



¿Y eso de qué me va a servir? El riesgo de menospreciar las Humanidades para las sociedades democráticas

And what good is that to me? The risk of undervaluing the Humanities in democratic societies

Ricardo E. Reyes Soto (1) (2)

(1) Universidad Autónoma de Madrid (España)

(2) CEIP Nuestra Señora de La Vega y CEIP San Felices de Bilibio de Haro (La Rioja, España)

Resumen: Con la irrupción de la sociedad de la información y la influencia de las dinámicas de consumo y utilidad, el papel de las Humanidades en la escuela se ve duramente cuestionado y señalado como algo inútil y anacrónico. Sin embargo, las Humanidades constituyen un elemento clave en la reflexión pausada, el pensamiento crítico y, en última instancia, las fuentes de deliberación democrática. Por esta razón es necesario interpelar los discursos utilitarios que quieren reconfigurar la escuela, reduciendo al mínimo el espacio para la lectura y reflexión de los asuntos sobre los que las Humanidades nos invitan a reflexionar. Este texto es un esfuerzo por brindar razones respecto a la importancia de las Humanidades en la formación obligatoria, así como los posibles riesgos que conlleva renunciar a ellas a partir de fuentes secundarias elaboradas por autores que comparten esta preocupación común.

Palabras clave: Educación, Humanidades, Democracia, Sociedad de la Información, Escuela.

Abstract: With the emergence of the information society and the influence of consumerism and utility dynamics, the role of the humanities in schools is being severely questioned and dismissed as useless and anachronistic. However, the humanities are a key element in thoughtful reflection, critical thinking and, ultimately, the sources of democratic deliberation. For this reason, it is necessary to challenge the utilitarian discourses that seek to reconfigure schools, minimizing the space for reading and reflection on the issues that the humanities invite us to consider. This text is an effort to provide reasons for the importance of the humanities in compulsory education, as well as the possible risks of abandoning them, based on secondary sources produced by authors who share this common concern.

Keywords: Education, Humanities, Democracy, Society of Information, School

Recibido: 11/11/25 Revisado: 10/03/26 Preprint: 23/05/26 Aceptado: 01/06/26 Publicado: 01/07/26

Referencia normalizada: Reyes Soto, R.E. (2026). ¿Y eso de qué me va a servir? El riesgo de menospreciar las Humanidades para las sociedades democráticas. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 26, 271-292. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2026.0020>

Correspondencia: Ricardo E. Reyes Soto, Universidad Autónoma de Madrid (España). Correo electrónico: ricardoe.reyes@estudiante.uam.es

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya algún tiempo, es habitual oír una exigencia clara a la escuela por parte de distintos sectores de la sociedad: el fomento del pensamiento crítico. Sería extraño encontrar personas que no estén a favor de esto, pues, entre otras cosas, un individuo crítico tendrá mayores posibilidades de tomar decisiones acertadas que redunden en un beneficio no solo para sí mismo, sino para el conjunto de personas que le rodean. Sin embargo, al mismo tiempo, muchas personas se pronuncian contra lo que definen como una educación libresca e inútil para la vida. Se argumenta que la escuela es una institución que no ha sabido rehacerse con el tiempo, anclada en el pasado y que se limita a seguir formando juglares capaces de reproducir un montón de datos irrelevantes que serán olvidados más pronto que tarde. Esta crítica es válida y merece ser tenida en cuenta, sin embargo, es habitual que las soluciones que se ofrecen suelen estar cargadas de inmediatez y sentido de la utilidad (Ordine, 2020).

Una de las áreas del conocimiento más azotada por este tipo de críticas han sido las Humanidades. Se dice que no nos sirven para nada, cayendo en el error de considerar útil todo aquello que reporta un beneficio dinerario (Luri, 2020), excluyendo como útil a cualquier cuestión que, sin embargo, nos puede armar mejor intelectualmente, ayudándonos a tener visiones más ricas para enfrentarnos a los problemas complejos ante los que nos ponga la vida, sea que debamos encararlos individual o colectivamente. Ciertamente, cubrir nuestras necesidades y condiciones materiales, e incluso mejorar estas últimas, es un objetivo lícito y necesario; y esto, no obstante, no tiene por qué entrar en contradicción con los espacios para la reflexión y el debate.

Por supuesto, necesitamos personas cuya habilidad y excelencia continúe ampliando y desarrollando el desarrollo científico-técnico, que, en última instancia, nos ha permitido disfrutar de unos más altos índices de bienestar, pero, al mismo tiempo, necesitamos personas agudas, que se dediquen a pensar, a reflexionar, y a ofrecernos razones de por qué o por qué no debiéramos elegir transitar por uno u otro camino como individuos y sociedad. Esto último está en riesgo en tanto que pareciera que las personas que se dedican a las letras y a su enseñanza deben ofrecer constantemente razones que justifiquen su pertinencia. Este texto, por tanto, pretende ofrecer algunas de estas razones para poder continuar con una discusión en curso, y, de alguna manera, tender puentes entre visiones tan maniqueístas que posiblemente son fruto de tiempos de gran polarización como el que vivimos respecto a cuál debiera ser el papel de la escuela en todo esto.

2. METODOLOGÍA

Para la realización de este trabajo se han consultado fuentes secundarias elaboradas por personas dedicadas a la Educación y en cuyas obras han abordado la cuestión que aquí proponemos, así como otras que pretenden ofrecer una justificación de la pertinencia de las Humanidades en la actualidad. Entre otros criterios, se ha prestado especial atención a que los textos consultados no sean anteriores al 2006, año en el que se aprueba en España la Ley Orgánica de Educación (LOE), actualizando la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que data del año 1990. Justificamos esta decisión trayendo a colación el hecho de que a partir de entonces se suceden otras dos leyes educativas, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2014 y la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) aprobada a finales del año 2020. Desde entonces, muchas cosas se han dicho respecto al sistema educativo, probablemente, también influido por la aparición de las evaluaciones externas tales como TIMMS, PIRLS o PISA, entre el final de la década de los 90 e inicios del 2000. La lectura de estos textos ha propiciado una síntesis de las ideas consideradas como las más relevantes, que luego se han sistematizado para ser usadas como base de este ensayo.

3. ¿PARA QUÉ? UNA PREGUNTA LÍCITA Y NECESARIA

3.1. *La pregunta* como motor de progreso en perspectiva histórica

Podríamos decir con cierta convicción que la búsqueda del *telos*, esto es, de un propósito, finalidad u objetivo es una antesala inherente a la gran mayoría de acciones humanas, especialmente aquellas acciones que resultan ser determinantes para un individuo o un conjunto de individuos. El por qué y/o para qué se erigen como preguntas fundamentales en el edificio del sentido vital de toda persona ordinaria, independientemente de la respuesta que pudiera darse. Con todo, esta circunstancia es hartamente deseable, puesto que de lo contrario la totalidad de nuestro obrar vendría siempre dado por impulsos irracionales, lo que nos pondría en el mismo nivel que muchos otros animales que viven a merced de sus instintos.

Es precisamente esta capacidad racional del ser humano la que le ha permitido desarrollar paulatinamente y no sin poco esfuerzo, no solo una serie de condiciones materiales que han facilitado su supervivencia, sino además, un conjunto de abstracciones que podríamos definir como convenciones, costumbres valores y creencias, y que además, le ha permitido mejorar no solo su vida individual, sino especialmente la manera en que puede llegar a relacionarse con todo aquello que es ajeno al *propio yo*. La pregunta, elemento consustancial al diálogo con uno mismo, con *el otro* y con el entorno, ha modelado y modela a día de hoy las creencias y la forma de actuar de los individuos, estableciendo una serie de valores compartidos y aceptados por la mayoría como deseables para la buena convivencia —en términos colectivos—, y para una vida plena —en términos individuales—.

Además de todo esto, la aparición hace casi seis mil años de la escritura como técnica que terminaría sustituyendo a la tradición oral como medio de transmisión del saber y a la memoria como único depósito del conocimiento ha propiciado una revisión constante de las respuestas que han podido darse a diversas —y en ocasiones las mismas— interrogantes en diferentes momentos de la historia y en diferentes escenarios socioculturales (Delors, 1997).

En cualquier caso, pareciera que entre las distintas e innumerables formas como podríamos denominarnos para señalar la forma en la que somos y estamos en el mundo, no sería descabellado considerarnos una suerte de *homoteles*; y es que, como se ha señalado anteriormente, el ser humano tiende a buscar un sentido para casi todo aquello que hace, independientemente de lo simple o sofisticada que pudiera ser la acción a realizar (García Morente, 1970).

3.2. El para qué en la escuela como forma de evasión del esfuerzo intelectual

Antes de iniciar, quisiéramos matizar que aquí por escuela nos referimos especialmente la Educación Secundaria que es donde se presupone que un alumno ya alfabetizado ha alcanzado unos niveles de madurez cognitiva que le permiten operar con el conocimiento que va adquiriendo. Esta especial énfasis se aplica para todo el texto a partir de ahora en la mayoría de ocasiones en que se habla de 'escuela'. Dicho esto, podemos avanzar.

Así como se realizan esfuerzos para responder a cuestiones por el puro deseo de alcanzar una respuesta que satisfaga una curiosidad, existe también un '*para qué*' que, sin embargo, nada tiene que ver con llegar al conocimiento o comprensión de algún fenómeno particular o en términos menos ambiciosos, a poder dar respuesta a una duda. Se trata de una especie de resistencia a actuar, a pensar. El temido '*para qué*' que inmediatamente prosigue con un '*sirve esto*' —¿para qué sirve esto?— o, dicho de otro modo, ¿qué gano yo respondiendo a esta cuestión en particular? Esta resistencia es especialmente recurrente en el contexto escolar, poniendo a las espaldas del docente la no menor tarea de tener que dar una respuesta que además de ser razonable, deje clara la pertinencia de aprender aquello que se pretende enseñar. En este punto cabe además ser justos con los discentes. ¿A qué nos referimos, pues, con esto? A que existen dos tipos de estudiantes que formulan esta pregunta. Aquellos que verdaderamente desean encontrar una utilidad práctica más allá del mero placer de almacenar un dato nuevo y quizá poco significativo en su memoria semántica, y aquel que lo único que busca es una forma de evadir el

esfuerzo que requiere comprender un hecho además de aprenderlo y aprehenderlo. Este segundo grupo de estudiantes opera bajo una lógica eminentemente utilitarista: Si no hay una recompensa, entonces nada quiero saber de esto (Luri, 2020).

Esta situación probablemente le es familiar a cualquier persona que se dedica a la enseñanza o que tiene ciertas inquietudes en torno a asuntos vinculados a la educación, y es que este planteamiento es impulsado incluso desde entornos educativos *per se*, argumentando que la escuela debería brindar unos aprendizajes que sean sobre todo *útiles* para la vida cotidiana, desechando todo aquello que no sirva a tal fin, provocando así un quiebre — que lleva aparejado un enfrentamiento— entre lo que podríamos considerar como una escuela que tiene como fin último la transmisión de un cuerpo de conocimientos sólidos a los que todo individuo debería poder acceder y una idea subjetiva de utilidad, generalmente basada en la productividad o el retorno que se pueda alcanzar a partir de la adquisición de dicho aprendizaje; siendo más concretos, un quiebre en torno al que se suponía que ha sido históricamente el objeto último de la escuela: una formación cultural amplia para todos los individuos que acceden a esta, o una escuela que proporcione fundamentalmente herramientas ‘útiles’ a las demandas que el mercado laboral genera en un determinado momento (Fernández Liria et al., 2018). Ahora bien, esta pregunta, aunque pudiera molestarnos a los profesores, no deja de ser lícita y necesaria. Responderla o al menos intentarlo es una manera de dignificar a nuestros estudiantes y demostrar que verdaderamente nos interesa transmitir aquello que hemos entendido que es inherentemente valioso, a la vez que tomamos conciencia de que “un fantasma recorre los pasillos de nuestras aulas”, el fantasma del utilitarismo, que, de triunfar nos puede llevar a la gran tragedia de desvincularnos del espíritu filosófico clásico (Ordine, 2020) que nos enseñó que la capacidad de sorprendernos incluso por aquellas cosas *a priori* sin importancia, constituyen las bases de la propia vida.

Ante estas circunstancias, consideramos que el proyecto moderno de escuela como espacio de transmisión de conocimientos se ve desplazado por un proyecto que subordina la formación cultural a una formación orientada a generar bienes económicos y productivos, dos visiones que, como veremos más adelante, no tienen por qué ser excluyentes entre sí. Ahora bien, si algo debe quedar claro, es que, precisamente por la razón que ya ha sido señalada, esto es, el coste en términos de esfuerzo intelectual que requiere aprender ciertas cosas, el maestro se verá interpelado por esta pregunta posiblemente no pocas veces, y como ya hemos mencionado, ha de ser capaz —o al menos debería poder serlo— de responder convincentemente el por qué razón es conveniente detenerse a aprender cuestiones que *a priori* podrían parecer inútiles. La no posesión de un argumentario convincente a esta pregunta lícita —e incluso necesaria, en tanto que ofrecerá un puñado de razones para saber por qué se aprende algo— puede acarrear efectos perniciosos en torno a la idea de lo que debiera ser la educación, o, al menos, una educación centrada en proyectar una idea de ‘escuela’ como espacio diseñado especialmente para la edificación intelectual, que servirá de base para que, posteriormente, el individuo en formación tome decisiones acerca de su futuro habiendo adquirido antes una serie de saberes que darán un mayor sentido ético y estético a su elección de proyecto vital.

3.3. Una breve definición de Humanidades

Antes de desarrollar el asunto central de este texto, es necesario ofrecer una breve definición de lo que se entiende por Humanidades y, al mismo tiempo, la noción de Humanidades sobre la que enmarcaremos las ideas aquí contenidas. Según la nota de alcance del *Tesaurus de la UNESCO* (s.f.), las Humanidades corresponden a los “estudios cuyo tema central es el hombre, como la literatura, la historia, la filosofía y las lenguas modernas y clásicas”, vinculándose todo esto en esta misma base de datos a la “enseñanza de las Ciencias Sociales” y, más específicamente, a la enseñanza de la Filosofía, la Historia y la Literatura así como a la Enseñanza de las Lenguas, siendo las tres primeras disciplinas aquellas en las que nos centraremos en este texto al hablar de ‘Humanidades en la escuela’.

Ahora bien, esta conceptualización no es sino fruto de un proceso temporal que conviene explicar para comprender así su delimitación en general y el objeto que de estas se hará en este ensayo en particular.

Miguel Giusti (2010) rastrea una primera idea acerca del concepto de Humanidades y cómo esta se pudo ir consolidando según el sentido que ha adquirido a día de hoy aludiendo a un alegato hecho por Cicerón en defensa de Sextus Roscius hacia el año 80 a.C., donde expone su preocupación por la situación por la que por entonces atraviesa Roma y que, a su parecer, de seguir avanzando, pone en riesgo de perder el *sensum humanitatis* de los romanos quienes antes bien —y según él—, ostentaban fama de ser un pueblo piadoso “incluso con sus enemigos”. Según Cicerón, este sentido de la humanidad configuraba la esencia misma del ser humano, elevándolo desde un estado de barbarie a civilizado, transformación que además, considera que solo fue posible gracias a “los estudios y las artes que nos han sido transmitidos por los escritos y las ciencias de los griegos” (Cicerón, 2003). Esto nos lleva a inferir que en la mente de Cicerón, la formación que hubo recibido —la *paideia*—, fue el medio a través del cual el ideal moral de conducta virtuosa o deseable fue modelada y alcanzada.

Estas ideas, no obstante, no eran nuevas; y es que, como bien señala Marco Tulio Cicerón, la idea de la educación como una vía civilizatoria para la especie humana ya se hallaba con anterioridad entre las ideas de muchos filósofos griegos, entre los que se puede mencionar a Sócrates —téngase en cuenta que sus diálogos fueron recogidos por Platón— (en *Apología*, *Menón* o *Critón*), Platón (en *La República*), Isócrates (en *Antídotis*, *Aeropagítico* o *Panegírico*), Protágoras (*Protágoras de Platón*), Jenofonte (en *La Ciropedia* o *Recuerdos de Sócrates*) Aristóteles (en los Libros VII y VIII de *Política* o en los Libros II y X de *Ética a Nicómano*), por citar solo algunos ejemplos. Si bien es cierto, cada autor expone sus argumentos haciendo uso de diferentes matices, la idea subyacente que atraviesa todas sus ideas no es otra que la noción de un ser ideal en potencia que llegará a *actualizarse* —en términos aristotélicos— mediante un necesario proceso de formación.

Todas estas disquisiciones filosóficas están comprendidas en las Humanidades, por el simple hecho de que estas aglutinan todo aquello que es susceptible de ser considerado como *humano*, aquello que es hecho por y para el ser humano —recuérdese aquello de que “el hombre es la medida de todas las cosas”—, independientemente del ideal hegemónico de cada época. Es por esta razón que, independientemente de quién pretenda delimitar un concepto para lo que se entienda por Humanidades (Canales, 2020; Díaz Villarreal, 2015; García Morente, 1970; López López, s. f.; Subirats, 2014), casi siempre nos toparemos con un conjunto de disciplinas muy concretas, en tanto que estas sitúan los asuntos humanos como eje sobre el que pivotan otro tipo de asuntos. En otras palabras, las Humanidades y los saberes que de este conjunto de disciplinas se han generado han sido el ágora que ha convocado a hombres y mujeres para reflexionar y plasmar una infinidad de ideas acerca de ‘lo humano’, captando sensibilidades a través de las manifestaciones artísticas o el Arte, recreando escenarios reales y ficticios mediante la Literatura, reconstruyendo y preservando los relatos acerca de hechos pretéritos por medio de la Historia o tratando de dar respuestas a las inquietudes de su tiempo de la mano de la Filosofía.

4. ESCUELA, DEMOCRACIA Y DESAFÍOS DE NUESTRO TIEMPO

4.1. Escuela, ciudadanía y democracia

Si bien es cierto, la educación de hombres y mujeres históricamente y hasta hace muy poco tiempo se ha dado fuera del marco de contextos educativos específicamente diseñados para ello, la formalización de la educación a manera de institucionalización —nos referimos aquí al sistema educativo— es una invención de la modernidad; incluso, si se quiere, podemos decir que se trata de una consecuencia inevitable y a su vez necesaria del nacimiento de los Estados-nación, tomando como punto de referencia temporal la Revolución Francesa (Puelles Benítez, 1993).

El vertiginoso dinamismo social y económico de la época dio como resultado entre otras cosas, la escuela como institución dependiente del Estado que ahora se arrogaba la educación de sus ciudadanos, y que aunque en sus inicios no se trataba de una institución de alcance universal, con el tiempo ha ampliado la cobertura del acceso a la educación básica hasta llegar a convertirla en un derecho fundamental para toda la población en edad de escolarización.

Así pues, hija no solo de las ideas de la Revolución, sino además de los postulados del movimiento de la Ilustración, la escuela entre otras cosas se convertiría en el escenario de la transmisión de una serie de conocimientos considerados como culturalmente relevantes. Y es que, si una idea llegó a instalarse como eje vertebrador de la Ilustración fue precisamente la de que el conocimiento y su difusión permitirían alcanzar unos niveles de desarrollo cada vez más elevados, mejorando así la vida de la humanidad en general.

Los ecos del mundo medieval iban quedando atrás, eclipsados por la galopante idea de que el valor intrínseco del ser humano no debía depender de la pertenencia o no a un determinado estamento, sino que, sencillamente, dos personas habrían de ser poseedoras del mismo valor intrínseco por el simple hecho de existir. Por supuesto, al tener que centrarnos muy específicamente en el asunto a estudiar que aquí exponemos —el valor de las Humanidades— nos vemos obligados a abreviar de manera muy simple toda una serie de asuntos que, aunque hoy se asuman como algo natural —como el derecho al sufragio universal, el trato igualitario ante la ley independientemente del sexo, raza o clase social, o incluso, el acceso a la educación secundaria y superior—, han sido objeto de ingentes reflexiones y acalorados debates a lo largo de las dos últimas centurias.

Si antes mencionábamos a la Revolución Francesa —dando paso así a una transición de lo que históricamente tiende a denominarse el paso del Antiguo al Nuevo Régimen—, es necesario mencionar antes una consecuencia inmediata de este período histórico, que no es otro que el cambio en los sistemas de gobierno de las diferentes sociedades que abrazaban la revolución: la democracia, y de manera más precisa; la democracia liberal — en oposición a la democracia ateniense, por ejemplo— (Sartori, 2018).

Basta una rápida consulta a fuentes que abordan este asunto para constatar la pluralidad, profundidad y complejidad que supone hablar de democracia, aun más si cabe en la actualidad, donde no solo se comienzan a señalar los posibles déficits de los diferentes modelos democráticos bajo el nombre de ‘crisis democráticas’, sino que incluso se está llegando a instalar un cierto pesimismo en torno a la idea de la democracia y más concretamente, de la participación democrática (Fukuyama, 2019; Lanceros, 2017), pero, al mismo tiempo, pareciera que una suerte de esperanzadora lluvia tardía reposa sobre la educación concebida como motor de cambio y medio para la construcción de la democracia y la vida en sociedad (Alonso Sainz, 2023), y es que no es extraño oír hablar hoy de la educación como uno de los medios para alcanzar niveles óptimos o al menos aceptables de cohesión social y la formación de futuros ciudadanos comprometidos con un proyecto de participación democrática saludable; al contrario, este tipo de ideas son fácilmente detectables en preámbulos legislativos —en el caso de España, en sus leyes educativas—, de organismos supranacionales como pueden ser la Unión Europea o la UNESCO, o, incluso, en informes de entidades de carácter económico como el Banco Mundial, la OCDE, la CEPAL, el BID, entre otros.

Quién sabe —y en este punto nos permitimos cierta libertad especulativa— si tras el trauma de un convulso siglo XX con dos guerras mundiales de por medio y varios amagos de una guerra nuclear —recuérdese la crisis de los misiles de Cuba— hayan terminado por generarse vientos favorables a una serie de políticas educativas que impulsan la idea de una ciudadanía global, sin olvidar, por supuesto, el papel preponderante que juega hoy en día la globalización. Sea como fuere, la palabra democracia está presente en el imaginario educativo y los discursos que en se pronuncian en torno a ella, y con ello, la idea de que todos y cada uno de los habitantes de la sociedad local y global han de tomar parte en la gobernanza de sus entornos locales y globales —valga la redundancia—, en última instancia, razón suficiente como para abordar este asunto con la importancia que tiene el lugar donde se genera gran parte de la consolidación de la conciencia cívica: la escuela.

4.2. La paradoja de la escuela democrática utilitaria

No es escasa la literatura que en los últimos años critica con dureza los derroteros por los que transitan las políticas educativas locales e incluso europeas (Fernández Liria et al., 2018; François-Xavier Bellamy, 2018; García Fernández & Galindo Ferrández, 2024; Gil, 2022; Luri, 2020; Massó Aguadé, 2021; Mestre & Fernández Liria, 2024; Navarra, 2021; Rabasa Sanchis, 2020; Sánchez Tortosa, 2019; Tirado Ramos, 2021), y es que, de algún modo, existe una percepción de un decaimiento en el nivel educativo y cultural de los estudiantes de etapas obligatorias, especialmente si se atiende a los últimos informes internacionales que se encargan de medir el rendimiento académico de los alumnos, así como las pruebas externas que suelen realizarse a nivel nacional-autonómico.

Los autores comparten un sentir común, independientemente de la aproximación de estos al problema que desarrollan en sus obras: la escuela está adoptando un perfil donde al parecer, prima la formación para la productividad; así como una tendencia cada vez mayor la satisfacción del yo, del bienestar personal, en detrimento y en algunos casos en oposición al sentido de comunidad y colectividad, provocando un descuido en la formación cultural básica de los estudiantes, indudablemente necesaria, al menos si se quiere contar con la escuela como un espacio y medio de formación para la ciudadanía.

Si bien es cierto, desde las teorías sociológicas funcionalistas, la escuela cumple un papel —entre otros— de formación para el mercado laboral (Guerrero Serón, 2009), debería al menos buscarse un sano equilibrio entre esto y la aspiración a la formación de individuos cultos —o al menos, poder dotarlos del bagaje cultural más amplio posible—, que puedan acceder a un *corpus* de conocimientos culturalmente relevante y que de algún modo, les sitúe en una posición de mayor control sobre sus proyectos vitales. Y es que, como señala Bianca Thoilliez (2023), es cuanto menos cuestionable que en ocasiones se llegue a hablar de formación para el mercado de laboral en etapas como la Educación Primaria, lo que pone de manifiesto la necesidad urgente de entablar un debate en torno a los objetivos que el sistema educativo debería procurar alcanzar, además de paradójico, pues si verdaderamente se aspira a tener un capital humano preparado para generar progreso social y económico en el futuro una sólida educación básica es un objetivo innegociable, además de un predictor de éxito muy fiable.

La escuela pública en el contexto español en particular y en el contexto de occidente en general, sufre hoy un paulatino proceso de mercantilización y con ello, de reproducción y perpetuación de desigualdades sociales, incluso aunque esto no se dé de manera deliberada por aquellos que están promoviendo prácticas más alineadas con lógicas de consumo —incluso se observa cómo poco a poco transmutamos a la oferta de un *producto* educativo bajo demanda— antes que un servicio que, tal como rezan las últimas leyes educativas, sean un medio que permita al menos procurar la búsqueda de una compensación de las desigualdades sociales que sin lugar a dudas, condicionan las oportunidades futuras a las que pueda acceder un individuo, y aumentan de este modo la estratificación y segregación social (Bauman, 2008; Bauman & Mazzeo, 2013; Garcés, 2020). Si a esto además le añadimos lo que aquí denominaremos como la ‘escuela espectáculo’ —esto es, la escuela donde el criterio para la toma de decisiones en cuanto a lo que se ha de llevar a cabo es lo vistoso y accesorio en vez de lo riguroso e indispensable— tenemos preparada la antesala para el “sálvese quien pueda”, donde quienes tendrán acceso a un conjunto de conocimientos sólidos y serán educados en el valor de la disciplina y el esfuerzo como medios de enriquecimiento personal muy probablemente serán aquellos que tengan los medios para pagarlo fuera de donde se supone que este conocimiento y esta ética del trabajo debieran ser transmitido y enseñada respectivamente.

De esta forma, los discursos biensonantes de quienes se encargan de diseñar las políticas educativas no trascienden más allá del adorno de una realidad que nada tiene que ver con las promesas y el compromiso que supuestamente se ha adquirido con aquellos que más lo necesitan; y es que, más allá de limitar las posibilidades de movilidad social, pone al descubierto un cinismo atroz en cuanto a la idea de una sociedad cohesionada, que permita a cada individuo comprender su papel como miembro de una comunidad y participe de la misma a través de la democracia; y es que, difícilmente se alcanzará este objetivo si la escuela actual pareciera estar apostando decididamente por una formación productiva en detrimento de

todo aquello que exige reposo y reflexión considerándolo como improductivo, o peor aún, inútil.

Es bastante evidente que la necesidad de este tiempo de reposo y reflexión se explica en tanto que la participación democrática y el tan manido ‘pensamiento crítico’ no se construye sobre la nada, sino que hunde sus raíces en conocimientos sólidos y profundos, tarea a la que la escuela no debería renunciar. No se puede pensar sobre aquello que no se conoce; menos aún, no podemos esperar que la reflexión en torno al propio ser y el entorno se origine espontáneamente en un niño, adolescente o joven, sin haberle no solo invitado a reflexionar en ello, sino también, habiéndole ofrecido una serie de conceptos mínimos que les permitan adentrarse en esta tarea, labor que no solo no es sencilla, sino que además requiere de tiempo.

Ya con todos estos argumentos hasta ahora desarrollados, si hay una parcela del conocimiento idónea para llevar a cabo esta tarea y atajar estos problemas, no podemos no dejar de pensar en las Humanidades, pues, ¿qué es la democracia y la vida en sociedad si no una cuestión más entre ‘las cosas humanas’? ¿Qué otra forma mejor de pensar hoy en el *sensum humanitatis* al que deseamos aspirar como sociedad existe más allá de las Humanidades? ¿Qué otras disciplinas con sus respectivos marcos epistemológicos tenemos para poder abordar estas cuestiones con cierta solvencia? Desechar el papel de las Humanidades como algo inútil e improductivo es abandonar la oportunidad de profundizar en lo propiamente humano, e, incluso, es correr el riesgo de no someter a valoraciones éticas el proceder humano, tenga este que ver con el desarrollo científico-técnico o la evolución de la organización social, su participación en la vida social o su acceso a la riqueza. Es, en suma, renunciar incluso al papel del sentido mismo de la vida (García Morente, 1970).

4.3. Educación o adiestramiento: el dilema de la escuela moderna

Después de reflexionar en todos estos asuntos podemos acaso preguntarnos ¿es que la escuela no puede dotar a sus estudiantes de un conjunto de cualidades óptimas para que en el futuro se desenvuelvan laboral y profesionalmente, a la vez que maduran como individuos que forman parte de un proyecto compartido de sociedad? Creemos que no solo es posible, sino que además es necesario no perder de vista esto último. Renunciar a ello, como ya hemos comentado anteriormente nos sitúa ante el riesgo de transmutar en una sociedad gobernada por las lógicas del “aquí gana el más fuerte” (Sánchez Tortosa, 2019), y aunque un análisis fino de la historia de la humanidad podría llevarnos a afirmar que esta no es más que una constante lucha por revelarnos contra la tiranía, no es menos cierto que sería insensato por nuestra parte no anticiparnos a este tipo de escenarios.

Volviendo al tema educativo, quien esté familiarizado con la jerga educativa reconocerá aquello de ‘saber’, ‘saber ser’ y ‘saber hacer’, que no es más que una versión actualizada de las ideas del *Informe Delors* y sus ‘cuatro pilares de la educación’: ‘aprender a conocer’, ‘aprender a hacer’, ‘aprender a vivir juntos’ y ‘aprender a ser’ (Delors, 1997). Las ideas allí contenidas marcarían un antes y un después en torno a los fines de la educación. Ahora bien, ¿se puede llegar a aprender a ser sin saber? Aquí insistiremos en que la formación cívica y el ejercicio de la participación democrática exige un adiestramiento previo y así como el estar familiarizados con una serie de conceptos que faculten al individuo para que, conforme adquiere madurez hasta llegar a ser un ciudadano de pleno derecho ante la ley, pueda ser capaz de adquirir un sentido cívico que le permita elevarse por encima de un bagaje cultural limitado con la intención de que este sea formado de tal modo que se le haga entrega de la mayor cantidad de herramientas intelectuales, culturales y actitudinales para formar parte de un proyecto de ciudadanía compartida (Garcés, 2020), sin renunciar a prepararle también en todas aquellas destrezas que le permitan granjearse un futuro con la menor cantidad posible de limitaciones.

Este debiera ser el compromiso ético de la escuela, el ideal al que debiera aspirar, y aunque ciertamente la realidad social es en muchos casos abrumadora, es algo a lo que los profesionales de la educación no debieran renunciar. Así como un médico no renuncia a salvar la vida a un paciente agonizante, la escuela, y sus actores activos, los maestros, no deben renunciar a la transmisión del conocimiento que en última instancia, como ya hemos mencionado, condicionarán de manera crítica el abanico de oportunidades de sus estudiantes, así como la manera en la que se desenvuelvan con sus conciudadanos.

5. CONCLUSIONES

El utilitarismo cortoplacista forma parte de nuestras sociedades de consumo. Si a esto le sumamos una cada vez mayor tendencia a la inmediatez en todos los ámbitos de la vida, nos situamos ante un escenario que termina asfixiando la capacidad de reflexión pausada y profunda (Bauman, 2008). Esta realidad representa un desafío considerable, especialmente para aquellos sobre cuyos hombros reposa la responsabilidad de formar a los individuos que formarán parte de la sociedad adulta. La dicotomía ‘ciencias productivas’ frente a ‘ciencias improductivas’ no es una novedad, Francis Bacon ya sentaba las bases de esta concepción hacia el siglo XVI (Subirats, 2014). Ahora bien, habiendo introducido la noción de participación democrática en este texto, entendida como la implicación de los individuos en un proyecto común de sociedad, tras estas breves reflexiones, es un buen momento para finalizar preguntándonos qué tipo de sociedad deseamos; y, más concretamente, qué tipo de educación cívica pretendemos dar a quienes vienen detrás de nosotros, así como con qué tipo de valores esperamos o al menos deseáramos que se comprometan. Consideramos que la formación en conocimientos de relevancia cultural e histórica en lo tocante a ‘lo humano’, proporcionan una perspectiva que ayudará a los estudiantes y futuros ciudadanos a poder preservar la salud democrática y la buena convivencia con una mayor probabilidad de éxito (Alonso Sainz, 2023), y que, para esto, el fomento de las Humanidades es crucial.

A través de esta reflexión, hacemos un llamado a considerar esta posibilidad y a tratar de equilibrar lo que consideramos una tendencia hacia una educación centrada en la productividad en detrimento de la formación humanística y cívica, perdiendo así la oportunidad de armar intelectualmente a sus futuros ciudadanos, de tal modo que cuenten con un mayor conjunto de recursos para responder a los desafíos de su tiempo, y no solo eso, sino también, a poder apropiarse de su herencia cultural y disfrutar de ella (Ordine, 2020). Sin embargo, la decisión de materializar este deseo no parte de la voluntad de unos pocos, sino que ha de estar basada en un convencimiento mayoritario, y esto también es un ejercicio de democracia. Si bien es cierto, como se ha podido comprobar, aunque la atención a este asunto ha ido en aumento en los últimos años, esto no es una garantía de cambio.

Por otra parte, cabe mencionar que este y otro tipo de ejercicios reflexivos no tendrían lugar de no ser por ese conjunto de ‘saberes improductivos’ como algunos insisten en llamar, y que, sin embargo, dotan de marcos referenciales toda discusión acerca de ‘lo humano’, ejercicio que, creemos, agudiza como pocos otros pueden la capacidad crítica de los individuos, especialmente, de aquellos que están en etapa formativa y que, por tanto, les permitirá llevar a cabo una interpretación de la realidad mucho más rica así como a considerar las posibles implicaciones y consecuencias que puedan tener lugar como resultado de cualquier acción que lleven a cabo, ya sea hacia ellos mismos o las personas de su comunidad. Por tanto, defendemos, pese a quienes afirman lo contrario, la necesidad y pertinencia de una formación básica en Humanidades.

Por otro lado, respecto a esto hay que señalar una cuestión que ya ha sido señalada con anterioridad, y es la importancia de tener claros los objetivos de cada etapa educativa, primaria y secundaria; la primera, debiera orientar sus esfuerzos a alfabetizar a los estudiantes, permitiéndoles gozar de autonomía para acceder al conocimiento con la finalidad de que en la segunda la interacción con conocimientos más sofisticados no resulte por ser excesivamente tedioso. No ha de perderse de vista que los conocimientos por lo general programados para esta última etapa de la educación obligatoria serán la base de la conciencia ciudadana en términos de derechos y deberes.

Por último, y como reflexión tangencial a los asuntos aquí tratados, es necesario poner en valor el esfuerzo como una condición indispensable para la construcción de una sociedad donde los individuos estén en posesión del sentido de bien común. La democracia en su sentido original —*demos* y *kratos* como la participación del pueblo en la gobernanza o el ostento del poder— y la posibilidad de que esta sea robusta, se asienta necesariamente sobre la existencia de una ciudadanía capaz de enfrentarse con solvencia a los desafíos complejos de su tiempo, comprometidos con una noción de proyecto social compartido. Formar ciudadanos con pensamiento crítico no será posible si no se entrega un cuerpo de conocimientos sólido a los estudiantes, y esto exige un pago en términos de esfuerzo se quiera o no y un compromiso bilateral entre docente y aprendiz (Luri, 2020). No es el maestro el único que ha de comprometerse. Si la escuela desea ser verdaderamente un catalizador de la cohesión social y la equidad, no puede renunciar a la transmisión cultural.

En tiempos donde pareciera ser que los discursos que abogan por la eliminación de las barreras crecen constantemente, la escuela radical ha de rebelarse, de tal modo que en vez de eliminar las dificultades y el tedio que supone enfrentarse a las mismas, ayude a quienes hoy están formándose a poder superarlas con la convicción de que quizá algún día, muchos de los que hoy espetan un “¿y esto para qué me va a servir?” terminarán comprendiendo

que, efectivamente, el conocimiento es poder y riqueza, pues una vez que forma parte de nosotros, nadie nos lo puede arrebatarnos.

Para terminar, evoquemos el inicio de *El siglo de las luces* de Alejo Carpentier. Recordemos a Esteban, Carlos y Sofía; tres adolescentes con una gran sed de conocimiento, comenzando a desarrollar su conciencia social. Estos tres jóvenes van explorando la casa de los Oge en La Habana, lleno de libros, mapas y objetos exóticos. Esta es la antesala a la revolución que luego plantearía la novela, en tanto que fueron especialmente los libros los depositarios de las ideas que impulsaron la revolución. Fue el conocimiento puesto en marcha, las ideas encandilando conciencias. Aquel que desee sumergirse en la revolución del conocimiento ha de ser, necesariamente, un defensor de una escuela humanista, cuya misión esencial sea precisamente esta, o, en palabras de Miguel de Unamuno, tener la capacidad de sembrar inquietudes.

6. CONTRIBUCIONES DE AUTORES

El autor Ricardo E. Reyes Soto ha realizado todas las contribuciones relacionadas con la conceptualización, metodología, interpretación de datos y redacción del manuscrito.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Sainz, T. (2023). El entramado ético-político del proyecto de la educación pública desde las aportaciones de Taylor. En *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 59-73). Síntesis.
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bauman, Z., & Mazzeo, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Paidós.
- Canales, P. P. S. (2020). Las Humanidades y la universidad. *Studium Veritatis*, 18(24), Article 24. <https://doi.org/10.35626/sv.24.2020.314>
- Cicerón, M. T. (2003). *Correspondencia con su hermano Quinto*. Alianza Editorial.

- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Santillana. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1847>
- Díaz Villarreal, W. (2015). El valor de las humanidades y el meollo del asunto. *Literatura: teoría, historia y crítica*, 17, 287-293.
- Fernández Liria, C., Galindo Ferrández, E., & García Fernández, O. (2018). *Escuela o barbarie: Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- François-Xavier Bellamy. (2018). *Los desheredados. ¿Por qué es urgente transmitir la cultura?* Ediciones Encuentro.
- Fukuyama, F. (2019). *Identidad: La demanda de dignidad y las políticas de resentimiento*. Deusto.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- García Fernández, O., & Galindo Ferrández, E. (2024). *Aprendizaje Basado en Proyectos. Un aprendizaje basura para el proletariado*. Akal.
- García Morente, M. (1970). El cultivo de las humanidades. *Revista de la Universidad*, 22, 209-219.
- Gil, P. (2022). *Schola delenda est?* Apostroph.
- Giusti, M. (2010). El sentido de las humanidades. *El futuro de las humanidades: las humanidades del futuro*, 37-46. <https://doi.org/10.18800/9789972429361.003>
- Guerrero Serón, A. (2009). *Manual de sociología de la educación*. Síntesis.
- Lanceros, P. (2017). *El robo del futuro: Fronteras, miedos, crisis*. Catarata.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. (2013). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- López López, J. S. (s. f.). *Capítulo 1: Humanidades y epistemología. Del efecto "Ya lo dijo mi compañera" a la metáfora del pez en el agua*. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2020.00801>

- Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones. Una defensa del conocimiento poderoso*. Ariel.
- Massó Aguadé, X. (2021). *El fin de la educación. La escuela que dejó de ser*. Akal.
- Mestre, J., & Fernández Liria, C. (2024). *Escuela y libertad. Argumentos para defender la enseñanza frente a políticas educativas y discursos pedagógicos demenciales*. Akal.
- Navarra, A. (2021). *Prohibido aprender: Un recorrido por las leyes de educación de la democracia*. Anagrama.
- Ordine, N. (2020). *La utilidad de lo inútil: Manifiesto*. Acantilado.
- Puelles Benítez, M. (1993). Estudio teórico sobre las experiencias de descentralización educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3, 13-40. <https://doi.org/10.35362/rie30424>
- Rabasa Sanchis, B. (2020). *Esta educación es una ruina. La propagación de los principios Logsonianos en la nueva normalidad posCOVID-19*. Editorial Brief.
- Sánchez Tortosa, J. (2019). *El culto pedagógico: Crítica del populismo educativo* (2 ed). Akal.
- Sartori, G. (2018). *¿Qué es la democracia?* Taurus.
- Subirats, E. (2014). El lugar de las humanidades. *Teoría y crítica de la psicología*, 4, 180-185.
- Thoilliez, B. (2023). La educación ensimismada. Por qué una pedagogía orientada a la felicidad y la diversidad privatiza los bienes escolares. En *La educación, ¿bien común, derecho individual o servicio público?* (pp. 75-86). Síntesis.
- Tirado Ramos, M. Á. (2021). *Escuelas que enseñan: El conocimiento sí importa*. Círculo Rojo.
- UNESCO. (s.f.). *Tesoro de la UNESCO: Humanidades*. <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/page/?uri=http%3A%2F%2Fvocabularies.unesco.org%2Fthesaurus%2Fconcept10442>