

# *La libertad educativa*

GUSTAVO VILLAPALOS\*

Cuando se habla de libertad educativa, el debate se gira, con excesiva frecuencia, hacia los ámbitos jurídicos, y sobre todo legales: garantías de Estado, presupuestos, medios... En esta intervención nos proponemos deslindar otras implicaciones del ejercicio de la libertad, sobre todo en nuestra sociedad. Para ello pensaremos primero en la extensión del concepto del derecho a la educación, para ver luego las condiciones públicas para el legítimo ejercicio del mismo y concluir con el análisis de las que consideramos principales dificultades con las que se encuentra hoy la labor educativa y, por tanto, principales obstáculos para lo que consideramos verdadera libertad educativa.

*La libertad como condición de la educación.* Me siento especialmente halagado por la invitación que se me dirigió con el objeto de invitarme a participar en las sesiones que en el marco de las actividades de este Foro se están dedicando a la reflexión sobre “el ejercicio de la libertad en la España actual”. Estoy convencido de que la consideración de la libertad en el mundo de la educación es una de las que más nos interesan a todos, porque no cabe duda de que es en la educación donde nos jugamos la vertebración y consolidación de todos los espacios de libertad de los que gozará nuestra sociedad dentro de no muchos años. Además, como decía el doctor Julián Marías con motivo de la inauguración de este

\* Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid.

curso, que con tanta maestría dirige, su interés particular reside no simplemente en el hecho de la consideración siempre fecunda y apasionante de la libertad, sino en las dos palabras que la acompañan como marco de acotación: el “ejercicio” y la “actualidad”.

En España, gracias a Dios, contamos con un marco legal y una situación social reales que garantizan el ejercicio de los derechos y libertades básicos. Por lo que respecta al tema central de esta intervención, nos encontramos que en el artículo 27 de la Constitución de 1978, en su número uno, se conoce textualmente: “Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza”. De la real “cultura de la libertad” en la que nos movemos, pasamos aquí a la expresión jurídica del marco que reconoce su ejercicio. Y éste, en dos sentidos: por un lado, la consagración de un derecho fundamental y universal, del que se seguirá la obligación estatal de protegerlo y garantizarlo; y por otro, un reconocimiento más endeble en su expresión, pues no lo consagra como “derecho universal”, que es la libertad de enseñanza. Veamos cada uno con algo más de detenimiento, aunque antes me gustaría hacer una pequeña observación, creo que nada baladí. Me refiero al vocabulario utilizado. Se habla de “derecho a la educación” y de “libertad de enseñanza”. Posiblemente en la mente y el ánimo del legislador no hubiera ningún ánimo discriminatorio y se usaron “educación” y “enseñanza” como sinónimos, ya que en una sola línea no parecía elegante repetir la misma palabra. Pero ateniéndonos a la letra de la Constitución, ésta no reconoce la posibilidad de la “libertad educativa” que da título a mi intervención. Vuelvo a decir que no se trata de un problema filológico, pero que, en orden al desarrollo del análisis que quiero proponerles, me ofrece la posibilidad de un primer comentario relevante.

El Diccionario de la Real Academia Española da como significado de “educar” el de “dirigir, doctrinar; desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.”, mientras que dice que “enseñar” es “instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos”, o bien que la enseñanza consiste en el “sistema y método de dar instrucción”. De este modo la Constitución parece reconocer la libertad para erigir centros de enseñanza como algo distinto de la libertad para el ejercicio del derecho a la educación, de modo que en la práctica, en los años que llevamos de convivencia democrática, se han ido acentuando las diferencias entre dos grupos de derechos, separados no por su naturaleza, sino por el ejercicio real de los mismos. La libertad educativa en nuestra sociedad encuentra en este conflicto su principal obstáculo y amenaza, al menos por lo que se refiere al ejercicio público de la misma.

El “derecho a la educación” reconocido en nuestra Ley Primera se ha desarrollado efectivamente en la práctica, garantizando la existencia de un puesto escolar para todos los niños españoles. No hay ninguna familia española que pueda alegar la imposibilidad de escolarizar a su hijo, aunque sí es cierto que por los cambios demográficos y urbanísticos de una región como la nuestra de Madrid, esto suponga a veces dificultades de cercanía o transporte. Ahora bien, la extensión universal de este derecho no ha supuesto, como estamos viendo en las últimas semanas en los medios de comunicación con la publicación de estudios y encuestas varios, la mejora y el crecimiento de la calidad de esa educación. El crecimiento en los gastos destinados a la educación no supone el crecimiento del contento y la satisfacción del personal docente en el ejercicio de su labor, ni de los padres por resultados obtenidos. He aquí uno de los ámbitos que hemos de considerar con especial detenimiento, pues la extensión universal en el ejercicio de un derecho no puede suponer el detrimento de la calidad del mismo.

Ahora bien, la “libertad de enseñanza” reconocida por nuestra Carta Magna no parece haber corrido pareja con el cumplimiento creciente de la universalidad del derecho a la educación. Así, en efecto, ha

ido decreciendo el porcentaje de alumnos de la enseñanza no pública, en función de criterios como la cercanía del hogar, el nivel de renta o similares. Se han ido cerrando escuelas concertadas y privadas por la dificultad de soportar unos crecientes costes económicos, reduciéndose así la posibilidad que tenían los padres de elegir el tipo de enseñanza que querían para sus hijos, en función de sus valores o creencias. Ha sido así como la conocida como “escuela comprensiva”, concepto subyacente a la reforma educativa de la LOGSE y presente en las reformas educativas emprendidas algunos años antes en otros países europeos, ha mostrado, entre otras deficiencias, la de convertirse prácticamente en un monopolio estatal, con un solo modelo educativo y social impuesto desde criterios en apariencia estrictamente legales.

¿En qué sentido la “escuela comprensiva” ha sido una limitación real al ejercicio de la libertad de enseñanza? ¿Cuáles son las carencias principales detectadas en otros países y que están tratando de ser paliadas con reformas legales, incluso en España? Tony Blair en Gran Bretaña, el ministro francés de educación, Jack Lang, o el recién elegido presidente de los Estados Unidos, George Bush, han anunciado que quieren emprender reformas y cuantiosas inversiones para mejorar el sistema público de enseñanza dando prioridad a la calidad y a la diversidad de la demanda. La homogeneización del estilo educativo impuesta por la extensión del derecho a la educación y por la elevación de la edad de la escolarización obligatoria ha llevado a unificar realidades muy dispares y heterogéneas, diversos tipos de alumnos con inquietudes a veces antagónicas, derivando en una reducción paulatina del nivel educativo. Un informe publicado en el mes de enero en *The Economist* analizaba los resultados de las reformas aplicadas en Gran Bretaña por los gobiernos laboristas de los años setenta, dirigidas a instaurar las *Comprehensive Schools*, eliminando paulatinamente las *Grammar Schools*. Este modelo, copiado luego por la LOGSE española, obligaba a eliminar un examen de reválida que daba paso a la enseñanza secundaria, alargaba la escolarización hasta los 16 años, impedía la formación de grupos en función del rendimiento académico y unificaba los programas básicos. Comparaba los resultados entre el Ulster e Inglaterra, ya que en el primero siguió funcionando el 25 por ciento de las *Grammar Schools*, mientras que en Inglaterra y Gales sólo se mantuvieron un 5 por ciento de las mismas. Pues bien, los alumnos del Ulster tienen resultados académicos mejores en un 10 por ciento que los de Inglaterra, y es en esa región de la isla irlandesa donde un mayor porcentaje de alumnos de clases sociales inferiores accede a la universidad. El sistema anterior a la “escuela comprensiva” obtiene mejores resultados para todos, siendo en apariencia menos “igualitario”. Las reformas anunciadas por el primer ministro Blair pasan por la introducción de planes de control de la calidad en los centros públicos, la posibilidad de la selección de los alumnos en función de la especialización elegida por el centro, etc.

Podía seguir añadiendo ejemplos, como el del collège único en Francia, reforma similar a esta inglesa, aplicada en el país vecino en el año 1975, y que suprimió las diferencias entre enseñanza general por un lado, y después la secundaria y la técnica por otro, igualando programas y alargando la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Los resultados han sido similares en cuanto al descenso de la calidad y las reformas que se anuncian irán en una línea semejante a las británicas. O los controles de calidad y evaluación que el presidente Bush quiere instaurar en las escuelas americanas, con el fin de que las escuelas públicas ofrezcan la formación que los padres esperan de ellas. Frente a todo esto es curioso comprobar cómo en España, cuando la ministra de educación anunciaba que se van a instaurar reformas en orden a mejorar la calidad educativa, en la misma línea que éstas anteriormente citadas, lo que se genera son una protesta estudiantil, como la del pasado 29 de marzo, cuando todavía no se conocen las pautas concretas sobre cómo se aplicarán dichas reformas.

Desde el punto de vista legal, por tanto, se da en España en este momento una paradoja entre el reconocimiento de un derecho universal a la educación, y la aplicación de leyes y disposiciones que limitan el ejercicio de otro, la libertad de enseñanza. Parece, pues, que esta última libertad es la que más se ve amenazada en nuestra España actual, en parte por el motivo hasta ahora expuesto, esto es, en lo que podríamos denominar como el exceso de celo en el cumplimiento de un primer derecho de escolarización obligatoria. Pero no parece que sea ésta la única razón. Detrás de este no respeto a la libertad de enseñanza, de la posibilidad real de los padres de ofrecer a sus hijos la educación que consideran más conveniente, se esconde un marco ideológico que instrumentaliza la educación y el derecho a la misma en orden a un fin ajeno a los mismos. Veamos esto con detenimiento.

*El marco jurídico y político para la educación: ¿función subsidiaria del Estado o monopolio público?* Desde la firma del tratado de Maastricht se introdujo en el vocabulario corriente de los medios e incluso de las conversaciones cotidianas, la palabra “subsidiariedad”. Detrás de este concepto, vertebrador de las relaciones entre los distintos estados europeos y la naciente Unidad Europea, se esconde una tradición de pensamiento ético secular, que viene muy al caso de cómo creo que debería arbitrarse la relación entre poderes públicos y sistema educativo.

En este sentido debemos afirmar con claridad que los sujetos del derecho a la educación son los padres respecto de sus hijos, y que el papel del Estado en este sentido cumple una función subsidiaria. Siendo la familia una institución de orden natural, y teniendo en cuenta que a los padres compete el derecho y la obligación de alimentar y buscar el pleno desarrollo de sus hijos, la labor educativa es siempre y en primer lugar un derecho inalienable de los padres. Solamente cuando el Estado moderno, organizado políticamente como hoy lo conocemos, ve la necesidad de proveer los recursos necesarios y las instituciones precisas, surge la enseñanza pública como obligación política. Pero siempre dentro de la dinámica general antes apuntada: es la labor subsidiaria del Estado la que le obliga a asumir competencias que cubran las necesidades de los padres para el ejercicio de su derecho-deber de educar a sus hijos.

Cuando se hace de la educación no una función subsidiaria, sino un monopolio estatal se está ejerciendo de hecho una violencia pública contra la libertad de los individuos y de las familias a elegir el tipo de educación que quieren impartir a los hijos. Con frecuencia, la libertad admitida en teoría, queda de hecho limitada e incluso combatida cuando el Estado se considera detentador, en materia de educación, de un verdadero monopolio de facto.

Si además tenemos en cuenta que el sujeto de la educación no es simplemente la inteligencia humana en su sentido más técnico, sino toda la persona, con todas sus dimensiones, estética, ética, espiritual, social, etc., evidentemente la labor del Estado ha de respetar la legítima aspiración de los individuos y los distintos grupos sociales a transmitir sus valores y creencias, dentro del ordenamiento general que marca la convivencia y el respeto a los derechos humanos fundamentales. Recientemente publiqué un artículo en el diario La Razón (30-II-2001) en el que precisaba que “un vago rousseaunismo ha impregnado hasta ahora el sistema educativo, que ha antepuesto el aspecto formativo y existencial a los aspectos propiamente instructivos”. Por desgracia, la función subsidiaria del Estado ha ido abandonando la labor instructiva y usurpando la más educativa, creando ese monopolio ideológico que no le corresponde. No es extraño que se esté extendiendo por Estados Unidos, y ahora ya en Europa, esa corriente del home schooling, de la escuela en casa: la enseñanza pública ha desertado de su labor y competencia más

instructiva, rebajando la calidad, y ha usurpado la labor más formativa, ideologizando las escuelas.

No podemos olvidarnos del cuadro que hemos descrito poco antes, a propósito de la “escuela comprensiva”. Si, por un lado, se trata la educación como un producto mercantilista más, que ha de “satisfacer” a sus usuarios, que siempre se consideran en estos supuestos los alumnos y no los padres; si, por otro, se trata de prolongar la permanencia en las aulas a toda costa de todos los individuos, y si, por último, se abandona la tarea instructiva y se ideologiza la función instructiva, tenemos como resultado esta rebelión entre los padres de familia que reclaman ante el Estado la legítima posibilidad de ser ellos quienes eduquen a sus hijos, convencidos de que pueden superar fácilmente la calidad instructiva y formativa del sistema. Pensemos que en Inglaterra, donde el sistema escolar había empezado antes la reforma mencionada que le ha llevado a su fracaso, los niños escolarizados en casa suman ya la cifra de 10.000. El resto de las legislaciones europeas son más bien hostiles a esta posibilidad que, sin embargo, empieza a ser reclamada cada día por más padres y grupos sociales, como alternativa eficaz al sistema oficial.

Todavía cuando se impulsó en 1992 el cambio educativo de la LOGSE en nuestro país, se aducía como argumento a favor de este cambio y del sistema público de enseñanza, que la escuela era un “instrumento privilegiado para el cambio social”. Realmente no parece que hoy se pueda dar a la escuela este papel. Es una concepción anacrónica de la escuela, cuando vemos que ésta se ve superada constantemente por la rapidez de la mutación de los usos sociales, introducidos sin control alguno por los medios de comunicación. La educación debe capacitar a los individuos para vivir en una sociedad dinámica y abierta, sin duda, pero esto no se logra con la reducción de los contenidos formativos, de la exigencia académica. Todo lo contrario. La ideologización de la escuela lleva a crear sujetos indefensos ante la agresividad de un entorno permanente evolución que exige personas formadas íntegramente. El tercer milenio anuncia una escuela nueva, menos autosuficiente, más autónoma y más responsable, lo que significa más comprometida con la calidad, con el desarrollo integral de la persona, con las exigencias, inquietudes y derechos de las familias. Si se me permite el juego de palabras, es la sociedad la que se ha convertido en un instrumento privilegiado para el cambio educativo.

Lo que me lleva a comentar, dentro de este análisis de función subsidiaria del Estado como marco legítimo de la libertad educativa, la imposible neutralidad de la educación. Reaparece así de nuevo el tema central de mi intervención. Describir el sistema legal no es un ejercicio gratuito de erudición, como vemos, sino la posibilidad de desentrañar los gérmenes de muchos de los problemas que acucian a la libertad educativa hoy. La ausencia de identidad no es formativa. Nunca puede serlo. Sólo la autenticidad de los modelos significativos para los niños y jóvenes puede educar en la libertad. En el mensaje para la Jornada Mundial de la Paz celebrada el día 1 de enero de este año, Juan Pablo II afirmaba que la educación tiene la responsabilidad de “transmitir a los sujetos la conciencia de las propias raíces y ofrecerles puntos de referencia que les permitan encontrar su situación personal en el mundo. Al mismo tiempo debe esforzarse por enseñar el respeto a las otras culturas. Es necesario mirar más allá de la experiencia individual inmediata y aceptar las diferencias, descubriendo la riqueza de la historia de los demás y de sus valores. El conocimiento de las otras culturas, llevado a cabo con el debido sentido crítico y con sólidos puntos de referencia ética, lleva a un mayor conocimiento de los valores y de los límites inherentes a la propia cultura y revela, a la vez, la existencia de una herencia común a todo el género humano. Precisamente por esta amplitud de miras, la educación tiene una función particular en la construcción de un mundo más solidario y pacífico. La educación puede contribuir a la consolidación del humanismo integral abierto a la dimensión ética y religiosa, que atribuye la debida importancia al

conocimiento y a la estima de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones”.

Llegados a este punto de mi intervención, espero haber apuntado con suficiente claridad, en primer lugar, cómo la libertad es la condición necesaria para la educación, y que en línea de principio así lo recoge nuestra Constitución, aunque el desarrollo posterior de estos principios haya conducido a un enfrentamiento entre el derecho universal a la educación con el ejercicio de la libertad de enseñanza. La raíz de este conflicto, hemos dicho en un segundo momento, parece derivarse de la ideologización de la educación. Esta, podríamos decir, usurpación que el Estado ha hecho de la educación, escudado en el pretexto de garantizar el derecho universal, ha degenerado además en la crisis de los sistemas educativos occidentales, en sus diversas formas y países.

Pero, como he apuntado en algún momento del desarrollo, no creo que sea ésta la única limitación a la libertad educativa. Hay otros factores más difusos en cuanto que no pueden ser imputados directamente a una institución, pero no por ello menos reales y menos presentes en el ejercicio de la libertad educativa. Algunos se siguen, como mentalidad difusa, de los principios inspiradores de la “escuela comprensiva”, y otros de la idiosincrasia propia de la mentalidad audiovisual que caracteriza nuestra sociedad de inicio de milenio.

*Los obstáculos a la libertad educativa.* Presentaré estos obstáculos en forma de binomios. Quede claro de antemano que la clave de interpretación de los mismos es plenamente positiva. No creo en las lamentaciones estériles. Hay muchas personas que han diagnosticado algunas de estas carencias, pero que reducen la agudeza de su análisis a la denuncia de las carencias. Los cuatro binomios que analizaré, si bien brevemente, dada la limitación del tiempo que me queda a disposición, son:

El igualitarismo contra la igualdad.

La escolarización contra la enseñanza.

La cantidad contra la calidad.

La comunicación audiovisual contra la razón discursiva.

Comencemos. La contraposición entre igualitarismo e igualdad surge, como hemos visto, de uno de los empeños más claros de la “escuela comprensiva”. El sano y más que laudable esfuerzo por lograr que todos los individuos de una sociedad tengan la educación básica necesaria y la oportunidad de acceder a la formación especializada que deseen, sin limitaciones económicas que se lo impidan, ha llevado a crear un igualitarismo educativo, según el cual todos los individuos deben tener los mismos resultados, las mismas titulaciones y los mismos conocimientos. Grave error del que tratan de sacar al sistema educativo las reformas que antes recordábamos. La igualdad de derechos no supone la igualdad de disposiciones subjetivas, de inquietudes personales ni de aspiraciones profesionales. Ya Platón recomendaba en la República a su interlocutor que los que accedan a la educación filosófica deberían “contar con la penetración respecto de los estudios y la capacidad de aprender sin dificultad; pues las almas se arredran mucho más ante los estudios arduos que ante los ejercicios gimnásticos, porque sienten más como propia una fatiga que les es privativa y no tienen en común con el cuerpo” (República, VII, 535). Insisto en que no se trata de excluir a nadie de la enseñanza básica que es realmente un bien universal. Pero lo que está claro es que las disposiciones y los gustos de cada quien no serán nunca iguales, lo que redundará en un aprovechamiento distinto, y en la necesidad de favorecer más a quienes más lo necesiten y aprovechen.

La diferencia no supone desigualdad. El mismo Tomás Moro en la descripción de su Utopía, donde la igualdad era una de las máximas de la convivencia, el acceso a la educación era universal: “es de ley tener todos los días clases públicas a las que sólo están obligados a asistir los que han sido específicamente seleccionados para las letras” (Libro II, “los oficios”). Todos eran iguales en cuanto a la obligación de contribuir a la mejor manera posible al bien de la república. Pero lo que no se hacía era ofrecer y exigir a todos lo mismo.

Esto nos conduce al segundo binomio, que contraponen escolarización y enseñanza. La escolarización hecha desde la clave del ingenuismo rousseauniano, al que ya he aludido en otro momento, ha cambiado el fin de la educación, centrando a la escuela en contentar las necesidades del alumno en vez de provocar la salida de éste de sí mismo para acceder consciente y libremente a la realidad. Como si el niño tuviera, de modo innato, todas las bondades y capacidades precisas para su crecimiento. Una de las etimologías siempre propuestas para la palabra “educar” es la de “e-ducere”, “conducir hacia fuera”, “hacer salir”, pero no podemos creer que el infante tenga en sí todas las bondades, sino que tiene que salir de sí para formarlas en contraste con la realidad. La legítima preocupación por el bienestar del alumno no puede convertirse en el objetivo de la educación. Son muchos los especialistas que han advertido de las consecuencias que esto trae en la formación de personalidades narcisistas, impulsivas, incapaces de reflexionar sobre sí mismos y de ser capaces de afrontar dificultades y frustraciones. De este modo, la escolarización usurpa la función de la enseñanza en su conjunto, y además la dirige de un modo claramente perjudicial para el correcto desarrollo de la personalidad del alumno. ¿Podemos considerar que esta mentalidad y esta manera de comprender la tarea educativa favorecen e impulsan la libertad?

Recuerdo a este propósito una observación irónica del escritor inglés C.S. Lewis sobre las escuelas que estaban experimentando lo que luego sería la reforma de las *comprehensive schools*: “Era una escuela en la que se debía dejar hacer a los alumnos lo que quisieran. Y desgraciadamente lo que un grupo de diez o quince de los mayores quería era intimidar a los demás. Pero no se expulsaba o castigaba a los culpables. El director decía que se trataba de casos psicológicos sumamente interesantes, los llamaba a su despacho y conversaba con ellos durante horas”. (Crónicas de Narnia, IV, cap. 1). Sirva la ironía y la exageración como muestra de a dónde ha conducido el empeño por asimilar enseñanza con escolarización, y ésta a costa de lo que sea y con la ingenuidad pedagógica como trasfondo. Desde luego que, como última consecuencia que quiero apuntar de esta confusión, la autoridad del profesorado ha salido fuertemente dañada. Urge robustecer el papel del profesorado, lo que supone valorarles de nuevo como educadores, esto es, transmisores de unos contenidos y unos saberes que redundan en el crecimiento personal del alumno, y no como empleados de una escuela que debe contentar a los asistentes.

Llegamos así a la tercera confrontación que a mi modo de ver está limitando sobremanera la libertad educativa: la cantidad contra la calidad. Uno se encuentra con que está extendidísimo que los alumnos estarán mejor educados cuantas más cosas sepan y, sobre todo, cuantas más destrezas técnicas posean. Evidentemente que los instrumentos son útiles, pero son eso, instrumentos. Y serán útiles precisamente en la medida en la que el alumno sepa cómo y para qué le sirven. Y para esto hace falta previamente una seria y esforzada labor formativa. La tecnología está modificando de tal manera el modo de conducirnos socialmente, que es fácil comprobar cómo los alumnos de las escuelas, y ya muchos universitarios, son capaces de hacer muchas cosas, menos pensar, reflexionar, abstraer, seguir un discurso lógico, elaborar un razonamiento ético sobre su obrar. Y esto que es en sí peligroso, sin duda, viene del peligro que ha supuesto la reducción de las humanidades a favor de la técnica. No digo a favor de la ciencia, porque al fin y al cabo, desde este punto de vista, el álgebra o la física suponen una estructura mental de la que

muchos ya carecen.

Aumentar la cantidad de contenidos, de asignaturas, limita el ejercicio de la razón, del pensamiento discursivo. Y creo que esto es en definitiva una de las más grandes limitaciones al ejercicio de la libertad, pues la libertad humana no es más que esa capacidad de decidir voluntariamente a partir de las conclusiones a las que la razón nos lleva liberándonos de los condicionantes de lo irracional. Recuerden la multitud de estudios que se han publicado recientemente sobre las enormes dificultades que tienen nuestros estudiantes de bachillerato y de universidad para el uso del lenguaje. Y no se trata sólo de la cantidad de faltas de ortografía, dato preocupante. Es que esto no es más que el síntoma de algo más grave: no leen, no usan el lenguaje racional y, en consecuencia, como mostraba uno de estos estudios, sólo el 6 por ciento de los alumnos del último curso de ESO son capaces de hacer correctamente las siguientes operaciones intelectuales ante un texto escrito: resumirlo quitando toda la información no esencial, resumirlo en una oración y construir una perífrasis verbal como las que incluía el citado texto. Se acaba de publicar un libro del profesor Raffaele Simone titulado *La Tercera Fase. Formas de saber que estamos perdiendo*, (Taurus, Madrid, 2001) que desvela, precisamente, todas las implicaciones de este cambio de paradigma.

Si les falta el pensamiento crítico, los alumnos tienen que confundir necesariamente la forma con el contenido, la sensación con la sensibilidad, la verborrea con los pensamientos cualificados. Todo un reto, por tanto, el que supone apostar por la calidad en la educación en contra de la cantidad de contenidos, y en especial la cantidad de destrezas técnicas. Hemos llegado así al siguiente binomio: la comunicación audiovisual contra la razón discursiva.

La cantidad que nos impide incidir en la calidad se ve reforzada, a su vez, por el enorme peso que la cultura audiovisual tiene en nuestra sociedad, y sobre todo en los niños y adolescentes. Los hábitos audiovisuales están invadiendo la escuela, pues la velocidad con que la televisión suministra informaciones impide analizar la realidad, abstraer, conceptualizar...

Las limitaciones no son sólo del tipo intelectual. Con excesiva frecuencia se escucha la acusación de que la escuela y la enseñanza es aburrida, y que los alumnos cada vez están menos motivados para el esfuerzo intelectual. Esto también supone una merma de la libertad. Hay contenidos y hábitos intelectuales que quedan fuera del horizonte de un sujeto acostumbrado a recibir sin análisis crítico miles de estímulos visuales por minuto. Hace poco recordaba en una conferencia en la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas los siguientes versos del poeta americano T.S. Elliot: “¿Dónde está la Vida que hemos perdido viviendo? ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?” (Coros de “La Piedra”, en *Poesías reunidas 1909-1962*, Madrid, 1994). Me parecen una manera bellísima de expresar cómo la educación está perdiendo esa libertad formativa, entendida en dos sentidos: libertad como posibilidad educativa que los medios audiovisuales nos usurpan cambiando las mentalidades, y libertad como ejercicio de los propios educandos que pierden sabiduría y racionalidad discursiva.

Estoy convencido de que el camino por devolver a la educación y a los educandos, niños, adolescentes y jóvenes, la libertad que les corresponde como derecho, y a la que las instituciones públicas y privadas estamos obligados, pasa por conseguir mentalidades nuevas. Un pasaje de la obra póstuma de Saint-Exupéry, *Ciudadela*, resume desde la perspectiva del educador, y admirablemente a mi entender, lo que esto supone:

“Por esto hice venir a los educadores y les dije: No estáis encargados de matar al hombre en los pequeños, ni de transformarlos en hormigas para la vida en el hormiguero. Porque poco me importa que el hombre esté más o menos colmado. Lo que me importa es que sea más o menos hombre. No pregunto primero si el hombre será o no feliz, sino qué hombre será feliz. (...) No los llenaréis de conocimientos muertos. Sino que les forjaréis un estilo para que puedan asir. (...) Lucharéis contra los lazos del hombre con los bienes materiales. (...) Les enseñaréis la meditación y la plegaria porque con ellas se dilata el alma. Y el ejercicio del amor. Porque, ¿quién lo reemplazaría? Y el amor de sí mismo es lo contrario del amor. (...) Enseñaréis el gusto por la perfección, porque toda obra es una marcha hacia Dios”. (Ciudadela, Barcelona, 1997, p. 94).

*El miedo a la libertad.* Concluyo aquí estas palabras. Espero que hayan contribuido de alguna manera al análisis que este curso organizado por la Fundación de Estudios Sociológicos, y tan magistralmente dirigido por el profesor y maestro Julián Marías, está dedicando al ejercicio de la libertad en la España actual. Son muchos los temas que se me quedan en el tintero y, sobre todo, muchas las posibilidades de análisis y desarrollo. Pero creo que los puntos aquí esbozados recogen los elementos más esenciales de lo que en el momento actual de la sociedad española supone la libertad educativa. C.S. Lewis, a quien ya he mencionado en mi intervención, en un breve ensayo titulado *La experiencia de leer*, defiende que educar el sentido crítico hace que se eduque la persona en la verdad del hombre, que es total y no parcial. El ejemplo que pone Lewis es de la mayor actualidad: so pretexto de “atenerse” a lo real, las revistas del corazón (él dice femeninas) introducen una manipulación ideológica más perniciosa que la literatura fantástica, porque ésta puede llevar a una experiencia completa de lo humano, mientras que las otras reducen al sujeto a una serie de pulsiones presentadas como lo único que le es propio. Me gustaría concluir con una cita suya en la que resume lo que supone leer bien que, en el fondo, es lo que supone educar y crecer en la libertad: “sin ser esencialmente una actividad sentimental, moral o intelectual, comparte algo con las tres. En el amor salimos de nosotros para entrar en otra persona. En el ámbito moral, todo acto de justicia o caridad exige que nos coloquemos en el lugar de otra persona y, por tanto, que hagamos a un lado nuestros intereses particulares. Cuando comprendemos algo, descartamos los hechos tal como son. El primer impulso de cada persona consiste en afirmarse y desarrollarse. El segundo, en salir de sí misma, corregir su provincianismo y curar su soledad. Esto es lo que hacemos cuando amamos a alguien, cuando realizamos un acto moral o cognoscitivo y cuando ‘recibimos’ una obra de arte. —O cuando, me permito añadir, educamos desde y en la libertad— Sin duda este proceso puede interpretarse como una ampliación o como una momentánea aniquilación de la propia identidad. Pero se trata de una vieja paradoja: ‘el que pierde su vida la salvará’. (...) Aquí, como en el acto religioso, en el amor, en la acción moral y en el conocimiento, me trasciendo a mí mismo y en ninguna otra actividad logro ser más yo”. Creo que la educación no puede tener una meta más alta, ni una aspiración de mayor libertad.