

Adversum Paedagogos

La condición artesanal del pedagogo y la formación de los mismos

Antonio García Madrid

RESUMEN: *La Pedagogía, y titulaciones afines, no goza de prestigio en la república de los saberes ni de reconocimiento en la sociedad. Su estatuto epistemológico es muy exiguo, artesanal casi, aunque muchos creen estar firmemente asentados en la ciencia e, incluso, en la tecnología. La distancia que media entre el “saber académico” al uso y el “proceder de la vanguardia” es tan grande que sólo la esquizofrenia podría aguantar tal duplicidad. Y sin embargo los planes de estudio siguen insistiendo en la especialización prematura, sin pensar en otros modelos de formación ni cuestionar los modos de los treinta últimos años.*

Esta nota, lo advierto desde el principio, es una provocación intencionada y no gratuita. Una provocación para un debate abierto sobre la condición y formación de los pedagogos, que ya comencé con mis compañeros de facultad el pasado mes de noviembre, a los que expuse las ideas y con los que dialogué sobre lo que sigue.

Comencemos con dos preguntas:

1ª. ¿Es acaso verdad la afirmación de un crítico literario de renombre que afirmaba “junta cinco o seis pedagogos y te construirán una tormenta”, ante la abundancia de estos profesionales en el Ministerio de Educación en una de las últimas administraciones de la legislatura socialista?

2ª. ¿Por qué el evidente desprestigio, en forma a menudo de desprecio y de falta de confianza, de los profesionales de la educación entre las profesiones liberales, donde precisamente debería de obtener la mayor de las consideraciones?

Adversum, o también *Adversus*, es un adverbio latino (no *versus*, como suelen utilizar los “mocosuena” con el cuello torcido hacia los anglicismos), y también una preposición de acusativo, que significa “contra, enfrente de o frente a”, de manera tal que *adversum paedagogos* significará en puridad “contra pedagogos, enfrente de los pedagogos”. Sin embargo, no quiero con esto enfrentarme a “todos” los pedagogos,

sino en especial a algunos de ellos (pretenciosos donde los haya), mostrar las deficiencias de las teorías de la educación al uso, con las que pretenden ocultar sus ignorancias, incapaces de orientar con ellas la acción consiguiente (de ahí el ridículo de muchas de sus intervenciones o de las carcajadas que suscitan cuando aparecen estos profesionales en el foro público), evidenciar su condición artesanal y reivindicar el retorno del sentido común, y, por último, reflexionar sobre la formación y lo descarrado que están los planes últimos al respecto.

Comencemos...

1. SOBRE LA POTENCIA DE LAS TEORÍAS Y LA EFICACIA DE LAS TECNOLOGÍAS (INTERVENCIONES DE LAS ANTERIORES)

Una teoría científica es una herramienta poderosísima. Fíjense que digo “herramienta”, porque de ella van a derivarse poderosas consecuencias prácticas e intervenciones tecnológicas de largo alcance.

Una teoría es, comunmente, un conjunto de formulaciones nomológicas, de alto rango de generalidad, entre las que se establecen relaciones de deductividad. De manera tal que la explicación de los hechos concretos (recordemos que el objetivo principal de las teorías es la explicación) se sigue lógica y necesariamente de las mencionadas formulaciones nomológicas.

La estructura de una teoría sería esta:

T1 T2 Tn ...

C1 C2 Cn ...

A

*[La explicación científica de un acontecimiento se concibe justamente como una inferencia deductiva en que las premisas son un conjunto de enunciados teóricos, hipótesis o leyes, **TI**, en conjunción con enunciados particulares, **CI**, descriptivos de una serie de condiciones empíricas, y la conclusión es otro enunciado particular **A** que afirma la existencia del fenómeno que se trata de explicar¹]*

Pero también, y al mismo tiempo, toda explicación es así mismo una predicción, que será tanto más precisa cuanto mayor sea el grado de formalización de la teoría y en la medida en que los modelos matemáticos y cuantitativos estén presentes.

¹ M. A. QUINTANILLA, *El estatuto epistemológico de las ciencias de la educación*, en VARIOS, *Epistemología y educación*, Sígueme, Salamanca 1978, 102.

[... la predicción de un acontecimiento es una inferencia que, a partir de un conjunto de enunciados teóricos y de enunciados empíricos que describen las condiciones que se darán en el momento t , deduce un enunciado que describe el acontecimiento que se producirá en el momento t' ²]

Es decir, la misma explicación, en las ciencias de condición epistemológica más avanzada, propicia inferencias de predicción, esto es, prolongaciones de prácticas, de intervención, o de aplicación tecnológica que serán tanto más controladas y eficaces cuanto mayor sea la precisión y alcance de la teoría de la que se deducen. Por ejemplo, hoy nadie puede dudar que la actual tecnología nuclear es deudora directa de las teorías físicas cuántica y atómica, y que las aplicaciones de esta tecnología son tanto más eficaces y controladas (al menos así lo exigimos los ciudadanos) cuanto mayor sea la potencia explicativa de las mencionadas teorías. Y lo mismo podríamos decir de otras tecnologías (mal aceptaríamos llamar tecnología a aquellas intervenciones que partiendo de orillas opuestas en la construcción del mismo puente nunca se encontrarán con precisión milimétrica, o a las que abriendo una vía suboceánica no lo hicieran por el trayecto más eficaz y rentable y no se encontrarán con exactitud meridiana).

La estructura de la aplicación tecnológica es:

A es deseable

Según las teorías T , si se dan las condiciones C , se produce A

Constrúyanse las condiciones C

[En el proceso de aplicación tecnológica de la ciencia, el esquema típico será el siguiente: partimos de un acontecimiento A propuesto como objetivo a conseguir (sic) y de un conjunto de teorías T disponibles como resultado de investigaciones anteriores, el objeto del tecnólogo es definir el conjunto de condiciones C que, según las teorías T , permitirán conseguir que se produzca el acontecimiento o fenómeno deseado A .³]

De la necesidad del elemento teórico en las intervenciones planificadas, controladas y eficaces (es decir, de aquellas cuya evaluación práctica es cuantitativamente posible) nos habla la formulación de acción intencional, que podríamos aquí asumir como expresión abreviada de acción tecnológica:

$$a(\text{byz}) = ((s_b, s_y), (s'_b, s''_y) h)$$

Donde:

² Ibid.

³ Ibid.

1. **a(byz)** es una acción de **b** sobre **y** con el objetivo **z**
2. **b** cree que $s''_y = z$, esto es que el resultado de la acción coincide con el objetivo de la misma.
3. **b** ha aprendido **h** (componente teórico que gobierna el proceso de la acción, o conjunto de conocimiento de carácter teórico que la permite)
4. **b** se representa, valora y desea **z**.

Cualquiera de los estados de **s**, [s_b, s_y, s'_b, s''_y], puede cuantificarse⁴; se puede considerar el acontecimiento (s_b, s_y) o (s'_b, s''_y) como un par de estados sucesivos; (s_b, s_y) representa la situación en la que se produce la acción; (s'_b, s''_y) la situación producida por la acción; s''_y es el resultado de la acción, y la diferencia entre s''_y y s'_b podemos considerarla como una medida de la influencia de la acción **a(byz)**. Y por encima de todo **h** constituye el apoyo teórico, ley natural o científica (en singular o en plural), que gobierna todo el proceso.⁵

Esto es así fundamentalmente en las ciencias denominadas duras, ciencias positivas y naturales, de las que se siguen las tecnologías más avanzadas y las ingenierías más potentes. Suyo es, sin duda alguna, el futuro, la rentabilidad, la consideración y el prestigio, mientras no cambie la valoración entre el ser y el tener actual. Pero no lo es en las ciencias sociales, entre las que podemos establecer una escala de un mayor o menor acercamiento al modelo en función del estatus epistemológico conseguido. Utilizando un símil, la potencia práctica (tecnológico-ingenieril) de las ciencias sociales es al de la denominadas duras, lo que un calcetín a un teléfono móvil; es decir, la distancia que media entre el siglo primero antes de Cristo y los últimos años de la última década del siglo XX.

Ahora míremonos a nosotros mismos. ¿Dónde estamos?

4 ...la descripción del "estado" de una cosa **x** en un momento dado, y para un determinado marco de referencia, equivale a un conjunto de valores de las correspondientes funciones de las propiedades de **x**. (Esta concepción de la representación del estado de una cosa por un conjunto de valores de las correspondientes funciones vale también para el conocimiento del sentido común. En este tipo de conocimiento el rango de las funciones correspondientes a las propiedades de una cosa puede entenderse, en muchos casos, como el conjunto binario [1,0] donde el valor 1 significa que la cosa tiene la propiedad correspondiente y el valor 0 que carece de ella. Por ejemplo, si caracterizamos la dentadura de un niño por las propiedades (P_1, P_2, P_3, P_4), donde P_1 significa "tener incisivos", P_2 "tener caninos", P_3 "tener premolares" y P_4 "tener molares", el estado de la dentadura en un momento dado podría representarse por un conjunto ordenado de cuatro valores (1, 0, 1, 0) que significaría que la dentadura tiene incisivos y premolares, pero no caninos ni molares.) (M. A. QUINTANILLA, *A favor de la razón*, Taurus, Madrid 1981, 117-118.

5 Véase para todo lo anterior M. A. QUINTANILLA, *A favor de la razón*, 117 y ss.

2. DE LA INSUFICIENCIA DE LAS TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA IMPOTENCIA DE SUS ACCIONES (INTERVENCIONES)

¿Es este también nuestro caso, el de la Pedagogía, el de sus teorías y sus intervenciones prácticas? Sin duda, la distancia antes indicada en productos y en siglos es enorme, pero lo es aún más para la educación. Hay muchos casos en que esto es evidente, meridianamente evidente.

No puede uno leer un libro sobre teoría de la educación, o teoría especiales de última hora, sin sentir un profundo sonrojo en muchas de sus partes. Menos aún solicitar una opinión crítica, y libre, a cualquier profesional liberal letrado, sin encontrar juicios contundentes sobre la abundancia, en esta clase de obras, de lugares comunes sin explicación, mucho sentido común vulgar y obscurantismos, y tanteo de ensayo-error artesanal. Y de locos (de auténtica locura) intentar derivar de semejante cuerpo teórico consecuencias prácticas eficaces y controladas. Para alivio de todos los pedagogos, psicopedagogos y afines, podemos afirmar que esto es así también para ciencias afines y tan cercanas a nosotros como la psicología, con la diferencia de que estos profesionales suelen vestir mejor a la novia y vender el producto asociado a un marketin que a nosotros nos falta. Ejemplos históricos no faltan al respecto.⁶

Pero, tal vez, si ponemos en nuestro punto de mira a aquellos que han sido o son paradigmáticos en la intervención educativa en los últimos decenios, es decir, la vanguardia, podamos encontrar el nexo de unión entre teoría y práctica, la clave del éxito de sus acciones y el ejemplo dilucidador. Pues bien, cuando esto hacemos con estos hombres que han transformado la realidad con sus vidas en proporciones que ninguno de nosotros podemos hacer, nos encontramos sorprendentemente con que en sus concepciones teóricas existen elementos irracionales (la antítesis del conocimiento científico y de la intervención tecnológica) y que estos elementos irracionales son además fundantes de su proceder, del éxito de sus quehaceres, y cimientos básicos de su universo ideológico. Curioso, además, también casi siempre son elementos axiológicos y no aseveraciones enunciativas o apodícticas (por supuesto nada que se asemeje de lejos a una formulación nomológica o a regla objetiva de acción práctica).

⁶ Recuérdese al respecto el bombo y platillo con que se anunció, allá por los años cuarenta y cinco por el conductismo, la “pomposa” *ingeniería de la conducta*. ¿Qué ha sido de todo esto? Pero se vendió como ingeniería... Recuérdese cómoinchaba el pecho la psicología con el psicoanálisis en décadas inmediatas pasadas: ¡cuánta importancia, cuánto futuro! Pues bien, no hace mucho mantuve una amena charla después de una agradable comida con un catedrático de psicología de una universidad española, en la que, vistos los vientos que corren de descrédito epistemológico y terapéutico para el psicoanálisis, llegó a afirmar contundentemente que esta corriente nunca fue una teoría psicológica, que en el fondo les era ajena, y que lo más que se puede decirse de ella es que una teoría antropología o una filosofía.

Así, por ejemplo, Lorenzo Milani pivota todo él, y con él toda su acción pedagógica, sobre creencias religiosas, en unión indisoluble entre pastoral y educación (¡qué facultad de pedagogía hoy estaría dispuesta a asentar la formación de sus alumnos sobre esta realidad que es indiscutible y además paradigmática! ¡qué titulación de educación social está dispuesta a admitir esto y a obrar en consecuencia!)⁷; Enrique de Castro, no consigue fundar su opción en el infierno del sur madrileño sino en “esa fuente que mana” que es una interpretación amplia del mandato evangélico “porque estuve preso y me visitasteis” y en el reconocimiento de valor de fe que es el otro más necesitado (¡que racionalidad más grande, y científica, la de esta aseveración!); Freinet, en clave laica, pero en la misma sintonía fundante, en una mezcla armoniosa entre una reverencia casi absoluta sobre el naturalismo infantil, la convicción profunda de que la libertad funciona, y resonancias difusas de republicanismo francés y aleluyas marxistas; Neill, en el valor primero por antonomasia de la libertad anarquista y de un hedonismo humanísimo; Makarenko, en la esperanza y en la fuerza del colectivo, sustentado por un determinismo histórico mesiánico; y Freire, para terminar, en un eclecticismo filosófico que se sustenta en creencias religiosas. ¡¡Soprendente el fundamento “racional” de la acción de los mejores educadores!! Si no fuera verdad, y las pruebas están ahí a disposición de quien quiera, parecería una broma de mal gusto.

Pero también esto es verdad a la inversa. Todos reconocemos el éxito paradigmático, práctico, de estos educadores, pero de seguro no aceptaríamos en el mismo grado las teorías que los inspiraron. Por de pronto Lorenzo Milani es creyente (la ciencia y la técnica no pueden ser confesionales por definición) y reconoce no tener más pedagogía que la del sentido común (aunque sea ese sentido común florentino que usa la crítica como una cuchilla de afeitar contra la incoherencia y el interés avieso); Castro enraíza en el mismo terreno y confiesa, al principio, no saber qué hacer ni dónde apoyar la entrega gratuita, la disposición plena, la disponibilidad a cualquier precio y el cariño y la aprobación; nadie aceptaría hoy el “sofrito” psicoanalítico de Neill, trufado además con ese anarquismo vital tan suyo y particular; menos aún las tentativas psicológicas que Freinet aventura para justificar su milagro escolar, o el emotivismo

7 Dejen caer estas cosas en una facultad del ramo en una universidad pública y escuchen lo que les dicen, si son capaces de aguantar. Y sin embargo se aguantan y admiten multitud de memeces, negro sobre blanco, en el Boletín Oficial cuya validez y eficacia no va más allá del papel en que se escribe (normalmente masacrando la propia lengua, práctica en la que es experto nuestro Ministerio de Educación), que después fenecen en pocos años, por influjo de la moda (de la que son deudoras) pero que son “científicamente aceptadas” y defendidas corporativamente. ¡Qué mayor irracionalidad de los que defienden la “racionalidad”!

sociológico y el insufrible eclecticismo de Freire, vestido de academicismo en esos insoportables libros suyos, al mismo tiempo que gloriosos.

Todo lo cual nos va indicando, a todas luces, que estos grandes hombres, modélicos para nosotros, son fundamentalmente artesanos de la educación, no científicos o técnicos sociales del ramo. En los que los enlaces entre teoría práctica se realizan del mismo modo misterioso y oculto que hace que sólo el buen zapatero fabrique los buenos zapatos, aunque haya otros muchos zapateros en el mundo y procedan exactamente como él. La condición artesanal queda evidenciada por el ajuste a lo que caracteriza a este tipo de acciones: la intuición, la generación y perfeccionamiento por acumulación de rutinas y tradiciones, el carácter empírico (ensayo-error) de las mismas, y la no necesidad de artefactos para ejecutarlas.⁸ Todo lo cual está en los antípodas de la ciencia y la tecnología.

Vayamos concluyendo. ¿Qué consecuencias prácticas tienen esto para la formación de los pedagogos?

3. CONSECUENCIAS: PRUDENCIA, SOSPECHA Y SENTIDO EN LA FORMACIÓN DE LOS PEDAGOGOS

Sorprende sobre manera que, de entre aquellos hombres que hemos tomado como ejemplo máximo de nuestras realizaciones profesionales, ninguno haya pasado previamente por un prolongado tiempo de estudios especializados en educación o por el equivalente a una facultad de pedagogía. No son, en el sentido estricto-legalista de la palabra, pedagogos. Uno fue revolucionario ideólogo y activista hasta la médula, el otro se graduó en derecho, aquel de más allá fue un licenciado en lengua inglesa pero, sobre todo, un diletante en busca de cultura y sentido toda su vida, y éste otro un presbítero tonsurado cuyo libro más representativo, y él único, lleva por título *Experiencias pastorales*. Sólo Freinet podría presumir (la realidad es la inversa) de tres magros años de magisterio, antes de la gran lección de la guerra, de los que confesaba una completa inutilidad. Podríamos, incluso, incluir alguno más, como Montessori, Dewey o nuestro Giner de los Rios, y nos encontraremos entonces con un médico, un filósofo y un jurista (¡bendita pedagogía que se se escurre por todos los resquicios cuando el ejemplo es excelso y se viste de faralaes con todas la vulgaridades o con la moda del último patanatas!).

⁸ Véase M. A. QUINTANILLA, *A favor de la razón*, 122-124.

No parece, si aceptamos los ejemplos prácticos aludidos, que los estudios pedagógicos sean necesarios para llegar a ser alguien en educación, ni tampoco que las facultades de educación sean el paso obligado y necesario para llegar a ser un buen pedagogo. Dicho con absoluta llaneza: podríamos no ser y nadie perdería nada porque lo que damos no garantiza tampoco nada. Pero no sufran, porque esto es así en muchos otros estudios sociales, aunque la presión corporativa oculte muchas veces esta realidad (colegios profesionales, colegios oficiales, etc). Así por ejemplo, todos sabemos que se puede ser un excelso periodista sin estudiar periodismo (ejemplos no faltan), y , por supuesto, sin tener que soportar durante años teorías obtusas sobre “emisores y receptores” (al igual que educador-educando), sobre los “medio-mediáticos” o memorizar mamotretos que se empeñan en enseñar lo evidente⁹; lo mismo que estudiar filología no significa garantía alguna de llegar a ser un consumado literato (a Lorga le suspendieron en lengua).

Al menos dos cosas parecen meridianamente claras a estas alturas de la exposición: una, la condición artesanal del pedagogo con plenitud (no podemos asimilarnos al modelo científico-tecnológico, pero no importa tanto, hasta hace muy poco también la medicina estaba en esta situación) y dos, que la eminencia y la excelencia paradigmáticas pueden no salir de las aulas de nuestras facultades de pedagogía.

Saquemos las consecuencias:

Para lo primero (nuestra condición de artesanos sociales) deberemos asumir la condición de tales con plenitud (no tenemos otra alternativa a no ser que queramos estrellarnos en la impotencia o hacer el memo más pretencioso) y **prudencia** en la aplicación práctica, porque de nuestros conocimientos teóricos aproximativos no podremos derivar aplicaciones controladas y eficaces al cien por cien. Y al mismo tiempo **sospecha** de los falsarios científicistas (¡cuantas memeces hemos tenido que estudiar! ¡cuánto marxismo, cuánto psicoanálisis, cuánto conductismo, hasta la náusea!) y de las revelaciones innovadoras insospechadas (en pedagogía el Espíritu Santo no asiste a nadie).

Para lo segundo (el que lo excelso en pedagogía pueda salir de otras facultades) deberemos mirar de nuevo a los ejemplos mencionados. Lo que les singulariza, de una parte, es una solidísima formación en esto o en aquello, sin resquicios a las modas pasajeras o al hiper-especialismo, conseguida institucional o personalmente, pero

⁹ Una prueba ejemplar de que quien nos quiere vender algo en educación es un falsario es la relación inversa entre la cantidad de palabras que utiliza para definirlo y el contenido real de lo definido: “intervención psicosocialpedagógica en el núcleo...” “el segmento recreativo en la diversificación curricular...” “la actuación psicoterapéutica en el núcleo familiar...” “el contexto...”.

solidísima, y, por otra parte, la adhesión fundada a un sentido, a unos valores referenciales vitales que les hacen actuar en consecuencia. No hay más misterio. Demuestran con su quehacer lo que falta y no se enseña en nuestros planes de estudio: profunda responsabilidad personal y social de lo que hacen y de lo que tienen entre manos (más aun cuando son seres humanos y el futuro de comunidades), y el sentido axiológico de por qué se hace o de por qué se debe hacer así y no de otra manera (esto último es tan importante y serio que para algunos de ellos mantenerlo ha supuesto la incompreensión, el desprestigio social, la persecución, el destierro, la cárcel o el campo de concentración). Todo lo cual está en el polo opuesto y en contra de la parcelación actual de nuestros planes de estudio, de la dispersión del conocimiento y de la especialización prematura.

Confieso al respecto mi admiración por el modelo flexible de formación universitaria de los anglosajones (en especial de los norteamericanos y sobre todo de los británicos) que arma a los estudiantes antes que los especializa. Una muy fuerte y solidísima formación, muchas veces aparentemente (pero sólo aparentemente) alejada de lo que luego será el perfil profesional de los estudiantes, les faculta después para abordar con éxito cualquier campo o problema que se les presente.¹⁰ Porque en definitiva se cae en un grave error cuando se quiere enseñar todo: vale más un sólido cimiento y las habilidades suficientes para encontrar la información y los recursos con los que abordar los problemas futuros. Los casos no faltan, algunos famosos, otros de gentes comunes: Stephen Hawking confiesa que llegó a la física teórica no por la especialización desde el primer momento de ingreso en la universidad, sino gracias al programa formativo común que hubo de abordar primero¹¹; William Maples, uno de los antropólogos forenses más prestigiados del sur de Estados Unidos, se especializaba en inglés y solamente cursaba antropología como materia secundaria, pero un semestre antes de la licenciatura cambió la especialidad...y para siempre con el mayor de los éxitos y competencia¹²; Morits Schlick, animador del Círculo de Viena, era catedrático de filosofía de ciencias inductivas pero había tenido su formación básica en física¹³; Timothy Radcliffe, maestro general de los dominicos, formado en Oxford, especialista en dogma fue encargado de la enseñanza de Sagrada

10 Algo parecido era el modelo tradicional universitario hispano, cuando funcionaba de verdad, antes de perderse definitivamente con la reforma liberal del XIX, y posteriormente el de los seminarios mayores hasta su reciente desaparición.

11 S. W. HAWKING, *Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros*, Crítica, Barcelona 1988.

12 W. R. MAPLES-M. BROWNING, *Los muertos también hablan*, Alba, Barcelona 2001.

13 D. J. EDMONDS-J. A. EIDINOW, *El atizador de Wittgenstein. Una jugada incompleta*, Península, Barcelona 2001.

Escritura, y al protestar por la falta de conocimientos se le respondió como se suele hacer por aquellas latitudes: “*Los conseguirás conforme vaya desarrollándose el curso*” —no se espera otra cosa de una persona formada—. *Es un abordaje muy inglés: si tienes buena formación intelectual, tú puedes salir adelante*¹⁴; y nuestro José Antonio Muñoz Rojas, al describir sus años en Cambridge, dejaba caer esta perla para meditar: *El profesor Trend era calvo, rubio, tirando a rojizo, tartamudeante, tenía un cuarto precioso en Christ College, donde me recibió, me ofreció una copa y me invitó a almorzar. Llevaba cartas de presentación para él de Alberto Jiménez y Pedro Salinas. Fue muy amable conmigo. Trend era el director del Departamento de Español, muy afín personalmente a las gentes de la “Institución”, soltero, como tantos otros “dons”, vinculado a los círculos liberales de la universidad, algo ingenuo en sus planteamientos políticos, muy aficionado y versado en cuestiones musicales. Su licenciatura no había tenido nada que ver con el Español, creo que fue en Ciencias Naturales, lo que no le impidió, como a mí con la de Derecho, dedicarse a lo que eran sus inclinaciones legítimas. Congruencias e incongruencias del sistema universitario inglés, positivas en todo caso.*¹⁵

Después de 1973 el modelo de formación de los pedagogos ha cambiado: la fundamentación dejó paso a la especialización. ¿Hemos avanzado desde entonces mucho? ¿Formamos mejores educadores ahora que entonces? ¿Podemos afirmarlo contundentemente? ¿Qué planes son los que ayudan a que proliferen los constructores de tormentas? No sé si podremos contestar en uno u otro sentido, pero sí afirmar que hoy, en términos generales y salvando los casos excepcionales, producimos especialistas precoces e ignorantes, esclerotizados tempranamente en lo particularísimo e incapaces de abordar los problemas sin ayuda, sujetos —en palabras de Teresa Sánchez— de redacciones pueriles, de raquitismo lingüístico, de dificultad expositiva de las ideas, con pánico a hablar en público, de carencias de pensamiento abstracto, adictos a los juicios concretos y operativos, a las anécdotas y ejemplos ilustrativos, incapaces de extrapolar o inducir conclusiones axiomáticas, de nula capacidad oratoria, que sufren estupor y perplejidad ante las reflexiones trascendentes o no inmediatas, con abulia crítica y conformes con los asertos del profesor, engullidos como dogmas irrefutables y sacralizados en los apuntes.¹⁶

14 T. RADCLIFFE, *Os llamo amigos*, Editorial San Esteban, Salamanca 2001, 39.

15 J. A. MUÑOZ ROJAS, *La gran musaraña (memorias)*, Pre-textos, Valencia 1994, 140.

16 Véase T. SANCHEZ SANCHEZ, *Claves psicológicas de la actualidad informativa y social*, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca 2001, en especial los apartados “Sobre la universidad y sus dolencias” y “Sobre las palabras y los libros”.

Adversum Paedagogos

Me niego a pensar que esto puede continuar sin un fracaso estrepitoso. ¿No deberíamos pensar ya en cambiar y nadar contra corriente a pesar de la tendencia común? Mientras tanto afirmo contundentemente, sin arrepentimiento: *adversum paedagogos*.