



Ponente

FRANCISCO JOSÉ CONTRERAS PELÁEZ¹

Catedrático de Filosofía del Derecho de la
Universidad de Sevilla

Pues muchísimas gracias, querido Ramón, por esta presentación. Efectivamente, los que nos atrevemos a presentarnos como católicos liberales o liberales católicos estamos acostumbrados a recibir desde ambos flancos, lo cual contribuye, nos ayuda a ejercitarnos en la virtud de la mortificación.

Vamos a hablar un poco sobre educación, que no es realmente mi especialidad, pero sí tengo algunas ideas, y las he tenido siempre. Un buen punto de partida puede ser un vistazo a los famosos informes PISA. He obtenido la estadística de la edición del año 2016, no creo que haya variado mucho en fechas más recientes. Realmente la imagen, supongo que no alcanzan a distinguir muy bien los nombres de los países, pero España es el país señalado en rojo.

Entonces, lo que pueden apreciar aquí es que la situación de España es pasable, digamos, está muy cerca de la media de la OCDE en sus resultados, un par de puntos por encima de la media de países de la OCDE en comprensión lectora, un par de puntos por debajo en matemáticas y ciencias.

Ahora bien, debemos indicar que la media de la OCDE ha tenido que ser reajustada a la baja varias veces en los últimos años. Esto ya es significativo. Se reajusta a la baja porque los países occidentales desarrollados tiran hacia abajo de la media. Los países de Asia Oriental, en cambio, mantienen su resultado. Es occidente quien está tirando de la media hacia abajo.

No se alcanzan a distinguir los nombres, pero ya les digo yo que en el top ten, los diez de arriba de la lista, está casi totalmente copado por países de Asia Oriental, es decir: Macao, Hong Kong, Singapur, China continental, Corea del Sur, Japón y Vietnam.

El caso de Vietnam me parece interesante, está sexto o séptimo, si no recuerdo mal. Vietnam es un país muy pobre, aunque en rápido desarrollo.

¹ Transcrito por audición.

Siendo un país pobre, su inversión en educación, obviamente, es muy inferior a la que puedan tener los países occidentales.

Traigo esto a colación porque nos sirve para llegar a una primera conclusión, que es que los problemas de la educación no son problemas de dinero. Cuando se habla sobre educación, a veces se cae en cierto reduccionismo economicista que querría solucionarlo todo mediante la multiplicación de la inversión. No, realmente las estadísticas internacionales indican que no hay ninguna correlación discernible o, en todo caso, no infalible, entre nivel de inversión en educación y nivel de éxito académico de los escolares de ese país.

La inversión educativa por alumno en España es superior a la de Finlandia. Ahora bien, Finlandia es casi el único país europeo que puede tratar de tú a tú a los gigantes educativos de Asia Oriental en los estudios PISA, como es conocido. Luego no es una cuestión de dinero.

Entonces, la tesis que más o menos se puede mantener en esta charla es que las causas de la crisis, vamos a admitir que hay una crisis de la educación o un declive de nuestro sistema educativo, las causas no son económicas sino más bien culturales. Son causas culturales, y, si se me apura, incluso religiosas, como intentaremos ver al final, si es que me da tiempo a llegar al final. Es decir, que nuestra cultura parece haber entrado en un proceso de autonegación o autodisolución. Una cultura que ya no se transmite a sí misma está en vías de autodisolución.

Hay un libro que me gusta mucho, del francés François-Xavier Bellamy, se llama *Les déshérités*, “los desheredados”. Los desheredados son esas generaciones jóvenes a las que estamos dejando sin su herencia cultural y espiritual. Bellamy, curiosamente, remonta las raíces filosóficas remotas de nuestra crisis educativa nada menos que a René Descartes, el gran pensador francés del siglo XVII, que pasa, sin embargo, por ser el fundador del racionalismo moderno. Es que Descartes ya vivió en sus propias carnes, de algún modo, el fracaso educativo. El discurso del método de todo el sistema filosófico de Descartes, de algún modo parte de su propia frustración o decepción educativa.

Él sentía, tenía la impresión, de que los conocimientos que se transmitían, en la que, sin embargo, pasaba por ser la escuela más prestigiosa de Francia, el colegio de los jesuitas de La Flèche, en París, eran un conjunto de ideas inciertas, no rigurosamente fundamentadas, y muy probablemente falsas.

Cito literalmente algún texto de El discurso del método: “Me encontraba abrumado por tantas pruebas y errores, que me parecía no

haber hecho ningún progreso, y, sin embargo, estaba en una de las más célebres escuelas de Europa. Había recorrido todos los libros”. Por eso tenía la intención de aproximarse a la verdad. En otro lugar afirmaba: “Abandoné enteramente el estudio de las letras, resolviéndome a no buscar otra ciencia que la que podría encontrarse en mí mismo. Aprendí a no creer nada demasiado firmemente”.

Como saben ustedes, el resultado de esta decepción con la transmisión cultural va a ser lo que podríamos llamar el individualismo epistemológico de Descartes. Es decir, en busca de una certeza indubitable sobre la cual poder reconstruir el edificio del conocimiento, lo que va a hacer es encerrarse en una habitación él solo, al lado de una estufa, y solo con su mente intenta encontrar alguna verdad de la que no puede dudar. Como es sabido, la encontrará, es el famoso “pienso, luego existo”, y sobre ese fundamento ya inmovible va a ir reconstruyendo el edificio del conocimiento.

Pero de manera solipsista, él solo con su inteligencia, sin fiarse de lo que le han enseñado las generaciones anteriores, sin fiarse de lo que ha recibido. Aquí ya tenemos una primera crisis de la recepción, una primera crisis de la transmisión cultural, por así decir.

De hecho, el individualismo epistemológico de Descartes implica, digamos, una inversión de lo que podríamos llamar la actitud tradicional frente a la transmisión. Es decir, la actitud por defecto desde los griegos había sido que la humanidad en su conjunto, o la colectividad en su conjunto, o las generaciones antiguas, tienen más probabilidades de haberse acercado a la verdad que un individuo aislado. Por eso, lo que nos transmiten los antiguos merece, como mínimo, ser tomado en serio. La actitud por defecto hacia ese legado que recibimos debe ser una de respeto, no significa que no se pueda cambiar nada, no significa que sea absolutamente incuestionable. Pero, en principio, hay una presunción de veracidad de lo que recibimos a través de la educación.

Descartes, como vemos, invierte este esquema, y considera que un individuo solo, encerrado en una habitación, tiene más probabilidades de llegar a la verdad que la humanidad en su conjunto a través de las generaciones.

Otro hito importante en eso que podríamos llamar la prehistoria de nuestra crisis educativa es, por supuesto, Jean-Jaques Rousseau, importante pensador francés de mediados del siglo XVIII. Sabemos que Rousseau propone una teoría del buen salvaje. Es decir, Rousseau profesa un optimismo antropológico desafortunado, cuya contrapartida es un pesimismo

cultural también desafortunado. Es decir, el hombre es bueno por naturaleza, la naturaleza humana es buena, pero la cultura, la civilización, corrompen al hombre. Por tanto, para que el hombre pueda reencontrar la felicidad, el equilibrio de la situación originaria, es preciso liberarle del lastre de la civilización.

Por tanto, el programa educativo de Rousseau viene a ser una especie de retorno al Paleolítico. Es un programa rigurosamente contracultural. Utilizo la palabra contracultural, que se hizo famosa en los años '60 del siglo XX, con toda la intención, porque también, bueno, pero no nos perdamos por ahí, la revolución sexual, moral, cultural de los '60, tuvo mucho de rousseauiano y de liberación de las restricciones impuestas por la cultura, etcétera.

El objetivo del programa educativo de Rousseau es la feliz ignorancia. Rousseau es especialmente importante en Filosofía de la Educación, porque además escribió una obra de teoría de la educación, el famoso *Emilio*, 1772. Él proyecta todas estas peregrinas ideas sobre la naturaleza humana, la civilización, etcétera, a una teoría pedagógica específica desarrollada en el *Emilio*, un libro muy leído en el siglo XVIII.

El preceptor rousseauiano lo primero que hace es llevarse a su pupilo al campo. El retorno a la naturaleza implica un retorno físico al medio rural. Llevarse a su pupilo al campo implica arrancárselo a sus padres, y esto ya es muy revelador. Encontramos aquí ya una especie de hostilidad hacia la familia como célula de transmisión cultural, que vamos a encontrar después repetida en versiones ya más recientes de la pedagogía progresista.

Se postula una especie de rivalidad entre la familia y la escuela, y la escuela tiene que contrarrestar la influencia cultural de la familia. ¿Suena esto muy radical? No, no es muy radical. Hace solo cinco años la ministra francesa de Educación, Najat Vallaud-Belkacem, afirmó que la misión de la escuela es proteger a los niños frente a los prejuicios que les inculcan sus familias.

Bueno, no hace falta que nos vayamos al país vecino. Aquí, en España, hace dos meses o tres, Isabel Serra, la portavoz del Grupo de Podemos en la Asamblea de Madrid, respondiendo a Rocío Monasterio, que estaba ayer con nosotros, le dijo que la escuela pública estaba para proteger a los niños de padres como Rocío Monasterio. Hace solamente dos días, como ya sabemos, nuestra ministra de Educación Isabel Celaá dijo lo que dijo, y no voy a repetirlo una vez más.

Bien, la familia como rival de la escuela. Ya que hablamos de familia, vamos a hablar de otra cosa que me interesa mucho, que es la correlación

entre crisis de la educación y crisis de la familia. Yo considero que vivimos una crisis de la familia. Ya sé que los progres no lo formulan así, los progres prefieren formularlo como diversificación de los modelos de familia. Lo que está ocurriendo en realidad es que el matrimonio está desapareciendo en Europa, el matrimonio está en vías de extinción. En España, por ejemplo, en solo 20 años la tasa de nupcialidad se ha hundido en un 40%. El matrimonio está siendo reemplazado, está siendo desplazado por la unión de hecho, por la pareja de hecho, como fórmula estándar de la asociación de los sexos.

Ahora bien, la pareja de hecho es algo esencialmente distinto de un matrimonio, no es simplemente un matrimonio no formalizado, es algo esencialmente distinto, obedece a una lógica distinta, obedece a una lógica según la cual la unión durará solo lo que dure el amor. Por tanto, los partenaires se separarán cuando se cruce una persona que le guste más a alguno de ellos. Esto es comprobable estadísticamente, es comprobable estadísticamente que las parejas de hecho duran menos que los matrimonios, son más volátiles, y también son menos fecundas. Es una consecuencia lógica de que sean más volátiles: tienen menos hijos.

Esta es una de las razones de nuestra terrible crisis de infranatalidad, nuestro terrible problema demográfico. Hace 40 años que estamos por debajo de la tasa de reemplazo generacional. En este momento la tasa de fecundidad en España es de 1,25 hijos por mujer. Eso es un 40% menos que la tasa de reemplazo generacional. Eso significa que cada generación de españoles será un 40% más reducida que la anterior. Por tanto, habrá un 40% menos de mujeres en edad fértil, lo cual ya por sí mismo crea, digamos, una inercia aritmética de la que es prácticamente imposible salir. Cada vez menos mujeres en edad fértil, por tanto, cada vez menos niños.

Yo suelo resumir esto diciendo que hemos pasado de un modelo de familia infantocéntrico en el que lo que estaba en el centro eran las necesidades de los niños. ¿Y qué necesitan los niños? Los niños necesitan, en primer lugar, llegar a ser engendrados, lo cual requiere que la unión de sus padres sea suficientemente estable, y también que su padre y su madre permanezcan después juntos muchos años para que lo puedan criar.

Por tanto, estaba en el centro el interés del niño, y los adultos intentaban disciplinar sus relaciones amorosas en función de las necesidades de los niños. Las necesidades de los niños y necesidades de la comunidad. ¿Qué necesita la comunidad? Asegurar su propia perpetuación.

Esto ha sido sustituido por un modelo de familia adultocéntrico. Algo que está en el centro, no son ya las necesidades de los niños y de la sociedad sino los intereses del individuo adulto, especialmente la soberanía

amorosa del individuo adulto. Lo fundamental ahora es que el adulto conserve en todo momento su libertad amorosa, su libertad para cambiar de pareja cuantas veces sean necesarias. Los niños ya no están en el centro, ahora están en la periferia, en una incierta periferia. En caso de que lleguen a ser engendrados, tendrán que adaptarse a los vaivenes de la accidentada vida amorosa de sus padres.

¿Qué relación guarda todo esto con la educación? Pues bien, numerosos estudios, sobre todo estudios norteamericanos, porque en España esto viene a ser un tema tabú, demuestran que los niños que se crían con su padre y su madre biológicos casados entre sí tienen resultados académicos, en promedio, mucho mejores que los niños criados en otras configuraciones familiares. No solo resultados académicos, también disfrutan de un mayor bienestar emocional, tienen menos problemas psicológicos y emocionales, tienen una probabilidad mucho menor de incurrir en comportamientos antisociales en la adolescencia, comportamientos tales como delincuencia juvenil, drogadicción, alcoholismo, embarazos juveniles, etcétera.

Me he traído algunos gráficos que expresan esto. Aquí, por ejemplo, la probabilidad de que los niños repitan curso. Tengo aquí la flecha, pero si ven el gráfico verán que los hijos de padres biológicos casados entre sí, la probabilidad es de un 11,6%. En cambio, los hijos de una madre separada, la probabilidad ya pasa del 21,5%. Cuando es una madre que convive con un nuevo compañero, la probabilidad es 21,7%, la tercera barra. Donde hay más riesgo es en el caso de la madre soltera, madre directamente soltera, no separada, donde el riesgo sube ya al 29%.

Bueno, en otros aspectos de bienestar infantil, por ejemplo, aquí la probabilidad de disfunciones conductuales, no voy a entrar a detallarlas todas, porque perdería demasiado tiempo que no tengo, pues siempre encontramos la misma gradación. Siempre son los hijos de padre y madre biológicos casados entre sí los que arrojan mejores resultados en todos los aspectos.

Volviendo a Rousseau, es importante para la teoría de la educación porque en su libro encontramos también la prefiguración de muchos mantras, ideas fijas de la teoría pedagógica moderna, las teorías pedagógicas del siglo XX-XXI. Por ejemplo, la *child central education*, la educación centrada en los intereses innatos del niño.

Rousseau, como dije antes, se lleva su pupilo al campo y dice que allí hay que dejarlo a su aire, y que según sus intereses innatos y sus necesidades prácticas inmediatas irá orientándose su aprendizaje.

El niño empezará interesándose por su entorno físico inmediato, por los animales, las plantas, también lo que necesita para sobrevivir, para alimentarse. Bueno, el preceptor, aprovechando sus intereses, quizás irá estimulando una ampliación de su curiosidad hacia otros saberes, pero siempre respetando los intereses espontáneos del niño. Al niño no hay que imponerle conocimientos contra su voluntad. Bueno, la pedagogía contemporánea, en gran parte se inspira también en esta idea del niño en el centro, digamos, los intereses, las necesidades inmediatas del niño.

Escribe Rousseau: “Que crea siempre ser el amo”. Que el niño cree siempre ser el amo. “El niño no debe hacer nada contra su voluntad. No le ordenes nunca nada, absolutamente nada”. Todo esto implica, en realidad, que el programa educativo de Rousseau consiste en realidad en una negación de la educación, si es que por educación entendemos lo que indica su raíz etimológica. Educación viene de “ex ducere”, *ducere* es guiar o conducir. Pero *ex*, es decir, sacando al niño, como elevándolo desde una situación inicial considerada indeseable, una situación de ignorancia o de inmadurez en la cual el educador guía al niño para que salga de ahí, para que, digamos, se eleve hacia otra situación de mayor madurez y mayor prudencia y conocimiento.

Finalmente, otro autor que ha tenido una influencia muy negativa, y ya damos un gran salto en la historia para llegar al siglo XX, en la evolución de la filosofía de la educación, ha sido sin duda Pierre Bourdieu, el francés Pierre Bourdieu, que es el crítico marxista por antonomasia del sistema educativo burgués, entre comillas, sistema educativo liberal de mediados del siglo XX, principios del siglo XX. Bourdieu publica, en colaboración con Passeron, dos obras en los años '60-'70, *Les héritier* y *Le métier*, y *La reproduction*. Estas obras ofrecen una crítica implacable de lo que ellos llaman la mitología de la escuela de la tercera república.

La tercera república francesa de 1871 en adelante es la que establece la escuela pública laica, sobre todo universal. Lo de público y laico nos interesa menos. Universal. Es el régimen que consigue la universalización de la educación. Entonces, se considera que esta universalización de la educación implica una jerarquía socioeconómica justa, implica una jerarquía socioeconómica meritocrática. Como todos los niños han tenido oportunidades, todos los ciudadanos han recibido oportunidades educativas, pues bien, los que asciendan socialmente, los que terminen ocupando las posiciones más prominentes en la economía y en la sociedad serán aquellos que tengan más talento, más capacidad o más esfuerzo. Es decir, por primera vez en la historia tendremos una

estratificación socioeconómica que no sea producto del linaje sino del talento, la capacidad y el esfuerzo. Esta es la teoría, digamos.

Pues bien, Bourdieu sostiene que esa teoría es falsa, en realidad es una ideología que encubre la reproducción, por eso se llama su versión *La reproduction*, la reproducción de la estratificación socioeconómica tradicional. Lo que sostiene Bourdieu es que la meritocracia no es tal. El sistema es falsamente neutral. No es cierto que todos tengan las mismas oportunidades, no es cierto que la selección por la renta haya sido reemplazada por la selección por el talento. De hecho, el sistema está trucado para que terminen triunfando, terminen teniendo los mejores resultados, no solo académicos sino también después profesionales y socioeconómicos, quienes tienen que obtenerlo, es decir, los hijos de la burguesía. Todo está diseñado para que los hijos de los burgueses sigan siendo burgueses y los hijos de los obreros sigan siendo obreros.

Pero no se trata solo de reproducir la sociedad tal como es, sino, además, legitimar esa reproducción, es decir, que no se note. Hay que invisibilizar el mecanismo de reproducción. O, dicho de otra forma: los relegados por el sistema se deben considerar justamente relegados. Deben aceptar su relegación. El hijo del obrero debe poder decir: “bueno, la verdad es que yo tuve las mismas oportunidades, pero es que suspendí los exámenes, no aprobé la selectividad, bueno, es lógico que siga siendo mecánico, obrero de fábrica, como lo era mi padre”.

Esta es la teoría de Bourdieu. El sistema educativo debe producir sujetos seleccionados y jerarquizados de una vez por todas, para toda la vida. ¿A través de qué sesgos consigue el sistema primar a los hijos de la burguesía? Dice Bourdieu cosas como que los hijos de la burguesía están ya familiarizados con la cultura burguesa que se enseña en la escuela. Es decir, han tenido libros en su casa, están familiarizados con las referencias literarias, históricas, musicales. La cultura que se enseña en la escuela es, precisamente, la cultura de la burguesía. Los niños, los hijos de la burguesía parten con ventaja, por tanto, tienen ya esta ventaja en el punto de partida. El lenguaje considerado correcto es el lenguaje de la burguesía. Por tanto, los niños de familias obreras llegan ya con desventaja a una escuela supuestamente neutral.

Dice Bourdieu otra cosa muy importante: “Del que dispone de todos los *habitus*”. Los *habitus* son esas ventajas culturales de los hijos de la burguesía. El hecho de tener el hábito de lectura, de que de niños que les hayan leído cuentos, etcétera. “Del que dispone de todos los *habitus*, se dirá que tiene talento”, que tiene talento, o sea, que es más

inteligente. Esto es muy importante, porque aquí, como vemos, Bourdieu está rechazando el concepto mismo de inteligencia natural.

Bourdieu da por supuesto que las diferencias en los resultados académicos se deben siempre a ventajas o desventajas socioeconómicas en el punto de partida, y no a diferencias de talento natural. Descarta la posibilidad de que pueda haber desigualdades de inteligencia natural. Este es un gran problema, es un gran lastre. Es decir, esta reticencia a aceptar la posibilidad de que haya diferencias importantes de inteligencia entre los alumnos sigue siendo un tabú que obstaculiza, que impide una discusión racional de nuestros problemas educativos.

Hay un libro muy interesante de otro francés, Laurent Alexandre, *La guerre des intelligences*, él dice precisamente esto: “No solo Bourdieu. Todavía hoy la izquierda sigue convirtiendo el cociente intelectual en un tabú, hace imposible la discusión sobre esto”.

Alexandre, en cambio, considera, como casi todos los psicólogos serios, que por supuesto que existe la inteligencia natural, además es mensurable, el cociente intelectual, los tests de inteligencia son totalmente fiables. Además, para colmo, está muy desigualmente distribuida entre los humanos. La naturaleza ha sido injusta. Hay niños más inteligentes que otros.

Además, existe una correlación muy estrecha entre el cociente intelectual y las probabilidades de éxito académico, profesional, socioeconómico. Es el predictor más importante. Tú le haces un test de inteligencia a un niño de siete años, y es el predictor más importante que tienes sobre cómo le va a ir en la vida. No es infalible, pero es lo más importante.

En el libro de Alexandre se aprenden muchas otras cosas muy interesantes. Por ejemplo, parece que la inteligencia es genética en amplia medida, en un 68% dice él. En un 68% depende de los genes, en el 32% restante depende de factores ambientales. Ahora bien, entre esos factores ambientales, el más importante es la familia, más importante que la escuela. Haberse criado en una familia más o menos estable, lo que vimos antes, o más o menos estimulante, más o menos favorecedora del desarrollo intelectual del niño, es más importante, más relevante en la determinación del cociente intelectual final del sujeto que el hecho de haber asistido a una escuela de más o menos calidad.

Otra cosa muy interesante es que el cociente intelectual medio venía ascendiendo en Europa y Norteamérica a lo largo de todo el siglo XX, eso que se llama el efecto Flynn, crecía entre 3 y 7 puntos por década,

hasta alcanzar un punto de inflexión hacia 1990, y de 1990, por razones que no entendemos muy bien, viene descendiendo el promedio de cociente intelectual unos 2 puntos por década, mientras que en Asia Oriental no deja de crecer. En Asia Oriental no ha dejado de crecer la inteligencia media.

De tal forma que el promedio en Europa, la media es de 98 puntos, siendo 100 la media de la humanidad. Estamos por debajo de la media de la humanidad. Si hay por ahí algún supremacista blanco, esto hace perder los prejuicios definitivamente. Europa ahora mismo está por debajo del promedio de la especie humana en inteligencia. En Asia Oriental el promedio es 106-107, que son unos 10 puntos por encima de los europeos.

El caso es que, ya digo, es imposible hablar de todo esto. Un marxista clásico, como Bourdieu, presupone que las diferencias de resultados académicos y socioeconómicos se deben a desventajas socioeconómicas de clase. Un marxista posmoderno, un neomarxista o marxista cultural de 2019, más bien va a atribuirlo, no a privilegios de clase, sino a privilegios del sexo, privilegios de raza o privilegios de orientación sexual.

Es decir, el marxismo clásico ha sido sustituido por el marxismo cultural, y la diferencia es que el marxismo cultural utiliza como criterio de segmentación y de oposición, no ya la clase social, sino el sexo, la raza y la orientación sexual. Por eso nos dan lata ahora constantemente con la supuesta discriminación de las mujeres, hay que ver la brecha salarial, no puede ser que las mujeres tengan en promedio sueldos inferiores a los de los hombres, etcétera. Se da el supuesto de que todo se debe a una discriminación por sexo.

Bien, esta incapacidad para admitir que puede haber diferencias naturales de talento ha tenido una incidencia importante en la teoría de la educación. Yo creo que se trata de un igualitarismo enfermizo que nos ha llevado a fenómenos tales como la casi desaparición de las notas, por ejemplo, o al menos el enmascaramiento de las notas. En mi infancia viví el momento en que ya las notas numéricas fueron sustituidas por notas verbales más genéricas. Ya no era un 7, un 9 o tal, ahora era “notable”, “bien” y tal. Después, la LOMCE dio un paso más, sustituyen simplificando las notas, hasta el punto de que ya solo era “apto” o “no apto”, o bien “progresa adecuadamente”, “no progresa adecuadamente”.

Lo que se busca, en todo caso, es evitar la comparación de resultados, evitar, no sé cómo llamarlo, la competencia, la jerarquización de los talentos. No se puede aceptar la idea de que unos seres humanos sean más capaces que otros, sean más inteligentes que otros.

Sir Ken Robinson, que es un teórico de la educación muy influyente, escribe: “Calibrar la inteligencia es supremacista. No se trata de cuán inteligente eres, sino del modo en que lo eres”. Lo que está diciendo es que nadie es más inteligente que nadie, lo que pasa es que hay muchos tipos de inteligencia, de ahí el mantra de las inteligencias múltiples, todo el tiempo están descubriendo nuevos tipos de inteligencia para que todo el mundo tenga su tipo de inteligencia.

También Robinson critica que se pongan notas, los exámenes, las notas, porque todo trabajo tiene su valor.

Bueno, lo trágico de todo esto es que Bourdieu mentía. No era cierto que no existiera movilidad social en la Europa de mediados del siglo XX. No era cierto que los hijos de los obreros no pudieran ascender socialmente, etcétera. La prueba de todo esto era su propio caso. Bourdieu era hijo de un campesino. Sin embargo, llegó a estudiar en la *École Normale Supérieure*, que es una de estas superescuelas francesas para la élite intelectual de la que salen los cuadros de la Administración francesa, etcétera.

Sin embargo, la crítica implacable a la que Bourdieu somete al sistema educativo de su época, y las teorías pedagógicas que resultan de esa crítica, han deteriorado la educación hasta tal punto que ahora sí empieza a ser verdad lo que Bourdieu falsamente denunciaba en su tiempo. Cabe hablar de una especie de crítica autocumplida. Ahora sí hay menos movilidad social. Es decir, hemos deteriorado tanto el sistema de educación pública que, en efecto, los hijos de familias ricas ahora sí cuentan con una ventaja importante. La formación que puede obtenerse en las escuelas públicas es ya tan deficiente que, efectivamente, el que tiene dinero bastante para irse al extranjero o para pagarse una escuela privada muy exigente, tiene una ventaja decisiva de cara al éxito profesional.

La crítica injusta que hacía Bourdieu del sistema educativo de su época se ha, de algún modo, autorrealizado, y lo que eran males imaginarios en el momento en que los que escribió Bourdieu, ahora ya están siendo males reales.

Pero este es el daño que le ha producido a la educación el marxismo. Lo que vemos aquí es una perversión de la idea de igualdad, un igualitarismo enfermizo, obsesivo, que ha estropeado la educación, ha contribuido a estropear la educación. Pero el liberalismo, a pesar de todo lo que dijimos antes, no se nos puede ir de rositas, porque también ha contribuido a su manera a la crisis de la educación. Bueno, aquí

tendríamos que entrar en la distinción entre liberalismo y libertarianismo. Yo creo que el liberalismo clásico no compartía los defectos y las culpas que voy a exponer a continuación. Esto es más bien en el libertarianismo, pero, en fin, no nos perdamos por ahí.

¿A qué me refiero? De la misma forma en que el socialismo ha incurrido en una perversión de la idea de igualdad, el libertarianismo, es decir, la degeneración del liberalismo ha incurrido en una perversión de la idea de libertad. ¿Cuál era la concepción clásica de la libertad, la concepción de la libertad que compartieron los grandes pensadores de la antigüedad y la Edad Media, los Platón, Aristóteles, Santo Tomás, etcétera?

Pues bien, la libertad entendida como imperio de la razón sobre las pasiones y los deseos insaciables. Hombre libre era aquel que sabía gobernar, sabía encauzar, sujetar sus pulsiones, sus deseos, sus pasiones, mediante la razón. Además, la libertad así entendida era una condición de la libertad civil, porque existía una especie de analogía entre la estructura del hombre y la estructura de la sociedad. Esto es muy claro en Platón, con esa división tripartita de la república ideal, que se corresponde con la división tripartita del alma. No tenemos tiempo ahora para profundizar en eso.

Pero lo importante es que es la idea según la cual una república libre solo podía estar compuesta por hombres libres. Una república libre solo puede estar compuesta por hombres libres, pero hombres libres en el sentido clásico, es decir, hombres que saben gobernar sus pasiones. Por cierto, esta capacidad de gobernar las pasiones no se adquiere así, mágicamente, sino que requiere un largo adiestramiento del carácter. De ahí, por ejemplo, la importancia que tiene el cultivo de la virtud y la educación moral en la filosofía moral de Aristóteles.

Bien, una república libre tiene que estar formada por ciudadanos virtuosos, y viceversa, una sociedad formada por hombres que no son libres, es decir, hombres que son esclavos de sus pasiones, tenderá a degenerar en la demagogia, que es la degeneración de la democracia. Luego, por reacción, por reacción a la anarquía y a la demagogia, llegaremos a, digamos, la dictadura, un Gobierno de uno solo, una monarquía. Es la teoría de los ciclos de Gobierno que encontramos en Polibio, en Cicerón y en otros autores de la antigüedad. El libertinaje lleva a la anarquía, y la anarquía, por reacción, provoca la dictadura.

Otra diferencia importante entre la concepción clásica de la libertad y la concepción actual es que los antiguos entendían la libertad, no como un fin en sí mismo, sino como un instrumento. Ellos tenían una

concepción instrumental de la libertad. Esto significa: la libertad no es valiosa por sí misma, sino es valiosa en virtud de los fines valiosos que podemos alcanzar a través de su uso correcto. Por tanto, la libertad es valiosa solo en la medida en que sea usada correctamente.

Digamos, lo valioso no es la libertad misma, sino aquello que podemos alcanzar a través del uso correcto de la libertad. ¿Qué es ese fin que está más allá de la libertad? Pues bueno, en Aristóteles, por ejemplo, es la eudaimonía, es decir, la felicidad, pero la felicidad entendida, no como estado emocional positivo, sino como éxito existencial, es decir, como madurez humana, realización de las mejores potencialidades humanas, actualización plena de la naturaleza humana, porque la naturaleza humana nos es dada solo como posibilidad, pero es una posibilidad que necesita actualizarse, y se actualiza o no en función de cómo vivamos, de qué practiquemos o no la virtud.

Para Aristóteles era esto, la eudaimonía, la vida buena. Para los cristianos, claro, el cristianismo lo que hará será expandir el horizonte de bienes valiosos alcanzables a través del uso correcto de la libertad, en nuestro caso es ya la vida ultraterrenal, la felicidad eterna, la salvación del alma, etcétera.

Pero, en todo caso, la libertad no es valiosa por sí misma. Es valiosa en virtud de los fines ulteriores que podemos alcanzar a través de su uso correcto.

Obviamente, a los modernos, a nosotros no, pero al ciudadano medio que está ahí, en la calle, todo esto le suena a chino. El occidental posmoderno considera, obviamente, la libertad como un fin en sí mismo. La libertad es valiosa por sí misma, y consiste en que nadie me diga cómo tengo que vivir. Básicamente es esto. Cada uno decide lo que es valioso para él, no existe una jerarquía objetiva del bien y del mal, no existe una lista objetiva de bienes valiosos. Lo que tiene valor para mí, puede no tenerlo para ti, etcétera. El sujeto tiene que ser libre para escoger sus valores, escoger sus fines. El único límite de la libertad es la libertad de los demás, es decir, que yo no vaya por la calle cortándole el cuello a los otros o robándoles sus bienes. Mientras no vulnere los derechos de los demás, cada uno es soberano para escoger su estilo de vida, y cualquiera que sostenga que algunos estilos de vida son objetivamente superiores a otros es un déspota en potencia, es un fascista, y debe ser acallado. Esa es la visión contemporánea.

Bien, ¿qué relación guarda todo esto con la educación? Pues una razón muy evidente: es que tradicionalmente se entendió que una de las

misiones de la educación, precisamente, era adiestrar al joven en el uso correcto de la libertad. Claro, los adultos actuales, que ya no creen que la libertad sea otra cosa que la soberanía irrestricta del sujeto para escoger su estilo de vida, no saben cómo educar moralmente al joven. La educación moral que podrán transmitir a los jóvenes será algo así como: “vive como quieras, haz lo que te dé la gana, siempre que no violes los derechos del vecino”. Esa es toda la educación moral que estamos en condiciones de dar.

Por otra parte, la visión clásica de la educación moral presuponía una especie de jerarquía objetiva de las generaciones. Se presuponía que el adulto era más sabio y que podía orientar al joven acerca de cómo conducir su vida. Pero, claro, digamos que en la actualidad los adultos ya no quieren ejercer de tales, no quieren ser adultos. No consideran que tengan una sabiduría moral que puedan transmitir a los jóvenes.

En realidad, ellos querrían ser eternamente jóvenes. Vivimos en una sociedad juvenilista, una sociedad que ha convertido la juventud en su ídolo, en su ideal absoluto, y el adulto intenta prolongar indefinidamente su juventud, y hacer como si todavía fuera joven, a veces de manera indigna, de manera grotesca. Claro, todo esto no favorece tampoco la educación moral.

¿Por qué se idolatra la juventud hasta este extremo? Pues bien, porque la juventud es, precisamente, la etapa de la vida más libre, en cierto sentido. Es más libre simplemente porque no se ha tenido tiempo aún para ejercer significativamente la libertad. Por ejemplo, el joven que todavía no ha escogido una carrera, pues bien, las tiene todas todavía a su disposición. Tiene todavía muchas vías a su disposición. El joven que todavía no se ha emparejado, el chico que no ha escogido novia, pues, en principio, todas las chicas son novias potenciales.

Cuando ya usa su libertad haciendo una elección, eligiendo una carrera concreta, eligiendo una novia concreta, automáticamente te estás cerrando todas las demás puertas. Esta es la que podríamos llamar la estructura trágica de la libertad humana, cuyo ejercicio implica automáticamente el sacrificio de infinitas posibilidades alternativas.

Bueno, pues esta estructura trágica de la libertad humana no es afectada por el occidental posmoderno, que querría seguir teniendo todas las puertas abiertas indefinidamente, como se tienen a los 18 años. A los 48 quiero seguir teniendo todas las mujeres a mi disposición, y quizás incluso todas las profesiones a mi disposición, etcétera. Este es el ideal de nuestro tiempo.

Voy fatal de tiempo. Bueno, acelero. Hay otro aspecto, todo esto que he dicho de la juventud indefinidamente prolongada es lo que Zygmunt Bauman llama la sociedad líquida, la sociedad líquida es la sociedad agélica a los compromisos definitivos irrevocables.

Hace un mes o así tuvimos aquí, en el CEU, a un pensador norteamericano, Patrick Denning, que habla sobre la crisis de las humanidades. Dice cosas muy interesantes sobre la crisis de las humanidades, lo que pasa es que no tengo tiempo para explicarlo realmente. Dice Denning: Las humanidades, los estudios de letras, de literatura, de filosofía, de tal, en gran parte se basaban en el estudio de los grandes libros del canon occidental, como los llamaba Bloom. Ahora bien, esos grandes libros, en buena parte consistían precisamente en relatos ejemplarizantes, relatos de los que cabía extraer una enseñanza moral.

El relato fundacional de occidente es la historia del Génesis, la historia de Adán y Eva. Es, precisamente, una historia sobre el pecado, sobre la responsabilidad moral y la posibilidad de la caída, la posibilidad de echarlo todo a perder si se hace un uso incorrecto de la libertad. Pero hay un relato todavía más antiguo que el del Génesis. De hecho, es el relato más antiguo de la humanidad conocido. Me refiero al poema del Gilgamesh. 5.000 años tiene el poema del Gilgamesh, 3.000 años antes de Cristo, en la cultura sumeria. El poema del Gilgamesh trata sobre la búsqueda infructuosa de la inmortalidad por el protagonista. No entraré en detalles.

Es un relato sobre los límites de la condición humana, los límites estructurales de la condición humana, en este caso la mortalidad. También las grandes tragedias griegas tratan sobre los límites de la libertad y de la condición humana, porque los planes humanos se estrellan contra el destino inexorable, contra el *factum*, contra la *moira*.

Esta es la enseñanza que se podía extraer de los grandes libros. Claro, como nuestro ídolo es la libertad ilimitada de la que hablaba antes, ya no nos interesan los grandes libros. Por eso las humanidades están en declive. Esta viene a ser la idea de Patrick Denning. Claro, como a algo se tienen que dedicar las facultades de humanidades, lo que hacen es proyectar los prejuicios posmodernos o la pseudoreligión posmoderna del marxismo cultural a la que me refería antes, al análisis de los grandes libros.

Entonces, si analizamos los poemas de Petrarca a Laura, ahora lo que se va a buscar es cómo esos poemas traslucen la dominación patriarcal que padecían las mujeres en la Edad Media, etcétera. Los

poemas de los trovadores provenzales, del amor cortés y todo eso, bueno, ahora son expresión de la dominación patriarcal, y lo mismo en todo lo demás. Las universidades anglosajonas, y también las nuestras, se han llenado de departamentos de women's studies, de black o como se diga, afroamerican's studies, lesbian and gay's studies, etcétera. Se trata de analizarlo todo, toda la historia de occidente y toda la literatura de occidente desde el prisma obsesivo de la discriminación de sexo, de la homofobia y de la dominación racial. En eso han venido a convertirse las humanidades.

Podríamos estar asistiendo incluso al declive, no ya de los grandes libros sino del libro en general, del libro *tout court*. Porque el libro tiene, digamos, una estructura intrínsecamente autoritaria: quien lee un libro se está sometiendo a la autoridad intelectual de su autor. Está asumiendo que su autor sabe cosas que él no sabe, y, digamos, uno se coloca en una posición como de sumisión, y durante cierto número de horas va a aceptar que ese otro le transmita unos conocimientos. Digamos, el libro no es participativo, no es interactivo. Por eso tiende a ser desplazado, por ejemplo, por el Internet, que sí es interactivo. Además, el Internet tiene el atractivo de la inmediatez, de la brevedad.

Es una de las cosas que les está ocurriendo a nuestros jóvenes, que ahora el libro está en declive, no solo porque implica una relación vertical del autor respecto al lector, sino también porque no es interactivo, y porque requiere una atención prolongada y una capacidad de concentración. Ahora muchos jóvenes ya no tienen la capacidad de concentración para perseverar X horas en la lectura de un tocho de 300 páginas. Los que escribimos en periódicos digitales sabemos que los directores nos piden que reduzcamos cada vez más nuestros textos, porque ya el lector medio es incapaz de leer durante más de cuatro o cinco minutos seguidos.

Vamos a dar un vistazo, a ver si consigo llegar al final, a algunas de las ideas de las teorías pedagógicas modernas de las que hablé antes, en las que han terminado convergiendo todas estas tendencias que hemos visto dibujarse a lo largo de los siglos XVII al XX.

La pedagogía moderna. En primer lugar, hay que decir que es una pedagogía que no ha sido elaborada por verdaderos educadores, es decir, por profesores que tengan experiencia de pizarra y tiza. En gran parte, los teóricos de la pedagogía moderna son teóricos en el pleno sentido, es decir, son ideólogos de la educación, son gente que no ha estado a pie de obra, a pie de pizarra, y lo que hacen es proyectar un poco todo lo que hemos ido viendo antes a la ciencia de la educación.

Por ejemplo, uno de los mantras de la pedagogía contemporánea es el metodologismo, o bien el formalismo. Metodologismo significa obsesión con el método, obsesión con las formas de la educación, en detrimento de la atención que merecerían los contenidos de la enseñanza. Los contenidos no importan, lo que importa es el método de la enseñanza. Se supone que existe algún método mágico que va a permitir que los profesores hagan aprender a los alumnos sin esfuerzos por parte de estos. Bien el método del autoaprendizaje por parte del propio alumno, es la idea según la cual no hay que enseñar contenidos, sino que el alumno tiene que aprender a aprender.

Los contenidos no son importantes, porque caducan rápidamente en esta sociedad de innovación continua. ¿Para qué le va a enseñar la ciencia X al niño, si dentro de 10 años habrá evolucionado a gran velocidad, habrán quedado caducados los contenidos en cuestión? Además, de todas formas, todo el saber de la humanidad ya está inmediatamente disponible en Internet.

Por tanto, ¿por qué atiborrar la mente del niño con información? No, es mejor enseñarle técnicas de aprendizaje, métodos de aprendizaje, lo cual nos conduce a la segunda idea de la teoría pedagógica moderna, que es la autonomía: el alumno tiene que ser autónomo. Lo vimos ya en Rousseau hace ya 200 años o 300. El alumno tiene que ser autónomo, es decir, él tiene que decidir por sí mismo la dirección de su aprendizaje. El profesor es simplemente un dinamizador, un facilitador del aprendizaje, pero no un transmisor de conocimientos.

La última idea sería el constructivismo. Significa que el alumno tiene que construir el objeto de conocimiento por sí mismo. La información no le debe ser suministrada ya estructurada, sino que él mismo, a través de su propia investigación, tiene que ir llegando a sus propias conclusiones o construyendo su mapa de referencias. Lo que se hace, por ejemplo, es poner a investigar a los alumnos en primaria. Hay que investigar. Bueno, hacer trabajos en grupo y tal y cual. Un alumno en primaria, un investigador en primaria, lo que hace es irse a Wikipedia y cortar y pegar el artículo entero, y esa es toda su investigación, sin siquiera entender a veces lo que pone ahí.

El resultado de toda esta pedagogía “chachi”, como la llama genialmente Alberto Royo, y esto me parece muy importante: el desplazamiento de la responsabilidad desde los alumnos a los profesores. Hace 50 años, cuando un alumno fracasaba, presuponíamos que, o era tonto, o era vago. En todo caso, la responsabilidad era suya. Hoy día,

cuando un alumno fracasa, presuponemos que el profesor no le ha motivado adecuadamente, porque recordemos que todos los niños son inteligentes, lo dice sir Ken Robinson. Lo que pasa es que cada uno es inteligente de forma distinta. La culpa es del profesor.

Lo que se hace es machacar más y más al profesor, sobrecargándole con cursillos de pedagogía chachi. Cuando terminan las cinco horas o seis agotadoras de pizarra y tiza, encima hay que tragarse tres horas más de cursillos pedagógicos impartidos por autoproclamados genios de la pedagogía innovadora.

Veamos lo que escribe un tal García Pérez, uno de los ideólogos de la LOGSE: “Decimos a los chicos que no aprenden porque no se esfuerzan lo suficiente, o no tienen las actitudes o aptitudes adecuadas. De esa forma, desviamos placentemente el problema y la responsabilidad del aprendizaje hacia ellos. El esfuerzo per se no produce mejora en los aprendizajes de las personas”. El esfuerzo no ayuda a aprender. “La letra no entra con sangre”. Esto sostiene uno de los teóricos áulicos de nuestro sistema educativo.

Por otra parte, toda esta pedagogía supuestamente moderna ya tiene un siglo de antigüedad, por no decir tres siglos, la hemos visto ya prefigurada Rousseau. Por ejemplo, uno de los grandes teóricos de la educación moderna es el filósofo pragmatista norteamericano, John Dewey, que nació en mil ochocientos cincuenta y tantos. Fue el que lanzó la idea del *learning by doing*, “aprender haciendo cosas”. Debería haber, según Dewey, una primacía de lo práctico, una primacía de lo empírico. Los niños tienen que aprender mientras hacen cosas.

Otro de los mantras de la pedagogía innovadora es lo de que el motor del aprendizaje del niño tiene que ser el interés. Por tanto, hay que motivar su interés, hay que conseguir que se interese por, pero que no se le puede imponer un conocimiento que no le interesa. Esto lo explica muy bien Gregorio Luri. Esta visión de las cosas está invirtiendo la verdadera relación entre el interés y el conocimiento. El interés no precede al conocimiento. Al contrario, en todo caso, el interés sigue al conocimiento. Uno empieza a interesarse por un área de conocimiento, por una materia, cuando ya la conoce medianamente, cuando ya te han enseñado lo fundamental. Entonces empiezas a situarte, empiezas a ver cómo encajan unas piezas con otras, y quizás desarrollarás un interés genuino por la materia.

Pero digamos, el ignorante no se interesa por nada. No es cierto que los niños que todavía no saben nada tengan una capacidad de asombro,

una capacidad de interés por los asuntos. En realidad, no les interesa nada. Esto es algo que lo comprobamos los profesores, diariamente en clase. Al niño, precisamente porque es ignorante, no le interesa todavía nada. El interés, ya digo, es fruto del conocimiento. Es un conocimiento que, al principio, hay que inculcar, digamos, coactivamente: “tú vas a aprender esto, lo quieras o no, te interese o no”. “Ya sé que no te interesa, pero lo vas a aprender, y cuando ya hayas aprendido cierta cantidad de cosas, a lo mejor empieza a interesarte”. Esta es la idea.

Ya voy a terminar, pero me falta lo más importante. La cuasi solución, digamos, puramente técnica, para los problemas de la educación, pasarían, a mi modo de ver, por volver a colocar la transmisión de conocimiento en el centro de la educación, cosa que, como hemos visto, ha dejado de ser así. Hay que premiar los conocimientos, y esto lo explica muy bien Inger Enkvist, la gran pedagoga sueca. O antipedagoga, en el sentido de que es escéptica respecto a estas corrientes de pedagogía innovadora.

Hay que premiar los conocimientos año tras año, entre los alumnos y docentes. Por tanto, hay que reintroducir las notas, las notas deben ser importantes, tiene que haber exámenes, tiene que haber itinerarios desde una edad temprana. Uno de los problemas del sistema educativo español, por ejemplo, fue la prolongación del periodo de escolaridad obligatoria hasta los 16 años, lo cual mantiene en la misma aula a niños que no tienen interés por nada, y que tampoco tienen la capacidad para estudiar, con niños que sí lo tienen.

Es decir, en otros países se bifurca mucho antes la trayectoria de los alumnos que van orientados hacia la educación superior y los que van orientados hacia la formación profesional. También reválidas, exámenes de reválida al final de cada etapa educativa, de tal forma que los niños sepan que, si no acreditan un mínimo objetivo de conocimiento, simplemente no promocionarán a la etapa siguiente.

Los niños tienen que aprender que los actos tienen consecuencias, y no estudiar tiene consecuencias. En este caso, la consecuencia es que, en lugar de hacer una carrera, tendrás que aprender un oficio, y tampoco pasa nada. Un país no necesita solo ingenieros, médicos y tal, también necesita mecánicos y carpinteros, etcétera.

Lo más importante, he dicho, la solución técnica y superficial sería esta. Pero la crisis de nuestra educación tiene un estrato más profundo, que tiene que ver con el vacío de nuestra cultura y la autonegación de nuestra cultura.

Hannah Arendt escribió que, si educamos, es porque amamos bastante nuestro mundo para querer transmitirlo a nuestros hijos. Pero esto supone que el mundo tenga un sentido, que la vida que transmitimos sea portadora de una promesa. Dice Hannah Arendt: “Para educar de verdad, hay que creer que el mundo tiene sentido, y que la vida es portadora de una promesa”. Esto es quizá lo que no cree ya el occidente contemporáneo.

Charles Péguy el gran escritor católico francés de principios del siglo XX: “La crisis de la enseñanza no es crisis de la enseñanza. Cuando nuestra sociedad no puede enseñar, es que tiene vergüenza, tiene miedo de enseñarse a sí misma. Una sociedad que no se enseña es una sociedad que no se ama”.

En parte, le ocurre también esto a nuestra sociedad. Mark Steyn suele decir que la nuestra es una *present tense culture*, una sociedad presentista, una sociedad que solo sabe conjugar los verbos en tiempo presente. Es decir, una sociedad que se avergüenza de su pasado, en su pasado solo ve una larga noche de homofobia, machismo, racismo, etcétera, un poco lo que vimos antes, y se desentiende de su futuro, que también ocurre en nuestra sociedad. No se preocupa por el futuro, y la prueba es que no engendra a la siguiente generación, como vimos también antes.

Edmund Burke decía que toda sociedad sana se basa en un contrato implícito entre los muertos, los vivos y los que todavía no han nacido. Pues bien, la sociedad occidental posmoderna ha dejado de practicar esto.

Nuestra sociedad se basa en la desmitificación de los héroes. Hace poco en Estados Unidos hubo un escándalo porque el astronauta Scott Kelly tuvo la idea de citar a Churchill a propósito de no sé qué. Inmediatamente se le echó medio Internet encima, diciendo que cómo osaba reivindicar a un imperialista, machista, racista como Churchill. Es decir, Churchill ya no es el campeón de la libertad que salvó a la civilización y a Europa frente a la pesadilla nazi. No, ahora no es más que un viejo imperialista que, sin duda, no hubiese aprobado el matrimonio entre personas del mismo sexo o los cuartos de baño transgénero.

El presidente de la República Francesa, Macron, dijo en 2017 que no existía la cultura francesa. Pensarán que me lo estoy inventando. No, vayan a las hemerotecas. El presidente de Francia dijo que no existía la cultura francesa. ¿Se imaginan al emperador de Japón o al rey de Marruecos diciendo que no existe la cultura árabe o la cultura japonesa?

También dijo Macron que Francia debía pedir perdón por los crímenes contra la humanidad cometidos en Argelia. No sé si se refería a la escolarización universal, la introducción de las vacunas o a la erradicación de la esclavitud. Por cierto, esto de la esclavitud es uno de los motivos favoritos de autoflagelación de occidente. “Qué malos éramos, cuántos esclavos africanos llevamos a América”, etcétera.

Lo cierto es que la esclavitud es una constante en la historia de la humanidad. Todas las culturas han practicado la esclavitud. Solo una cultura ha abolido la esclavitud, además por dos veces, una al principio de la Edad Media, otra a mediados del siglo XIX, gracias a los esfuerzos de William Wilberforce, al que nadie conoce, nadie conoce en occidente al hombre que acabó con la esclavitud, comenzando en Gran Bretaña, después extendiéndose a otros países. La única cultura que abolió la esclavitud es la nuestra.

Ya termino, de verdad. Probablemente, quien ha dicho algo más profundo sobre la crisis de la educación fue Jacques Maritain, en una obra sobre educación, cuyo nombre no recuerdo en este momento. Lo escribió en los años ‘40. Allí escribió: “La educación no puede escapar de los problemas y embrollos de la filosofía, porque presupone, por su propia naturaleza, una filosofía del hombre, y desde el principio está obligada a responder a la pregunta que se hace todo pensamiento filosófico: ¿qué es el hombre?”.

La educación presupone que se puede contestar a la pregunta “¿qué es el hombre?” Occidente hoy no sabe contestar a la pregunta “¿qué es el hombre?” La respuesta que podría dar a la pregunta “¿qué es el hombre?” es una respuesta desesperanzadora, nihilista, y que casi da miedo contársela a los niños. Quizá por eso ya no sabemos enseñar.

Es decir, el occidental medio del siglo XXI, lo que puede explicar al hijo que le pregunte por qué estamos aquí y qué somos, cuál es el sentido de nuestra vida, podrá decir: “Es que la humanidad es una especie de animal más, que surgió como consecuencia de una serie de carambolas bioquímicas en un cosmos ciego, que, en último extremo, no es más que un estornudo cuántico de la nada, y que está llamado también a recaer finalmente en la nada, mediante la disolución térmica esta, que anuncian los cosmólogos, y nuestra propia vida como individuos no es más que un chispazo de conciencia entre dos eternidades de oscuridad”.

Eso es lo que cree el occidental medio sobre el sentido de la vida. Claro, es algo terrible, algo que no puede ser contado a los niños, y por eso, en el fondo, no sabemos educar, porque no sabemos responder a las

preguntas más profundas, las preguntas metafísicas.

El escritor británico Douglas Murray publicó hace dos años un libro estupendo, que se llamaba *The strange death of Europe*, la extraña muerte de Europa, y allí escribió lo siguiente, y termino con esto: “Europa no sabe cómo continuar su historia, porque ha perdido su historia”. Esto no tiene sentido en español. Es que es un juego de palabras intraducibles. Es decir, no sabe cómo continuar su *history*, porque ha perdido su *story*, su historia, historia en el sentido de relato. No sabe continuar su “historia”, con mayúscula, porque ha perdido su relato, y su relato era uno que pasaba por el calvario y la tumba vacía. Muchas gracias.

Don Ramón Pi (presentador): Una vez entusiasmados por el panorama que nos ha dibujado el profesor Contreras, tengo que decirles que faltan cinco minutos, que es el tiempo que tardarían en recoger las preguntas que ustedes podrían formularle al conferenciante. Entonces, el conferenciante dispondría de diez segundos para contestar. Así que, lamentablemente, me permitirá el profesor Contreras que le haga una sola pregunta.