CUADERNOS

CEU-CEFAS | CENTRO DE ESTUDIOS, FORMACIÓN Y ANÁLISIS SOCIAL

CUADERNO 05 | otoño de 2023

Libertad de enseñanza y retos educativos

Textos de:

Ignasi GRAU CALLIZO

Jesús MUÑOZ DE PRIEGO ALVEAR

Federico JIMÉNEZ DE CISNEROS

David CERDÁ

David REYERO

CEU - CEFAS
Centro de Estudios, Formación y Análisis Social

Fundados en 2022,
los *Cuadernos CEU-CEFAS*
se publican cuatro veces al año.

Las opiniones expuestas en
los trabajos publicados son
de la responsabilidad exclusiva
de sus autores.

© Todos los derechos reservados.

CEU-CEFAS tiene por objetivo la promoción de los principios inspiradores fundamentales de la Doctrina Social de la Iglesia en los ámbitos cultural y político, mediante la realización de cursos, congresos y publicaciones. CEU-CEFAS aspira a constituirse en un lugar de referencia y encuentro para debatir, reflexionar, formar, difundir e investigar en el ámbito de las ideas para mejorar la sociedad.

www.cefas.ceu.es

CEU-CEFAS
Calle Tutor, 35
28008 Madrid | España
Teléfono: (+34) 91 514 05 77
cefas@ceu.es

Distribución gratuita
Depósito legal: M-28413-2022
ISSN: 2952-1386
Maquetación: CEU Ediciones
Impresión: CEU Ediciones
Impreso en España

Publica: CEU Ediciones
Calle Julián Romea, 18
28003 Madrid | España
Teléfono: (+34) 91 514 05 73
ceuediciones@ceu.es

El CEU es una obra de la Asociación Católica de Propagandistas.

La Fundación Universitaria San Pablo CEU es una entidad inscrita en el Registro de Fundaciones con el nº 60 / CIF (G-28423275).

Consejo Editorial de CEU-CEFAS

Alfonso Bullón de Mendoza y Gómez de Valugera, *Presidente*
Elio A. Gallego García, *Director Académico*
Rémi Brague
Alfredo Cruz Prados
Alvino-Mario Fantini
María del Carmen Fernández de la Cigoña Cantero
Gregorio Izquierdo Llanes
Consuelo Martínez-Sicluna y Sepúlveda
Jerónimo Molina Cano
Dalmacio Negro Pavón
Jaime Nogueira Pinto
Benigno Pendás García
Carlos Rodríguez Braun
Manuel Alejandro Rodríguez de la Peña
Jorge Soley Climent
Pablo Velasco Quintana

Índice

Presentación
Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta
9

Los padres, un pilar para un pleno reconocimiento del derecho a la educación
Ignasi Grau Callizo
13

Ataques recientes a la libertad de enseñanza en España
Jesús Muñoz de Priego Alvear
39

La deriva de la enseñanza en España. ¿Es posible educar sin religión?
Federico Jiménez de Cisneros
63

Prioridades educativas
David Cerdá
85

Retos para educar en el siglo XXI
David Reyero
105

Presentación

Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta*

Abordar los problemas de orden teórico, moral y político relativos a la Educación ha sido sin duda una de las principales prioridades de CEU-CEFAS desde el momento de su constitución. La deriva enormemente intervencionista del sistema educativo en la mayor parte de los países occidentales implica que las autoridades políticas hayan anulado la posibilidad de que las familias y otras instituciones, religiosas o de la sociedad civil, puedan actuar como instancias con capacidad suficiente para determinar el modelo de escuela que queremos.

A diferencia de lo que ha ocurrido con la mayoría de los servicios, en los que el funcionamiento del mercado permite que la oferta se adapte de forma muy eficiente a los

* Gonzalo Sanz-Magallón Rezusta, Doctor en Economía, es Responsable de Estudios y Análisis Social de CEU-CEFAS.

cambios y tendencias de la demanda, en la educación este proceso ha quedado anulado. Argumentos políticos –la necesidad de construir Estado o nación–, sociales –reducir las diferencias de renta entre la población– y de defensa del consumidor –garantizar la calidad del servicio y evitar potenciales fraudes– se utilizan para atribuir al poder político el diseño y la organización del sistema educativo.

En este marco, el presente número de *Cuadernos CEU-CEFAS* recoge las intervenciones presentadas en dos jornadas que organizamos: «Libertad de Educación. Dónde estamos y dónde deberíamos estar», en el centro Cardenal Spínola (Sevilla); y «Retos de Educar en el siglo XXI», en la Universidad CEU Cardenal Herrera (Valencia). La calidad de los ponentes y el interés de los temas abordados han hecho oportuno publicar sus textos en un número monográfico de estos *Cuadernos*, lo que permitirá su difusión por una vía complementaria a la del canal de CEFAS en YouTube, desde donde se puede acceder al material audiovisual de las sesiones.

Este número se inicia con la contribución de Ignasi Grau Callizo, director general de OIDEL-ONG especializada en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, con es-

tatuto consultivo en Naciones Unidas y el Consejo de Europa–, titulada: «Los padres, un pilar para un pleno reconocimiento del derecho a la educación». En ella se exponen los fundamentos jurídicos del papel fundamental de los padres en el ejercicio del derecho a la educación, reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

A continuación, el jurista Jesús Muñoz de Priego aborda los «Ataques recientes a la libertad de enseñanza en España». En su ponencia, este experto de la legislación educativa expone los enormes riegos que se derivan de la reciente normativa desarrollada tanto a nivel nacional como en algunas regiones españolas.

Federico Jiménez de Cisneros, consejero nacional de la Asociación Católica de Propagandistas, plantea en su ensayo –«La deriva de la enseñanza en España. ¿Es posible educar sin religión?»–, entre otros aspectos, la gran paradoja de que la asignatura más elegida libremente por los estudiantes sea también la más presionada por las leyes para que desaparezca.

Los dos últimos artículos abordan diferentes «Retos de Educar en el siglo XXI».

El polifacético profesor y consultor David Cerdá expone de forma convincente cómo las prioridades educativas actuales se corresponden con la ética y el pensamiento crítico, en primar la profesionalidad frente a la empleabilidad y en alentar en los estudiantes 'motivaciones de largo alcance'.

Cierra este número la aportación de David Reyero, profesor de la Universidad Complutense, para quien los retos educativos más importantes son de carácter antropológico, que él agrupa en torno a tres grandes problemas: la privatización del bien, la desmaterialización y la tecnologización. Sólo en segundo lugar, y a gran distancia, se situarían los retos técnico didácticos.

En nombre de CEU-CEFAS, deseo expresar nuestro agradecimiento a los autores por el entusiasmo y el interés manifestado desde el primer momento para participar en las jornadas y permitir la publicación de este número monográfico.

Los padres, un pilar para un pleno reconocimiento del derecho a la educación

Ignasi Grau Callizo

Comunicación realizada el 16 de marzo de 2023, en Sevilla,
en el centro Cardenal Spínola / CEU Andalucía, en la jornada titulada
«Libertad de enseñanza en España. Dónde estamos y dónde deberíamos estar».

Ignasi Grau Callizo es director general de OIDEL, una ONG especializada en el derecho a la educación y la libertad de enseñanza con estatuto consultativo en el ECOSOC, UNESCO y el Consejo de Europa.

Resumen. En este artículo se explica el papel esencial de los padres en el ejercicio del derecho a la educación. Desde una perspectiva teórica y de derechos humanos el autor expone por qué se decidió reconocer explícitamente a los padres en la Declaración Universal de Derechos Humanos, por qué este reconocimiento es a día de hoy aún relevante y cuál es la naturaleza de este derecho.

Palabras clave: libertad de enseñanza, derechos culturales, derechos humanos, padres, Naciones Unidas.

Abstract. This article aims to explain the relevance of the role of the parents in the realization of the right to education. From a theoretical and human rights perspective, the author explains why parental rights were recognized in the Universal Declaration of human rights, why this recognition still matters and what is the nature of this right.

Keywords: freedom of education, cultural rights, human rights, parents, United Nations.

1. ¿De qué hablamos cuando hablamos de educación?

Educación es una palabra que forma parte de cualquier discurso o plan sobre el futuro de la humanidad. Oímos hablar mucho de educación y escuchamos que la educación es muy importante. Pero, ¿Qué es la educación? La educación puede ser muchas cosas: un gasto público, una herramienta de transformación social, una inversión para el desarrollo. Pero, no caigamos en la vorágine de la inmediatez de la discusión política. Cuando hablamos de educación lo primero que debemos recordar es que la educación es un derecho humano. Esto se confirma y consagra cuando se incluye tal derecho en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). A pesar de todas las tensiones que este derecho comporta, aún recientemente el propio Secretario General de Naciones Unidas empezaba su Declaración de Visión sobre la Transformación de la Educación diciendo: «La educación es

un derecho fundamental».[1] Más allá de la cosmética y lírica, que la educación sea un derecho humano tiene consecuencias.

La elevación de la educación como derecho humano implica su relevancia para la dignidad del ser humano. En la Declaración Universal de Derechos Humanos observamos este vínculo de forma transversal e implícita. Posteriormente, este vínculo sí aparecerá explícitamente en el artículo 13 del vinculante jurídicamente Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante, PIDESC). Asimismo, este vínculo derecho a la educación-dignidad fue confirmado posteriormente por el Comité de Derechos Económicos y Culturales.[2]

¿Cuál es el objetivo de este derecho? Según la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el primer objetivo de la educación es «el pleno desarrollo de la personalidad humana». Este objetivo ha sido recogido por múltiples constituciones, incluida la española. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales ha confirmado que este es el objetivo 'fundamental'.[3] En el primer borrador de la Declaración de los

[1] United Nations Secretary-General, 2022.
[2] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999.
[3] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999, párrafo 1.

Derechos Humanos no constaba ningún objetivo explícito del derecho a la educación. No obstante, el recuerdo de un sistema educativo como el de la Alemania Nazi, accesible y bien organizado, pero sin ningún espíritu, motivó la inclusión de la cláusula 'pleno desarrollo de la personalidad'.[4] La educación es el derecho que permite al hombre ser persona. Este fundamento de la educación traduce lo que grandes pensadores de nuestra civilización ya expresaron. «El hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación; es lo que la educación hace de él», afirmaría Kant en su *Pedagogía*.[5] Hannah Arendt advierte: «Así, el niño, objeto de la educación, se presenta frente a la educación bajo un doble aspecto: es nuevo en un mundo que le es extraño, y está en proceso de convertirse en un nuevo ser humano.»[6] No son pocos los autores que han señalado que olvidar este primer objetivo de la educación y utilizar las escuelas como principal actor de transformación social –por nobles que sean los objetivos– distorsiona el objetivo fundamental de la educación y a menudo ignora otras formas más eficaces de solucionar el problema.[7]

---

4 Stanfield, 2021.

5 Kant, 1991.

6 Arendt, *La crise de la culture*, 1972, p.238.

7 Tate, 2017, p.38.

2. ¿Es necesario reconocer a los padres derechos para un pleno reconocimiento del derecho a la educación?

Situada la educación en el marco de los derechos humanos, la pregunta que nos debemos formular es sobre el papel de los progenitores en este proceso. En este apartado, profundizaremos sobre la forma en qué aparecen los padres en los principales instrumentos internacionales de derechos humanos relativos a la educación, mostraremos como los padres son un actor imprescindible para que el educado pueda desarrollarse plenamente y, finalmente, analizaremos la naturaleza de esta relación paterno-filial en las políticas educativas.

a) Genealogía del artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos

Todos sabemos que a los padres se les otorga un papel relevante en la realización del derecho a la educación. Veamos algunos de los principales ejemplos. El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) reza: «Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos». En los posteriores textos producidos por la comunidad internacional con carácter vinculante, el respeto «a la libertad de los padres» se

concretará en dos dimensiones: a) «escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas»; y b) «hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones». Se añadirá asimismo un límite: que esta libertad «satisfagan las normas mínimas que el Estado prescriba o apruebe en materia de enseñanza». Ejemplo de este desarrollo jurídico son el artículo 5 de la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) y el artículo 13 del PIDESC (1976).

Analicemos porque se reconoce en primer lugar los derechos de los padres. El primer borrador de la Declaración Universal presentado por el jurista francés René Cassin no incluía ninguna mención a los padres. Fue gracias a la iniciativa de la Misión Permanente del Líbano y la insistencia del diplomático holandés Beaufort que se añadió un reconocimiento explícito de los padres.[8] Beaufort subrayó que a pesar de ser el derecho a la educación un derecho del niño, este no puede ejercerlo directamente, por lo que lo más natural es que esta responsabilidad recayera en la familia. Fueron muchos los

[8] Glendon, 2001, pp. 159 y 190.

países que rápidamente se unieron a esta enmienda. Subrayar, por ejemplo, que los diplomáticos de Pakistán señalaron que esta fue una de las libertades más quebrantadas por los nazis, por lo que apoyaron que esta libertad constara explícitamente en la Declaración. Tanto la Misión Permanente de los Estados Unidos como la de la URSS votaron en contra de la inclusión de los padres.[9]

A pesar del amplio reconocimiento de esta libertad en las constituciones del mundo moderno y en los textos internacionales, lo que tradicionalmente se conoce como 'libertad de enseñanza' ha sido una libertad no ajena a la discusión, discusión y contestación. A nivel internacional, estas discusiones son una constante. A modo de ejemplo, en los años posterior a la aprobación de la Declaración, en discusiones en el seno de la UNESCO, se intentó argumentar que este artículo se podía implementar en un sistema de monopolio gubernamental. Cuestión que zanjó el primer director de la UNESCO, arguyendo que el derecho de los padres a escoger la educación en un sistema de monopolio gubernamental, era el equivalente de hablar de democracia en un sistema de partido único.[10]

[9] Stanfield, 2001, pp. 10-12.
[10] Huxley, 1951, pp. 12-13.

Volvamos a la Declaración Universal de Derechos Humanos. La comunidad internacional decidió incluir el reconocimiento de los padres en el apartado 3 del artículo 26 de la Declaración. El apartado 1 haciendo referencia al acceso universal a este derecho y el apartado 2 al objeto de la educación. Algunos han señalado maliciosamente que el posicionamiento en el apartado 3 del artículo señala una primacía del acceso universal y del objeto del derecho, respeto el reconocimiento de los padres. Nada parece indicar de las discusiones en la elaboración del borrador que haya una jerarquía entre los tres apartados, por lo que es en la interacción de los tres apartados en que se realiza plenamente el derecho a la educación.[11]

b) ¿Siguen siendo los padres relevantes hoy?

Ya tenemos determinada la genealogía que explica el reconocimiento de los padres como un pilar clave para la realización del derecho a la educación. Afrontemos ahora por qué los padres son aún un actor imprescindible para que el educado pueda desarrollarse plenamente como persona.

[11] Stanfield, 2021, p. 15.

Estamos todos de acuerdo que una educación que busque un pleno desarrollo de la persona debe ir más allá de la empleabilidad. La UNESCO, por ejemplo, habla de cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.[12]

Partiendo de este punto de partida, es probable que una parte no menospreciable de la población se pusiera de acuerdo en una parte importante de la realización de este derecho. No obstante, como advertía el poeta británico-estadounidense T.S. Eliot, las discusiones educativas resultan casi siempre un problema religioso, puesto que la educación debe responder preguntas como 'el sentido de la vida', 'el sentido del hombre' o 'vivir una vida buena'.[13] Así pues, es también bastante probable que un porcentaje significativo de la población no llegara a consensos sobre materias y cuestiones relevantes. En pocas palabras: ¿Es que puede haber una respuesta neutra a la figura de Jesús? Asimismo, ¿es que se puede enseñar de igual manera el aprender a vivir juntos a personas que forman parte de una minoría, a otros que forman parte de una mayoría privilegiada? O por ejemplo, sobre el aprender a ser,

[12] Delors, 1996.
[13] Eliot, 1952.

¿son las nociones necesarias para construirse una identidad idénticas para una persona religiosa o no religiosa? ¿Perteneciente a una minoría cultural o a la cultura *mainstream*? Resumiendo, es imposible encontrar consensos en materias imprescindibles para una educación holística.

Frente a esto oímos hoy dos soluciones. En primer lugar, muchos dicen que deben evitarse las materias que puedan generar controversia. Pero, para desarrollarse como persona, el niño necesita respuestas que vayan más allá de un marco negativo consistente en 'no dañar al otro'.[14] Es imprescindible dar respuestas y es inevitable que no haya acuerdo. Otros señalan como solución a estas discusiones la 'neutralidad'. Responder a estos lo que decía el filósofo canadiense Charles Taylor: detrás de la neutralidad se esconde, no pocas veces, el reflejo de una cultura hegemónica, convirtiéndose de facto, aunque sutil e inconscientemente, en discriminatoria.[15]

La propia UNESCO ha señalado los peligros de ignorar la realidad religiosa o cultural del menor en el proceso educativo. Cuando esto pasa la educación, más que un derecho puede

[14] Koganzon, 2020, p. 37.
[15] Taylor, 1994, p. 63.

convertirse en un instrumento de violación de derechos. En este sentido, reza el informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*:

> «La educación también ha servido para violar los derechos culturales y religiosos de los niños, por ejemplo, a través de la asimilación de los pueblos indígenas y las minorías étnicas en las sociedades mayoritarias, o como vehículo de adoctrinamiento religioso o de obliteración de la identidad religiosa o cultural de los niños pertenecientes a las minorías, en contradicción con sus derechos fundamentales».[16]

La comunidad internacional no es ajena a esta problemática y otorga varias herramientas que nos permiten tener una solución más holística. El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas señala que una aplicación pertinente del derecho a la educación debe responder a cuatro características: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Especialmente relevante por el tema que nos ocupa son la *aceptabilidad* (definida como: la forma y el fondo de la educación, com-

[16] International Commission on the Futures of Education, 2022, p. 39.

prendidos los programas de estudio y los métodos pedagógicos, han de ser aceptables, por ejemplo, pertinentes, adecuados culturalmente y de buena calidad, para los estudiantes y, cuando proceda, los padres) y la *adaptabilidad* (definida como: la educación ha de tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades en transformación y responder a las necesidades de los alumnos en contextos culturales y sociales variados).[17] No parece que una educación 'neutra', ni una educación que evite temas, sean garantes de un derecho a la educación aceptable y adaptable.

Parece una quimera imposible de solucionar el desafío de una educación holística para todos si el ejercicio de la realización del derecho a la educación se supedita a una relación exclusiva y vertical gobierno-niño. Inevitablemente, un sistema único dejará a niños pertenecientes a minorías al albur de la mayoría. Este desafío es especialmente relevante al considerar que estamos en un contexto donde las sociedades tienden hacia un mayor pluralismo y diversidad. ¿Entonces como aseguramos una educación holística, aceptable y adaptable para todos?

[17] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999.

Antes de entrar a analizar como la figura de los padres permiten desatascar este desafío, analicemos la dimensión social y cultural del ser humano. El niño, como cualquier ser humano, no es una isla, ni un átomo, y a pesar de su singularidad es también un ser social. Mounier definía el ser humano como «un adentro que necesita un afuera».[18] En este contexto, para responder el 'aprender a ser', la dimensión social, que está íntimamente ligada a la dimensión cultural, juega un papel muy importante.

¿Qué es la cultura y por qué es relevante para pensar la educación? Sin ánimo de ser exhaustivos, podemos definir la cultura como un 'contexto', entendido como aquel conjunto de sobrentendidos que permite la inteligibilidad en una comunidad.[19] Juan Pablo II en su discurso ante la UNESCO en 1980, decía: «El hombre, y sólo el hombre, es 'autor', o 'artífice' de la cultura; el hombre, y sólo el hombre, se expresa en ella y en ella encuentra su propio equilibro». Y seguía: «La vida humana es cultura en el sentido que el hombre, a través de ella, se distingue y se diferencia de todo lo demás que existe en el mundo visible: el hombre no puede pres-

[18] Mounier, 1936.
[19] Geertz, 1973.

cindir de la cultura».[20] La introducción a la cultura familiar, de la comunidad, de la polis, del país y del mundo, es lo que permite al niño introducirse poco a poco al mundo que le ha tocado vivir, y le da la capacidad de poseerlo y renovarlo.

Antropológicamente, es relevante mencionar que un hombre crecido fuera de un ámbito cultural tiende a comportarse de una manera próxima a un animal. No obstante, un animal crecido en un ámbito cultural no se comporta como un ser humano. Aunque algunos puedan adaptarse, son impermeables a la cultura. Asimismo, para definir cualquier ser vivo nos basta la fisiología y la conducta de cualquiera de su raza. Mientras que para hablar del hombre debemos recurrir a su historia, cultura y biografía, siendo cada uno único.[21]

El niño no es introducido a la sociedad y a la cultura de la nada. El niño aprende quien es acompañado en primer lugar gracias a su familia. Familia que tal y como define el artículo 10 del PIDESC es «el elemento natural y fundamental de la sociedad». La introducción del niño al mundo de la familia le permite hacerle conocedor de su realidad

[20] Juan Pablo II, 1980.
[21] Lorda, 2010.

más inmediata. Por ejemplo, muchos desafíos sociales que el niño enfrentará son compartidos con su familia. Un niño perteneciente a una minoría étnica o religiosa, lo más probable es que comparta esta condición con su familia. Asimismo, la familia es depositaria de unas nociones de bondad, verdad y belleza, no necesariamente compartidas con el conjunto de la sociedad, pero imprescindibles para el desarrollo inmediato del menor. El arraigo y la comunidad son bienes más necesarios de los que nos puede parecer, por esto supongo que la autora de *Totalitarismo* decía que lo que antecede al control del hombre en un estado totalitario es su soledad y aislamiento.[22] En este sentido, no nos extraña que el filósofo escocés Alasdair MacIntyre advierta como uno de los principales objetivos de la educación permitir al niño desarrollarse como un miembro reflexivo e independiente de su familia y su comunidad política.[23]

c) La relación fiduciaria entre padres e hijos

Hablemos ahora de la relación de los padres para con sus hijos ¿Significa el reconocimiento de los padres una relación

[22] Arendt, *The Origins of Totalitarianism*, 1951.
[23] Dunne & MacIntyre, 2002.

de semi-propiedad como han insinuado Godwin[24] a nivel académico o la ministra Celáa[25] a nivel político? No. Los derechos paternales descansan en la noción de la confianza. Me explico: el derecho a la educación es del niño. Estos derechos, no obstante, no son ejercitables por el menor debido a su incapacidad. En el derecho a la educación, así como en otros derechos, los padres son el actor en el que se confían los derechos del menor. Los padres, por tanto, son responsables, por lo que gozan de derechos y obligaciones para el ejercicio de esta responsabilidad.

El artículo 5 de la Convención de los Derechos del Niño señala:

> «Los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres […] de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención.»

Como decíamos, los padres tienen unos derechos y obligaciones para cumplir su responsabilidad como padres. Esta

[24] Godwin, 2015.
[25] EFE, 2020.

responsabilidad se va diluyendo a medida que las facultades y la capacidad del menor evolucionan, y éste puede ejercitar sus derechos directamente.

Como decíamos al principio, la palabra clave sobre la que descansa esta relación es la *confianza*. La *polis*, en forma de sus autoridades, confía que los padres ejerzan las obligaciones para con sus hijos. Cuando los padres ejercen su autoridad hacia el menor, se presume que no es en beneficio propio, sino del menor. Y es más, como ya hemos visto, estas prerrogativas que se otorgan a los padres se realizan dentro de unas normas mínimas fijadas por el Estado, por lo que las autoridades públicas deben velar que no sean en detrimento del menor. Con todo, no podemos afirmar que los derechos de los padres se ejerzan en un marco de relación de semi-propiedad. La relación entre padres e hijos es fiduciaria. La comunidad confía a los padres como el mejor actor para realizar los derechos del niño. Son múltiples los autores académicos que han definido la relación padre-hijos como fiduciaria.[26]

La familia juega un papel más relevante que nunca en un contexto donde la identificación cultural de un individuo es

[26] Altman, 2021; Shulman, 2010; Beck, Glavis, Glover, & Jenkins, 1978.

más compleja que nunca. Estamos en un contexto en el cual la identidad está en constante evolución, y la identificación a distintas pertenencias culturales ya no es una anomalía.[27] La familia responde bien a esta realidad, puesto que esta comunión de pertenencias se da en el seno de una misma familia. Por ejemplo, una familia puede constar de progenitores de distintas razas, devotos a distintos credos o votantes de distintos partidos. Asimismo, la familia no es una realidad cristalizada y evoluciona su nivel de identificación. Por ejemplo, una familia puede perder su identificación religiosa. Ninguna entidad social tiene esta versatilidad de forma tan natural.

En un sentido más macro, la confianza en los ciudadanos es un vector imprescindible de las democracias, y la educación no puede ser una excepción. ¿Qué mayor confianza que la de confiar a los ciudadanos la educación de sus hijos? Podemos afirmar que el grado de confianza que las autoridades tienen en los padres es un buen indicador de la confianza que los Estados tienen en sus ciudadanos. Por esto, no nos debe extrañar que cuando, en 2018, OIDEL calculara la correlación entre el 'Índice de Libertad de

[27] Le Bras, 2017, p. 66.

Enseñanza' y el 'Democracy Index' de *The Economist* o el 'Freedom in the World Index' de *Freedom House*, hubiera fuertes correlaciones.[28]

¿Cuál es el papel de las autoridades en un contexto de relación fiduciaria? Una plena realización del derecho a la educación exige que el Estado asuma un papel de garante, que no es lo mismo que de exclusivo proveedor. El Estado debe garantizar, primero, un marco jurídico que permitan florecer distintas iniciativas educativas y a los padres escoger la educación que desean para sus hijos. En segundo lugar, debe garantizar que las escuelas cumplan los objetivos mínimos. Y tercero, garantizar educación a aquellos niños que o bien sus familias no se sienten cómodas con la red de escuelas no gubernamentales o que no tienen familia. Este rol de garante no es una ocurrencia mía, sino una consecuencia inmediata de todo lo dicho, tal y como ha certificado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.[29]

---

[28] OIDEL, 2018.

[29] Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1999, párrafos 43 y 53.

La educación es el derecho de la intimidad, ya que concierne a nuestros hijos y a nuestro futuro. Veíamos al inicio que T.S. Eliot señalaba el carácter casi religioso de las discusiones educativas. En este punto nos tenemos que parar y preguntar simplemente: ¿Confiamos en nuestros ciudadanos? Y en segundo lugar, si la libertad de enseñanza es un pilar del derecho a la educación, ¿Tiene sentido que esta libertad solo puedan ejercerla las familias con recursos financieros suficientes?

Los desafíos del futuro no son fáciles. Pero, no podemos dejarnos por el miedo, pues el miedo paraliza y nos impide pensar y actuar. Reflexionar sobre la educación es irremediablemente pensar en el futuro, y soñar en la esperanza. Termino con las mismas palabras que Juan Pablo II terminó su discurso en la UNESCO, en un contexto muy parecido al actual, turbulento e incierto: «Mi palabra final es esta: No se detengan. Continúen. Continúen siempre.»[30]

[30] Juan Pablo II, 1980.

Altman, S. (2021), «Are Parents Fiduciaries?», *USC Law Legal Studies Papers*, No. 21-44.

Arendt, H. (1951), *The Origins of Totalitarianism*, Nueva York: Schocken Books.

Arendt, H. (1972), *La crise de la culture*. (P. Lévy, trad.) París: Gallimard.

Beck, C., Glavis, G., Glover, S., & Jenkins, M. (1978), «The Rights of Children: A Trust Model», *Fordham Law Review*, Volume 46, Issue 4, 670-763.

Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1999), *Observaciones generales 13: Aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Ginebra: Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas.

Delors, J. (1996), *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. International Commission on Education for the Twenty-first Century. París: UNESCO.

Dunne, J., & MacIntyre, A. (2002), «Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne», *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 36, No. 1.

EFE (17 de enero de 2020), «Celaá: "No podemos pensar de ninguna de las maneras que los hijos pertenecen a los padres"», en *El Español*. [https://www.elespanol.com/espana/politica/20200117/celaano-podemos-pensar-ninguna-maneras-pertenecen-padres/460454665_0.html]

Eliot, T.S. (1952), *Modern Education and the Classics*, Londres: Faber & Faber.

Eliot, T.S. (1965), «The Aims of Education», *To Critizise the Critic and Other Writings*, Nueva York: Farrar, Straus & Giroux.

Geertz, C. (1973), *The Interpretation of Cultures*, Nueva York: Basic Books.

Glendon, M.A. (2001), *A World made new. Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights*, Nueva York: Random House.

Godwin, S. (2015), «Against parental rights», 47 *Columbia Human Rights Law Review* 1.

Huxley, J. (1951), *Freedom and Culture*, Londres: Wingate.

International Commission on the Futures of Education (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*, París: UNESCO.

Juan Pablo II (2 de Junio de 1980), Discurso del Santo Padre Juan Pablo II a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO. Viaje Apostólico a París y Lisieux. París. [http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1980/june/documents/hf_jp-ii_spe_19800602_unesco.html]

Kant, E. (1991), *Pedagogía* [1803], trad. L. Zuriaga, & J. Pascual, Madrid: Akal.

Koganzon, R. (2020), «Pork Eating is Not a Reasonable Way of Life. Yeshiva Education vs. Liberal Education Theory», en J. Bedrick, J. Greene, & M. Lee, *Religious Liberty and Education. A case of Yeshivas vs. New York*, pp. 32-42. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

Le Bras, H. (2017), *Malaise dans l'identité*, Arlés: Actes Sud.

Lorda, J. (2010), *Para una idea cristiana del hombre. Aproximación teológica a la antropología*, Madrid: Rialp.

Mounier, E. (1936). *Manifeste au service du personnalisme*, París: Montaigne.

OIDEL (2018). *Indice de Liberté d'Enseignement. Corrélations avec des Indicateurs choisis*, Ginebra: OIDEL.

Shulman, J. (2010). «The Parent as (Mere) Educational Trustee: Whose Education Is It, Anyway?», *Georgetown Public Law and Legal Theory Research Paper*, No. 10-16, 290-357.

Stanfield, J. (2021). *Non-state actors in education. Parental choice and the right to education: Revisiting Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights.* UNESCO – Global Education Monitoring Report.

Tate, N. (2017). *The Conservative Case for Education: Against the Current*, Londres / Nueva York: Routledge.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme*, trad. D.-A. Canal, París: Flammarion.

United Nations Secretary-General (2022). *Transforming Education: An urgent political imperative for our collective future*, Nueva York: United Nations. [https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/sg_vision_statement_on_transforming_education.pdf]

Ataques recientes a la libertad de enseñanza en España

Jesús Muñoz de Priego Alvear

Comunicación realizada el 16 de marzo de 2023, en Sevilla,
en el centro Cardenal Spínola / CEU Andalucía, en la jornada titulada
«Libertad de enseñanza en España. Dónde estamos y dónde deberíamos estar».

Jesús Muñoz de Priego Alvear es abogado, socio-director de Muñoz de Priego y Pérez, Abogados. Letrado y asesor jurídico de congregaciones religiosas, fundaciones y entidades sociales, titulares de centros educativos concertados. Coordinador de 'enLibertad', iniciativa para la libertad de enseñanza. Portavoz nacional de 'Más Plurales'.

Resumen. Se define la libertad de enseñanza con particular incidencia en su elemento nuclear y definitorio, que es el ideario o carácter propio, para posteriormente hacer un análisis de su situación actual en España. Se distinguen los ya tradicionales ataques a esa libertad de los novedosos, que se suman en el marco de una ley liberticida (LOMLOE) y el cambio de paradigma que la misma pretende.

Palabras clave: libertad de enseñanza, libertad de elección de centro, ideario, LOMLOE, política educativa, intervencionismo, escuela pública única.

Abstract. The freedom of education is defined with particular incidence in its nuclear and defining element, which is the *idearium* or own character, to later make an analysis of its current situation in Spain. The already traditional attacks on that freedom are distinguished from the novel ones, which are added within the framework of a liberticidal law (LOMLOE) and the paradigm shift that it seeks.

Keywords: freedom of education, freedom to choose a school, *idearium*, Spanish law (LOMLOE), educational policy, interventionism, single public school.

1. ¿Qué es la libertad de enseñanza?

Parecería lo más lógico, antes de mencionar los ataques o los límites a la libertad de enseñanza, compartir a qué nos referimos cuando hablamos de esta libertad. Porque lo cierto es que, a pesar del evidente uso habitual del término y de los reiterados debates, incluso muchos ciertamente encendidos, que provoca, no existe un total acuerdo doctrinal sobre su contenido. Lo único claramente consensuado es que no estamos ante una libertad individual y solitaria, sino ante un entramado, un plexo, un conjunto, de libertades.

Nuestra propuesta preferida para acceder al concepto es referirnos a en qué consiste la libertad de enseñanza para cada uno de sus diferentes posibles sujetos. Para cada uno de ellos, la libertad de enseñanza supondrá varias libertades. Y el conjunto de todas ellas es lo que se ha convenido en denominar el 'supraconcepto' *libertad de enseñanza*.

Así, como primer posible sujeto podemos contemplar a *cualquier persona física o jurídica con pretensiones de ser titular de un centro*. Para ellos la libertad de enseñanza consistirá en la libertad de creación de centros, pero no en un sentido restrictivo de la mera constitución de los mismos, sino que, como reconoce el Tribunal Constitucional, debe entenderse en un sentido lato, amplio, como la libertad de constituir el centro, sí, pero también de organizarlo, de dirigirlo, de gestionarlo, de dotarlo de un ideario.

El segundo posible sujeto son *los padres y los alumnos*. Para ellos la libertad de enseñanza consiste en la libertad de elección de tipo o modelo de educación, en la libertad de elección de formación religiosa y moral de los hijos de acuerdo con las convicciones de los padres y, a la postre, en la libertad de elección de un centro, porque es en el centro en el que se concreta ese modelo de educación o la formación religiosa y moral. También conlleva la participación en el control y gestión del centro.

Finalmente, el tercer posible sujeto son *los docentes*, y para ellos la libertad de enseñanza consiste en la libertad de cátedra y también en la participación en el control y gestión del centro.

La mayoría de esas libertades son libertades de elección. Pero cabría plantearse: ¿qué es lo que se elige en la libertad de enseñanza? Es una pregunta trascendente, porque lo que se elige es precisamente el elemento nuclear de esta libertad. Es el elemento diferenciador, definidor, identificativo de la misma. Y no es otra cosa que *el ideario, el carácter propio, el proyecto educativo singular del centro*, que son términos sinónimos, es decir, la propuesta o el modelo de hombre y mujer que ofrece el centro educativo a la sociedad.

Esto nos lleva, inmediatamente, a hacer dos afirmaciones claves para entender cuanto vamos a exponer posteriormente.

Una primera es que el ideario es lo que justifica la existencia de la enseñanza de iniciativa social (actualmente llamada concertada, por ser el instrumento de financiación elegido el 'concierto educativo') para permitir el ejercicio de la libertad de enseñanza, es decir, para posibilitar que los padres puedan elegir entre diferentes modelos.

La segunda afirmación es una consecuencia de ésta: también el ideario es lo que justifica la financiación con fondos públicos de estos centros, para que ese ejercicio de elección que supone la libertad de enseñanza sea real y no venga

previamente determinado por condicionantes económicos. Es decir, que quien tiene recursos económicos siempre va a poder elegir. La libertad de enseñanza lo que permite es que puedan elegir todos los ciudadanos, con independencia de su situación económica o material previa.

La libertad de enseñanza es una verdadera opción por la igualdad de oportunidades, y resulta, por ello, muy paradójico, cuando se la ataca (eliminado aulas concertadas, por ejemplo) desde posturas de intervencionismo público, alegando la defensa de la igualdad, porque precisamente a quien se perjudica con eso es a quien no tiene medios materiales, y esta es posiblemente la peor o más llamativa forma de desigualdad, la basada en situaciones económicas previas o en situaciones de partida. Así, si se eliminan los conciertos a la diferenciada, por poner un mero ejemplo, a quien se perjudica, imposibilitándole su elección, será a quien no dispone de recursos económicos, porque quien tiene dinero siempre podrá elegirla de forma privada o de pago.

Una consecuencia de todo esto es que la libertad de enseñanza es absolutamente incompatible con la defensa de la escuela pública única. Debe tenerse en cuenta que nadie

nos verá criticar la existencia de la escuela de titularidad pública, porque la misma responde también a la libertad de enseñanza, desde la consideración de que es un tipo o modelo educativo más, que debe ser accesible a quien así lo elija. Lo que cuestionamos es la escuela pública única, como modelo excluyente, es decir, solo la escuela pública. Esto es incompatible con la libertad de enseñanza, porque si esta consiste en la libertad de elección de tipo o modelo de educación, esto deviene imposible si solo existe un modelo educativo, una escuela pública única e impuesta. No se puede elegir entre lo idéntico. Elegir entre lo mismo… no es elegir. Por eso hay una *contradictio in terminis* entre libertad de enseñanza y escuela pública única.

Antes de afrontar los límites a esta libertad de enseñanza cuyo elemento nuclear –y por tanto, a proteger y potenciar, también o sobre todo por los poderes públicos– es el ideario, debemos aclarar que el Tribunal Constitucional reconoce tres acepciones a este concepto. El primero es el más conocido, posiblemente porque está en su origen y también porque ha sido, y es, el más cuestionado. Nos referimos a la formación religiosa y moral. Pero además de esta acepción, el ideario también puede suponer diferentes opciones pedagógicas y diferentes opciones organizativas.

Si revisamos a vuelapluma el nivel actual de libertad de enseñanza en nuestro sistema, comprobaremos que es ínfimo. En cuanto a la acepción de formación religiosa y moral solo existen los mismos idearios que en 1985, a pesar de que nuestra sociedad es infinitamente más plural y diversa que aquella, en lo ético, lo religioso, lo moral, lo político, lo cultural, lo étnico… y esto debería haberse incorporado a la estructura del sistema educativo. Esa pluralidad debería tener reflejo bajo la fórmula de la incorporación de nuevos centros con nuevos idearios.

En cuanto a las otras dos acepciones, asistimos a la nada, la más absoluta intrascendencia. Nuestro sistema está absolutamente intervenido. La injerencia pública es absoluta. El margen de autonomía de los centros es exiguo, nimio e insignificante. Incluso las diferencias entre comunidades autónomas resultan de meros matices. La normativa marca materias, calendario, horario e impone plataformas informáticas que son un 'Gran Hermano' que todo lo ven, todo lo saben y todo lo controlan. Frente a la opción lógica, y de salud democrática, de que el ciudadano desconfíe del Estado, se impone, por el contrario, que es el Estado quien sospeche del ciudadano. Nada que el intervencionismo público no haya ya probado hasta la saciedad. No hay opciones organizativas

y la única opción pedagógica particular era precisamente la diferenciada, que la LOMLOE se ha encargado de mermar imponiendo la retirada de los conciertos educativos.

Véase que incluso los centros públicos podrían tener idearios diferentes, legítimos en cuanto a opciones organizativas y pedagógicas, y que donde no deberían tenerlo es en cuanto a la acepción de elección de formación religiosa y moral, pues eso supondría vulnerar el principio de neutralidad de los poderes públicos. Justo al contrario de lo que en la práctica ocurre, con una escuela pública ideologizada y adoctrinadora desde los postulados de quien controla la misma, desde el Gobierno y las Administraciones educativas, salvo que sus docentes sean conscientes y lo impidan, y, sin embargo, sin posibilidades de plantear alternativas organizativas y pedagógicas.

2. Ataques y límites tradicionales a la libertad de enseñanza en España

Dentro de los ataques a la libertad de enseñanza podemos distinguir entre aquellos con estabilidad, con cierta tradición y hasta raigambre, y una nueva hornada. Y es que los defensores del intervencionismo público y el ataque a las

libertades también se mueven e innovan en su argumentario. Vayamos primero con los que ya hemos destacado en trabajos en estos años anteriores:

3. Una normativa restrictiva

La normativa sobre libertad de enseñanza es reduccionista. Esto es una consecuencia de la propia redacción del artículo 27 de la Constitución española, que fue tan polémica y complicada que incluso provocó la amenaza de uno de los padres constituyentes (Peces-Barba) de abandonar la mesa negociadora. La necesaria búsqueda de consenso provocó un tenor literal tan ambiguo, que permite su desarrollo no solo desde posturas distintas sino incluso desde posturas enfrentadas, como de hecho se puso de manifiesto con las dos primeras leyes de desarrollo: la LOECE, de UCD, y la LODE, del PSOE.

No obstante, esa diferente visión alternativa enfrentada duró poco. En concreto, hasta el año 1985-1986, en que apareció el tándem LODE-Reglamento de conciertos, en nada favorable a la libertad de enseñanza, que ha seguido en vigor hasta nuestros días (y eso sorprendentemente, pues no cabe obviar que ha habido hasta dos leyes de un grupo

político que dice defender la libertad de enseñanza, pero que, sin embargo, ha mantenido el trasfondo ideológico de estas normas).

En realidad, era lógico y previsible, porque su autor, el PSOE, nunca abogó por la defensa de la libertad de enseñanza, algo que se puso sobradamente de manifiesto en el proceso constituyente. De este modo, se dejó en manos de un grupo político que no creía en la libertad de enseñanza el instrumento fundamental para garantizar la misma y su elemento nuclear, el ideario. Así nos encontramos con un marco normativo que lejos de favorecer el ejercicio de esa libertad, le pone trabas, convirtiéndose en un verdadero caballo de Troya. Esos límites acaban concretándose, por ejemplo, en admisión de alumnos, donde entre los legítimos y necesarios criterios objetivos de admisión, para el caso de que la demanda de plazas supere a la oferta, no se valora en absoluto la elección del ideario, verdadero motivo de la existencia de esos centros, no solo para sus titulares, sino principalmente para la sociedad; en contratación de los docentes, elemento de capilaridad de difusión del ideario y que pretende vincularse por la ley a un proceso de selección basado en el mérito y la capacidad y no en su identidad con el ideario; o en la existencia de un órgano como el Consejo

escolar, que no estaba previsto principalmente como órgano de participación o de control, ambas opciones positivas, sino de gobierno, a pesar de no garantizar que sus miembros fueran conforme con el ideario, insistimos, razón de ser para la sociedad de la existencia de estos centros y de su financiación con fondos públicos, para permitir el ejercicio de la libertad de enseñanza.

En cualquier caso, y aunque no es el objeto de este trabajo, optamos mejor por un régimen de concierto educativo mejorado, coherente con la protección y el desarrollo del ideario y con una financiación real del servicio educativo que se presta, que por nuevas fórmulas cercanas al cheque escolar, que carece de estudio serio de implantación en nuestro país, que divide a los defensores de la libertad de enseñanza, en mal momento, cuando no deben despistarse que el debate hoy no es el instrumento de financiación para permitir la libertad de enseñanza, sino salvaguardar una libertad de enseñanza cuestionada, y cuyos supuestos prácticos más cercanos, como las becas en Ciclos Formativos de Grado Superior en la Comunidad de Madrid, han cuestionado principios básicos y que ya se suponían garantizados, como la gratuidad, la igualdad y la estabilidad de los centros, como veremos. Al final, el cheque escolar

tiende al copago y con ello a que no todo ciudadano, sino solo algunos, dependiendo de su economía, puedan elegir tipo o modelo de educación. En la propuesta de Madrid no estamos en contra de las becas si son además del concierto educativo, pero estamos en contra si son en lugar del concierto educativo, como efectivamente ha sido.

4. Una aplicación práctica de esa normativa aún más reduccionista

Y esto desde una doble perspectiva: la primera es una disminución cuantitativa. Esta se pone de manifiesto incluso cuando la demanda de plazas con ideario supera la oferta y no se permite la ampliación de esta última, pero lo que ocurre es mucho más grave, y asistimos de forma habitual, no solo a la no ampliación, para atender esa demanda, sino incluso a la reducción de unidades concertadas con demanda social. Esta actuación, tradicional en Comunidades autónomas que fueron feudos estables del PSOE, como Andalucía y Extremadura, en los últimos años se ha reeditado, y agravado, en las plazas con gobiernos de coalición entre PSOE y Unidas Podemos o sus marcas blancas regionales, como Comunidad Valenciana, Aragón o La Rioja. Este proceder ha provoca-

do recursos contenciosos administrativos, que han acabado dando la razón mayoritariamente a los centros y recuperando con ello las unidades minoradas, amén de la reacción airada y movilización crítica social, porque, a pesar de lo que dicen algunos irredentos pesimistas, la educación y la elección de la misma preocupa, y mucho, a las familias.

La segunda perspectiva aún es más peligrosa. Se trata de una disminución cualitativa. En la misma no se pierde la unidad, el aula, pero sí su sentido, su razón de ser: nos referimos, una vez más, al ideario. Esta disminución cualitativa se produce por un intervencionismo y una injerencia creciente por parte de la Administración (por medio de una regulación unitaria a centros públicos y concertados sin tener en cuenta su diferente naturaleza, la aparición de programas y aplicaciones informáticas de la Administración como elemento de control hasta de los más nimios detalles, el uso de la inspección educativa, no al servicio de la sociedad, sino al servicio de la opción política del grupo que gobierna…) que lleva a la 'publificación' del centro concertado, a convertirlo en la práctica en un centro público más. No cabe olvidar que para ser y hacer lo que los centros públicos, ya están los centros públicos. Los centros de iniciativa social se justifican precisamente en ese elemento diferencial, que se les cercena.

5. Un debate político y social sesgado, basado en mantras, en clichés, en prejuicios

Es aquello de 'la escuela concertada cobra, es elitista, selecciona'… En realidad, muchos de estas invocaciones son fácilmente rebatibles. Pongamos un ejemplo: carece de justificación alegar que la escuela concertada selecciona al alumnado, cuando la normativa, y los criterios de admisión, son exactamente los mismos que en los centros de titularidad pública y cuando hasta la aplicación de esos criterios se realiza por una aplicación informática de la Administración. Al centro le llega el listado de admitidos y no admitidos directamente. Solo puede publicarlo.

En los últimos años hemos dedicado esfuerzos a desmontar estos argumentos de los críticos, y a las ponencias y publicaciones sobre ello nos remitimos.

6. La opción por la escuela pública única como modelo excluyente

Muchos programas electorales ya recogen, negro sobre blanco, sin ambages, esta opción liberticida por el intervencionismo.

7. Nuevos ataques a la libertad de enseñanza en España. Intervencionismo vs. Libertad 2.0

En los últimos años y con el hito de una nueva, la enésima (y pésima), ley, se han renovado los esfuerzos críticos a las libertades.

8. La nueva LOMLOE

Nos hemos referido a ella, de forma reiterada, como la peor ley educativa de la democracia, pero no por capricho, sino *por el momento elegido*, en plena pandemia; *por las formas utilizadas*, cuando era exigida socialmente la búsqueda del consenso, ni siquiera se persiguió el diálogo, y de hecho es la primera ley educativa que no llevó a la comunidad educativa al debate parlamentario, la que se aprobó con menor número de votos en el Congreso, la que no admitió ninguna enmienda en el Senado con la única finalidad de que no tuviera que volver a ser debatida en el Congreso y se siguiera poniendo de manifiesto su rechazo social mediante las intervenciones de 'Más Plurales' y lo que se convino en llamar la 'marea naranja'; y *por el contenido*, una vuelta a la fracasada LOE original, catorce años después, pero encima

con un ataque furibundo a todos los elementos que suponían elección y libertad (la concertada, la diferenciada, la educación especial específica, la asignatura de religión…).

9. Cambio de paradigma

A diferencia de otras leyes anteriores que venían a ganar la partida, la LOMLOE ha venido a cambiar las reglas del juego.

Así, por ejemplo, se inventa un 'derecho a la educación pública'. Frente al único, reconocido constitucionalmente, derecho a la educación, que supone el acceso universal a la enseñanza y que se garantiza por la existencia de plazas gratuitas para todos, la ley pretende hacernos creer, mediante engaño, que la única manera de garantizar el derecho a la educación es mediante plazas de titularidad pública. Este cambio no es baladí y justifica un incremento a discreción de plazas públicas sin responder a necesidades de escolarización (falta de vacantes) ni a demanda social (petición de las familias), planteando que debe existir una plaza pública para cada menor en edad escolar. Otra muestra de este cabio de paradigma son las constantes referencias a los derechos de la infancia, sorprendente cuando los mismos no son

cuestionados por nadie. La incidencia se basa en cambiar el garante de esos derechos de la infancia, que pasan de ser los padres a ser los poderes públicos, incluso frente a los padres o incluso frente a las opciones educativas de los padres. Un ejemplo más, es la manipulación del concepto de libertad de enseñanza constitucional, que pretenden reducir, y así, por ejemplo, desde el propio Ministerio han empezado a insistir en que la libertad de enseñanza no incluye la libertad de elección de centro, a pesar de que eso contradice no solo la tradición, sino incluso la aplicación de tratados internacionales que son directamente aplicables en nuestro territorio o la propia Declaración Universal de Derechos Humanos, con carácter interpretador de todo nuestro marco de derechos y libertades, y hasta los antecedentes, algunos muy recientes, de jurisprudencia del Tribunal Constitucional.

10. La efervescencia de informes críticos ad hoc *y de parte, que cuestionan a la concertada en relación con la equidad, igualdad, segregación, exclusión…*

Nos referimos a los recientes informe Bofill, al de CEAPA y CICAE, al de Save the Children… Ya elaboramos una crítica en mayor profundidad a alguno de ellos dentro de los

informes realizados para 'enLibertad' y a él nos remitimos por espacio y oportunidad en este trabajo. Con independencia de lo muy cuestionable de sus métodos para recabar información (en algunos de ellos) y lo muy interesadas y predeterminadas de sus conclusiones (en casi todos), lo cierto es que los mismos, en realidad, ponen de manifiesto la ausencia de información veraz y transparente, algo que viene marcado por el oscurantismo de las Administraciones educativas al facilitar datos educativos. Ante la ausencia de datos nacionales, acuden a estudios internacionales que analizan una realidad que poco o nada tiene que ver con la nuestra, y que, de hecho, lo que ponen de manifiesto es que nuestro sistema, aún con una aplicación práctica indebida, tiene las opciones y las intuiciones correctas a favor de mayor equidad (gratuidad de la enseñanza total y no basado en ayudas o becas, control de admisión de alumnos, control de cuotas por actividades y servicios y carácter voluntario de los mismos…). Lo cierto es que mucho de lo que se achaca a los centros concertados en cuanto crítica sobre opciones de equidad son fruto directo (y yo diría no casual, sino interesado, algo así como una profecía autocumplida) de las propias políticas educativas. Un ejemplo evidente lo tenemos en el establecimiento como criterio prácticamente excluyente de admisión de alumnos de las zonas geográficas, en el que

la LOMLOE abunda. A centros que hace cien años, cuando su creación, estaban en el extrarradio y hoy, por crecimiento de la ciudad, se encuentran en el centro, no se les puede afear el nivel socioeconómico de su alumnado, cuando este viene marcado por el obsesivo criterio de zonificación que muchas administraciones han venido estableciendo como absoluto, impidiendo la movilidad del alumnado y donde los alumnos de zonas deprimidas no pueden salir de ninguna forma de las mismas, generando guetos escolares.

11. El trasvase de centros concertados con ideario a centros de titularidad pública. El caso catalán

Centros asfixiados por una financiación pública muy insuficiente para la prestación del servicio educativo que realizan, que en absoluto cubre la gratuidad de la enseñanza, reciben la propuesta de la Administración pública de asumir, mediante traspaso de la titularidad, el centro, acompañado de un sistema de alquiler de instalaciones, a cambio de perder el ideario, que es su razón de ser, y convertirse en otro centro público. Bajo la falsa apariencia de solución económica, pues es la Administración la que crea el problema con pagos insuficientes, e incluso laboral, evitando despidos y

desempleo, se produce una disminución de la pluralidad educativa, de la libertad de enseñanza y la posibilidad de elegir entre distintos modelos de educación, y un nuevo instrumento de tendencia hacia la escuela pública única.

12. La becas no 'además de' sino 'en lugar de' el concierto educativo. El 'copago'. El caso madrileño

Ya lo hemos mencionado anteriormente, sobre la práctica de la Comunidad de Madrid en enseñanzas postobligatorias (Ciclos Formativos de Grado Superior y Bachillerato). Esta consideración 'mágica' de figuras cercanas al cheque escolar bajo el supuesto principio de transparencia hacia la libre disposición de la familia, que escoge y paga directamente su plaza, esconde un límite evidente a la libertad de enseñanza, pues al llevar al copago supone que menos población podrá elegir. Por eso puede ser, a efectos de mejorar el ejercicio de la libertad de enseñanza, una medida complementaria al concierto, pero no sustitutoria.

Debe verse que estas ayudas solo se están aplicando a la concertada, mientras que en la pública sigue la gratuidad. Luego es un cheque escolar muy *sui generis*. Pero, ciertamente, duda-

mos que se pueda plantear imponer otro más estricto, porque nuestro sistema educativo no parte de cero y ningún grupo político estará dispuesto a amenazar la estabilidad del enorme cuerpo de funcionarios de los centros públicos, votantes, por ende, con cierres y traslados masivos, si sus centros no resultan suficientemente elegidos. La mezcla de facultades de las Administraciones públicas como programador de la enseñanza y, a la vez, titulares de los centros públicos, siempre han llevado a una dinámica cercana a que 'el que parte y reparte'…

Por otro lado, es falso que el elemento de organización sea la plaza escolar que ocupa el alumno, sino que es la unidad, el aula. El coste educativo es el mismo si en el aula hay 15 alumnos que si hay 25. La disminución de alumnos no conllevará una disminución de horas del docente, ni menos horas de apertura del centro con sus gastos de portería, agua y luz.

Como dijimos, estas becas, como 'copago' y sustitución del concierto, están llevando a la vulneración del principio de gratuidad de la enseñanza, igualdad de elección y estabilidad de los centros. En un sistema educativo en que la libertad de enseñanza se base en el copago, se cumplirán los clichés de los críticos: selección de alumnado, cobro de cuotas… dejando sin sentido la defensa de la libertad de enseñanza.

La jurisprudencia del Tribunal Supremo ha ido evolucionando… a peor, disminuyendo los argumentos de defensa a favor de los centros concertados que sus propias sentencias precedentes recogían. Y no podemos negar que los recientes cambios de composición del Tribunal Constitucional generan incertidumbre y legítimo temor público, sobre si ello conllevará la modificación de la doctrina, muy asentada, sobre los derechos fundamentales y las libertades públicas.

La deriva de la enseñanza en España
¿Es posible educar sin religión?

Federico Jiménez de Cisneros

Comunicación realizada el 16 de marzo de 2023, en Sevilla,
en el centro Cardenal Spínola / CEU Andalucía, en la jornada titulada
«Libertad de enseñanza en España. Dónde estamos y dónde deberíamos estar».

Federico Daniel Jiménez de Cisneros y Baudín nació en Alicante en 1959. Licenciado en Geografía e Historia por la Universidad de Alicante y Doctor por la Universidad de Sevilla. Profesor de Enseñanza Secundaria y autor de varios trabajos de temas educativos y profesionales.

Resumen. El autor reflexiona sobre la problemática de prescindir de la dimensión religiosa en la enseñanza, apoyándose en su experiencia profesional de más de 35 años como profesor, y en la comprobación histórica de la Iglesia como educadora durante siglos. Analiza la problemática que se vive en España y resalta la importancia educadora de la familia, la colaboración con el colegio y la presencia activa en la vida pública.

Palabras clave: educación integral, enseñanza, religión, familia, España, libertad, vida pública.

Abstract. The author reflects on the problem of dispensing with the religious dimension in teaching. He relies on his professional experience of more than 35 years as a teacher, and on the historical verification of the Church as an educator for centuries. He analyzes the problems experienced in Spain and highlights the educational importance of the family, collaboration with school, and active presence in public life.

Keywords: comprehensive education, teaching, religion, family, Spain, freedom, public life.

1. Respuesta

Ante esta pregunta, caben dos respuestas: sí y no. SÍ es posible educar sin religión, aunque habrá que ver a costa de qué, porque sería una educación reduccionista, parcial, disminuida, incompleta. Y NO es posible educar sin religión, si queremos proporcionar una educación integral, plena, completa. Partimos de la base de que el alumno es hijo de Dios, nada más y nada menos; nos apoyamos en una antropología adecuada, en la que el hijo es fruto del amor del padre y de la madre, un regalo, un don, que Dios bendice la nueva vida creando el alma. A partir de aquí, viene la educación.

Y una observación necesaria: educar sin religión no supone educar sin la clase de religión, porque algunos suponen que es eso. Educar sin religión implica educar sin sentido religioso, sin presencia religiosa, sin referencia religiosa. Y

ahí está el drama: cómo educar sin mencionar ni referirse ni explicar el sentido religioso.

2. Enseñanza neutra

En la situación actual se ha extendido la idea de que el laicismo, la neutralidad ideológica, en el sentido de abstenerse de todo componente religioso, es lo más conveniente para no herir susceptibilidades. Se escucha mucho eso de la enseñanza neutra, la educación neutral, como si fuera posible esa neutralidad. Ciertamente, es un engaño; los que propugnan la enseñanza neutra están decantándose por un tipo de enseñanza concreta que elimina las demás, por tanto, acaba con la libertad.

Desengañémonos: la escuela neutra no existe, representa ya, por sí misma, una opción ideológica.

Tan válida sería la escuela neutra como cualquier escuela confesional o partidista o empresarial. Pero esa pluralidad de escuelas solo puede darse cuando hay libertad de enseñanza. En una sociedad plural se comprende que hay distintos tipos de enseñanza, tanto de forma como de fondo; y principal-

mente en los dos tipos de enseñanza diferenciada y enseñanza mixta; y de enseñanza confesional y aconfesional.

Cuando comencé mi vida profesional en lo que hoy es la Enseñanza Secundaria, entonces era BUP y COU, a mediados de los años ochenta, estaba generalizada la idea de que la libertad de enseñanza era necesaria, o conveniente; si solo hubiera escuela confesional, eso era una imposición; si solo hubiera escuela neutra, eso también era una imposición. Lo que no pensábamos a mediados de los años ochenta, cuando ya parecía que la libertad de enseñanza se impondría a corto o medio plazo, es que llegaríamos a la situación actual.

Volviendo al asunto. En la actualidad vemos que hay un recorte progresivo de la libertad de enseñanza: en vez de avanzar, retrocedemos. Cuando estudiamos la Historia de España, hubo un tiempo en los años treinta del siglo xx, durante la Segunda República española, en ese tiempo se hablaba mucho de libertad, pero fue una época de mucha falta de libertad. Pensaba alguno que la neutralidad ideológica y el laicismo eran expresión de libertad, pero en la práctica la imposición ideológica de la neutralidad y del laicismo supuso una pérdida de la libertad. Como decía un profesor de

Historia, por favor, cuando lean ustedes el Estatuto Jurídico de la República de 1931 léanlo hasta el final, incluidas las frases que hablan de «someter temporalmente los derechos a un régimen de fiscalización gubernativa», eufemismo que en la práctica dice 'censura'. Y lean también la Ley de Defensa de la República, y luego juzguen ustedes mismos si esa época es ejemplar como régimen de libertades.

3. Presencia religiosa

Es que la religión implica todo. La realidad es tozuda, y la presencia de la Religión está en todos los ámbitos de la vida:

– Frases: si Dios quiere, Adiós, Dios mediante… En el lenguaje coloquial, la dimensión religiosa forma parte de nuestra conversación diaria, con expresiones frecuentes llenas de contenidos y referencias religiosas.

– Referencias temporales: por Navidad, Semana Santa, Pascua, Virgen de Agosto, el Pilar… En el lenguaje coloquial, las referencias a acontecimientos y festividades religiosas son constantes, especialmente en las fiestas locales de cada municipio.

– Nombres de personas: los santos de cada nombre… Un altísimo porcentaje de los nombres de las personas son nombres de santos y personas religiosas.

– Fiestas religiosas: en todas partes hay fiestas locales, regionales y nacionales que son religiosas, desde Navidad y Semana Santa a las patronas de los pueblos y los santos patronos… Romerías, desde santuarios marianos a fiestas como San Antón con la bendición de animales, la Candelaria, y tantas fiestas que implican reparto de comida…

– Topónimos: poblaciones con nombre religioso, montes, cumbres, lugares… San Fernando, Santa Cruz, San Juan de… Muchos lugares, tanto municipios y lugares como topónimos de todo tipo, tienen nombre religioso.

El problema es cómo explicamos todas las asignaturas si eliminamos la dimensión religiosa. Pongamos algunos ejemplos.

En Arte, si prescindimos del arte religioso, los manuales quedan convertidos en folletos. Pero, además, ¿cómo explicar el concepto de belleza? Si prescindimos de la dimensión religiosa, es un problema.

En Literatura pasa lo mismo: si eliminamos la literatura religiosa, o los autores creyentes, se reducen mucho los libros de texto. Y desconoceríamos páginas extraordinarias de las letras universales.

En Música, en Historia, en Filosofía, en Ética, en Ciencias Naturales, en Biología… grandes biólogos y científicos son religiosos, incluso clérigos y monjes. En Economía: ¿han visto ustedes los billetes de 10 euros o de 20 euros? Son el arte románico y el arte gótico. Son arte religioso, que pretende acercar a Dios. ¿Qué hacemos con ellos?

Realmente, educar sin la dimensión religiosa es un problema difícil de solventar. Sin conocimiento religioso, no podemos enseñar en un sentido pleno, completo, porque la Religión impregna la vida, impregna el conocimiento. Por eso, optar por el laicismo es mutilar la enseñanza porque no pueden explicarse muchas cosas.

La faceta religiosa es la que relaciona al hombre con Dios. Y esa relación implica también la relación con los demás. Además, toda cultura y toda civilización han tenido un sentido sobrenatural, porque la dimensión religiosa forma parte de la naturaleza humana.

Toda enseñanza implica valores, valores que pueden ser religiosos o laicos. El problema es que en la raíz de todos esos valores hay un criterio trascendente, religioso. Enseñarlo como laico es un engaño. Los conceptos de Bien, de Belleza y de Verdad, ¿cómo los fundamentamos? ¿Por qué es bueno decir la Verdad? ¿Porque lo hemos acordado en una reunión? ¿O porque de forma natural tendemos a reconocer un valor bueno en la Verdad…?

El problema social que tenemos, en esta sociedad en la que algunos pretenden eliminar toda referencia trascendente, religiosa, es que todos estamos encantados con los frutos del árbol, pero algunos, que frecuentemente tienen en sus manos el poder, prefieren renunciar a las raíces, y si un árbol no se riega, que es alimentar las raíces, el árbol se seca; igual pasa si prescindimos de las raíces cristianas de nuestra vida, de nuestra sociedad, de España y de Europa. Todos los valores acaban desvirtuándose, si no aceptamos sus raíces.

4. Problemas actuales de la enseñanza

Pero, volviendo a la actualidad, ¿qué problemas hemos encontrado en la vida cotidiana en la enseñanza?

En primer lugar, la marginación de la Religión, en la teoría y en la práctica. Por un lado, la asignatura de Religión, que era la asignatura optativa con mayor número de alumnos, y tras sucesivas reformas legales de leyes de enseñanza, ha perdido importancia. Es curioso, cuando menos, que la asignatura más elegida libremente por los alumnos sea la asignatura más presionada por las leyes para que desaparezca.

En segundo lugar, la disminución de los colegios religiosos. Es un fenómeno que se ha producido, en parte por la disminución de vocaciones religiosas a la enseñanza, y en parte por las condiciones legales, ya que cada vez son más exigentes.

Es interesante señalar que, desde el principio de la Transición, la casi totalidad de los colegios religiosos solicitaron ser centros concertados, dándose la curiosa coincidencia de que esos conciertos, firmados para facilitar el acceso a los colegios de los alumnos, se han convertido en una asfixia económica para muchos colegios y, lo que es peor, en la causa principal de la pérdida de identidad. Muchos colegios religiosos concertados se han transformado, en la práctica, en centros públicos laicos. Por un lado, tenemos los problemas externos: leyes, conciertos económicos, etc. Por otro lado, los problemas internos: falta de vocaciones, falta de

fidelidad al carisma fundacional, crisis religiosa. Los padres confían sus hijos a los centros educativos religiosos, y se encuentran que sus hijos no reciben la enseñanza que deberían recibir. En general, tienen buen nivel humano y buen nivel académico, pero, posiblemente por una prudencia mal entendida y por la crisis religiosa, los carismas fundacionales quedan relegados y la formación religiosa reducida al mínimo, y a veces, ni eso. Es un drama y una grave responsabilidad personal de directores y profesores.

Frecuentemente se publican estudios que relacionan la excelencia educativa con el tipo de enseñanza y el tipo de familia. Destaquemos tres elementos.

En primer lugar, en general, muchos centros confesionales católicos destacan como los mejores colegios en todas las clasificaciones de calidad. Recordando al Papa Benedicto XVI, la fe mejora y guía a la razón. Esto se comprueba en la enseñanza a diario.

Un segundo elemento a considerar es la familia. Una familia educadora, con fe y moral, educa mejor a sus hijos, aunque vayan a un centro educativo concertado, que una familia deficitaria en fe y moral, aunque vayan sus hijos a

centros privados elitistas. Los estudios llegan a la conclusión de que los hijos de familias católicas que viven como tales, alcanzan resultados mejores.

La tercera consideración es que todo esto debería hacernos pensar que los colegios religiosos son los mejores, sin duda, pero hay una cuestión fundamental, que no es baladí. Muchos centros católicos, principalmente de congregaciones religiosas, han arrinconado a Jesucristo y el anuncio del Evangelio en la educación: mantienen la clase de Religión, incluso imágenes y capilla, pero no se ocupan de educar la fe de sus alumnos.

Estas consideraciones ayudan a comprender una de las causas de la disminución de la fe en España, que se da entre personas que han sido alumnos de colegios religiosos. Al ver lo que sucede a nuestro alrededor, nos preguntamos: ¿Cómo es posible que antiguos alumnos de colegios excelentes al paso de los años sean legisladores de leyes contra la libertad, contra la dignidad humana, contra los derechos humanos, contra la religión? Leyes que promueven la cultura de la muerte, que provocan la corrupción de las personas, que niegan el derecho a la vida y que fomentan el asesinato. ¿Cómo es posible que en la elaboración de esas leyes participen antiguos alumnos de colegios religiosos? Cuando vemos el compor-

tamiento poco ejemplar de antiguos alumnos de colegios religiosos, nos preguntamos: ¿Qué hemos hecho mal?

En la respuesta a esta pregunta está el misterio de la libertad humana. Los padres nos esforzamos en educar a nuestros hijos, pero, al llegar a determinada edad, los hijos son libres y escogen el camino del bien o el camino del mal.

5. Refrescando ideas

Recientemente, se ha publicado un libro de Alfredo Mayorga Manrique, editado por la ACdP, titulado *Los tres pilares de la educación. Un canto a la sencillez, al buen sentido y a la eficacia*. Es una obra muy interesante, con un gran contenido de experiencia personal. Uno de los capítulos está dedicado a «La Religión y su problemática», y en los comentarios personales expone unas ideas interesantes:

– La religión ayuda al pleno desarrollo de la personalidad humana.

– Recibir la formación religiosa y moral es un derecho reconocido por la Constitución española y por las leyes.

– La educación religiosa y moral que la Iglesia y los Colegios proporcionan es un derecho de los padres y de los alumnos.

– Los padres son los primeros educadores de los hijos, y los profesores y los centros educativos actúan por delegación de los padres.

– La enseñanza religiosa es una petición mayoritaria de los padres.

– En el mundo actual hay una preocupación por la falta de criterios éticos y morales, y muchos miran la Religión como solución a esos problemas.

Este libro es un buen ejemplo para refrescar ideas, porque el exceso de informaciones que llegan a diario dificulta, cuando no impide, una serena reflexión.

6. Iglesia educadora

La Iglesia ha sido la difusora de la enseñanza, de los colegios, de la educación, desde hace siglos. Sorprendentemente, muchos no recuerdan que la primera escuela pública y gratuita

la fundó un sacerdote español en Roma en el año 1597; se llamaba José de Calasanz –san José de Calasanz–, aragonés nacido en Peralta de la Sal, Huesca. Hace más de 425 años.

Calasanz fue un hombre santo, educador, padre de los pobres y fundador de una orden religiosa consagrada a la educación de los marginados: las llamadas Escuelas Pías.

Pero san José de Calasanz y sus Escuelas Pías no son un caso aislado. No fueron los únicos. Durante siglos, la Iglesia se ha dedicado a la enseñanza. La Iglesia es pionera en la enseñanza gratuita, es pionera en la enseñanza profesional, es pionera en la promoción de la mujer, es pionera en la educación desde los primeros años hasta la etapa universitaria, porque, por cierto, las Universidades son también otro invento de la Iglesia. La Iglesia, en asuntos de enseñanza, algo tiene que decir.

La Iglesia es y ha sido educadora, culturizadora, alfabetizadora… Hay ejemplos abundantes de nombres de fundadores de órdenes religiosas dedicadas a la educación. Por un lado, Ignacio de Loyola, Juan Bautista de la Salle, Marcelino Champagnat, Juan Bosco, Enrique de Ossó, Pedro Poveda, Manuel González, muchos de ellos santos… Por otro, Juana de Lestonnac, Mary Ward, Joaquina de Vedruna, Petra de

San José, María Rafols, Ana María Janer, Carmen Sallés, Paula Montal, María Ana Mogas, muchas de ellas santas…

Numerosas órdenes religiosas se han dedicado a la Educación durante siglos. Hasta que el Estado asume la enseñanza en España. La Constitución de 1812 habla de la obligatoriedad de la enseñanza básica gratuita, pero esta enseñanza básica obligatoria solo será gratuita a partir del año 1970, con la Ley General de Educación, conocida con el nombre del ministro de Educación y Ciencia de entonces, Villar Palasí.

Y desde esa fecha, hay colegios religiosos que cierran sus puertas porque el Estado ha asumido la función de la enseñanza, y algunas órdenes religiosas se dedicaban a la enseñanza para cubrir una necesidad social. Ejemplo: los colegios de las Hermanas de la Cruz, en muchos pueblos, especialmente del sur peninsular.

7. Enseñanza religiosa escolar

Sorprende la marginación a la cual las leyes someten la Enseñanza Religiosa Escolar. Sorprende porque hace treinta años, en Europa, hemos vivido dos fenómenos: el hundi-

miento del régimen socialista comunista trajo la recuperación de las libertades en media Europa, la Europa oriental, y en la enseñanza de esas naciones se recuperaron las clases de Religión, como expresión de la recuperación de la libertad.

En la Europa occidental, la Europa libre, la Religión tenía respeto general porque estábamos en una sociedad en crisis de valores, y se preferían los centros religiosos por la formación humana, el prestigio académico y la dedicación y entrega de los profesores a los alumnos.

En España, desde finales de los años setenta del siglo xx, la asignatura de Religión se ofreció como una asignatura optativa, con una alternativa que era la asignatura de Ética. Es decir, a nadie se le obliga a estudiar Religión. Quien no quiere Religión, escoge Ética.

Han pasado los años. ¿Qué ha sucedido? Pues que algunos consideran que la existencia de la asignatura de Religión es una concesión del Estado a la Iglesia, y que debe desaparecer. Pero es curioso, porque la asignatura es optativa, por lo tanto, a nadie se le obliga a estudiarla, y los que desean suprimirla no respetan la decisión libre de quienes la escogen.

Relacionado con la asignatura, existe un problema, y es que a veces el profesorado de la asignatura no enseña lo que debe. Si un profesor de Matemáticas enseña en clase que dos más dos son siete, se le llama la atención, y, si no se corrige, se le retira de la enseñanza porque no está enseñando Matemáticas. Si un profesor de Religión, en vez de explicar los contenidos de la asignatura, explica su interpretación personal, y las autoridades religiosas académicas le advierten y persiste, y retiran al profesor, entonces hay quien acusa a las autoridades académicas religiosas de abuso e intolerancia. Curioso.

Existe otro problema, y este es de régimen interno. El número de colegios vinculados a congregaciones religiosas ha disminuido, en cantidad y en porcentaje, debido principalmente a la crisis de vocaciones en las congregaciones. Esto ha hecho que algunos hayan cerrado, otros se han vendido a empresas privadas y otros han sido adaptados a fundaciones que intentan mantener el ideario y el carisma fundacional, por lo menos en parte.

Hay que recordar que, durante años, al Estado le interesaba más fomentar la creación de centros educativos religiosos que crearlos el propio Estado. Por un lado, porque económicamente era más barato, el Estado se ahorraba los sueldos de los profesores y los gastos de edificación y mantenimiento; y por

otro lado, porque se consideraba que la Iglesia tenía derechos en el tema de la enseñanza. Realmente, los colegios religiosos cumplieron un papel fundamental en la educación de muchas generaciones de españoles, evitando gastos al Estado. Pero hoy sigue ese prejuicio ideológico de considerar que la enseñanza religiosa, llámese colegios religiosos, asignatura de Religión, o lo que fuere, es un privilegio de la Iglesia.

8. Propuesta

Nuestra propuesta es conocida y se basa en la libertad de enseñanza. Que haya centros educativos de todas las ideas. Y con esto no defiendo que todo valga lo mismo. Simplemente, estoy apuntando que cada uno estudie donde quiera, con libertad. De esa manera, los que deseen una enseñanza integral podrán acceder a ella, pero, en la situación actual, este deseo de una formación integral es muy complicado realizarlo.

No nos referimos a la Enseñanza Religiosa Escolar, a la clase de Religión. Nos referimos a una enseñanza que esté toda ella impregnada de una visión trascendental de la persona, impregnada de religiosidad, que pise firmemente la tierra, pero mire constantemente al Cielo.

9. ¿Qué se puede hacer?

La respuesta a esta pregunta es sencilla: mucho. Se puede hacer mucho. La educación es responsabilidad fundamental de los padres. Por eso, se nos ocurren tres campos de actuación.

Primero, la importancia de la educación en el hogar. Con dos bases, humana y religiosa. Ambas son necesarias y ambas complementarias. La humana supone que los hijos sepan que sus padres se quieren. Que el padre quiere a la madre y la madre quiere al padre. Esto, tan elemental, es esencial para el pleno equilibrio del hijo. Como pretendemos una educación integral, la fe ha de impregnar todo: tengamos imágenes religiosas en casa, en zona principal de la casa, una imagen de Jesucristo o de la Sagrada Familia que refleje que Jesús es el centro de la familia. Los cristianos sabemos que Jesús es el mejor amigo. Pues, ante esa imagen, tengamos oración en familia, diaria, vivamos la Iglesia doméstica.

Segundo, preocuparnos de la enseñanza en el Colegio, en el Instituto. No dejar nuestros hijos en el mejor colegio posible, y ya está. No. Los padres deben conocer a los profesores de sus hijos, al tutor, a los compañeros, a los padres de los compañeros. Porque, en el mundo actual, conocer a las

personas ayuda mucho a educar a nuestros hijos. Entonces, una vez que conocemos a los profesores, hay que ayudar, colaborar con el Colegio o Instituto, integrarnos en la Asociación de Padres, participar en el Consejo Escolar, en las actividades extraescolares del Colegio, celebraciones de los días regionales, la fiesta nacional, las Navidades, la Semana Santa, la Semana Cultural, las excursiones y viajes… pero con una actitud positiva: no estar ahí para corregir ni enmendar, sino para ayudar siempre.

Tercero, intervenir en la vida pública: sabemos que tenemos lo mejor, pues no podemos quedárnoslo para nosotros solos. Cuando vemos la posibilidad de participar en la vida social, apoyando a personas o asociaciones que defienden la libertad, los derechos humanos, pues hemos de hacerlo. Acudir a una manifestación, presentar un escrito, recoger firmas, hablar con otros padres. Procurar crear ambiente sano a nuestro alrededor, compartir las preocupaciones con otras familias, y fomentar la convivencia sana. Si somos hinchas del mejor equipo de fútbol, los demás lo saben. Pues si somos cristianos, que los demás lo sepan.

Como final, buscar un ejemplo adecuado. Si hemos tenido la fortuna de vivir en una familia en la cual se respiraba el

amor matrimonial y el buen ambiente, el recuerdo de nuestros padres nos ayuda. Y, de todas formas, aspiremos a más: que nuestro ejemplo sea la Sagrada Familia de Nazaret. Jesús, la Virgen María y san José. Pensemos en el ambiente de paz, de alegría, de serenidad, de equilibrio, que seguro había en la casita de Nazaret.

Prioridades educativas

David Cerdá

Comunicación realizada el 3 de mayo de 2023, en Valencia,
en la Universidad CEU Cardenal Herrera,
en la jornada titulada «Retos para educar en el siglo xxi».

David Cerdá es doctor en filosofía y licenciado en economía, consultor, profesor y conferenciante. Ha traducido más de treinta y cinco obras y es autor de ocho libros, entre ellos *Ética para valientes* (2022) y *Filosofía andante* (2023).

Resumen. Ante el espíritu de los tiempos y la exigencia de los desafíos a los que nos enfrentamos, hemos de marcar fuertes prioridades educativas. En aras de caminar hacia el mejor de los mundos posibles, hay que incidir en la autonomía que se logra con la ética y el pensamiento crítico, con primar la profesionalidad frente a la empleabilidad y con alentar motivaciones distintas y de largo alcance y extraordinario poderío.

Palabras clave: Educación, ética, pensamiento crítico, motivación, autonomía, libertad, ciudadanía.

Abstract. As we face the Zeitgeist and the great challenges we have in front of us, we must set strong educational priorities. If we want to move towards the best of all possible worlds, we must focus on the autonomy that is achieved through ethics and critical thinking, by giving priority to professionalism over employability, and by encouraging different and far-reaching and extraordinarily powerful motivations.

Keywords: Education, ethics, critical thinking, motivation, autonomy, freedom, citizenship.

Todo empeño razonable –estratégico e inteligente– implica un orden de prioridades. Sienta bien a los debates un ánimo abierto e incluso una actitud diletante; pero, cuándo se trata de hacer cosas en el mundo para mejorarlo, hay que elegir qué se va a abordar y en qué orden, pues todo a la vez no se puede. Sirva el presente artículo para intentar desentrañar algunas de esas cuestiones acuciantes a las que creo que hay que dedicar una mayor atención y recursos, para que esta bella aventura y noble tarea civilizatoria, educar, tenga las mejores perspectivas en nuestro tiempo.

1. Libertad

«Solo el que sabe es libre, y más libre el que más sabe, y el que por saber más se ve forzado a elegir lo mejor; solo la cultura da libertad». Así se expresaba Miguel de Unamuno

en el "Discurso en el Ateneo de Valencia" que ofreció en 1902. Ha pasado más de un siglo sin que pierda un gramo de validez el aserto, y buena parte del declive educativo actual –que podemos constatar por muy diversas señales– tiene que ver con que ese empeño ya no está en el centro de nuestra concepción de la universidad y la escuela.

En esa sola frase de Unamuno está contenida una filosofía de la educación entera, que para poder ser entendida requiere de una consideración previa sobre la libertad misma. De los grandes derechos que fundan moralmente las sociedades, la libertad y la igualdad, es sin duda el primero el que la posmodernidad más ha confundido. La libertad completa tiene tres aspectos: uno negativo («no ser forzado, violentado, oprimido»), uno positivo («asumir deberes, ser responsable, dar respuesta al prójimo») y uno íntimo («gobernarse a sí mismo, no esclavizarse por una merma en la voluntad propia»). En lo que estamos ahora en las precisamente llamadas sociedades libres es en un olvido de la libertad tercera, pero sobre todo de la segunda, y en definitiva en la idea de que la libertad es casi al completo libertad negativa.

Como la juventud ha sido fuertemente entrenada en esta vía, y los padres se han imbuido de ella, el proceso de emancipación del individuo ha sufrido un desvío indeseable y está empezando a entrar en barrena. De ahí el descrédito paulatino de toda autoridad y la subsiguiente afirmación, por parte de muchos, de que el principal objetivo de la educación es propiciar «personas felices», y que la felicidad es fundamentalmente un haz de opciones. Este planteamiento permea cada vez más los planes de estudio, con la connivencia, como se ha dicho, de muchos padres.

La primera parte de la frase unamuniana («por saber más se ve forzado a elegir lo mejor») contiene la mejor expresión de la *autonomía*. La autonomía, siendo, etimológicamente y con sentido pleno «darse una ley a uno mismo» (*autos nomos*), no consiste en «inventar» leyes morales ni lo que en definitiva es el bien y lo bueno, sino en descubrirlo. De ahí que Unamuno asegure que quien más sabe se ve «forzado» a elegir lo mejor; este forzamiento no constituye opresión alguna ni compromete por tanto la libertad negativa, sino que es la mejor expresión de la libertad positiva, cuyo núcleo irradiador es el deber.

Como he explicado *in extenso* en otro lugar,[1] la libertad que publicitan los demagogos y las marcas comerciales es un conjunto de privilegios; la libertad de veras es rica en deberes. La escuela y la universidad actuales rebosan de derechos, pero apenas hay mención alguna a los deberes. En los últimos años es habitual que tenga que ser yo, como profesor de Grado, quien hable por vez primera a alumnos ya mayores de edad de qué son los deberes, por qué añaden sentido a nuestras vidas o sencillamente de la existencia objetiva de la verdad y la ética. Puesto que mi experiencia no es puntual, sino que he podido refrendarla con muchos colegas y hasta dedicar un volumen entero y años de investigación a la materia y al papel de la universidad al respecto,[2] puedo decir que esa es otra señal de que la imprescindible pretensión unamuniana no la estamos llevando a cabo como debemos.

Crear personas autónomas es el cometido esencial del sistema educativo. Esa autonomía es moral en el sentido más amplio: hemos de forjar personas que no solo desarrollen una conciencia propia, sino que además puedan contribuir

[1] «La llamada del deber», en *Ética para valientes*, Madrid, Rialp, 2022, pp. 169-178.

[2] *La deriva de la educación superior,* Madrid, Funambulista, 2017.

a la sociedad desarrollando una profesión de provecho. El primer acto de ciudadanía de cualquier persona no es votar o manifestarse (por más que tales derechos políticos importen sobremanera), sino aportar valor a la comunidad desde una ocupación productiva. De ahí que sea mala idea orientar la proa del barco educativo hacia la «realización» de los alumnos, la «maximización de su talento» o a que «cumplan sus sueños»,[3] cuando lo que importa es que sean capaces de hacer una aportación productiva a la sociedad que sea, *para los demás*, significativa.

Esa amplitud moral de la autonomía que hemos mencionado llega también hasta su desarrollo cultural y humanístico. Más allá de lo que luego se dirá sobre cómo revierte esto en el tejido productivo, viene aquí a cuento lo que José Ortega y Gasset sostuvo en *Misión de la universidad*: que esta debía ocuparse de la formación profesional, la investigación científica, y la creación, la transmisión y la crítica de la cultura.[4] Escribió Ortega que «se entenderá por universidad *stricto sensu* la institución en que se enseña al estudiante medio a

[3] Sea lo que sea que esto signifique.

[4] José Ortega y Gasset, «Misión de la Universidad», en *Obras completas*, Madrid, Revista de Occidente, 1957, p. 349.

ser un hombre culto y un buen profesional». Y ello porque el gobierno de sí, la mencionada libertad íntima, requiere una medida de cultura, y por supuesto la persona cultivada está mejor dispuesta para evitar que la engañen y opriman y para asumir honorablemente sus obligaciones.

Crear personas autónomas es por tanto el principal fin educativo. Ahora bien: ¿cómo hacerlo? La respuesta más inmediata y obvia es preparando a los alumnos intensamente. Se habla mucho de la «cultura del esfuerzo» –y hay motivos de peso para hacerlo–, pero tal vez haya que empezar a hablar más de una «cultura de la exigencia». Quiere esto decir que es un requisito de una educación para la autonomía que haya estándares altos y nada de condescendencia. Desgraciadamente, las últimas leyes educativas han ido rebajando los estándares e invitando a la conmiseración con quienes parten de las peores condiciones. Ese es el camino de la dependencia, opuesto al de la autonomía; sin negar que hagan falta esfuerzos especiales para que nadie se quede atrás, es dejar a muchos atrás rebajar lo que se exige y apostar por que el alumno titule, aunque no alcance unos mínimos aceptables.

No se puede ser libre en la *polis* contemporánea, ser hoy un ciudadano –en vez de un súbdito– sin una aproximación crítica a la tecnología. La tecnología ya no es un mero instrumento: está configurando nuestras sociedades. No la tecnología *per se*, por supuesto, sino quienes deciden qué aspecto tiene, cómo funciona y en qué ámbitos se introduce. El problema es que la capacidad de concienciación y movilización de las sociedades, no digamos su agilidad legislativa, es muy inferior en velocidad a la de estas innovaciones. No es de extrañar entonces que las nuevas tecnologías hayan tomado a la escuela a pie cambiado; las sucesivas novedades que aparezcan, como ChatGPT y las sucesivas IA que copen los titulares, nos lo seguirán recordando.

La educación es precisamente el lugar de preferencia para lograr que los ciudadanos nos convirtamos en lúcidos críticos de la tecnología. Por supuesto, tienen su papel los hogares, y, puesto que todo el asunto se ventila en una serie de conductas, es en casa donde primero debe haber normas y conversaciones que eduquen a los llamados «nativos digitales» sobre cuál es el mejor uso que puede darse a estas herramientas. Porque en esa «natividad» no son todo ventajas, ni mucho menos: el nativo connaturaliza aspectos que requieren una mirada inquisitiva.

Acaso la mayor confusión a desbaratar en la educación es la contraposición de «tecnología» y «libro», machaconamente repetida en los medios. El libro es una tecnología; para más señas, la mejor tecnología que el ser humano haya concebido para el pensamiento y el sentimiento profundos. Y puesto que el fin de la educación es encaminarnos a la vida buena –que nos veamos forzados a elegir lo mejor–, está entre las prioridades educativas de hoy educar en el uso y disfrute de los libros.

Las mentes jóvenes de nuestro siglo (singularmente los nacidos de 2008 en adelante) han sido *formadas* en el azúcar mental de las redes sociales y las aplicaciones móviles. Están acostumbradas desde edades muy tempranas a contenidos breves, ligeros y espectaculares que apelan a su curiosidad superficial, su sentido de pertenencia y su identidad y su imagen. La conexión de estas experiencias con dopamínicas sensaciones de placer está más que atestiguada, así como sus efectos sobre la atención y sus eventuales complicaciones psicológicas.[5] Devolver a los estudiantes al libro se asemeja

[5] Véanse, a este respecto, los trabajos de los doctores Jean Twenge y Jonathan Haidt, con abundantes artículos publicados a este respecto. Hay abundante material en sus respectivas páginas web, http://www.jeantwenge.com/ y https://jonathanhaidt.com/

entonces a acostumbrar a personas previamente atiborradas a golosinas –un porcentaje de ellas se han vuelto adictas– a que disfruten de comidas en las que los azúcares se liberan más lentamente, como arroces, panes y pastas, pero que son mucho más sanas y convenientes para sus organismos.

El proyecto educativo contemporáneo tiene que hacer de la reconquista de la atención uno de sus caballos de batalla. Como se ha sugerido y casi todos vemos, no va a ser una batalla sencilla, pero es imprescindible que a la labor de los padres se una la de los centros educativos. Para empezar, se impone una prohibición absoluta –salvo, muy excepcionalmente, en ciertas actividades– de los dispositivos móviles en clase. Dicha prohibición no puede quedarse en castigos para quienes la incumplan; deben incorporar zonas donde depositarlos al entrar en clase, dadas sus dificultades para controlarse, en buena parte lógicas por las deficiencias madurativas de la adolescencia. En segundo lugar, se han de mirar con lupa los intentos de incorporar tecnologías potencialmente desatencionales al aula. Si la metodología de enseñanza obliga a interponer pantallas entre docentes y alumnos estaremos comprometiendo esa atención seriamente; si además esas pantallas tienen salidas al mundo virtual, estaremos propiciando que abandonen sin más la clase.

La atención es la puerta de entrada a la madurez, entre otras muchas cosas, y, siendo la educación un proyecto nuclearmente madurativo, es necesaria una consideración crítica de la tecnología tanto dentro como fuera del aula. Hay avances en rapidez y accesibilidad que esconden grandes desventajas atencionales, y solo podemos llamar «progreso» a lo que real y efectivamente hace avanzar a los estudiantes. Como estas industrias han puesto sus ojos en la educación como fuente de ingresos –consagran a ello divisiones enteras–, debemos ser muy cautelosos con los recursos tecnológicos que incorporamos al aula y que exigimos a los alumnos fuera de ella.

3. Dos urgencias educativas

Hay dos aspectos esenciales al proyecto de libertad y autonomía educativo que, ley tras ley, en nuestro país se han ido arrumbando: la ética y el pensamiento crítico. Con la excusa de la «transversalidad» –a menudo el nombre que damos a nuestras defecciones– se ha ido rebajando en los planes oficiales la dedicación a estas dos fundamentales materias, y con ellas el proyecto que entre ambas entiban, que no es otro que la construcción del carácter.

Seguramente, lo primero a enfrentar en este asunto es asegurar que existen contenidos precisos, objetivos y transmisibles, para estas materias. Son varias las dolencias que han ido amontonándose hasta producir el vaciamiento de la educación de la ética y el pensamiento crítico; pero la principal ha sido y es un relativismo rampante. Se ha extendido como mancha de aceite la especie de que la verdad no existe, y singularmente las verdades morales; en la sociedad en general y en particular entre sus dirigentes políticos. De esa conclusión errónea es fácil inferir que no tiene sentido esforzarse en educar sobre esas cuestiones, e incluso que es antiliberal –por intrusivo– hacerlo.

La idea es absurda desde el mismo momento en que la democracia no es solo un aparataje burocrático y un entramado legislativo, sino un proyecto moral; algo que, quienes se dicen relativistas, habitual y sorprendentemente promueven. Escribe Martha Nussbaum a este respecto:

> «La cuidadosa neutralidad que un Estado liberal observa (y debe observar) en materia de religión y doctrinas comprehensivas no es extensiva a los fundamentos de su propia concepción de la justicia (fundamentos tales como la igual valía de todos los ciudadanos y

> ciudadanas, la importancia de determinados derechos fundamentales y el rechazo de diversas formas de discriminación y jerarquía) […]. Ahora bien, para que tales principios sean realmente eficaces, el Estado deberá alentar también el amor y la devoción por dichos ideales.»[6]

Estamos más que maduros para entender que hay aspectos de la dignidad, el prójimo, la solidaridad o la defensa de la vida y la lucha contra la injusticia que pueden y deben ser *sustantivamente* enseñados. No hay espacio en este artículo para desarrollarlos, pero sí para decir que una educación que priva de esos contenidos a los educandos no es más libre, sino, por socavar su autonomía, más esclavizante.

En segundo lugar, el pensamiento crítico. No hablamos de organizar debates sin más o invitar a todo el mundo a expresarse, ni a concebir la tolerancia como la demencial idea de que «todo el mundo tiene la misma cuota de verdad sobre cualquier asunto» (de todo eso ya tenemos demasiado), sino de, por el contrario, recordar que llamamos «verdad» a una cualidad de los juicios que significa «adecuación a la realidad» y de instruir a todo el mundo en las mejores

[6] Martha Nussbaum, *Emociones políticas,* Barcelona, Paidós, pp. 20-21.

metodologías para añadir más verdad a sus afirmaciones y teorías. Estamos hablando, así pues, de enseñar lógica, dialéctica y retórica, de educar para procurarse las mejores fuentes de información y de encarar esa verdad como un proyecto gozoso y cooperativo, en lugar de una lucha estratégica e interesada en la que prima la mentira. Comporta, igualmente, recordar las conexiones que la verdad conserva con el bien y la belleza, para que toda persona que se educa aprenda a disfrutar pensando.

«Si no has llevado las artes a un cierto grado de perfección, si tu espíritu no se ha formado, extendido, fortificado por estudios metódicos» –escribe Nicolás de Condorcet a su hija en una carta de 1794– «contarás en vano con tus recursos: la fatiga, el hastío de tu propia mediocridad prevalecerán pronto sobre el placer».

Una parte de las crisis de salud, el consumo de drogas y ansiolíticos, el auge de la enfermedad mental y las insoportables tasas de suicidio entre los jóvenes tienen que ver con falta de recursos críticos y sobre todo con la quiebra del sentido vital. Son lo que Viktor Frankl llamó «neurosis

noógenas»[7]; el problema no es psicológico, sino moral, es decir, tiene que ver con el sentido vital y así pues con el carácter. Es imprescindible que la educación juegue un papel mayor en la salud mental de los jóvenes, que no consiste en dotarse de más medios terapéuticos en los centros, sino precisamente en recuperar su crucial papel en la educación del carácter. La lucidez y la honorabilidad[8] deben ser los cimientos que sostengan el proyecto educativo; así podrá volver a alzarse como un bastión individual y colectivo.

4. Adiós a la empleabilidad

Si ese proyecto se viene tambaleando en los últimos tiempos es porque en parte ha perdido el cimiento anterior, sustituido por algunas ideas movedizas. Una de las más inconsistentes es la de la «empleabilidad». Aquí el efecto es doble: tanto en el hogar como en la escuela. Los padres nos hemos pasado de frenada al encaminar a nuestros hijos a

---

[7] Véase Viktor Frankl, *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*, Barcelona, Herder, 2016.

[8] En la magnífica definición que hace de «honor» el DRAE: «Cualidad moral que lleva al cumplimiento de los propios deberes respecto al prójimo y uno mismo».

«lo útil» (ese otro nombre de la empleabilidad), por amor estropeado de ignorancia y de miedo. Los poderes legisladores han tomado nota y al tiempo que, paradójicamente, han descuidado la profesionalidad y sus virtudes éticas y capacitantes, han adoptado el mantra de la empleabilidad.

La propia idea de pensar en los estudios como, exclusivamente, una vía para ganar dinero o alcanzar cierto estatus social es, además de comercial y laboralmente errónea, repugnante. Es literalmente un planteamiento de esclavo, porque no es un enfoque moral centrado en el valor y el orgullo de mejorar la *polis*, sino mendicante: voy a ver si estudio algo tal que haya alguien que me emplee. Es, además, un eslogan antiemprendedor y cortoplacista, absurdamente emitido al mismo tiempo y por los mismos que dicen que desconocemos en qué van a consistir los empleos del mañana.

Vayamos ahora al error comercial y laboral, del que puedo dar fe en mi doble condición de emprendedor y directivo, además de profesor y estudioso del aprendizaje. Resulta que lo que las empresas demandan es precisamente grandes profesionales, y para eso son esenciales principios éticos, capacidades críticas y conocimientos profundos y variados que alimenten los almacenes creativos. Es decir: el tejido productivo requiere desespe-

radamente que se forme en lo que ha dejado de formarse bajo el espejismo de la «empleabilidad». Si no hay personas lúcidas, amantes del saber y honorables no habrá buenos trabajadores, tampoco habrá emprendedores y lo único que habrá es consumidores con escasos recursos por no haber podido emprender ni emplearse. Y si no producimos hábiles conocedores del ser humano –estudiosos de las humanidades, las ciencias sociales y las artes–, difícilmente tendremos quienes puedan hacer aportaciones de calado a las organizaciones y los mercados, que no se dedican a otra cosa que a satisfacer a seres humanos. Digamos, por último, que si a algo invita la creciente ola de la IA es a producir seres humanos excepcionales, pues los empeños mecánicos ya están siendo *algoritmizados*.

5. Un proyecto motivacional distinto

«Es preciso adecuar a las necesidades del grupo y de cada alumno o alumna la organización de los espacios, los tiempos y las metodologías, proponiendo actividades motivadoras», reza la recientemente aprobada LOMLOE.[9] Lo que

[9] *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,* p. 8.

de verdad nos hace falta es una visión más rica y compleja de la motivación humana. En la mayoría de los planteamientos comunes e incluso oficiales sobre la «motivación» se adivina una dirección muy determinada, y más que «motivación» uno entiende que se quiere decir «entretenimiento». Capítulo aparte para las reiteradas y bobaliconas llamadas de los medios a destacar el trabajo de los docentes que ejecutan en clase *performances* varias o realizan su labor nada menos que apoyándose en TikTok.

Esa visión más compleja de la motivación que necesitamos bien podría comenzar por reconocer que aprender es un *deseo*, que además puede cobrar singular fuerza en el ser humano, cuya combativa historia evolutiva está indudablemente ligada a la capacidad de aprender. Podría añadirse que amar la libertad y así pues la autonomía es otro aspecto que empuja al conocimiento, y una razón, tan buena como cualquiera y mejor que muchas otras, para aprender tanto como se pueda. En tercer lugar, el deber de ser un gran profesional y así pues un buen ciudadano –ese hálito republicano, en el mejor sentido, liberal y condorcetiano– es la otra cosa que puede galvanizar a los estudiantes. Finalmente, el orgullo de alcanzar la mejor versión de uno mismo es la otra gran motivación a largo plazo cuando de aprender

se trata. ¿Qué esperamos para trabajar en estas cuatro efectivas y poderosas motivaciones?

En el arranque de la primera de sus *Cinco memorias sobre la instrucción pública* escribe Condorcet un título significativo: «La sociedad debe al pueblo una instrucción pública». Sin eso, subrayaba, toda pretensión de igualdad social es vana. En definitiva, es el bien, y no la felicidad, el proyecto que sostiene a la larga al ser humano, y también el que propicia las mejores sociedades. A eso se dedica la educación cuando está en su punto álgido: a ser uno de los grandes motores del bien en el mundo, y el lecho mismo de la democracia, por igualar a todos en oportunidades para el bien. En la medida en que lo consiga hemos de juzgar sus logros, y estos han de ser a su vez la principal fuente de motivación para los docentes.

Retos para educar en el siglo xxi

David Reyero

Comunicación realizada el 3 de mayo de 2023, en Valencia,
en la Universidad CEU Cardenal Herrera, en la jornada titulada
«Retos para educar en el siglo xxi».

David Reyero es Doctor en Pedagogía por la Universidad Complutense. Profesor titular de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la UCM, codirector del Grupo de Investigación Antropología y Filosofía de la Educación (GIAFE), editor adjunto de la *Revista de Educación* de 2012 a la actualidad.

Resumen. La educación en el siglo XXI enfrenta varios desafíos antropológicos. La *privatización del bien* implica expulsar las concepciones densas del bien, socavando el papel de los contenidos humanísticos en la educación. La *desmaterialización* revela la necesidad de recuperar para la educación la necesidad de reflexionar sobre la intimidad y compromiso. Por último, la *tecnologización* nos obliga a recuperar la prudencia a la hora de reflexionar sobre su papel en las aulas.

Palabras clave: retos educativos, tecnología, bien común, desmaterialización, antropología de la educación, *phronesis* educativa.

Abstract. Education in the 21st century faces several anthropological challenges. The *privatization of the good* involves the expulsion of dense conceptions of the good, undermining the role of humanistic content in education. *Dematerialization* reveals the need to reclaim intimacy and commitment in education. Lastly, *technologization* compels us to exercise prudence when reflecting on its role in the classroom.

Keywords: educational challenges, technology, common good, dematerialization, anthropology of education, educational phronesis.

1. Introducción

Pensar es siempre pensar sobre algo, y el objeto sobre el que se nos pide pensar nos sitúa, nos abre posibilidades, y también nos plantea riesgos. Cuando el pensar está ligado a la necesidad de tomar algún tipo de decisión, el riesgo de no acertar con lo que conviene es el riesgo mayor. Cuando el pensar no obliga a tomar decisiones, al menos de manera inmediata, los riesgos solo tienen que ver con el efecto que aquello que pensamos pueda tener en nuestro ánimo y en nuestra disposición frente a aquello que se piensa. En este caso, plantearnos una pregunta tan genérica sobre los riesgos a los que se enfrenta la educación en el siglo xxi también tiene riesgos. El primero de esos es la tendencia a caer en posturas catastrofistas, y el segundo es la tendencia a proponer posturas ingenuamente optimistas. La realidad es que el futuro de la educación y por lo tanto de la humanidad siempre se encuentra, en cierto sentido,

bajo el mismo problema o la misma tarea en todas las épocas. Ser humano es difícil, una aventura llena de peligros, pero también grandiosa. Somos el único ser que está por hacerse, dicho en palabras del filósofo español Eduardo Nicol, un ser que 'no nace entero' sino que tiene que ir enterándose poco a poco, y nunca se termina de enterar del todo.

En ese ir enterándose, o en conseguir que los que entran en el mundo se vayan enterando de qué va esto de ser humano, es de lo que trata la educación. Los retos más importantes en educación son, en este sentido, retos sobre todo antropológicos, y solo en muy segundo lugar, y a gran distancia, por cierto, retos técnico didácticos.

Ciertamente, y aunque he comenzado diciendo que en todas las épocas el ser humano está sometido al mismo problema de hacerse, con sus dificultades y facilidades, que de todo hay, nuestra época tiene algunas peculiaridades, que son las que configuran la especificidad de sus retos educativos particulares. Por resumir, vivimos, no simplemente en una época de cambios, el cambio es consustancial a la realidad, sino más bien en un cambio de época. De ese cambio de época vienen posiblemente los retos más importantes a los que nos enfrentamos, que voy a resumir en tres.

El reto de la privatización del bien, el reto de la desmaterialización, y el reto de la tecnologización. Los tres están muy relacionados y podíamos empezar por cualquiera de ellos e ir relacionándolos entre sí, como lo están los vértices de un triángulo.

2. El reto de la privatización del bien

Como he de comenzar por uno de ellos lo haré con el reto de la privatización del bien, que es el fenómeno que tiene raíces más antiguas y efectos explicativos más claros en los otros dos. De hecho, partir de aquí me permitirá articular algunos de los retos más concretos a los que nos enfrentamos en el mundo de la educación, y que se derivan de esa privatización del bien.

Es este fenómeno de la privatización del bien algo propio de la modernidad, bien descrito, aunque un tanto enrevesadamente, por MacIntyre en la conferencia que le dio acceso a la cátedra de Notre Dame, pronunciada en 1990, y que él tituló precisamente así, «la privatización del bien». He descrito de manera más extensa una versión de los efectos de la privatización del bien en un reciente texto.[1]

[1] Reyero, 2023.

Hasta la modernidad, preguntarse 'qué es bueno para mí' es una pregunta del mismo tipo que la que trata de contestar 'qué es bueno para nosotros'. Ambas preguntas estaban envueltas bajo una misma idea. El ser humano tiene un *telos* del que podemos extraer una normatividad. Existe un camino mejor para alcanzar nuestro fin o nuestro bien en tanto que seres humanos, solo tenemos que buscarlo. El bien es uno y no puede haber contradicción entre lo que 'me' conviene y lo que 'nos' conviene. Por supuesto que los premodernos eran conscientes del conflicto y cultivaban el asunto de las leyes y el derecho para resolverlos, pero lo que no entendían es que, por ejemplo, uno pudiese decir que la poligamia podía ser una opción que solo dependía de los derechos y acuerdos entre los demás, una cuestión sujeta solo a la decisión individual de las personas involucradas en ese tipo de relación.

Esto no siempre ha sido así. Entender el bien de forma privada, algo sobre lo que cada uno tiene una posición propia, y donde el yo individual que desea está en el centro, es un fenómeno muy específico de nuestra época y nuestra cultura. En la época premoderna la libertad y el bien no eran asuntos a la plena disponibilidad de los sujetos individuales, y sujeto sólo a sus deseos y posibilidades. Además, la

privatización del bien supone también, en cierto sentido, la ruptura de la relación que existe entre medios y fines y la subordinación de aquellos a estos. El bien moderno privatizado es algo al alcance de la mano y cuyo valor es independiente de los medios que utilicemos para su consecución.

Hay otra forma de entender la relación del ser humano con los fines y los medios. Para esta otra manera de entender la relación medios/fines, el fin se subordina al medio. Aquello que queremos conseguir se ve transformado por el modo de conseguirlo, y el modo de trabajar en pos de un objetivo transforma incluso nuestro deseo y la mirada que tenemos sobre aquello que queremos. Todos hemos experimentado esto de muchas maneras. Cuando uno comienza a realizar una actividad realmente significativa y compleja, bien sea una carrera universitaria, una tesis doctoral, un matrimonio, etc., aquello que constituye el fin último, que al principio aparece de manera borrosa y en el horizonte, va tomando forma según los medios que utilizamos para conseguir ese fin. Esto pasa en varios niveles. Si por ejemplo, yo tengo que realizar un TFG para conseguir el grado en una especialidad, no es lo mismo que yo encargue el trabajo a alguna de las empresas que pueden dedicarse a realizar TFGs, o que yo trabaje en la investigación necesaria para conseguir-

lo. En ambos casos yo puedo obtener el TFG, incluso puede que lo consiga de manera más rápida o con mejor nota si lo compro o pago a alguien por hacerlo, que si soy yo quien realiza el trabajo necesario para escribirlo. El medio tiene consecuencias, algunas evidentes y otras contraintuitivas. Evidentemente, con el primer medio yo no aprendo nada. El fin permanece externo a lo que soy. No entiendo lo que significa poseer 'ese' grado. Al menos en lo referente a lo que esa tarea del TFG aporta a esa comprensión. El propio hecho de obtener el grado se ha transformado por la manera de conseguirlo. El primer medio me ha impedido disfrutar de los bienes inherentes a la práctica investigadora necesaria para tener o conseguir el TFG.

La segunda manera de entender la relación medios/fines es menos intuitiva. Como los fines de la vida pueden ser muy complejos, fundar una familia, por ejemplo, o seguir una vocación, no es fácil que descubramos por nosotros mismos los medios más convenientes para alcanzar esos fines, y en muchas ocasiones debemos fiarnos de una tradición. Es la historia y la vida de la comunidad, y no solo la experiencia personal, la que prueba esa relación de medios/fines. No es, por lo tanto, tan importante que uno la descubra desde el principio, y por eso la confianza puede ser virtuosa. Esa

vida comunitaria justifica que las obligaciones en educación puedan estar por encima de la adhesión racional a un camino. Aprender requiere fiarse, al menos al principio. Alcanzamos criterio propio a partir de criterios ajenos de los que nos fiamos sin comprender del todo. Es esta otra manera de entender la famosa frase de Newton de que vemos más lejos porque nos alzamos a hombros de gigantes. Ese tipo de relaciones de confianza son imprescindibles para que podamos hablar de comunidad. Frente a ellas la modernidad consiste precisamente en romper esas relaciones comunitarias y convertirnos en una sociedad desvinculada. En otras palabras, en inflar el ego y privatizar el bien.

Continuando con la relación que la modernidad, y sobre todo su hija, la postmodernidad, establecen con la idea de bien público, constatamos que en ellas, y como consecuencia de lo anteriormente explicado, las concepciones antropológicas densas del bien quedan expulsadas, como tales, del debate público sobre las normas morales. Debatir sobre normas es distinto a debatir sobre bienes. Por supuesto, podremos llegar a acuerdos sobre distintos bienes, pero será siempre al precio de trivializar dichos bienes, por ejemplo, no se puede mentir, MacIntyre pone ese ejemplo, pero, ¿qué significa concretamente eso? Pues

depende, porque todo el mundo podrá justificar su mentira alguna vez. Eso significa trivializar el principio. Sin embargo, lo importante no es trivial.

¿Qué queremos decir con concepciones antropológicas densas? Entendemos por concepciones antropológicas densas aquellas que tienen, o parten, de una concepción compleja del ser humano, de lo bueno y lo malo, de lo bello y lo feo, de lo verdadero y lo falso, que va más allá del deseo individual. Estas antropologías tienen pretensiones normativas. No buscan cancelar las preguntas sobre lo bueno, lo verdadero y lo bello en cuanto se observan diferencias de parecer. No están preocupadas solo por el procedimiento sino que quieren encontrar significado sustantivo a nuestras preocupaciones sobre la justicia, sobre nuestra naturaleza. El cristianismo es una concepción antropológica densa, como también lo puede ser el veganismo, sin querer comparar ambas concepciones. Lo que las une es tener una idea sobre el valor objetivo de la realidad, una idea general sobre lo que está bien y está mal. Cuando uno defiende una posición de este tipo, no se limita a conformarse con buscar espacios de respeto, sino que quiere buscar argumentos para defender su posición. Son posiciones que parten de la idea de que la realidad es cognoscible, si bien no excluyen la limitación de nuestra forma de conocerla y la posibilidad del error. Frente

a ese tipo de antropologías, están las antropologías livianas que son las dominantes hoy en día, y que tienen como único objetivo la convivencia sin pretensiones de verdad.[2]

Las implicaciones de estas antropologías livianas, y de la privatización del bien que defienden, son enormes para la educación. La primera y más evidente tiene que ver con el papel de los contenidos en la enseñanza. Si el bien ha sido privatizado, los contenidos humanísticos, que son los destinados al descubrimiento y cultivo del bien, la belleza, y la verdad antropológica, han perdido potencia y relevancia pública porque no existe tal verdad. He ahí una de las posibles explicaciones de la pérdida del valor de los contenidos, y el énfasis en las competencias que son moralmente neutras –la competencia de trabajar en equipo, por ejemplo, sirve tanto para una banda de ladrones como para una ONG–. Los contenidos culturales concretos propios del humanismo exigen buscar lo correcto y lo bueno cuando ya no está tan claro. Notamos este cambio de época, del que hablé al principio, en la fuerte reacción frente a la idea de bien común y, por lo tanto, en los evidentes problemas para buscar un canon de lecturas adecuadas para la formación.

[2] Reyero, 2023.

Pondré ahora un ejemplo más concreto de esta privatización que me permitirá entrar en el segundo de los retos, el que antes he llamado 'el reto de la desmaterialización'. El otro día escuché una conferencia del conocido psicólogo canadiense Jordan B. Peterson. Un pequeño audio en el que comentaba un asunto interesante a partir de los cambios derivados del acceso generalizado y fácil a las prácticas de control de natalidad. Aparentemente, y gracias al desarrollo de esas técnicas, nos habíamos desembarazado de las implicaciones que la sexualidad comportaba hasta ahora, y por lo tanto de algunas de sus normas como la monogamia o la fidelidad. Ya no hay reglas en el sexo más allá de la libre voluntad de sus participantes. El sexo ya no va a estar ligado a ningún tipo de compromiso, el sexo se habría liberado. Liberado de la reproducción y liberado de ataduras. Pero, decía él, después de sesenta años de experimentación social con este asunto, hemos descubierto que quizás existe también algún tipo de requerimiento en la propia estructura de la sexualidad, algunos tipos de exigencia que salían a la luz en forma de malestar. Una necesidad de intimidad, por ejemplo. Este tipo de exigencias de las que no habíamos logrado desembarazarnos, quizás por ser estructurales, impedía que nos pudiéramos deshacer tan fácilmente de las mismas.

Ciertamente, lo que está en juego en la relación sexual parte de la importancia de lo que se comparte. Así, aunque técnicamente habíamos conseguido librarnos, o desvincular el sexo de la reproducción, culturalmente no habíamos conseguido liberarnos de las implicaciones que genera la sexualidad. En este aspecto Peterson coincide con autores como Scruton, que considera la sexualidad como un tipo de conversación íntima, y sometida por lo tanto a las exigencias de la intimidad, esto es, una cierta exclusividad.[3] La monogamia no es una regla cultural más, sino que parte también de la relación que existe entre sexualidad humana, privacidad y conversación.

Esto, y ciertamente es ya una interpretación mía, es lo que subyace de manera profunda al actual problema del consentimiento, ¿qué es el consentimiento? Cuando alguien se arrepiente de una noche loca, ¿había realmente consentido? ¿Qué relación hay entre consentimiento y seducción? ¿No es seducir de alguna forma engañar? ¿Qué podemos decir en el ámbito de la educación pública sobre estos asuntos? La realidad es que poco, porque hemos desligado la comprensión de las dinámicas del cuerpo y de la sexualidad de

[3] Scruton, 2018, 2006.

sus resultados. Todo se juega en el plano de las emociones y los deseos, y la corporalidad es un objeto sin voz, una herramienta separada de lo que somos, Incluso el género, que era la forma cultural de vestir el sexo, ha perdido sentido corporal pues ya se puede ser de cualquier género con solo desearlo. Ciertamente, los padres, de momento, recalco el 'de momento', pueden hablar de manera significativa con sus hijos adolescentes sobre sexualidad, sobre riesgos y salud pública, como hace la escuela, pero también, y más importante, sobre las implicaciones emocionales y personales que se derivan de lo que hacemos, sobre los deseos correctos e incorrectos, sobre el significado del cuerpo. No podemos solventar, por ejemplo, el famoso caso de la manada apelando a la libertad de los adultos o los deseos. Podremos decir algo más, podremos decir a nuestros hijos que la opción de tener sexo en grupo no es la mejor, y no es que no lo sea subjetivamente o dependiendo de nuestra cultura, es que no es la mejor si atendemos a nuestra estructura antropológica. Si te sientes inclinado a tenerla quizás no lo estás pensando bien, quizás no te quieres bien, quizás no quieres bien. Quizás, si a la mañana siguiente te sientes mal, ese sentirse mal responde a una estructura, a una intimidad, a un deseo de sentirse querido de verdad y a una sensación de asco o repulsión cuando experimentamos que

has sido usado o has usado al otro. Porque lo que quieres no es siempre lo que quieres de verdad, a veces pueden ser una apariencia de lo que quieres. Hay formas más correctas que otras de responder a tu deseo sexual, o hay exigencias que tu deseo sexual tiene y que tiene tu cuerpo, y que tú no comprendes muy bien al principio.

Decir que esos problemas nos hablan de una cierta desmaterialización, quiere decir que, en nuestro mundo, la corporeidad humana ya no nos dice nada, vivimos o tratamos de hacerlo de espaldas a las exigencias éticas de nuestra corporeidad, hemos destruido cualquier posibilidad de pensarla desde un punto de vista teleológico, y toda nuestra concepción está regida más por lo que siento que por lo que soy. Lo que soy, mi corporeidad está al servicio de lo que siento, mi cuerpo como herramienta a explotar. Puedo explotar, por ejemplo, mi cuerpo en aplicaciones como *OnlyFans*, y como no hago daño a nadie es perfectamente legítimo, mi cuerpo es algo distinto de mí y su ocultamiento carece de sentido. No creo que los actuales adolescentes hayan oído hablar de la palabra pudor o recato, por ejemplo. Hasta mi identidad corporal y su significado está claramente en cuestión. Desmaterialización hace referencia a este fenómeno que acabo de explicar, y también a los procesos crecientes de transhumanismo y su

concepción del cuerpo como un límite a superar, no a aceptar. La desmaterialización nos abre la puerta al último reto y que he denominado el reto de la tecnologización.

4. El reto de la tecnologización

El ser humano siempre se ha caracterizado por ser una especie tecnológica, siempre hemos construido herramientas para realizar trabajos, arte, cultura, etc. Sabemos, desde que hemos comenzado a pensar en estas cosas, incluyo también a los griegos, que la relación humano-tecnología es bidireccional. Baste recordar el encuentro entre Theuth y Thamos narrado por Platón en el diálogo *Fedro*.[4] Toda tecnología tiene también su pérdida. Incluso la escritura, que parece solo una ganancia, puede otorgar una apariencia de sabiduría y de dominio de lo que no se sabe. Por ir a autores más recientes, Marshall McLuhan (1994) decía que «damos forma a nuestras herramientas y posteriormente nuestras herramientas nos dan forma a nosotros». Cuando regalamos un móvil a un adolescente no sabemos si lo que estamos regalando es eso, o un adolescente a un

[4] Platón, *Fedro*, 274b-275e.

móvil. Es una exageración, ciertamente, el móvil no es un objeto consciente pero hay una relación retroalimentada, y su navegador se va ajustando a los intereses de su usuario, potenciando unos e inhibiendo otros. El principal reto de la tecnología no está, en este sentido, en el uso didáctico que hagamos de la misma, sino en sus efectos antropológicos, en la simbiosis propia de la relación que establecemos con ella.

La actual tecnología tiene dos tipos de relación importantes con la antropología que nos retan de cara al futuro. El primero tiene que ver con el diseño de lo que somos. La manipulación genética, que empezó primero en el diagnóstico prenatal y ha relanzado la eugenesia, ha tenido como consecuencia la progresiva eliminación, casi completa, de algunos síndromes como el Síndrome de Down.[5] Entra dentro del debate ético, que ya comenté en otro artículo,[6] si esto pone en cuestión la incondicionalidad amorosa que se supone una de las bases morales de la relación paterno filial. Este primer aspecto de la relación ser humano y tecnología tiene una segunda cara, aún no generalizada pero seguro que practicada. Esta tiene que ver con diseño de niños a la carta, primero con la selección

[5] Vilarroig, 2012.
[6] Abad, Cantero y Reyero, 2013.

de genética de los progenitores, en el caso de algunos tipos de fecundación asistida en el que se seleccionan los gametos de procedencia, pero dejando aún margen a la lotería del azar, y quizás también otros casos con el diseño aún más activo de características deseables. En todos estos casos, con mayor o menor conciencia, nos enfrentamos a la relación que el ser humano mantiene con el dolor y la limitación. Aunque no es este el espacio en el que acotar este campo de debate, es necesario plantear aquí dos posibilidades. Primero, la señalada por autores como Bostrom y recogida por Fernando Gil aplicadas a la educación (2023). Hemos abandonado ya el debate sobre la manipulación genética como forma de tratar las enfermedades y entrado en el debate sobre el uso de la modificación genética como forma de mejora de la propia especie humana. Hasta ahora la mejora del ser humano, su humanización, había sido el logro de la educación. Esta mejora estaba ligada a la relación con el límite y su necesidad como ámbito de crecimiento, recordemos aquí la famosa frase Kant referida al papel de la limitación, «los pájaros no podrían volar sin la resistencia del aire». De una manera aún mejor, Martha Nussbaum refleja lo que nos jugamos en el relato que hace de su hija en la recensión sobre el libro *From Chance to Choice* (2001).[7]

[7] Cf. Reyero y Gil Cantero, 2019.

Dice Nussbaum, y reproduzco literalmente su relato:

> «Mi hija nació con un defecto perceptivo-motor (no claramente genético, pero supongamos que sí) que claramente la situaría por debajo del umbral que delimita el 'funcionamiento normal de la especie' según los autores. Se trata de un defecto lo suficientemente severo como para que cualquier madre decente hubiera optado, ex ante, por un 'arreglo' genético (aprendió a leer con dos años y a atarse los cordones con ocho). Ha tenido que lidiar toda su vida con insultos y burlas. Su personalidad idiosincrática, dinámica, divertida y totalmente independiente es inseparable de estas luchas. No solo no me gustaría, ex post, haber tenido otra hija diferente, sino que ni siquiera me gustaría que ella misma hubiera sido 'arreglada'. Dejando a un lado el amor materno (si es que se puede), sencillamente me gusta este tipo de persona, inusual y contracorriente, mucho más de lo que me hubiera gustado (o al menos así lo creo) la cabecilla de las animadoras que hubiera podido tener. Y con toda seguridad no deseo un mundo donde todos los padres 'arreglen' a sus hijos de manera que nadie sea un raro, y eso, aunque todos sabemos que la vida de los raros no es fácil.»[8]

[8] Nussbaum, 2002, p. 16.

Hay en este ejemplo, frente a los argumentos de Bostrom, una más sutil comprensión de la naturaleza humana que se hace en el enfrentamiento con el límite, más que en el deshacerse de los límites. Igual que la libertad humana se hace en el compromiso con una opción entre las múltiples posibilidades disponibles, y no solo en el hecho de disponer de ellas, la naturaleza racional o física del ser humano se desenvuelve en la acción constreñida por la finitud y no en la disolución o superación de dicha finitud.

Enlazamos esta idea con el segundo tipo de relación que la tecnología tiene con la antropología, y que profundiza con lo dicho anteriormente acerca de cómo la tecnología nos moldea y no simplemente nos ayuda. La tecnología no es neutral. Cuando pasamos de una cultura oral a una cultura escrita, por ejemplo, la memoria y su uso se ven afectados. En este sentido, nuestra sociedad tecnológica digital tiene algunos efectos claros que ya están dando la cara. El primero es el relativo a la atención que, como dice Luri (2020), es el nuevo cociente intelectual. Parece que la capacidad atencional, la capacidad de mantener sostenidamente la atención, erosionada por las pantallas, marcará la diferencia. El segundo, relacionado con lo anterior y enemigo de la mentalidad posthumana, tiene que ver con el papel del es-

fuerzo en el desarrollo humano. Cada vez que descargamos el esfuerzo de una tarea en una máquina, aquello a lo que dedicamos un esfuerzo se relaja o pierde importancia. La fuerza física es sin duda menos importante que hace unos años. Si descargamos actividades complejas, de cálculo o de composición escrita, por ejemplo, porque las máquinas lo hacen de manera superior al estudiante medio, ¿cuáles serán los efectos? Desde un punto de vista educativo el valor de composición de un texto no está solo en la calidad del mismo, sino en lo que el proceso significa a la hora de colaborar en la tarea de formar el pensar de manera profunda. Eliminar procesos pensando solo en el producto o en el fin que queremos conseguir es desconocer, otra vez, la relación vista en tantas ocasiones entre medios y fines.

Abad, M.F., Cantero, F.G., & Reyero, D. (2013), «La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo», *Estudios sobre Educación*, 25, 115-132.

Buchanan, A., Brock, D.W., Daniels, N., & Wikler, D. (2001), *From chance to choice: Genetics and justice*, Cambridge University Press.

Gil Cantero, F. (2023), «La Pedagogía ante el desfase prometeico del transhumanismo», *Revista De Educación*, 396, 11-33. [https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-528]

Luri, G. (2020), *La escuela no es un parque de atracciones*, Ariel.

MacIntyre, A.C. (1996), «La privatización del bien», en *El iusnaturalismo actual* (pp. 215-236). Abeledo-Perrot.

McLuhan, M. (1994), *Understanding media: The extensions of man*, MIT Press.

Nussbaum, M.C. (2002). «Genética y justicia: tratar la enfermedad, respetar la diferencia», en *Isegoría*, 27, 5-17.

Platón (1998). *Fedón, Fedro*, Alianza Editorial.

Reyero, D. (2023), «Bien común y radicalidad educativa. El disenso y la pluralidad educativa como formas de articular la educación pública», en B. Thoilliez & J. Manso (coords.), *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 47-58), Síntesis.

Reyero, D., & Gil Cantero, F. (2019), «La educación que limita es la que libera | Education that limits is education that frees», en *Revista Española de Pedagogía*, 77 (273), 213-228. [doi: https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01]

Scruton, R. (2018), *Sobre la naturaleza humana*, Madrid, Rialp.

Scruton, R. (2006), *Sexual desire: A philosophical investigation*, A&C Black [original: 1986].

Thoilliez, B., & Manso, J. (2023), *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?*, Madrid, Síntesis.

Vilarroig Martín, J. (2012), «La desaparición silenciosa: a propósito del cribado eugenésico de las personas con Síndrome de Down», en *Cuadernos de bioética*, 23(1), 111-121.

Contacto

CEU-CEFAS | Centro de Estudios, Formación y Análisis Social

Calle Tutor, 35 | 28008 Madrid | España

Teléfono: (+34) 91 514 05 77

cefas@ceu.es