

## Los retoños de Cronos. La LOGSE o la infantilización consumada

«Si los retoños de Cronos, al tener tanto tiempo libre y la posibilidad de trabar conversación no sólo con los hombres sino también con las bestias, usaban esas ventajas para la práctica de la filosofía, hablando tanto con las bestias como entre ellos y preguntando a uno y otro si advertía que alguno de ellos, por poseer una capacidad propia especial, presentaba alguna superioridad sobre los demás para enriquecer el caudal de su saber, fácil es decidir que, comparados con los de ahora, los hombres de entonces eran muchísimo más felices. Pero si, por el contrario, dándose en exceso a la comida y a la bebida, no hacían sino contarse entre sí y a las bestias mitos como los que ahora efectivamente se narran sobre ellos, también en este caso —al menos si doy mi parecer— es muy fácil decidirse. Dejemos, sin embargo, todo esto de lado, hasta tanto se nos presente algún intérprete lo suficientemente capaz como para decirnos si los hombres de antaño tenían o no el corazón dispuesto para entregarse a las ciencias y al uso de la argumentación.» (Platón, *Político*, Gredos, Madrid, 1992, 272b-d.)

En esta intervención, se propone una lectura filosófica de la LOGSE, lo cual no va a querer decir otra cosa que lectura platónica, y, por tanto, un intento de análisis de la ley sin ánimo de juzgarla o valorarla.

La [Ley de Ordenación General del Sistema Educativo](#), de Octubre de 1990, se plantea como una reforma educativa que pretende corregir los defectos estructurales del sistema en vigor, la ley Villar-Palasi del año 70. Estos defectos se enumeran ya en un texto del año 87 que contiene los fundamentos pedagógico-doctrinales del cambio propuesto: *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, MEC, 1987. Este documento se completa con el llamado *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, MEC, 1989. Los defectos más reiterados son: el alto índice de abandono escolar, la discriminación social producida por la «doble titulación al término de la EGB» que «genera efectos discriminatorios prematuros casi siempre irreversibles y es la principal fuente de discriminación social y de reproducción clasista de nuestro sistema educativo» (*Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*, MEC, 1987, prólogo de José María Maravall, Ministro de Educación y Ciencia, pág. 4), «un acusado extrañamiento de parte importante de los alumnos respecto de la escuela» (ibid.), un excesivo «academicismo», una FP infravalorada, el desfase entre la edad de finalización de la enseñanza obligatoria (14 años) y la edad mínima para la incorporación al mundo laboral (16 años), la ausencia de una educación infantil reglada y con vocación pedagógica y no sólo asistencial. Como es previsible, ante tales defectos se proponen una mutación de los principios pedagógicos vigentes y una serie de medidas concretas que habrán de modificar la estructura misma del sistema educativo. La innovación pedagógica de la LOGSE se concentra en los siguientes aspectos: paidocentrismo, escuela comprensiva, diversificación y flexibilidad curricular, inspirados en el denominado constructivismo pedagógico. Así:

«El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos.» (LOGSE, Título Preliminar, Artículo 2.)

El testimonio de autoridad al que se invoca es, cómo no, Rousseau: «Muchos se atienen a lo que los hombres deben saber, sin considerar lo que los discípulos estén en condiciones de aprender», citado por el ministro Maravall en el prólogo del *Proyecto para la reforma de la enseñanza* (pág. 5). Semejante postulado lleva necesariamente a una concepción de la enseñanza en la que es la institución escolar la que ha de adaptarse a las necesidades e intereses del alumno con el fin de evitar todo tipo de discriminación, una escuela igualitaria, comprensiva, que tiene como prioridad la «atención a la diversidad» y dotada de una flexibilidad curricular acorde con el objetivo marcado:

«Por escuela comprensiva se entiende una forma de enseñanza que ofrece a todos los alumnos de una determinada edad un fuerte núcleo de contenidos comunes dentro de una misma institución y una misma aula, y evita de esta forma la separación de los alumnos, en vías de formación diferentes, que puedan ser irreversibles, en ella se condensaban las aspiraciones de igualdad de oportunidades, cultura superior y común para todos los alumnos y apertura a la diversidad dentro de una misma escuela, que promovían los grupos sociales más progresistas.» (*Proyecto*, Parte I, § 2.1., pág. 11).

Hay en estos textos como una letanía que se repite con cierta insistencia bajo la fórmula «excesivo academicismo» (como, por ejemplo, en el *Proyecto de reforma*, págs. 4, 21 y 23). Y a pesar de que se percibe un tibio esfuerzo por no desdeñar completamente lo académico, este esfuerzo se revela como puramente vacío, retórico ya que las medidas estructurales adoptadas —y no las meras palabras—, como la imposibilidad de repetir más que una vez por ciclo (LOGSE, capítulo 3º, Artículo 22; *Proyecto*, Parte III, §8.13., pág. 20), propician *de facto* la inercia, la apatía y, en ocasiones, el abierto boicot de las clases por parte de estudiantes decididos a pasar de curso por imperativo legal, sin ofrecer nada para lograrlo por sus propios méritos, y, en general, el desprestigio de lo académico, que empieza a ser sospechoso, como algo *demodé* o, aun, reaccionario. Sin embargo, esa confianza en lo afectivo, como muestra la experiencia diaria, no ha logrado alcanzar sus venerables objetivos. De hecho, el paisaje de las escuelas dista mucho de la imagen idílica que los documentos ministeriales sueñan:

«La escuela ha de proporcionar un medio rico en relaciones personales, promoviendo intercambios entre los compañeros de ambos sexos a través del juego, del diálogo y de la comunicación, del trabajo cooperativo y en común. En el grupo de sus iguales, bajo la dirección y con el apoyo de los profesores, los niños aprenderán a confrontar sus puntos de vista, a aceptar sus diferencias, a ayudarse mutuamente y a ser solidarios, a trabajar en proyectos comunes, a darse sus propias normas y a cumplir los compromisos colectivamente adoptados. Todo ello es básico para la convivencia democrática y contribuya a desarrollar tanto el sentido de la tolerancia como el sentido crítico.» (*Proyecto*, Parte III, §8.2., pág. 19)

Dado que lo intelectual es concebido como mecanismo segregador, se incide en lo afectivo como foco prioritario de atención en la escuela a fin de evitar toda discriminación. Y es que, en efecto, todo ser humano tiene de por sí afectos y sentimientos sin necesidad de esfuerzo alguno, pero conocimientos sólo tiene quien se esfuerza por desarrollar unas capacidades que así mismo todos tienen. Y sólo la ejercitación y el entrenamiento de esas capacidades de carácter universal liberan al sujeto diferenciándolo, desde luego, de aquellos que evitan tal esfuerzo.

De modo que, al abrigo de una idealización moderada pero a la larga letal, se expulsa de la escuela todo cuanto suene a autoridad, disciplina, rigor, requisitos indispensables para el conocimiento, que queda relegado a un segundo plano en una educación presuntamente libertaria, pues no conviene olvidar que una operación matemática pone al estudiante ante la obligación de resolverla únicamente con la razón, sin poder «elegir» entre posibles opciones. Si el conocimiento obliga y la enseñanza es transmisión de conocimientos, en la enseñanza habrá que subordinar los conocimientos (las matemáticas) a la igualdad, la libertad y los afectos e intereses de cada alumno, según esa variante postmoderna de la Teología que es la Pedagogía actual, por lo que más que de enseñanza se empieza a hablar de educación<sup>[1]</sup>, sin revelar que esos intereses y afectos, en los primeros años de vida particularmente, no pueden ser más que reflejo de las limitaciones y servidumbres de cada uno, y que esa aparente imposición que los números, las figuras geométricas, las leyes de las ciencias o el rigor del concepto representan son la única posibilidad de auténtica libertad que anida en todo ser racional.

Se postula, por tanto, una escuela presuntamente «democrática», adjetivo que no se define y que responde a lo que Gustavo Bueno denomina el fundamentalismo democrático. Una escuela para todos en la que toda segregación o filtro es un retroceso que hay que evitar. Pero, para empezar, es una simple suposición o prejuicio, si no algo peor, creer que una escuela en este sentido «democrática» produce ciudadanos demócratas (*Proyecto*, intr., pág. 7), o ¿es que, a la inversa, no produjo corrientes de demócratas convencidos la educación franquista? Por otra parte, el aprendizaje no puede ser técnicamente «democrático» ya que si  $2+2=4$ , los conocimientos pueden discutirse según parámetros estrictamente racionales, pero no votarse, y no es posible la adquisición de conocimientos sin un Sócrates que haga las preguntas pertinentes<sup>[2]</sup> y al que se reconozca su autoridad y su jerarquía provisional<sup>[3]</sup>. En tal escuela se deja la liberación de los sujetos a su espontaneidad mucho más que a la disciplina y al rigor racionales que permiten pensar por sí mismo. De modo que cabría sugerir la hipótesis siguiente: acaso los Estados modernos o las estructuras de Poder habrían necesitado para su supervivencia y crecimiento, es decir, para su perpetuación, consumir una educación igualitaria y antiautoritaria (al menos retóricamente, alimentando la ilusión de las masas) como recurso más eficaz para producir ciudadanos manejables y sin criterios propios que la jerárquica y autoritaria. Es decir, sin ese refinamiento que supone el paso de la sociedad disciplinaria a la de control, con la educación como uno de los engranajes claves para esa transición, en la que la sumisión se ejerce con la aquiescencia ideológica o psicológica del sujeto sumiso y no es preciso ya garantizarla por medio de violencia explícita, esas estructuras de Poder habrían quedado obsoletas y arrinconadas en las cunetas de la Historia.

El resultado es que lo que se ha democratizado es la ignorancia, lo que se ha socializado es la idiotez, no el conocimiento, se ha universalizado el sentimiento, no el concepto, lo cual es tanto como decir que se ha democratizado la tiranía, la barbarie, lo que por definición no puede ser democrático. Y ahí, las personas con menos recursos materiales son engullidos por el Estado y el Mercado y sacrificados en el altar de la pedagogía falsamente liberadora. Porque quien disponga de medios huirá de la enseñanza pública y, como las familias nobles de la antigua Grecia, pagarán la educación de sus hijos a los sofistas de hoy para ascender social y profesionalmente. Con lo cual, tras la pantalla de la retórica progresista de una escolarización universal, no discriminatoria, se ha consumado una analfetización efectiva de aquellos a los que les está vedada la enseñanza privada.

Lo cual nos conduce a una aporía o, al menos, a una paradoja. La escuela «democrática» demuestra ser, sin embargo, tiránica porque genera individuos tiránicos y porque condena a la medianía al grueso de los alumnos. Y este callejón sin salida alcanza hasta la naturaleza misma de la conexión inexorable entre filosofía y democracia. En palabras de Platón:

«¿Hay modo de que la muchedumbre soporte o admita que existe lo Bello en sí, no la multiplicidad de cosas bellas, y cada cosa en sí, no cada multiplicidad?

—Ni en lo más mínimo.

—¿Es imposible, entonces, que la multitud [*plethos*] sea filósofa?

—Imposible.

—Por consiguiente es forzoso que los que filosofan sean criticados por ella.

—Forzoso.

—Y también por aquellos individuos que se asocian con la masa y anhelan complacerla.»  
(*República*, 494a)

La multitud no puede ser filósofa: la multitud no puede ser democrática. Si la democracia es el gobierno del pueblo, nos topamos con el inconveniente de que el pueblo no puede ser él mismo democrático. Y esta paradoja se puede encontrar plasmada en la confrontación de Sócrates con algunos de los sofistas. En el contexto de la democracia ateniense, son los sofistas, hijos de la democracia, fuera de la cual no hubiera podido producirse el fenómeno de la sofística, los que perpetúan jerarquías sociales mediante el dominio de las masas a través de la oratoria, mientras que el defensor de la tesis según la cual se le niega al pueblo la legitimidad intelectual para el conocimiento y el gobierno, es justamente el que pone las bases del único mecanismo liberador del individuo, la democracia radical que es la del conocimiento racional, ante el cual todos somos iguales de partida y ante el que, precisamente, no vale todo y la verdad es independiente de la posición social, la raza, la estirpe, el linaje, el dinero, el sexo, la lengua, &c.<sup>[4]</sup>

Esta dicotomía se ve reflejada en la distinción entre los vocablos griegos *koinon* e *idion*, lo común y lo propio. Lo que el conocimiento pone en marcha es lo común, lo político, lo público, lo universal, aquello que pone en comunicación en un terreno de igualdad (isonomía) a los seres racionales, con independencia de otros factores. Lo que los distancia, lo que los atomiza, lo que los idiotiza es lo propio, lo que se comparte sólo con los componentes del grupo de identidad, por muy numeroso que éste pueda ser. Y no podemos dejar de recordar aquí la gravísima y empecinada idiotez nacionalista en España contra lo común, que es la lengua española, muy particular y sintomáticamente en el campo de la educación.

Hay un curioso paralelismo etimológico entre los términos griegos demagogo y pedagogo. El demagogo es el conductor del pueblo o la muchedumbre, como una suerte de pastor, que los grandes oradores encarnaban. El pedagogo, que era el esclavo que llevaba físicamente a los niños a la clase, es el conductor de los niños, en su estadio de masa, de muchedumbre (Alain habla de «el pueblo infantil»). Ambos gestionan los deseos del grupo, no las posibilidades de conocimiento y libertad de los individuos. Y así como las masas son entidades infantilizadas, los niños dejados a la bondad metafísica de sus instintos naturales se perpetuarán en una infancia que los hará pasto de las construcciones de opinión bajo la máscara de la «libertad de opinión», como si la opinión pudiera ser libre. No es casual que los jóvenes de la actualidad sean como esos retoños de Cronos con todo el tiempo a su disposición, con toda una cobertura material inimaginable unos años atrás y que genera en ellos la ilusión de la libertad. Se creen libres porque tienen el mando a distancia, sencillamente. Y este fenómeno no es exclusivo de la adolescencia. Los periódicos y las páginas web, casi sin excepción, ofrecen al lector la oportunidad de «opinar» de asuntos que, en buena lógica, habrían de estar reservados a especialistas. Los hijos de Cronos de la Edad de la Playstation e Internet han quedado reducidos a consumidores con futuro derecho a voto, pero no auténticos ciudadanos.

El programa postmoderno de infantilización (no necesariamente consciente, pero el analista no puede entretenerse en el lodazal psicologista de las buenas o malas intenciones) está secuenciado en 4 fases:

1. Ampliación de la enseñanza obligatoria: «La nueva configuración de la Educación Secundaria significa, ante todo, desgajar de la actual EGB los cursos de 7º y 8º, que pasarán a formar parte de la 1ª etapa de la Educación Secundaria. De este modo, algunos de los problemas del ciclo superior de EGB dejan de ser problemas típicos de transición de la educación básica a niveles educativos superiores y deben ser abordados mediante un tratamiento global de la Educación Secundaria obligatoria.» (*Proyecto*, Parte III, §9.2., pág. 20).
2. Escuela comprensiva, diversificada, flexible, analizada líneas arriba (*Proyecto*, Parte III, §8.13., pág. 21).
3. Transformación del papel del profesor: este tipo de escuela exige sobre todo más trabajo para los profesores, que son quienes encarnan a la institución escolar en esta nueva

necesidad de adaptarse a las condiciones e intereses de los alumnos, lo cual exige, como es fácil suponer, grandes esfuerzos (*Proyecto*, Parte III, §9.9., pág. 21; *Libro blanco*, págs. 245 y 252). Por el contrario, decía Alain que el trabajo del profesor debe ser previo al aula. En el aula quien tiene que trabajar es el alumno. Justo al revés que en cualquier aula LOGSE donde el profesor va desesperado de un lado a otro atendiendo todas las *diversidades* que tiene delante mientras que dichas diversidades apenas escriben una sola letra o completan una suma sin la presencia física del docente a menos de diez centímetros.

4. Aparición de gabinetes psico-pedagógicos: Como consecuencia lógica, para consumir y justificar la adaptación de la escuela al alumnado (la «atención a la diversidad», &c.) y la jerga pedagógica vigente a partir de esta ley, aparecen los psicólogos (*Proyecto*, Parte III, §9.12.5, pág. 21), defensores últimos, según su rol, del espíritu de la nueva ley en las escuelas. Si se ha erigido en ley la preeminencia de lo afectivo sobre lo académico, los técnicos (gurús) que se ocupan de la gestión de los afectos (los psicólogos) han de ocupar un lugar jerárquico en la nueva estructura.

El programa postmoderno de infantilización de la sociedad desde el sistema educativo queda así listo para ser aprobado:

«Es excesivo el número de alumnos que obtienen una visión poco apreciativa de sí mismos a través del paso por el sistema educativo. Para impedirlo es preciso establecer una diferencia matizada entre el valor de la persona y el valor de las distintas cosas que la persona hace, remitir a un conjunto múltiple y no único de valores, basar la acción educativa en la premisa esencial de que todos los individuos son valorables en su diversidad y configurar un sistema educativo que ofrezca vías de formación capaces de responder a las motivaciones y aptitudes de todos los alumnos.» (*Libro blanco*, pág. 243)

El profesor ha desaparecido como figura que encarna un papel decisivo en la formación y, por tanto, en la vida de cada uno porque su influencia se ha esfumado bajo el dogma de que toda disciplina es reaccionaria, cuando no fascista, *per se*. El estudiante en edad adolescente no ve al profesor como un profesor, sino como un sujeto que ocasionalmente está delante de él en un aula de la que administrativamente no puede salir durante unas horas. De modo tal que la escuela como institución viene a desempeñar una función de orden público.

«Muy pocos niños sienten espontáneamente el impulso de aprender la tabla de multiplicar. Si sus compañeros están obligados a aprenderla, cualquier niño, por vergüenza, pensará que debe aprenderla también; pero en una comunidad en la que los niños no tuvieran esa obligación, sólo algunos pedantes o eruditos desearán saber cuántas son seis por nueve.» (Bertrand Russell, *La educación y el orden social*, Barcelona, Edhasa, 2004, pág. 52)

Al fin, la situación a la que, entre otros factores, nos ha conducido la LOGSE es ésta que describe Bertrand Russell: una escuela en la que son una minoría de «eruditos» heroicos, *frikis* marginales, los que se empecinan en esforzarse por aprender, por ser libres, por

sobrevivir en un ambiente hostil en el que los menos audaces, los más débiles, los más perezosos, sucumben necesariamente, y en el que ni unos ni otros podrán sacar lo mejor de sí mismos.

Finalmente, como aviso del riesgo que una educación que desprestigie lo académico puede suponer, así como la acción de un Estado exacerbado sobre la misma, citaré algunos pasajes de dos textos que nos ponen ante el caso límite de los principios educativos del nacionalsocialismo alemán. El primer texto es el libro de H. Rauschning, dirigente nacionalsocialista en la ciudad libre de Danzig, en el que recoge sus conversaciones con el Führer. El segundo, es el testimonio de el embajador estadounidense en Berlín en los primeros años del III Reich. Los pasajes son de por sí significativos de cómo la formación del nazi se edifica sobre ese desprecio de lo intelectual, la consigna del igualitarismo y la exaltación acrítica y demagógica de la *juventud*:

«Con el estribillo de la ciencia objetiva, la corporación de los profesores quiso solamente librarse de la vigilancia necesaria de los Poderes Públicos.» (Hitler, en Hermann Rauschning, *Hitler me dijo*, Atlas, Madrid 1946, XXXVII, pág. 235.)

«Rust [ministro de Educación] exhorta a las escuelas para que no produzcan una cosecha de intelectuales. Ningún individuo tiene que creerse poseedor de una inteligencia más despejada que la de su vecino: Todas las mentes tienen que ser iguales en importancia; todas las mentes tienen que estar fundidas en la gran Conciencia del Estado.» (Gregor Ziemer, *Educación para la muerte. La formación de un nazi*, Ediciones Minerva, México DF 1942, prólogo, pág. 24.)

«[Rust:] "La finalidad principal de la escuela es educar a los seres humanos para que comprendan que el Estado es más importante que el individuo".» (Ibid.)

«[Rust:] "El principio fundamental que hay que tener presente es que no pretendemos inculcar tantos conocimientos como sea posible en las mentes de nuestros estudiantes".» (O. c., prólogo, pág. 25.)

«El lugar que [Rust] asigna a la educación general se desprende de lo que sigue: "Unos cuantos conocimientos extensos, una cultura amplia en diversos aspectos del saber, embotan los sentidos; un acopio general de conocimientos debilita en lugar de fortalecer; el excesivo saber enciclopédico fatiga la mente, paraliza la voluntad de poder y la capacidad de tomar decisiones".» (Ibid.)

«[Rust:] "Debe haber igualdad de mentes en la escuela".» (O. c., prólogo, pág. 27.)

«El Dr. Joseph Goebbels les ha dado otra consigna. En H. J. Marschert (publicado por W. Fanderl, Paul Franke, Berlín.) anuncia a los muchachos alemanes: "La vieja generación dice: *El que tiene a la juventud tiene al futuro.*" Nosotros decimos: "El que tiene al futuro, tiene a la juventud." Por eso es por lo que la juventud sigue a Hitler y a su ideología, que es la representación de los sueños y esperanzas de los jóvenes. No dejéis que las

generaciones viejas influyan en vosotros. Triunfaremos. *¡Pues la juventud tiene siempre la razón!*» (O. c., VII, pág. 152)

Como recuerda Xavier Lacosta en un texto reciente sobre la utilización que el nacionalsocialismo hizo de los jóvenes alemanes («Los niños de Hitler. El secuestro nazi de los jóvenes alemanes», *Historia 16*, nº 390, octubre 2008, págs. 55-81), la escuela hitleriana se adaptó a la juventud (a las *Juventudes Hitlerianas*, para ser precisos, hasta el punto de que los horarios mismos eran flexibles, con el fin de ajustarse a sus actividades) y la enaltecíó dotándola de un poder que amenazaba tanto a padres como a profesores, sujetos potenciales de delación por parte de ese eficaz instrumento del Estado en que se convirtieron en poco tiempo los alumnos:

«El profesorado alemán, purgado de judíos e intelectuales, vivía aterrado, atenzado por un miedo kafkiano a ser denunciado por sus propios alumnos, esos pequeños monstruos.»

Y, consecuencia inexorable de tal sistema educativo:

«El nivel educativo de Alemania se resintió y descendió muy por debajo de los logros de los años 20 y principios de los 30, cuando se situaba entre los más altos de todo el mundo. (...) Los alumnos del nazismo fracasaban totalmente en matemáticas y ciencias, asignaturas en las que no cabe la memorización de consignas, sino el raciocinio y la abstracción. La asignatura de biología, rediseñada para adaptarse a los lemas raciales del nazismo, era un chiste.»

Por último, la constancia del fracaso o, al menos, de la fragilidad de un sistema ideológico democrático frente a la eficacia educativo-doctrinal de un sistema totalitario:

«Oímos decir que el respeto a la bandera y al país debe surgir sin estímulos externos; que el patriotismo no puede ser enseñado. Hitler lo enseña. Hitler está haciendo nazis con todos los medios que tiene a mano. Nosotros no trabajamos conscientemente para hacer norteamericanos demócratas. Hitler está preparando a los muchachos para morir como soldados, a las muchachas para traer al mundo más soldados. Nosotros damos a los muchachos y a las muchachas libertad, democracia y vida, pero no les instruimos, como deberíamos, para que se den cuenta de las ventajas de estos dones; para que los comprendan tan vívidamente que puedan ensalzar la libertad en un mundo doliente. Hitler hace fanáticos. Nosotros, cuando menos, deberíamos hacer creyentes.» (O. c., IX, págs. 204-205)

Notas

[\[1\]](#) Este tránsito de la instrucción a la educación es clave en la pedagogía de Giner de los Ríos y la [Institución Libre de Enseñanza](#), fundada en 1876.

[2] «¿Crees acaso que él hubiera tratado de buscar y aprender esto que creía que sabía, pero ignoraba, antes de verse problematizado y convencido de no saber, y de sentir el deseo de saber?» (Platón, *Menón*, Gredos, Madrid 1983, 84c.)

[3] «En realidad, la enseñanza es un proceso mediante el cual quien es superior en saber trata de hacer un igual a sí mismo de aquel a quien enseña.» (José Jiménez Lozano, *La paideia y sus mínimos*, Federación de Asociaciones de profesores de español, Madrid 2005, pág. 17.)

[4] «La genuina democracia se opone a la regla de la masa. La genuina democracia es aquella basada fundamentalmente en la existencia del ciudadano, y la mejor definición de una masa es la de un cuerpo de mil hombres donde no hay ningún ciudadano.» (G. K. Chesterton.)

**José Sánchez Tortosa (Conferencia pronunciada en la sede de la Agrupación de Ciudadanos en Madrid el día 9 de octubre de 2008).**