
La disyuntiva entre pedagogía formalista y personalista

The Formalism versus Personalistic Pedagogy

JOSÉ M^a MARTÍ SÁNCHEZ

Universidad de Castilla-La Mancha
josemaria.marti@uclm.es

Resumen: La educación digna de este nombre es de calidad. Ello equivale a decir que sea personalizada y se desenvuelva en libertad. En cuanto que personal procederá desde dentro y se cimentará en las virtudes. El ejemplo y generosidad de los padres garantizan el proceso. Sin embargo, de la mano de los organismos nacionales e internacionales, se ha extendido el formalismo pedagógico. Se sustenta en un objetivo abstracto que lo fía todo en el pragmatismo y las consignas ideológicas. Esta opción genera pasividad y malestar social. La familia marca la buena dirección para que cada niño se forme y desarrolle plenamente (voluntad e inteligencia).

Palabras clave: libertad y calidad de enseñanza; pedagogía personalista; pedagogía formalista; poderes públicos.

Abstract: Education, worthy of the name, it has quality. This amounts to saying that is personalized and evolves in freedom. As personal, it'll proceed from within in order to building up virtues. Parents' example and their generosity ensure such teaching. However, in the hands of the agencies, national and international, has spread educational formalism. It is based on an abstract goal and just looking pragmatism and ideological slogans. This option produces passivity and social unrest. Family follows the right direction to so each child is formed and fully developed (on the will and intelligence).

Keywords: freedom and quality of education; personal education; formal education; public authorities.

INTRODUCCIÓN

Estructuro este trabajo en *dos partes*. La primera, general e introductoria, sobre los conceptos de calidad y libertad, en relación a la educación. Adelanto que me parecen íntimamente interconectados entre sí y con los objetivos del proceso. Esta filosofía se refleja tímidamente en la derogada Ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, particularmente en sus artículos 1 a 3.

La segunda parte, se ocupa del peligro que sufre hoy la calidad. No me refiero a un mal funcionamiento o deficiencia en la aplicación del sistema educativo, sino a que sigue una dirección equivocada. Gracias a la buena voluntad de algunos educadores (padres, profesores, responsables de centros), se evitan las peores consecuencias de la enseñanza reglada.

Los errores tienen hondas raíces y la calidad clama por una revisión a fondo del sistema y sus presupuestos (Fundación Progreso y Democracia, 2011). Mientras los padres no sean respaldados y ocupen su lugar, a lo que tiende la libertad de enseñanza bien entendida, no habrá una buena educación. Es la tesis de obras, escritas desde el realismo y el contacto con la vida, como la de Hart (2006, pp. 74-79 y 245-253).

La madre nutricia de esta educación es ante todo la familia: en ella los hijos, en un clima de amor, aprenden juntos con mayor facilidad la recta jerarquía de las cosas, al mismo tiempo que se imprimen de modo como natural en el alma de los adolescentes formas probadas de cultura a medida que van creciendo (*Gaudium et spes*, 61).

En cuanto al *método*, nuestro análisis tiene muy en cuenta el dato normativo (sea este administrativo o legislativo) dado el enorme peso que, desde el siglo XIX, adquieren los poderes públicos en la enseñanza. Tal protagonismo, instrumentalizado a través del Derecho, es ambivalente. El Derecho impulsaría la democracia y ciertos valores (Groff, 2003, p. 21). Pero, si cae en el reglamentarismo, es una amenaza para la calidad de la enseñanza. El exceso político tiene antecedentes en el Imperio romano que se sirvió de la escuela con una finalidad persecutoria. El Emperador de Oriente, Maximino Daya, a primeros del siglo IV, impuso una campaña anticristiana (fuera y dentro de la escuela). Sus consignas eran vinculantes. Los maestros debían asegurarse de que los niños las aprendieran de memoria. Además, se emplearon prostitutas para levantar calumnias sobre el comportamiento de los cristianos (Ibarra Benlloch, 2008, p. 183).

LA COYUNTURA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN

El Estado Moderno organizó la escuela obligatoria. “En varios estados alemanes de la reforma protestante se generaliza a partir de 1559 la escolarización obligatoria masculina (a partir de 1590 también la femenina)” (Uphoff, 2010, p. 15). En EE.UU. la escolarización tiene importancia especial (Groff, 2003, pp. 27-30 y Glenn, 2010, pp. 87-90). La Revolución francesa supuso un paso más en el intervencionismo oficial.

También se recrudece, desde entonces, la presión sobre la familia. Uno de los lugares donde “voluntad moral” y “consecución vital” son más intensos. La libertad familiar –“estructurar su familia conforme a la voz de su corazón y al juicio de su conciencia”– fue terriblemente quebrantada “en los doce años de la violencia (nazi)” (Guardini, 2007, p. 80).

Hoy la familia soporta medidas políticas y económicas contrarias a su vocación. Como ha descrito Lacalle Noriega (2009, pp. 286-291), los denominados *nuevos derechos* (a la “salud sexual y reproductiva”, incluidos los anticonceptivos, el divorcio exprés, el aborto –hasta provocado en menores–), la planificación educativa o, en otro orden de cosas, el precio de la vivienda, debilitan a la familia y su ámbito de acción. Con ello se contraviene el buen sentido y la experiencia que ve, en el desvelo de los padres, la mejor garantía para la libertad y dignidad del niño (Guardini, 2007, p. 80).

Es sintomática la sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos de 7 de diciembre de 1976, asunto *Kjeldsen, Busk Madsen y Pedersen*. Su respaldo a una educación sexual “objetiva, crítica y pluralista” (§ 53), en la escuela, se hace a costa de la iniciativa paterna. Por el contrario, el Tribunal Supremo de los EE.UU. aplicó el principio de subsidiariedad y anuló, en el Estado de Oregón, la escolaridad obligatoria. “The child is not the mere creature of the State” (*Pierce versus Society of Sisters*, 1925; Glenn, 2010, pp. 89-90).

Dos influencias perniciosas sobre nuestro sistema educativo son: el *democratismo* y el pragmatismo. El primero, definido por Kirk (2009, pp. 203-215), ha propiciado el igualitarismo, el anticristianismo y la irresponsabilidad. El pragmatismo supone trasladar los objetivos del sistema educativo hacia las “competencias”. Empañada la preocupación por la verdad y el sentido de las cosas, la labor docente se transforma en “mera enseñanza profesional que da capacidades” (Guardini, 2007, p. 82). El asunto ha merecido el comentario de Benedicto XVI (2011), en su encuentro con jóvenes profesores universitarios durante su reciente visita a España:

“A veces se piensa que la misión de un profesor universitario sea hoy exclusivamente la de formar profesionales competentes y eficaces que satisfagan la demanda laboral en cada preciso momento. También se dice que lo único que se debe privilegiar en la presente coyuntura es la mera capacitación técnica. (...) En cambio, la genuina idea de Universidad es precisamente lo que nos preserva de esa visión reduccionista y sesgada de lo humano”.

El vacío, causado por el democratismo pragmático, se ha tratado de compensar con directrices externas. Mas la coerción acaba por trastocar la vida del hombre (privado de intimidad y autonomía) y arruina el orden social.

“El orden estatal quiso establecer la política como vínculo social y, ante la creciente desintegración e incomunicación, refuerza como solución la burocratización del Estado y de la sociedad, con lo que aumenta el aburrimiento, del que la incomunicación constituye la causa. Pues la burocratización de lo público obliga a la burocratización de lo privado, pudiendo citarse de nuevo como ejemplo al respecto la familia, objeto creciente de la intromisión legislativa, incluso con fines protectores” (Negro, 2006, pp. 71-72).

Fue una salida falsa. Sin *ethos* comunitario se pierde el sentido de la vida colectiva y su nivel civilizador (Negro, 2006, p. 72). Una reflexión sobre esta deriva la encontramos en la contribución de Quintana Paz (2010). La mentalidad intervencionista también ha mermado la autonomía de los centros. Recuértese el Proyecto de Ley integral para la igualdad de trato y la no discriminación (BOCG, 130-1 de 10 de junio de 2011), que dejaba fuera de la financiación pública la educación diferenciada. Las recientes sentencias del Tribunal Supremo 5492/2012, de 23 julio, y 5498/2012, de 24 de julio, interpretan, en aquella clave, el artículo 84 de la Ley Orgánica 2/2006¹.

Subyacen a estos planteamientos las tesis dirigistas de John Dewey (entre muchos, Kirk, 2009, pp. 207-208) y Rodolfo Llopis (2005). Marina (2004) ha popularizado la consigna: “Para educar a un niño hace falta la tribu entera”. Todos ellos autores que reproducen, con matices, la doctrina de la Grecia clásica, explicada,

1 “Las Administraciones educativas regularán la admisión de alumnos en centros públicos y privados concertados de tal forma que garantice el derecho a la educación (...). 3. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

entre otros, por Platón y Aristóteles, del predominio de la *polis* sobre el individuo. Gutmann (2001, pp. 351 y 65-66) introduce una variante. Da prioridad a una educación cívica que inculque las virtudes, conocimientos y habilidades necesarias para la participación política. El Estado actúa de garante e impulsor de la tarea; los padres son factores coadyuvantes, pero son los docentes los últimos responsables del éxito de la educación democrática.

El protagonismo de los poderes públicos distorsiona el proceso formativo. Éste va de dentro hacia fuera. Ha de partir de la *convicción*, esto es, de un compromiso con la *verdad*, con encontrarla y con serle fiel (defenderla), como sentenció Guardini (2007, pp. 37 y 78). Nuestros clásicos ya lo sabían:

“Te dio Dios un corazón muy noble, criado únicamente para amarle y derretirte en Él; y, por amor harás de él cuanto quisieres y, enamorado de la virtud, lo dificultoso se te hará muy fácil y, por el contrario, si con fuerza quieres hacer algo, nunca harás nada” (Bonilla, 2005, pp. 23-24).

Lo que no implica desatender el cómo enseñar, pues “todos aprenden mejor las cosas que más les agradan” (Don Juan Manuel, 1994, Prólogo).

Educar es propiciar el crecimiento personal, desde dentro, de acuerdo a un proyecto (el hombre como ser proyectivo). No hay que reinventarse a sí mismo, pretensión de Sartre, en la línea de la indeterminación moral absoluta. El conocimiento de uno mismo –como dato preliminar– abre a la gratitud y al ejercicio de las virtudes, elementos tendenciales ínsitos en la naturaleza del hombre. Las virtudes son el objetivo inmediato, a la medida del método mayéutico de Sócrates (sacar lo mejor del sujeto). Las virtudes tienen un componente de ejercitación, aúnan desarrollo de la inteligencia (conocimiento) y voluntad (determinación en el buen camino). “Son aquellos hábitos de la inteligencia y de la voluntad que adquirimos de manera consciente y voluntaria, con el fin de dar unidad y coherencia a todas las acciones de nuestra vida” (Aguejas Esteban, 2008, p. 602).

La expresión “pedagogía personalista” sitúa la clave de una formación sólida en la conciencia del educando. Se correlaciona con la “educación personalizada”. En ella se produce:

“La acción sistemática de los educadores, con la activa implicación de los propios educandos, al servicio de la plenitud concretada en el logro de la autonomía moral, que representa la autonomía intelectual y el compromiso con los valores más elevados” (Pérez Juste, 2007, p. 13).

Los rasgos distintivos de la personalización son: evitar cualquier reduccionismo antropológico –laicismo, hedonismo, pragmatismo o politización– y enfatizar la singularidad de cada persona. Esto es:

“La capacitación de todos y cada uno de los educandos para hacer realidad *su* proyecto personal de vida (...), ordenado y dirigido por valores morales, y religiosos en el caso de los creyentes, que son llevados, con esfuerzo y perseverancia, a la práctica diaria, acercándose en la medida de lo posible a la *unidad de vida*” (Pérez Juste, 2007, p. 13).

Alterar el equilibrio, que hemos llamado personalista, compromete el resultado de la educación. De entrada, la conducta inducida provoca pobreza interior o automatismo. Cuando la responsabilidad se traslada cómodamente al Estado, en la misma proporción, mengua el desarrollo personal. De cara a la autonomía y promoción, lo que el niño necesita son, como intuyó González de Cardedal (2004), y Meeker (2011, pp. 201-203 y 223-225), modelos fiables y cercanos, testigos de la verdad, que le estimulen. Cicerón afirmó “que una alma bien formada por naturaleza a nadie se somete voluntariamente sino al que aconseja o enseña” (*Sobre los deberes*, I, 13).

Si el ejemplo y la confianza no se los proporcionan las personas que los quieren de modo responsable, otros ocuparán su lugar. Esto explica por qué ahora los medios tecnológicos y de comunicación social pesan tanto en la vida de los jóvenes. La Observación general n° 1, “Propósitos de la Educación”, § 21, de la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la ONU en el 26 periodo de sesiones (2001), dice:

“A los medios de comunicación, definidos en un sentido amplio, también les corresponde un papel central de promover los valores y propósitos que se exponen en el párrafo 1 del artículo 29 y de velar para que sus actividades no debiliten los esfuerzos de otros por promover estos objetivos”.

El auge de estos canales de ideas ha fomentado la superficialidad en las relaciones. Concretamente, estos medios se prestan a la instrumentalización y difunden frecuentemente una mentalidad utilitaria. Es una constatación que debe preocupar a los padres (Meeker, 2011, pp. 27, 98 y 170-174).

Ahora detallamos el problema de la calidad de la educación, condicionada por el intervencionismo, para luego buscar soluciones.

Con frecuencia, se peca de optimismo. El Rey Juan Carlos I (2011), ante Benedicto XVI, afirmó que: “la juventud española, –la mejor formada de nuestra Historia–

nos inspira sentimientos de orgullo y de confianza en el porvenir”. La idea la encontramos también en la pluma de algunos políticos: “Hoy nuestro sistema educativo se abre a toda la población y, fruto de este progreso, de este gran éxito colectivo, contamos con las generaciones mejor preparadas de la historia de España” (Rodríguez Zapatero, 2009). Sin embargo, los resultados, a juzgar por las evaluaciones periódicas del programa Pisa, muestran carencias cualitativas y un alto índice de fracaso (en niveles obligatorios) y abandono escolar (niveles no obligatorios, pero tempranos). Es más, el ambiente acusa malestar creciente. Hay indicadores como: difusión de hábitos adictivos y violentos (tan persistentes como la pornografía); crisis familiares; número de presos y otros de desarraigo, deterioro anímico o confusión mental.

Freud (2006) utilizó, en 1930, la expresión “malestar en la cultura”. La vida no tenía de suyo sentido y sólo la religión, que desdeñaba como ilusión, podía dárselo. Una causa de sufrimiento era la incapacidad para regular las relaciones humanas. La cultura impone unas aspiraciones que generan neurosis y culpabilidad (malestar). Guardini (2007, p. 56) se refiere con el sintagma “malestar de la cultura” a cómo el hombre se siente desbordado, a merced de los avances de la técnica, la economía y la política. Éstos devienen amenazantes en la misma medida en que no han sido asimilados, por el espíritu, y subordinados a la verdad y la vida (véase también Barrio Maestre, 1997, pp. 99-162).

El malestar se ceba sobre todo con los adolescentes y jóvenes, más expuestos e influenciados, en su apertura al mundo (Hart, 2006, pp. 33-37). Su búsqueda de referencias no está corregida por la experiencia o madurez. Se ha hablado de “adolescencia asediada” (Meeker, 2011, p. 21) o de la misión de rescate encomendada a los padres (Hart, 2006, pp. 45). La amenaza se configura, en palabras de Meeker (2011, p. 21), no sólo por la ambigüedad del sistema educativo, a la hora de establecer pautas de conducta, o los notables cambios sociales que incluyen la desestructuración familiar, “sino por una nociva cultura popular que está degradando a nuestros jóvenes”.

¿Cómo enmendar esta carencia o reaccionar ante ella? Probablemente la génesis del problema, como diagnosticó Guardini (2007, p. 80) sea bidireccional: “La coerción totalitaria sobre el matrimonio sólo se hace posible cuando el portavoz vivo de la libertad, el hombre responsable, ha perdido mucho el deseo de comunidad, de fidelidad, de vinculación familiar, de configuración viva de la casa”. La solución debe suponer una asunción de responsabilidades, por parte de los padres, y una cura de humildad y respeto de los poderes públicos. El punto de encuentro ha de realizarse en torno a una pedagogía personalista. Asunto que retomamos más tarde.

EL OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN: LA CONVENCIÓN DE LOS DERECHOS DEL NIÑO Y LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA

La educación tiene un *objetivo* que, según se recoge en el § 29.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño, implica una visión integral (desarrollo holístico del niño hasta el máximo de sus posibilidades) y realista, esto es, preocupada por su identidad y sentido de pertenencia (véase la citada “Observación general”). Reproducimos el artículo:

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural”.

La educación ha de ser personalizada y de calidad. Cada niño tiene sus características y circunstancias, un marco social y cultural propio. El derecho consagrado en el artículo 29 de la convención internacional, según la “Observación general”, se refiere a una educación que gire “en torno al niño” (§ 9) y sea *de calidad*. Dentro del apartado, “Aplicación, supervisión y examen”, insiste, ante los Estados Partes, en que: “Todo niño tiene derecho a una educación de buena calidad, lo que a su vez exige concentrar la atención en la calidad del entorno docente, de los materiales y procesos pedagógicos, y de los resultados de la enseñanza” (§ 22).

Los métodos pedagógicos deben adaptarse a las distintas necesidades de cada niño (educación personalizada). Además, la formación ha de ser integral, busca un equilibrio entre “aspectos físicos, mentales, espirituales y emocionales”, como recoge la “Observación general”: “El objetivo general de la educación es potenciar al máximo la capacidad del niño para participar de manera plena y responsable en una sociedad libre y sus posibilidades de hacerlo” (§ 12).

El enfoque refleja las corrientes pedagógicas en auge en España, dónde el “currículum” ha reemplazado al programa. El propósito era el de resaltar los elementos

morales y conductuales o de relación. Veámoslo en los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria, tal y como se describen en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes². Para alcanzar los objetivos se apuesta por las “competencias”, como metas concretas que guían el día a día de los alumnos y miden sus avances. Concretamente, se mencionan: comunicación lingüística; matemática; el conocimiento y la interacción con el mundo físico; tratamiento de la información y digital; social y ciudadana; cultural y artística; para aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal (Real Decreto 1631/2006, Anexo I).

La reforma, en España, se ha hecho sacrificando los contenidos. Por eso se ha hablado del *antiintelectualismo* del sistema educativo español (Sánchez Tortosa, 2009, p. 12).

Volviendo a la Convención de los Derechos del Niño, su § 29 atribuye importancia al proceso de promover la educación. De ella se espera habilitar al niño para una vida adulta completa. Ello implica desarrollar “sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismo” (Souto Galván, 2010, p. 179). Algo que sobrepasa la mera escolarización oficial. Por esta razón, en la citada “Observación general” de 2001, § 13, se insiste en que:

“La educación debe tener lugar en el seno de la familia, pero también les corresponde un importante papel a las escuelas y a las comunidades (...). Del mismo modo, el respeto del medio ambiente ha de enseñarse a los niños en el hogar, en la escuela y en la comunidad y hacerse extensivo a problemas nacionales e internacionales”.

2 Artículo 3. *Objetivos de la Educación secundaria obligatoria*. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás (...). b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo (...). c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos (...). d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás (...). e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos (...). f) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado que se estructura en distintas disciplinas (...). g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo (...). h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma (...). i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural. k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales (...). l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas (...).

A algunas de estas cuestiones se refiere, más resumidamente, el artículo 27.2 de la Constitución Española: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Su valor normativo se ciñe a fijar, de modo genérico, el objeto o fin del proceso educativo. Por el contrario, no concreta nada respecto a quién lo dirija o a la opción educativa que se ha de seguir. Asimismo, el precepto no habilita de suyo a los poderes públicos para que asuman, en este terreno, otras competencias que la de supervisar la relación educativa para garantizar un resultado básico (art. 27.4: “la enseñanza básica es obligatoria y gratuita”). Un protagonismo público absorbente sería contrario al orden constituido de una convivencia en libertad. Por desgracia, han dado pie a esta interpretación tanto la Sentencia del Tribunal Constitucional 133/2010, de 2 de diciembre, FJ 7º, como las Sentencias del Tribunal Supremo (STS, 340, 341 y 342/2009 de 11 de febrero, FJ 6º). Éstas, para justificar la “Educación para la ciudadanía”, confieren al Estado competencias educativas en la imposición de una pretendida ética común.

Comenta Llano (2010, pp. 148) que la ética cívica es, como cualquiera, pública, pero no es estatal sino de los ciudadanos. Si el poder público la monopoliza es a expensas de la libre iniciativa de la sociedad y de quienes la forman. Violini (2006), ha visto, en la actitud de sofocar la autonomía personal, lo propio del totalitarismo (p. 173). De ahí la importancia de la neutralidad, en la gestión de la “cosa común”, como establece la doctrina del Tribunal Constitucional (STC 101/2004, de 2 de junio, FJ 3º), y la razón por la que hay que rechazar la *democracia militante* (STC 48/2003, de 12 de marzo, FJ 7º; STC 235/2007, de 7 de noviembre, FJ 4º y STC 12/2008, de 29 de enero). En esta última se afirma: “en nuestro ordenamiento constitucional no tiene cabida un modelo de *democracia militante* (...), un modelo en el que se imponga, no ya el respeto, sino la adhesión positiva al ordenamiento y, en primer lugar, a la Constitución” (FJ 6º). Obsérvese que el término “respeto” es el que figura en el art. 27.2 de la Constitución española, coherente en su compromiso con la libertad.

Además, ¿los valores que se enuncian en la Constitución y a veces se llaman “comunes” (objeto fundamental de la educación que deben asegurar los poderes públicos), qué tienen de común? Tal vez sólo las fórmulas o enunciados. Según la percepción que, al comentar la Declaración Universal de Derechos Humanos, tuvo Maritain (2002, pp. 115 y ss.), ésta equivale a una solución práctica vinculante, nunca a la imposición de un credo religioso o filosófico. No hay garantías de un sustrato axiológico compartido. Solamente se coincide en que se quieren aplicar los derechos, pero no en su interpretación para el caso concreto. En ello interviene la equivocidad de raíz ideológica que rodea los grandes conceptos: paz, libertad, vida, dignidad, persona, etc.

Valga el *excursus* para explicar por qué los organismos internacionales y nacionales sólo pueden adelantar pautas genéricas sobre el objetivo de la educación. Lo enuncian como desarrollo integral de la persona, o crecimiento armónico y abierto a la relación, pero su concreción, en un proceso educativo singular, compete a los padres, conocedores de la identidad de sus hijos. En los padres reside la responsabilidad de preparar al menor para la vida. Toda sobrecarga ideológica o burocrática es un lastre. Dificulta tanto la función de los padres y educadores cuanto el avance de los niños. A este respecto conviene hacer una consideración.

LA PEDAGOGÍA FORMAL Y LA PERSONAL.

EL PAPEL DE LOS PADRES EN LA PERSONALIZACIÓN DEL HIJO

Pedagogía y reformismo son incompatibles, hay que partir del respeto del niño y su *conciencia*. Es el presupuesto de García Morente (1975, pp. 203 y 209), quien añade que el docente debe renunciar a actuar como reformador. Su misión consiste en abrazar los fines del alumno (sin esperar correspondencia) y “provee al discípulo de cuanto es necesario para el aventurado viaje de la vida” (p. 211). Meyer-Bisch (2002, pp. 9, 15 y 19-20) sostiene que el derecho a la educación es de naturaleza *cultural*. Es una garantía, de que goza cada persona, actúe sola o conjuntamente, para poder acceder a los recursos culturales necesarios para construir su identidad. Es algo propio de la cultura ofrecer “*capacité de formation de l’identité individuelle et une capacité de lien*” (Meyer-Bisch, p. 11). También la educación ayuda a madurar, con vistas al bien común. En consecuencia, el protagonismo le corresponde al educando o sus representantes (a quienes se ha confiado su destino personal). Estos harán efectiva la ineludible, para el hombre, opción de sentido.

Una educación “para” es sospechosa, como bien ha comprendido Vázquez Fernández (1996, p. 206). No por fijar los objetivos de la formación, sino porque se antepongan a la persona, o se establezcan como algo ajeno a su crecimiento, al punto de manipularla. La tendencia social-anticipadora, condicionada por las ideologías, que han querido moldear a los niños de acuerdo a sus utopías, siembra el recelo. Fuerza el ritmo de desarrollo de la infancia y distorsiona su mundo (Meeker, 2009, pp. 21-30 y 110-113).

García Morente (1975) sintetizó así la *educación formalista*: “aspira a hacer hombres justos, buenos ciudadanos, hombres religiosos: pero no por los hombres, sino por la justicia, la ciudadanía y la religión” (p. 121). Tal proceder olvida “que los valores no valen, sino que avaloran. Los valores son cualidades *de cosas y personas*; de manera que no puede estar la vida al servicio de ellos, sino por el contrario, ellos son los que hacen más estimable, los que avaloran la vida” (p. 209).

Contrapuesta a la opción anterior, formalista, está la pedagogía *personalista*. Ésta se centra en el niño, su singularidad y posibilidades. Domínguez Prieto (2008) ha sintetizado su ideario, refiriéndolo a la escuela cristiana. Su objetivo básico “no puede ser la mera capacitación, ni la socialización, ni mucho menos la expendeduría de títulos, sino la personalización (...). La educación tiene un sentido ético y remite a la persona”.

Parafraseando a Andrés Manjón, y su estilo pedagógico, centrado en la virtud (Rostand Quijada, 2004, pp. 53-58), el personalismo trata de “completar hombres, haciéndolos dueños y guías de sí mismos” (Gazapo, 1997, p. 39). La virtud es el objetivo principal, no el o los valores. Aquella sólo se puede enseñar de manera indirecta, principalmente con el testimonio, mas se aprende directamente viviéndola. Existe afinidad entre este enfoque y lo que la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) considera el objeto de la educación: “el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos” (art. 26.2). El texto, quizá por su vaguedad, ha tenido la máxima repercusión en los sistemas educativos contemporáneos.

Defendemos que la pedagogía mire al niño concreto, que ponga, en su acogida, “el centro mismo de la acción educativa” (Ortega Ruiz, 2010, p. 40), con vistas a su desarrollo equilibrado y pleno, como persona (con personalidad). La educación es un encuentro múltiple. En él se descubre simultáneamente la identidad propia (autoconciencia) y la ajena. Se participa en un medio donde rigen valores y pautas sociales (cultura). De aquí deriva la importancia del *ejemplo* que mueve el corazón, como principio rector de la persona (Hart, 2006, pp. 28, 40, 81-87, 97-113, 115-129, 131-145 y 183-199). El ámbito más propicio para ser reconocido, preservado y potenciado, en lo genuino, es la familia. En la formación, los padres tienen la prioridad y el criterio unificador.

La responsabilidad de los padres es un dato entroncado en la naturaleza, como reconoce la Ley Fundamental de Bonn (1949): “El cuidado y la educación de los hijos son el derecho natural de los padres y el deber que les incumbe prioritariamente a ellos. La comunidad estatal velará por su cumplimiento” (art. 6.2). Por su parte, la Declaración Universal de Derechos Humanos dispone que: “Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos” (art. 26.3).

Hay otros textos que insisten en la *autonomía familiar*. Para la Declaración sobre la Eliminación de Todas las Formas de Intolerancia y Discriminación Fundadas en la Religión o las Convicciones, proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (25 de noviembre 1981): “Los padres o, en su caso, los tutores le-

gales del niño tendrán el derecho de organizar la vida dentro de la familia de conformidad con su religión o sus convicciones y habida cuenta de la educación moral en que crean que debe educarse al niño” (art. 5.1). Asimismo, al citado artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño, sobre los objetivos generales de la enseñanza, habría que añadir la Recomendación 1396 (1999) de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. En ella se preserva la formación (religiosa) de los menores, frente a las intromisiones oficiales, e invita a los gobiernos a: “Avoid –in the case of children– any conflict between the state-promoted education about religion and the religious faith of the families, in order to respect the free decision of the families in this very sensitive matter” (nº 13e).

La *Iglesia católica* reivindica la labor educativa de los padres, especialmente en las encíclicas que combaten el totalitarismo, verbigracia, *Summi Pontificatus* (1939) y *Mit brennender Sorge* (1937). Según esta: “Los padres, conscientes y conocedores de su misión educadora, tienen, antes que nadie, derecho esencial a la educación de los hijos, que Dios les ha dado” (nº 30 y también 33-34). Para el Concilio Vaticano II: “Cada familia, en cuanto sociedad que goza de un derecho propio y primordial, tiene derecho a ordenar libremente su vida religiosa doméstica bajo la dirección de los padres” (Declaración *Dignitatis humanae*, 5).

CONCLUSIONES

La preocupación justificada por la educación no puede buscar atajos. La educación digna de este nombre será de calidad y personalizada. Sólo así pueden alcanzarse los objetivos fijados para la formación del niño. Los poderes públicos, en su labor coadyuvante, han de ofrecer un servicio pertinente y respetuoso con la libertad. Entendemos por ésta un ejercicio de responsabilidad, en que el menor goza de espacio suficiente para desplegar su personalidad, bajo la tutela y dirección de los padres.

Por desgracia, no es éste el criterio que impera en los sistemas educativos contemporáneos. Prueba de ello son las trabas que encuentra la educación familiar. Predomina la educación formalista, imbuida de pragmatismo y consignas ideológicas. Sus excesos han contaminado, por igual, a los organismos oficiales y su producción normativa.

La legislación desempeña una función importante, como instrumento de las políticas educativas y de protección social. Éstas deben facilitar un proceso formativo exitoso que concluya, para todos, en la madurez y el desarrollo adecuado. La eficacia del Derecho, para liberalizar y democratizar, se constató en los países del Este de Europa, tras el “socialismo real”. Sin embargo, en otras latitudes, los poderes públicos han hecho el camino inverso.

La obra de Glenn y Groof (2003) establece los polos de la política educativa que hay que armonizar. Los enumera en este orden: la libertad de los padres, para tomar las decisiones fundamentales sobre la educación de sus hijos (elegir escuela, con alternativas reales, o educarlos en casa); la autonomía de quienes están comprometidos, en un centro docente, para dotarlo de un perfil propio, y la responsabilidad del Gobierno, ante la sociedad y los niños, para asegurarles la oportunidad de recibir una educación adecuada.

A pesar de las convenciones y declaraciones de derechos, los Estados no respetan el margen de actuación de padres y escuelas. Las fórmulas son vagas y dejan mucho margen a la interpretación de los Estados:

“The words left out of the quotation above, “which conform to such minimum educational standards as may be laid down or approved by the State,” leave the door open for governments to impose requirements upon non-government schools which would make it impossible for them to maintain the distinctive character sought by parents” (Glenn, 2012).

Asimismo, el prejuicio antirreligioso (laicismo) ha presionado contra la libertad de creación de centros docentes.

Little (2006, p. 28) ha insistido, para neutralizar esta situación, en el sentido de los derechos fundamentales, como garantes del individuo y sus asociaciones, frente al Estado. Los regímenes totalitarios (notoriamente el de la URSS y la Alemania Nacional-Socialista), pudieron enunciar tales derechos, pero violentaron su espíritu. Como ha dicho de ellos una voz autorizada, querían apoderarse del alma de los niños (Griffin, 2010).

Pero la libertad de enseñanza, confirmada tras la II Guerra Mundial, tampoco carece de problemas en los sistemas democráticos, “where ‘progressive’ elites may think it their duty to use the educational system to make children better than their parents” (Glenn, 2012). Es más, la tentación de fondo de apropiarse de los resortes internos de la persona y así condicionarla, siguen hoy vivos. La cultura dominante se dirige muy principalmente al alma y espíritu infantil.

A la tensión, generada por el dirigismo oficialista, y al *malestar social*, incubado por la falta de sentido, hemos tratado de buscarle una solución que incumbe sobre todo a la familia. A ella le correspondería principalmente sustituir la *pedagogía formalista*, que actúa por consignas y desde fuera, por la *personalista*. Ésta atiende a la conciencia del educando y a su crecimiento interior (en las virtudes). Se funda así un modelo de educación personalizada, que acoge a *cada* persona, en su riqueza, para estimularla, con el ejemplo, al despliegue de un proyecto coherente de vida.

Fecha de recepción del original: 3 de mayo de 2012

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 15 de octubre de 2012

REFERENCIAS

- Aguejas Esteban, J. Á. (2008). Las virtudes: raíz del discurso moral. “*El desafío de ser hombre*”. *VIII Congreso Católicos y vida pública* (vol. I, pp. 597–607). Madrid: CEU Ediciones.
- Barrio Maestre, J. M^a (1997). *Positivismo y violencia*. Pamplona: EUNSA.
- Benedicto XVI (2011, 19 de agosto). Discurso en el encuentro con jóvenes profesores universitarios. *vatican.va*. Extraído el 10 de octubre de 2012 de http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2011/august/documents/hf_ben-xvi_spe_20110819_docenti-el-escorial_sp.html
- Bonilla, J. de (2005). *Breve tratado donde se declara cuán necesaria sea la paz del alma y cómo se puede alcanzar*. Madrid: Rialp.
- Cicerón (1989). *Sobre los deberes*. Madrid: Tecnos.
- Domínguez Prieto, X. M. (2008). Decálogo para una nueva escuela cristiana. *Analecta Calasactiana*, 49, 151-168.
- Freud, E. (2006). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- Fundación Progreso y Democracia (2011). *Acerca de la educación en España*. Madrid: Fundación Progreso y Democracia. Extraído el 10 de octubre de 2012 de http://www.fpyd.upyd.es/noticias/35/274-Acerca_de_la_educacion_en_Espana_Propuestas_y_reflexiones
- García Morente, M. (1975). *Escritos pedagógicos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Gazapo, B. (1997). *Tomás Morales forjador de hombres. Aproximación a su estilo educativo*. Madrid: Encuentro.
- Glenn, Ch. (2012). A history lesson on educational freedom. *redefinedonline.org*. Extraído el 10 de octubre de 2012 de <http://www.redefinedonline.org/2012/09/a-history-lesson-on-educational-freedom/>
- Glenn, Ch. (2010). Are the educational freedom and social integration enemies. En J. A. Souto Paz y E. Souto Galván (Eds.), *Educación, democracia y ciudadanía* (pp. 87-106). Madrid: Dykinson.
- Glenn, Ch. L., y Groof, J. de (2003). *Education freedom: prerequisite for a modern democracy, challenge for personalistic society*. Den Haag: Eduardo Frei Foundation.
- González de Cardedal, O. (2004). *Educación y educadores*. Madrid: PPC.
- Griffin, R. (2010). *Modernismo y fascismo*. Madrid: Akal.
- Groff, J. de (2003). New challenges for freedom of education. Competitivy in education. En A. Izquierdo Sánchez y M. de Esteban Villar (Coords.), *Liber-*

- tad, igualdad y pluralismo en educación* (pp. 19-58). Madrid: Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- Guardini, R. (2007). *El poder. El hombre incompleto y el poder*. Madrid: Movimiento Cultural Cristiano.
- Gutiérrez Gutiérrez, I. (2010). La educación de ciudadanos para la sociedad multicultural y la comunidad internacional. En J. A. Souto Paz y E. Souto Galván (Eds.), *Educación, democracia y ciudadanía* (pp. 73-85). Madrid: Dykinson.
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Hart, B. (2006). *Sin miedo a educar*. Madrid: Ciudadela.
- Ibarra Benlloch, M. (2008). La paz de los dioses y la persecución de los cristianos. “Dios en la vida pública”. *La propuesta cristiana. IX Congreso Católicos y vida pública* (vol. I, pp. 177-187). Madrid: CEU Ediciones.
- Juan Carlos I (2011). Palabras de Su Majestad el Rey a la llegada de Su Santidad el Papa Benedicto XVI. *religionenlibertad.com*. Extraído el 10 de octubre de 2011 de <http://www.religionenlibertad.com/articulo.asp?idarticulo=17170>
- Juan Manuel, Don (1994). *El Conde Lucanor*. Madrid: Critica.
- Kirk, R. A. (2009). *Qué significa ser conservador*. Madrid: Ciudadela.
- Lacalle Noriega, M^a (2009). La deconstrucción de la sociedad a través de la legislación. En M. Lacalle y P. Martínez (Eds.), *La ideología de género. Reflexiones críticas* (pp. 281-314). Madrid: Ciudadela.
- Little, D. (2006). Culture, Religion and National Identity in Postmodern World. *Anuario de Derecho Eclesiástico del Estado*, 22, 19-35.
- Llano, A. (2010). Tradición, experiencia y crítica: reflexiones a partir de la distinción entre ética pública y ética privada presente en las STS del 11-2-2009. En J. A. Souto Paz y E. Souto Galván (Eds.), *Educación, democracia y ciudadanía* (pp. 143-172). Madrid: Dykinson.
- Llopis, R. (2005). *La revolución en la escuela. Dos años en la Dirección General de Primera Enseñanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel / Fundación de Ayuda contra la Drogadicción.
- Maritain, J. (2002). *El hombre y el Estado*. Madrid: Encuentro.
- Martí Sánchez, J. M^a (2009). La “competencia emocional” en el sistema educativo castellano-manchego (enfoque global y crítico). En S. Catalá (Ed.), *Sistema educativo y libertad de conciencia* (pp. 135-175). Cuenca: Alderabán.
- Meeker, M. (2009). *Padres fuertes, hijas felices*. Madrid: Ciudadela.

- Meeker, M. (2011). *100% Chicos. 7 Claves para que crezcan sanos y felices*. Madrid: Ciudadela.
- Meyer-Bisch, P. (2002). Le droit à la liberté de conscience dans le champ religieux selon la logique des droits culturels. *Revue de Droit canonique*, 52(1), 9-25.
- Negro, D. (2006). *Lo que Europa debe al Cristianismo*. Madrid: Unión Editorial.
- Ortega Ruiz, P. (2010). *La educación para la convivencia en una sociedad plural*. Murcia: Editorial Espigas.
- Pérez Juste, R. (2007). Prólogo. En J. B. Carrasco (Ed.), *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro* (pp. 11-16). Madrid: Narcea.
- Quintana Paz, M. A. (2010). ¿Cabe enseñar a ser libres? Para repensar la polémica en torno a la Educación para la Ciudadanía. En Fundación Progreso y Democracia, *Acerca de la educación en España* (pp. 139-167). Madrid: Fundación Progreso y Democracia.
- Rodríguez Zapatero, J. L. (2009, 5 de octubre). Carta abierta a los maestros. *El País*. Extraído el 10 de octubre de http://elpais.com/diario/2009/10/05/opinion/1254693604_850215.html
- Rostand Quijada, C. (2004). *Análisis y proyección actual de los principios morales del padre Manjón*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Extraído el 5 de mayo de 2012 de <http://www.ucm.es/BUCEM/tesis/edu/ucm-t27677.pdf>
- Sánchez Tortosa, J. (2009). Sobre la posibilidad de un sistema educativo alternativo. *El Catoblepas*, 88. Extraído el 11 de octubre de 2012 de <http://www.nodulo.org/ec/2009/n088p12.htm>
- Souto Galván, E. (2010). Educación y derechos humanos. En J. A. Souto Paz y E. Souto Galván (Eds.), *Educación democracia y ciudadanía* (pp. 173-190). Madrid: Dykinson.
- Uphoff, R. (2010). *Sophie Scholl frente al totalitarismo*. Madrid: Movimiento Cultural Cristiano.
- Vázquez Fernández, A. (1996). Educación para la paz, la tolerancia y la convivencia. En F. García López y J. I. Tellechea Idígoras (Eds.), *Tolerancia y fe católica en España* (pp. 203-214). Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- Violini, L. (2006). Dignità umana, morale cattolica e legge dello Stato. En M. Pera (Ed.), *Libertà e laicità* (pp. 165-173). Siena: Cantagalli.