



**LA EDUCACIÓN,  
¿BIEN COMÚN,  
DERECHO INDIVIDUAL  
O SERVICIO PÚBLICO?**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

# LA EDUCACIÓN, ¿BIEN COMÚN, DERECHO INDIVIDUAL O SERVICIO PÚBLICO?

Bianca Thoilliez  
Jesús Manso  
(coords.)



EDITORIAL  
SÍNTESIS

Proyecto editorial cofinanciado por fondos de la Convocatoria 2019 «Proyectos de I+D+i»  
del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad (Modalidad A).  
Referencia del Proyecto: PID2019-104566RA-I00.

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Bianca Thoilliez  
© Jesús Manso

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.  
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid  
Teléfono 91 593 20 98  
[www.sintesis.com](http://www.sintesis.com)

ISBN: 978-84-1357-265-9  
Depósito legal: M. 11.103-2023

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Índice

RELACIÓN DE AUTORES .....	9
PRESENTACIÓN .....	13
<i>Bianca Thoilliez y Jesús Manso</i>	
Referencias .....	17
<b>1. Lo común como fundamento de una noción de bien compartida:</b>	
implicaciones educativas .....	19
<i>Miriam Prieto Egido y Alberto Sánchez Rojo</i>	
1.1. El bien común en la actualidad: entre la exaltación y la desaparición .....	19
1.2. La privatización del bien .....	21
1.3. Fundamentos para una noción de bien compartida .....	24
1.4. Implicaciones educativas de una noción de bien verdaderamente común .....	30
Referencias .....	31
<b>2. Enfoque pedagógico de lo político vs. enfoque político de lo pedagógico .....</b>	<b>33</b>
<i>Fernando Gil Cantero</i>	
2.1. Antes que pública o privada, la educación tiene que ser educación .....	33
2.2. Tiene más alcance pedagógico el bien común que el interés general porque educar no es medir ni calcular .....	35
2.3. El concepto de educación y la idea de persona educada tienen que proyectarse necesariamente en una diversidad de ofertas escolares .....	37

2.4. El concepto de educación y la idea de persona educada tienen que vincularse necesariamente con la idea del bien común, en tanto que común: por una formación cívica-constitucional .....	38
2.5. El concepto de educación y la idea de persona educada tienen que vincularse necesariamente con la idea del bien común, en tanto que bien: por una formación moral .....	41
2.6. El tipo de financiación que pone en marcha una escuela no define su mayor o menor interés por el bien común .....	42
Referencias .....	44
<b>3. Bien común y radicalidad educativa. El disenso y la pluralidad educativa como formas de articular la educación pública .....</b>	<b>47</b>
<i>David Reyero García</i>	
3.1. Lo denso frente a lo liviano .....	47
3.2. La exigencia educativa de densidad .....	49
3.3. Democracia radical .....	53
3.4. Densidad y pluralismo .....	55
Referencias .....	57
<b>4. El entramado ético-político del proyecto de la educación pública desde las aportaciones de Taylor .....</b>	<b>59</b>
<i>Tania Alonso Sainz</i>	
4.1. La educación pública: una cuestión ético-política .....	59
4.2. Rasgos de la Modernidad que animaron la aparición de la escuela pública .....	62
4.3. Las expresiones educativas de los predomios modernos .....	63
4.4. La educación pública y su entramado ético-político .....	70
Referencias .....	73
<b>5. La educación ensimismada. Por qué una pedagogía orientada a la felicidad y la diversidad privatiza los bienes escolares .....</b>	<b>75</b>
<i>Bianca Thoilliez</i>	
5.1. Sé feliz .....	77
5.2. Sé tú mismo .....	81
5.3. Conclusiones .....	84
Referencias .....	85
<b>6. La escuela libre no directiva: ni pública ni comunitaria .....</b>	<b>87</b>
<i>Ani Pérez Rueda</i>	
6.1. Una escuela que se ajuste a nuestras necesidades .....	88
6.2. Por una infancia libre y feliz .....	92

## Índice

6.3. Contra toda autoridad .....	95
6.4. Poner el bien común en el centro .....	97
Referencias .....	98
7. La educación escolar como razón de mercado. Mapeando las racionalidades de gobierno de la escuela pública .....	101
<i>Mariano Narodowski y Delfina Competella</i>	
7.1. ¿Es lo escolar un universal? .....	101
7.2. La educación escolar como <i>razón de Estado</i> .....	103
7.3. Escuelas públicas iguales para todos .....	107
7.4. Nueva gubernamentalidad .....	109
7.5. Contra la pedagogía de la nostalgia .....	113
Referencias .....	116
8. La Nueva Gestión de lo Público en las políticas educativas españolas: desafíos en las definiciones de lo público y lo privado .....	119
<i>Marta Moreno Hidalgo y Jesús Manso</i>	
8.1. Origen y evolución histórica de la Nueva Gestión de lo Público .....	119
8.2. Los principios de la Nueva Gestión de lo Público .....	120
8.3. Cuando los principios se concretan en políticas educativas .....	123
8.4. La Nueva Gestión de lo Público en políticas educativas españolas .....	125
8.5. Conclusiones .....	134
Referencias .....	136
EPÍLOGO: LA ESCUELA, UN BIEN PÚBLICO Y COMÚN .....	139
<i>Esther Díaz Romanillos</i>	
Referencias .....	147



# 2

## *Enfoque pedagógico de lo político vs. enfoque político de lo pedagógico*

*Fernando Gil Cantero*

### **2.1. Antes que pública o privada, la educación tiene que ser educación**

Resulta sorprendente que haya que recordar al gremio de educadores, maestros y pedagogos que en los sistemas políticos no democráticos también hay educación, también los sujetos se forman. Esto quiere decir que, en contra de lo que piensan ciertos sectores pedagógicos especialmente provenientes de la denominada *pedagogía crítica* (cfr: Hodgson, Vlieghe y Zamojski, 2020), la educación no se identifica totalmente con un proyecto político, pues su propósito es más amplio en la medida en que tiene como intención central desarrollar al máximo las capacidades más humanizadoras de los sujetos de las nuevas generaciones. Por supuesto, no es lo mismo formarte dentro de una estructura política en la que eres súbdito que formarte en otra donde se te reconoce como ciudadano. Pero lo que queremos resaltar es que, tanto en un caso como en otro, hay formación humana. Pues bien, lo mismo ocurre con la distinción entre público y privado en asuntos referidos a la educación: que nos puede hacer olvidar que *lo fundamental es que cualquier estructura organizativa de la educación promueva al máximo el desarrollo de las condiciones de posibilidad más adecuadas de la formación humana*.

Me parece necesario resaltar este aspecto cuando se debate en torno al significado de lo que se considera público o privado en la educación. En efecto, esta discusión, en la mayoría de las ocasiones, tiene un enfoque fuertemente ideologizado que lleva a cada una de las partes, de derechas o de izquierdas, a reivindicar determinadas ideas y propuestas prácticas, a desmontar casi siempre lo anteriormente realizado y a proponer lo contrario según la otra. Parece que si eres un educador “progresista”, tienes, necesariamente, que defender determinadas propuestas y,

por supuesto, criticar otras tantas, en concreto, todas las que provengan de la ideología contraria. Y lo mismo cabe esperar, por supuesto, si te consideras un educador “conservador”. *Este enfoque, sectario y maniqueo, desacredita y aun destroza el pensamiento pedagógico, como pensamiento y como pedagógico.*

Nuestro propósito, como pedagogos, es contribuir en este tema a iniciar un proceso de desideologización de la educación, de despolitización de lo educativo. Una de las causas que explica la desacreditación cultural y profesional de la Pedagogía es su paulatino proceso de *desintelectualización* que va parejo, en muchas ocasiones, con un proceso de fuerte ideologización de la educación. No estoy cuestionando, por supuesto, la diversidad legítima de teorías y, en consecuencia, los modos diversos de orientar las prácticas educativas. Pero sí, me estoy oponiendo frontalmente a la idea, cada vez más extendida en el mundo pedagógico, de que solamente se puede hacer educación y pedagogía desde un constructo o enfoque ideológico, bien de derechas, conservador, bien de izquierdas, progresista. Considero, por el contrario, que “la buena Pedagogía no es ni tradicional ni progresista, es buena pedagogía a secas” (Gil Cantero, 2018: 36). Si el conocimiento pedagógico solo se sostiene desde posiciones ideológicas, va perdiendo credibilidad y respetabilidad como un saber estable, con ciertos niveles de certeza, pasando así a ser fácilmente vapuleado al antojo de cualquier instancia –personal, institucional, legal, periodística o partidista– y a situarse, finalmente, en los espacios culturales de más escaso reconocimiento científico, como son las tertulias y los debates parlamentarios. Como ha señalado el profesor Ibáñez-Martín (2017: 15 y ss.), “el sistema educativo ya no puede continuar diseñándose para promover la ideología de quienes tienen el poder, sino que tiene ante sí responsabilidades mucho más profundas”.

El saber pedagógico adquiere más relevancia y consideración social si, además de sumarse al espacio de discusión, contribuye, como todo saber riguroso, a acortarlo, mostrando lo que hoy conocemos como cierto o, por lo menos, razonable. Un conferenciante de matemáticas nunca logrará más aplausos en un auditorio por decir si es conservador o progresista. En pedagogía, lamentablemente, sí. Según la época en la que te encuentres y, sobre todo, quienes sean los que te oigan, puedes arrancar más o menos aplausos, bien proclames que eres un firme defensor de la pedagogía progresista, bien un firme defensor de la pedagogía conservadora. En cualquier caso, habrás perdido tu dignidad profesional y contribuido aún más a ideologizar la educación. Como ha explicado Lafforgue, dejar de poner en primer plano nuestras posiciones políticas es una forma de respetar la naturaleza profunda de la escuela como escuela de libertad porque “la verdad de la opción política (en educación) es la de la calidad de la enseñanza y la de la extensión y la profundidad de los conocimientos que queremos transmitir” (2019: 31).

Una variante actual que se añade tanto al maniqueísmo ideológico de derechas e izquierdas como a la dicotomía público-privado es la referida a lo nuevo y lo viejo. La buena pedagogía, la que es ambiciosa, no es progresista ni conservadora, ni pública ni privada y tampoco nueva ni vieja. Hay que esforzarse por cultivar, para

cada ocasión y educando, un juicio ponderado, pues tan peligroso es mantenerse en una posición de quietud prejuiciosa e interesada de quien solo ama lo tradicional como en discursos idealizadores del futuro siempre insatisfechos con lo que hay por antiguo y aburrido. Por supuesto que caben diferentes orientaciones educativas, pero nuestra obligación profesional no es defenderlas por nuevas, por antiguas o por afines, sino por su fundamentación y contrastabilidad argumentativa y empírica, pues no cabe mantener razonablemente que, tras miles de años de educación, sigamos sin ninguna verdad pedagógica. “Y, por cierto, la verdad pedagógica, al desvelarse, no acaba con la pluralidad de prácticas educativas, sino que las limita en lo que ya consideramos indeseable” (Gil Cantero, 2020: 24).

Este maniqueísmo ideológico se está viendo acrecentado en todos los ámbitos sociales por la extensión de la confrontación política entre posiciones populistas y extremas (Marías, 2021a y 2021b; Haidt y Lukianoff, 2019). Cuando el espacio de la educación está fuertemente ideologizado, como ocurre en la dicotomía público-privado, predomina más *un enfoque político de lo pedagógico que un enfoque pedagógico de lo político*. Además, el incremento de perspectivas fuertemente ideologizadas va en paralelo, como decíamos, al incremento de renuncias intelectuales que dejan de buscar el rigor del mejor argumento y, por tanto, de la verdad. La tendencia a adscribirse a los temas educativos de una posición u otra de las vistas arriba, dejándonos empujar por afinidades, por los “flujos de simpatía”, por “el idioma de actividad” compartido (Oakeshott, 2000: 65 y ss.), nos aleja, a su vez, de la observación y el estudio atento de las cosas en sí mismas. La diferencia cabe observarla en la siguiente cita de Spinoza (1986, cap. v, 1):

Yo no afirmo, en efecto, que toda acción conforme a derecho sea la mejor posible. Pues una cosa es cultivar un campo con derecho y otra cultivarlo muy bien; una cosa, digo, es defenderse, conservarse, emitir un juicio, etc., con derecho y otra defenderse, conservarse y emitir un juicio lo mejor posible. Por consiguiente, una cosa es gobernar y administrar la cosa pública con derecho y otra distinta gobernar y administrarla muy bien.

Pienso del mismo modo: una cosa es gobernar y administrar la educación con derecho y otra distinta gobernar y administrar bien la educación.

## **2.2. Tiene más alcance pedagógico el bien común que el interés general porque educar no es medir ni calcular**

Un enfoque pedagógico de lo político trata de resaltar lo que son bienes intrínsecos para la formación humana, mientras que un enfoque político de lo pedagógico trata de resaltar el orden de gestión y organización de intereses. Y no es lo mismo. El bien se reconoce, el interés se negocia y se gestiona. El bien se desvela des-

de un “orden dado”, el interés se construye desde un “fondo disponible” (Hadjadi, 2018, 40; cursivas del original).

El enfoque político de lo pedagógico tiende a poner el énfasis en lo que tiene que ver, por ejemplo, con la gestión, con el cálculo de medios para fines dados, con la distribución de los recursos económicos, con la organización de los presupuestos o, pongamos por caso, con la ampliación o restricción de la libertad de creación de centros. Lo mismo ocurre, por cierto, con un *enfoque político de la salud*, de los hospitales o de la justicia. Todo esto es fundamental, pero no es lo más importante, ni para la educación ni para la salud ni para la justicia. Como hemos indicado, se hace necesario resaltar, por el contrario, un enfoque pedagógico de lo político no centrado en la gestión u organización, sino en *el carácter educativo de lo que nos es humanamente común en orden a alcanzar la plenitud de nuestro desarrollo dentro de la comunidad*. Los centros escolares, si son pensados pedagógicamente, entonces tienen que ser pensados en la radicalidad de sus posibilidades educativas, en el alcance humanizador mayor o menor de sus proyectos educativos. Esto es lo esencial, lo demás es secundario.

Cada vez se está extendiendo más en el pensamiento pedagógico la idea de reducir la formación humana a un problema de gestionar recursos materiales, humanos o metodológicos de todo tipo. Y aún más: a un problema de gestionar los propios fines de la educación y las capacidades de desarrollo del ser humano, como emociones, ideas, valores, estados de ánimo, etc. Todo el discurso en torno a las competencias y, en particular, la extraordinaria atención y defensa de la empleabilidad y de la capacidad de poner en práctica lo que uno sabe parten de esa perspectiva de gestión.

Por supuesto que la educación, finalmente, se la juega en los medios que elige, pero, precisamente, porque en ella ha de expresarse en acto, operativamente, el valor contenido en los fines. Por eso, si no se sabe ver ese valor, desaparece del medio y terminamos por conformarnos con cualquier camino por mera comodidad o influencia de las modas. Por el contrario, si ese valor se ve con nitidez, el medio, el camino, la gestión, tratará de desvelarlo y vivificarlo en su mismo reconocimiento.

Hace algún tiempo, el profesor Meirieu (2010: 53) denunció esta inversión de orden con una feliz frase: “Hemos organizado la pedagogía cuando deberíamos haber ‘pedagogizado la organización’”. En efecto, uno de los errores actuales más extendidos en la pedagogía consiste en reducir la formación humana a una especie de gestión –emocionalmente inteligente, por supuesto, faltaría más– de los medios para fines dados. Muy al contrario, educar no es solo aprender a gestionar qué fines me interesan más o menos según qué circunstancias y objetivos que me planteo. *Educar no es medir ni calcular. Educar no es hacer gestores. Educar es apropiarse de la llamada de los bienes que resuenan, que tintinean, en algunos fines o límites* (Gil Cantero, 2020: 25; *vid.* Gil Cantero, 2021). Por eso, el sujeto realmente educado, el que, según Scruton (2018: 129; *vid.* García Amilburu, 2021), tiene un carácter más profundo y es digno de confianza, es el que tiene la capacidad de reconocer y

actuar de acuerdo con deberes y no el que demuestra más habilidad para negociar. Educar es un quehacer, una tarea, una acción esencialmente inmanente, que nos transforma por dentro, que nos hace mejores o peores. Por tanto, lo importante de los fines no es el aprendizaje de su gestión, sino la apropiación de los bienes internos que contienen los propios límites y posibilidades que marcan esos fines. *Y es de esto de lo que deben ocuparse las escuelas, sean públicas o privadas, y no diferenciarse ni por intención ni por omisión.*

### **2.3. El concepto de educación y la idea de persona educada tienen que proyectarse necesariamente en una diversidad de ofertas escolares**

Como es sabido, el artículo 1 de la Constitución española establece, entre los valores fundamentales de la convivencia, el pluralismo político. Reza así:

España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.

Para que haya pluralismo político tienen que darse necesariamente las condiciones de una libertad abierta a la totalidad de la realidad que permita la adopción de diferentes perspectivas. Por tanto, en la medida en que aumenta la pluralidad de los órdenes de la sociedad, no puede aumentar, al mismo tiempo, por ser contradictorio, el afán homogeneizador de todo tipo de iniciativas sociales, culturales y escolares. Si apostamos por la pluralidad, como hacemos en este texto, tenemos que apostar entonces necesariamente por la libertad. Llama la atención cómo la consideración gubernamental del incremento del pluralismo suele desencadenar en una intervención temerosa bajo la necesidad de un control limitador que termine *tasando* desde las informaciones con un *ministerio de la verdad* a los centros escolares concertados o privados con su supresión.

*El pluralismo no puede ser solo un punto de partida, sino también de llegada porque nos cuesta mucho alcanzar la verdad, también reconocerla y aun nos gusta vivirla a nuestro estilo.* De este modo, uno de los criterios básicos de convivencia es juzgar las nuevas iniciativas sociales de todo tipo en función de si incrementan, dificultan o anulan la posibilidad del pluralismo. Un buen educador puede juzgar así, en parte, la calidad de sus proyectos educativos usando como máxima que *allí donde estoy se incrementen la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo.* De hecho, uno de los modos de detectar los planteamientos proclives al totalitarismo son los que nos ofrecen, como una meta deseable, la supresión futura del pluralismo. El descubrimiento de la verdad no es totalitario, sí lo es la imposición de su reconocimiento y, sobre todo, la supresión de los estilos particulares de vivirla. Por eso, *es imprescindible respetar la pluralidad de centros escolares:*

*porque las verdades pedagógicas pueden querer expresarse y es bueno que así sea en diferentes estilos, en combinación con otro tipo de convicciones y en diversas expectativas en torno al logro de la excelencia personal, social y laboral.*

La razón de fondo de este argumento se encuentra en saber reconocer el sentido radicalmente humanizador de la libertad en la persona. En efecto, el auténtico sentido de la libertad radica en la posibilidad de que cada ser humano se pueda realmente desvelar, expresar y vivir en su singularidad. Por eso, impedir esa libertad supone impedir el desenvolvimiento de la peculiar individualidad en la captación del sentido de la realidad y de los propósitos de realización personal. Cualquier forma de democracia no inspirada por el anhelo irrefrenable de libertad de sus ciudadanos desembocará siempre en un proceso paulatino de opresión totalitaria (Llano, 2015: 93 y ss.).

Pues bien, si se acepta este principio, debe aplicarse necesariamente al mundo educativo, que es, precisamente, uno de los responsables más relevantes del desenvolvimiento interior del ser humano. Y, por tanto, debe favorecerse y aun promover, aunque nos situemos en contra del clima político actual en nuestro país, todo tipo de iniciativas educativas que, manteniéndose dentro del orden constitucional vigente –lo que implica buscar siempre el bien superior de la infancia desde lo que hoy sabemos en pedagogía–, permitan esa expresión singular en la búsqueda del proyecto personal y familiar de realización. Ahora bien, todo ello sin olvidar lo siguiente (Gil y Reyer, 2014: 267):

Tenemos la obligación como profesionales de la educación de ir acumulando los conocimientos necesarios, racional y moralmente defendibles, sobre lo que significa educarse humanamente. Si se adopta esta perspectiva, basada en la posibilidad de alcanzar verdades teóricas y prácticas, entonces es necesario mantener el vigor e incluso el atrevimiento de defender que hay tradiciones que parecen ajustarse mejor, en este momento, a las aspiraciones y posibilidades del desarrollo humano que otras.

#### **2.4. El concepto de educación y la idea de persona educada tienen que vincularse necesariamente con la idea del bien común, en tanto que común: por una formación cívica-constitucional**

Está claro que, dentro de esa pluralidad, tenemos que saber establecer algún mínimo denominador común que nos permita vincularnos comunitariamente en un mismo proyecto de nación y de Estado. A nadie se le puede obligar a amar la nación en la que ha nacido, pero sí a respetar el orden constitucional imperante. A la legislación vigente siempre se la obedece, al principio, por obligación. Y este es el primer nivel de aprendizaje del bien común: aprender a cumplir los derechos y deberes se que nos reconoce *a todos por igual* por nuestra condición de ciudadanos en este contexto democrático. De este modo, entonces, desarrollar

el interés por el bien común, en una primera aproximación, debe formar parte del contenido curricular, debe constituirse en un contenido explícito de aprendizaje y, por supuesto, de obligado cumplimiento en las diferentes iniciativas escolares que quepa imaginar. Se trata, en definitiva, de que para ejercer como un ciudadano democrático es necesaria una formación específica para el ejercicio de esa ciudadanía. Seguimos, pues, dentro de la idea de desarrollar una perspectiva pedagógica de lo político.

En efecto, conviene recordar la obviedad de que el aprendizaje de la ciudadanía en contextos democráticos no es algo natural. Del mismo modo, parece necesario reconocer que la convivencia no puede basarse exclusivamente en una imposición política o en una vigilancia policial, sino que ha de buscar la aquiescencia de los ciudadanos en la apreciación común de lo bueno y lo justo, esto es, una práctica correcta de la conciencia moral y de la justicia. Y esto hay que enseñarlo.

Son bien conocidas las posiciones del profesor Biesta (2014, 2016), según las cuales no es recomendable convertir a la ciudadanía en un mero aprendizaje o socialización –como él la llama– centrado en la adquisición de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para una buena ciudadanía. Las razones que aduce son, principalmente, dos. Por un lado, considera que existen diferentes puntos de vista acerca de lo que es una buena ciudadanía, con lo que sería “extremadamente controvertido” tratar de definirla de una vez por todas. Por otro lado, considera que lo que es esencial de la democracia es el dinamismo de las experiencias democráticas de disenso, por tanto, difícilmente definibles, en buena lógica, desde el principio y en una serie de competencias. Es decir, ni los héroes ni los rebeldes se pueden estipular normativamente. *Qué empeño tan extraño el de concebir siempre a la ciudadanía democrática desde la heroicidad y la rebeldía, cuando el mejor sistema democrático es, de suyo, enormemente aburrido.* Vayamos por partes.

En torno a la enseñanza de la ciudadanía democrática, hay mucha bibliografía filosófica y pedagógica que desbarra a fuerza de agarrarse a metáforas literariamente sugerentes, pero educativamente improductivas, *cuando la democracia tiene poco de poesía y mucho de pedagogía.* Esto ocurre, sobre todo, cuando se identifica el aprendizaje de la ciudadanía como una experiencia íntima, personal o, como dice Biesta, de *subjetivación* (2016). La lectura también es una experiencia íntima, pero, para llegar a eso, hay que aprender unos rudimentos previos básicos y, por cierto, para seguir leyendo con gusto y provechosamente hay que aprender también mucho contenido informativo para aprovechar el significado de los contextos. *Lo importante del aprendizaje de la ciudadanía no es que sea una experiencia personal.* A esto se podrá llegar o no –ojalá que sí–, pero, en cualquier caso, mientras que la subjetivación de la lectura puede y debe ser a la carta, la del aprendizaje de la ciudadanía no. Lo relevante del aprendizaje de lo común no es el efecto particular que tiene en mí, sino una preparación final

que me permite participar en el mantenimiento y extensión de lo común. Lo importante no es, en este caso, cómo me afectan a mí las reglas del Monopoly, sino limitarme, en primer lugar, a conocerlas y cumplirlas. Este punto de la argumentación es interesante porque, precisamente, *lo público y lo común deben aparecer tal cual son y no desde mis apreciaciones o caprichos particulares*. No se trata de acentuar lo que *a mí me parece*, lo que *a mí me gusta*, en fin, lo que *a mí me apetece*, una especie de democracia a la carta, esto es, *a mi carta*, sino de resaltar lo que a todos nos conviene mantener y respetar para poder seguir cultivando, ahora sí, lo que a mí me parece, lo que a mí me gusta y lo que a mí me apetece.

En el lado opuesto se encontrarían, lamentablemente, los que mantienen posturas totalitarias: que la democracia está por encima de las leyes; que lo que siento *por mi pueblo, por mi gente*, es más importante que los derechos que nos sostienen a todos por igual; que la democracia es un continuo demoler el pasado o que la verdadera democracia empieza cuando yo estoy en el Parlamento. Esto no es así. Lo que nos identifica como ciudadanos no es propiamente la cultura, y mucho menos la circunscrita a una región determinada, sino la política en torno a unos principios comunes, democráticos, de convivencia. Lo que me hace ser ciudadano español, en tanto que ciudadano, no es la cultura española. Esto, en realidad, es un adjetivo añadido a la ciudadanía constitucional, que es lo primero. Por eso es muy grave la inversión de órdenes de prioridad que se ha establecido con el nacionalismo, según el cual lo culturalmente distintivo de una región determinaría los principios políticos de convivencia. Para el tema que nos ocupa, es interesante observar que lo común entonces es lo realmente compartido, en este caso políticamente, por todos, previo a nuestros gustos, deseos, preferencias, afinidades, simpatías, amores y antipatías. Por eso me parece un error defender, como hace Biesta, que “lo que hace público a un lugar, y es esto lo que me gustaría sugerir, es precisamente el grado en que hace posible la transformación de los deseos privados en necesidades colectivas” (2016: 30, *vid.* Säfström, 2021). Muy al contrario. Lo que hace realmente público un lugar es que no haya más requisito para sentirse partícipe del mismo que el cumplimiento de unas leyes comunes, desde las cuales, ahora ya sí como ciudadano de pleno derecho, encauza cada uno sus propios deseos de identidad (*cf.* Savater, 2014: 90).

En cualquier caso, es muy interesante apuntar, aunque sea brevemente, el fondo del error de Biesta. En efecto, la exacerbación de los deseos de la individualidad desarrollada desde la Modernidad ha dado lugar a dar más valor a *mi* participación en la construcción, desde *mis* deseos, de lo que *yo* considero común que al aprendizaje de atenerse a un orden de sentido externo ya construido al que me tengo que limitar, primero, a cumplir y a obedecer (Cabanas y González-Lamas, 2021; Oliverio, 2022). El constructivismo –psicológico y moral– y el *mundo yo-yo* casan mal, muy mal, con la educación cívica necesaria para nuestras democracias.



## **2.5. El concepto de educación y la idea de persona educada tienen que vincularse necesariamente con la idea del bien común, en tanto que bien: por una formación moral**

Al sujeto educado en una idea valiosa del bien común no le basta con obedecer ni patalear, aspira a abrazar libremente, por sí mismo, lo que su razón le da como cierto y mejor para la convivencia dentro de esa misma pluralidad. Por eso, en la Pedagogía debemos hacer un esfuerzo por vincular la idea de persona educada, su concepto, a alguien preocupado por el bien común como búsqueda de lo más universal de la cultura de lo humano.

Como educadores, debemos advertir que el aprendizaje de la condición de ciudadanos en sociedades democráticas no alcanza todas las necesidades de formación de las nuevas generaciones. En primer lugar, porque la formación del sujeto es, en sí misma, más amplia y profunda que a lo que puede llegar la educación cívica que veíamos en el apartado anterior. Y, en segundo lugar, porque, además, el conocimiento y respeto que exige la perspectiva del bien común necesita de sujetos preocupados por ser buenas personas y no solo ciudadanos responsables.

La tesis de este apartado, el punto donde convergen las dos razones anteriores, estriba en considerar que el bien común, antes que común, ha de ser visto como un bien porque se ajusta, de algún modo, a las finalidades propias del desarrollo humano. Seguimos, pues, dentro de la idea de desarrollar una perspectiva pedagógica de lo político. Vayamos por partes.

Para empezar, es importante reconocer, como educadores, la relevancia que tienen las costumbres y las leyes vigentes para favorecer o dificultar el desarrollo humano. En efecto,

las reglas no solo ordenan o regulan *desde fuera* una actividad sino que operan desde la raíz humana de la propia actividad que surge como expresión de la racionalidad peculiar del ser humano y su forma de estar en el mundo (Reyero y Gil, 2019: 216; cursiva del original).

De este modo, ayudar en un accidente de tráfico, pongamos por caso, no es solo una norma ciudadana de obligado cumplimiento –que lo es, el deber de socorro–, sino una acción que te puede hacer mejor. Como educadores, por tanto, nos quedamos cortos si solo aspiramos a formar buenos ciudadanos. No es suficiente. En efecto,

los pedagogos con ambición defienden la firme convicción, argumentada, de que la acción humana provoca efectos interiores en la persona. De tal modo que entre Hitler y la madre Teresa de Calcuta la diferencia no es que tuvieran proyectos de felicidad diferentes, sino que uno erró y la otra acertó (Gil Cantero, 2020: 23).

Por eso, las bases éticas de la democracia se resienten y entran en crisis cuando diferenciamos de un modo radical nuestras vidas privadas y nuestras vidas

públicas, nuestros compromisos privados y nuestros compromisos públicos. El bien común, si es un bien, tiene que expresarse en la convivencia y en las vidas personales; si es bien, lo tenemos que querer para nosotros y para los demás. Si, por el contrario, desvinculamos el ejercicio de la libertad individual de sus precisas exigencias morales, entonces, terminamos desvinculando también, a su vez, tanto el papel de ciudadanos de nuestra vida personal como el horizonte moral de la ciudadanía concreta. Por eso, es necesario que los ciudadanos eviten cultivar una doble moral que separe tajantemente el espacio público del privado, pues el sostenimiento del derecho justo en torno al bien común no lo logran finalmente ni las leyes ni la policía o el ejército, sino la conciencia ética de cada ciudadano proyectada en su estilo de vida cotidiano. Gomá (2014: 46-47) lo explica así: “Desde una perspectiva ética, existe desde luego la intimidación, pero no estrictamente vida privada, si por tal se entiende un ámbito exento de influencia de ejemplos”.

La educación cívica es así insuficiente para dejarse desvelar por los bienes humanamente comunes. En la Sudáfrica del *apartheid* las leyes de obligado cumplimiento y las costumbres más dominantes, si bien configuraban, el perfil de lo que se consideraba un ciudadano valioso, así como el contenido central de una formación cívica, sin embargo, oscurecían aspectos esenciales *de bienes humanamente más comunes, sean en su forma de derecho, de deber y de costumbre*. En cualquier caso, lo que he querido señalar, en este apartado, es que, siendo muy necesaria la educación cívica como contenido de un bien común, de orden constitucional, que nos ampara a todos en términos de igualdad de derechos y deberes en el ejercicio de nuestra libertad, sin embargo, es insuficiente para valorar la calidad moral de la expresión de esas libertades. Y es aquí donde entra la Pedagogía: en evitar que seamos ciegos frente a otro *apartheid*.

## **2.6. El tipo de financiación que pone en marcha una escuela no define su mayor o menor interés por el bien común**

No es admisible vincular el interés en el bien común exclusivamente a los centros escolares públicos. Garantizar la transmisión del valor del bien común, en tanto que común y que bien, según hemos visto en los apartados anteriores, no se logra cercenando, limitando, la libertad de las iniciativas particulares, pues es más un problema de compromiso pedagógico con el bien superior de las nuevas generaciones que un compromiso con la mano que pone el dinero. Como han mostrado Higgins y Knight-Abowitz (2011: 386 y ss.), puede haber mayor comprensión y sensibilidad moral hacia la relevancia de lo común en un centro totalmente privado que en uno de iniciativa pública.

Aprender el valor del bien común no depende, por tanto, de quién es el dinero que financia una escuela. Relacionar este aprendizaje con el tipo institucional de financiación supone, en el fondo, confundir lo estatal con el bien común. Esto es lo

que le pasó, sorprendentemente, a un jurista de la talla de Peces-Barba (2006: 31) al afirmar con un claro talante antidemocrático y preconstitucional lo siguiente:

Me temo que los idearios de los centros privados no tengan esa visión total de la ciudadanía, de bien común y de interés general, sino más bien favorezcan la fragmentación y la mentalidad de sociedad privada. La formación de catecismo con creyentes que parten de una fe o que aceptan los dogmas de una Iglesia o de una corriente filosófica puede proporcionar profesionales competentes, pero no son buena base para la preparación de ciudadanos inteligentes y libres.

Pobres movimientos de renovación pedagógica... Y lástima de corrientes filosóficas, de partidos políticos, de sindicatos, asociaciones, ONG, empresas... y aún de los clubes de fútbol:

Quería finalmente mencionar todavía tres obstáculos más para el pensamiento autónomo, aunque a primera vista puede no parecerlo: *el nacionalismo, la religión y el deporte* [...]. Deberían quedar excluidas de la educación las visiones particularistas que se relacionan con el ámbito de las creencias privadas. Dentro de ello tenemos que incluir las creencias religiosas y las creencias nacionalistas, aunque posiblemente existan otras. [...]. En mucha gente (el deporte) produce una identificación apasionada y poco reflexiva con algo abstracto, como el nacionalismo, que puede llevar al fanatismo, y al odio al diferente (Delval, 2006.: 120-122; cursiva añadida).

No sé cómo no nos hemos dado cuenta de que jugar al fútbol en el patio impide lograr la idea de bien común.

Es muy grave a dónde nos puede llevar, de nuevo, un enfoque político de la Pedagogía: asumir la incompatibilidad entre defender el bien común con la posesión de algún tipo de convicción filosófica, política, religiosa, sindicalista, futbolística. Por la pendiente de evitar riesgos para la convivencia en las escuelas que puedan desdibujar o aniquilar el bien común, podemos llegar, sin mucho esfuerzo, a sostener, como hacen los transhumanistas Bostrom y Sandberg (2009: 323), defensores de la farmacología pedagógica, que “incluso la educación es un método de mejora arriesgado [...]; puede crear fanáticos, dogmáticos, argumentadores sofisticados, racionalizadores expertos, manipuladores cínicos y mentes adoctrinadas”. En fin.

Ya nos enseñó Berlin (2001) que es perfectamente posible pensar en un Estado no democrático que defienda las libertades mejor que un Estado técnicamente democrático capaz de decidir, democráticamente, acabar con una parte de la sociedad. Conviene, pues, cuestionar la vinculación habitual, cargada de falacia naturalista, entre lo público y lo bueno, la democracia y lo bueno, lo estatal y lo bueno y, en concreto, para el tema que nos ocupa, que solo las iniciativas públicas de centros escolares garantizarían, *per se*, la formación de ciudadanos comprometidos con los valores democráticos y el bien común.