

EL 'PARADIGMA LOGSE': UN ERROR INTELECTUAL

Sobre la perspectiva idealista en la pedagogía progresista

UTOPIÍA VERSUS REALIDAD

Uno de los más fieles defensores del sistema educativo que instaura la LOGSE justifica la validez y la superioridad moral de tal modelo del siguiente modo:

“Por primera vez en la Historia, hemos declarado obligatoria la educación secundaria, haciendo realidad la utopía enunciada en los años veinte por Tawney en el movimiento inglés *Educación Secundaria para todos*”. (J.M. Esteve, 2002:135)

“Una utopía hecha realidad”. Ésa es, en efecto, una creencia subyacente en los discursos del partido socialista y la pedagogía afín. Sin embargo, observa-

José Penalva es profesor de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia y profesor visitante en la Universidad de Cambridge

mos que el fracaso escolar supera el 30% (en cifras oficiales); una desigualdad creciente entre los alumnos españoles de distintas autonomías; el 40% de paro juvenil (cuando la media europea no supera el 20%), lo que supone que hay más de un millón de jóvenes que ni estudian ni trabajan. A estas alturas ya es redundante incidir en los pésimos resultados educativos de España. No obstante, es sumamente relevante detenerse en el modo en que la esfera política progresista y la pedagogía afín enfrentan estos hechos.

Si nos atenemos a las manifestaciones públicas, la estrategia habitual durante los últimos años ha sido la siguiente:

- 1) Negar o maquillar los datos relativos al fracaso educativo.
- 2) Crear mitos para justificar el *statu quo*.
- 3) Excluir cualquier crítica contra el sistema educativo *made-in-LOGSE*.

En lo relativo a la negación de los datos, un ejemplo ilustrativo: la evaluación de diagnóstico 2009 que publicó el Ministerio en junio 2010 ha puesto de relieve la creciente desigualdad entre las Comunidades Autónomas. De hecho, durante el período 1996-2004, los pedagogos ligados al partido socialista y férreos defensores del paradigma LOGSE reconocían el hecho de la desigualdad en el sistema educativo, y culpaban de ello al PP. Así, Antonio Viñao (colaborador de Alejandro Tiana en la Secretaría de Educación desde 2004) afirmaba que la causa de la desigualdad de la educación desde 1996 hasta 2004 era fruto de la política neoconservadora del partido popular.

“Un neoconservadurismo en el que buena parte de lo sucedido en el ámbito educativo ha sido consecuencia de la contención o restricción de los gastos sociales –la educación entre ellos–, de una financiación pública insuficiente y, en relación con ello, del empleo del sistema educativo como un instrumento de polarización y segregación social y educativa. En síntesis, un sistema educativo menos equitativo”. (Viñao, A., 2004:84)

Pero tan pronto el Ministerio de Educación publica la evaluación 2009 –que pone en evidencia el hecho de la creciente desigualdad educativa entre las Comunidades Autónomas–, la secretaria de Educación, a la sazón Eva Almunia, se apresura a anunciar a la prensa que el informe muestra que

“el sistema educativo es homogéneo”¹. Y la pedagogía afín (y sus medios de comunicación), a seguir la consigna.

La segunda fase de la estrategia consiste en crear mitos. En este sentido, la pedagogía progresista viene a afirmar que la desigualdad educativa es mera ficción y lo justifican recurriendo al mito: “Como el nivel económico de los alumnos es bajo, los resultados son bajos; de ahí que estemos tan mal en los informes internacionales. Pero, en realidad, bajo el paradigma LOGSE –se dice– no estamos tan mal”. Y eso es lo que han repetido secretarios y ministros de Educación. Ángel Gabilondo incluso ha infundido un talante filosófico-metafísico al mito, aludiendo a la inconmensurabilidad de los contextos escolares. Así, ante los informes internacionales que denuncian el fracaso escolar en España, afirma:

“Hay informes que cuestionan que los datos sean fidedignos, porque podrían no ser conmensurables con los conceptos de abandono y fracaso que se barajan en otros países. He leído un trabajo de Julio Carabaña, que cuestiona que los parámetros españoles sean comparables a los utilizados en otros países; de lo que él deduce que no es cierto que en España estemos tan mal”. (Gabilondo, Á., 2010:46-51)

En tercera instancia, para los políticos del partido socialista y para los pedagogos afines, el sistema educativo actual y el modelo que lo sustenta (esto es, la educación *made-in-LOGSE*) aparecen como incuestionables. De ahí que la evaluación de 2009 del MEC esté diseñada para evitar mirar a los problemas de fondo del sistema educativo: el informe evita medir los elementos internos al sistema y se centra casi exclusivamente en medir el contexto socio-económico del alumno; es decir, se mide justo aquello sobre lo que la escuela no puede actuar directamente. El modelo educativo vigente no se cuestiona bajo ningún concepto, ni bajo evidencia alguna.

La imposibilidad de revisar el modelo educativo, unido al ocultamiento de realidad, se ejerce por motivos puramente políticos partidistas. Es clásica la afirmación de Álvaro Marchesi (2004:83) –uno de los padres de la

¹ Sobre este tema puede ampliarse en: <http://www.elconfidencial.com/cuestion-escolar/evaluacion-general-diagnostico-evita-investigar-20101004-6470.html>

LOGSE– de que el modelo LOGSE obedece a una opción política “de izquierdas”, y frente al modelo educativo de “la derecha”². Ello ha situado el debate educativo en el terrero de la pelea de corral y de la exclusión del contrario por motivos puramente ideológicos. Un ejemplo sobradamente demostrativo lo encontramos en el debate en torno a la medida de los itinerarios. En efecto, cuando el PP lo propuso en la LOCE (2002) Alejandro Tiana (2003:79-83), secretario de Educación del Gobierno socialista, calificó los itinerarios como “pura ideología de derechas... Para mejorar la calidad no es necesario separar a los alumnos en itinerarios diferenciados”. Antonio Viñao definía los itinerarios (cuando los propuso el PP) como política “necoconservadora nacional-españolista y católica”. Afirmaba que esa propuesta era el resultado de “el desconocimiento, la sobrecarga ideológica, el simplismo, el pensamiento ultraliberal, la imprudencia, la irreflexión, el gusto por la pendencia y el alboroto, los conflictos gratuitos, la ausencia de escrúpulos, la arrogancia fundamentalista” (Viñao, A. 2004:83).

Jaime Carbonell (2002a:3), director de *Cuadernos de Pedagogía*, afirmaba que lo sustancial de la medida (cuando fue tomada por el PP) es que “se penaliza a los sectores socialmente desfavorecidos...”. Las medidas del partido popular, según Carbonell (2002b:3), son fruto del “neoliberalismo, conservadurismo, mercantilismo, jerarquización, clasismo, segregacionismo, elitismo, autoritarismo, tradicionalismo, confesionalismo, academicismo”.

Ahora bien, tras años estigmatizando los itinerarios, llega un día en que el PSOE, y en virtud de presiones de la EU, afirma que creará itinerarios. Así lo declara el ministro de Educación, Ángel Gabilondo, ante el Parlamento Europeo el 24 junio 2010. Pero, eso sí, Gabilondo alega que toma la medida “para evitar la exclusión social, favorecer la igualdad de oportunidades y reforzar la dimensión social de la educación”³.

² Para el análisis de esta cuestión puede verse: Penalva, J. (2010a:111-132).

³ Sobre este tema se puede consultar: <http://www.elconfidencial.com/cuestion-escolar/final-creara-itinerarios-20100921-6416.html>

Por tanto: negar los datos, crear mitos y excluir la crítica... por motivos partidistas. Tal ha sido la estrategia de defensa del actual sistema educativo por parte de la política (auto-denominada) progresista y su pedagogía afín –aglutinada, en su inmensa mayoría, en torno a la revista *Cuadernos de pedagogía* (revista que, en síntesis, es a la vida educativa lo que el diario *Público* es a la vida política) y al periódico semanal *Escuela*.

LA PERSPECTIVA IDEALISTA EN EL PARADIGMA LOGSE

En lo relativo al mundo del pensamiento, y al ámbito intelectual, lo relevante es señalar que el modelo educativo que nace con la LOGSE se ha situado más allá de la crítica y de la posibilidad de revisión. El modelo LOGSE no aparece ya como “un” modelo educativo, sino como “el” modelo. Está más allá de los hechos, los datos, las evidencias, los argumentos. En consecuencia, cualquier crítica que se profiera contra la LOGSE es inmediatamente estigmatizada. De resultas, el modelo educativo LOGSE se ha convertido en:

- a) un *paradigma*: no es sólo una teoría explicativa del fenómeno de la educación, sino “el” marco que delimita toda la realidad de la educación;
- b) y, además, un paradigma que se presenta como *incuestionable*: no hay diversas perspectivas que, en diálogo y debate, produzcan el avance del conocimiento, sino que sólo existe un único modo de entender la educación.

Esos dos rasgos constituyen el modelo educativo actual, la educación *made-in-LOGSE* o, en otros términos, ‘el paradigma LOGSE’.

Cabe señalar a título aclaratorio que el paradigma LOGSE se ha gestado básicamente en la década de 1980, ha adquirido carácter legal en la reforma de 1990 (LOGSE), y ha tenido un prolegómeno en 1985 (LODE) y un refuerzo en 2006 (LOE). Ahora bien, la LOCE (2002), finalmente derogada (2004) no suponía, en rigor, un cambio de paradigma educativo. Es cierto que la LOCE incidía en nuevos aspectos (como la importancia del

esfuerzo en el aprendizaje), pero ese proyecto se asentaba sobre unos cimientos y una estructura (acerca de la enseñanza, la actividad docente y el modelo de escuela) ya fijada por la LOGSE y delimitada por la pedagogía reinante en la universidad española desde la década de 1980. Por tanto, ambos modelos educativos –LOGSE-LOE de un lado, y LOCE, de otro– comparten el mismo paradigma.

Ahora bien, la tesis de los padres del paradigma LOGSE, y de los pedagogos defensores del actual sistema educativo –es decir, el 90% de la pedagogía universitaria, teniendo en cuenta que el restante 10% guarda silencio, o no sabe y no contesta– es que el diseño del sistema es bueno, y, se afirma, sólo hay dos problemas:

- 1) Ha habido una deficiente financiación por parte del Gobierno. Concretando: no se ha dotado a la educación de suficientes fondos debido, se dice, a las políticas neo-conservadoras y neo-capitalistas de los neo-liberales (en román paladino: debido, se viene a decir, a la política de restricción del gasto social de la derecha).
- 2) Además, se afirma, la culpa del fracaso escolar reside principalmente en los profesores, pues no han sabido captar el “espíritu” de la reforma educativa *made-in-LOGSE*.

Por mi parte, desde hace una década vengo argumentando que la raíz de la insuficiencia del sistema radica en el paradigma educativo subyacente: el paradigma LOGSE, y sus tres pilares básicos, a saber: la debilidad de la teoría de la enseñanza constructivista, la decapitación profesional de la figura del profesor y la propuesta idealista de su modelo de escuela. Sin embargo, a pesar de la importancia que tienen esas cuestiones, en este artículo me centraré en un problema más básico y fundamental: las raíces intelectuales del paradigma LOGSE. La cuestión es la siguiente: es un hecho que el paradigma LOGSE se ha impuesto en los departamentos universitarios de España –el modelo LOGSE es el paradigma dominante de la pedagogía universitaria actual– y, por tanto, cabría preguntarse: ¿dónde reside su fuerza? ¿En qué se sustenta el paradigma logsiano? ¿En qué criterios se fundamenta el atractivo de tal modelo?

Los promotores de la LOGSE se presentaron a sí mismos –en los albores de la reforma– como portadores de un modelo educativo *científico*. Llevo una década mostrando en mis escritos la inconsistencia teórica de esas propuestas, y a ellos me remito para tal asunto⁴. Entonces, si el paradigma logsiano no está validado científicamente, ¿en qué se fundamenta? Desde mi punto de vista, más allá de la estructura teórica de su discurso pedagógico, hay que buscar en las creencias, los horizontes interpretativos, los contextos de sentido en que se han forjado sus ideas. Y, a mi juicio, el contexto de sentido del paradigma LOGSE es la perspectiva idealista. Se trata de una pedagogía idealista, aunque los logsianos utilizan –erróneamente– el término utopía. El idealismo, una corriente de pensamiento de nefastas consecuencias para la Europa del siglo XIX y de comienzos del XX, y superada teóricamente tiempo ha. El idealismo, que se ha tornado tanto más peligroso cuanto más pobre es la calidad de pensamiento. En el caso del paradigma LOGSE, se trata de una versión muy simple de idealismo: un idealismo *irracional*, que, paradójicamente, adquiere tintes religiosos, *pseudo-religiosos*, y que deriva en mitos y ritos.

La tesis que defenderé en este artículo es que el paradigma LOGSE emana de un idealismo revestido de unas características religiosas (pseudo-religiosas). La tesis se puede sintetizar del siguiente modo:

1. El paradigma LOGSE se cimienta sobre una *creencia* básica: la creencia en una futura sociedad igualitaria. “Nuestra educación hoy es la mejor de nuestra historia. Estamos, pues, en el camino correcto. Por tanto, hay que tener fe y esperar al futuro”.
2. Esa creencia es el resultado de una *fe ciega*. Se trata de un tipo de fe irracional, una creencia sustentada al margen de hechos y razones.
3. Esa fe es propia de un tipo específico de religión: los que la profesan no están religados a un principio personal (propio de las religiones que creen en un Dios personal), pero están religados a un principio

⁴ Para un estudio detallado de estas cuestiones ver: Penalva, J. (2006a) (2006b) (2008a) (2008b) (2010b).

absoluto de carácter idealista (una abstracta sociedad igualitaria futura), a cuyo fin se somete todo, incluyo la razón.

4. Por tanto, al estar sustentado en un principio absoluto de religión (esto es, la abstracta sociedad igualitaria futura), no genera un discurso argumentativo sujeto a crítica, sino un dogma (el paradigma LOGSE) y se desglosa en una serie de *ídolos* (o estereotipos pedagógicos) y *mandatos* (normas sobre la práctica de la educación).
5. Además, de la índole de *absoluto* (el ideal de la sociedad igualitaria goza, en efecto, de un estatus de absoluto) se desprende que el paradigma LOGSE tenga pretensiones totalitarias, esto es, conformar la sociedad y los individuos a través del proceso educativo.

Tal creencia se desglosa en los cinco principios de fe, los cinco ídolos del paradigma LOGSE, que desarrollo a continuación.

LOS CINCO ÍDOLOS DEL PARADIGMA LOGSE

Ídolo 1º. Sobre la maldad de origen del profesor

El paradigma educativo que se promulga en la ley de 1990 (LOGSE) va cuajando durante la década de 1980. Al menos dos son los acontecimientos que delimitan el ambiente educativo de aquella década.

En primer lugar, la generación de pedagogos que está detrás de la LOGSE, la que domina la década de 1980 (que, grosso modo, tienen ya 40 años o más) son los jóvenes que vivieron los últimos años de la dictadura (tenían 20 años en 1960). Son, pues, los pedagogos que, en su juventud, vieron morir en la cama al dictador, y una vez muerto, y quizá ante la vergüenza que sentían por haberlo dejado morir de viejo, estos jóvenes rebeldes revolucionarios de más de 40 años –ahora institucionalizados, con despacho y aire acondicionado– levantaron el cadáver (sin pedir certificado de defunción) para acabar definitivamente con él. Y, en esos menesteres, resulta que descubren que todavía pervive en la España de 1980 un

reducto de la dictadura: los catedráticos de los Institutos de la Enseñanza Media.

A ello se añade, en segundo término, que en el año 1989, tras la caída del muro de Berlín, se levanta acta oficial de defunción del socialismo como alternativa económica. Los auto-considerados progresistas veían, así, frustradas sus ansias de cambiar la sociedad mediante la lucha contra el sistema económico capitalista. Pero, a continuación, buena parte de ellos se dedicaron a cambiar el mundo a través de la educación. El lema entonces era el siguiente: “la sociedad no se puede cambiar mediante sus estructuras económicas, pero podemos cambiar, al menos, al hombre y a la sociedad mediante la escuela”. (Y si no nos colocamos en los Bancos –cabe añadir–, al menos en los Departamentos de Pedagogía). En el terreno de la educación, según ellos, había mucho trabajo que hacer para cambiar la sociedad porque, afirman, “la escuela es el instrumento que utiliza el capitalismo y los autoritarios para reproducirse culturalmente; y el principal medio de reproducción del capitalismo y el autoritarismo: el profesor”.

En ese contexto, el paradigma LOGSE nace de un impulso beligerante contra el profesor de Enseñanza Media, y muy especialmente contra los catedráticos. Durante la década de 1980, y de modo progresivo, la clase pedagógica dominante ve en el profesor a una figura autoritaria, un resto de la dictadura, y a un instrumento de la división social. Para los promotores y defensores del paradigma LOGSE, el profesor de Enseñanza Media se convirtió en el nuevo culpable de las desigualdades sociales y de la exclusión social. De ahí que, desde los inicios de la reforma, los pedagogos áulicos la hayan emprendido sin piedad contra la condición profesional del profesor, hasta dejarlo casi totalmente desprotegido hoy en día. Sirva como muestra la declaración de uno de los padres de la LOGSE, Mariano Fernández Enguita:

“Para que la sociedad más amplia o la comunidad inmediata puedan decidir qué educación quieren es imprescindible que no puedan hacerlo en su lugar los profesores y profesoras. Las prerrogativas y competencias de los grupos profesionales son, en todo caso, límites u obstáculos a la democracia” (*Cuadernos de Pedagogía* 317, 2002, 89).

Ídolo 2º. Los nuevos elegidos: sobre la casta pedagógica progresista

El discurso imperante en la década de 1980, que delimita el paradigma LOGSE –que se acaba de reseñar en la sección precedente–, encajaba con las pretensiones políticas de varios grupos educativos ligados a la sazón al partido socialista. Esa es una cuestión sociológica que no carece de importancia y que merecería un estudio aparte, pues, curiosamente, la crítica más ácida contra el profesorado de Enseñanza Media provenía de los pedagogos que, previamente, habían sido maestros de Educación Básica y de escuelas laborales –maestros que, cabe recordar, en aquel tiempo pertenecían a un cuerpo profesional de menor entidad que los profesores y catedráticos de Enseñanza Media.

Los mayores críticos del profesorado –y de los catedráticos– eran los maestros que, en la década de 1980, y tras la reforma de la universidad llevada a cabo por el partido socialista, habían pasado *digitalmente* a formar parte de los Departamentos de Pedagogía. Y, puestos en curiosidades, es ilustrativo destacar que en torno al 20% de los miembros del PSOE de entonces eran maestros... Y esos maestros-pedagogos fueron los que, desde el modelo educativo *made-in-LOGSE*, propusieron, entre otras cosas:

- I) Que se igualara el cuerpo de profesores con el de maestros, eliminando la condición que el catedrático de Enseñanza Media había tenido hasta ese momento, y bajando progresivamente los niveles de los profesores.
- II) Que “los expertos” (que piensan y deciden lo que el sistema educativo debe ser) sean ellos mismos (esto es, la nueva clase de pedagogos progresistas), y no los catedráticos de Enseñanzas Medias .

El caso es que aquella nueva clase de pedagogos, en torno a la ideología progresista, se afianzó en los departamentos universitarios durante la década de 1980, se consolidó en la década de 1990, y ha reinado sin problemas hasta el presente. Y lo más importante es que fue generando un discurso destinado a cambiar la condición profesional del profesor mediante una estrategia que ha cubierto, en síntesis, tres flancos:

- a) Igualar el estatus profesional de maestros y profesores, como se ha referido.
- b) Destrucción de la identidad profesional del profesorado.
- c) Estigmatización social y culpabilización del profesorado.

La historia del progresivo fracaso del sistema educativo español durante las tres últimas décadas tiene su raíz en esa progresiva destrucción de la profesión docente. Y la clave está, a mi juicio, en la destrucción de la identidad profesional del profesor.

Desde el paradigma logsiano, el profesor ya no puede seguir siendo una "autoridad"; el profesor no puede seguir siendo el que "sabe" y dice al alumno lo que "debe saber". Tal cosa, en la mentalidad de la pedagogía progresista, va contra el principio de la igualdad: el hecho de que sea el profesor quien "controle" el conocimiento implica no sólo autoritarismo, sino que, al ejercerse en la enseñanza, viene a ser el mecanismo por el que el autoritarismo se reproduce social y culturalmente. Por tanto, en virtud del principio de la igualdad, el profesor no puede ser una figura superior al alumno.

El profesor *made-in-LOGSE* no se caracteriza por la transmisión de conocimientos, sino por la capacidad de *adaptación* al rasero mental de sus alumnos. Ese profesor es, pues, un asistente social (en la medida en que se adapta a las condiciones sociales y culturales de sus alumnos) y un animador y colaborador del alumno (en tanto que se adapta a su nivel psicológico). De ese modo, los alumnos, en el paradigma logsiano, ya no saben más o menos, sino que saben de una manera o de otra, como afirma otro de sus gurús del paradigma LOGSE, C. Coll⁵.

Así, pues, en tal enfoque, surgen dos tipos de profesores: de un lado, el profesor *made-in-LOGSE*, también llamado "profesor innovador", el

⁵ Ello "implica una ruptura epistemológica: romper con una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento y adoptar otra esencialmente cualitativa y multidimensional; asumir que los alumnos no simplemente saben 'más o menos', sino que saben 'de una manera o de otra' (obviamente, habiendo maneras mejores o más deseables que otras)". Coll, C.; Onrubia, J. (2002:53).

que acepta al espíritu progresista de la enseñanza. De otro, el profesor que no lo acepta, llamado “profesor tradicional”. Éste –el profesor tradicional, que no acepta el espíritu de la LOGSE– es el que ha sido llamado profesor autoritario, reproductor de la política neoconservadora y neocapitalista.

Ídolo 3°. Culpabilización de la conciencia y salvación mediante la reeducación

La implantación de la LOGSE en el sistema educativo se encuentra, desde su inicio, con la oposición frontal de la mayoría del profesorado. Éste veía en la LOGSE no más que un discurso de meras intenciones idealistas y muchos entendieron que lo que ese modelo iba a traer a nuestra sociedad era la destrucción del sistema educativo. Así, pues, con la oposición frontal de la mayoría del profesorado, ¿cómo se explica que haya podido dominar el paradigma logsiano en el discurso pedagógico?

Los gurús del paradigma logsiano encontraron una fórmula eficaz, y, de otro lado, muy sencilla para una mentalidad pseudo-religiosa: la culpabilización de la conciencia del profesor, de un lado, y la estigmatización (demonización) social del profesorado, de otro. El sermón ha sido el siguiente: los “profesores tradicionales” son generadores de desigualdad social, son profesores “poco comprometidos” con la enseñanza, y son los culpables de los males del sistema educativo. Por tanto, deben convertirse en “profesores innovadores”. Véase, por ejemplo, esta ejemplar afirmación:

“Francisco Umbral (1997) recordaba en [el periódico] *El Mundo*, a propósito de los etarras, la aguda distinción de Ortega, ‘nuestro viejo Ortega’, entre ideas y creencias. ‘Los etarras –escribía– viven en unas *creencias* más o menos venerables, tradicionales, fanáticas, inamovibles, mientras la sociedad y la modernidad van pasando, de idea en idea, de idea en ideología, hacia la libertad, la democracia, las paces, la conversación y la convivencia’.

La lectura de este párrafo me remitió a la persona del profesor. Porque... ¿No es a la vez ‘etarra’, a cuerdas con su sistema de creencias del que no

desea apearse, y 'sociedad' y 'modernidad', cuando siente en sus carnes la necesidad imperiosa de introducir en su acción de clase ideas nuevas y renovadoras?" (De Vicente, P.S., 2000).

Lógicamente, lo nuevo y renovador era lo progresista, el "espíritu LOGSE". En la década de 1990, Marchesi popularizó dentro de la pedagogía la idea de que los malos resultados del sistema educativo se debía a que el profesorado todavía seguía siendo autoritario (no participa en cauces democráticos), individualista (incapaz de trabajar en colaboración), inadaptado (incapaz de afrontar los nuevos cambios sociales) y sin creatividad para efectuar una enseñanza constructiva y significativa (Marchesi, Á., 2000).

La tendencia de culpabilizar al profesorado de todos los males pronto se generalizó, adaptando frecuentemente un lenguaje frívolo y falto de respeto. J.M. Esteve, por ejemplo, decía en 2002 que la culpa de la violencia y los conflictos en la escuela la tienen en buena medida los profesores porque, afirmaba, los profesores "encasillan" a los alumnos problemáticos, originando así conflicto y violencia. No quedando contento con esto, afirmaba que los profesores exageraban los problemas de violencia, y que, en realidad, no existía problema de violencia escolar, sino problema de miedo de los profesores, y era eso lo que generaba una injustificada alarma social (Esteve, J.M., 2002).

En suma, si se va a las hemerotecas se observará que los gurús de la LOGSE se han dedicado a culpar sistemáticamente al profesor de todos y cada uno de los males de la educación en España.

Ídolo 4º. La hacienda prometida: sociedad igualitaria a través de la escuela

La cuestión que se plantea a continuación es la siguiente: si el profesor ya no es el que tiene y distribuye el conocimiento, ¿quién es, pues, en último término, el garante y valedor del conocimiento en el proceso de enseñanza?

En el paradigma LOGSE, el garante del conocimiento educativo es “la comunidad escolar igualitaria”. En tal visión, el conocimiento en que consiste la escuela y la educación (esto es, el currículum escolar y las prácticas de enseñanza) es una construcción social y, en consecuencia, todos los sectores de la escuela tienen y deben decidir sobre la educación. A tal modelo de escuela se le ha dado el nombre de escuela comunitaria y participativa, y a ello apunta ya la LODE en 1985 dando al Consejo Escolar el poder de decisión, frente al claustro⁶.

Al fondo de la idea de la construcción social de los significados late el supuesto “realidad, concepto discutido y discutible”, porque, al fondo, la verdad reside no en la realidad, sino en el ideal: el ideal de la sociedad sin clases. Tal idea de conocimiento implica la volatilización de los conceptos de verdad, objetividad, verificabilidad. La discusión ya no estará supeditada a argumentos racionales, sino que discurrirá por los derroteros de la lucha de intereses.

Transplantar tal ideal político al orden escolar –que es lo que supone la idea de escuela del paradigma LOGSE– implica creer que la participación escolar es el camino para llegar, en un futuro, al ideal de la participación social plena. Ahora bien, es un hecho que, hoy en día, ni en la sociedad ni en la escuela existe una igualdad real a la hora de participar, porque existen grupos de presión y grupos de poder, y, para mayor abundamiento, no todos los integrantes tienen la misma capacidad para discutir en condiciones de igualdad. Por tanto, de hecho, no existe participación real ni en la sociedad ni en la escuela. No obstante –viene a plantear tal perspectiva *made-in-LOGSE*–, debemos actuar *como si* hubiera participación y creer en el ideal (de la futura participación) a la espera de su futura realización.

De este modo, el ideario de la participación escolar viene a descansar en los siguientes supuestos:

- I) La participación escolar no es algo que acontece *ya*, sino un *aconte-*

⁶ Sobre la LODE véase: <http://www.elconfidencial.com/tribuna/profesion-educativa-20101216-6759.html>

cimiento futuro. La participación, por tanto, más que levantar acta de *un hecho*, es la profesión de un *ideal*.

- II) El argumento acerca de la preferencia del ideal de la participación (en comparación con otros ideales) descansa en la siguiente *hipótesis*: una fe confiada y esperanzada en el futuro como garante y condición de posibilidad de la participación. (Dicho de otro modo: hoy no existe participación igualitaria en la escuela, pero se declara que el procedimiento escolar es de participación igualitaria con la esperanza en que ese procedimiento nos lleve, en un futuro, a una participación igualitaria.)
- III) Además, estos procedimientos de toma de decisiones participativas en la escuela son concebidos como el *medio* adecuado para que la sociedad se convierta a los procedimientos de toma de decisión participativos. La escuela participativa es –en tal modelo escolar– un ejemplo de lo que debe ser una sociedad participativa. De este modo, la participación escolar viene a ser un ensayo de la participación social, y, al fin y al cabo, un camino en busca del ideal de la igualdad.

Al fondo de tal idea de participación escolar existe una tesis política, que no moral. Es decir, no se trata aquí de la afirmación moral kantiana de los imperativos categóricos, ni de la no utilización de los individuos como medios para mis intereses, ni de la actuación libre como un requerimiento de justicia. No es eso lo que plantea la participación del paradigma LOGSE. Estamos más bien ante una creencia política de tipo idealista donde la bondad moral reside en una “futura comunidad de diálogo igualitario”, de donde se infiere el principio de la bondad de los actuales procedimientos participativos. De este modo, la participación *made-in-LOGSE* no se asienta en una confianza en los individuos, sino en una “creencia” acerca de la historia; no se sustenta en la capacidad moral de los individuos, sino en la fe en la bondad moral del proceso histórico.

Esto significa que el modelo de escuela *made-in-LOGSE* se cimenta sobre un “salto hacia delante”, una creencia ciega en una sociedad futura.

Esa “sociedad futura igualitaria” es una realidad trans-histórica (no existe actualmente, ni tampoco ha sido fruto de ningún proceso de diálogo participativo). Es una construcción idealista.

Ídolo 5°. La sociedad futura igualitaria es el único dogma y el pedagogo áulico su profeta

Tal y como se acaba de ver, todo el peso del modelo de escuela del paradigma logsiano recae sobre una ley idealista:

- I) una ley y, por tanto, una proposición con carácter de verdad y de universalidad;
- II) ley acerca de la historia y sus procesos;
- III) ley histórica que emana, no de enunciados empíricos, no de consensos participativos, sino de una simple y mera creencia.

La cuestión que se plantea aquí es la siguiente: ¿qué tipo de discurso es el propio de ese tipo de afirmaciones? ¿Es el conocimiento científico? ¿O es un conocimiento de “iluminado”? Veamos en qué se sustenta ese tipo de discurso:

1. La afirmación de una ley trans-histórica supone que “un pedagogo” (o un grupo de pedagogos) tiene la capacidad racional de salir del contexto socio-político y socio-económico en que se desenvuelven las estructuras de todo sujeto mortal, y percibir una Ley supra-histórica de naturaleza no contingente, ni sujeta al tiempo.
2. A partir del vuelo trans-corporal y supra-histórico que nos está prohibido al resto de los mortales, tal pedagogo iluminado tiene la capacidad de percibir que, pese a las contradicciones históricas de la participación y pese a los conflictos (las desigualdades educativas, la violencia, los pésimos resultados...) y problemas sin resolver que genera (entre ellos, el fracaso escolar), al final de la historia todas esas contradicciones y conflictos quedan *superadas* y aparece

una sociedad igualitaria. Esta visión queda vedada al común de los mortales.

3. El conjunto del profesorado –perteneciente al reino de los mortales– no tiene esa capacidad de iluminación y de migración trans-histórica, de ahí sus continuas quejas y su falta de compromiso. Pero el profesorado –afirma este pedagogo iluminado– tiene que “confiar y creer” en esa iluminación y creer que los problemas actuales del sistema educativo son mera apariencia y que quedarán superados en una “futura sociedad igualitaria”.

Así, por ejemplo, J.M. Esteve justifica la bondad de la LOGSE y del actual sistema educativo (caracterizado, según él, por la realización de la utopía de la escolarización universal) del siguiente modo:

“En la novela *El húsar*, Arturo Pérez Reverte nos cuenta la historia de un joven oficial del ejército de Napoleón que sueña con participar en una gran batalla. Sin embargo, cuando llega el gran día, nuestro húsar espera en la reserva, pasa calor mientras oye a lo lejos el fragor de un combate en el que no participa, y cuando finalmente interviene, le pasa por encima una carga de caballería enemiga y ha de esconderse en un bosquecillo donde pasa la noche, herido y aterrado. Al amanecer, resulta que ha participado en una de las mayores victorias del ejército francés; pero el húsar, desde su perspectiva individual, no ha visto más que dolor y penalidades. Así, lo que desde una perspectiva global se presenta como una victoria histórica es vida por sus protagonistas individuales como un terrible episodio, absurdo, inconexo y miserable.

Desde esta clave literaria, cabría plantear la situación de nuestros profesores en la sociedad contemporánea. Paradójicamente, nuestros sistemas educativos occidentales están cubriendo metas que pueden considerarse, con toda justicia, como auténticos hitos históricos; pero, al mismo tiempo, nuestros profesores viven su trabajo cotidiano desde claves que saben a derrota, y en las que los términos desconcierto, desánimo y frustración se usan frecuentemente para ilustrar los sentimientos y actitudes de los cuerpos de profesores ante las nuevas dificultades de la educación actual” (Esteve, J.M., 2002:132).

De este modo, el profesorado que no acepta los dogmas del paradigma LOGSE sería no más que una “masa social inconsciente” que contribuiría,

a su pesar, al desarrollo del progreso social de la Historia –con mayúscula–. Si esta “masa ciega” que inconscientemente trabaja en las escuelas fuera capaz de alzar la vista más allá de sus pequeñeces cotidianas y de su “pequeño mundo” podría vislumbrar cómo, mediante tal sistema escolar, se construye la Sociedad Igualitaria (en mayúscula); podrían comprobar que se quejan sin razón, que los procedimientos participativos de la escuela abierta, plural y comunitaria es una *consecuencia necesaria* de la idea del Progreso histórico (en mayúscula). La visión de esta Ley (que está más allá de las contingencias históricas) permitiría *superar* la frustración, la desmotivación y el desconcierto, al comprobar que *estamos en camino de alcanzar el ideal*.

“La situación actual –continúa diciendo Esteve– carece de precedentes históricos, supone el fin de un sistema educativo basado en la exclusión y configura una nueva concepción de nuestro sistema de enseñanza que aún no somos capaces de valorar en su justa medida, porque todos nosotros hemos sido educados en el anterior sistema educativo y, al carecer de otras referencias, tendemos inevitablemente a comparar los problemas actuales con situaciones anteriores”.

“En el futuro –sigue afirmando–, cuando la Historia de la Educación haga una valoración de nuestro actual sistema educativo, dos acontecimientos destacarán sobre todos los demás marcando un punto de inflexión que nos separa del pasado: el primero es la extensión a toda la población de la educación primaria, y el segundo es la declaración de la educación secundaria como obligatoria”.

“Sin embargo –añade–, desde la perspectiva individual del profesor en el aula, la visión del panorama se acerca mucho a la del húsar: antes él tenía una clase de veintiocho alumnos buenos y dos malos, y ahora los números se han invertido”. (Esteve, J.M., 2002:133-134).

Los profesores –que pertenecen al mundo de los mortales– no tienen la capacidad “racional” de llegar a “entender” lo que está pasando en la Historia, pues (¡pobres seres!) sus puntos de vistas son limitados, sujetos a temporalidad, remitidos al pasado e incapaces de superar el presente para mirar al futuro. Por el contrario, el pedagogo áulico iluminado (que pertenece al mundo de los inmortales) tiene la capacidad de sobrevolar el momento histórico que vivimos y otear el futuro. Los profesores de a pie

conocen historias, relatos parciales, menudencias de la historia; el pedagogo iluminado conoce la Historia, en mayúscula.

En conclusión, el discurso del pedagogo áulico iluminado del paradigma LOGSE se reviste de la autoridad propia de los intermediarios sagrados, capaces de conocer lo que el resto de mortales no puede: nos acercan lo eterno a lo temporal y nos conducen a la tierra prometida. Estos pedagogos son, pues, al mismo tiempo:

- los sacerdotes de esta religión idealista (en tanto que administradores de los secretos sagrados) y
- sus profetas (en tanto que pretenden llevarnos a la tierra prometida).

Parece inaudito que haya que volver a recordar la inconsistencia de este tipo de discurso y las consecuencias del idealismo irracional –como si no hubiera bastado siglo y medio de crítica, incluida la de la Escuela de Fráncfort–. Recordar, por ejemplo, que en el siglo XIX, Hegel y su discípulo de izquierdas, Marx, se convirtieron en unos profetas sociales que justificaban desde la *necesidad de la historia* el sufrimiento por el que tenían que pasar las sociedades en su camino de progreso hacia la sociedad futura de la libertad y la igualdad. Presuntos conocedores de los “ardides de la razón”, se creían en posesión del Logos, la razón absoluta que está más allá del devenir histórico. Recordar, por ejemplo, que en 1883 Dilthey (*Introducción a las ciencias del espíritu*) criticaba el concepto de razón que deriva de esos planteamientos idealistas y explicaba esta actitud como un afán desmedido de la voluntad: poseídos por la fuerza del instrumental del saber sienten el deseo de “someter todo al pensamiento”.

Recordar, por ejemplo, que Popper, durante la Segunda Guerra Mundial, en pleno desastre de Europa y de la racionalidad idealista y en plena efervescencia de los totalitarismos, alertó del fracaso de la “razón idealista” y puso al descubierto las falsedades epistemológicas y metodológicas de ese tipo de discurso, señalando que esa forma de “pensamiento progresista” consiste en suspender toda teoría racional ante el pedestal de una “profecía histórica” a largo plazo (Popper, K., 1991:16). Y añade que una *sociedad abierta* es aquella donde reina la crítica (la verdadera investigación) y una

sociedad cerrada es aquella donde reina la fuerza mágica y profética. La característica de las sociedades tribales (sociedades cerradas) es, para Popper, el recurso al “tabú”, a las “ideas mágicas” (1991:170). Este es un discurso que se halla completamente “fuera del radio del método científico” (1991:16). Por ello opone la “predicción científica” a la “profecía histórica”.

“Lo que sí debemos al método científico es la conciencia de nuestras limitaciones: no ofrecemos pruebas allí donde nada puede ser probado, ni pretendemos ser científicos donde todo lo que puede darse es a lo sumo un punto de vista personal” (...) “Por último, procuramos demostrar que podemos convertirnos en artífices de nuestro propio destino si nos abstemos de pretender pasar por profetas” (Popper, K., 1991:17).

Así pues, y en conclusión, desde ese tipo de discurso progresista que caracteriza la pedagogía idealista logsiana (que confunde ideas con recetas mágicas, y la teoría con el tabú), se entiende:

- Que el discurso pedagógico del paradigma logsiano se haya autorevestido de rasgos pseudo-sacerdotales y pseudo-proféticos, y, en consecuencia, pretenda estar más allá de toda crítica. Ni la razón ni los hechos pueden rebatir la verdad del dogma logsiano. Evidentemente, porque se sustenta en una creencia; creencia que es, además, de tipo irracional (no sujeta a verificación, refutación o réplica).
- Que, amparados en esa instancia cuasi-sacerdotal, los pedagogos áulicos del paradigma LOGSE hayan pretendido ser una clase que, encerrada en el “mundo celeste” de los conceptos y alejados de la práctica real y concreta de los institutos y las escuelas, da respuesta a los problemas mediante “fórmulas mágicas” que se presentan como “teorías” pero que, en realidad, son meros “ídolos” incuestionables.
- Y de ahí se entiende también que, a medida que crecen las dimensiones del fracaso del sistema educativo logsiano, aumentan la crítica y el desprecio hacia los profesores –argumentando que son profesores poco comprometidos con los ideales progresistas e incapaces de llevar a la práctica los geniales inventos de la clase pedagógica– y hacia las políticas de la derecha.

- Y se entiende que la pedagogía del paradigma logsiano se haya convertido en la clase que, mediante ese discurso idealista, justifica el *statu quo* y, en consecuencia, perpetúa los poderes establecidos y la desigualdad social.

LOS CINCO MANDATOS DEL PARADIGMA LOGSE

En las cinco secciones precedentes he reseñado los ídolos del paradigma logsiano. Esas cinco escalas se refieren al “camino de ascenso” que toda religión (y pseudo-religión) tiene que recorrer en su proceso de descubrimiento de la verdad (o de conquista del ideal). Así, pues, la verdad ya ha sido capturada: la LOGSE es el dogma (pues profesa la futura sociedad igualitaria) y el pedagogo progresista, su profeta. Ahora el (pseudo) profeta debe hacer el camino de bajada y anunciar la buena nueva al común de los mortales. El anuncio da lugar a cinco mandatos, que se desarrollan a continuación.

Mandato 1º. “La bondad natural del niño”

Los pedagogos del paradigma LOGSE anuncian, de entrada, un principio básico para la enseñanza: “el niño es bueno por naturaleza”⁷. A la hora de articular tal mandamiento se inspiran en ideas procedentes de la pedagogía progresista anglosajona, y muy especialmente en la idea de la centralidad del niño en la enseñanza formulada por J. Dewey. (De otro lado, difícilmente se podrá entender la pedagogía progresista anglosajona sin estudiar a Dewey y su influencia).

Ahora bien, los promotores del paradigma LOGSE someten esas ideas anglosajonas a una seria tergiversación debido a una lectura fuer-

⁷ A este respecto, señala Antonio Muñoz Molina en el Prólogo a El destrozo educativo de Gregorio Salvador: “Una invención más bien novelesca del siglo XVIII, el Buen Salvaje, y una figura siniestra del siglo XX, el comisario político, resumen en buena medida el devenir lamentable de la educación española en estas últimas décadas, ese literal destrozo educativo” (Muñoz Molina, A., en Salvador, G., 2004:9).

temente ideológica, motivada por los ídolos que se han expuesto en los epígrafes anteriores. De ese modo, en la versión logsiana, la idea de la centralidad del niño en el proceso de enseñanza se caracteriza por dos rasgos centrales:

- I) el niño es interpretado como un ser bueno, inocente, por naturaleza (la bondad natural del niño),
- II) la defensa del niño adquiere tintes beligerantes, frente a la autoridad del profesor.

Uno de los más aguerridos defensores de esta idea fue, en los albores de la reforma, el psicólogo de la educación Juan Delval. Ante sus ojos, el profesor de Enseñanza Media aparece como un ser que obsesivamente busca la sumisión del alumno. Y el niño venía a ser, por naturaleza, inocente⁸. En consecuencia, el papel del profesorado en la enseñanza es puesto bajo sospecha. Y todo lo que el profesor representa.

Mandato 2º. “La ignorancia es progresista”

Del mandato de la inocencia originaria del niño se derivaron varias y graves consecuencias sobre el papel del profesor en el proceso de enseñanza y sobre el currículum escolar. Acerca del currículum escolar, señalaré las centrales:

Primera. La primacía del niño en el proceso de enseñanza –ligada a la “bondad natural” del niño– puso bajo sospecha los contenidos que debían impartirse en las asignaturas. Los conocimientos ahora venían a ser concebidos como imposiciones culturales que o bien niegan la individualidad de cada niño, o bien excluyen de la escuela a los menos favorecidos.

⁸ Afirma Fuentes, en su debate con Delval (uno de los inspiradores de la Reforma), que esta concepción pedagógica parece sospechar en los profesores una “conspiración judeo-masónica contra los niños”. Fuentes, J. F. (1990:214). Cfr. Hernández, F. (2002:28-32).

Segunda. De la sospecha sobre los contenidos de la enseñanza devino el rechazo de algunas asignaturas, especialmente las humanísticas, que han sido arrinconadas sistemáticamente desde el inicio de la reforma de 1990. Así, primero las Lenguas clásicas, luego la Historia y ahora estamos en el proceso de eliminación de la Filosofía, que no sólo de la Religión. En aquella época Delval –psico-pedagogo de gran influencia en los padres de la LOGSE– afirmó, por ejemplo, que las lenguas clásicas eran inútiles, que no aportaban nada valioso al alumno. La misma inutilidad se afirmaba de las Humanidades, de las que se decía que eran un reducto del pasado eclesial de España y contrario al espíritu de la Ilustración y de la Ciencia moderna. Las Lenguas clásicas son, afirma Delval:

“[A]lgo perfectamente inútil (excepto quizá para los curas). (...) Tras varios años de estudios los alumnos ni conocen la lengua para leer en ella, ni han aprendido sobre la cultura en la que se desarrolló, ni parece que obtengan beneficios en otros terrenos (desarrollo del razonamiento lógico, etc.)” (Delval, J., 1990:204).

Ese autor rechazó igualmente las Humanidades porque, para él, es un concepto demasiado impreciso, ha variado a lo largo de los siglos y es absurdo volver a la antigüedad. El humanismo, afirma, es incompatible con la ciencia moderna y aporta un saber inútil, que no ayuda a entender el mundo actual ni a transformarlo. (Delval, J., 1990:205-207).

“Qué absurdo resulta desde esta perspectiva volver a la antigüedad greco-latina, cuyos problemas están tan lejos de los nuestros. Tomar el espíritu de los humanistas, en lo que tenía de revolucionario, es precisamente lo contrario de seguir enseñando cosas de forma que no se corresponde para nada con las necesidades del presente y del futuro” (Delval, J., 1990:207).

Pero no afectó sólo a las Humanidades. La Gramática fue también considerada como un saber inútil.

“Sabemos con claridad la dificultad que tienen los niños para entender los conceptos gramaticales, lo cual produce como resultado que la gramática sea una de las disciplinas que más dificultades les plantean, por la que menos interés manifiestan. Pero además, lo que la escuela debe desarrollar ante todo es la capacidad de expresión de los alumnos, que les va a ser de gran utilidad en la vida.

[El estudio de la lengua] presenta una gran dificultad, lo cual hace que su utilidad en la enseñanza primaria sea nula y en la secundaria muy reducida. La gramática es lo único que no hace falta enseñar. (...) Las únicas faltas que cometen los alumnos se refieren a aspectos superficiales (...) Por supuesto está claro que muchos se expresan mal, pero ello se debe a que no tienen conceptos claros, a que no piensan bien, pero eso no es un problema del lenguaje. (...) [El estudio de la Gramática] no contribuye para nada a mejorar la expresión”.

“La precisión en la expresión verbal sólo puede alcanzarse expresándose, pero nunca estudiando gramática” (Delval, J., 1990:201-203).

Tercera. La siguiente consecuencia es que de la inocencia del alumno y de su prioridad en el proceso de enseñanza nació la idea de que para estudiar no había necesidad de esfuerzo. Como recuerda el profesor y académico Gregorio Salvador:

“A mí se me quedó muy grabada, allá por los años ochenta, la imagen televisiva de un ministro que visitaba un instituto en funcionamiento, rodeado de asesores, y que aseguraba a los alumnos reunidos que estaban allí para disfrutar, que las nuevas leyes y disposiciones permitirían que lo aprendieran todo divirtiéndose, lúdicamente, sin esfuerzo, y que lo que les iban a proporcionar era la felicidad. ¡Ahí es nada!” (Salvador, G., 2004:20).

Cuarta. Ligado a la ausencia del esfuerzo, y a la consiguiente estigmatización del aprendizaje memorístico, se produce también el estrangulamiento de referentes antropológicos culturales básicos en la tradición occidental, ligados al fortalecimiento de la conciencia histórica, la libertad, la persona.

En resumen, el paradigma LOGSE incurrió en toda una serie de dislates, debido a sus anteojeras ideológicas. Antonio Muñoz Molina tuvo que salir a la palestra y recordar que “la ignorancia no es progresista”.

Mandato 3º. “Guarderías para todos”

Otro principio de la buena nueva del paradigma logsiano es la idea de que la escuela es una “escuela para todos”. Según los promotores de la LOGSE, éste es el mayor logro de este sistema educativo: “nosotros proponemos

educación para todos, frente a otros modelos educativos que hablan de educación para unos pocos". Marchesi no se cansa de alardear de que la "escuela para todos, inclusiva, igualitaria" es su mayor logro. Así, ante la pregunta de cómo le gustaría ser recordado, contesta:

"Tal vez en aquellos aspectos que más valoro de mi actividad profesional: el impulso a la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, la colaboración en una reforma educativa que ponía por delante la inclusión educativa y social frente a la selección... Entre las experiencias más positivas recuerdo una, en la playa, en Menorca. Se me acercó una persona con su hija de unos 10 años con síndrome de Down. '¿Es vd. el señor Marchesi?', me preguntó. Ante mi respuesta afirmativa, comentó a su hija: 'Mira, quiero presentarte a este señor, pues gracias a él puedes estudiar en un colegio tan bueno'" (Marchesi, Á., 2010:32).

Dicho de otro modo, en tal mentalidad, el paradigma LOGSE lo defienden "los buenos", "los justos", "los utópicos"; en otros términos, es un logro de "la izquierda". No se dice que "la educación para todos" es una exigencia comúnmente admitida en los países occidentales avanzados, ni que está en la declaración de Derechos Humanos. Tampoco se da un dato que considero relevante (y que aporta J.M. Lacasa): esa universalización de la educación secundaria supuso, en realidad, un aumento de un 5% de la escolarización, pasando de un 92% a un 97% de población escolarizada (pues el 100% nunca se ha alcanzado). La universalización de la educación fue eso: un 5%.

Tampoco se habla de los resultados de este sistema educativo en los informes internacionales. Así, por ejemplo, PISA-2009 arroja los siguientes resultados: si su hijo nace en Madrid, Castilla-León o La Rioja, podría tener una calidad educativa similar a las de Noruega, Alemania, o Suiza; si su hijo nace en Andalucía, Baleares o Canarias, obtendría una calidad menor incluso a los de Lituania o Turquía; es más, si nacen en Ceuta o Melilla, tendrían una educación inferior a la de Rumania. Ésa es la "educación para todos" que nos ofrece este sistema educativo. Como dijo el ex secretario de Educación, Alejandro Tiana, en defensa del paradigma LOGSE:

"Cuando se dice que tenemos la generación de jóvenes mejor formada de nuestra historia, quizás haya que matizar y discutir cuál sea su nivel real de

formación, pero de lo que no cabe duda es que se trata de la generación que ha tenido una estancia escolar más larga en toda nuestra historia” (Tiana, A., 2003).

En efecto, el logro del actual sistema educativo consiste en que tenemos las mejores guarderías de nuestra historia⁹. A esto se reduce la pedagogía idealista progresista (que es, recuerdo, la imperante en la universidad española): reconvertir la escuela en guarderías y la enseñanza en *sopa boba*. Es decir, puro asistencialismo social, aquello –habría que recordarles a los socialistas de hoy– que primera y fundamentalmente criticaban los socialistas clásicos de finales del siglo XIX y principios del XX.

Mandato 4º. “Los exámenes son de derechas”

Del principio de la educación igualitaria, propia del paradigma LOGSE, se desprende la idea de que el currículum y el proceso de enseñanza deben tener en cuenta a todos (sin exclusión). En esto se asemeja a lo que proponen varias corrientes pedagógicas extranjeras, englobadas dentro del modelo de escuela inclusiva, el principio de enseñanza comprensiva y constructivista, la enseñanza participativa, el currículum abierto y flexible, etc. Sin embargo, el paradigma logsiano adquiere unos rasgos particulares que le llevan a diferenciarse de aquellos planteamientos pedagógicos. La índole propia del paradigma logsiano viene marcada por su sesgo político idealista. Marchesi lo afirma taxativamente: “los exámenes son de derechas” (Marchesi Á., 2004:82-48).

Según el principio progresista de la pedagogía idealista logsiana, si el conocimiento (el currículum escolar y las prácticas educativas) se concibe como algo objetivo y verdadero, ello significa que la “clase dominante” (esto es, la política neo-conservadora, neo-capitalista... es decir, en su mentalidad: la derecha política) impondría su visión del mundo, ahogarían la pluralidad social e impediría que todos los alumnos pudieran aprender

⁹ Cfr.: <http://www.elconfidencial.com/cuestion-escolar/espana-mayor-guarderia-europa-20100603.html>

(pues cada uno tiene caracteres psicológicos y culturales propios). Por tanto, en el paradigma logsiano el conocimiento (las asignaturas y las prácticas de enseñanza) deben ser algo relativo. Como afirma otro de los padres de la LOGSE, C. Coll:

[Ello] “implica una ruptura epistemológica: romper con una concepción cuantitativa y acumulativa del conocimiento y adoptar otra esencialmente cualitativo y multidimensional; asumir que los alumnos no simplemente saben ‘más o menos’, sino que saben ‘de una manera o de otra’ (obviamente, habiendo maneras mejores o más deseables que otras)” (Coll, C.; Onrubia, J., 2002:53)

Dicho de otro modo, para Coll el examen es excluyente porque privilegia a los que más estudian. Por tanto, el proceso de evaluación de tales conocimientos debe ser “consensuado”, “negociado” entre profesor y alumno (enseñanza participativa). De ahí se deriva la idea de “evaluación innovadora” (porque el contenido de una asignatura escolar ya no lo “posee” el profesor, sino que es algo “negociable” entre el profesor y el alumno).

Mucho se puede decir acerca de las implicaciones educativas de la relatividad del conocimiento. Pero, traducido al román paladino, la relatividad del currículum quiere decir lo siguiente:

- a) El conocimiento (esto es, las asignaturas escolares) debe ser construido por cada comunidad social particular. La elección y distribución de las asignaturas depende de cada Comunidad Autónoma (con especial cuidado de no molestar a los nacionalistas extremos).
- b) El alumno debe también re-construir el contenido de las asignaturas escolares y las prácticas.
- c) Dentro del aula, la enseñanza no puede plantearse de modo unívoco, dado que cada individuo tiene unas formas propias de entender. De modo que el profesor debe saber cómo adaptarse a cada alumno y acomodar el conocimiento a cada uno de ellos.

En el fondo, están siguiendo un concepto de conocimiento (construcción social del conocimiento) que tuvo mucha fuerza en la pedagogía inglesa de la década de 1960 (especialmente en el ámbito progresista), pero que fue duramente criticado y que hoy ya carece de vigor. En este sentido, merece la pena reseñar que Michael Young, quien dentro de la pedagogía progresista inglesa fuera pionero en abanderar la idea de la construcción social de la educación (ligado al principio constructivista y de significatividad), en la década de 1990 se alejó expresamente del exceso de relativismo constructivista y puso de relieve el daño que ese enfoque ha causado a la educación¹⁰.

No obstante, la pedagogía idealista no sólo recoge la idea de la construcción social del conocimiento, sino que, además, le aporta un plus de radicalismo. De ese modo, el paradigma logsiano introduce un principio epistemológico extremista: la disolución del concepto mismo de conocimiento y la volatilidad del significado, de manera que el conocimiento no puede estar sujeto a

- El criterio de verificabilidad.
- El principio de objetividad.
- La búsqueda de la verdad.

El conocimiento, pues, es un concepto discutido y discutible. Por tanto, si el concepto mismo de conocimiento se ha licuado y evaporado, ¿qué criterio podemos adaptar a la hora de preferir una asignatura u otra, si no hay forma de delimitar la objetividad de una proposición? ¿Qué criterio se adopta para decir si las horas de Filosofía se reducen o si la Filosofía se disuelve en la asignatura “Educación para la Ciudadanía”? La respuesta, en el paradigma logsiano, es evidente: lo que el conocimiento sea, no es más que el resultado de una construcción social, en virtud de los intereses que dicten los grupos sociales. ...Lo que empieza a ser inquietante es que, en la España actual, esa construcción social se produzca los sábados en programas de televisión como La Noria.

¹⁰ Un libro clásico sobre la construcción social del conocimiento y su vinculación a la educación: Young, M. (1971). Ahora bien, en su libro de 2008, Young, M. (2008) recoge una serie de artículos publicados anteriormente, donde revisa la idea de la construcción social.

En conclusión, en el paradigma logsiano, la verdad de las cosas no obedece a argumentos racionales, sino a supuestos políticos, sociales... (nacionalista, por ejemplo). Por tanto, el currículum escolar viene a quedar a merced de lo que una comunidad particular decide que sea; mañana pueden ser otros, pero hoy, en tal región, los contenidos pueden ser los que una nacionalidad (también concepto discutido y discutible) decida que sea¹¹.

Muchos y graves son los problemas que ello acarrea al currículum escolar. Entre otras, deja sin responder muchas preguntas de fondo:

1. Hoy en día, la ciencia admite que existen verdades que pertenecen a la estructura interna del mundo (verdades de orden ontológico). Por tanto, desde el punto de vista de la ciencia, no todo conocimiento es construido.
2. Igualmente se admite que existen contenidos de verdad. Se hayan alcanzado de un modo u otro, el caso es que existen unos contenidos verdaderos. Por tanto, ¿por qué no deben ser incorporados en el currículum esos contenidos?
3. Desde distintas instancias y academias en España se viene reclamando que la formación del sujeto –y de su libertad y condición personal– requiere de unas condiciones mínimas, como la orientación histórica, el afinamiento de la capacidad de razonar, la apertura del entendimiento, etc.
4. El mercado laboral actual exige un tipo específico de formación, independientemente de que esas técnicas, habilidades y conocimientos hayan sido construidas por la subjetividad del futuro trabajador. Diluir el conocimiento en lo que quiera la comunidad regional, o lo

¹¹ De otro lado, esos requerimientos nacionalistas estuvieron en primera plana del Pacto por la Educación (esa campaña publicitaria lanzada por Ángel Gabilondo); de ahí que afirmara el ministro en medio de esa refriega: “Desde una adecuada autonomía de centros, algunos tendrán que dar más horas de castellano, para que lo aprendan bien y en otros habrá que dar más horas de catalán, para que aprendan bien el catalán. Eso tiene que ver con la capacidad de adaptación al contexto social y territorial, dentro de un marco general” (Gabilondo, Á., 2010: 49).

que quiera aprender el alumno, ¿no condenaría al futuro trabajador a la exclusión del mercado?

Mandato 5º. “Una granja bien domesticada”

La escuela, en la mentalidad *made-in-LOGSE*, es un medio privilegiado para conseguir una sociedad democrática-igualitaria (principio político). En consecuencia, el conocimiento educativo es fruto de la construcción participativa de toda la comunidad (principio epistemológico); el profesor carece de autoridad en lo relativo al conocimiento. En la enseñanza *made-in-LOGSE* el conocimiento es relativo (al contexto social y al nivel psicológico). De modo que las asignaturas son meros paquetes de información precocinados. La misión del profesor es ayudar al alumno, mediante herramientas didácticas, a cocinar al gusto esos paquetes (constructivismo). El aprendizaje, en tal visión de la educación, acaece cuando el alumno elabora y cocina a su gusto aquellos paquetes de información y los dota de significado desde la propia subjetividad (principio de significatividad).

Por tanto, al profesor *made-in-LOGSE* (el llamado “profesor innovador”) no le hace falta saber más conocimientos (y, por tanto, estudiar e investigar), sino ser capaz de usar herramientas didácticas adecuadas. Lo importante no es “qué se enseña” sino cómo se enseña¹². El profesor *made-in-LOGSE* no necesita pensar la educación (incluido los fines de la educación); ya están los “expertos” de la pedagogía para pensar por ellos. Como mucho, se admite en el profesor la capacidad de revisión de la práctica. Eso significa, como he expuesto en otro lugar¹³, la *jibarización* de la profesión docente, e incapacita al profesorado a la hora de dar respuesta a las verdaderas necesidades escolares.

¹² “Los problemas de la escuela no radican en lo que se enseña, sino en cómo se enseña, y mientras no se entienda esto todo esfuerzo de cambio será baldío. Creo que éste es un punto fundamental si queremos cambiar algo en la educación”. (Delval, J., 1990: 204, 209).

¹³ <http://www.elconfidencial.com/cuestion-escolar/master-secundaria-jibarizar-profesor-20101117-6643.html>

Ahora bien, un profesorado así, con reducidas posibilidades intelectuales, es una masa dócil fácil de manejar. Y, cabe añadir, la futura generación de educandos también se caracterizará por las escasas posibilidades intelectuales y, en consecuencia, también será una masa dócil fácil de manejar. ¿Será ésa la sociedad igualitaria que anunciaba la pedagogía progresista del paradigma LOGSE?

CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo ha puesto de relieve que el paradigma LOGSE se sustenta en un error intelectual y que los pedagogos áulicos, en vez de someter a crítica y revisión sus postulados, muestran un férreo empeño por ocultar la realidad, crear mitos justificadores del *statu quo* y excluyen al crítico. De tal estado de cosas cabe concluir que el sistema educativo español seguirá la misma línea de fracaso, a no ser que afrontemos los problemas de raíz, a saber:

1. Los errores intelectuales del paradigma LOGSE.
2. El estado de la investigación educativa en la pedagógica universitaria y, además, los mecanismos de contratación del profesorado universitario –o, lo que es lo mismo: el problema de la endogamia de la universidad española.
3. La cuestión de la profesión docente (de maestros y profesores) y el papel que el profesorado debería jugar ante el cambio educativo.

En lo relativo al primer punto –esto es, los errores intelectuales del paradigma LOGSE– y si realmente se quiere proponer una reforma alternativa real, los aspectos teóricos de fondo del sistema educativo deberían ser analizados con seriedad. A tal fin, varios son los aspectos que ineludiblemente deberían ser tomados en consideración:

1. Perspectiva teórica ante la educación.
2. Modelo de enseñanza.
3. Modelo del proceso de enseñanza y el papel del profesor en tal proceso.

4. Modelo curricular.
5. Concepción de la profesión docente.
6. Concepción acerca de la escuela.

Tal empresa entraña no pocas dificultades, dado el actual estado de pobreza intelectual en que se encuentra la pedagogía española –con honrosas excepciones; tan honrosas como excepciones–, que ha encontrado el perfecto caldo de cultivo en la endogamia reinante en la universidad española¹⁴. Porque, no se olvide, el dominio del paradigma LOGSE pervive en los Departamentos de Pedagogía de la universidad española en virtud de la endogamia... y de la connivencia de los colegas ante la mentira.

PALABRAS CLAVE

España • Educación • Formas actuales del pensamiento antiliberal

RESUMEN

Este artículo analiza el horizonte de sentido del paradigma educativo que ejerce su reinado en la pedagogía universitaria española desde hace tres décadas: el paradigma LOGSE. El autor muestra que tal paradigma se asienta sobre una perspectiva de cuño idealista; en concreto, una versión muy simple de idealismo: un idealismo irracional, con tintes pseudo-religiosos, de donde se derivan una serie de mitos y mandamientos educativos con escaso o nulo enclave en la realidad. Para desarrollar esta idea, se presenta, en primer lugar, el estado de la cuestión; en segundo término, se examinan los rasgos del idealismo subyacente al paradigma LOGSE y, en tercera instancia, se exponen las ideas educativas que se derivan de tal idealismo.

ABSTRACT

This paper analyses the context of meaning of the leading paradigm in our educational system: the LOGSE paradigm, which has ruled pedagogy in the Spanish university for the last three decades. The author shows that such paradigm is based on an idealistic perspective and, to be more specific, on a simplistic line of idealism: an irrational idealism of a (pseudo) religious nature, from which a set of educational myths and commands emanate lacking fundament on reality. To develop this idea, the state of the matter is outlined in the first place. Secondly, the main aspects of the idealism underlying in the LOGSE paradigm are analysed. And thirdly, the educational consequences derived from such idealism are examined.

¹⁴ Sobre esta cuestión puede verse: Penalva, J. (2011).

BIBLIOGRAFÍA

- Carbonell, J.** (2002a):
Cuadernos de Pedagogía nº 319.
- Carbonell, J.** (2002b):
Cuadernos de Pedagogía nº 314.
- Coll, C.; Onrubia, J.** (2002):
"Evaluar en una escuela para todos", *Cuadernos de Pedagogía* nº 50.
- De Vicente, P.S.** (en Pérez M.; Torres, J.A., editores, 2000):
"Un profesor poderoso para una nueva escuela, *Desarrollo curricular y calidad educativa*, Granada.
- Delval, J.** (1990)
"Comentarios al escrito del Dr. Fuentes", *Revista de Educación*, 292, MEC, Madrid.
- Esteve, J.M.** (2002):
"Nuevos desafíos de la educación en el siglo XX" (pp.: 131-164), en *Educadores* 203.
- Fuentes, J.F.** (1990):
"Apostillas a Juan Delval", *Revista de Educación* nº 292. MEC, Madrid.
- Gabilondo, Á.** (2010):
"Entrevista", en *Cuadernos de Pedagogía* nº. 399, marzo.
- Hernández, F.** (2002):
"La importancia de ser reconocido como sujeto", *Cuadernos de Pedagogía* 319.
- Marchesi, Á.** (2000):
Controversias en la educación española, Madrid, Alianza.
- Marchesi, Á.** (2004):
"Ideología educativa y pacto social", *Cuadernos de Pedagogía* 338.
- Marchesi, Á.** (2010):
Entrevista en *Escuela*, nº. 512 (25 marzo).
- Muñoz Molina, A.** (en Salvador, G., 2004):
El destrozo educativo. Prólogo. Madrid, Unisón, 2004, p. 9.
- Penalva, J.** (2006a):
El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico. Madrid, La Muralla.
- Penalva, J.** (2006b):
El profesor como formador moral. Madrid, PPC.
- Penalva, J.** (2008a):
Claves del sistema educativo en España. Madrid, La Muralla.
- Penalva, J.** (2008b):
Cartas de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y la escuela actual. Madrid, Biblioteca Nueva, 2008b.
- Penalva, J.** (2010a):
"Análisis crítico del modelo escolar vigente: la escuela pluralista comunitaria", *Cuadernos de Pensamiento Político*, FAES, abril/junio.
- Penalva, J.** (2010b):
La escuela a examen (Madrid, Dykinson, 2010b)
- Penalva, J.** (2011):
Corrupción en la universidad. El ocaso de la educación: el triunfo de la endogamia, Madrid, Ciudadela.
- Popper, K.** (1991):
La sociedad abierta y sus enemigos, Barcelona, Paidós.
- Salvador, G.** (2004):
El destrozo educativo, Madrid, Unisón.

Tiana, A. (2003):
Cuadernos de Pedagogía n°. 322, marzo.

Viñao, A. (2004):
Cuadernos de Pedagogía n°. 336, junio.

Young, M. (1971):
Knowledge and Control: New Directions for

the Sociology of Education. London. Collier-Macmillan.

Young, M. (2008):
Bringing Knowledge Back In, London. Routledge.