

# Consideraciones intempestivas sobre la situación actual de la Educación en España - La Casamata

por Pablo Huerga Melcón

*El debilitamiento del estado es inevitable si paralizamos el ascensor social, es decir, ese sistema de redistribución en función de las capacidades y méritos propios, de los nuevos españoles, en todos los estratos de sus estructuras productivas. En esto precisamente es en lo que debe consistir la verdadera educación pública.*

Cuando el rey Ptolomeo I le preguntó a Euclides si había un camino más corto para aprender Geometría, este le contestó: “No hay caminos reales para aprender Geometría”. Algunos alaban el hecho de que así estableció Euclides que el conocimiento de las matemáticas no depende de la condición de rey. Sin embargo, cuando se trata de tener un título, está claro que en España existen caminos reales para la Geometría. Algunos argumentan que Euclides quería decir que siempre es necesario someterse a una rigurosa disciplina. No obstante, si se trata de tener un título aunque sea por la “Universidad de Osuna”, en España es claro que sigue habiendo caminos reales. No obstante, discrepo de aquellos que usan la anécdota para indicar que para iniciarse en un conocimiento no caben métodos diversos, o que sea irrelevante la pericia del enseñante. Sin esos caminos “reales” no existiría la educación. Y el buen profesor es el que sabe que hay caminos más seguros y eficaces y otros menos adecuados para el aprendizaje, y que a veces métodos más amables pueden ayudar al aprendiz, como recordaba Tito Lucrecio Caro, quien echó mano de la poesía para desarrollar su cosmología atomista, con el fin de hacerla más asequible a quien quisiera conocerla, y así lo reconoce al inicio de su gran obra cuando dice: “pero tu virtud, Memio, sin embargo, y el placer cierto de amistad suave me inducen a sufrir cualquier trabajo y a velar en la calma de las noches, buscando de qué modo y con qué verso pueda en tu mente derramar las luces que todos los secretos te descubran.”

Si no hubiera métodos diferentes, modos más o menos eficaces de aprender, no sería necesaria la profesión del maestro. No todos los profesores son igualmente eficaces y la lucha de los profesores por mejorar las estrategias de enseñanza es una lucha legítima y conmovedora. No así la de aquellos políticos que desconfiando de los maestros, prefieren legislar neutralizando la eficacia de dichos métodos educativos, al disolver los necesarios y legítimos objetivos de la educación: clasificar en función del mérito.

1. La presencia inevitable de los procesos educativos que desde la prehistoria han permitido a los seres humanos sobrevivir y multiplicarse es una evidente prueba del carácter materialista de la educación. Pues la educación pone en cada uno destrezas y conocimientos que no tenía. No se extrae del individuo particular aquello que ya lleva dentro, aunque lo diga Píndaro, sino que debe ser introducido, por así decir, desde fuera, del contexto social, material, cultural, que rodea y envuelve al individuo. La prueba más macabra es el fenómeno de los niños llamados salvajes. Aislados y sometidos a un entorno previamente no organizado por los humanos, aislados de lo que Bueno ha llamado el “espacio antropológico”, el individuo humano se convierte en una fiera más. Experimentos como el del rey egipcio Psamético I, que narra Heródoto, en el que se pretende determinar cuál habría sido el primer idioma humano, encerrando y aislando a dos niños con un pastor que tenía la orden de no comunicarse con ellos, sólo nos puede conducir a la aparición de un lenguaje propio de primates, genérico, porque lo característico del lenguaje humano es que empieza a serlo cuando se dan diferentes idiomas, en diferentes grupos, lo cual acontece porque en cada sociedad los nacidos aprenden el idioma de sus mayores. Lo que permite traspasar a los hombres los límites de su condición animal es el proceso de adquisición de un idioma que ya no está en su naturaleza, por así decir, que no puede nacer espontáneamente de su aparato fonador.

Frente a las tesis de Chomsky que defiende la existencia “kantiana”, trascendental, de una “gramática generativa” profunda, bastaría decir con Bueno que es la propia estructura del aparato fonador humano la que le permite al hombre generar materialmente un número prácticamente infinito de combinaciones sonoras posibles, de las cuales sólo ciertos y limitados tramos son utilizados como idiomas entre distintos pueblos. Sólo mediante procesos de aprendizaje es posible delimitar y recortar de esa infinitud de sonidos, aquellos que en un grupo humano determinado configuran una lengua. Ello no obstante, no indica que se trate de convencionalismos absolutos, porque como Bueno ha defendido, tomando como referencia las tesis de Platón en el *Cratilo*, los idiomas no se pueden entender al margen de las operaciones humanas. Recientemente, el escritor Pedro Olalla ha publicado un extraordinario libro, *Palabras del Egeo*, en el que, siguiendo a Platón, se pone de manifiesto cómo las palabras asientan su significado en sonidos unidos a acciones elementales, onomatopeyas y metáforas: “en esta vieja lengua [habla del griego], los nombres de las plantas, de los animales, de las cosas, encierran, todos, un remoto sentido: no son *convencionales*, sino *significantes*, portadores de una razón de ser”. Precisamente la vinculación de los sonidos con la propia naturaleza de las cosas, y de las operaciones manuales, permite un entendimiento relativo entre las distintas lenguas, además de las genealogías propias de las lenguas y de la complejidad relativa de cada una en su contexto cultural material.

En sus orígenes, el alcance de los aprendizajes etológicos de los humanos está determinado por factores evolutivos y biológicos propios de la naturaleza humana. Bermúdez de Castro (*El chico de la Gran Dolina*, Crítica, Barcelona 2002), y Juan Luis Arsuaga (“Elvis, la pelvis”, en *El collar del Neandertal*, Temas de hoy, Madrid 1999), del equipo de investigadores de Atapuerca, han mostrado que por razones evolutivas precisas la cría humana tiene que desarrollar una parte importante del proceso de maduración del cerebro y el cráneo fuera del útero materno, lo que alarga en varios años la dependencia de las crías con respecto a sus progenitores. Esta circunstancia *impone* las condiciones mínimas para convertir el aprendizaje de las destrezas operatorias de los grupos humanos sobre el terreno en un factor decisivo para la supervivencia y transformación de esos animales humanos, y para la acumulación efectiva de una masa crítica material objetiva de instituciones culturales, que habrían conducido a la configuración de lo que Bueno ha llamado el “espacio antropológico” y a la consiguiente separación entre el mundo animal y humano.

2. Hasta la aparición de los estados, en el Paleolítico y durante el Neolítico, la educación no tendría otro objetivo que consolidar y asegurar la supervivencia mediante el aprendizaje de las destrezas y procesos que permiten sostener modos de vida basados en la explotación de los recursos de un modo precario y más o menos incierto, sostener las tradiciones del grupo, y su propia historia. En términos del espacio antropológico, esa educación consolidaría procesos de moldeamiento del medio entorno, explotación, conocimiento del terreno, identificación de señales, etc.; también orientaría la relación con los animales y la caza, y asimismo recogería las tradiciones, relatos, y ceremonias rituales, idioma y costumbres, formas de parentesco, etc.

Esa educación originaria se complica con la división del trabajo y el aumento de la complejidad de las sociedades, sobre todo a partir de la aparición de los estados. La división del trabajo conduce a la especialización en distintos oficios y profesiones, cuyo aprendizaje resulta esencial para perpetuarse y perfeccionar los procesos productivos. En medio de todo ello aparece la escritura, un modo particular de fijar la información y organizar la sociedad basada en la presencia de un poder político que por su naturaleza comienza gestionando los conflictos entre grupos divergentes a partir de la totalización realizada por alguno de ellos. Debido a la acumulación de significantes diferentes para configurar las realidades fenoménicas circundantes, el uso de cientos de signos, se produce aquí la aparición de un modo especial de aprendizaje, una especie de hipertrofia de los procesos naturales de aprendizaje adquiridos en la sociedad, me refiero a la especialización radical de esta tarea en la figura de los escribas, esos gremios de funcionarios conocidos tanto en Mesopotamia como en Egipto.

Por la propia naturaleza de sus operaciones, este modelo de enseñanza de los escribas ya pone las bases de lo que serán las escuelas, pues ya en Mesopotamia se tiene constancia de espacios

destinados al aprendizaje de los escribas, que tienen la forma característica de las aulas. Sin embargo no lo son, en cuanto a su alcance universal, porque aquí sólo se forma a un gremio especializado.

3. Hay dos procesos que confluyen en la aparición de la escuela entendida no como institución gremial, sino como institución “pública” en un sentido más cercano al que le damos actualmente: por una parte, el desarrollo de las técnicas de escritura que conduce hacia la escritura alfabética, y por otro, la acumulación sistemática de todos los conocimientos en los distintos soportes que atesoraban la palabra escrita. Hasta ahora se ha atribuido siempre ese gran invento de la escritura alfabética a los fenicios allá por el siglo IX antes de Cristo. No obstante, la lectura del enjundioso libro de Pedro Olalla, *Palabras del Egeo*, publicado este año por Acantilado, ofrece argumentos contundentes para suponer que tal innovación podría proceder de Grecia, y que se remonta en el tiempo, por numerosas razones que el autor allí ofrece, mucho más allá del siglo IX antes de Cristo: “muy probablemente, todos los sistemas de escritura de los que hemos hablado hasta ahora están relacionados, en el fondo, con un remoto y aún poco conocido inventario de signos que, por lo que parece, empezó a dispersarse por el Egeo, la península del Hemo, Creta, Chipre, Anatolia, Levante, Egipto y Mesopotamia... ¡Hace ya ocho milenios!”

La escritura alfabética no solo hace posible registrar prácticamente la totalidad de la vida en las sociedades humanas de un modo particularmente claro y distinto, si no que permite universalizar esa misma técnica desde la infancia. Los griegos fueron los primeros que sacaron partido de esta técnica revolucionaria. Esa transformación –el paso del mito al logos, según la fórmula tradicional historiográfica- que comienza en Grecia es la que fragua la institución de la escuela, el lugar donde los niños adquieren las destrezas necesarias para escribir y leer el griego, comprender las leyes escritas en los muros de piedra a la entrada de las ciudades y convertirse en ciudadanos. La nueva escuela de la que hay registros arqueológicos incluso en Etruria, donde se encontró una tablilla del siglo VII antes de Cristo con la que alguien aprendió a escribir en griego, recoge la estructura de las escuelas mesopotámicas de los escribas, pero los griegos, en virtud de la simplificación alcanzada con la escritura alfabética, universalizan la escuela en las polis, contratan a los maestros y construyen escuelas, organizan el proceso de enseñanza en tramos, como hacemos nosotros, y más o menos, dejan sentadas las bases de lo que será la escuela en occidente hasta la actualidad. En el año 411 antes de Cristo declara Aristófanes: es imposible encontrar a algún griego que no sepa leer o nadar.

Muchos de los seguidores de las simplificaciones marxistas de la historia en lo tocante al modo de producción esclavista se negarán a reconocer la función de las escuelas en la Grecia antigua, sin embargo, un mínimo repaso por el libro de H. Marrou de 1948, *Historia de la educación en la antigüedad*, editado en Akal en 2004, nos liberará finalmente de ese formalismo anti-histórico. Nunca olvidaré la historia del joven José Miguel Galé, avilesino, que marchó a Madrid para hacer una tesis doctoral sobre los hallazgos arqueológicos de El Fayúm referentes a la educación, pues en aquel milagroso vertedero se encontraron cantidades ingentes de materiales escolares desechados por los estudiantes del Egipto helenístico posterior a la conquista de Alejandro. Sus investigaciones, recogidas en su embrionario libro, le permitieron determinar con bastante precisión cómo transcurría el proceso educativo, qué materiales utilizaban y cómo iban progresando año tras año y complicando el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, con fragmentos de Homero, Hesíodo, Píndaro, y otros autores clásicos. La prematura muerte impidió al investigador José Miguel Galé culminar su tesis doctoral, aunque nos queda su breve libro, una muestra del profundo arraigo social que alcanzó la escuela en tiempos del conocido como modo de producción esclavista: José Miguel Galé, *Las escuelas del antiguo Egipto a través de los papiros griegos*, Fundación Universitaria Española, Madrid 1961. Marrou señala que durante el Impero Romano, la enseñanza escolar era algo tan cotidiano que podían encontrarse escuelas en los lugares más insospechados del imperio, como la encontrada en una perdida aldea minera en las lejanas tierras de Lusitania.

4. He señalado en otras ocasiones la conmovedora historia de la evacuación de Atenas en tiempos de la invasión persa dirigida por el rey Jerjes. En vísperas de la batalla de Salamina y

habiendo decidido Temístocles la evacuación de Atenas, mujeres y niños atenienses fueron acogidos en la ciudad de Trecén, cerca del lugar actual del teatro de Epidauró, al este del Peloponeso. La primera decisión que tomaron los trecentos fue organizar y financiar una escuela para los niños atenienses. O el caso recogido por Plutarco, del atleta quionio que perdió la razón y derribó una escuela en Quíos donde murieron cerca de cien niños. La vida cotidiana se abría paso con una realidad tan sencilla y cotidiana como la de que los niños iban a la escuela a aprender a leer y escribir, a cantar y a tocar instrumentos musicales.

A medida que la escritura comienza a registrar todas las franjas de la realidad, la escuela se transforma en el camino a través del cual un individuo recorre y reconoce los saberes cifrados por la escritura. Creo que a eso se refiere Jaeger en su monumental obra, *Paideia*. La idea de que el mundo griego se configura a sí mismo como un mundo basado en la educación. Esa cosmovisión ha fraguado la historia de occidente, y es, sin duda, nuestro propio mundo. Tan central era la educación para los griegos como lo es hoy para los españoles, herederos directos de esa civilización. Cuando Jaeger se adentra en el estudio del nacimiento de la educación en Grecia, lo hace fundamentalmente para restaurar el sentido de la educación en el presente. “Todo futuro humanismo debe estar esencialmente orientado en el hecho fundamental de toda la educación griega, es decir, en el hecho de que la humanidad, el “ser del hombre” se hallaba esencialmente vinculado a las características del hombre considerado como un ser político. Síntoma de la íntima conexión entre la vida espiritual creadora y la comunidad, es el hecho de que los hombres más significativos de Grecia se consideraron siempre a su servicio.” Como dice Pedro Olalla, “Al fin y al cabo, lo que hace grande a una cultura es su capacidad de mejorar y de influir sobre las otras; y, en el caso de esta enorme civilización que encontró su expresión en la lengua que llamamos griega, dudo que sus incuestionables logros y su gran influencia sobre otras hubieran llegado alguna vez a producirse sin la ayuda silenciosa y tenaz de la escritura.”

Precisamente allí en Grecia surgió el gran debate sobre el fin de la educación: ¿Es la educación para el Hombre, o para el Ciudadano? La respuesta en el *Protágoras* de Platón, a través de la crítica de Sócrates, es que sólo se puede ser hombre si se es ciudadano, y sólo tiene sentido la formación del ciudadano cuando en su configuración se trascienden los límites del estado hacia lo universal. Puede parecer paradójico que la verdadera educación del ciudadano sea conducirlo a un grado tal de elevación de lo humano que trascienda la polis en la que necesariamente debe ser integrado, pero ese es el sentido de la educación y el principal de los problemas y confusiones.

En la actual y nefasta ley educativa española, la LOMLOE, se omite cualquier referencia política centrada, se renuncia a la formación política de los ciudadanos españoles, y se pretende que la educación está orientada a la conformación de ciudadanos del mundo. Absurdo, porque no existe ciudadanía más que en los estados, y las leyes que rigen el mundo más allá de los estados son las leyes del más fuerte, como diría Trasímaco o Hobbes. El derecho internacional sólo sirve para gestionar la victoria y la derrota en esa lucha constante de todos los estados entre sí. Se pretende construir, forzando las metáforas con ilusos deseos, ciudadanos del mundo sin atender a la necesaria conformación real y verdadera de los ciudadanos en España. No cabe, en rigor, aspirar a una idea de hombre elevada por encima de sus determinaciones particulares sin una previa conformación del individuo como ciudadano de una nación. Porque sólo desde las naciones políticas reales, sólo desde las plataformas políticas efectivas, tienen los hombres alguna fuerza real para hacer posible la aspiración de alcanzar los ideales emancipatorios que, por supuesto, tienen carácter universal. Y sólo desde los estados es posible para los hombres defenderse de las amenazas misantrópicas de los poderes transnacionales.

5. Contemplada la educación desde el punto de vista de las relaciones internacionales, se observa claramente que el sistema educativo debe estar orientado a la conservación de la fortaleza de los estados en medio de esa lucha recurrente. Así lo vio Platón en *La República*, cuando requería la preparación de los ciudadanos para fortalecer la eficiencia de los procesos productivos, defensivos y organizativos del estado frente a otros. Lo paradójico es que cuanto más se fortalece el estado por la formación de sus ciudadanos, más instrumentos recibe el ciudadano para que en virtud de ellos mismos trascienda, por así decir, las fronteras de los estados. Y en esto consiste,

seguramente, el “ideal griego de la formación humana”, de la Paideia: “Y en forma de paideia, de “cultura”, consideraron los griegos la totalidad de su obra creadora en relación con otros pueblos de la Antigüedad de los cuales fueron herederos. Augusto concibió la misión del Imperio romano en función de la idea de la cultura griega. Sin la idea griega de la cultura no hubiera existido la “antigüedad” como unidad histórica ni “el mundo de la cultura” occidental.” Jaeger afirma que con los griegos se establece por primera vez, de manera consciente, “un ideal de cultura como principio normativo”.

La razón de esta paradoja entre la formación del ciudadano y del hombre estriba en que ese ideal de ciudadano se produce por la propia naturaleza de los conocimientos que se transmiten a través de la educación. En cierto modo, en esto consiste la “posición revolucionaria y señera de Grecia en la historia de la educación humana”, como dice Jaeger. Porque los conocimientos a los que aspira el mundo griego son universales, al igual que los valores que los guiaban: la verdad, la justicia, el bien, la belleza, la sabiduría: “El conocimiento de sí mismos, la clara conciencia de lo griego”. Según Jaeger, el fin siempre presente en que descansaba la vida de los griegos era “la formación de un alto tipo de hombre[...] La educación representaba el sentido de todo humano esfuerzo”. El Imperio romano siguió esta misma senda, y lo mismo ocurrió con el Cristianismo, sobre todo a través del Imperio español y su idea de la Hispanidad, encarnada en la figura de Jesucristo, un nuevo Sócrates, sin lugar a dudas, aunque el nuevo reino estuviera en “este mundo”. Aquellos principios nacidos en Grecia y cristalizados en los derechos humanos, y en el desarrollo de las ciencias deben seguir conformando el núcleo de la educación de los estados modernos.

España, como estado resultante del Imperio español, tiene las condiciones más firmes para profundizar en ese arraigo de la *paideia* griega. Y lo ha hecho, sin lugar a dudas. No sólo en tiempos pasados, con instituciones tan extraordinarias como la Universidad de Salamanca, o la de Alcalá de Henares, modelo de todas las universidades americanas, sino también después de la invasión napoleónica, con el advenimiento del estado-nación. En el siglo XX, el proyecto educativo más vanguardista y audaz, precisamente por su carácter nacional, fue, sin lugar a dudas, la red de Universidades Laborales creada entre los años 50 y los años 90, cuando finalmente el proyecto se terminó, en gran medida disuelto entre el resto de los centros educativos públicos que actualmente vertebran el sistema educativo en toda España. En cierto modo, estas Universidades Laborales fueron la vanguardia de los cambios que han conducido a la extraordinaria universalización de la red de centros públicos que hoy vertebra toda la nación.

6. Es altamente saludable que nadie se dé por satisfecho con el actual sistema educativo, ni con respecto a sus medios y alcance, ni con respecto a su estructura y proceder. En general son discusiones de alcance corto, coyunturales, y tienen que ver con muchas de las particularidades de las actuales leyes de educación en las que procuraré entrar muy brevemente. Más allá de las coyunturas actuales, sin duda el principal problema estructural del sistema educativo español está en la transferencia de las competencias educativas a las comunidades autónomas. Porque esta transferencia no se hace solamente en términos administrativos, lo que desde luego es absolutamente necesario, sino en términos de la conformación del sentido de la educación.

El modelo autonómico funciona como si España, como estado construido a lo largo de los siglos, sirviera de molde sobre el que cada comunidad autónoma opera construyendo un pequeño estado, replicación inútil y muy costosa en términos políticos, económicos y sobre todo morales. La búsqueda de una gestión más eficaz y cercana no debe suponer la entrega de las instituciones estatales, y su instrumentalización al servicio de los planes de partidos políticos secesionistas, porque esas instituciones son de todos los españoles.

Conviene reducir el porcentaje de contenidos que cada comunidad autónoma puede introducir en el currículo que debe formar a todos los españoles. Hay que tener en cuenta que las tergiversaciones históricas que se fomentan con organizaciones como “galeusca” no buscan más que deteriorar el prestigio de la nación. Las ideologías independentistas que animan estas tergiversaciones no solo son perniciosas por su voluntad de secesión, sino porque para legitimarse deben atentar contra el principio de la verdad científica. El sistema educativo

español no puede permitirse semejantes manipulaciones.

Considero también necesario, como respuesta al fenómeno de la dejación de competencias por parte del estado, restablecer el uso del idioma español como lengua vehicular en la enseñanza pública. A lo sumo, el sistema educativo debe contemplar el conocimiento de los idiomas regionales, pero no la cooficialidad, porque es una fuente inagotable de conflictos. Podría permitirse, en todo caso, que las comunidades autónomas que pretendan una aculturación alternativa en un idioma regional, que puedan construir sus propios centros educativos alternativos, pero no aprovechar la red de centros públicos del estado. O bien, cabría la posibilidad de centros privados con esos idiomas, pero no los centros públicos de la nación. Porque puede ocurrir que las familias pudientes envíen a sus hijos a centros privados donde se enseña en español o en idiomas nacionales alternativos como el alemán, o el inglés, o el francés, mientras que las familias que ahora se llaman “más vulnerables” se vean obligadas a afrontar para sus hijos un sistema escolar público totalmente plegado al servicio de ideologías secesionistas, y sometido a la imposición de un idioma regional que cercena y limita las posibilidades de aprendizaje y formación personal de los españoles. Hablamos de sistemas educativos regionales que aunque luchan contra el acoso escolar, sin embargo aceptan de buen grado el acoso ideológico y la exclusión social contra aquellas familias que quieren legítimamente una enseñanza en español para sus hijos, como ocurre en algunas regiones españolas actualmente.

La escuela pública española debe cuidar la enseñanza en español. Nuestra lengua es un tesoro demasiado importante para menospreciarlo con argumentos ideológicos mezquinos. Es una condición básica, estructural, fundamento mínimo para garantizar la justicia social y la igualdad de oportunidades en toda la nación. El idioma común no es una superestructura de dominación, ni los idiomas regionales son estructuras de emancipación, antes al contrario.

7. Con respecto al sistema universitario, el problema adquiere dimensiones verdaderamente escandalosas. Hace apenas 30 años todos los estudiantes que hubieran superado la selectividad tenían acceso a cualquiera de las carreras que ofrecía el sistema público universitario en España. Hoy por hoy, los estudiantes tienen restringido el acceso a la universidad en función de las notas de bachillerato. Se da por hecho, con este sistema, que si un estudiante ha alcanzado en el bachillerato una nota mínima para superar la selectividad, nunca podrá, *trascendentalmente*, alcanzar a completar los estudios de las carreras que tienen hoy por hoy ese baldón de las notas de corte.

La perversión de esta medida siniestra, que condena a cada estudiante a ser lo que el sistema le permite en función de su nota de bachillerato, alcanza tintes repulsivos cuando sabemos que si el estudiante tiene el dinero necesario podrá cursar la carrera que mejor le convenga siempre que la pague en una universidad privada. No se puede entender cómo es posible que los partidos políticos que dicen estar al cuidado de la gente “más vulnerable” y que incluso con un alto grado de estupidez, atacan como falso y aparente el sistema del mérito, dejan pasar esta absoluta perversión del sistema. Los ricos no están condenados por su nota de bachillerato. Los pobres tienen que estudiar para llegar a esas notas de corte si quieren ofrecer sus servicios a España como médicos, por ejemplo. ¿Acaso un estudiante no puede mejorar sus resultados académicos después de superar la EBAU? A qué tipo de pedagogos se le ha ocurrido semejante idea. Se entiende que la nota de bachillerato mide la capacidad de una persona para siempre, salvo que tenga dinero para pagar una matrícula en una universidad privada.

Recientemente, y a consecuencia de la pandemia, se ha demostrado que en España faltan médicos para dar sostenibilidad y continuidad al sistema público de salud. Sabemos que faltan médicos y otros profesionales para facilitar la mejora de la calidad del sistema. Sin embargo, aunque miles de estudiantes alcanzan unas notas de corte en EBAU elevadas, sólo algunos cientos pueden entrar en las universidades públicas. Los más vulnerables, que sin embargo han alcanzado resultados académicos elevados, no pueden acceder a la carrera de medicina porque hay un número de matrículas tan reducido como escandaloso. Y no se puede aducir que sólo pueden entrar los mejores, porque las diferencias de décimas en notas altas de la EBAU no son

suficientemente significativas. Este año, en la Universidad de Oviedo solicitaron plaza en Medicina 4657 estudiantes, sólo se han concedido 150 plazas y la nota de corte está en 13,30. Las notas de corte se han convertido en una falacia estratégica en el camino de privatización de los servicios públicos.

Mientras tanto, los alumnos que pueden pagar una matrícula privada podrán hacer su carrera de Medicina, sin esos requisitos draconianos. Y serán médicos igualmente, sin ninguna distinción. Claro que los ideólogos que se han inventado la idea de que el mérito es una “trampa del sistema”, en un quiebro dialéctico de extraordinaria agudeza, lo encontrarán como algo lógico. Algunos de estos políticos han estado en lo más alto del poder en España y no se han preocupado de que esto pueda cambiar. Irán al infierno, como decía Luis Landero.

Otro de los argumentos que utilizan ahora quienes defienden la actual gestión educativa universitaria con estas perversas consecuencias, es que como luego en España no se paga bien a los médicos estos sencillamente se van al extranjero. Cierto. Se van por dos razones, una, porque aquí se forman muy buenos profesionales, y otra, porque se les paga mejor fuera, y el acceso a un puesto de trabajo es más inmediato. Eso tiene hoy por hoy fácil arreglo. En vez de repartir el dinero a cada ciudadano con partidas presupuestarias para que lo gasten en “bienes culturales”, o para paliar la carestía de la vida, mediante soluciones típicamente liberales: “que cada cual haga de uso de su dinero como quiera”, nuestro estado social y democrático de derecho debería dirigir esos dineros a mejorar los servicios públicos y reforzar las estructuras basales del estado, por ejemplo, mejorando las condiciones laborales de los médicos para que no sientan la necesidad de emigrar a otras latitudes.

Otro aspecto escandaloso de la universidad española es el de los grados. Hace treinta años casi todas las carreras eran de 5 años. Con la licenciatura, cualquier estudiante podía opositar o buscar trabajo en la empresa privada. Hoy ya no es así. Se ha reducido a 4 años la gran mayoría de las carreras. Pero resulta que el quinto año sigue siendo necesario. Sólo que ahora hay que hacer un máster cuya matrícula tiene unos precios extraordinarios, tanto en la universidad pública como en la privada.

Un estudiante que ha pasado por la secundaria, que ha superado con muy buenas notas el bachillerato, que ha terminado los cuatro años de grado, tiene ahora que pagar un máster para completar sus estudios a un precio disparatado. A nadie se le ocurre que, en estas condiciones, alguien pueda suspender. Toda la picaresca que hemos visto en las vidas y obras de nuestros nuevos políticos formados en la ESO sirve para mostrar la perversión de este sistema. Los másteres ofrecen un número de plazas limitado; a veces, muy limitado. Si un buen estudiante no puede acceder al máster que desea hacer en una universidad pública, porque se ha quedado sin plaza, podrá optar a hacerlo por una universidad privada, con una matrícula mucho más elevada.

Toda esta siniestra perversión entorpece la función de la educación como ascensor social, y la disposición profesional por méritos de los nuevos jóvenes que se incorporan al mundo laboral. Así pues, la privatización y la segregación en la universidad conduce a un empobrecimiento de las alternativas profesionales de los estudiantes y a un control más preciso de la promoción por la excelencia, por parte de los poderes fácticos y los grandes capitales. Es decir, que los gobiernos llamados progresistas prefieren seguir estrechando el camino de la promoción profesional por la excelencia, dejando ancho el camino para aquellos que por razón de sus mejores condiciones económicas quieren acceder a dichos puestos. Estos gobiernos se muestran, así, entregados al servicio de las oligarquías, y no está lejos el día en que convenzan al electorado de las bondades de la privatización de los últimos reductos de los servicios públicos que nos quedan, después de haber esquilado a España durante el régimen resultante de la transición.

¿Cómo habría de ser el sistema universitario público? Universal y asequible económicamente para todos. Ampliar la oferta de plazas hasta conseguir la reducción de las notas de corte a unos niveles razonables, para que los estudiantes tengan derecho a elegir cualquier carrera si han demostrado y aprobado la EBAU. Y que las notas de corte se gestionen desde una perspectiva

nacional, no autonómica, conforme a un plan productivo a largo plazo. Que sea su rendimiento universitario el que ponga a cada uno en el lugar que se merece, y que se obligue a las universidades privadas a someterse al mismo control de acceso. Y, por supuesto, la EBAU debería ser universal, igual para todos los estudiantes españoles en cualquier lugar de España, porque también en esto se notan los privilegios de las regiones gobernadas por partidos secesionistas.

8. Con respecto a la enseñanza secundaria, es cierto que ha habido muchos cambios legislativos a lo largo de estos últimos treinta años. Pero todos ellos tienen un factor común, y es que todos proceden y se producen dentro del marco general establecido por la ley que modificó estructuralmente el sistema educativo español: La LOGSE. Hasta hace 30 años, el sistema educativo seguía los siguientes tramos: de 6 a 14 años, Primaria, y de 14 a 18, BUP y COU, o bien, Formación Profesional I, II y Maestría. Los estudiantes podían pasar desde la escuela al instituto para acceder a la universidad a través del COU, o bien, podían elegir FP2, Maestría y universidad. Esto supone que en la red de centros de España había Institutos de BUP e Institutos de Formación Profesional.

Debido a una extraña, patológica, y recurrente ideología populista se consideró que para superar el estigma que supuestamente se cernía sobre aquellos estudiantes que elegían la FP, lo más adecuado era disolver el sistema y establecer un nuevo tramo conocido con el nefasto nombre de la ESO, de cuatro años, que sería obligatorio e igual para todos. Dicho tramo se impuso como nueva modalidad educativa y exigió la universalización de la ESO en todos los centros, tanto los del antiguo BUP como los de FP, convertidos todos en centros de secundaria que podrían tener además, sus módulos de grado medio o superior y sus dos años de bachillerato.

Los 4 años de la ESO se establecieron a costa de reducir la edad en que el niño sale de la escuela y va al instituto, que ahora es a los 12 años. Esta medida tiene además el aliciente de erradicar institucionalmente la infancia a los 12 años, lo que significa transferir a estos nuevos preadolescentes a una nueva etapa de hábitos sociales, nuevas formas de consumo, etc., y el desarraigo prematuro de su última etapa infantil que anteriormente se vivía en la escuela, contribuyendo decisivamente a fortalecer la autoestima y la seguridad de los preadolescentes de los últimos cursos de la escuela. El bachillerato quedó reducido a dos años, y la formación profesional a dos tramos de dos años: grado medio y grado superior.

La rigidez del primer modelo de la LOGSE, que exigía a los estudiantes que elegían un módulo de grado medio (de 16 a 18 años), hacer también el bachillerato si querían acceder a la universidad, penalizándoles por tanto en dos años más, obligó ya a los primeros ajustes. El “canuto” universal de la ESO tampoco daba resultados, se produjeron durante los primeros años tantísimos efectos perversos en las relaciones educativas que hubo de ampliarse el cuerpo de psicólogos y pedagogos necesario para hacer frente a la nueva ola de conflictos sociales que se generaban en las aulas, al tiempo que se multiplicaban y ampliaban los conflictos familiares y sociales en el exterior de los centros. Todo ello redundaba en nuevas y peligrosas estadísticas de rendimiento, informes pisa, y fracaso escolar.

El fracaso escolar, el verdadero fantasma de toda ley educativa, obligó a moderar y modular tanto el sistema que es lo que ha ido fraguando este camino encharcado de leyes y más leyes que se superponen con nombres nefastos, dignos de su desatinada improvisación. Cada vez se hace más evidente, también en las propias legislaciones, que los dos primeros años de la ESO deben ser tratados con modos propios de las escuelas de primaria, aunque estén en secundaria. Se hace más evidente que a los 14, es decir, al finalizar segundo de la ESO, hay que dejar a los estudiantes la posibilidad de dirigirse a una formación profesional que ahora llaman Formación profesional básica. En esto había hasta ahora una terrible perversión y es que se enviaba a la formación profesional básica a los estudiantes que no habiendo podido sacar la ESO, es decir, con más de 16 años, ya no había modo de concluirles un título. Después de fracasar, y de haber sido forzados a mantenerse absurdamente en la ESO, se les “premiaba” con la posibilidad de una formación profesional básica que en realidad era terminal, ya con unos 17 años.

Ahora, ya en la nueva ley se contempla de nuevo que a los 14 podrán los estudiantes dirigirse a la FP básica, de dos años, para luego conducirse a los módulos de grado medio y superior. ¿Cuál es el problema? -Que no hay centros suficientes para tanta demanda, y que no están ni preparados ni especializados. Esta parte, hace 30 años, venía de serie en el sistema, pero ahora, está totalmente desarticulada, y debe ser reconstruida. Tardaremos años en alcanzar unos niveles dignos en la formación profesional básica, para que deje de ser residual y último castigo.

Con respecto al bachillerato, la nueva ley ya contempla que un estudiante pueda hacerlo en tres años repartiendo las materias de los dos años. Otro modo vergonzante de encubrir los problemas, porque no amplía la formación, sino que busca simplemente facilitar la culminación del bachillerato, dando por hecho que es preferible hacer el bachillerato que una formación profesional (de modo que el prejuicio persiste). Equiparar los estudios de Formación profesional tal vez evitaría tener que introducir tantas medidas cosméticas. Además, habría que introducir un itinerario alternativo a partir de los catorce años, además del bachillerato y la formación profesional, me refiero a la formación artística, algo que afortunadamente, parece que comienza a contemplarse.

9. No obstante, la ESO sigue siendo el eje principal, y el fracaso escolar no decae. Siguen siendo pocos los casos en que los estudiantes se derivan a formación profesional, de modo que es necesario introducir otras medidas para reducir el fracaso. Como la disminución de la ratio por aula, la única solución verdaderamente eficaz, no es viable, porque resulta muy cara, entonces lo que se proponen las sucesivas leyes es ir reduciendo el nivel de exigencia por parte de los profesores. El primer ciclo de la ESO ya se está convirtiendo, por medio de los ámbitos, en una primaria encubierta, impartida en secundaria de modo vergonzante, cuando son los maestros quienes mejor podrían impartir este tipo de modelo de enseñanza. Se pretende extender este modelo también al segundo ciclo de la ESO, es decir, a tercero y cuarto. En la nueva ley desaparecen las pruebas de septiembre en la ESO, y se busca evitar asociar el trabajo escolar con una exigencia de rendimiento y esfuerzo, que es, sin embargo, absolutamente necesaria. Si no se mejoran las cifras de fracaso escolar, reduzcamos la exigencia.

¿Cuál es el problema principal al que se enfrentan los políticos a la hora de legislar estas exigencias de reducción de esfuerzo? El cuerpo de profesores, principalmente. Un cuerpo organizado por departamentos didácticos, dispuestos y preparados para impartir una serie de materias que deben aprenderse, de las que los estudiantes deben examinarse, y en las que deben ser evaluados, en función del rendimiento, el esfuerzo y el trabajo. He aquí el principal problema. Los propios legisladores han difundido la idea de que el profesorado español sigue anclado en un modelo memorístico como el de las madrasas musulmanas, donde los niños se aprenden de memoria a cabezazos el Corán. Es algo tan absurdo como delirante, en un país donde las principales innovaciones educativas que se nos venden ahora como novedades llevan implantadas en la cotidianeidad del trabajo en las aulas desde hace al menos 30 años. No existe ese modelo memorístico salvo en la imaginación de los legisladores, alejados de la vida cotidiana de la nación, y como en el caso de la ministra que ha realizado la nueva ley, con sus hijos en la escuela privada.

La nueva ley introduce la evaluación por competencias. Las competencias deben ser impartidas en todas las materias, lo que supone ya una especie de amenaza sobre el modo de proceder del profesorado. Los profesores, independientemente de su materia, deben evaluar competencias que son responsabilidad de otras materias. Evaluar por competencias tiene el peligro de caer en una idea formalista de la educación. Es como si lo importante de un soneto fueran los 14 versos endecasílabos y la rima, independientemente de lo que diga el soneto. Y es un error muy común, por eso ha funcionado tan bien en la mente de los legisladores. La perversión del sistema llega al punto de que un profesor que evalúa a un estudiante, después de ponerle la nota, la distribuye entre los porcentajes atribuidos a cada competencia, según su materia, para aparentar una evaluación por competencias que resulta totalmente inoperante y absurda, al margen del trabajo sobre los contenidos propios de la materia de que se trata. Luego, en las encuestas todo se verá contemplado y el sistema seguirá adelante, y del mismo modo, la degradación de la enseñanza seguirá adelante.

El estado y sus legisladores no ofrecen soluciones reales porque lo que importa es salvar las apariencias, como hacía el sistema de Ptolomeo para explicar la retrogradación de los planetas desde el modelo geocéntrico. La última estrategia es que el profesor trate al alumno en particular y que la nota que imponga a cada alumno no obedezca a un criterio de carácter universal, sino que sea una nota particular con respecto al propio alumno. Así puede haber dos alumnos con notable en la misma asignatura, y el mismo profesor, pero en el que el rendimiento de uno de ellos sea mucho menor que el del otro. No importa. Cada uno es fuente de su propio mérito. No es mala idea para encubrir una falta de criterio radical. Lo que busca esta estrategia es perseverar en el error de la ESO, imponer a todos el mismo sistema y el mismo canuto y erradicar aparentemente el fracaso escolar. Puede que de este modo se consiga finalmente que los cuatro años de la ESO pasen igual para todos y desaparezca el fracaso escolar. Pero ello no evitará que los estudiantes adquieran una diferente formación que será evaluada posteriormente, en función de la dedicación y atención familiar, las propias capacidades y el rendimiento personal.

Erradicaremos el mérito del sistema educativo a base de disolver su función evaluadora y clasificadora para la organización del sistema productivo del estado. Desaprovecharemos el potencial formativo del sistema, forzado a no funcionar. Mientras tanto, centros privados ofrecerán formación de élite para quienes puedan permitirse pagar los gastos. Con esta última solución se echa de ver que tampoco será necesario hacer grandes inversiones económicas, porque pudiendo pasar de curso cada uno a su propio ritmo y disposición, es claro que los grupos pueden seguir teniendo altas ratios de distribución, porque la calidad del proceso educativo no se valorará por los resultados académicos objetivamente evaluables, y no habrá fracaso escolar. Será una victoria pírrica del sistema. Habrá erradicado el fracaso escolar condenando al fracaso al propio sistema y al estado que lo sustenta.

10. Hay dos modos de reducir el fracaso escolar sin pervertir ni blanquear los resultados, sino mejorándolos ostensiblemente, incluso contando con profesores “imperfectos”, pero requieren inversiones en infraestructuras que los políticos prefieren no hacer, porque eso no se ve cada cuatro años, cuando van a solicitar nuestro voto, y porque es mucho más eficaz, según la lógica del político, repartir dineros a las gentes para engañarlas temporalmente y aumentar su entusiasmo con el gobierno de turno. Uno de ellos es reducir drásticamente el número de alumnos por aula. Esto supone invertir en centros educativos, y en profesorado. El dinero que los políticos regalan según la coyuntura, apelando a expresiones populistas insultantes como “política de los cuidados”, atención a “los más vulnerables”, etc., junto con otros gastos superfluos que desgraciadamente hacen los políticos sin ton ni son, podrían dedicarse sistemáticamente a fortalecer el sistema educativo en esta dirección. Bajar el número de alumnos por aula a un máximo de 16 alumnos tendría efectos inmediatos en el rendimiento escolar y en la eficiencia de los procesos de aprendizaje, sin necesidad de modificar los procedimientos de evaluación habituales ya bien establecidos y contrastados para fomentar el mérito en el proceso de enseñanza.

El otro elemento sería diversificar el sistema, romper la ESO, destruir el tubo único totalitario por el que todos han de pasar, y abrir centros educativos de Formación profesional que cubran desde la formación profesional básica a partir de los 14 años hasta la formación profesional superior; de la misma manera habría que abrir centros educativos de formación artística desde los 14 años hasta la formación artística superior. Pero eso supone abrir más centros, dotarlos de medios y profesionales adecuados. Posteriormente, modificar el sistema de las notas de corte para que no se vuelva a repetir la perversión de las centésimas como criterio de discriminación de los profesionales en España, mientras que los “no vulnerables” pueden coger un “camino real” para su formación.

Estas medidas suponen inversiones grandes poco visibles a corto plazo, pero los ahora conocidos como yonkis del poder no están dispuestos a atender estas propuestas. Prefieren el corto plazo, y más aun, que el sistema educativo renuncie al mérito.

11. Luis Enrique, el entrenador del equipo nacional, ha declarado que la meritocracia es el único

modo de conseguir un equipo ganador. Debe elegir a los mejores. Pero en las democracias actuales debemos distinguir entre mérito y meritocracia. Meritocracia significa que el poder depende del mérito, y eso en España, como dice y manifiesta Lily Vestringe, no existe. Aquí no se alcanza el poder por el mérito. El mérito sirve para clasificar a los estudiantes cuando tienen que enfilarse en igualdad de condiciones los esfuerzos y pruebas necesarias para alcanzar sus títulos. Pero el poder derivado del mérito está cada vez más bloqueado por la privatización del sistema educativo. Si los centros privados permiten acceso a títulos sin esfuerzo, o carreras sin competencia por la nota de corte, como finalmente los títulos tienen el mismo valor, es claro que la distribución de trabajadores profesionales cualificados no dependerá sólo del mérito, pues ya viene ese mérito manipulado por el proceso de selección.

Por otra parte, el único modo de distribuir según el mérito a los trabajadores es mediante los procesos de selección de personal. Estos procesos sólo están controlados universalmente cuando se trata de los trabajos públicos. Entre los funcionarios, la oposición supone una distribución de los puestos de trabajo en función del mérito. Y mientras no se den procesos de corrupción, que se dan, sin duda, pero todavía se controlan por los inspectores, etc., el sistema aguanta. Ahora bien, la distribución de los funcionarios del estado en toda la administración y servicios públicos se hace de modo jerárquico, y con la democracia se ha alcanzado un modo magnífico de bloquear que este mérito profesional y manifiesto alcance la ansiada "meritocracia", porque el poder no se reparte por el mérito. Son los políticos que han ganado las elecciones municipales, regionales, o nacionales, los que tienen la gracia de disponer al frente de los negociados de servicios y administraciones a los directivos que ellos elijan discrecionalmente. De modo que la democracia bloquea el proceso de meritocracia también por este procedimiento en la administración y servicios públicos. Afortunadamente, estas prebendas del poder contra el mérito suelen dejar fuera de su foco a los funcionarios de a pie que son los que cargan con el trabajo y en función de su grado profesional y mérito mantienen a flote el estado a pesar de las intromisiones a veces muy notables de los políticos. No obstante, en los libidinosos sueños europeístas está también el objetivo de privatizar todos estos servicios públicos. De hecho, las nuevas leyes educativas han ido poco a poco fortaleciendo la figura del director del centro educativo como gestor de personal, y reduciendo la figura del profesor con plaza, en la línea de aproximar el sistema público de educación al modelo empresarial, como tantas veces se ha denunciado (Beatriz Quirós, Nico Hirt, etc.)

El más interesante de los argumentos meritocráticos es el más querido de los neoliberales. Es la empresa privada la que mejores condiciones muestra para la meritocracia. Sin embargo, el poder en las empresas privadas es principalmente hereditario. Se dirá que los procesos de selección de personal son justos, porque en las empresas se elige siempre a los mejores. Cierto. Sin embargo, en las empresas existen multitud de puestos de trabajo, aquellos que sustentan la base de la producción, que no requieren especial formación, o que se puede recibir una vez dentro de la empresa. Los empresarios prefieren que en la selección de personal actúen también otros aspectos, como por ejemplo, las vinculaciones entre trabajadores, familiares, amigos, que generan dependencias dentro de la empresa y ayudan a que la plantilla sea más dócil. Y en cuanto a los puestos de responsabilidad, qué duda cabe que la confianza es un valor seguro para el poder, más que el mérito profesional, que siempre se puede descargar sobre un subalterno sin poder.

Finalmente, en lo que respecta al poder político, dentro de un sistema democrático de partidos, como es el nuestro, y teniendo en cuenta que los procesos de promoción interna dentro de cada partido político son totalmente opacos e incontrolables, no cabe ninguna posibilidad de validar como meritatorio, en sentido de capacidad y formación técnica para el caso, la posición de poder que un político alcanza dentro del partido, incluso cuando se ofrece el argumento de las primarias. Porque las primarias se hacen siempre de cara a la galería, y cuando no dan el resultado apetecido, los partidos simplemente retuercen el resultado sin más problema. Recuerden el escandaloso caso de Borrell, por ejemplo. Lo que prueba también que los méritos conforme a los cuales los políticos adquieren el poder, esto es, el poder para presentarse luego a las elecciones, pueden obedecer a criterios eficaces pero como los puede haber dentro de una banda mafiosa, por ejemplo.

Los ladrones del bandido Roque Guinart, en el *Quijote*, tenían también su principio de justicia. Roque debía repartir en lotes iguales lo que había robado, para que no se le amotinaran. Roque ganaría así unas primarias. En la película *Gladiator*, un Cómodo atribulado explica a su padre, Marco Aurelio, que aunque no tuvo las virtudes que su padre valora para el ejercicio justo del poder, tiene otras que son las que le van a llevar al poder (sin justicia), entre ellas, el valor para asesinar a su padre a sangre fría en ese mismo momento. Tiene mérito su poder. Es meritocracia también. Un tirano de Siracusa explicaba a un filósofo cómo se había mantenido en el poder: le enseñó un trigal. “Contempla las espigas de trigo, cada vez que una sobresale, córtala.” Si no hay reglas del juego, o sistema de oposiciones, no hay modo de saber cómo se ha ido fraguando el puesto de un político que luego vamos a poner en la Moncloa a dormir con malos o buenos sueños.

Salvar las apariencias no salvará a la nación. El debilitamiento del estado es inevitable si paralizamos el ascensor social, es decir, ese sistema de redistribución en función de las capacidades y méritos propios, de los nuevos españoles, en todos los estratos de sus estructuras productivas. En esto precisamente es en lo que debe consistir la verdadera educación pública.

Gijón, a 14 de septiembre de 2022.

—

Pablo Huerga Melcón (1966, Benavides de Órbigo, León) es profesor de Filosofía en el IES Rosario de Acuña de Gijón y profesor asociado en la Universidad de Oviedo. Su tesis doctoral fue la última dirigida por el filósofo Gustavo Bueno. Recibió el Premio Extraordinario de Licenciatura en 1989 y el Premio de las Letras Asturianas en 2009. Es autor de los libros *La ciencia en la encrucijada* (1999), *Que piensen ellos* (2003), *El fin de la Educación* (2010), *La otra cara del Guernica* (2011), *La ventana indiscreta. Una poética materialista del cine* (2015), *Gnoseología de la película La Misión* (2017) y *Welcome to the Machine. Máquina y Ruido* (2020); colabora habitualmente en revistas como *Ábaco*, *El Basilisco*, *El Catoblepas*, *Llull*, *Nómadas*, *La balsa de piedra*, *Papeles de la FIM*, *Nuestra Bandera* y en *La Nueva España*, *La Voz de Asturias* y *La Nueva Crónica*. Es además tertuliano habitual en el programa de la Radiotelevisión del Principado de Asturias (RPA) “Noche tras Noche”.