

## Intuiciones pedagógicas sugeridas por un artículo de Ortega y Gasset

---

*Antonio José Quesada Sánchez\**

—¿Y el instituto, profesor? ¿Cómo va el instituto?

—Mal —contestó Laurana.

—¿Y por qué iba a ir bien? —dijo el barón.

*Si todo se va al garete, se irá al garete también la enseñanza.*

—Exacto —dijo su excelencia Lumia.

Leonardo Sciascia. *A cada cual lo suyo.*

*Si el hombre es formado por las circunstancias, entonces es necesario formar las circunstancias humanamente.*

K. Marx y F. Engels. *La Sagrada Familia.*

### INTRODUCCIÓN: SOBRE EL ORIGEN DE ESTE TRABAJO

A nadie puede sorprender que alguien reflexione sobre pedagogía utilizando para ello textos de don José Ortega y Gasset. Son de todos conocidas no sólo su gran intención pedagógica a la hora de pensar y escribir textos sobre filosofía, política, historia, etc., donde la claridad solía ser la cortesía del filósofo, sino también sus inquietudes pedagógicas en sentido más técnico y estricto. La educación era, para Ortega, la base del proceso para lograr la transformación cultural que España necesitaba y, por ello, no es

---

\* Profesor ayudante, doctor de Derecho Civil, Universidad de Málaga.

precisamente una cuestión de segundo orden en su pensamiento. Si comenzamos por la base, por ejemplo, Ortega huirá de Rousseau e indicará que hay que educar para la vida y, como en las aulas no puede enseñarse todo, es necesario delimitar aquello a lo que la educación ha de circunscribirse de modo prioritario. La educación y la pedagogía son, por tanto, una constante en su obra, y en ella se exponen ideas siempre sugerentes, se esté o no de acuerdo con ellas (el desacuerdo es lo que me induce a escribir estas líneas, por ejemplo).<sup>1</sup>

Antes de reflexionar sobre la estricta cuestión pedagógica que me inquieta debo aclarar quién soy y qué pretendo con este trabajo, para evitar posibles malentendidos en los lectores. Soy profesor de Derecho Civil en la Universidad de Málaga, sin más formación pedagógica reglada que haber realizado el Curso de Formación Pedagógica del Profesorado de Enseñanza Secundaria, el curso de Formador Ocupacional y algunos otros seminarios y cursos pedagógicos. Con esta presentación quiero dejar claro que ni soy científico de la pedagogía ni tengo la formación pedagógica oportuna como para desmenuzar cuestiones científico-pedagógicas con el rigor necesario y ofrecer las soluciones adecuadas a las mismas. Pido disculpas por los errores que pueda incluir en mi texto, por tanto, quizás más bienintencionado que científico-técnico.

Debo ser realista y, ante todo, honesto conmigo mismo y con el lector: si bien en mis trabajos científico-jurídicos analizo problemas y propongo soluciones con toda la artillería científica y reflexiva que tengo a mi alcance, en este trabajo es evidente que no pretendo eso. Mi único interés reside en reflexionar en voz alta sobre unos comentarios de Ortega y Gasset que me han resultado parcialmente desacertados pero sugerentes, ofreciendo estas reflexiones a los expertos y estudiosos de estas materias, gracias a la publicación de mi trabajo en esta revista. El propio título de este texto es indicativo de mi convencimiento personal de ser un interesado en la pedagogía, un curioso, pero no un científico, y por eso hablo simplemente de intuiciones, de fogonazos de alguien que está inserto en una

---

<sup>1</sup> En breve tendré ocasión de presentarme y confesaré mi pertenencia como docente a la Universidad, pero aprovecho esta nota para adelantar que la obra *Misión de la Universidad*, de Ortega y Gasset, figura entre mis libros de cabecera para reflexionar y dudar sobre mi labor y ubicación profesional.

labor y se preocupa por ella. Soy un lector más o menos interesado, que trabaja en el mundo de la pedagogía y que se plantea algunas preguntas pedagógicas, e intuye o busca intuir argumentos. Por eso, no pretendo ofrecer notas a pie de página cargadas de material sabio, sino reflexionar como mejor me parece al respecto. No me cabe duda de que existirán trabajos científicos para ilustrar estas reflexiones,<sup>2</sup> pero dejo a los científicos esta labor de revestimiento doctrinal pues, como ya he repetido, mi intención es diferente.

Por otra parte, el breve trabajo de Ortega y Gasset que me sugiere estas reflexiones se titula “Pedagogía y anacronismo”.<sup>3</sup> Personalmente manejo dicho texto incluido en una edición de *Misión de la Universidad* (pp. 155-158), publicado en 2002 por Alianza Editorial y *Revista de Occidente*, que engloba, además, otros ensayos sobre educación y pedagogía.

Curiosamente, así como yo escribo estas líneas inspirado por el citado trabajo de Ortega y Gasset, el propio Ortega escribió su comentario inspirado por unas reflexiones de otro autor, en concreto, de Kerschensteiner (incluidas en su trabajo *Begriff der Arbeitsschule*, 1922). Este pedagogo alemán (1854-1932), como es sabido, fue el creador de la llamada “escuela del trabajo” y organizador de la escuela activa, y su influencia fue grande gracias a la profunda unión entre teoría y práctica educativas que defendió, así como por su sugerente análisis de la labor del educador.

Nuestra intención en este breve trabajo, por tanto, es saber qué señaló exactamente este autor, para poder encuadrar la opinión de Ortega y terminar aportando nuestras reflexiones e intuiciones. Ni siquiera pretendemos, por tanto, sistematizar sus opiniones y concepciones pedagógicas, cuestión apasionante que reservamos para los científicos.

## **KERSCHENSTEINER VS ORTEGA Y GASSET: LA POLÉMICA ORIGINAL**

Antes de comenzar a reflexionar acerca de los argumentos de Ortega debemos conocer qué planteamientos de Kerschensteiner provo-

<sup>2</sup> Y más en estas fechas, con toda la polémica que presenta la asignatura Educación para la ciudadanía, en cuyo debate se tratan, en parte, cuestiones de las que nos vamos a ocupar.

<sup>3</sup> Se publicó en la *Revista de Pedagogía*, en enero de 1923, pp. 131-133.



caron su ilustrada reacción. En concreto, en *Begriff der Arbeitsschule* indicaba que el objetivo de la escuela pública del Estado, y con ello de la educación en general, residía en educar “ciudadanos útiles”, que sirvieran a los fines del Estado y de la humanidad. Algo después destaca otros tres objetivos de la escuela pública, como son el fin de la formación profesional o, al menos, de su preparación, el fin de la moralización de la formación profesional y el fin de la moralización de la comunidad, en la cual se ha de ejercer la profesión.

Por tanto, el razonamiento es algo más profundo que la simple frase que tomará Ortega como excusa para razonar, en su breve trabajo, la alusión a la educación de “ciudadanos útiles”. Para que se cumplan esos fines públicos que señala Kerschensteiner debe configurarse lo que él denominó escuela del trabajo, que se plantea realmente como una escuela para aprender por experiencia con el propio trabajo, basada en la individualidad del alumno.

¿Cómo reacciona Ortega y Gasset ante esta reflexión de Kerschensteiner? Parece oportuno incluir párrafos textuales de su “Pedagogía y anacronismo”, para meditar posteriormente sobre los mismos razonando sobre los textos originales. Así comienza Ortega su trabajo confesando que “no concibo cómo un hombre de tan excelente criterio [Kerschensteiner] puede decir una cosa así” (se refiere a la necesidad de educar ciudadanos útiles para el Estado). Esta frase es un buen ejemplo de anacronismo, según Ortega, pues la escuela va necesariamente por detrás de la filosofía inspiradora y de la propia sociedad.

Sigue razonando Ortega:

quien pese el sentido de las palabras “educación del hombre” no puede menos de soltar una carcajada cuando lee que el *fin* de la educación –nada menos que el *fin*– es educar ciudadanos. Sería como decir, con otras palabras, que el fin de la educación es enseñar a los hombres a usar el paraguas. ¡Ciudadano! ¿Y todo lo demás que el hombre es mucho más profundamente que ciudadano, más permanentemente? ¿Quién no advierte el increíble error de perspectiva que esa doctrina pedagógica comete?... Esta manera de pensar, además de errónea, me parece de una modestia excesiva. *Se supone que la pedagogía debe adaptarse a la política*, con lo cual, entre otras cosas, nos sometemos a un nuevo factor de anacronismo. Cuando se considera que es fin de la educación hacer de los niños



ciudadanos útiles para los fines de un Estado determinado, se olvida que mañana, al ser hombres los niños, el Estado para el cual se les educó ha cambiado. Se les educa para ayer, no para mañana... No pretendo con esto negar que la educación haya de tener en cuenta que el niño de hoy va a ser mañana ciudadano o, en términos menos circunstanciales, elemento activo de una comunidad histórica determinada. Pero de esto a definir el *fin* de la educación como fabricación de ciudadanos hay un buen trecho. Y no basta ampliar la idea, como hace Kerschensteiner hablando de los fines de la humanidad, porque se entrevé desde luego que los fines aludidos son también políticos, bien que vagamente internacionales... Yo espero que nuestro siglo reobre contra este empequeñecimiento de la obra educativa. Viene en Europa una ejemplar desvalorización de todo lo político. De hallarse en el primer plano de las preocupaciones humanas pasará a rango y término más humilde. Y a todo el mundo parecerá evidente que es la política quien debe adaptarse a la pedagogía, la cual conquistará sus fines propios y sublimes. Cosa, por cierto, que ya Platón soñó.

Es el momento de valorar todo ello.



## REFLEXIONES PERSONALES SOBRE EL RAZONAMIENTO DE ORTEGA Y GASSET, 85 AÑOS DESPUÉS

Una vez que hemos repasado los textos originales, es el momento de aportar nuestras reflexiones sobre este intercambio de ideas plenamente actuales, pese a los más de 80 años transcurridos desde entonces.

De entrada, he de confesar mi simpatía por alguno de los planteamientos de Ortega en cuestiones educativas, tales como la importancia que concede a la educación para vertebrar realmente a un país (y que implica que la estructura educativa debe ser más valorada por los poderes públicos, pues es la llave de casi todo lo que se quiera construir socialmente en un país),<sup>4</sup> el deber de ser críticos con todo, la tarea de mejorar lo existente y crear sin deslumbrarnos por las experiencias de otros países (aunque se las pueda tomar como referencias válidas de trabajo). Un profesor que

<sup>4</sup> Evidentemente, no es una idea exclusiva de Ortega, pero es positivo que él se dedique a difundirla, por la potencia de su voz y la solidez habitual de sus razonamientos.

imita y no crea vive con un espíritu atrasado: no es concebible que un docente viva fuera del tiempo que le tocó vivir, porque provoca un doloroso efecto colateral, y es que sus alumnos no serán realmente elementos activos de la comunidad histórica en que se encuadran, sino ciudadanos más o menos prefabricados que se conducen con clichés viejos.

Por otra parte, no quiero explayarme sobre el concepto de sabio-ignorante que describe en *La rebelión de las masas* o también en *Misión de la Universidad*, precisamente porque son cuestiones tan sugerentes que nos desviarían de nuestro camino. De momento, lo que me interesa destacar es que Ortega me ha aportado ideas pedagógicas básicas en mi modo de pensar sobre estos temas, vaya eso por delante y sin perjuicio de la crítica que realizaré.

Sin embargo, las palabras de Kerschensteiner han provocado cierta urticaria pedagógica al maestro, y posiblemente extraiga de ellas consecuencias exorbitantes: al fin y al cabo, Ortega no deja de criticar una frase un tanto descontextualizada. Comienza manifestando su desacuerdo con la idea de que el sistema educativo debe servir para “educar ciudadanos útiles”, y esto debe matizarse. Si con ello estamos asegurando que la escuela no debe servir como correa de transmisión de ideologías (generalmente, aquélla sobre la que se sustenta el Estado), me parece una apreciación acertada. Pero si estamos destinando a la escuela a ser un centro donde simplemente se transmiten conocimientos y saberes encuadrados y asépticos, sin que la acción de la sociedad en que se ubica dicha escuela pueda filtrarse por sus muros, me parece un grave error.<sup>5</sup> Una educación sin valores y sin temas transversales no sólo es un error, sino ante todo un imposible, pues las cuestiones sociales entran necesariamente en la escuela. Y si se les cierra la puerta ya se colarán por la ventana; de una o de otra forma la Historia suele demostrarlo.

---

<sup>5</sup>Nota lúdica... o quizá no tanto. Supongo que será para proteger a los menores, pero cada vez más los colegios que me encuentro por mis caminos son cegados en sus muros, cada vez más elevados, para separarlos de la calle. Como medida protectora de los menores supongo que es beneficiosa, la intención es saludable teniendo en cuenta la alarma social que crean determinadas conductas delictivas. Sin embargo, como metáfora plástica me produce pavor: una escuela aislada del mundo exterior no me gusta, y me parece un grave error de base.




Todo esto entronca, en último término, con la cuestión de la crisis de la función docente que se vive hoy en día; es algo evidente a cualquier observador que detenga su mirada en la misma, y así lo manifiestan los científicos de la pedagogía. Constatar dicha situación no parece difícil, pero es necesario analizarla adecuadamente para conocer de modo exacto qué sucede y a qué puede deberse, así como para proponer las soluciones que se consideren más oportunas para atajar dicha crisis o, cuando menos, para hacerle frente.

Para ello, es interesante cuestionarse cuál es exactamente la función de la institución escolar en nuestra sociedad y, así, ser conscientes del gran problema que surge cuando el entorno social evoluciona y una institución (en este caso, las docentes) no parece hacerlo al mismo ritmo o en el mismo sentido. Para comprender adecuadamente esta situación debemos incidir en tres grandes cuestiones: en primer lugar, en los influjos de socialización que ejerce la escuela; en segundo lugar, en la función social de la escuela y, por último, en la función educativa de la misma.

Respecto de la primera cuestión, es innegable que la cultura social dominante, en un determinado momento, en una determinada zona geográfica influye necesariamente en los intercambios humanos que se producen en la escuela, y ello puede provocar un choque entre valores que se consideran positivos y valores que, nos guste o no, están socialmente vigentes y que no siempre coinciden con los otros. Así, entre los primeros podemos encontrar la solidaridad, el compañerismo, la igualdad, la ternura, la buena fe en el obrar o el trabajo constante, pero entre los segundos encontramos otros tan contradictorios con los anteriores como la competitividad (que mal entendida conduce a un “todo vale” para conseguir lo que sea), la ley del mínimo esfuerzo, el egoísmo, la búsqueda de la rentabilidad en cualquier ámbito, etc. Por tanto, no es posible negar lo contradictorio de una situación que puede provocar, incluso, esquizofrénicos debates internos en aquellos estudiantes que se detengan a pensar un poco en este asunto (muchos otros ni lo harán).

Un alumno que estudia con rigor para realizar correctos exámenes y dignos trabajos y que comprueba que su compañero de pupitre, con la mitad de esfuerzo (o menos), obtiene los mismos o mejores resultados gracias a que se copia en las pruebas o a que utiliza el “corta y pega” en sus trabajos de clase, sin ser descubrier-





to, sufrirá posiblemente una importante desincentivación para continuar con su conducta rigurosa. En cualquier caso, y ésta es una idea que me inspirará en todo momento, no es un problema autóctono y único de las aulas, sino que es el reflejo de un problema social genérico en el concreto ámbito escolar, similar al que puede sentir, en el mundo laboral, por ejemplo, una persona que se ha licenciado y doctorado en Periodismo, ha realizado *masters*, prácticas aquí y allá, etc., cuando se le comunica que no ha sido escogido para un determinado puesto de trabajo, pues lo desempeñará X, que en su vida jamás pisó un aula de periodismo, pero que es hijo de tal famoso, o conocido por andanzas extraacadémicas como haber tenido relaciones sexuales con el famoso cual. O que la cuenta corriente de una persona que se dedica a airear su vida sexual en televisión o al tráfico de estupefacientes sea mucho más elevada que la de un serio funcionario de la Administración que, después de superar sus oposiciones, trabaja duramente cada día. Por ello, lo que sucede o puede suceder en un aula no es tan diferente de lo que sucede fuera de ella: no es sino la aplicación concreta al ámbito académico de una casuística social más general. Justo es reconocer que, en el ámbito universitario, en el que me muevo, los valores deben llegar ya asimilados por el alumno, que accede a esta enseñanza siendo mayor de edad y se le presume la madurez propia de una persona con plena capacidad jurídica de obrar. La formación en valores en el ámbito universitario suele estar orientada más a la deontología de la concreta profesión a la que se destina el ejercicio profesional de los estudios que se siguen, no a la formación integral como persona del estudiante.

La escuela, por tanto, no es una torre de marfil donde los vientos de la sociedad no se sienten, sino que, para bien y para mal, sí influyen, como sucede con cualquier otra institución social. El problema es que se vive un periodo de cambio al que, en España, hemos llegado tarde, por cuestiones históricas, y ante el que estamos un poco desorientados. Pensemos que hasta 1975 estábamos gobernados por una dictadura, y ello se dejaba ver en todas las facetas de la sociedad, entre ellas la docente, donde la letra con sangre entraba, el docente transmitía la Verdad y la crítica era mínima. Y nos ha sucedido algo que es sugerente pero que también nos desorienta, por la inseguridad que genera: sa-



bemos cómo no queremos actuar, pero en muchos casos todavía no hemos alcanzado a saber totalmente lo que sí necesitamos y cuál es la nueva situación. Nuestra posición es, haciendo un símil filosófico-religioso, como la del creyente al que se ha convencido de la inexistencia de Dios, pero todavía no ha encontrado con qué divinidad, religiosa o laica, sustituirlo y llenar el hueco del ausente. Y nos encontramos con que una serie de valores que no se consideran socialmente positivos para la convivencia son, por el contrario, socialmente imperantes, tales como el pragmatismo del todo vale, la competitividad salvaje, la exaltación de lo efímero y del poco esfuerzo, etc. Y esto no se puede obviar en la docencia, pues se actuaría como ese niño que cierra los ojos y piensa que nadie lo ve, sólo porque él no ve a nadie. Que no simpaticemos con un determinado modo de actuar no quiere decir que no debemos ser conscientes de su vigencia y trabajar con los alumnos para que lo conozcan y estén prevenidos.

Por tanto, la situación que vivimos es extraordinariamente sugerente, no se puede negar, porque debemos actuar como adultos intelectuales, pero tampoco se puede negar que la seguridad de los actuantes es menor. Además, todas estas pautas sociales se reflejarán en el aula, como no podía ser de otro modo: ante un alumno que gracias a artimañas obtiene las mejores calificaciones con el mínimo esfuerzo, los más responsables se plantearán la situación con cierto complejo de estar haciendo el bobo, pero otros verán en él un ejemplo a seguir, como sucede socialmente ante los grandes defraudadores, por ejemplo. El todo vale, que socialmente puede resultar tan fructífero, también revolotea en las aulas. Y otras conductas de la vida, como el *zapping*, tienen sus efectos en nuestro ámbito académico. El *zapping* es una manifestación de nuestro hedonismo aplicado al ámbito televisivo: no quiero más que disfrutar, por lo que en el momento en que algo me aburra en un canal de televisión (o cuando no quiera ver ese algo, por las razones de que se trate), lo cambio y se acabó el problema. En la escuela el caldo de cultivo para este modo de obrar es evidente: por norma general, el aprendizaje no es un proceso divertido (asimilar conocimientos no suele ser divertido, al menos no siempre), y como nos hemos acostumbrado a cambiar de canal ante lo que nos aburre, en clase intentamos hacerlo también. En la universi-



dad se comprueba con facilidad: me voy a cafetería o a fumar un cigarro cuando un profesor me resulta aburrido y no suele pasar nada, ya que no se controla la asistencia. Y el *zapping* tiene otro efecto científicamente comprobado en los asistentes a clase: las personas cada vez somos menos capaces de mantener la atención durante un largo periodo. Nos gusta la brevedad, cambiar, pasar a otra cosa (salvo que algo nos apasione, que no es tan frecuente). Una clase impartida como lección magistral, que a veces es muy necesaria, provoca cada vez con mayor frecuencia aperturas de bocas, desatención, miradas al reloj y demás síntomas de desesperación en el alumnado. La desesperación es lógica: el aburrido no puede utilizar el control de la televisión.

En segundo lugar, la función social de la escuela es evidente, como servicio público obligatorio y gratuito que es, con la intención de compensar deficiencias sociales casi inevitables. Gracias a ello, la escuela se extiende a las capas sociales más desfavorecidas y a los rincones geográficos más inhóspitos, lo cual es una manera, si no de evitar diferencias sociales en lo tocante al saber, sí al menos de reequilibrarlas de alguna forma. Y tal y como funciona el sistema escolar no sólo transmite saberes, sino que forma para la inserción en el mercado laboral. Esto conecta con la tercera cuestión que nos ocupa, que es la de la función educativa de la escuela. Ésta pretende ejercer una función educativa para cumplir los procesos de socialización, pero también para ofrecer la posibilidad de cuestionar la validez de los influjos sociales y, en su caso, de elaborar las alternativas oportunas (esto requiere autonomía e independencia intelectual). Por tanto, la escuela sólo desarrollará plenamente su labor cuando sea capaz de promover y facilitar la emergencia del pensamiento autónomo.


Pero en este ambiente de cambio, de una escuela sacudida por vaivenes sociales importantes, nos encontramos con que los profesionales que deben garantizar todo ello, los docentes, sufren una importante situación de *crisis de identidad*, pues se quiebra el estado de cosas anterior y no termina de percibirse con claridad el “nuevo orden”. De entrada, además, debemos tener claro que nos referimos al profesorado como colectivo, pero estamos ante un colectivo muy heterogéneo: ¿podemos hablar, realmente, del profesorado como colectivo homogéneo, adornado por tanto



de una serie de caracteres comunes que lo hagan merecedor de tal consideración? Evidentemente, en la medida en que aludimos a aquellas personas que se dedican a la labor docente en el tramo educativo de que se trate, sí podemos hacerlo; pero si algo caracteriza a este colectivo es su heterogeneidad, que es tanto social como filosófico-político-ideológica e, incluso, de propia ubicación en el mercado laboral (hay funcionarios, personal laboral fijo, personal laboral temporal, becarios, etc.), por lo cual es muy posible que no exista un fuerte sentimiento de colectividad. Por ejemplo, en el ámbito universitario, que es en el que me muevo, la jerarquía está tan arraigada que provoca que, si bien de puertas afuera todos aparezcamos como compañeros, de puertas adentro cada colectivo tiene intereses concretos y a veces opuestos a los de los otros, y así se manifiesta (incluso dentro de cada colectivo, cada persona, con sus filias y sus fobias, exterioriza claramente sus tendencias respecto de quienes les rodean). Los becarios de investigación tienen sus problemas propios, diferentes (y a veces contrapuestos) de los problemas de los ayudantes, de los ayudantes doctores, de los contratados doctores, no digamos, ya, de los profesores titulares o catedráticos. Por ejemplo, ¿es posible incluir en el mismo saco docente a un catedrático y a un becario de investigación o a un ayudante? Cualquier persona que conozca mínimamente cómo funciona un departamento universitario sabrá que la relación entre ambos docentes es parecida a la que puede existir en un cuartel entre un general de División y un sargento de Artillería. El sentimiento de colectivo no puede ser sino más difuso. Por tanto, cada grupo tiene sus problemas propios, por encima de esa función común de impartir docencia universitaria.

Y si ya esa heterogeneidad es fruto de problemas de identidad evidentes, a ello debe añadirse hoy que los cambios sociales dejan al profesor en una situación novedosa y sin sólidos enganches. Ya lo hemos dicho: hemos matado a Dios, pero no lo hemos reemplazado por nada, o casi. El profesor vivía tradicionalmente atrincherado en el aula, “apoyado en las sólidas muletas de la verdad”, como apunta Martínez Bonafé; eso ha cambiado, y no sólo pretendimos cambiar sus muletas, sino que temporalmente el profesor se quedó sin ninguna, mientras se le buscan las nuevas, e intenta no moverse para no mostrar sus problemas de mo-





vilidad. Ahora la Verdad puede no existir, relativizamos todo, y además otro modo habitual de proceder en nuestra sociedad se ha manifestado también en el ámbito docente: la *crítica no siempre razonable* de toda conducta que se ubique en el punto de mira. Todos criticamos todo y, en ocasiones, de modo duro y despiadado. Así como los cronistas de la prensa rosa “destripan”, periódicamente hablando, a su fauna autóctona, las decisiones de los árbitros de fútbol pueden generar ríos de tinta crítica durante semanas, comentarios destructivos y hasta auténticos conflictos sociales, el gobierno y la oposición política se destrozan dialécticamente unos a otros, o las decisiones judiciales que nos parecen injustas son objeto de generalizadas críticas con manifestaciones, etc., también sucede esto con la figura del profesor, y cada día más sus actuaciones están sometidas al juicio y la crítica de todos, e incluso ello puede influir en su propia trayectoria profesional. Todas las figuras citadas, por tanto, pueden ser objeto de crítica no siempre constructiva e incluso de su cosificación como carnaza social. A veces esa crítica se institucionaliza en el ámbito docente: por ejemplo, como profesor universitario, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Agencia de Calidad Autonómica me valoran como mérito las evaluaciones positivas de mis estudiantes. Reconozco que hasta ahora han sido muy positivas, pero el sistema me induce a pensar: ¿puede, algo tan subjetivo, gozar de esa gran relevancia que se le concede? Pensemos (y esto está tristemente comprobado, no es un invento personal del que suscribe estas líneas) que no siempre las respuestas que se ofrecen en las encuestas de evaluación del profesorado son razonablemente objetivas, y que es normal que en la encuesta de un alumno que sintonizó con su profesor, por ejemplo, reconozco incluso la puntualidad de éste a clase cada mañana, pero en la encuesta de otro alumno que no sintonizó con él, si el rechazo es visceral, ni siquiera le reconozca una diligencia tal. Un dato objetivo al cien por cien se convierte en objeto de mercadeo, y eso en todo caso es metodológicamente incorrecto.

Pero la escuela no puede encerrarse detrás de un rompeolas, para evitar que la marejada social la influya; esto sería un grave error. Aunque el choque de valores entre los que se consideran socialmente positivos (trabajo, honradez, honestidad, compañe-

rismo, etc.) y los socialmente imperantes, al menos en parte (mínimo esfuerzo, rentabilidad cainita, individualismo feroz, etc.), es inevitable, hay que tratar de conjugarlos, porque también sería un error formar a personas en valores que se sabe a ciencia cierta que están muy mitigados fuera del recinto escolar: sería tanto como colocar a esos alumnos en una clara situación de inferioridad respecto del resto del colectivo. Es más, el propio estudiante demandará que lo que le ofrece la escuela le sea útil para conducirse en la vida y encontrar su trabajo; en último término, una pregunta frecuente entre los alumnos es: “Oiga, ¿a mí esto para qué me va a servir en la vida?”. “¿Para qué me va a servir a mí, como abogado, saber Derecho Romano, Derecho Natural, Derecho Canónico o Filosofía del Derecho, por ejemplo?”. Esto se plantean muchos estudiantes de Derecho al ver el plan de estudios, sin tener en cuenta que estas materias le proporcionarán, fundamentalmente, unos mecanismos de razonamiento imprescindibles para una correcta asimilación de otras materias más útiles en el corto plazo. Pero se persigue, de manera desesperada, la rentabilidad inmediata: seguramente sería mejor vista una asignatura titulada “Informática Jurídica”, al margen de cualquier departamento y sin contenido propio alguno, que “Derecho Romano”.

Esta situación coloca al docente en una posición inestable, que provoca en él cierta inseguridad y, por qué no decirlo, a veces, incluso miedo. Miedo a no saber si responde a lo que se espera de él, sea lo que sea esto. Y ese miedo provoca o puede provocar, aun, aislamiento.

En resumen, el trabajo del docente aumenta, pues debe ofrecer más respuestas a cada vez más demandas, y no es imaginable que pueda sentirse sobrepasado por las circunstancias. Se le está pidiendo que desarrolle una labor para la que, además, muchas veces, no se le ofrecen los medios oportunos. Por lo tanto, las reglas cambian, y es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas.

Además, conectado con lo indicado, siempre y en todo caso debemos tener presente la necesaria escolarización de los problemas sociales. Hemos apuntado la existencia de una crisis social genérica que repercute también en los docentes, por lo que se puede hablar de una crisis docente. Asimismo, hemos incidido en que



la escuela (entendida como el conjunto de centros docentes, en general, para simplificar) no puede ser impermeable a los cambios sociales del momento: éstos se deben notar en ella y por tanto debe ofrecer soluciones a los nuevos problemas que se plantean.

Una de las características que se aprecian en la escuela de hoy es la creciente escolarización de los problemas sociales. “Educad niños y no tendréis que castigar adultos”, pontificaba el griego clásico hace ya bastantes siglos, y parece que esto ha calado, al menos formalmente, como norma de conducta: la sociedad lo pide, cada vez más, a los profesores, aunque sea porque otras instituciones tradicionalmente educativas pierden terreno en este campo, como puede ser la familia, y porque se considera que la docencia debe atender a nuevos problemas sociales.

Dentro de esa mayor exigencia con los docentes se encuentra la propia escolarización de problemas sociales no resueltos o en vías de resolución, a los que se pretende ofrecer un empuje docente. Así, parece básica la necesidad de incluir medidas para una educación multicultural y multirracial, una educación para la salud, medioambiental, sexual, educación vial, o para ofrecer solución a los problemas de bilingüismo, por ejemplo. Por tanto, los problemas sociales y los problemas políticos se transmutan, de manera inmediata, en problemas educativos. La pretensión de educar en valores democráticos se plasma, según se ha diseñado recientemente, en la existencia de una asignatura denominada “Educación para la ciudadanía”, que entronque de forma directa con el modelo vital que se desprende de nuestra vigente Constitución. Esta asignatura, además, engarza con otra “patata caliente” del sistema educativo público, que es el de la enseñanza religiosa en los centros públicos. Parece que sustituirá a la antigua “Ética” que se ofrecía antes como alternativa a la clase de religión. Pero aquí nos topamos con el problema de la educación religiosa, que también debe ofrecerse, y no sólo ya católica, sino que, como consecuencia de los flujos migratorios, cada vez más alumnos en nuestro país demandan enseñanza religiosa no católica, fundamentalmente musulmana. Los problemas candentes de la sociedad entran en las aulas, como ya ingresaran hace bastante tiempo la educación sexual, ante la necesidad de ofrecer a los jóvenes una formación que en su casa difícilmente recibirían (por cuestiones



sociales que a nadie escapan), la educación medioambiental o la educación para una vida libre de drogas, entre otras.

En cualquier caso, también es justo reconocer que este modo de operar, introducir en la escuela estas materias socialmente relevantes, no es algo exclusivo del tiempo actual, aunque lo sean las materias en sí: por ejemplo, durante el franquismo, en las escuelas se educaba a las chicas para ser buenas esposas y mujeres de su casa, en armonía con el papel pasivo que se asignaba a la mujer en dicha sociedad tradicional, o existía una Formación para el espíritu nacional, que entroncaba directamente con los pilares del régimen franquista. Por tanto, tampoco es tan novedoso que la sociedad demande del sistema educativo la formación en una serie de cuestiones o valores que se consideran socialmente valiosos en un determinado momento, aunque sí es susceptible de cambio cuáles sean estas materias concretas socialmente valiosas. Por otra parte, también las asignaturas transversales juegan un importante papel en esta misión (a la hora de explicar ciencias sociales, hoy día, por ejemplo, se insiste, en especial, en cuestiones medioambientales, de violencia de género, racismo, etc.). En algunos casos, esa utilización del material con carácter transversal es un modo de solucionar problemas cuando todavía no se ha actualizado adecuadamente la oferta docente. Por ejemplo, si no existe un curso o tema monográfico sobre educación sexual, el profesor de Ciencias Naturales puede dedicarle atención en sus explicaciones, en alguna materia relacionada con ella.

Utilizando palabras de Halsey, la escuela puede acabar siendo una auténtica “papelera de la sociedad”, pretendiéndose, además, que caiga sobre ella todo aquello sin solución social: por ejemplo, las citadas asignaturas destinadas a formar para convivir en armonía conforme al sistema jurídico vigente de educación para la ciudadanía, e incluso en aquellos países o territorios donde se pretende exaltar una cultura o identidad nacional, ello es todavía más visible. Sobre esto último tenemos en nuestro país interesantes ejemplos: era palpable en la visión tradicional que se ofrece del musulmán en la historia de España, utilizando terminología inequívocamente orientada hacia el lado cristiano (“Reconquista”) y con un enfoque histórico evidente (España es cristiana y debe expulsar al invasor musulmán). También se puede comprobar es-



te fenómeno en la educación actualmente vigente en regiones con aspiraciones nacionales, como Cataluña o Euskadi, donde se destaca ese hecho diferencial de múltiples maneras (en ocasiones los propios mapas no recogen las fronteras del Estado español, por ejemplo, o se hace hincapié en ciertos hechos históricos o enfoque de la Historia frente a otros hechos o enfoques que sirven menos a ese fin de crear o fomentar el sentimiento de comunidad nacional). La educación es un vehículo para inculcar ideas consideradas socialmente valiosas; esta idea no es nueva, y la descentralización autonómica provoca, sin tener que llegar al pintoresquismo antes descrito, que se reduzca en muchos casos el ámbito geográfico de estudio y se centre el estudio histórico más en la concreta comunidad autónoma que en la historia nacional del país.

En todo este proceso, que ya comprobamos que no es nuevo, pero sí que se produce hoy con bastante conciencia del cambio, el docente se suele sentir solo y desbordado, por lo que las reformas deben producirse en instancias superiores. Debe tomarse conciencia de que el problema de la enseñanza es un problema político, y es necesaria una política educativa que ofrezca soluciones generales a estas cuestiones (así como un soporte económico para ello: no puede suceder que se exija más a los centros y no se aumenten las partidas económicas sostenedoras ni el personal docente). Sobre todo teniendo en cuenta que hoy día la familia perdió bastante de su capacidad educativa y que existen bastantes medios tecnológicos actuales que educan-maleducan eficazmente (Internet o la televisión, por ejemplo). Y si unas instituciones disminuyen su capacidad educativa, en sintonía con la tradicional teoría de los vasos comunicantes, otras deben aumentarla. Aquí entrará el sistema educativo reglado.

En conclusión, si la sociedad cambia, la escuela también debe cambiar para estar en sintonía con el tiempo que le toca vivir. Por tanto, el trabajo del docente también tiene que sufrir las modificaciones oportunas, que deben ser fruto de una estrategia de política educativa y no quedar al arbitrio de cada uno. Esto último, además, generaría sentimiento de soledad, de desbordamiento ante los acontecimientos, y una pérdida evidente de eficacia.

Para ser sinceros, volviendo a Kerschensteiner, no sé con total certeza si pretendía algo parecido a lo que propugnó en su



momento Makarenko, lo que sí sería erróneo desde mi punto de vista, pero tengo serias dudas de que ello fuese así.<sup>6</sup> Sin embargo, después de todo lo comentado, no considero erróneo que en la escuela se vivan y se respiren los valores constitucionales democráticos vigentes en una sociedad democrática, de modo transversal, pues son el fruto de ese pacto social vigente que sustenta nuestra democracia y son las normas de juego básicas aceptadas por todos, así como otras cuestiones que puedan resultar socialmente válidas.<sup>7</sup> Eso no quiere decir que se deba hacer apología de una determinada opción política, evidentemente, pero sí que es inevitable que la escuela se abra a la sociedad en la que está inserta y que los alumnos floten en dicha agua y respiren ese aire. Parafraseando a Antonio Machado, podríamos decir que para conocer la calle es necesario beber el vino de las tabernas. Además, si eso se produce en sociedades totalitarias, donde la escuela percibe y difunde los criterios de fuera, ¿por qué no va a llevarse a cabo en un Estado democrático? Posiblemente lo criticable no sea el hecho de que se produzca en sí, pues parece inevitable, sino el modo en que se produce y el contenido de esa formación. El modo de producirse debe ser claro: no pueden ofrecerse contenidos como si de verdades religiosas se tratase. El contenido a tratar también es relevante: aludimos a cuestiones sobre las que existe un consenso social y son tenidas por positivas, socialmente hablando. No sería correcto difundir opciones ideológicas como verdades científicas o históricas, por ejemplo.

Por tanto, no sólo es inevitable que se produzca esa situación, sino que es positivo que así sea, aunque pueda pesar a Ortega. Los grandes problemas sociales del momento y las grandes concepcio-

---

<sup>6</sup> Confieso que el Makarenko anterior a la Revolución de 1917 me resulta sugerente, por sus ideas innovadoras y su modo tan emotivo de acercarse a la pedagogía, pero el Makarenko funcionario soviético pierde esa vitalidad, y su intención pedagógica de formar ciudadanos soviéticos, de entender la escuela como correa de transmisión de la ideología oficial, no me parece nada acertada. De todas formas, también creo que no se puede descontextualizar al autor y sus métodos a la hora de valorarlos (sin apoyar su fanatismo científico, pensemos, por ejemplo, que la disciplina era bastante necesaria para educar a esos estudiantes conflictivos con los que le tocó lidiar en la Colonia Gorki). Pero, repito, nada justifica esa visión de la educación como modo de formar comunistas, útiles para ser ciudadanos de un Estado totalitario (la lectura del *Poema Pedagógico* suele ser muy clarificadora a la hora de conocer esta experiencia).

<sup>7</sup> Por ejemplo, educación para la paz, para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, ambiental, del consumidor, para la salud y la sexualidad, multicultural, vial, etcétera.



nes de la vida social entran en la escuela, como no podía ser de otro modo, y ella debe ofrecer respuestas formativas relacionadas con dichos problemas. Por ejemplo, es necesario que la juventud tenga unas nociones de educación sexual que no suelen recibir en casa: lo lógico es que en la escuela se forme sobre estos temas, intentando crear ciudadanos libres y capaces de ejercer la responsabilidad que implica la libertad. Siempre sin caer en la “politización” de la educación, en el peor sentido de la palabra: así como me parece correcto, por ejemplo, que se enseñe a utilizar métodos anticonceptivos a los alumnos, consideraría impropio que se intentase fomentar la bondad por naturaleza de una opción sexual de entre todas las posibles.

Pero debemos ser claros: en la escuela entran los problemas de la sociedad, como podemos percibir día a día (educación vial, sensibilidad medioambiental, igualdad de género, rechazo al racismo y la xenofobia en una sociedad cada vez más multicultural, etc.). Por ello, me cuesta pensar en una escuela que no forme también a los alumnos en las cuestiones que más afectan a la sociedad vigente y con unos principios que sintonicen con el respeto a los derechos fundamentales de los demás, para lo que es inevitable intentar que sean también ciudadanos. En el mejor sentido de la expresión, la educación es un problema político, un problema de la *polis*.

Esto, sin embargo, no quiere decir tampoco que la pedagogía deba adaptarse a la política en el peor sentido de la palabra, como concluye Ortega. Como hemos leído, indica exactamente que “*Se supone que la pedagogía debe adaptarse a la política*”, con lo cual, entre otras cosas, nos sometemos a un nuevo factor de anacronismo. Cuando se considera que es fin de la educación hacer, de los niños, ciudadanos útiles para los fines de un Estado determinado, se olvida que mañana, al ser hombres los niños, el Estado para el cual se les educó habrá cambiado. Se les educa para ayer, no para mañana”. “No es esto, no es esto”, hubiese dicho él mismo. No se puede leer este texto sin cierto rubor, pues me resulta un grave error (no quiero pensar en una maldad ideológica del autor, no puedo imaginarlo en alguien con su rigor y capacidad intelectual) pensar que por el hecho de que se inculquen determinados valores a los alumnos la pedagogía se adapte a la política, entendida en el peor sentido de la palabra. Como antes apuntamos, si entende-



mos política en su sentido más clásico, vinculada a los asuntos de la *polis*, entonces es distinto, pues no se puede negar que bastante de eso hay y debe haber, ya que se educa a los alumnos conforme a las sensibilidades genéricamente admitidas.

Pero sería un grave error pensar que porque se inculca a los alumnos determinados valores admitidos en la Constitución y que se consideran socialmente valiosos, se les está fanatizando o teledirigiendo, como sucede en la pedagogía en los países totalitarios. La diferencia es clara: no se ofrecen verdades absolutas ni historias de buenos y malos. Se forma en unos valores y se ofrecen las armas para criticarlos, racionalmente.

¿Por ello, estamos ante una fábrica de ciudadanos? En el mejor sentido de la palabra, sí, pues inculcamos valores socialmente positivos, que serán útiles a los alumnos cuando salgan de la escuela, pero esto no puede compararse con la formación de ciudadanos para ser parte de una sociedad totalitaria, donde el mensaje es Uno: la Verdad existe y los que actúan bien son buenos y los que están enfrente, los malos, la anti-patria.

Considero que la *frontera* entre la inculcación de valores positivos y la fanatización totalitaria está meridianamente clara: en la inculcación de valores no se ofrece como única opción aquello que se infunde, sino que se ofrece como lo más positivo y acertado de entre otras opciones menos defendibles. En la inculcación de valores totalitarios, sin embargo, suele existir el Bien y el Mal y no hay más opción, pues el maniqueísmo es evidente en este tipo de sociedades.

Posiblemente, la gran diferencia esté también en el proceso, en el modo de educar y de inculcar estos valores: en un sistema democrático se inculcan los valores socialmente positivos como los más deseables, argumentando por qué no se opta por alguna otra posibilidad y por qué la escogida es la más beneficiosa. Sin embargo, en un régimen autoritario el docente no suele preocuparse de dicha argumentación, de motivar el porqué de su decisión. Se adopta porque así conviene y punto.

De todas formas, tal y como escribiera Orwell, no es necesario vivir en una sociedad totalitaria para tener una mentalidad totalitaria, así que debemos siempre controlar que no se produzcan tentaciones absolutas a la hora de actuar pedagógicamente, pues nadie está a salvo de ellas y pueden producirse también en democracia.



Con esto concluyo mis reflexiones, que pretendían poner de manifiesto que no me parece tan criticable la frase de Kerschensneider, siempre que se entienda de manera adecuada, como le resultó al maestro Ortega. Después de leer su trabajo, se me quedó el cuerpo con ganas de utilizar términos orteguianos y repetir “no es esto, no es esto”. Pese a que el artículo de Ortega nos advierte de peligros a los que debemos hacer frente en todo momento, no podemos sintonizar plenamente con sus ideas. Al menos, por esta vez.

