

“EDUCAR ES CREER EN LA PERSONA”. REFLEXIONES EN TORNO AL DERECHO A LA EDUCACIÓN

MILIONE, Ciro

*Profesor Titular de Derecho Constitucional
Universidad de Córdoba
ciromilione@uco.es*

Cómo citar / Citation

Milione, C. (2021).
“Educar es creer en la persona”.
Reflexiones en torno al Derecho a la Educación.
Revista Docencia y Derecho, n.º 17, pp. 3-18.
<https://orcid.org/0000-0002-0470-7498>.

RESUMEN

Al comienzo del siglo pasado, en su obra “*The Outline of History*” Wells afirmaba que la historia de la humanidad se está volviendo, cada vez más, en una carrera entre la educación y la catástrofe. Esta lectura casi apocalíptica de la realidad humana pone en evidencia algo que ha resultado suficientemente claro desde los albores de la cultura occidental: que pocos factores, como el educativo, influyen de manera decisiva en el funcionamiento de nuestros modelos democráticos. Y, sin embargo, la educación no es solo un mecanismo que garantiza la salud de nuestros sistemas de convivencia. Es a la vez un instrumento decisivo para la realización del principio de dignidad humana. Este trabajo reflexiona sobre esta naturaleza doble de la educación sintetizando algunas conclusiones expuestas por el autor en la ponencia “Reflexiones sobre el derecho a la educación desde una perspectiva teleológica y jurídica” presentada en el VI Congreso internacional “Derecho a la educación: innovación docente y mejora educativa”, organizado por la Universidad de Córdoba y la Universidad de Valencia los días 4 y 5 de marzo de 2021.

PALABRAS CLAVE: Educación, derecho, democracia, dignidad humana.

“EDUCATING FOR WHAT?” REFLECTIONS ON THE RIGHT TO EDUCATION

ABSTRACT

At the beginning of the last century, in his work “The Outline of History” Wells stated that human history is increasingly becoming a race between education and catastrophe. This almost apocalyptic reading of human reality highlights something that has been sufficiently clear since the dawn of Western culture: that few factors, such as education, have a decisive influence on the functioning of our democratic models. And yet, education is not only a mechanism that guarantees the health of our systems of coexistence. It is also a decisive instrument for the realization of the principle of human dignity. This paper reflects on this dual nature of education by synthesizing some conclusions presented by the author in the paper “Reflections on the right to education from a teleological and legal perspective” presented at the VI International Congress “Right to education: teaching innovation and educational improvement”, organized by the University of Cordoba and the University of Valencia on March 4th and 5th, 2021.

KEYWORDS: Education, right, democracy, human dignity.

Fecha de recepción: 07-abril-2021

Fecha de aceptación: 20-05-2021

SUMARIO¹

1. INTRODUCCIÓN. 2. EL SENTIDO DE LA PALABRA EDUCAR. 3 EDUCAR ES TRANSMITIR, PREOCUPARSE Y CREER EN LA PERSONA. 4. ¿A QUIÉN COMPETE EDUCAR? 5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

*“Abre una escuela
y cerrarás una cárcel.”
(Víctor Hugo)*

1. INTRODUCCIÓN.

La noción de educación representa un concepto fascinante, una de esas nociones que *“resultan tan decisivas, necesarias y críticas”*² para el mundo en el que vivimos, y con el que todas y todos nos medimos a diario, no solo como docentes, sino por el mero hecho de ser ζῷα πολιτικά, unos “animales políticos”.

Por eso, en la primera parte de nuestro trabajo vamos a realizar una “aproximación”³ al concepto de *educación*. Lo haremos sin adentrarnos en el terreno dogmático de los derechos humanos, un terreno en el que dicho concepto ha sido ampliamente tratado por la doctrina y la jurisprudencia.

Para conseguir este objetivo, como es obvio, no llevaremos a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica de los trabajos y estudios que han tenido su foco sobre el concepto de *educación*, pues eso supondría embarcarse en una aventura imposible, desproporcionada para el tipo de trabajo que nos disponemos a realizar. Simplemente, centraremos nuestra atención en la opinión de algunos autores que, en el presente y en el pasado, han tratado la cuestión educativa preocupándose de darle un significado coherente.

¹ El texto de este trabajo fue presentado, en formato comunicación, al XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España “Educación y Libertades en la democracia constitucional” celebrado, en formato virtual, los días 11 y 12 de marzo de 2021. Asimismo, los resultados de este trabajo se enmarcan en el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Córdoba: “Género y diversidad: las formas de la igualdad”, dirigido por el profesor Ciro Milione, concedido en la modalidad 3 en el curso académico 2019/2020.

² Consideraciones del mismo tenor –con estas mismas palabras- la hemos llevado a cabo en relación a otro concepto “difuso” y fundamental para nuestro contexto social, político, económico y cultural: el concepto de *seguridad*. Vd. MILIONE, C., “La noción de seguridad en la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: referencias al derecho a la tutela judicial efectiva”, en *Revista de Derecho Político*, UNED, nº 107, enero-abril 2020, pág. 244.

³ Utilizar otro sustantivo más ambicioso no haría justicia de la complejidad del término que quiere formar objeto de nuestro estudio y, por otra parte, excedería los límites y los objetivos del presente trabajo.

Por último, nos detendremos sobre uno de los documentos que con más atención se han preocupado de describir los objetivos que la educación debería perseguir como instrumento de desarrollo social e individual. Se trata de un estudio redactado en el año 1996, por la UNESCO, (*“La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI”*), cuya actualidad, por ciertos aspectos, sigue siendo incontestable.

2. EL SENTIDO DE LA PALABRA EDUCAR.

El Diccionario de la Lengua Española describe el verbo *educar*⁴ a través de cinco definiciones distintas que procuran ofrecer las acepciones más comunes atribuidas al lema objeto de nuestro estudio. En síntesis, para la Real Academia Española *educar* supone *dirigir, encaminar o doctrinar* a otro individuo más joven (*“un niño”*). De modo que *educar* sería algo de competencia de los adultos, mientras *ser educado* algo concerniente a las generaciones más jóvenes. Para el Diccionario, además, *educar* entrañaría ofrecer *“preceptos”* y *“ejemplos”* y requeriría la realización de actividades en forma de *“ejercicios”*. Finalmente, la *educación* tendría, por lo menos, dos dimensiones diversas: una intelectual relacionada con facultades de índole morales que hacen posible la convivencia (los *“buenos usos de urbanidad y cortesía”*) o el desarrollo de aspectos de la personalidad (*“educar el gusto, el oído, etc.”*); y una corpórea, que consistiría en la mejora de unas prestaciones físicas a través del ejercicio.

Ciertamente esta definición de la Real Academia Española no puede ser considerada suficiente.

3. EDUCAR ES TRANSMITIR, PREOCUPARSE Y CREER EN LA PERSONA.

Así, para empezar a profundizar nuestro análisis, consideramos oportuno volver nuestra mirada atrás en el tiempo, a esa sociedad que fundó el concepto mismo de *pedagogía* –la Grecia clásica⁵– y a las palabras de uno de los estudiosos que más tiempo y esfuerzos intelectuales dedicó a la reconstrucción del modelo educativo existente en esa época de la historia de la humanidad: W. W. JAEGER, autor entre 1934 y 1947, de *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen*.

Para el conocido filólogo alemán *“todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación”*, pues en ello consiste *“el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su*

⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª ed., 23.3 en línea, lema “Educar”, disponible en línea en <https://dle.rae.es/?w=educar> (fecha de consulta: 27 febrero 2020).

⁵ En la Grecia clásica se definía con el concepto de παιδεία el modelo educativo dirigido a los jóvenes, en vigor en Atenas entre los siglos VI y IV a.C. Ese modelo se articulaba en dos vertientes distintas: una “física”, que pretendía enseñar la cura y el fortalecimiento del cuerpo, y otra “psíquica”, que buscaba favorecer la integración de los jóvenes individuos en el contexto social de la πόλις, educándoles en aquellos valores y principios fundamentales (cuyo conjunto se definía ἔθος) en los que se reconocía la comunidad política.

peculiaridad física y espiritual”. Así, mientras la supervivencia de la especie, en su corporeidad y materialidad, se garantiza a través del fenómeno de la procreación, la educación constituye una de las formas para asegurar la supervivencia de nuestro patrimonio de valores y creencias, en su dimensión social o espiritual. En este sentido, para JAEGER “*en la educación actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo*”⁶.

Educar, entonces, significa transmitir.

El problema que se pone a este respecto, sin embargo, es el que atañe al mensaje que es objeto de esta transmisión y, más concretamente, a su carácter de estabilidad, permanencia o inmutabilidad. La educación, en efecto, en su esencia más genuina, no puede consistir, exclusivamente, en la mera transmisión de dogmas incuestionables que se repiten de boca en boca y de generación en generación⁷. En este sentido, cabría recordar esa frase célebre, atribuida a José Ortega y Gasset, por la que “*Siempre que enseñes, enseña a la vez a dudar de lo que enseñas*”⁸.

La educación bebe de esa doctrina del obrar humano que llamamos *moral*, se nutre de sus valores, pero la educación misma es premisa de un verdadero progreso solo si la transmisión de esos valores se hace en un sentido crítico y analítico. Educar en valores, enseñarlos, supone además cuestionarlos, bien para reiterar su necesidad y afianzar su existencia; bien para medir su capacidad de resistencia al paso del tiempo, a la evolución del sentir social y determinar, cuando su obsolescencia resulte evidente, su entrega a las páginas de nuestro pasado colectivo.

Así, si es cierto que *educar* significa transmitir, el objeto de esta transmisión no es neutral. Debe suponer en quién educa y, a la postre en quién es educado, la capacidad de *pensar críticamente*, de cuestionar la realidad a la luz del presente y del pasado, de investigar las causas últimas de los fracasos y de los éxitos de nuestros modelos sociales.

⁶ JAEGER, W. W., *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro I*, (trad. por XIRAL, J.), 15ª ed., Fondo de Cultura Económica México, México DF, 2001, 3.

⁷ No obstante JAEGER, W. W. (*Paideia...*, ob. cit., pág. 4) nos recuerda que “*A la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación. De la disolución y la destrucción de las normas [y de los valores que sobre los que esas descansan] resulta la debilidad, la falta de seguridad y aun la imposibilidad absoluta de toda acción educadora. Esto ocurre cuando la tradición es violentamente destruida o sufre una íntima decadencia*”, precisando, inmediatamente a continuación que “*Sin embargo, la estabilidad [de esos valores y normas] no es signo seguro de salud*”.

⁸ A propósito de Ortega y Gasset, queremos señalar un estudio que se ha tratado de la idea de educación y de sus fines en el pensamiento del conocido filósofo y ensayista español: BARRENA SANCHEZ, J., “Los fines de la educación en J. Ortega y Gasset”, en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 39, nº 116, octubre-diciembre 1971, 393-414. En extrema síntesis, para el autor, el filósofo madrileño entendía que la educación sirviera para que “*el hombre sea, que llegue a ser, que se obligue a ser, que busque su ser*” (pág. 405); para “*configurar la persona libre [...] ganar la independencia que le mantiene libre en la propia personalidad*” (pág. 407); para “*fomentar en el hombre su ‘tono primigenio’ [...] que nos prepare para una vida ‘no hecha, sino, creadora’*” (409 y 411); para “*perfiar una persona más socializada*” (412).

Educación significa pues preocuparse.

Para explicar esta idea es útil recordar la etimología de un término con una fuerte connotación despreciativa: la palabra *idiota*. Para los griegos, en efecto, ἰδιώτης indicaba aquel individuo preocupado solo de sus asuntos privados, exclusivamente centrado en sus intereses particulares, y que por ello desatendía los asuntos públicos y/o no concurría a la formación de la voluntad común en ese nuevo régimen político llamado entonces democracia.

Por estas mismas razones, FREIRE afirmaba en 1978 que *“la educación es siempre un quehacer político. No hay, pues, una dimensión política de la educación, sino que ésta es un acto político en sí misma. El educador es un político y un artista; lo que no puede ser es un técnico frío. Ello significa que tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué.”*⁹

Educación es, indudablemente *un hecho político* que se reafirma con particular énfasis –como una necesidad casi imperante– en todos esos contextos sociales que rechazan un pasado autoritario todavía cercano y que desean escribir su presente con palabras de libertad.

La historia del constitucionalismo español corrobora esta misma idea.

Es suficiente pensar a la afirmación del derecho a la educación, y de la correspondiente libertad de enseñanza, a partir de la primera Constitución española de época liberal: la Constitución de Cádiz de 1812. El Art. 366 de ese texto establecía que *“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.”*

Cabría recordar que esta norma vino a hacerse efectiva en un contexto social en el que, en España, la población analfabeta era largamente mayoritaria a causa de un sistema educativo público casi inexistente, en el que se implementaban metodologías arcaicas u obsoletas. Como HERNÁNDEZ PINA y otros evidencian, las razones principales que determinaron la puesta en marcha de un modelo de educación pública más efectivo respondían a la voluntad política de edificar un nuevo Estado de tipo liberal, fundado en el principio de voluntad democrática que –entonces como hoy– hacía

⁹ MARIN, K., “Entrevista. Paulo Freire: ‘La educación es siempre un quehacer político’, *El País*, 28 de mayo de 1978, disponible en línea en https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html (fecha de consulta: 28 febrero 2020). Por otra parte, FREIRE, P. (*La educación como práctica de la libertad*, trad. por RONZONI, L., Siglo XXI Ed., Madrid, 1976, 76) recuerda que *“La democracia que antes que forma política es forma de vida se caracteriza sobre todo por la gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano, transitividad que no nace y no se desarrolla salvo bajo ciertas condiciones, en las que el hombre se lance al debate, al examen de sus problemas y de los problemas comunes, en las que el hombre participe.”* Esas “*ciertas condiciones*” son las que debe determinar e impulsar el sistema educativo.

necesaria la construcción de una ciudadanía formada y consciente de su nuevo papel político¹⁰.

Esta dimensión política de la educación supone además el pleno desarrollo de la personalidad.

Como SANCHES ROSSINI escribe “*educar es creer en la persona*”¹¹, es reconocer y poner en valor esos tratos de la personalidad que hacen de cualquier ser humano un *unicum* irrepetible, un ser dotado de dignidad¹². Deberíamos recordar, a este propósito, que la misma palabra *educación* viene del latín *educere*, un verbo que expresa la capacidad de “*hacer salir algo*”, de “*sacar algo hacia fuera*”. Se trata de ideas que se ajustan o coinciden con la noción de educación como instrumento fundamental para el desarrollo de la personalidad, de una personalidad que es ínsita en cada ser humano y que frecuentemente permanece oculta por efecto de un conformismo social que la reprime y le impide expresarse libre y autónomamente.

Ese reconocimiento y esa puesta en valor, según la UNESCO, pueden lograrse a través del desarrollo de diversas habilidades que, ya en 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI había identificado en un informe redactado *ad hoc*¹³. Así, los sistemas educativos deberían articularse sobre cuatro pilares distintos, “*cuatro aprendizajes fundamentales*”, es decir: “*aprender a conocer*”, “*aprender a hacer*”, “*aprender a vivir juntos*” y “*aprender a ser*”.

“*aprender a conocer*” significa “*aprender a comprender el mundo que la rodea [a la persona], al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es*

¹⁰ Como señalan HERNÁNDEZ PINA, F.; ESCARBAJAL DE HARO, A. y MONROY HERNÁNDEZ, F., (“Deudores de Cádiz: la Constitución de 1812 y la educación”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, nº 25, julio - diciembre 2015, 222) “*la política educativa de las Cortes gaditanas debe entenderse como una medida más en el desmantelamiento del Antiguo Régimen y la instauración de un Estado liberal, con un nuevo tipo de relaciones sociales, económicas y políticas. Por eso, los principios orientadores basados en la supremacía de la Nación se proyectan también en el campo educativo, y si la Nación es el argumento principal, al ciudadano se le quiere convertir en el primer actor. Este nuevo orden social precisaba de un nuevo orden educativo que le diera legitimidad y apoyo, que distinguiera a los ciudadanos, no por su nacimiento sino por la educación recibida.*”

¹¹ SANCHES ROSSINI, M. A., *Educación es creer en la persona*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 2008.

¹² Como recuerda el Tribunal Constitucional español (Sentencia 236/2007, de 7 de noviembre) que señala “*la inequívoca vinculación del derecho a la educación con la garantía de la dignidad humana, dada la innegable trascendencia que aquélla adquiere para el pleno y libre desarrollo de la personalidad, y para la misma convivencia en sociedad, que se ve reforzada mediante la enseñanza de los valores democráticos y el respeto a los derechos humanos, necesarios para “establecer una sociedad democrática avanzada”, como reza el preámbulo de nuestra Constitución*”. Vd. LOPEZ CASTILLO, A., “Formación de la identidad personal y educación: apuntes”, en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº 17, 2013, 309-332.

¹³ DELORS, J., *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*, ED.96/WS/9, UNESCO, 1996 y 2010, disponible en línea en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa (fecha de consulta: 28 febrero 2020).

el placer de comprender, conocer, de descubrir.”¹⁴ Las intervenciones en este ámbito, deberían ir dirigidas a toda la sociedad, sin diferenciaciones de tipo generacional¹⁵, si bien es cierto que una atención particular debería ser prestada a las generaciones más jóvenes para estimular en ellas la adquisición de hábitos culturales que perduren durante toda la vida. Esos hábitos, a la postre, deberían permitir el “*despertar de la curiosidad intelectual*” y del “*sentido crítico*”, dos instrumentos necesarios para “*descifrar la realidad [...y lograr...] al mismo tiempo una autonomía de juicio*”.¹⁶ Así, para ser capaces de *aprender*, el Informe identifica ciertas facultades específicas cuyo ejercicio es irrenunciable, es decir: la concentración/atención, la memoria y el pensamiento. A las que nosotros añadiríamos otras “virtudes”, como la citada “curiosidad”, la “humildad” de admitir que se carece de ciertos conocimientos en un campo determinado, y la “voluntad” de aprender lo que todavía no se conoce¹⁷.

“*Aprender a hacer*” constituye, sin embargo, otro de los aspectos esenciales de la educación, según la visión de la UNESCO. En este ámbito concreto, no se trata, como en el pasado, de limitarse a la transmisión de conocimientos de tipo técnico, en un sector productivo concreto. En realidad, este pilar educativo debería consentir a cualquier persona la adquisición de determinadas competencias, como ser capaz de comunicar, de trabajar en equipo, de analizar y resolver problemas, etc. Todo eso no debería ir encaminado solo y exclusivamente a impulsar y mejorar la empleabilidad de una persona en busca de trabajo. Si bien el Informe no lo pone claramente en evidencia, “*aprender a hacer*” debería servir, antes que nada, para que cualquier individuo sepa y pueda realizarse como persona también en un ámbito vital importantísimo como es el laboral, una dimensión de la existencia íntimamente ligada al concepto de dignidad humana, como del resto nos recuerda la Constitución italiana de 1947 que coloca la noción de trabajo a fundamento de la República¹⁸.

¹⁴ DELORS, J., “Los cuatro pilares de la educación”, en *El Correo de la UNESCO. Una Educación para el siglo XXI: aprender a aprender*, abril 1996, 92.

¹⁵ Del resto, como señala GERBER, R., en la introducción a su libro *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*, (Ediciones SM España, 2012) “*tanto si nos gusta como si no, de forma consciente o inconsciente, hasta el momento de exhalar nuestro último aliento estamos aprendiendo, experimentando, creciendo y procesando información.*”

¹⁶ DELORS, J., “Los cuatro...”, *ob. cit.*, 92. La educación como “interpretación de la realidad”, de una realidad a menudo conflictiva e inhumana, es la idea expresada por NEMBRINI, F., (*Di padre in figlio. Conversazioni sul rischio di educare*, Ed. Ares, Milano, 2013), por el que “*l’educazione è introduzione alla realtà totale [...] affermandone il senso, affermandone il significato*” (pág. 42), concepto que el autor retoma más adelante afirmando que “*l’educazione consiste nell’introdurre il ragazzo alla conoscenza del reale –di tutta la realtà– precisando e svolgendo questa originale visione...*” (pág. 48). REUTER, L. R., (“Soziales Grundrecht auf Bildung?”, en *DVBl*, 1974, 12 *apud* ALEXY, R., *Teoría de los derechos fundamentales*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1993, 485) considera que el derecho a la educación se caracteriza como un “*derecho a la emancipación cultural-intelectual a la individualidad, a la autonomía, a la madurez político-social.*”

¹⁷ Virtudes que, por otra parte, se colocan a la base del pensamiento socrático en el que el “*saber de no saber nada*” nos enseña, entre otros, el importante valor de la humildad intelectual.

¹⁸ Vd. GIUGNI, G., *Fondata sul lavoro?*, Ediesse, Bologna, 1994, 3 y ss.

“*Aprender a vivir juntos*” representa el tercer pilar descrito por el citado Informe de la UNESCO. El punto de partida que subyace a esta vertiente del fenómeno educativo arranca de una visión objetiva de la realidad que nos rodea. DELORS nos recuerda que “*la historia de la humanidad ha sido siempre conflictiva*” y que “*los seres humanos tienden a valorar en exceso sus cualidades y las del grupo al que pertenecen y a alimentar prejuicios desfavorables hacia los demás*”¹⁹. En esa “*atmósfera competitiva*”, educar supone predicar la religión de la diversidad, acercar los unos a los otros, abandonar el dogmatismo, cultivar nuevamente el espíritu crítico y, en un plano ya más pragmático, establecer proyectos cooperativos entre sujetos diversos, para promover y conseguir objetivos compartidos.

En un cierto sentido, la educación debe servir también para desarrollar la capacidad de “colocarse en el lugar del otro”, y así construir esa vida en la sociedad descrita por CALAMANDREI: “*la vita in società è fatta di solidarietà e di altruismo, che senza solidarietà e senza altruismo non vi è civiltà*”²⁰. Estos valores también pueden y deben formar parte de la misión educativa, porque aun concediendo a los más pesimistas que los sentimientos de solidaridad y de altruismo no forman parte de la naturaleza humana²¹, sí es de admitir que dichos valores pueden ser aclamados, exaltados y enseñados, en este último aspecto, particularmente con el ejemplo. Y, sin embargo, GARCIA GARCIA, entre otros, nos recuerda que estos mismos objetivos frecuentemente acaban olvidados, pues privilegiamos “*la competencia y el individualismo, el lucro económico y los intereses personales sobre el bien común y el interés público. Así, los procesos educativos dejan de ser interacciones comunitarias y sociales, dejan de generar aprendizajes situados y en comunidad, para pasar a ser aprendizajes individuales, que sólo tienen como objetivo aprobar el curso y certificar la capacidad para competir y dominar sobre otros o sobre un aspecto del mundo. En ningún momento pretenden cambiar, en lo íntimo de su esencia, al ser que aprende.*”²²

Si bien el Informe no hace referencia a ello, “*aprender a vivir juntos*” significa también apostar por una educación que promueva la igualdad de género, pues cómo nos indica otro documento redactado por la UNESCO en el año 2015, “*La educación es el medio más eficaz de lograr la igualdad entre hombres y mujeres, propiciar la plena participación social y política de las niñas y las mujeres y empoderarlas económicamente [...] Lograrla requiere un enfoque basado en los derechos que garantice no solo que las niñas, los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a*

¹⁹ DELORS, J., “Los cuatro...”, *ob. cit.*, 95.

²⁰ CALAMANDREI, P., “Airinga del 30 marzo 1956 presso il Tribunale Penale di Palermo”, en *Quaderni di Nuova Repubblica*, n° 4, 1956, pág. 15. En este mismo sentido, nos gusta recordar las palabras de WELLS, H. G., *The Outline of History*, 1920, cap. 41, por el que “*Human history becomes more and more a race between education and catastrophe*”.

²¹ Incluso los más pesimistas deberán reconocer que es ínsita en la naturaleza humana la capacidad de provocar el mal. A tal respecto NEMBRINI, F., (*Di padre...*, *ob. cit.*, 52) señala que educar significa testimoniar la existencia de un bien más grande que, trasciende el interés individual, conduce a la felicidad, de modo que “*un cuore felice governa di più la propria istintività, governa di più la propria capacità di male; conosce di più, governa di più la propria libertà.*”

²² GARCÍA GARCÍA, J. J., “Educar para qué”, en *Revista UNIPLURIVERSIDAD*, Vol. 18, N.º 1, 2018, 11 y 12.

los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella”²³.

El último pilar descrito por el Informe UNESCO de 1996 hace hincapié en la necesidad de que la educación sirva para “*aprender a ser*”, una facultad que, en realidad, resume y sintetiza el contenido de las tres vertientes educativas descritas con anterioridad. Nuevamente, la Comisión enfatiza el papel de la educación como instrumento para el desarrollo de la personalidad en todas sus facetas, condición básica para la consecución de esa “*libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación*” que nos hace dueños y artífices de nuestros destinos²⁴. Sin embargo, ese “*despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos*” solo es posible si la educación nos enseña a mirar dentro de nosotros mismos. Ese análisis introspectivo es el primer paso para la consecución de ese desarrollo global de la persona que la educación pretende. Del resto, la misma cultura helénica ponía a fundamento del concepto de παιδεία la capacidad de “*conocerse a uno mismo*” (γνῶθι σεαυτόν era la máxima inscrita en el pronao del templo de Apolo en Delfos, según el relato de Pausanias), pues esa facultad constituía la premisa necesaria para la consecución de una vida feliz²⁵, de la εὐδαιμονία que, como la misma palabra indica, es la feliz (εὖ-) realización de nuestro δαίμων, de nuestras aspiraciones, de nuestras inquietudes, de nuestro talento, en definitiva, de nuestra personalidad²⁶.

4. ¿A QUIÉN COMPETE EDUCAR?

Si educar supone –como nosotros creemos– perseguir todos los objetivos que acabamos de describir, dedicarse a la educación debe suponer embarcarse en una tarea titánica. Si además miramos a los datos estadísticos que describen los niveles salariales del profesorado en los países del entorno UE²⁷, resulta fácil entender porque pocos trabajos tienen –o deberían tener– un carácter tan vocacional como el de un docente.

²³ UNESCO, *Educación Para Todos. Revisiones Nacionales de la EPT al 2015. Orientaciones*, ED/2013/EFA/PI/1, junio 2013, pág. 27 y 28, disponible en línea en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222445_spa?posInSet=1&queryId=fe4b4b15-4687-4913-bf23-258552b528e0 (fecha de consulta: 29 febrero 2020).

²⁴ DELORS, J., “Los cuatro...”, *ob. cit.*, 97.

²⁵ O de una vida “con sentido”. Por ello, PLATÓN en el verso 38a de la *Apología de Sócrates* nos recuerda que “*una vida que no se examina a sí misma, no es digna de ser vivida*”.

²⁶ Así GALIMBERTI, U., (*I miti del nostro tempo*, Serie Bianca Feltrinelli, Milano, 2009, 46) lo pone claramente en evidencia: “*Se nel corso della vita il proprio demone ha una buona (eù) realizzazione si raggiunge la felicità (eu-daimonía), che dunque non risiede fuori di noi nel raggiungimento delle cose del mondo (piaceri, soddisfazioni, salute, prestigio, denaro), ma nella buona riuscita di sé, perché, come chiarisce Democrito: ‘Felicità e infelicità sono fenomeni dell’anima (eudaimonie psychès kai kako-daimonie)’, la quale prova piacere o dispiacere a esistere a seconda che si senta o non si senta realizzata. La realizzazione di sé è dunque il fattore decisivo per la felicità.*”

²⁷ En un cierto sentido, que los docentes europeos no se dediquen a su profesión por el aspecto económico que entraña esa actividad, lo ha puesto en evidencia (ciertamente de una forma no tan explícita) la misma

Por otra parte, cabe recordar también que pocas profesiones, como la docente, manejan y plasman un recurso tan esencial, crítico y fundamental para existencia de nuestros modelos de convivencia: las personas a las que, un día, tocará asumir la responsabilidad política de nuestro futuro.

Tiene algo de inquietante preguntarse si la sociedad, en su conjunto, es consciente de todo eso²⁸.

Así, GALIMBERTI, forzando un poco el pensamiento freudiano contenido en una obra²⁹ de 1914 del padre del psicoanálisis, afirma que “*la scuola deve fare qualcosa di più che indurre i giovani al suicidio*” y que, por lo tanto, educar desde la perspectiva del educador presupone una serie de capacidades (talento, voluntad, vocación, etc.) que deberían hacer del profesorado, personas casi fuera de lo común. No se trata, como a menudo ocurre con las pruebas públicas de acceso a la función docente, solo de medir cuantitativamente una serie de conocimientos que deben formar parte del patrimonio intelectual del que aspire a enseñar. En opinión del filósofo italiano, el profesorado debería ser seleccionado incluso a través de “test de la personalidad”, para determinar si un futuro docente dispone, además de ese bagaje cultural, de una serie de recursos que atañen a su capacidad de comunicación y, si cabe, de “fascinación” hacia los más jóvenes³⁰.

Y sí, puede que la mejora de nuestros modelos educativos exija también dar este paso, porque del resto incluso Aristóteles nos enseñó, entre otras verdades, que no es posible abrir las mentes sin antes no somos capaces de hablar al corazón³¹.

Comisión Europea. Así, es significativo que “*en tres cuartas partes de los sistemas educativos, el salario bruto oficial anual mínimo de un profesor novel en todos los niveles educativos es inferior al Producto Interior Bruto (PIB) per cápita*” y asimismo que “*el nivel del salario máximo potencial y el número de años de servicio necesarios para alcanzarlo son elementos esenciales de las políticas de contratación y retención. Mientras que, en algunos países, el salario máximo oficial es más del doble que el mínimo, en otros, la diferencia entre ambos es mucho menos significativa. En algunos casos, los profesores necesitan muchos años de servicio para conseguir unos aumentos relativamente bajos*” (COMISION EUROPEA, “Salarios y complementos del profesorado y de los directores de centros educativos en Europa 2015/2016”, *Eurydice – Datos y cifras*, 2017, 5).

²⁸ Así, por ej., LODOLI, M., “Il silenzio dei miei studenti che non sanno più ragionare”, en *Repubblica*, 4 octubre 2010, que hablando del modelo educativo italiano, escribe: “*...da un po' di tempo un pensiero atroce si è installato nella mia mente, mi tormenta, mi perseguita, e ormai sono arrivato al punto di doverlo assolutamente comunicare a chi per età, lavoro, interessi, è lontano dal mondo dei ragazzi. La cosa è questa: a me sembra che sia in corso un genocidio di cui pochi si stanno rendendo conto. A essere massacrati sono le intelligenze degli adolescenti, il bene più prezioso di ogni società che vuole distendersi verso il futuro*”.

²⁹ FREUD, S., *Zur Psychologie des Gymnasiasten*, 1914.

³⁰ GALIMBERTI, U., *Giovane hai paura?*, Marcianum Press, Venezia, 2014, 40 y ss.

³¹ No gusta recordar aquí a VILAS, M. que, en su novela *Ordessa* (Alfaguara, 2018, 138) recordando su pasado, escribe: “*Había profesores que amaban la vida e intentaban transmitir ese amor a sus alumnos. Es lo único que debe hacer un profesor: enseñar a sus alumnos a amar la vida y a entenderla, a entender la vida desde la inteligencia, desde una festiva inteligencia*”, quizás no sea realmente “lo único que debe hacer un profesor”, pero también de eso se trata.

No obstante, merece la pena recordar que un docente entusiasta, comunicador, con vocación de servicio, puede igualmente ser perjudicial para su alumnado si, por ser víctima del dogmatismo, destruye la curiosidad, el espíritu crítico y la capacidad de sus alumnos de aceptar la alteridad³², cualquier alteridad que suponga el respeto de la dignidad humana.

Sea como sea, no deberíamos caer en el grave error de pensar que la educación es simplemente algo que atañe a profesoras/es, enseñantes o maestras/os que desarrollan su labor desde dentro de una universidad, un instituto o una escuela.

“La educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad”. Con estas palabras JAEGER, nuevamente, nos sugiere la existencia de una unión indisoluble entre normas escritas y orales que rigen un conjunto social, y la educación que es *“producto de la conciencia viva”* de esas normas³³.

NEMBRINI expresa este mismo concepto con palabras más sencillas, si cabe, pero igualmente ciertas: *“l’educazione è cosa che riguarda tutti gli uomini e tutte le donne. Certo, in particolare è il mestiere dei genitori e, in altro modo, il mestiere dell’insegnante; ma è prima di tutto il mestiere dell’uomo. L’uomo per come è fatto e per la relazione che ha con altri uomini, educa: l’uomo educa sempre [...] quando ci vediamo per strada ci educiamo, quando andiamo al lavoro ci educiamo ed educiamo gli altri che ci guardano. Ci vuole questo coraggio, questa lealtà per provare a guardare le cose nella loro struttura originale.”*³⁴

Se trata, en definitiva, de adquirir esta consciencia y asumir esta responsabilidad que supone no arrinconar el hecho educativo a los lugares institucionalmente prepuestos para ese fin. Incluso en eso debería consistir nuestro papel político como miembros de una ciudadanía activa, en testimoniar con nuestros gestos, palabras y acciones, que ciertos valores constitucionales y democráticos no se enseñan solo en las escuelas o en las aulas universitarias, sino también en la cotidianeidad de nuestras vidas.

5. CONCLUSIONES.

Llegando ahora a la conclusión de este trabajo, sentimos la necesidad de reiterar algunas afirmaciones formuladas al principio. Somos plenamente conscientes de que la cuestión relativa a los fines de la educación no es nueva y no ha dejado nunca de ser objeto de debate y de reflexión³⁵.

³² DELORS, J., “Los cuatro...”, *ob. cit.*, 96.

³³ JAEGER, W. W., *Paideia...*, *ob. cit.*, 3 y 4.

³⁴ NEMBRINI, F., *Di padre...*, *ob. cit.*, 36. Es una idea que, *mutatis mutandis*, viene a evocar el concepto de imperativo categórico kantiano por el que hay que obrar *“sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal.”* KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, (trad. por GARCÍA MORENTE, M.), Madrid, Espasa-Calpe, 1980.

³⁵ KRIECK, E., (*Bosquejo de la ciencia de la educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1952, 8) recuerda así que es casi imposible determinar cuáles deberían ser los fines de la educación: *“¿Se debe educar al*

Sin embargo, esa circunstancia no constituye un motivo de peso para que renunciemos, sin más, a reflexionar sobre un tema tan decisivo y apasionante.

En 1937 FREUD escribió *“It almost looks as if analysis were the third of those “impossible” professions in which one can be sure beforehand of achieving unsatisfying results. The other two, which have been known much longer, are education and government.”*³⁶

Puede que esa opinión sea solo expresión del conocido pesimismo freudiano, aunque es indudable que dedicarse a la docencia supone, en ciertos momentos, desarrollar algún sentimiento de frustración que deriva también de la imposibilidad, a priori, de conocer el resultado de tanto esfuerzo. Y si, aunque admitiéramos que dedicarse a la educación significa eso, dedicarse a una “profesión imposible”, ni la frustración ni esa supuesta imposibilidad deberían ser razones suficientes para que perdiéramos de vista el contexto de fondo en el que la educación es y sigue siendo una de las actividades humanas más necesarias y uno de los derechos humanos más esenciales.

Eso mismo es posible afirmarlo por todas las razones que han ocupado las páginas de este trabajo y que aquí volveremos brevemente a resaltar.

La educación es un derecho irrenunciable porque educar significa transmitir valores morales y lo es porque esa transmisión se hace en un sentido crítico que sirve para renovar y reiterar la necesidad de esos mismos valores morales.

Lo es porque la educación es un fenómeno que, en su esencia más auténtica, llama a la participación de la comunidad entera. La circunstancia por la que algunos han asumido la responsabilidad de dedicar su vida profesional a la docencia no exime al resto de la población de asumir que la educación es también tarea de todos.

Lo es porque educar significa enseñar a interesarse de la realidad común y, por lo tanto, a actuar como un sujeto político consciente, algo que no se resuelve exclusivamente en ese gesto con el que depositamos una papeleta electoral en una urna, para permitir la elección de unos representantes políticos.

Lo es porque la educación desarrolla nuestra condición humana, por ejemplo, a través de un instrumento como la literatura que es, como dijo Mo Yan *“un espejo para mostrar los sentimientos humanos”*. De este modo, la literatura, como otras formas de arte, nos da acceso al mundo del sentir humano, “sentimos lo que otros sintieron antes

alumno para ser una personalidad armónicamente equilibrada o para darle un sentido social y de servicio? ¿Debe predominar el fin educativo de Locke o de Rousseau, de Loyola o de Franke o de Natorp? Esta discusión no cesará nunca, porque surge de las oposiciones de la realidad y de la concepción de la vida.”

³⁶ FREUD, S., “Moses and Monoteism. An outline of psycho-analysis and other works”, in STRACHEY, J. y otros, (ed.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmunt Freud*, Vol. XXIII (1937-1939), The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, Londres, 1964, 248.

que nosotros”, aprendemos valores como la solidaridad, la compasión y esa empatía que supone la capacidad de ponerse en lugar de otra persona³⁷.

Lo es porque sirve para desarrollar determinadas competencias y capacidades con las que todas y todos nacemos y que frecuentemente llegamos a conocer solo a través del completamiento de nuestros itinerarios educativos. La educación nos permite conocer y desarrollar nuestro *δαίμων*, ese talento innato que es clave para la consecución de la felicidad.

Lo es porque la educación, en definitiva, nos permite ser *personas*, gozar plenamente de nuestras libertades y nuestros derechos, asumiendo nuestros deberes hacia nosotros mismos y hacia la sociedad.

6. BIBLIOGRAFIA.

ALEXY, R., *Teoría de los derechos fundamentales*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid, 1993.

BARRENA SANCHEZ, J., “Los fines de la educación en J. Ortega y Gasset”, en *Revista Española de Pedagogía*, Vol. 29, nº 116, octubre-diciembre 1971, 393-414.

CALAMANDREI, P., “Arringa del 30 marzo 1956 presso il Tribunale Penale di Palermo”, en *Quaderni di Nuova Repubblica*, nº 4, 1956.

COMISION EUROPEA, “Salarios y complementos del profesorado y de los directores de centros educativos en Europa 2015/2016”, *Eurydice – Datos y cifras*, 2017.

DELORS, J., “Los cuatro pilares de la educación”, en *El Correo de la UNESCO. Una Educación para el siglo XXI: aprender a aprender*, abril 1996.

DELORS, J., *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio)*, ED.96/WS/9, UNESCO, 1996 y 2010, disponible en línea en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa (fecha de consulta: 28 febrero 2020).

FREIRE, P., *La educación como practica de la libertad*, trad. por RONZONI, L., Siglo XXI Ed., Madrid, 1976.

FREUD, S., *Zur Psychologie des Gymnasiasten*, 1914.

FREUD, S., “Moses and Monoteism. An outline of psycho-analysis and other works”, in STRACHEY, J. y otros, (ed.), *The standard edition of the complete psychological*

³⁷ Y que en italiano se traduce también con la palabra “*immedesimazione*” que, literalmente, supone una íntima participación en los sentimientos o en la visión del mundo de otra persona, sin por ello llegar a identificarse plenamente en ella.

works of Sigmund Freud, Vol. XXIII (1937-1939), The Hogarth Press and the Institute of Psycho-analysis, Londres, 1964.

GALIMBERTI, U., *I miti del nostro tempo*, Serie Bianca Feltrinelli, Milano, 2009.

GALIMBERTI, U., *Giovane hai paura?*, Marcianum Press, Venezia, 2014.

GARCÍA GARCÍA, J. J., “Educar para qué”, en *Revista UNIPLURIVERSIDAD*, Vol. 18, N.º 1, 2018, 11 y 12.

GERVER, R., *Crear hoy la escuela de mañana: la educación y el futuro de nuestros hijos*, Ediciones SM España, 2012.

GIUGNI, G., *Fondata sul lavoro?*, Ediesse, Bologna, 1994.

HERNÁNDEZ PINA, F.; ESCARBAJAL DE HARO, A. y MONROY HERNÁNDEZ, F., “Deudores de Cádiz: la Constitución de 1812 y la educación”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, nº 25, julio - diciembre 2015.

JAEGER, W. W., *Paideia: los ideales de la cultura griega. Libro I*, (trad. por XIRAL, J.), 15ª ed., Fondo de Cultura Económica México, México DF, 2001.

KANT, I., *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, (trad. por GARCÍA MORENTE, M.), Madrid, Espasa-Calpe, 1980.

KRIECK, E., *Bosquejo de la ciencia de la educación*, Ed. Losada, Buenos Aires, 1952.

LODOLI, M., “Il silenzio dei miei studenti che non sanno più ragionare”, en *Repubblica*, 4 octubre 2010.

LOPEZ CASTILLO, A., “Formación de la identidad personal y educación: apuntes”, en *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº 17, 2013, 309-332.

MARIN, K., “Entrevista. Paulo Freire: ‘La educación es siempre un quehacer político’”, *El País*, 28 de mayo de 1978, disponible en línea en https://elpais.com/diario/1978/05/20/sociedad/264463223_850215.html (fecha de consulta: 28 febrero 2020).

MILIONE, C., “La noción de seguridad en la doctrina del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: referencias al derecho a la tutela judicial efectiva”, en *Revista de Derecho Político*, UNED, nº 107, enero-abril 2020, 241-267.

NEMBRINI, F., *Di padre in figlio. Conversazioni sul rischio di educare*, Ed. Ares, Milano, 2013.

PLATON, *Apología de Sócrates*.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª ed., 23.3 en línea, lema “Educar”, disponible en línea en <https://dle.rae.es/?w=educar> (fecha de consulta: 27 febrero 2020).

REUTER, L. R., “Soziales Grundrecht auf Bildung?”, *DVBl*, 1974.

SANCHES ROSSINI, M. A., *Educar es creer en la persona*, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 2008.

UNESCO, *Educación Para Todos. Revisiones Nacionales de la EPT al 2015. Orientaciones*, ED/2013/EFA/PI/1, junio 2013, pág. 27 y 28, disponible en línea en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000222445_spa?posInSet=1&queryId=fe4b4b15-4687-4913-bf23-258552b528e0 (fecha de consulta: 29 febrero 2020).

WELLS, H. G., *The Outline of History*, George Newnes, London, 1920.