peor todavía la pinta James Petras, en ese informe que hizo para el CSIC, como profesor invitado, y que nadie, excepto la revista *Ajoblanco*, se ha atrevido a publicar. Como sabemos el informe se titulaba: *¿Qué ha pasado en España?* A Petras le interesó principalmente la situación de los jóvenes españoles durante la etapa de gobierno socialista; según el resumen que tenemos a nuestro alcance, después de analizar las cifras de paro juvenil, semejantes según él a las de un país del Tercer Mundo — mayor del 40% para los menores de 25 años en 1993—, observó cosas como éstas:

*«Los bastante 'afortunados' como para conseguir un empleo son, en su aplastante mayoría, trabajadores temporales, la mayor parte de los cuales serán 'rotados': renovados o despedidos, pero raramente convertidos en trabajadores fijos. A pesar del salario de miseria y las terribles condiciones de trabajo, estos trabajadores expresan 'pánico' ante la idea de 'verse en la calle', porque piensan que pasarán una época muy difícil encontrando un nuevo empleo tal como un trabajador expresaba: «el miedo al despido del empresario es hoy peor que la represión bajo Franco»... Pocos trabajadores temporales expresan sentimientos de solidaridad con sus colegas. Entre los eventuales hay un sentido de competencia y desconfianza, condicionado por las escasas posibilidades de un empleo 'permanente'. En relación con los trabajadores fijos mayores, hay una mezcla de envidia y resentimiento a partir del hecho de que 'se ocupan de sus propios intereses' y tienen empleo protegido.*

*«Debido al miedo profundo a que cualquier expresión de solidaridad pudiera contrariar a los empresarios, la mayoría de los trabajadores temporales evitan unirse a ninguno de los sindicatos (o se unirán al sindicato 'colaboracionista') o, si de veras se 'afilian', ocultan su pertenencia»*<sup>25</sup>.

24. *Ibid.*, pág. 5.

25. PETRAS, J., «¿Qué ha pasado en España?», en *Ajoblanco*, Madrid, marzo, 1996, pág. 52.

Todo esto lo pudo apreciar Petras en Barcelona y en su cinturón industrial, la zona del país donde a primera vista parecerían más aplicables las directrices de la Comisión Europea, y donde más esfuerzo han hecho los políticos por 'flexibilizar' el mercado de trabajo y promover contratos 'basura' para jóvenes, un gran legado para el negro futuro, fruto de la convivencia entre el Partido Socialista y los nacionalistas catalanes de Convergencia, de cuyo líder Petras dice lo siguiente: *«A nivel económico, el 'nacionalismo' no existe, en la medida en que Jordi Pujol es un ardiente defensor de las tomas de posesión extranjera de la economía nacional. Sus políticas nacionalistas son sólo estrictamente lingüístico-culturales»*<sup>26</sup>.

Esta ocultación de lo real en lo vagamente cultural tiene como aliado al sistema educativo, que ha servido desde la llegada de Maravall al Ministerio, entre otras cosas, para centrar la atención del joven en una serie de valores y de acciones de pastoril progresía (los Institutos son como Parnasos donde triscan inocentes cabrillas, el Mundo es un lugar lleno de focas y de niños pobres que pasan frío y reclaman nuestro 0,7%, vamos a acampar a los jardines de Recoletos, en frente del Banco de España, etc...), eliminando la posibilidad de que el joven español pueda tener el más mínimo sentido de la realidad. Si a esto le unimos el interés de las autoridades municipales por el 'teatro subvencionado', y la redoblada atención de los órganos comunitarios por el fútbol, tenemos ya una buena representación de esta 'feria de las vanidades', de esta 'corte de las pamplinas' en que se ha convertido nuestro país tras el duro proceso de descerebramiento a que ha sido sometido. Petras también lo ve así:

*«Lo asombroso respecto al destino de millones de jóvenes mal pagados y subempleados sin futuro es la indiferencia de la sociedad, incluyendo la indiferencia de la clase media 'progresista'. ¿Dónde están los progresistas? Lo que les interesa es el dos por ciento de 'marginales': los gitanos, los drogodependientes, las prostitutas, los inmigrantes; el acoso sexual, el racismo... cualquier cosa menos el destino de tres millones de españoles desempleados, los jóvenes trabajadores con contratos temporales y los que tratan de vivir del salario mínimo. Aquí y ahora, la distancia entre los problemas sociales a largo plazo y a gran escala, y las actividades de los progresistas es escandalosa. ¿Por qué eluden su realidad nacional y social?*

*«Primero, porque **no es peligroso** luchar por los derechos legales de las pequeñas minorías: eso no comporta ninguna confrontación con el Estado y menos aún con los empresarios.*

*(...)*

*«En segundo lugar, las luchas progresistas por las minorías tienen el apoyo financiero de los gobiernos municipales o regionales. Las ONG's y similares brindan a los progresistas oportunidades económicas, segundos salarios en calidad de investigadores, educadores, asistentes sociales o abogados. Pueden así combinar una 'buena conciencia' y la remuneración económica con una palmadita en el hombro de las autoridades locales»*<sup>27</sup>.

26. *Ibid.*, pág. 53.

27. *Ibid.*, pág. 51.

Tal estado de cosas ha empapado de tal forma la labor docente, que ya casi no se puede discutir nada en los Claustros con un mínimo de rigor, y nos estrellamos una y otra vez contra los falsos principios y las argumentaciones blandengues. Todo acaba resultando una 'cuestión personal'. Hemos acabado aceptando ciertas posiciones como inatacables, y ciertos supuestos valores como indiscutibles. Podríamos sintetizar estas seguridades en los siguientes credos:

1. Creemos que todos los educadores son iguales, independientemente de lo que eduquen y a quien eduquen, excepto los profesores universitarios, que son diferentes.

2. Creemos también en la igualdad demagógica de los alumnos. El derecho de todos a la educación coincide con la igualdad educativa de todos y cada uno de ellos.

3. Creemos en que las diferencias sociales o personales son reducibles a 'diversidades psicológicas'. Dos individuos sumergidos en el mismo sistema, tratados psicológicamente de distintos modos, pueden llegar al mismo objetivo.

4. Creemos en que la diferenciación de los estudios obligatorios es discriminación social, y que es mucho más igualitario enseñar a todos lo mismo, aunque no lo aprendan.

5. Creemos que los criterios subjetivos son mucho más válidos que las calificaciones y los criterios objetivos de selección.

6. Creemos que el fracaso escolar y el fracaso universitario no existen, pues lo que existe es el fracaso profesional del profesor.

7. Creemos que es mejor mantener la absoluta impunidad del alumno que arbitrar medidas para formar su carácter y hacerle responsable de sus actos.

8. Creemos que la educación debe ser, principalmente, un ejercicio burocrático, y que reunirse con frecuencia para recitar decretos-ley es una actividad que mejora la preparación del profesorado.

9. Creemos que en educación vale toda acción por el mero hecho de ser acción, independientemente de su valor educativo.

10. Creemos que vivimos en el mejor mundo de los posibles.

11. Por último, no creemos en que nada tenga el menor sentido.

¿Qué sentido puede tener entonces la filosofía, más que la nada?