

EL LENGUAJE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS: ¿UTOPIA O AUTOENGAÑO?

Gemma Suñé Minguella *

He aquí un principio del arte de la educación que particularmente los hombres que hacen planes de enseñanza deberían tener siempre ante los ojos: no se debe educar a los niños únicamente según el estado presente de la especie humana, sino según su futuro estado posible y mejor, es decir, de acuerdo con la Idea de Humanidad y con su destino total. Este principio es de gran importancia. Ordinariamente los padres educan a sus hijos en vista solamente de adaptarles al mundo actual, por corrompido que esté. Deberían más bien darles una educación mejor, a fin de que un mejor estado pueda surgir en el porvenir. Sin embargo se presentan dos obstáculos para ello:

1) Ordinariamente, los padres no se preocupan más que de una cosa: de que sus hijos salgan adelante en el mundo, y 2) los príncipes no consideran a sus súbditos más que como instrumentos para sus designios.

Immanuel KANT: *Reflexiones sobre la educación*.

I. LA IMPOSIBLE MEDIACIÓN DE LA SECUNDARIA

Secundaria es un adjetivo femenino que se atribuye a lo que va en segundo lugar, esto es, a una realidad intermedia. En el habla cotidiana, lo secundario equivale a algo coyuntural o accesorio; pero para quienes todavía leemos filosofía, lo *intermedio*, o segundo elemento de tres, remite a algo *central* en todas las acepciones del término. Es la *mediación*, aquella función dinámica que permite la articulación de los fenómenos evitando las dualidades inconciliables y la rigidez.

* Doctora en Filología Hispánica por la Universidad de Barcelona. Profesora Titular de Instituto de Educación Secundaria y Bachillerato.

La etapa educativa ubicada en ese enclave crucial «del medio», es también la más aquejada por los efectos perniciosos de toda injerencia política. Incluso suponiendo esta injerencia bienintencionada, lo cierto es que el periodo formativo que abarca desde los 12 a los 16 años, siempre acaba agarrándose en su intento de articular un puente imposible¹. La raíz de esa imposibilidad, adelantémoslo ya, reside en tratar de convertir en realidades las disposiciones políticas, enunciadas casi siempre en un lenguaje engañoso, o mejor, «autoengañoso», obstáculo germinal en el camino hacia la *realización*.

Para los que nos dedicamos a entrar en las aulas cotidianamente, advertir el autoengaño es mucho más sencillo. Y es que, no sólo es *medial* la situación de quienes viven en toda su dimensión biológica el tránsito de la infancia a la adolescencia, sino también la nuestra. Los profesores somos los ejecutores del puente. Los esforzados y patéticos *Atlantes* de un camino accidentado y convulso: el que conduce desde la utopía a la realidad. Sin ánimo de resultar arrogante, creo que esta especial situación nos confiere mayor clarividencia. En este tiempo en que tanto se discurre y escribe sobre la educación, sobre el papel del profesorado y la escuela en la formación de un ser humano a la altura de sus propios retos, mi propuesta consiste en analizar el grado de autoengaño en el que nos movemos. Ésta es la premisa. A partir de ella, tal vez podamos empezar a vislumbrar cómo hacer de la secundaria (que es, en concreto, mi ámbito profesional) algo más articulable, menos problemático y más real.

Mi análisis va a centrarse en algunos aspectos del nuevo modelo educativo establecido en España por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990. Un modelo que aunque concierne únicamente al estado español, no difiere en exceso de las diversas reformas emprendidas en otros estados de la Unión Europea. Significativamente, la mayoría de ellas fue diseñada por gobiernos autodenominados «de progreso» y por ello comparten ciertos conceptos clave que su discurso prioriza: la *democratización* de la Enseñanza Media entendida como «*derecho* al éxito escolar de *todos*»; el cuestionamiento de la noción de *transmisión* del saber oponiéndole la de «*construcción* del conocimiento»; y la presentación de la reestructuración de la Secundaria como necesaria *actualización* y *adecuación* a las «vertiginosas» transformaciones de la sociedad y

¹ Ya Giner de los Ríos advertía que la Enseñanza Media es: «una creación artificial, de concepto indefinido, que no se caracteriza por sí misma, substantivamente, sino por una mera relación intermedia respecto de las otras» (GÓMEZ, 1998).

del mercado laboral. Todas ellas participan también de lo que resulta ser su baza más importante a la hora de desacreditar todo asomo de crítica: el considerarse garantes de los valores democráticos y de la justicia social.

El modelo de Secundaria trazado por la LOGSE, sin embargo, está hundiéndose en una profunda crisis. El puente que debe tender cimbra y se desestabiliza al querer compatibilizar la *obligatoriedad* tradicionalmente asignada a la Primaria y su propio carácter *instructivo* dirigido al trabajo o a estudios superiores. Se le pide que forme íntegramente a la persona (como ser humano y ciudadano), y a la vez lo convierta en un trabajador eficiente y / o en un estudiante capaz. Los instrumentos de que se la dota para ello son básicamente de carácter teórico: hay que cambiar la forma de enseñar –se nos dice–, en función de unas teorías psicológicas y pedagógicas prácticamente infalibles si se las aplica con propiedad. También hay que transformar la organización y gestión de los centros. En este caso, la teoría que se nos ofrece es la aplicada en la obtención de la calidad empresarial (*Quality management*) diseñada por empresas de gran envergadura ².

Ambas teorías se descargan sobre el docente pidiéndole que las concilie y las ponga en práctica, esto es, las *realice*. Nada más fácil. Y sin embargo, se está olvidando u ocultando lo más obvio: que la realidad no siempre está dispuesta a confirmar nuestras concepciones sobre ella, ni a asumir nuestras previsiones, proyectos y análisis. Que su discurrir sigue zafándose a nuestras teorías. Como decía Edgar Morin (también a propósito de la educación): «Ninguna teoría está inmunizada para siempre contra el error. Incluso hay teorías y doctrinas que protegen con apariencia intelectual sus propios errores ³».

II. LA «DEMOCRATIZACIÓN» DE LA ENSEÑANZA MEDIA. LA SECUNDARIA COMPRENSIVA

La teoría de la *comprensividad* es una utopía pedagógica que no puede dejar de fascinar a cualquier ser humano dotado de sensibilidad moral. Su objetivo es

² La *Eurorean Foundation for Quality Management* fue fundada en 1988 por catorce grandes empresas europeas. Los principios que sustentan su modelo, aplicados al centro educativo, lo transforman en un establecimiento más cuya calidad se mide en función de la satisfacción inmediata de los usuarios.

³ MORIN, octubre 2000.

nada menos que ofrecer respuesta a las necesidades educativas de cada alumno en particular y conseguir, a la vez, un modelo universal que abarque a la mayor cantidad de población. Para ello, hay que rebajar –se dice «flexibilizar»– los objetivos académicos, y «adaptar» el ejercicio pedagógico a la diversidad de intereses y capacidades de cada alumno. Todo ello no puede más que abocar al progreso satisfactorio de todos, es decir, al *éxito* escolar y social. Una palabra, «éxito», que en estos últimos años ha desbancado a otras tan legítimas como *culminación*, *bienestar* o simplemente *logro*.

Pues bien, mi experiencia profesional me permite afirmar que la *comprensividad*, anhelada panacea antidiscriminatoria, no está produciendo los efectos perseguidos. La teoría del *aprendizaje corporativo* entre alumnos diversos en capacidades e intereses no funciona. No funciona porque tal vez olvidamos preveer que el aprendizaje (entendido como modificación del conocimiento y la conducta) no suscitaría la adhesión de todos. Y negarse a ello no tiene por qué ser forzosamente síntoma de incapacidad o de falta de motivación, sino simplemente de indolencia y comodidad, incluso de autoafirmación individual en la indiferencia. Actitudes todas ellas muy humanas y lícitas, por cierto. No estoy especulando gratuitamente: hablo cotidianamente con los alumnos esgrimiendo con ellos todos mis vanos instrumentos de persuasión. Pero la teoría sigue diciéndonos que sí, que la heterogeneidad favorece el estímulo de los menos interesados y capacitados por los que más lo están, y que de esta forma la socialización armónica florece. La realidad, sin embargo, se obstina en mostrarnos otro rostro: los jóvenes apenas aprenden nada o casi nada en la actual Secundaria, y muchos de ellos sufren presiones por parte de sus compañeros⁴. Obviando por el momento la difícil cuestión de la violencia, lo cierto es que ofrecer el mismo modelo de enseñanza (a pesar de la *optatividad* que se ha revelado ineficaz) a todos los jóvenes de entre 12 y 16 años, así como el agruparlos heterogéneamente en el aula (la tan alabada *diversidad*), ha comportado la devaluación del aprendizaje hasta el punto de que los propios alumnos, especialmente a partir de los 13-14 años, saben que su paso por la ESO es un simple trámite temporal. La experiencia más o menos seria de aprendizaje viene

⁴ El 60% de los alumnos reconoce saber de compañeros que no se atreven a decir que otros les están molestando, y el 55% propondría medidas más severas con determinados compañeros. Así se desprende de un estudio de la Fundación Hogar del Empleado titulado Opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación. Realizado por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA), el trabajo recoge las opiniones de más de 3000 alumnos de Primaria y Secundaria, de colegios e institutos públicos y privados de la Comunidad de Madrid.

después: en el Bachillerato y los Ciclos Formativos ⁵. Este hecho se hace particularmente palpable en los grupos de 4.º de ESO (último curso de la Secundaria): en torno a un veinte por ciento decide prepararse para el esfuerzo posterior, mientras que el resto espera más o menos relajadamente que llegue el mes de junio. Este fenómeno se agudiza en los centros públicos, y es comprensible. Los alumnos cuyos padres exigen al sistema preparación *académica* (o sea: instrucción) se han refugiado en centros privados que garantizan dicha preparación, aun a riesgo de arruinar la benefactora *comprensividad*. Será porque esos padres ⁶ no comparten la utopía de los expertos acerca del enriquecimiento humano en un ambiente heterogéneo. O tal vez sí, tal vez la comparten en teoría, pero en la práctica pesa más su deseo de dar «buenos estudios y buenas compañías» —como se dice habitualmente— a sus hijos. Hay muchos padres que harían lo mismo si pudieran; pero no pueden. Entre ellos se encuentra la totalidad de los emigrantes extracomunitarios que viven y trabajan en España desde hace pocos años.

De esta forma, el pretendido igualitarismo centrado únicamente en superar la injusta diversidad natural en capacidades y destrezas de los seres humanos, no sólo no ha logrado su utópico objetivo, sino que además ha olvidado y arruinado la *diversidad vivencial* que sólo la educación pública garantizaba. Nos referimos a la convivencia en la misma aula del hijo del carpintero, del médico, del electricista, del abogado... Una convivencia que cotidianamente afirma (más que cualquier unidad didáctica fomentadora de valores) nuestra esencial pertenencia a la *comunidad humana*, mucho más profunda y abarcante que la vinculación con la franja socioeconómica en la que nacemos.

Si empíricamente esto es así ¿por qué los creadores de este modelo educativo persisten en el autoengaño de que su sistema es más igualitario? ¿No es cierto que proliferan las ofertas en la educación privada, mientras que muchos institutos públicos van transformándose en «Centros de atención educativa preferente» cuyo único objetivo (y no es poco en sus circunstancias), reside en socializar a sus alumnos? Tal vez debiéramos empezar a limar la utopía admitiendo las prácticas

⁵ ¿Cómo se explica sino que, según el estudio citado, nada menos que el 75% de ellos aspire a ir a la Universidad? (Es sintomático que el mayor número de ese porcentaje estudie en centros privados y concertados ¿No decían nuestras teorías que el nuevo sistema era socialmente justo?).

⁶ Debido a la concertación masiva de la privada, esos padres ya no pertenecen exclusivamente a las clases altas, sino cada vez más a las clases medias de profesionales con cierto grado de cualificación, entre ellos, maestros y profesores.

reales de nuestra interacción social. El funcionamiento del sistema saldría sin duda beneficiado. Una era que se quiere «del conocimiento» no puede ignorar el desajuste entre sus idearios y la realidad, hacerlo sería condenarse a no ser más que «era de la insignificación», por no decir del sinsentido.

El antiguo bachillerato, que sin duda no estaba concebido desde la universalización de la educación, había logrado cuando menos formar élites sociales populares, algo que la ESO nunca conseguirá. Los barrios más desfavorecidos de las ciudades contaban con un instituto de bachillerato donde se preparaba a los alumnos en iguales condiciones que en los centros privados. A la hora de acceder al mundo del trabajo o a la Universidad, no sufrían desventaja en cuanto a capacidades, habilidades y conocimientos. Ahora ya no. Ahora las expectativas de promoción laboral y social de los jóvenes varían en función de su entorno. Algo enormemente peligroso que las políticas educativas se esfuerzan en presentar como *enorme progreso democratizador*. Y es que la adecuación del diseño curricular al entorno (social) provoca la desaparición de aulas de bachillerato y de ciclos formativos de grado superior en las zonas más humildes. Sólo es preciso *querer* verlo para constatarlo ⁷.

Con lo dicho no pretendo en absoluto abogar por la vuelta atrás. La extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años es sin duda una buena opción. En esto parecemos estar todos de acuerdo. Mi objeción apunta más bien al hecho de que esa enseñanza deba ser *igual para todos* e impartida en las mismas aulas. Y es que si el sistema anterior obligaba a alcanzar unos objetivos académicos que no todos podían asumir, ahora se ha optado por lo contrario, olvidando así el siempre necesario equilibrio. Los alumnos dispuestos al esfuerzo que requiere todo aprendizaje, los que conservan cierta curiosidad por saber y los que simplemente son más hábiles y rápidos aprendiendo, se aburren soberanamente en la Secundaria. Y no son pocos. Son todos aquellos que esperan cumplir 16 años para empezar a hacer algo más provechoso. ¿Puede negarse que la *comprensividad* sea discriminatoria para ellos? Creo que no, y sin embargo se niega.

En este punto creemos que los artífices de la LOGSE deberían acallar sus precipitadas descalificaciones acusando a los profesores de «elitistas». Cuando dicen

⁷ De esta manera, se están vulnerando aspectos del Derecho a la Educación apuntadas en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos del Hombre*, en concreto el que defiende: «El acceso a los estudios superiores igual para todos, en función de sus méritos respectivos».

que sólo nos preocupamos por «un sector del alumnado, el destinado a la vía formativa de mayor nivel»⁸, su lenguaje delata una «fijación» histórica en décadas anteriores a los setenta, cuando sólo las clases más acomodadas accedían a ese mayor nivel. Parecen ignorar que en los últimos treinta años ya no era así. Y ya no era ni es así porque, además de la afluencia masiva de estudiantes a la universidad, ahora ya no sirve el tópico de que «tener carrera» es sinónimo de «tener éxito en la vida». Acusarnos de «elitistas» significa que todavía creen en el mito clasista de que un albañil o un fontanero –por muy aceptable que sea su situación económica–, siempre será inferior por el hecho de no poseer un certificado ministerial. Así lo expresaba un doctor en filosofía (y profesor) en días recientes:

«Parece como si el carecer de estudios, renunciar a ellos o desaprovecharlos es más un delito que una opción libre y personal. Como si la renuncia voluntaria o condicionada a la cultura académica llevara como penitencia la miseria, el descrédito o la marginalidad. Entre todas las clases sociales parece reconocerse el derecho a la educación pero no el igualmente democrático 'derecho a la ignorancia'»⁹.

En el fondo, muchos profesores pensamos que el modelo *comprensivo* aplicado, que en teoría debería resultar flexible e integrador, no beneficia a ningún tipo de alumno. Y lo pensamos porque nuestra actividad diaria en las aulas se revela infructuosa. El problema no procede tanto de los jóvenes con ritmos y procesos de aprendizaje diversos, como las minorías étnicas sin apenas conocimiento de la lengua vehicular o los que presentan algún tipo de discapacidad, sino sobre todo de aquellos que sencillamente rechazan el instituto. Tan poderosa es su presencia que el lenguaje educativo los ha investido ya con nombre propio: son los *objetores escolares*. Desmotivados, sin interés por cualquier tipo de actividad y a menudo agresivos, estos alumnos entorpecen diariamente el derecho a la educación de los demás compañeros. Y lo que es aún más grave: comprueban que sus actos de boicoteo sistemático apenas tienen consecuencias. No estamos diciendo que estos jóvenes deban ser puestos al margen del sistema, en absoluto: su actitud es una llamada de atención, de una adecuada y debida atención. Nuestro criterio es que su derecho a la educación no debe ejercerse a costa del derecho de sus compañeros. Así de sencillo.

Hay que empezar a reconocer sin ambages que el tratamiento a la *diversidad*, por mucho predicamento que goce entre las modernas teorías pedagógicas, se

⁸ COLL y VV.AA., enero 2001:36.

⁹ IZQUIERDO, noviembre 2000:17.

revela en Secundaria como una tarea titánica tanto en el nivel disciplinario como en el técnico. Los profesores reconocemos que la teoría es magnífica, pero irrealizable, sobre todo a partir de los 13 años. El abigarramiento en el aula de expectativas, intereses, capacidades y códigos de comunicación diversos, o incluso la precariedad o carencia de ellos, convierten nuestra actividad docente en un ejercicio de pura supervivencia. En este contexto, la desmotivación se hace extensiva al conjunto de alumnos y hasta al profesorado. Es inevitable.

La respuesta más socorrida de las modernas políticas educativas a este problema es que todo reside en la inadecuación de los docentes a la nueva realidad. Se dice, además, que su alarmismo no es sino reaccionaria inadaptación a los cambios, evidente en un colectivo de tradición «selectiva» y *no comprensiva*¹⁰. Su actitud «poco receptiva» y sus voces de alarma son presentadas a la sociedad como engorrosos obstáculos en las nuevas demandas laborales y sociales, en la carrera «hacia adelante» siempre «hacia adelante» que los tiempos exigen. Y es que esta carrera (por no decir huida) hacia el nuevo siglo y milenio, y el carácter dinámico del futuro lo es todo en su lenguaje. Desde todas las instancias se nos bombardea con la fascinación de un futuro frente al que —al parecer— podríamos no estar a la altura, pues es como si amenazara con «pasar de largo», tan vertiginosa es su inminencia.

¿Qué significa todo esto? ¿A qué es debida esta urgencia acrílica por transformarlo todo? ¿Por qué razón el pensamiento político tradicionalmente comprometido con la justicia social, es ahora el más dogmático imponiendo un sistema que contradice a las claras su propio discurso democratizador? ¿No será todo este lenguaje del *cambio a toda costa* síntoma de un profundo y preocupante vacío ideológico? ¿No será síntoma de un consciente autoengaño dirigido a solapar nuestra radical desorientación?

III. LA TEORÍA: LA MOTIVACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Los múltiples objetivos de la Secundaria: formación integral de la persona, socialización y transmisión de valores, preparación técnica y académica para esta-

¹⁰ «Unos profesionales con tradición selectiva están recibiendo a la totalidad de la población en edad escolar. Se ha puesto una etapa comprensiva en manos de profesionales que, en gran parte, no lo son» (TAPIA, diciembre 2000:12).

dios posteriores (entendido todo desde la perspectiva única de cada alumno) son factibles teóricamente desde algunas nociones clave como la *motivación* y el *aprendizaje constructivo*.

En esta suerte de «batalla» discursiva que se está librando entre los partidarios del cambio a ultranza de la Enseñanza Media y la mayor parte de su profesorado ¹¹, se suele argüir que estos últimos habían olvidado «motivar» a sus alumnos y que por ello los estudios secundarios, además de ser elitistas, traumatizaban a fuerza de resultar tediosos. Se olvida que también los profesores fuimos alumnos, y que ya entonces reconocíamos el alto valor de la *motivación*, referida tanto a nosotros mismos como a los profesores. Siempre fue una grata y estimulante experiencia asistir a las clases de un profesor motivado, apasionado por compartir con nosotros lo que también él había aprendido. Es lo que Platón, 2500 años atrás, llamaba el *eros* del aprendizaje que, partiendo de quien enseña, logra suscitar en el alumno la curiosidad necesaria para aprender. Y esta curiosidad suscitada reemplaza, porque las incluye, a todas las científicas nociones de *conflicto cognoscitivo*, *oportunidad psicopedagógica* y *aprendizaje significativo*. Nociones que al no haber cristalizado todavía en teorías pedagógicas era imposible –dicen– que pudiéramos contemplar. Mi opinión es que resulta una presunción errónea pensar que nuestras teorías crean los fenómenos, cuando en realidad lo que hacen es describirlos.

Amparándose en teorías psicológicas previamente simplificadas y mitificadas, las disposiciones administrativas nos invitan a aceptar una concepción *constructivista* del aprendizaje. Concepción que lleva aparejada una especial insistencia en la *motivación* del alumno, y en la restricción de las fronteras entre éste y el profesor en lo tocante a la «responsabilidad» del aprendizaje.

El *constructivismo*, que en principio se limita a subrayar el hecho de que la mente en el curso de su desarrollo aprende a conocer, es decir, que construye sus propias herramientas conceptuales en función de su interacción con el medio y sus conocimientos previos, es interpretado con precipitación, torpeza y dogmatismo en el discurso de la Reforma Educativa.

¹¹ «El profesor debe asumir que su rol de ser mero transmisor de conocimientos ha terminado, que las clases magistrales tienen ya poco sentido» (SARASÚA, enero 2001:20).

«Pero los profesores no deben reconvertirse en asistentes sociales. Su función no es poner orden en personalidades desestructuradas aunque aportan a este tipo de terapias; es otra cosa» (JORDÁN, diciembre 2000:13).

Su tergiversación empieza desde el momento en que se nos dice:

En primer lugar hay que tener en cuenta que el constructivismo *no pretende ser una teoría más*, sino una visión de conjunto capaz de aglutinar diversas teorías que comparten postulados comunes, fundamentalmente el que subraya la importancia de la actividad constructiva del alumnado en la realización de aprendizajes escolares. Este esquema integrador [...] además de proporcionar al profesorado un conjunto de referencias psicoeducativas, quiere ser un instrumento para la reflexión y la acción educativa.

El modelo de práctica educativa basado en el constructivismo incluye la diversidad de estrategias y métodos de enseñanza aprendizaje y *reclama un punto de consenso: aceptar* que el objeto fundamental del aprendizaje escolar es la construcción del conocimiento en el alumnado ¹².

Si leemos con detenimiento lo anterior, no puede pasarnos inadvertido el tono dogmático y polemizador desde el que se escribe. Dogmático porque se cree depositario de la verdad, y polemizador porque presupone en el destinatario objetivos contrarios al desarrollo de la capacidad cognitiva del alumno.

En primer lugar, se afirma sin matices que el *constructivismo* «no es una teoría más», sino el compendio y hasta la culminación de todo lo que podamos llegar a saber sobre la forma en que el cerebro aprende ¹³. Palabras así parecen ignorar el largo camino recorrido en nuestro continuo teorizar el mundo. Camino que nos ha proporcionado el sano perspectivismo de desconfiar de nuestras metas, sabiendo que el horizonte se aleja a medida que creemos aproximarnos a ellas. O mejor aún: que el horizonte mismo es creación de nuestra búsqueda. Formamos parte del fenómeno investigado. Es el mismo cerebro el que aprende y el que trata de comprender cómo aprende ¿cómo podríamos arrogarnos infalibilidad?

En segundo lugar, el texto nos conmina a «aceptar» que el objeto fundamental del aprendizaje es «la construcción del conocimiento del alumno», como si de alguna manera hubiera que ponerse en guardia ante actitudes contrarias a tan

¹² Mi transcripción proviene del material publicado por el Departamento de Enseñanza de la *Generalitat* de Cataluña (GENERALITAT DE CATALUNYA, 1993:10-11). Los subrayados son nuestros.

¹³ Ante la grandilocuencia de este discurso, cualquiera diría que la psicología hubiese alcanzado formular la «gran teoría» aglutinadora de todo su saber, comparable a la «teoría unificada» que siempre ha perseguido la física.

noble fin. Presumo, dando un voto de confianza al redactor, que no es que se atribuya al destinatario (el docente) una inconfesable aversión hacia el conocimiento desarrollado por sus alumnos, en absoluto. Lo que se deduce de sus palabras es su propia intolerancia hacia un término no nombrado: TRANSMISIÓN. Es obvio que se trata de enfrentar *construcción* a *transmisión* del conocimiento, dando por sentado que ambos modelos no pueden coexistir.

Y ¿por qué no? No es justificable declarar incompatibles *forma* (construcción) y *contenido* (transmisión), cuando la realidad nos confirma hasta qué punto son interdependientes. Desligar ambas nociones resulta tan absurdo como pretender que el cauce de un río se crea independientemente de su caudal. Se insiste en que no se trata ya de transmitir conocimientos, sino de «hacer algo» para que el alumno construya un conocimiento propio. Pero ¿cómo va a hacerlo sin saber apenas de qué trata y qué es un *conocimiento* en un sentido estrictamente cultural? ¿Cómo va a conocer, por ejemplo, los procesos implicados en el uso del lenguaje escrito, si ya no podemos transmitirle conocimientos de literatura, modelo por antonomasia de la *escritura*? Es un error considerar independiente el QUÉ SE CONOCE (conocimiento declarativo) del CÓMO SE CONOCE (conocimiento procedimental). ¿Acaso la programación informática, que tanto parece calar en el lenguaje de la teorización pedagógica, puede prescindir de la inserción de datos (o estimulación externa) para crear sus redes conexionistas? ¿Es posible crear un *proceso de aprendizaje* atendiendo mínimamente a *lo que debe ser aprendido*?

Claro que no. Y sin embargo, la noción de CONSTRUCCIÓN pesa cada vez más sobre las programaciones de aula y de las áreas (o disciplinas) de Secundaria. En la práctica educativa, está acaparando un espacio que no le pertenece únicamente a ella, generando de esta forma el efecto contrario al pretendido: la actividad docente, unívocamente entendida en términos de «construcción» paraliza el aprendizaje del alumno.

Como botón de muestra, me permito recurrir a mi especialidad: el lenguaje, y, en concreto, al *análisis textual*, incluido en el currículo de Lengua por la nueva ley educativa. La *gramática textual* de Van Dijk y Kinstch, basada en el análisis supraoracional de la lengua, enriquece sin duda el panorama de los estudios lingüísticos, pero no explica por sí sola el procesamiento y producción de enunciados, es decir, la competencia lingüística de las personas. Proyectando de manera mimética su esquema teórico a nuestra actividad docente, se pretende que enseñemos al alumno a identificar y a usar por sí mismo nociones de «estrategia lingüís-

tica» como los conectores textuales y los diversos mecanismos de cohesión y coherencia textual. Reconociendo y usando dichas estrategias, se nos dice, el alumno aprenderá a aplicarlas a sus mensajes y a identificarlas en enunciados ajenos. Es decir, alcanzará «con éxito» uno de los objetivos generales de la etapa secundaria, esto es: comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad, usándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos, así como para reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje ¹⁴.

Pero no ocurre así. Leyendo (o escuchando) los textos producidos por mis alumnos, me parece estar presenciando la inminente «derrota» de la coordinación lógica de ideas. Es como si el lenguaje estuviera sumido en una frenética autodestrucción: las frases se inician y acaban casi simultáneamente, los tiempos y modos verbales más dispares jalonan el discurso, mientras que las conjunciones y nexos subordinantes se salpican extraviados, enfurecidos, completamente dislocados. Evidentemente, la responsabilidad no es sólo suya, sino también y sobre todo del mundo que estamos creando. En él, el lenguaje se está viendo seriamente afectado por nuevos hábitos y usos sociales que reducen sus posibilidades a la más escueta «comunicabilidad». El influjo de las nuevas tecnologías, así como el imperativo laboral y social de conocer las lenguas únicamente en uno de sus registros (verbi-gracia, el inglés de los negocios), está dañando la vertiente autocognitiva del lenguaje, vertiente asociada básicamente a la «escritura» y a la «lectura». Con vertiente autocognitiva me refiero al «pensamiento», a la capacidad reflexiva sobre el propio sujeto y el mundo que la auténtica competencia lingüística abona y provoca ¹⁵. La *escritura* y la *lectura*, requeridas de un «tiempo» del que ya no podemos o no queremos disponer, nos procuraban esa vertiente más compleja del lenguaje.

Saber hablar y escribir «con propiedad, autonomía y creatividad» es indisociable de saber pensar y de saber leer (esto es, de comprender lo que se lee). Es necesario *conocer* profundamente el lenguaje escrito para producirlo o «construirlo» por uno mismo. Y es también preciso *comprender* el discurso ajeno para construir una reflexión crítica y ajustada de sí y del mundo. En definitiva, no sólo hay que aprender el lenguaje, sino también aprender de él. La *literatura* es el ámbito ideal,

¹⁴ Octavo Objetivo General de la Etapa Secundaria. Se trata de una de las trece «capacidades» que debería haber asumido el alumno al finalizar la etapa.

¹⁵ En palabras de José María Valverde: «El lenguaje es la forma única e inevitable del vivir mental» (VALVERDE, 1983:9).

el que posee más resortes motivadores para iniciar al alumno en el mundo del lenguaje. ¿Qué adolescente se motiva ante un enunciado, texto o mensaje que no le explique a la vez una historia? ¿Ante un texto que no esté expresamente creado para satisfacer el placer —remota y atávicamente humano— de escuchar cómo se cuenta una historia?

Y sin embargo, el nuevo currículo de Secundaria (y hasta el de Bachillerato), obsesionado por *modernizarse* a toda costa, reduce el estudio de textos literarios a la mínima expresión, incrementando el de textos de «tipología diversa» que abarcan desde una entrevista a un recetario de cocina. No estamos diciendo que la inclusión de este tipo de textos, así como la importancia otorgada a la lengua oral sean un error. En absoluto. Lo que resulta cuestionable es que su presencia eclipse el papel de la literatura en la adquisición de una alta competencia lingüística. Ni el uso sistemático de mecanismos de cohesión en actividades de aprendizaje, ni la lectura de diversa tipología textual pueden sustituir, en el dominio lingüístico, la extraordinaria eficacia de la lectura literaria. No hay mejor forma de conocer en profundidad y de aplicar con propiedad los procesos del lenguaje que llegando a ser un buen lector. Pretender que los alumnos puedan *construir* por sí mismos dichos procesos sin acudir a la *transmisión* del gusto por la lectura —objetivo principal de los estudios literarios— es, esto sí, un grave error. Sus efectos son ya perfectamente perceptibles en su renqueante escritura y en su creciente dificultad para comprender lo que leen.

Resulta decepcionante que los responsables de la política educativa sigan encasillados en dicho error y que, en lugar de compensar el desequilibrio que cotidianamente se da entre las diversas vertientes de uso del lenguaje, decida arrinconar las materias estrictamente ligadas a la escritura y la lectura, como son la literatura, la filosofía y las lenguas y culturas clásicas. La razón de que estas materias sean las más castigadas es obvia. Necesariamente vinculadas a la TRANSMISIÓN DEL SABER, se han convertido en el blanco perfecto de los nuevos enfoques pedagógicos basados en una interpretación dogmática del constructivismo. Interpretación que, además de identificar de manera precipitada *motivación a diversión* (olvidando el papel central del esfuerzo en todo aprendizaje¹⁶), introduce en los libros de texto y en las programaciones una poco disimulada tendencia a socavar los valores de la cultura. Entiendo por CULTURA todo el caudal de símbolos acu-

¹⁶ ¿Tendremos que recordar que el aprendizaje se realiza a través del ensayo, el error, la resistencia al desaliento y el éxito ocasional?

mulado a lo largo de la historia, símbolos¹⁷ que constituyen un ámbito con un grado de sentido aceptable: nuestro *mundo común*, y en buena parte también del íntimo. Es posible que esta tendencia a erosionar el valor de la cultura como universo de significaciones comunes, tenga su origen en la imparable DESTRADICIONALIZACIÓN de nuestra sociedad postindustrial. Si es cierto, como sostienen algunos sociólogos, que en el actual contexto de cosmopolitismo global las tradiciones están sometidas a constante interrogación¹⁸, entonces estamos más obligados que nunca a su memoria. Olvidarlas supondría perder el fundamento desde el que construir consciente y críticamente nuestro presente.

Mi impresión es que estamos errando el camino. Subordinar la Enseñanza Media a las últimas nociones sobre el aprendizaje, cuando ni siquiera tenemos una teoría acabada de la conciencia resulta sencillamente precipitado. Y utilizar dichas nociones como arma arrojadiza para desacreditar la tradicional transmisión del saber, en lugar de subrayar la evidente complementariedad entre transmisión y construcción, entre formación e instrucción, no hace sino agravar la preocupante crisis de nuestro sistema educativo.

IV. LA COARTADA DEL CAMBIO

El motivo vertebral (o «transversal») del discurso favorable a esta Reforma Educativa a que venimos refiriéndonos, es la necesidad de replantearnos la formación de los jóvenes en *un mundo que cambia constantemente*. La invocación recurrente a un futuro global y a la transformación que operará en nuestras vidas la imparable carrera tecnológica, fundamenta el discurso dominante y legitima todas y cada una de sus propuestas.

Negar la constatación del cambio resultaría iluso. Lo cuestionable reside más bien en el carácter frenético que está adoptando este discurso, invadiendo todos los órdenes de la vida social y política. El papel de los medios de comunicación es capital en este sentido, «martilleando» la mente del ciudadano con mensajes referentes a la inexorable transformación del mercado laboral (deberemos renun-

¹⁷ Sigo aquí la significación que otorga Cassirer al *símbolo*: «La cristalización que la vida experimenta en las diferentes formas de la cultura, el lenguaje, el arte y la religión» (CASSIRER, 1951:161).

¹⁸ BECK, GIDDENS y LASH, 1997.

ciar a un mismo oficio para toda la vida), a la necesidad de «volver a la escuela» siempre que sea preciso y, en general, al imperativo de transformar nuestras mentalidades para converger con la marcha irrefrenable de los tiempos.

Aquí y allá, sin embargo, van surgiendo voces discordantes que desconfían del optimismo con que se nos quiere presentar el futuro y se preguntan qué precio deberemos pagar desde el punto de vista de los derechos sociales y laborales adquiridos, así como desde el sentido que hemos ido dando a nuestra comunidad humana. La mayoría de estas voces coincide en que estamos asistiendo a una nueva forma de manipulación orquestada por los que detentan el poder económico del mundo, manipulación dirigida a minar todas las estructuras colectivas susceptibles de obstaculizar la lógica del mercado puro: el estado-nación, los grupos de trabajo, los colectivos de defensa de los derechos de los trabajadores (sindicatos, asociaciones, cooperativas) e incluso los núcleos familiares ¹⁹. Se trataría de una nueva «barbarie dulce» disfrazada de revolución cultural permanente y que implica un trastorno constante de nuestros modos de vivir, actuar y pensar ²⁰.

En el ámbito educativo, los efectos de esta suerte de «barbarie» son perceptibles desde dos vertientes básicas: la extracción del sentido propio de la Secundaria, transformándola en una mera prolongación de la Primaria, y la reconversión laboral del profesor especialista, obligado a «habilitarse» en varias materias, a cuestionarse su formación universitaria y a asumir el mero rol de animador de grupos. Si en este último caso se apela al requisito de invertir un «mayor esfuerzo» para lograr ser agentes de nuestra propia transformación, en el primero: la *desustancialización* de la Secundaria, se argumenta que reformarla constituye la única garantía de su supervivencia. El razonamiento es que, anquilosada como está respecto a la *vertiginosa evolución* social y laboral, la última etapa de la educación obligatoria debe responder adecuadamente a las demandas del futuro prometedor. Así pues, olvidando que ese futuro puede precisar de algo más que de agentes precariamente cualificados y consumidores adaptables, la sola función asignada a esta etapa consiste en lograr una alfabetización de la población acorde con las exi-

¹⁹ BOURDIEU, 1998:138.

²⁰ «En su vida personal y profesional, los individuos se ven constantemente incitados a dar prueba de su «autonomía» y «responsabilidad», deben estar «motivados» y ser «participativos». [...] En el seno de numerosas empresas y administraciones, así como en la escuela, cada uno es invitado a ser el «actor de su propio cambio», acarreado sobre sus espaldas el peso de una responsabilidad ajena y difícil de asumir» (LE GOFF, 1999:8).

gencias de lo sociedad de la información. Nada más. Por mucho que se predique desde la tarima de los expertos la necesidad de una educación integral y formadora en valores (por otra parte, perfectamente inútil si no se nos permite revelar el sustrato *tradicional* de esos valores), la *articulación medial* que la Secundaria prestaba a la vida de los individuos preadultos se ha perdido. Ya no se trata de legar a las nuevas generaciones nuestros horizontes de sentido morales, culturales e históricos, sino de proporcionarles unos cuantos procedimientos pragmáticos para incorporarse «con éxito» a la edad adulta.

En una obra plenamente documentada, Jean-Claude Michéa considera que este nuevo modelo educativo no aspira más que a la enseñanza de la ignorancia, objetivo ineludible para quienes han previsto que en el siglo XXI un veinte por ciento de la población activa bastará para mantener la actividad de la economía mundial. Para asegurar la gobernabilidad del ochenta por ciento restante, nada mejor que definir: «un cóctel de divertimento embrutecedor y de nutrición suficiente que permita mantener de buen humor a la población frustrada del planeta ²¹.» El término asignado a esta cínica y ofensiva componenda es el de *tittyainment* ²², acuñado y dado a conocer por Zbigniew Brzezinski ²³ (antiguo consejero de Jimmy Carter) durante el fórum auspiciado por la fundación Gorbachev de septiembre de 1995, en donde unos quinientos individuos políticos, líderes económicos y científicos de renombre se reunieron para debatir sus visiones sobre el destino de la nueva civilización ²⁴. Dicho cóctel, integrado por unos mínimos conocimientos *utilitarios* que, como tales, precisan de una continua actualización, es perfectamente asumible a través del ordenador, lo cual convierte a los docentes en meros comparsas de la escena educativa.

Un planteamiento de este tipo necesariamente tiene que topar con la formación universitaria del profesor y con su manera de entender la actividad en el aula. De ahí que, como ya señalamos, el otro efecto de la *barbarie modernizadora* recaiga directamente sobre la función asignada al docente. En consonancia con el discurso operante en el terreno social y laboral, se le exige un «esfuerzo mayor de

²¹ MICHÉA, 1999:49.

²² *Entertainment* significa divertimento y *tits*, en jerga americana, los senos. La flexión de la palabra imita la de *management*.

²³ Miembro fundador, en 1973, de la Trilateral. Según Pierre Bitoun, dicho «club» constituye uno de los ámbitos donde se elaboran las ideas y estrategias de la Internacional Capitalista (BITOUN, 1998:44).

²⁴ MARTIN y SCHUMANN, 1997.

adaptación», instándole a dar prueba de su implicación, a mostrarse *motivado, participativo y receptivo* a la nueva pedagogía, así como a renunciar a su papel y a intercambiarlo con el del alumno. Ya que ahora es éste el *centro* del sistema educativo, el sujeto y objeto de su propia formación. Las disposiciones administrativas son, en este sentido, meridianas. La importancia otorgada al grado de conocimiento y a la competencia didáctica del profesional en su respectiva materia se ha reducido drásticamente, mientras que otras capacidades, como la dinamización de grupos o el apoyo psicológico del alumno se subliman.

La función esencial del profesorado, según el currículo de Secundaria antes citado, consiste en:

Hacer que todos los alumnos y todas las alumnas aprendan más y mejor y con mayor interés, colaborando a crear expectativas de éxito para cada chico y cada chica. En este sentido, conviene que el profesorado tenga un conocimiento operativo de la psicología del adolescente y del entorno cultural y socioeconómico en el que vive el alumno, y que aproveche estos conocimientos en su propia tarea docente. También conviene que conozca las metodologías didácticas, las técnicas de dinamización de grupos y haga un uso correcto de la lengua ²⁵.

Por último, retomando un discurso habitual en el nuevo *management*, se considera imprescindible cumplir con unas determinadas cualidades humanas para estar a la altura del nuevo apostolado educativo: capacidad comunicativa, de motivación, de incorporación a trabajos de grupo y colectivos, colaborando en ellos y cumpliendo los acuerdos, y una actitud abierta y flexible capaz de incorporar innovaciones cuando sea necesario ²⁶.

Apenas una breve alusión, líneas más arriba, al «dominio conceptual y procedimental del área objeto de la enseñanza aprendizaje» que se supone «estar implicado» en el hecho de ser profesor. Su discurso refleja perfectamente hasta qué punto se está cuestionando el valor del saber científico y cultural, considerándolo no sólo una minucia a la hora de despertar el interés del alumno, sino hasta casi contraproducente, sobre todo teniendo en cuenta que —como ya hemos explicado— su peculiar interpretación constructivista se opone a la *transmisión del saber*, por considerarla poco «motivadora». La realidad empírica del eros del aprendizaje queda de esta forma anulada, eliminada de la experiencia educativa a fuerza de no nombrarla. A

²⁵ GENERALITAT DE CATALUNYA, 1993:18.

²⁶ *Íd. ib.*

fuerza de ignorar cuestiones básicas de la psicología humana como la «pasión» por ciertas materias científicas y humanísticas y el anhelo de *compartir* dicha pasión.

Así pues, el mismo esquema inconciliablemente dualista aplicado entre *transmisión* y *construcción* del conocimiento, se proyecta ahora a la actividad docente. De nuevo, se prioriza el método, la forma de enseñar, eclipsando su necesaria complementariedad con la calidad y la profundidad del conocimiento atesorado por quien tiene que aplicar el método y la forma.

Por otra parte, la referencia a cumplir con ciertas *cualidades humanas* que afectan al ámbito más íntimo de la persona, como el grado de motivación e implicación en su grupo de trabajo, nos parece peligrosísima ya que transgrede los límites de la pura competencia profesional e invade la esfera de la libertad individual, concretamente la de la libertad emotiva. Pretender dictar cómo debe uno sentirse y cómo tiene que pensar, ofrece el aspecto de ser una imperceptible coacción para involucrarse íntegramente o claudicar. Parece una solapada manera de ampliar las exigencias legítimas en cualquier actividad profesional, más allá de los límites trazados por la historia de las conquistas sociales. Conquistas que en el nuevo lenguaje de la políticas educativas vienen tratadas como si fueran caducas prerrogativas del cuerpo docente de formación universitaria. Al incluir dichas *cualidades humanas*, difícilmente mensurables, en el listón de competencias profesionales, la adquisición y salvaguarda de un empleo depende de una adaptación psicológica muy cuestionable. Casi, diría, manipuladora, por cuanto somete al profesor a la presión continua de su «empleabilidad», conduciéndole al servilismo y a la autoinmolación. Y es que estar siempre disponible y abierto, ser flexible y polivalente equivale en gran medida a no discrepar y a sobrellevar con resignación la «elasticidad» del horario de trabajo y del perfil profesional elegido voluntariamente.

V. HACIA UN DEBATE CRÍTICO CON LA TEORÍA Y ATENTO A LA REALIDAD

Éstas son, en síntesis, las repercusiones del cambio modernizador en la estructura de la Secundaria y en su profesionales. No sé si los expertos considerarán que el incremento de la violencia en los centros, la «objeción» escolar de un alto porcentaje de alumnos y la desmoralización de los docentes²⁷ son meros efectos

²⁷ Invito a quien vea en mis palabras cierto tono alarmista a que examine los datos oficiales de las bajas laborales registradas en Cataluña durante el curso académico 1997-1998, esto es, desde el 1

colaterales de una adaptación necesaria. Desde la perspectiva de la mayoría silenciosa, no obstante, parecen más bien síntomas tangibles de un fracaso. Y es que constituye un engaño pretender que sólo unos pocos detentan el auténtico significado de los cambios y sus necesidades. Incluso suponiendo que esa autenticidad sea alcanzable, nunca podría prescindir de las múltiples perspectivas de los concernidos. Nunca. Superar la actual crisis de la Educación Secundaria en España y el resto de Europa, intentar hacer de ella algo más articulable, menos problemático y más real pasa por emprender un debate sin prejuicios que, además de abordar la realidad exenta de construcciones teóricas efímeras, valore el papel enriquecedor de la discrepancia y la dialéctica. Las consecuencias de la transformación y de la inestabilidad del sistema educativo no son confinables en un ámbito social concreto y, por lo tanto, resultan difícilmente controlables. Como gran parte de los profesores europeos venimos denunciando, el modelo educativo que se está poniendo en práctica amenaza seriamente la configuración de la sociedad del futuro. Acentúa las desigualdades sociales y merma la capacidad de los individuos de dirigir activamente su vida, así como su derecho a participar críticamente en el mundo. En rigor, hasta sustrae de gran parte de la población la *memoria* de ese mundo, incapacitándola así para influir en la marcha de las cosas.

Resulta simplificador pretender que la voz de los profesionales de la enseñanza, así como la de otros sectores que se han sumado a nuestras denuncias, no son sino fruto de autosugestiones colectivas y de resistencia corporativa a los cambios. Si no se tratara más que de eso ¿cómo se justifica el férreo silencio que se ha cernido sobre nosotros? Y es que, si las administraciones educativas prescindieron desde un principio de nuestra participación, la prensa, por su parte, única instancia capaz de forzar dicha participación, ha acabado plegándose a la consigna del silencio, anulando de esta forma del panorama del «estado de opinión» la crisis y los desajustes de la Enseñanza Media²⁸. Y sin embargo éstos persisten. Persisten sus

de septiembre de 1997 al 30 de junio de 1998. Sobre una plantilla aproximada de cincuenta mil docentes, se contabilizaron 590.505 días de baja laboral. El porcentaje más alto corresponde a enfermedades mentales y neurológicas (25%) y del aparato locomotor (30%). No tenemos constancia de que el Departamento de Enseñanza haya hecho públicos los datos correspondientes a los dos últimos cursos.

²⁸ Como botón de muestra, citemos la decantación partidista de periódicos como *El País* o *Le Monde*. Si el primero ha optado en los últimos tiempos por defender un único punto de vista, el segundo ha dejado de ser el espacio de controversia que había representado en los primeros meses del año 2000 (V. Bibliografía).

devastadores efectos y el malestar generalizado de los concernidos, mientras que el resto de la sociedad –acuciada por cuestiones no tan ajenas a las que afectan a la escuela– parece sumida en la indiferencia o en la impotencia. Quizá simplemente en el desencanto.

Pero es preciso salir de esta situación. Es necesario que retomemos las riendas de nuestra responsabilidad en el mundo y reclamemos nuestra legítima participación activa en él. Incluso de nuestra legítima disidencia de él. La educación no debe convertirse en caldo de cultivo de una sociedad acrítica, desprovista de referentes colectivos que nos han estado aglutinando como *comunidad* al fundamentarnos en el pasado, en la memoria. Las últimas «reestructuraciones» del mercado laboral están influyendo negativamente en nuestra existencia individual y social, pero la visión instantánea y fragmentada del mundo que se nos imbuje en cada espacio de nuestra cotidianeidad (la escuela, el trabajo y el propio hogar a través de los medios de comunicación), nos desarma para el discernimiento y la crítica. La realidad, sin embargo, nos muestra su inequívoca lógica encadenada. La violencia o la apatía de nuestros alumnos, por ejemplo, no son acontecimientos desvinculados de otros, sino insertos en un *sistema de relaciones* que coliga la situación de la estructura familiar con el mercado de trabajo (precariedad, horarios abusivos) y éste, a su vez, con la política fiscal, etc. En vano reclamaremos un mayor acento en los valores por parte de la escuela, si los padres siguen sin disponer de tiempo para sus hijos y si los medios que éstos consumen (televisión, Internet) sólo se rigen por el beneficio económico.

Nosotros, todos y cada uno de nosotros, encarnamos este *sistema de relaciones* viviéndolas. Por eso es tan importante la educación, porque en ella se decide cómo y en qué medida las encarnaremos. Creo que fue Goethe quien dijo que las generaciones futuras no son simples sucesoras, sino ante todo herederas. Depositarias del proceso vivo de lo heredado. La escuela y, en especial, la Enseñanza Media no puede renunciar a ser el principal agente de esa sedimentación, de ese legado. Sobre todo en un momento en que la sociedad entera parece haber abdicado de ello, sumida como está en la búsqueda febril del futuro. Se está olvidando algo tan capital como que no hay rumbo ni orientación posible sin referencias al camino recorrido. Persistir en la jactancia de que nos basta el presente y sus deslumbrantes conquistas técnicas sólo puede incrementar el desconcierto. Estamos sumidos en el autoengaño, en la ebriedad de un progreso que no parece incrementar la producción de serenidad y satisfacción en los individuos, sino todo lo contrario.

El modelo de Educación Secundaria que hemos implantado refleja perfectamente ese autoengaño y esa ebriedad en los diversos aspectos que hasta aquí hemos tratado. En primer lugar, la confianza ciega en teorías metacognitivas que, desvinculadas de la vertiente instructiva de la educación, se revelan totalmente ineficaces en su pretensión de crear seres autónomos, emotivamente equilibrados y abiertos empáticamente hacia el otro. En segundo lugar, la soberbia suficiencia de quienes diseñan y legislan al considerar la experiencia de los docentes más una amenaza que una contribución esencial a la transformación. Y, por último, el olvido y hasta la negación de la evidencia: el curso propio de la realidad, no siempre teorizable. Pero llegado a este punto, el autoengaño parece casi racional, premeditado. Es decir, generado deliberadamente por el discurso de las políticas educativas con vistas a enmascarar de utopía objetivos puramente pragmáticos. En el fondo, la desustancialización de la Secundaria no parece sino dirigida a transformar los institutos públicos en factorías de *recursos humanos*, una mercancía esencial en la estructura de nuestra sociedad postindustrial. Recursos fácilmente desechables y sumisamente reciclables. Mientras que las instituciones privadas, que aun habiendo sido masivamente concertadas siguen practicando la criba social, formarán a élites especializadas pero sin referentes, sin significaciones más amplias que las de su estricto espacio productivo.

Éste es el peligro esencial que los profesionales de la educación estamos denunciando: la enorme probabilidad de estar creando una sociedad integrada por individuos automatizados, exentos de valores fundantes. Seres sin el amparo del espacio crítico generado por la cultura y, en consecuencia, más bien abandonados que libres. ¿Realmente no va a ser más que esto el tan anhelado futuro?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICI, J. C. y VV.AA. (4-III-00): «C'est la littérature qu'on assassine rue de Grenelle», *Le Monde*, p. 18.
- BAUTIER, É. y VV. AA. (12-V-00): «Choix d'école, choix de société», *Le Monde*, p. 16.
- BECK, U.; GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (Madrid, Alianza Universidad).

- BITOUN, P. (1988): *Les Cumulards* (Stock).
- BOURDIEU, P. (1998): Le néo-libéralisme, utopie (en voie de réalisation) d'une exploitation illimitée en *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*, pp. 136-150 (Paris, Liber-Raisons d'Agir).
- BOURDIEU, P. y CHARLE, C. (8-IV-00): «Un ministre ne fait pas le printemps», *Le Monde*, pp. 1 y 17.
- CAPEL, F. y RENARD, E. (4-III-00): «Contre la supression de la dissertation», *Le Monde*, p. 18.
- CASSIRER, E. (1951): La «tragedia de la cultura» en *Las ciencias de la cultura*, pp. 155-191 (México, FCE).
- COLL, C. y VV.AA. (15-I-2001): «Del plan de humanidades al desmantelamiento de la LOGSE», *El País*, p. 36.
- DELORS, J. y VV.AA. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI* (Madrid, Santillana - Ediciones UNESCO).
- DUPON-LAHITTE, G. y VV. AA. (31-III-00): «Contre l'immobilisme et le corporatisme», *Le Monde*, p. 19.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993): *Currículum. Educació Secundària Obligatòria* (Barcelona).
- GÓMEZ, M. N. (1998): *Introducción a la historia de la educación secundaria*. (Salamanca).
- IZQUIERDO, A. (23-XI-2000): Mitologías de la educación, *Escuela Española*, n. 3472, p. 17.
- JORDÁN, F. J. (22-XII-2000): En nombre de la mayoría silenciosa (II), *Escuela Española*, núm. 3476, p. 13.
- LE GOFF, J. P. (1999): *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école* (Paris, La Découverte).
- MARTIN, H. P. y SCHUMANN, H. (1997): *Le piège de la mondialisation* (Solin-Actes Sud).

- MEIRIEU, P. (12-V-00): «Une odieuse chasse au pédagogue», *Le Monde*, p. 16.
- MICHÉA, J. C. (1999): *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes* (Castelnau Le Lez, Climats).
- MORIN, E. (23-X-2000): «Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.» Ponencia pronunciada en el ciclo de conferencias: *La educación que queremos*, organizado por la Fundación Santillana en Madrid, durante los meses de octubre y noviembre de 2000 (Madrid, El País digital, 07/11/00).
- PETRELLA, R. (26-X-00): «Cinco trampas tendidas a la educación», *Le Monde Diplomatique*, pp. 26-27.
- SARASÚA, A. (11-I-2001): «No basta con reformar el currículum», *Escuela Española*, n. 3477, p. 20.
- SUÑÉ, G. (23-IV-00): «Debacle educativa, falso progresismo», *El Mundo Catalunya*, p. 31.
- SUÑÉ, G. (30-VI-00): «Por una educación no sometida al mercado», *El País Catalunya*, p. 30.
- SUÑÉ, G. (Febrero 2001): «Autonomía de centros», <http://www.docencia.com>.
- TAPIA, I. (22-XII-00): «Educación Secundaria: problemas y soluciones», *Escuela Española*, núm. 3476, p. 12.
- TODOROV, T. (31-III-00): «Éducation, la mauvaise foi de la contre-réforme», *Le Monde*, p. 18.
- VALVERDE, J. M.^a (1983): *La literatura. Qué era y qué es* (Barcelona, Montesinos).
- VERNAT, J. P. y DE ROMILLY, J. (31-III-00): «Langues anciennes. On nous a trompés», *Le Monde*, p. 19.

RESUMEN

La reestructuración de la Enseñanza Media llevada a cabo en buena parte de Europa durante los últimos diez años, está mostrando sus primeros frutos: crisis en las aulas, malestar docente y desvalorización de la cultura. Y sin embargo, el lenguaje de las políticas educativas sigue zafándose de la realidad e insiste en propagar un mensaje confusamente revestido de utopía liberalizadora. Esto provoca el desconcierto de los profesionales de la educación, que se debaten entre la rebeldía íntima y la culpa, generada ésta por la irrealidad de la línea pedagógica que se les marca.

El artículo reflexiona sobre el grado de autoengaño que entraña dicha línea pedagógica y la ideología que en ella subyace. Una ideología caracterizada por la urgencia acrítica del cambio y la ebriedad del progreso. Sus auténticos objetivos, no obstante, parecen apuntar más bien a la consecución de un orden social regresivo.

RÉSUMÉ

La reconversion de la Secondaire et du Bac mise en place durant les dix dernières années sur une bonne partie de l'Europe, commence à montrer ses premiers résultats: crise dans les classes, malaise du professorat et dévalorisation de la culture. Cependant, le langage des politiques éducatives continue à se débarrasser de la réalité, et insiste à propager un message confusément revêtu d'utopie libératrice. Cela provoque la perplexité des professionnels de l'éducation, lesquels se battent entre la révolte intime et la culpabilité, issue celle-ci de l'irréalité de la ligne pédagogique qu'on leur impose.

L'article réfléchit sur le degré d'imposture de cette ligne pédagogique et l'ideologie sous-jacente. Une ideologie caractérisée par l'urgence non critique du changement et l'ivresse du progrès. Néanmoins, ses vrais objectifs semblent viser plutôt à atteindre un ordre social régressif.