

Acerca del fundamento del derecho a la educación en las sociedades abiertas*

On the Foundations of the Right to Education in Open Societies

Francisco J. Laporta San Miguel

Universidad Autónoma de Madrid

ORCID ID 0000-0003-4344-6152

francisco.laporta@uam.es

Cita recomendada:

Laporta San Miguel, F. J. (2023). Acerca del fundamento del derecho a la educación en las sociedades abiertas. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 25, pp. 12-21

DOI: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2023.7988>

Recibido / received: 19/06/2023
Aceptado / accepted: 28/08/2023

Resumen

A partir de una confusión posible entre los conceptos de educación y escolarización, el texto examina los diferentes estratos del proceso educativo (alfabetización, instrucción y educación), sus dimensiones y problemas, ofreciendo con ello una propuesta plausible sobre el significado profundo de los enunciados constitucionales en materias de educación.

Palabras clave

Derechos educativos, escolarización, alfabetización, instrucción, educación, indoctrinación.

Abstract

Starting from a possible confusion between education and mere schooling, the text examines different layers of the educational process (literacy, instruction, and education), their scope and problems, offering a plausible account of the deep meaning of constitutional provisions in educational matters.

Keywords

Educational rights, schooling, literacy, instruction, education, indoctrination.

SUMARIO. 1. La escolarización y los estratos del proceso de enseñanza. 2. La alfabetización como derecho fundamental. 3. La instrucción y sus dimensiones científicas, jurídicas y éticas. 4. Alcance y fundamento de la educación. 5. Conclusión: educar y respetar.

* Catedrático emérito de la Universidad Autónoma de Madrid. Del Patronato de la Fundación Francisco Giner de los Ríos - Institución Libre de Enseñanza.

Les agradezco su presencia. Necesito contrastar algunas de mis ideas con quienes están más en contacto con la realidad del proceso educativo¹. Como buen filósofo, tiendo más bien hacia los principios abstractos, y siempre viene bien un baño de realidad. También es verdad que a quienes están demasiado urgidos por la realidad, y en particular por la realidad educativa, tan dura e implacable a veces, no les viene quizás mal un baño de principios e ideales. En ese terreno quisiera yo situar este escrito. Debo decir que lo escribo estimulado por una afirmación de Carlos Wert hace unas semanas en una reunión del Patronato de la Fundación. Dijo que había detectado que se confundía con frecuencia el derecho a la educación con la mera escolarización, es decir, con el derecho a una plaza escolar. Creo que tiene toda la razón, y lo que voy a hacer es indagar un poco más en esa idea y aducir en su favor algunos argumentos ulteriores. Me parece que hablar de ello puede aclarar algunas cuestiones relevantes. Más allá de los tópicos, a veces cínicos o elitistas, sobre la deseducación en la escuela, es necesario insistir en que educar y escolarizar no son la misma cosa². Ello me permitirá, además, proponer una lectura nueva del artículo 27 de la Constitución. Como se recordará, este artículo fue uno de los más conflictivos del proceso de elaboración de la Constitución por consenso, hasta tal punto que estuvo a punto de romper ese consenso. ¿Por qué? Pues porque por debajo de su lectura superficial apareció una suerte de gramática profunda que no trataba de establecer qué educación tenían derecho los ciudadanos a recibir, sino cómo se repartían el dinero y el poder. Se suponía, no sé con qué fundamento, que si alguien controlaba el proceso educativo tendría un acceso más claro al ejercicio del poder. Esto se concentró entonces en la cuestión religiosa. Y así las iglesias y confesiones, que no son en último término sino organizaciones de poder, pasaron al primer plano, mientras que los postulados de una educación abierta se desvanecían en el debate. Pero tampoco debemos limitar ese fenómeno a cuestiones de iglesia: hemos visto surgir el mismo síndrome de lucha por el reparto del dinero y el poder en las posiciones de ciertas fuerzas políticas nacionalistas respecto de la cuestión de la lengua vehicular en el proceso educativo. Tampoco aquí parece importar demasiado si la educación de los chicos es más o menos satisfactoria, sino más bien quién y cómo se administran y gestionan los recursos educativos...y las mentes.

1. La escolarización y los estratos del proceso de enseñanza

Empecemos por aquella confusión que me sirvió de estímulo. En realidad, escolarización y educación son categorías que juegan en diferentes planos de la enseñanza. Se puede educar sin escolarizar y escolarizar sin educar. A lo largo de la historia, lo primero es obvio: recuerden a los famosos «preceptores». Pero también se da hoy en día: piensen en el llamado *homeschooling* o en algunas resonantes propuestas actuales de desescolarización (Iván Illich). Y se puede estar escolarizado, pero no educado. En ciertas escuelas coránicas (las «madradas») existe al parecer un curso que consiste simplemente en la memorización del libro sagrado mediante técnicas basadas en la repetición ritual y rítmica, en forma de salmodia, de las «aleyas» o versos de El Corán. Pareciera que no hace falta saber siquiera leer y escribir para participar con éxito en actividades como esa. Ni que se entienda lo que

¹ Una versión abreviada de este texto se expuso oralmente en el seminario dirigido por Carlos Magro, *La escuela como comunidad de aprendizaje y de cuidado*, celebrado el 27 de marzo de 2023 en la sede de la Fundación Francisco Giner de los Ríos – Institución Libre de Enseñanza. En junio de 2023 contrasté estas mismas ideas en el Máster de Argumentación Jurídica de la Universidad de Alicante, con colegas y estudiosos de derecho. Vaya mi agradecimiento a los participantes en ambos seminarios.

² Me refiero a tópicos como los tan conocidos de Winston Churchill: «El único tiempo en que mi educación fue interrumpida fue cuando estaba en el colegio», o Mark Twain: «Nunca dejé que mi escolarización interfiriera con mi educación». El menosprecio de la escuela y la escolarización es, en demasiados casos, una pose impostada y estúpida de espaldas a los problemas reales de la sociedad.

se canturrea. Quienes tenemos unos años recordamos cosas parecidas en nuestra educación: el recurso a cánticos y salmodias para imprimir creencias religiosas o políticas que no entendíamos.

La escolarización trata principalmente de cómo se organiza externamente el proceso de enseñar, es decir, cómo se disponen y articulan los medios, los responsables y las instituciones dedicadas a la enseñanza, pero no dice casi nada acerca de su contenido. Se puede «escolarizar» sólo porque necesitamos, por así decirlo, «aparcarse» al niño como aparcamos el automóvil para ir a trabajar. Esto no es una frivolidad mía: es algo que, aunque no sé si deseable, se va haciendo cada día más indispensable y perentorio en la sociedad urbana que vivimos: por ejemplo, para consolidar las medidas de conciliación de la vida familiar y laboral y hacer con ello posible la emancipación femenina.

La educación es algo distinto, y más importante. Es el estrato más profundo del proceso general de enseñanza o de aprendizaje. Los estratos de ese proceso podrían definirse así: alfabetización, instrucción y educación³. Esto es sólo una diferenciación conceptual para entendernos. Lo que me interesa es una cierta connotación que esas tres actividades llevan consigo y de la que enseguida hablaré. Tampoco la metáfora geológica de los «estratos» y su «profundidad» pretende que haya en el proceso educativo una suerte de capas definidas que aparecen unas sobre las otras. En realidad, son actividades que suelen presentarse unidas en cualquier momento de ese proceso. Mientras se está alfabetizando se suele estar también instruyendo y educando. Y en la mayoría de los casos esas actividades presuponen a las otras: la instrucción necesita de la alfabetización, y es posible que la educación, tal y como yo la entiendo, no pueda perfeccionarse sin un cierto grado de instrucción.

Tal y como la concebimos hoy, como una red organizada de establecimientos dedicados en su origen a la mera alfabetización, la escolarización es fruto de la Revolución Francesa. En el título I de la Constitución Francesa de 1791 se formula así: «Se creará y organizará una Instrucción pública común a todos los ciudadanos, gratuita en las partes de la enseñanza indispensables para todos los hombres, y cuyos establecimientos serán distribuidos gradualmente en consonancia con la división del reino». La obligación de escolarizar, y el correlativo derecho a un puesto escolar provienen de ahí, y se expanden lentamente durante el siglo XIX⁴. Su fundamento entonces es el reconocimiento de los «hombres» (todavía no las «mujeres») como ciudadanos que han de participar en la conformación de la «voluntad general» a través de procesos electorales (más o menos angostos). Esa conexión tácita entre escolarización y ciudadanía se manifiesta también en el mandato que figura a continuación en el texto constitucional francés citado. Dice así: «Se establecerán fiestas nacionales para conmemorar la Revolución francesa, mantener la fraternidad entre los ciudadanos y vincularlos a la Constitución, la Patria y las leyes». (Varela 1998, p. 102)⁵. La escuela es, pues, un modo de hacer ciudadanos y como todos

³ Quizás una de las causas de la identificación apresurada entre escolarización y educación, y la nula diferenciación que suele hacerse entre alfabetizar, instruir y educar, provenga de que el propio artículo 27 de nuestra Constitución, aunque menciona casi todo ello, lo hace de manera desordenada y confusa. Las partes en el conflicto de poder pugnaron por conseguir párrafos del precepto, y eso explica hasta la estructura de este. Pero se desentendieron de su sustancia más profunda.

⁴ Un libro muy del movimiento krausista (inspirador de la ILE) que enfatiza eso con gran información, relativa sobre todo a las dificultades de ese proceso en Bélgica, Guillermo Tiberghien (1874).

⁵ El texto completo en francés dice así: *Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement, dans un rapport combiné avec la division du royaume. - Il sera établi des fêtes nationales pour conserver le souvenir de la Révolution française, entretenir la fraternité entre les citoyens, et les attacher à la Constitution, à la Patrie et aux lois.*

tienen derecho a la ciudadanía, todos deben poder acceder a esa «instrucción pública común».

La alfabetización es condición de ciudadanía, y por ello constituye el primer estrato del proceso general de enseñanza, lo «indispensable para todos los hombres» en tanto que ciudadanos. Las ideas francesas tienen un correlato claro en la Constitución española de 1812. En su artículo 366, la escolarización se refleja así: «En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles». Ya antes, el artículo 25, apartado sexto, había prevenido con tiempo la exigencia de alfabetización para el ciudadano: «Desde el año de mil ochocientos treinta [es decir, dieciocho años después de la entrada en vigor de la Constitución] deberán saber leer y escribir los que de nuevo entren en el ejercicio (*sic*) de los derechos de ciudadano».

2. La alfabetización como derecho fundamental

Esto parece, repito, una condición necesaria para ejercer la ciudadanía en una sociedad libre. Pero no podemos quedarnos ahí. Hay que ir un poco más abajo para encontrar su verdadero fundamento, que es algo obvio pero que, como tantas cosas obvias, la presuponemos sin examinarla: la alfabetización pone a disposición de los miembros de la sociedad las herramientas necesarias para recibir y transmitir información mediante la lectura y la escritura. Digo que esta obviedad es importante, y no sólo en términos de ciudadanía, porque en una sociedad cuyo flujo de información es letrado e impreso, como lo es la sociedad moderna, el analfabeto es un ser esencialmente «dependiente». Y eso pugna directamente, no sólo con el estatus que se confiere al ciudadano, sino también con el sentido que ha de tener el proceso completo de enseñanza en el diseño de esas sociedades abiertas y libres. Es esa dependencia trágica lo que hace imprescindible la mera alfabetización. En un mundo dominado por la cultura impresa (cualquiera que sea su «soporte»), el analfabeto no posee las competencias necesarias para recibir información, reflexionar sobre ella y tomar decisiones a partir de esas reflexiones. Eso afecta decisivamente a su peripetia individual como persona en las circunstancias más inmediatas de la vida, casi a su condición misma de persona como ser libre. Y es, por supuesto, incompatible con la democracia porque el analfabeto depende siempre de otro, alguien alfabetizado, para obtener la información exigida por su papel en la deliberación pública. Esta condición de dependencia es, pues, inconciliable con uno de los fundamentos normativos de la sociedad abierta: la idea del ciudadano como un agente libre e independiente. No es posible pensar en el proceso político como un procedimiento de discusión y decisión de las cuestiones fundamentales de la comunidad política si una parte sustancial del *demos* está compuesta por gente analfabeta, incapaz de recibir y procesar la información requerida para esas actividades. Aquí encontramos, pues, por primera vez esa connotación que antes me interesaba: en este caso «alfabetización» connota necesariamente «independencia» para obtener información y comunicarla con la vista puesta en la toma de decisiones tanto políticas como personales. Es, desde mi punto de vista, el fundamento del primer estrato del proceso general de la enseñanza. Y aquí surge también el primer *derecho* educativo: el que llamaré «derecho a la alfabetización», cuyo correlato es desde hace ya dos siglos, la llamada «enseñanza obligatoria» en ese su primer nivel. Si los niños tienen un «derecho» moral a ser alfabetizados para ser personas independientes y libres en una sociedad abierta, sus padres, sus tutores, o el Estado tienen el correlativo deber moral de hacerlo. Ese es el fundamento del derecho constitucional a la alfabetización y del consiguiente deber constitucional de organizarla. Y haríamos mal en relegarlo como tema resuelto. El analfabetismo es en sí mismo una violación de un derecho fundamental: allí donde hay una persona sin las capacidades letradas

mínimas, estamos en presencia de una situación inconstitucional. Y, contra lo que pueda suponerse en nuestras sociedades, no son tan escasas esas situaciones⁶.

3. La instrucción y sus dimensiones científicas, jurídicas y éticas

El segundo estrato del proceso es la «instrucción». La instrucción es sencillamente la transmisión organizada y deliberada del conocimiento. Así como el anterior estrato era la puesta a disposición de los niños de las herramientas indispensables para la inmediata independencia personal en la sociedad letrada, en este segundo estrato nos encontramos con la dimensión científica inherente a la organización de la sociedad contemporánea. En efecto, a lo largo del siglo XIX, si no antes, la transmisión de conocimiento se ha hecho equivalente a la transmisión de la ciencia moderna, porque no hay más conocimiento admisible como tal que el conocimiento científico. Y la instrucción es la transmisión de los niveles iniciales del conocimiento científico que nutre a una sociedad abierta. Para examinar minuciosamente este estrato sería necesario explorar cuestiones como el grado básico de instrucción preciso para la inserción activa en nuestras complejas sociedades, y, con ello, cosas como el diseño del currículum o los métodos de enseñanza y aprendizaje, sobre las que se discute incesantemente⁷. Pero lo que me interesa es el contenido inspirador del estrato. Su connotación. Y está presidido por la noción de autoridad científica. Lo que aquí no cabe son cosas como la astrología, el terraplanismo, el creacionismo, el racismo, la homeopatía, la superstición, la afirmación de la inferioridad natural de la mujer, la fundación legendaria de la patria, o cualquier otra de esas creencias extravagantes que tanto abundan. Todas ellas han de quedar fuera del contenido de la instrucción. Cuando hablo de conocimiento científico aludo a creencias que, por su grado de objetividad y su capacidad para superar un test metódico serio, pueden ser mantenidas como ciertas y veraces. Para suministrar un fundamento firme a los derechos que aparecen en este estrato es preciso asumir puntos de partida que se originan fuera del contexto escolar, en el seno de la comunidad científica. Lo que los científicos llaman «criterios de demarcación» entre la ciencia y la pseudociencia ha de ser incorporado a la noción de instrucción. Algunas veces, tales criterios también pueden ser necesarios en las discusiones públicas o se presentan inopinadamente en el marco de conflictos jurídicos. Por ejemplo, en 1982 en el caso *McLean v. Arkansas Board of Education* (529 F. Supp. 1255 [E.D. Ark. 1982]), el juez William Overton tuvo que decidir si la ley 590 del parlamento de Arkansas, que exigía de los profesores dar un «tratamiento equilibrado» (*balanced treatment*) a la teoría evolucionista y al creacionismo en las clases de biología enseñadas en las escuelas públicas», violaba el principio de separación Iglesia/Estado, y en particular la contundente cláusula de la Primera Enmienda de la Constitución, la llamada *Establishment Clause*, que podría traducirse así: «El Congreso no hará ley alguna relativa al reconocimiento oficial (*establishment*) de una religión o que prohíba su libre práctica...»⁸. El juez llamó como perito a un reputado científico, filósofo de la biología (Michel Ruse), para que informara de si el creacionismo era ciencia o religión, y trató de reformular el test de constitucionalidad de la ley que había ido elaborando en esta materia la Corte Suprema, que resumió en tres principios: «Primero, la ley ha de tener un propósito secular; segundo, su efecto principal o primario ha de ser tal que ni

⁶ Reenvío como puerta para más información, al artículo de Jacobo García Rosario o *cómo sobrevivir al analfabetismo en el siglo XXI*, *El País*, 30 de abril de 2023, en el que se habla de más de medio millón de personas en esa situación en España.

⁷ Para darse una idea de su importancia baste con mencionar cuestiones como la tendencia actual a elevar la obligatoriedad de esta instrucción hasta los 18 años (me informó de esta tendencia actual Carmen Pellicer), la naturaleza, más global o más especializada, del *currículum* o los métodos activos o pasivos de enseñanza.

⁸ Este es el texto inglés: «Congress shall make no law respecting an establishment of religion or prohibiting the free exercise thereof...».

promueva ni inhiba la religión...»; finalmente, la ley no debe alimentar «una excesiva implicación (*entanglement*) gubernamental con la religión». ⁹ De acuerdo con esos criterios el juez determinó que la ley de Arkansas no era compatible con la Constitución porque el creacionismo no era ciencia, no era ajeno a algunas creencias y confesiones religiosas y suponía una mezcolanza del gobierno con credos religiosos ¹⁰.

La verdad y la autoridad teórica presiden, pues, esta etapa. Una verdad abierta a la discusión y la crítica por medio de la argumentación racional, y una autoridad que lo es sólo por su competencia, pero que puede ser cuestionada también con arreglo a esos parámetros. En todo caso, en este contexto, «conocimiento» es el proceso de adquisición de creencias verdaderas racionalmente justificadas (Winch e Ingell, 2008, p. 110). ¿Cuál es la connotación que encuentro en la instrucción pensada así? Que su propósito es instilar en el estudiante la convicción de que ha de conformar y desarrollar sus creencias con arreglo a cánones de evidencia y racionalidad, y en ese sentido ha de aprender a emanciparse paulatinamente de la dependencia de mitos, lugares comunes, tradiciones heredadas y prejuicios vigentes en su contexto social, es decir, ha de tratar de formar por sí mismo sus propias convicciones; lo que pudiéramos llamar «independencia epistémica». Y ello vale tanto para las ciencias naturales como para las ciencias humanas o sociales ¹¹. Para las primeras, porque no caben explicaciones para-rationales de la realidad natural. Para las segundas porque no son admisibles invenciones o mixtificaciones de la realidad humana. El camino de Santiago puede tener mucho interés turístico o místico, pero desde el punto de vista de la instrucción es claramente un falso positivo sin fundamento alguno. La superchería pseudocientífica y la manipulación interesada de la realidad, que tanto abundan, no pueden tener cabida en este estrato del proceso de enseñanza.

Ese estadio de independencia reflexiva o epistémica constituye quizás el propósito fundamental de este segundo estrato: exige que el estudiante se desarrolle intelectualmente en la formación de sus propias creencias. No se puede ser autónomo si simplemente se comparten por ósmosis los valores y las convicciones del medio social. La instrucción suministra al estudiante las herramientas necesarias para realizar un corte decisivo: el corte con las creencias de su mundo entorno y la aceptación crítica de sus propias creencias. No se puede ser independiente en este sentido si se limita uno a reproducir pasivamente los conocimientos del propio contexto social sin someterlos a la propia racionalidad crítica. Y esa independencia epistémica es lo que sirve de fundamento a un nuevo «derecho» moral a la instrucción contrastada, una suerte de derecho a la verdad, que tiene su correlato en el deber u obligación de articular un proceso de enseñanza presidido por esas exigencias científicas.

Aquí nos sale al paso un tema muy controvertido, el de la ubicación de la enseñanza religiosa en el proceso educativo. Y, por lo que a nosotros respecta, naturalmente, la enseñanza de la religión católica y sus notorios privilegios en nuestro país. Porque, tal y como lo he planteado, la enseñanza religiosa entendida como catequesis o proselitismo no cabe en este estrato de la instrucción, como no cabía en el programa educativo de la Institución Libre de Enseñanza. Mucho menos, naturalmente, financiada con el presupuesto público y «en condiciones equiparables

⁹ Esta doctrina se va decantando a partir de *Everson v. Board of Education* (330 U.S. 1, 1947), *McCullum v. Board of Education* (333 U.S. 203, 1948), y adquiere un perfil definido en *School District v. Schempp* (374 U.S. 203, 1963). Cfr. para ello, Lockhart, Kamisar y Choper (1981, pp. 786 y ss.)

¹⁰ Extraigo estos datos de Curd y Cover (1998, pp. 1-83)

¹¹ Que no han de ser, por cierto, escindidas en ningún momento en dos mundos comunicados entre sí. Un tema de máximo interés en la discusión y el diseño del currículum.

a las demás disciplinas fundamentales» (como establecen los Acuerdos del Estado español con la Santa Sede). Y ello por dos razones de diferente naturaleza: una de ética pública, que es concluyente pero ahora no interesa tanto examinar: porque los contribuyentes laicos o de otras convicciones se ven obligados a financiar con sus impuestos aquellas creencias religiosas que no comparten, lo que constituye una discriminación o una exacción injusta. Y la segunda, que sí viene aquí al caso, porque la catequesis religiosa es la transmisión acrítica de dogmas, lo que viola los principios en que han de basarse las actividades de instrucción: la evidencia científica y la racionalidad argumentativa. Los dogmas religiosos son afirmaciones que no se sujetan al escrutinio racional. Por tanto, no pueden promover la autonomía «epistémica» que fundamenta esta etapa de la enseñanza.

4. Alcance y fundamento de la educación

Y llegamos ahora al estrato que, en sentido más estricto, propongo llamar «educación». Distinguir entre educación e instrucción es algo muy de la Institución Libre de Enseñanza. Pero es también algo sutil y controvertible. Trataré de transmitírselo con un texto de Francisco Giner de los Ríos sobre Menéndez Pelayo:

Si se necesitase probar la falta de carácter educativo, en todos los sentidos, de nuestra enseñanza y de nuestro sistema entero de estudios, ahí está el autor de la referida *Historia [de los heterodoxos españoles]* para mostrar cómo es posible consagrar tan superiores condiciones mentales al más asiduo comercio con los grandes maestros del buen gusto y tenerlo pésimo, sin embargo. Es un fenómeno de los más desagradables el de este profundo abismo entre la instrucción y la educación (Giner de los Ríos, 1927, p. 79).

Marcelino Menéndez y Pelayo pudo haberse pasado años y años estudiando, por ejemplo, a los maestros de la estética y, tener, sin embargo, un pésimo gusto, es decir, pudo haber sido alguien muy instruido pero muy poco educado.

La educación va, pues, más allá de la instrucción. En ese estrato anterior, el de la instrucción, vivimos quizás todavía en la lógica de valores más instrumentales: se instruye con la vista puesta en un objetivo exterior al proceso mismo de instrucción: el conocimiento y dominio de la naturaleza, el acceso a herramientas intelectuales sólidas, el desarrollo de la economía industrial y postindustrial, la promoción social, el mercado de trabajo, la dimensión profesional de la vida, etc. Para todas esas cosas, los ciudadanos de las sociedades abiertas tienen que estar en posesión de un grado básico de instrucción en el sentido que hemos visto. Pero cuando buceamos hasta este otro estrato de la educación encontramos que descansa sobre algo que es valioso en sí mismo y no por ser un instrumento o un medio para otra cosa. Es más difícil de definir, pero tiene que ver con lo que, en una sociedad abierta, concebimos y expresamos como «ser persona». Al lado de la connotación de la alfabetización como «independencia comunicacional», y de la instrucción como «independencia epistémica», la sociedad abierta busca en la educación la «independencia personal». En efecto, su justificación como el estrato más profundo de todo proceso de enseñanza es el principio de autonomía personal plena, de aquello que, con una u otra formulación, se ha designado en la modernidad como «dignidad de la persona»: que, como seres humanos, todos y cada uno somos fines en nosotros mismos y nunca debemos ser tratados sólo como un puro medio. Que nuestra vida y nuestras decisiones han de brotar de nosotros mismos, que no hemos de ser empujados por fuerzas externas, ni sometidos a la voluntad arbitraria de otros. Seres capaces de obrar por sus propias razones, y de establecer independientemente sus propósitos y perseguirlos por sí mismos. Seres, en fin, que son responsables de sus decisiones y

pueden dar cuenta de ellas apelando a sus ideas y propósitos¹². La educación ha de generar una actitud muy especial también respecto del conocimiento mismo: que seamos capaces de considerarlo no sólo instrumentalmente, sino como una manera global de comprender y valorar el mundo y de concebir nuestro papel en él, y de encontrar una satisfacción y un sentido en ese conocimiento. Y tiene también, por supuesto, una dimensión social y una referencia obligada al marco de las relaciones con los demás. La educación consiste sobre todo en enseñar al individuo a actuar en libertad, a tener conciencia de su propia responsabilidad, a respetar al otro y a las reglas que hacen posible la convivencia con él, a razonar las propias posiciones y negociar los desacuerdos, a reconocer la autoridad, a practicar la tolerancia, a configurar desde sí mismo el propio código de conducta moral; esas cosas son parte de lo que queremos decir cuando hablamos de una persona educada. Y no sólo es un mero diseño funcional respecto al medio que hayamos de producir de una forma instrumental y mecánica, si es que pudiéramos hacerlo; es sobre todo una presuposición antropológica, un ideal de ser humano que tenemos que ayudar a generarse por sí mismo, porque esa es la tarea fundamental que subyace a ese complejo proceso que llamamos educación.

Este es el fundamento del derecho a la educación en una sociedad abierta. No es que piense sólo que ser educado así sea una buena cosa, sino que creo que todo ser humano tiene derecho a ser educado así. Porque esa «independencia personal» que connota es una condición necesaria para desarrollarse como ser humano en el sentido más íntegro que cabe suponer, y, por supuesto, para que nuestras sociedades sean sociedades abiertas y libres. Es un ideal regulativo que debe presidir todo el proceso de la enseñanza. Y es, naturalmente, lo que hace del papel del educador una pieza ineludible de la condición y el destino de esas sociedades.

5. Conclusión: educar y respetar

Ese ideal es lo que, en mi opinión, trata de establecer la Constitución en el mencionado artículo 27, en su párrafo segundo: «La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Y tanto en lo que respecta al «derecho a la instrucción» y su vinculación con la ciencia, como en lo que atañe a este más profundo «derecho a la educación» y su inspiración en la autonomía personal, deben hacerse algunas reflexiones para establecer con cierta precisión lo que significa esa noción de «respeto a los derechos» recogida en el precepto constitucional. En la noción de respeto deben distinguirse con cierta claridad dos cosas distintas: el respeto a las personas y el respeto a las ideas de esas personas, como en la noción de respeto a los derechos fundamentales cabe distinguir entre el respeto al derecho y el respeto a lo que se hace en el ejercicio de un derecho. Y aún más. Permítanme que reproduzca una reflexión mía de hace años:

Cuando un ser humano tiene unas ciertas convicciones o creencias cualesquiera – escribía yo entonces (Laporta, 2001)– pueden distinguirse en ese hecho tan cotidiano y universal al menos tres cosas diferenciadas: el individuo que las tiene, el hecho psicológico de que las tenga, y el contenido proposicional de esas creencias o convicciones. Y si se nos pide que respetemos eso, se nos puede, por tanto, estar pidiendo que respetemos al individuo que tiene las creencias, que respetemos el hecho de que las tenga o que respetemos el contenido de esas creencias. Pues bien, yo mantengo que respetar a alguien es sobre todo respetarle como individuo capaz de tener unas creencias y de diseñar un proyecto vital para sí mismo a partir de ellas. También puedo aceptar que debemos respetar el hecho psicológico de que tenga esas

¹² El lector habrá advertido que resuenan aquí ideas muy conocidas de Berlin (1974, pp. 145-146).

creencias determinadas: no debemos suponer, por ejemplo, que ese hecho es producto de la mera ignorancia, de un prejuicio, de una estrategia, de un defecto cognitivo o de una falla psicológica, ni deberíamos por tanto despreciar ese hecho, reírnos de él, ignorarlo, etc. Pero no estoy dispuesto a aceptar que respetar a otro sea respetar el contenido de sus convicciones o creencias, porque aceptar semejante cosa choca directamente con todos los presupuestos epistemológicos de los que tenemos que partir para desarrollar nuestra racionalidad, nuestro conocimiento y nuestra ética. Las creencias no tienen por qué respetarse; más bien han de someterse constantemente a pruebas de validez y control para determinar su grado de fundamento.

Por consiguiente, respetar a la persona es algo muy distinto de respetar sus convicciones, y respetar los derechos de los demás, es decir, respetar que sean titulares de esos derechos y que debamos esforzarnos porque lo sean, es algo muy diferente de respetar las acciones o iniciativas concretas que realicen en el ejercicio de esos derechos. Si alguien, en el ejercicio de un derecho, obra mal o incorrectamente, no tenemos que respetar ese obrar mal o esa falta de rectitud, aunque podamos defender que tiene derecho a hacerlo (esto es, defender que tiene derecho a obrar mal (*a right to do wrong*)).

Viene esto al caso porque cuando hablamos del derecho a la educación en el sentido profundo que aquí le he tratado de dar, hablamos también de los primeros estadios de una relación de respeto hacia quienes estamos educando. Y ello excluye que en ese estrato del proceso educativo pueda decirse que estemos «indoctrinando». Porque puede, en efecto, salirnos aquí al paso una objeción importante que es necesario rechazar. La objeción de «indoctrinamiento». Ese ideal de educación, el ideal del sujeto que imaginamos como resultado del proceso completo de educación, es, por supuesto, una visión, no de lo que sea ese sujeto, sino de lo que deba ser. Al colaborar entonces a su alumbramiento, ¿estamos prestando nuestra profesión al indoctrinamiento? Habíamos excluido a la religión como catequesis del estrato «alfabetizador» y del estrato «instructivo» del proceso por su carencia de sustentación racional y científica; ¿tendría derecho a figurar ahora en este estrato educador? ¿Estaríamos tratando de conformar una personalidad con arreglo a un canon moral impuesto desde fuera? ¿Sería esta, una vez más, una tentativa de resolver el viejo problema de la enseñanza de las virtudes y actitudes morales?¹³ Para responder a esta objeción decisiva debemos tener claro qué es eso que se llama «indoctrinamiento». Ha sido algo muy discutido y que se ha manipulado mucho en las discusiones de política educativa. Seguro que todos recuerdan cómo se acusaban unos a otros de indoctrinar en los episodios que rodearon aquel deplorable espectáculo de la tentativa de introducir la «educación para la ciudadanía» en nuestro currículo en la primera década del siglo. En el Reino Unido ha habido un debate más serio y razonado. Un esquema claro para presentarlo podría ser el siguiente: Indoctrinar depende: a) de la intención del enseñante, b) de la materia que se enseña, c) del método que se usa, y d) del resultado que se obtiene¹⁴. Si alguien tiene la intención de que las creencias que transmite sean inmunes a la crítica racional, está indoctrinando. Si enseña algo que está más allá de los cánones de la racionalidad científica, está indoctrinando. Si utiliza métodos memorísticos y pasivos de estampación, está indoctrinando. Si su objetivo es cerrar con ello la mente del educando, esta indoctrinando. Pues bien, basta con estos rasgos para concluir que cuando se educa en el desarrollo y estímulo del carácter y la personalidad con el fin

¹³ No hacen falta grandes argumentos para justificar el calificativo de «viejo» para este problema. Basta con remitir al *Menón* de Platón y las últimas palabras de Sócrates en él: «si en todo nuestro razonamiento hemos indagado bien, la virtud no se daría ni por naturaleza, ni sería enseñable, sino que resultaría de un don divino, sin que aquellos que la reciben lo sepan...».

¹⁴ Traslado aquí, por razones de espacio, un esquema del resumen que se contiene en el término *Indoctrination* en Winch e Gingell, (2008). Puede verse también White (1967) y Peters (1967).

de que se conforme a los parámetros científicos y éticos de un sujeto autónomo teórica y moralmente, es decir, cuando se está «educando» en el sentido preciso que aquí le estoy dando al término, es difícil afirmar que se esté inductando. La educación así entendida está en las antípodas del adoctrinamiento. Y articulados entre sí, el derecho a la alfabetización, el derecho a la instrucción y el derecho a la educación, constituyen en sí mismos una expresión clara del respeto al educando y un antídoto contra su inductación. Y precisamente por ello configuran una panoplia de exigencias éticas básicas que están en la base de la legitimación de las sociedades abiertas, y componen un importante segmento de las aspiraciones de la justicia en esas sociedades.

Bibliografía

- Berlin, I. (1974). *Libertad y necesidad en la historia*. Revista de Occidente.
- Curd. M. y Cover, J. A. (1998). *Philosophy of Science. The Central Issues*. W.W. Norton & Company.
- García, J. (29 de abril, 2023). Rosario o cómo sobrevivir al analfabetismo en el siglo XXI. *El País*. <https://elpais.com/espana/madrid/2023-04-30/rosario-sobrevivir-al-analfabetismo.html>
- Giner de los Ríos, F. (1927). *Obras Completas* (tomo XVII). Espasa-Calpe S.A.
- Laporta, F. (2001). Inmigración y respeto. *Claves de Razón Práctica*, 114, 64-68.
- Lockhart, W.B., Kamisar, Y. y J.H. Choper. (1981). *Constitutional Rights and Liberties. Cases and Materials*. St. Paul (Minn.) West Publishing Co.
- Peters, R. S. (1967). *The Concept of Education*. Routledge and Kegan Paul.
- Tiberghien, G. (1874). *La enseñanza obligatoria*. Librería de Anllo y Rodriguez.
- Varela Suances, J. (1988). *Textos básicos de la Historia Constitucional Comparada*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- White, J. P. (1967), *Indoctrination*. En R.S. Peters (1967), *The Concept of Education* (pp. 177-191). Routledge and Kegan Paul.
- Winch C. y Gingell, J. (2008) *Philosophy of Education: The Key Concepts*. Routledge.