

LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: DIAGNÓSTICO Y SOLUCIONES

AUTOR

Dr. Francisco José Contreras
Catedrático de filosofía del derecho

Septiembre 2026

 **Atenea**

ÍNDICE

1	—————	PISA 2025: La caída interminable de nuestro sistema educativo.	3
2	—————	La educación como transmisión.	5
3	—————	La huella de Rousseau en la educación.	6
4	—————	Marxismo y educación.	8
5	—————	El pedagogismo contra la pedagogía.	11
6	—————	“Educación para la libertad”.	13
7	—————	Wokismo y educación.	15
8	—————	La cuestión de la neutralidad.	16
9	—————	Digitalización y desestructuración familiar.	18
10	—————	Burocratismo estéril.	20
11	—————	PRINCIPIOS PARA UNA REFORMA INTEGRAL.	21
12	—————	PRINCIPIOS PARA UNA REFORMA QUIRÚRGICA.	23

LA CRISIS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: DIAGNÓSTICO Y SOLUCIONES

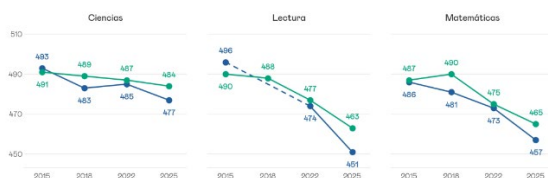
Dr. Francisco José Contreras Peláez. Catedrático de filosofía del derecho.

El titular del derecho a la educación no es el Estado, sino la familia: los hijos como educandos y los padres como electores del tipo de educación que prefieren para sus hijos (artículo 27.3 de la Constitución). El Estado no es -o no debería ser- más que un garante subsidiario de ese derecho, no un Leviatán adoctrinador que inculca valores o ideas contrarias al criterio de los progenitores.

1. PISA 2025: La caída interminable de nuestro sistema educativo.

Quienes sostienen que el rendimiento del sistema educativo español está en caída libre se han visto recientemente avalados por los desastrosos resultados del Informe PISA 2025, hechos públicos en septiembre de 2026. España se descuelga en las tres categorías -lectura, matemáticas y ciencias- de un promedio de la OCDE que, a su vez, baja notablemente respecto a ediciones anteriores.

Gráfico 1. España empieza la década por encima de la OCDE y la termina por debajo
Puntuación media estimada, 2015-2025.
En azul, España; en verde, promedio OCDE-35.



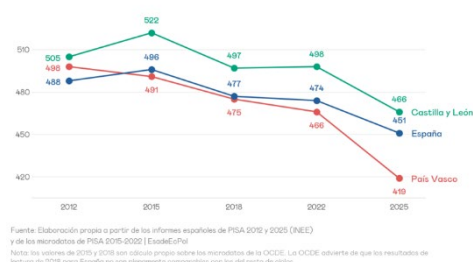
Fuente: Informe español PISA 2025, Figuras 9.9, 9.17 y 9.21 (MEE) | España/El País
Nota: España no dispone de datos comparables de lectura en 2018, si bien 2015-2022 se representan discontinuos.

Como puede comprobarse en los gráficos, el desplome es especialmente abrumador en lectura: desde 2015, el promedio de la OCDE ha descendido 27 puntos en comprensión lectora, mientras que

España ha perdido 44 puntos. Según los expertos, cada 20 puntos PISA equivalen a un año de desarrollo cognitivo: eso significa que el quinceañero español de 2026 tiene peor comprensión lectora que el treceañero de 2015. En una década hemos retrocedido el equivalente a dos cursos.

La letra pequeña reserva muchas sorpresas. Por ejemplo, hay notables diferencias regionales, dentro de una trayectoria general descendente. El desempeño del País Vasco es particularmente terrorífico: ha perdido nada menos que 79 puntos en lectura desde 2012. Un niño vasco de 15 años tiene en 2026 la misma comprensión lectora que tenía uno de 11 años en 2012.

Gráfico 4. El País Vasco pierde 79 puntos en lectura, 47 de ellos en el último trienio
Puntuación media estimada en competencia lectora, 2012-2025.
En rojo, País Vasco; en azul, España; en verde, Castilla y León.



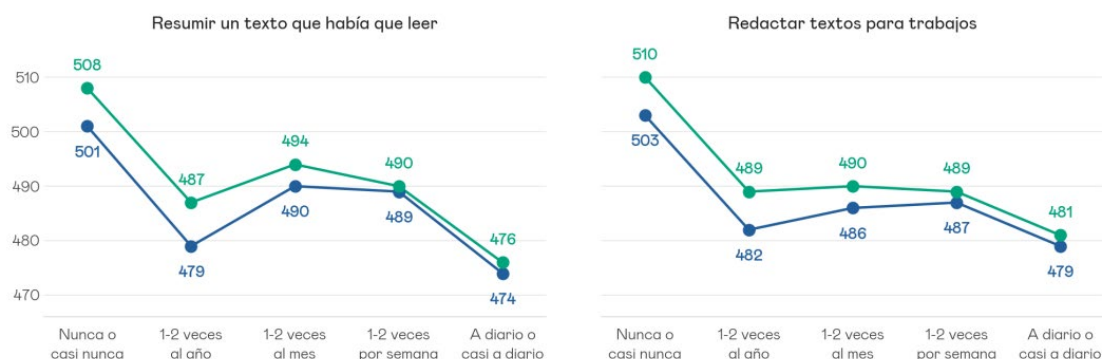
Más específicamente, la bajada de resultados en lectura está asociada a la longitud del texto: hay muchos más fallos de comprensión en textos de 400 palabras que en textos de 200. La conclusión a inferir es que el lapso de atención de nuestros adolescentes se está reduciendo de manera

inquietante. Son incapaces de la concentración necesaria para completar la lectura comprensiva de un texto largo.

Otra sorpresa: los resultados caen más en los jóvenes de extracción socioeconómica alta que en los de otros entornos¹. Como veremos más abajo al referirnos a la digitalización, esto podría venir asociado al uso de la IA generativa, más extendido en familias acomodadas. Quienes no usan chatbots para escribir o resumir textos han obtenido mejores puntuaciones que quienes sí lo hacen.

Gráfico 5. Quienes no usan IA para resumir o redactar puntúan más, también descontando el ISEC

Puntuación media en ciencias según la frecuencia de uso de la IA para cada tarea. Media OCDE, PISA 2025.
En azul, sin ajustar; en verde, descontando el nivel socioeconómico del alumnado.



Fuente: OCDE, PISA 2025 Results (Volume I), Figura I.4.13 | EsadeEcPol
Nota: valores leídos del gráfico original, que no publica etiquetas numéricas.

¹ “A nivel internacional, el hallazgo más importante del informe es que los resultados del alumnado de mayor nivel socioeconómico caen entre dos y tres veces más que el resto, algo inédito en lo que vamos de siglo. Los resultados en lectura caen 33 puntos en España —y 20 puntos en la media OCDE—, el doble de la caída del resto de cuartiles, que retroceden entre 15 y 17 puntos en España y entre 4 y 8 puntos en la OCDE. Ocurre algo semejante en matemáticas y ciencias. Esto implica que algo ha ocurrido al alumnado de nivel socioeconómico

alto de los países más ricos entre 2022 y 2025” (Lucas Gortázar - ESADE EcPol, “PISA 2025: España cae más que su entorno, la caída es global y apunta al deterioro de la atención del alumnado”, 8 septiembre 2026 [<https://www.esade.edu/ecpol/es/blog/pisa-2025-espana-cae-mas-que-su-entorno-la-caida-es-global-y-apunta-al-deterioro-de-la-atencion-del-alumnado/>]).

2. La educación como transmisión.

La educación es intrínsecamente conservadora y autoritaria: presupone que existen unos conocimientos previos (“antiguos”) que deben ser transmitidos a la siguiente generación. Los discentes reconocen la autoridad del docente, que sabe más que ellos y merece por tanto atención y obediencia. “Educar” viene de “ex” y “ducere”, es decir conducir o guiar al alumno, rescatándolo (ex) de su ignorancia.

El libro -epicentro de la educación hasta la irrupción digital- posee también una entraña “autoritaria”². La relación libro-lector no es interactiva, sino vertical: al leer, nos sometemos durante unas horas a la autoridad del autor, que consideramos tiene algo que

enseñarnos o transmitirnos. Habla el libro, nosotros callamos.

Era inevitable, pues, que la educación entrase en crisis en la modernidad, apoyada desde su origen en las premisas inversas: sobre los antiguos pesa una presunción de ignorancia y oscurantismo; sobre la nueva generación, una presunción de audacia, inventiva y superior lucidez. La modernidad es constitutivamente progresista: lo nuevo es siempre mejor que lo anterior. Por tanto, los jóvenes no tienen por qué reconocer la autoridad cognitiva de sus mayores, sino más bien desconfiar de ellos (Mayo del 68 llevó a su clímax la arrogancia juvenilista con aquel eslogan de “No te fíes de nadie que tenga más de 30 años”).

² La idea está en François-Xavier Bellamy: “[Le livre] n’est pas interactif, ni égalitaire: si nous acceptons de le lire, c’est parce que nous reconnaissons qu’il a quelque chose à nous apprendre” (François-Xavier Bellamy, *Les*

Déshérités, ou l’urgence de transmettre, Plon, 2014, p. 140).

3. La huella de Rousseau en la educación.

François-Xavier Bellamy rastreó con gran acierto las raíces ilustradas de la pedagogía progresista. Descartes inaugura la modernidad declarando indigno de confianza todo el saber previo, dudando de cualquier cosa considerada cierta o demostrada, obligándose a repensarlo todo desde cero (encontrará, como es sabido, un nuevo fundamento incommovible en el “cogito, ergo sum”)³. El saber viejo es inútil, está lleno de errores; para acercarse a la verdad hay que cortar amarras: “Abandoné enteramente el estudio de las letras, resolviéndome a no buscar otra ciencia que la que podría encontrar en mí mismo”⁴. “Aprendí a no creer nada demasiado firmemente”. Las consecuencias pedagógicas son fácilmente inferibles; como dice Bellamy, “si el único saber auténtico es el que el individuo construye por sí mismo, el papel del educador se ve totalmente subvertido. [...] El cartesianismo inaugura la era de la tabula rasa”⁵.

La actitud ilustrada de escepticismo respecto a la tradición y confianza en la capacidad de aproximarse autónomamente a la verdad (Kant: “¡Atrévete a saber!”)⁶ no ha dejado de producir frutos muy valiosos, como demuestran los prodigiosos avances científicos logrados desde el siglo XVIII. El problema, quizás, reside en la

extrapolación del criticismo ilustrado al ámbito de la enseñanza infantil y juvenil. Hay que ser un Descartes, un Hume o un Einstein para ser capaz de criticar todo el acervo filosófico o científico anterior y proponer un nuevo punto de partida. Eso no está al alcance de un niño. La duda metódica no es un buen principio inspirador de la enseñanza.

Y, sin embargo, durante más de dos siglos se ha intentado construir una pedagogía informada por esos supuestos crítico-progresistas, con resultados previsiblemente negativos. La “pedagogía moderna” es en realidad muy vetusta: se remonta al menos a Jean-Jacques Rousseau, que tuvo un impacto enorme en sus contemporáneos con su *Emilio* (1762), el mayor best seller pedagógico de la Historia. La visión rousseauiana se basa en el optimismo antropológico y un correlativo pesimismo histórico-cultural: por tanto, la misión de la educación es liberar al niño de la cultura recibida, para que puedan aflorar su bondad innata y su aprendizaje autónomo. Todos los mantras de la “pedagogía chachi” (Alberto Royo), que sus defensores creen tan moderna, tienen en realidad dos siglos y medio de antigüedad. Por ejemplo, la aversión al “saber

³ René Descartes, *Discurso del método* (1637) y *Meditaciones metafísicas* (1641).

⁴ Citado en François-Xavier Bellamy, *Les Déshérités*, cit., p. 31.

⁵ Bellamy, op.cit., p. 38. Y como todo conocimiento es caduco y dudoso, la misión de la educación no sería transmitir conocimientos, sino “enseñar a pensar” a unos niños que así podrán buscar la verdad –perdón, “su verdad”– por sí mismos. ¿Nos suena?: “Aussi devient-il urgent d’assigner pour mission au maître de ne plus transmettre sa culture, ses connaissances, fussent-elles vraies; mais simplement la méthode universelle qui

permettra à l’enfant de développer sa propre raison” (op.cit., p. 39).

⁶ “La Ilustración es la salida del hombre de su culpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. *Sapere aude!* ¡Ten el valor de servirte de tu propio entendimiento!” (Immanuel Kant, *¿Qué es Ilustración?* [1785], Tecnos, 1987).

muerto” contenido en los libros (“La lectura es el azote de la infancia”; “¡Libros! ¡Qué triste pasatiempo para su edad!”)⁷, o el rechazo de la autoridad (“Que [el niño] crea siempre ser el amo”⁸; “El niño no debe nunca hacer nada contra su voluntad”;

“Nunca le ordenes absolutamente nada”⁹). También la desconfianza hacia la familia (el primer gesto del educador rousseauniano es arrancar Emilio a sus padres y llevárselo al campo, para que pueda aprender jugando y explorando por sí mismo).

⁷ “La lecture est le fléau de l'enfance” (Jean-Jacques Rousseau, *Émile ou De l'éducation*, Jean Néaulme, 1762, p. 255).

⁸ *Émile*, cit., p. 95.

⁹ *Émile*, cit., p. 150.

4. Marxismo y educación.

El daño infligido a la educación por el utopismo espontaneísta à la *Rousseau* se vio agudizado desde mediados del siglo XX por la influencia de la izquierda. Una de las ideas del “marxismo pedagógico” es la visión de los alumnos como minoría oprimida¹⁰ a la que es preciso liberar (de ahí los “derechos del alumno”, la democracia en el aula, etc.)¹¹. Otra es que las diferencias de rendimiento escolar no son sino un reflejo de desigualdades socio-económicas previas, no de diferencias innatas (unos alumnos son más listos que otros) o comportamentales (unos alumnos se esfuerzan más que otros). Constatar la disparidad de talentos naturales ha llegado a ser considerado “supremacista”; no, en realidad todos los niños serían listos a su manera (pues existirían múltiples tipos de inteligencia: “no se trata de saber cuán inteligente eres, sino el modo en que lo eres”, dijo el pedagogo Ken Robinson)¹².

De aquí resulta un espíritu de rencor hacia la excelencia y de igualdad en la mediocridad. “Valores como la autosuperación y el esfuerzo son, para algunos, de derechas”, escribe Gregorio Luri (que añade: “Yo creo que nuestra derecha no merece esos elogios”)¹³. El que destaca es

sospechoso; sobresalir es antidemocrático: la nomenclatura evaluativa fue modificada para bajar los humos a los alumnos más brillantes (ya en 1970, la ley Villar Palasí suprimió en España las viejas “matrículas de honor”) e igualar a todos en el “progreso adecuadamente”. La única calificación democrática es el aprobado, y aun la diferencia entre aprobado y suspenso pierde toda relevancia, pues suspender carece de consecuencias (se pasa curso igualmente).

Desde los años 1970, un cóctel de progresismo pedagógico e igualitarismo marxista ha dañado seriamente a los sistemas educativos occidentales. En las décadas previas -las que van desde la universalización de la educación primaria, a finales del siglo XIX, hasta 1968, por usar la fecha simbólica- la escuela era todavía exigente y meritocrática; esto benefició a muchos jóvenes talentosos de la clase baja, que pudieron escalar socialmente mediante la excelencia académica. La educación universal fue un eficaz ascensor social a mediados del siglo XX. Ese ascensor ha quedado dañado después, pues la pedagogía progresista rebajó el nivel de las

¹⁰ “Children cannot throw off educational authority, as though they were in a position of oppression by an adult majority—though even this absurdity of treating children as an oppressed minority in need of liberation has actually been tried out in modern educational practice” (Hannah Arendt, “The Crisis in Education”, *Partisan Review*, vol. 25, n.º 4 (Fall 1958), p. 504).

¹¹ “Las teorías de [Paulo] Freire [...] pueden asociarse con la idea de los alumnos como un proletariado oprimido al que se debe liberar. En esa comparación, los maestros tradicionales son vistos como burgueses y opresores. [...] La idea de que los maestros ejercen un poder cuando enseñan” (Inger Enkvist, *La educación en peligro*, Eunsa, 2010, p. 27).

¹² Citado por Alberto Royo, *Contra la nueva educación*, Plataforma Editorial, 2016, p. 30. “Está bien mirar siempre el lado bueno de la vida, como Brian y el resto de crucificados de Monty Python, pero la realidad es tozuda y nos indica que no todos los alumnos (tampoco los adultos) tienen talento ni “múltiples inteligencias”. Y esto lo corrobora cualquier neurólogo medianamente serio. La capacidad intelectual no es uniforme” (*ibidem*).

¹³ Gregorio Luri, *La escuela contra el mundo*, Ariel, 2015, p. 16.

escuelas y universidades públicas. La izquierda ha reducido la igualdad de oportunidades.

El más reconocido e influyente “izquierdista educativo” fue probablemente el sociólogo Pierre Bourdieu. En sus obras de los 1960s y 1970s, escritas en comandita con Jean-Claude Passeron, Bourdieu propone una interpretación marxista según la cual, así como un modelo económico se basa en cierta estructura de relaciones de producción, así su superestructura ideológica comporta cierta distribución del “capital simbólico”. La eficacia del sistema educativo como igualador social es negada por Bourdieu (pese a que él mismo había comprobado sus virtudes: hijo de un modesto campesino del Béarn, pudo estudiar en la muy elitista École Normale Supérieure); en un contexto capitalista, la educación está diseñada de forma que quede garantizada la reproducción (*La reproduction* es el título de su obra más conocida) de la distribución del capital y el trabajo (es decir, que los hijos de los obreros sigan siendo obreros y los de los burgueses, burgueses). La “falsa neutralidad” del sistema educativo permite que, so capa de transmisión de “conocimientos objetivos”, se inculque en realidad la ideología que conviene a la clase dominante, y que, bajo la apariencia de exámenes y concursos-oposición neutrales, se

garantice a los hijos de la burguesía la perpetuación de las posiciones de poder que ocuparon sus padres (se consigue así que “los privilegiados no aparezcan como tales”), mientras que a los de abajo se les hace creer que “deben su destino escolar y social a su carencia de talento y méritos”¹⁴. La aparente selección por el talento encubriría la simple reproducción de la estructura de clases. Las ideas de Bourdieu han sido desarrolladas después por toda una legión de “sociólogos de la educación” (Casella, Tomlinson, etc.) para los cuales, como denuncia Inger Enkvist, “lo interesante es la clase social de los alumnos, y no lo que aprenden”¹⁵.

El resultado de todo ello ha sido un descenso del nivel académico de los colegios que ha terminado volviéndose precisamente contra los más pobres¹⁶, incapaces de matricular a sus hijos en escuelas privadas más exigentes. “Tras tantos años de teorías pedagógicas que relegan el mérito, la memoria y el esfuerzo, vuelve a ser necesaria la riqueza de cuna para acceder a los estudios que pueden convertirte en una persona culta”¹⁷. Parece justa la crítica -relativa al caso francés, pero que sirve igual para el español- que dirigió Jean-François Revel a Bourdieu: “La escuela llamada de Jules Ferry [sistema de educación pública montado a finales del siglo XIX] había sido siempre, y era todavía,

¹⁴ Pierre Bourdieu – Jean-Claude Passeron, *La Reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 253.

¹⁵ “A los sociólogos de la educación no suele interesarles el rendimiento escolar; más bien, se concentran en el estudio de los alumnos como miembros de una u otra clase social. Prefieren no hablar de malas costumbres en relación al alumno, sino de injusticia social, y normalmente suelen absolver al alumno de toda responsabilidad si obtiene malos resultados” (Inger Enkvist, “La influencia de la nueva pedagogía en la

educación: El ejemplo de Suecia”, *Papeles de Economía Española*, n.º 119, 2009, pp. 2-18).

¹⁶ “Une école qui ne transmet rien abandonne les enfants de milieux moins favorisés: elle fait ainsi du niveau social des élèves un déterminisme quasiment infranchissable” (Bellamy, op.cit., p. 203). “Lo que los niños pobres no aprenden en la escuela, no lo aprenderán en ningún otro lugar” (Gregorio Luri, *La escuela contra el mundo*, cit., p. 31).

¹⁷ Juan Carlos Girauta, *Sentimentales, ofendidos, mediocres y agresivos*, Sekotia, 2022, p. 24.

un ascensor social para los hijos de orígenes humildes. Por tanto, [los ideólogos de ultraizquierda] se las arreglaron para que dejara de serlo. [...] Seguidores de Pierre Bourdieu se han hecho desde hace treinta años [escrito en 2000: o sea, desde 1970 aprox.] con el Ministerio de Educación y con todas las palancas del “pedagogismo” –que es una ideología, a no confundir con la

pedagogía, que es un arte- y se han salido con la suya: han hecho que la escuela sea lo que la teoría de Bourdieu decía que era. La aplicación de los métodos de Bourdieu ha convertido en exactas las tesis de Bourdieu. Ha transformado en realidades los males hasta entonces imaginarios denunciados por Bourdieu”¹⁸.

¹⁸ Jean-François Revel, *La grande parade: Essai sur la survie de l'utopie socialiste*, Plon, 2000, pp. 298-299.

5. El pedagogismo contra la pedagogía.

La alusión de Revel al “pedagogismo” es muy oportuna, pues la dictadura de cierto tipo de pedagogos es otro de los factores que explican el declive de nuestro sistema educativo. Como señala Enkvist, esos gurús de la innovación educativa no tienen experiencia de haber enseñado gramática, historia o matemáticas; se trata de ideólogos, de teóricos puros, cuya ciencia se agota en “enseñar a enseñar”¹⁹. El pedagogismo es, pues, metodologismo: la atención prioritaria se desplaza desde el objeto (**lo que** hay que enseñar) al método (**cómo** enseñar)²⁰. La clave de la educación no sería la transmisión de conocimientos, sino el hallazgo de la técnica mágica que permitirá a los alumnos “aprender a aprender”. Y, como el fracaso escolar es cada vez mayor, el pedagogismo redobla la apuesta de la perpetua innovación metodológica²¹; si los resultados PISA se desploman, debe de ser porque nuestros métodos son aún demasiado clásicos: la enseñanza es todavía “demasiado teórica” o autoritaria, las clases no son bastante interactivas o no dan suficiente cabida a las nuevas tecnologías, el aprendizaje no es aún bastante lúdico, o autónomo, o personalizado²²... “Interésate en

observar a tus alumnos”, recomienda cierto inefable vademécum de pedagogía progresista²³. “Crea espacios en el aula para sus necesidades. Favorece el desarrollo de sus múltiples inteligencias. Asegúrate de no ofrecer una enseñanza estandarizada y plana, sino rica, flexible, variada y personalizada. Potencia lo que les gusta [...]”.

El progresismo pedagógico rechaza la concepción tradicional de la transmisión de conocimientos como finalidad principal de la enseñanza: de ahí que, por ejemplo, la jerga burocrático-académica haya sustituido la noción de “conocimientos” (objetivos y mensurables) por la de “competencias” (subjetivas y vaporosas).

Dos principios destacan en el progresismo pedagógico: la centralidad del niño (*child-centered education*, en oposición a una enseñanza que giraba demasiado en torno al maestro) y el constructivismo: el alumno no es un recipiente pasivo en el que se vierten conocimientos, sino un sujeto activo que construye su propio aprendizaje. La principal inspiración intelectual,

¹⁹ “Lo curioso de los famosos pedagogos del siglo XX es que [...] no tienen mucho que decir sobre qué se debe aprender o por qué. En lugar de esto, hablan de qué método se debe usar para aprender” (Inger Enkvist, op.cit., p. 25). “Los supuestos expertos [pedagógicos] suelen ser ideólogos muy alejados de la realidad del aula” (A. Royo, op.cit., p. 168).

²⁰ “La pedagogía [...] de ningún modo puede sustituir al contenido de una materia. Y, con demasiada frecuencia, se confunde la parte con el todo, el “cómo” con el “qué”” (Alberto Royo, *Contra la nueva educación*, cit., p. 168).

²¹ “La peor acusación que podemos dirigir a una escuela no es que tiene un nivel bajo de conocimientos, sino que no innova. ¿Y qué es innovador? Pues lo que los

comisarios pedagógicos de la innovación [...] decretan como tal?” (Gregorio Luri, op.cit., pp. 22-23).

²² Sobre la “enseñanza personalizada”, ya en 1960 advertía Maritain que “a fuerza de insistir en que, para enseñar matemáticas a Juan, es más importante conocer a Juan que conocer matemáticas, el profesor acabará por conocer a Juan perfectamente, pero Juan no acabará sabiendo matemáticas” (Jacques Maritain, *La educación en la encrucijada* [1960], Palabra, 2008, p. 32).

²³ José Blas García Pérez, “Soy un sinvergüenza educativo: 15 propósitos para innovar y no morir en el intento”, INED 21 (citado por Alberto Royo, op.cit., p. 51).

además del ya mencionado Rousseau, viene del filósofo pragmatista John Dewey (1859-1952), a quien se debe la fórmula “aprender haciendo” o “aprender actuando” (*learning by doing*). Gregorio Luri resume así algunas de sus ideas: “Prioriza el aprendizaje informal, la experiencia y la actividad. [...] Subraya más el proceso que el producto. Los niños deben aprender haciendo (construyendo, pintando...) [...] La educación debe nacer de la propia experiencia, no de la información acumulada en los libros. [...] La igualdad es un valor. Los alumnos se dirigen a los profesores tuteándoles, los tratan como amigos más que como maestros. [...] Cuando los niños se muestran indisciplinados, no son enviados al director, sino a un psicólogo. [...] Los maestros conocen bien al alumno y valoran su progreso sin necesidad de exámenes. [...] La educación es un instrumento de cambio social. Cada escuela ha de ser un embrión de sociedad democrática en la que el niño participa como miembro de pleno derecho”²⁴.

El infantocentrismo rousseauiano-constructivista aspira a convertir los intereses espontáneos del niño en el motor de un aprendizaje que no será coercitivo, sino lúdico y placentero. Pero los intereses espontáneos del niño son triviales y cambiantes. Sólo después de la inculcación coactiva de

una capa suficiente de conocimientos, surgirá quizás en algunos un interés genuino en alguna materia, de forma que seguirán profundizando en ella por sí mismos, más allá de la coerción escolar. De nuevo, Luri lo explica muy bien: “Se suele decir que el interés es el motor del conocimiento y que las escuelas deben ser centros estimuladores del interés. Mi experiencia es la contraria: que el conocimiento es el motor del interés. Cuanto más sabemos de un tema, más interesados estamos en adquirir conocimientos nuevos [sobre ese tema]. [...] El conocimiento riguroso no fluye espontáneamente de nuestra curiosidad nativa, sino que hay que construirlo metódicamente contra nuestra pereza nativa. La tendencia natural de nuestra mente es el vagabundeo, la dispersión”²⁵.

Lo mismo cabe decir de la famosa “creatividad del alumno”, idolatrada por el progresismo pedagógico. La creatividad no es innata²⁶: sólo surge después de años de adquisición disciplinada de conocimientos. Por ejemplo, en la música: “Un músico de jazz necesita dominar la técnica, el lenguaje y la armonía para ser capaz de improvisar con creatividad, de forma original y con personalidad. [...] Se llega -si se llega- a la creatividad después de mucha repetición, mucho mecanismo, mucho estudio” (Alberto Royo)²⁷.

²⁴ Gregorio Luri, *La escuela frente al mundo*, cit., pp. 67-69.

²⁵ G. Luri, *La escuela contra el mundo*, cit., pp. 18-19.

²⁶ “Sin haber imitado mucho, no se puede ser creador. Cuando abandonamos a un alumno ante una página en blanco, es más probable que redacte una serie de

lugares comunes con faltas de ortografía que que nos sorprenda con un arrebatado de creatividad” (G. Luri, op.cit., p. 43).

²⁷ A. Royo, *Contra la nueva educación*, cit., p. 62.

6. “Educación para la libertad”.

Otra de las ideas clave de la pedagogía progresista es la autonomía del alumno. La autonomía admite dos acepciones: una cognitiva (el alumno debe investigar y aprender por sí mismo) y otra moral (“educación para la libertad”).

En lo que se refiere a la primera acepción: so capa de promoción del autoaprendizaje, se ha denigrado la clase magistral y la memoria (ya la tardofranquista ley Villar Palasí tronaba contra “el inútil aprendizaje memorístico”), al tiempo que se promovían los “trabajos de investigación”, individuales o en grupo, y la clase interactiva. Ahora bien, en la era digital, la “investigación autónoma” consiste, en un 99% de los casos, en corta/pegar de Internet sin entender gran cosa; la llegada de ChatGPT permite delegar toda “investigación” en la IA, mientras el intelecto del alumno-usuario queda en barbecho.

Sobre la segunda acepción: durante milenios, “educar para la libertad” significó enseñar al joven a disciplinar sus impulsos, a adquirir las virtudes que le permitirán alcanzar la plenitud humana (lo que Aristóteles llamó “eudaimonía”), el bien. La vida moral era concebida como una lucha entre la razón práctica y las pasiones. Ahora impera más bien una visión anarquista/egocéntrica de la libertad como autodeterminación vital absoluta (“vive como quieras”, “sé tú

mismo”). Los textos clásicos que presentaban la libertad como instrumento para el bien -en vez de como un fin en sí mismo- ya no son leídos ni enseñados. Deneen acierta en esto: “Las más viejas historias de nuestra tradición, incluida la del Edén y la Caída, hablaban de la propensión humana a usar mal la libertad. [...] Cada nueva generación era animada a conocer las grandes obras del pasado, los poemas épicos, tragedias y comedias que buscaban enseñar cómo usar bien nuestra libertad”²⁸. Pero la llegada del deconstruccionismo, la *identity politics* y otras corrientes disolventes revolvió a las humanidades contra su objeto de estudio, los grandes libros²⁹. Ya no son vistos como fuente de enseñanza moral, sino como testimonios de la opresión machista-racista y de la injusticia social.

Autonomía significa gobierno de sí mismo; ahora bien, la “educación para la libertad” parece haber fomentado lo contrario, la irresponsabilidad. Como indica Inger Enkvist, “muchos docentes afirman que los alumnos nunca han asumido tan poca responsabilidad como ahora. ¿Cómo explicar esto? Una respuesta es que la responsabilidad en cuestión nunca se exige de verdad porque si los alumnos no hacen nada, tampoco sucede nada”³⁰.

En efecto, la base de la responsabilidad es ser consciente de que las acciones tienen

²⁸ Patrick J. Deneen, *Why Liberalism Failed*, Yale University Press, 2018, p. 119.

²⁹ “[Postmodern] Humanities sought to conform the liberal arts to dominant liberal subcurrents, mainly by turning against the very thing they studied, the “great books”. [...] The hermeneutics of suspicion aimed to

expose the way texts were deeply informed by unequalitarian prejudices, and even questioned the idea that texts contained a “teaching”” (P.J. Deneen, op.cit., p. 120).

³⁰ I. Enkvist, *La educación en peligro*, cit., p. 39.

consecuencias. Ahora bien, el progresismo pedagógico se basa en la exculpación sistemática del alumno. Si no presta atención en clase, es porque padece algún síndrome. Si fracasa en los exámenes, se le

aprueba de todas formas, o se le permite pasar curso con suspensos. Si hace gamberradas en el colegio, se le envía al psicólogo, pero no se le puede expulsar.

7. Wokismo y educación.

Dijimos antes que la corriente *woke*, tras haberse enseñoreado de la mayoría de facultades de ciencias humanas, impregna también cada vez más la enseñanza primaria y media. Por tanto, se enseñará a los alumnos a despreciar su propia historia y cultura; las grandes obras serán analizadas “con enfoque de género” o “desde la teoría crítica de la raza”; si se lee alguna obra del pasado, la lectura será guiada por propuestas como “desmonta los estereotipos sexuales que presiden la narración” o “analiza los prejuicios raciales que subyacen a la historia”. Hannah Arendt escribió que “si educamos, es porque amamos bastante nuestro

mundo para querer transmitirlo a nuestros hijos”, pero el neomarxismo *woke* considera que nuestro mundo fue y es un infierno de opresión racial, sexual y de clase. Charles Péguy escribió: “Cuando una sociedad no sabe enseñar, es porque tiene vergüenza, miedo de enseñarse a sí misma”³¹. El wokismo se avergüenza de Occidente. Como dice Bellamy, “hemos decretado que la gramática era fascista, la literatura sexista, la Historia chauvinista, la geografía etnocéntrica y las ciencias dogmáticas... ¿Y aún nos sorprende que nuestros niños terminen no aprendiendo nada?”³².

³¹ Charles Péguy, “Pour la rentrée”, 1904.

³² F.X. Bellamy, *Les déshérités*, cit., p. 152.

8. La cuestión de la neutralidad.

Lo más inadmisibile es que la ideología de género, la “teoría crítica de la raza”, la visión del pasado occidental como relato de terror, etc., están siendo administrados impunemente a nuestros jóvenes... so capa de neutralidad. El Estado reclama el cuasi-monopolio de la enseñanza con dos pretextos: el primero es que la educación pública es necesaria para garantizar el derecho a la educación de los que no podrían pagarse un colegio privado; el segundo, que el Estado ofrece una enseñanza ideológicamente neutral, mientras que la escuela privada se basa en ideologías o religiones más o menos oscurantistas³³. Ambos son falaces. La gratuidad -engañosa, pues sostenemos la educación con los impuestos- podría ser garantizada mediante la enseñanza concertada o el cheque escolar, y la neutralidad es cínicamente pisoteada por un sistema de enseñanza pública fuertemente teñido por la ideología que hemos dado en llamar “woke”.

En honor a la verdad, la educación no puede ser neutral; es imposible una enseñanza histórica, moral, filosóficamente aséptica. Se enseña siempre desde una u otra concepción del hombre, del bien y del cosmos. Lo afirmó con acierto el gran Maritain: “La educación no puede

escapar a los problemas de la filosofía, porque presupone, por su propia naturaleza, una filosofía del hombre. [...] La educación necesita saber primero qué es el hombre, cuál es su naturaleza y la escala de valores que esto implica”³⁴. El problema es que la sociedad contemporánea es cosmovisional y antropológicamente plural: no existe una concepción unánime del hombre, del mundo o de los valores.

Como la enseñanza no puede sino estar filosóficamente cargada, la forma de hacer honor a la pluralidad cosmovisional y a la libertad de pensamiento y educación es la diversidad ideológico-escolar³⁵: que haya escuelas conservadoras y progresistas, religiosas y ateas, pro-occidentales y woke, tradicionales e innovadoras... Que el ideario de cada escuela sea público y que los padres puedan elegir el colegio que mejor se corresponde con su visión de las cosas. Por supuesto, esta pluralidad es más viable en la enseñanza privada o concertada (lo cual, de por sí, constituye un argumento para la expansión de ese modelo educativo). Pero incluso en la educación pública no debería ser imposible *a priori* que florecieran centros con una u otra tendencia ideológica, en vez de informados por una sola “ideología de

³³ “Durante años se ha acusado de “adoctrinamiento” a quienes defendían proyectos educativos con ideario explícito -especialmente religiosos- mientras se imponen desde el poder político determinadas concepciones antropológicas, intelectuales, históricas y culturales presentadas como neutrales e indiscutibles. Esta es probable la mayor operación ideológica de nuestro tiempo” (Juan Carlos Corvera, “Propuesta de reforma estructural de la enseñanza en España. Del igualitarismo a la libertad. Fundamentos antropológicos, propuesta legislativa y hoja de ruta realista para una transformación del sistema

educativo”, Fundación Educatio Servanda, abril de 2026).

³⁴ Jacques Maritain, *La educación en la encrucijada*, cit., pp. 20 y 22.

³⁵ “La verdadera garantía frente al adoctrinamiento no es la supuesta neutralidad estatal, sino la libertad efectiva de elección. Todo centro, sea privado, concertado o estatal, debe tener un ideario claro, explícito y público, y toda familia debe poder elegir con libertad aquel proyecto educativo que considere más adecuado para sus hijos” (Juan Carlos Corvera, op.cit.).

Estado” que es impuesta a los alumnos so capa de neutralidad.

El titular del derecho a la educación no es el Estado, sino la familia: los hijos como educandos y los padres como electores del tipo de educación que prefieren para sus hijos (artículo 27.3 de la Constitución). El Estado no es -o no debería ser- más que un garante subsidiario de ese derecho, no un Leviatán adoctrinador que inculca

valores o ideas contrarias al criterio de los progenitores (ministra Celáa: “Los niños no pertenecen a sus padres”). La aspiración a arrebatárles ideológicamente los hijos a sus padres es típica de los regímenes totalitarios, que desarrollaron movimientos juveniles para esa finalidad (el Komsomol, las Juventudes Hitlerianas, etc.).

9. Digitalización y desestructuración familiar.

Junto al progresismo pedagógico o la obsesión igualitaria, hay otros factores que contribuyen a explicar el deterioro constante de los resultados educativos. Uno es la digitalización. Se suele pregonar el inmenso potencial educativo de las nuevas tecnologías, pero lo cierto es que su efecto parece haber sido más bien contraproducente³⁶. Como vimos *supra* al comentar los resultados de PISA 2025, el uso frecuente de *chatboxes* es un factor predictor de fracaso escolar. La adicción a redes sociales³⁷ y otros pasatiempos digitales genera dispersión mental -llegando hasta perturbaciones del sueño- y parece haber influido en la reducción del lapso de atención del alumno medio³⁸. Muchos jóvenes ya son incapaces de leer un texto largo. Necesitan “pasar pantalla” constantemente.

Más genéricamente, la idea de que “todo se puede encontrar rápidamente en Internet” ha debilitado en las últimas décadas tanto el celo docente como el

esfuerzo discente. La instantaneidad de la consulta digital dispensa de la retención de datos y conocimientos: a más omnisciencia artificial, más ignorancia natural. La llegada de la IA puede traducirse en una delegación creciente de todo esfuerzo intelectual en nuestros padrinos robóticos. La incertidumbre sobre el impacto de la IA en el mercado laboral -muchas profesiones podrían desaparecer o verse radicalmente transformadas³⁹- desmotiva comprensiblemente a los estudiantes: ¿Para qué molestarse en adquirir capacidades que pueden ser barridas por la tecnología dentro de pocos años?⁴⁰. Richard Riley, secretario de Educación con Clinton, dijo ya en 2010: “La escuela ha fracasado porque prepara a los jóvenes para trabajos que ya no existirán cuando terminen sus estudios, y para los que se requerirán tecnologías que aún no se han inventado”⁴¹. El progreso técnico desbocado hace de nosotros “bárbaros en nuestro propio mundo” (Laurent Alexandre)⁴².

³⁶ “En Infantil y en los primeros cursos de Primaria, mi criterio es claro: cuanto menos pantallas, mejor. El uso individual de un dispositivo en esas edades debería ser prácticamente cero. Más adelante, la pantalla puede y debe entrar en el aula, pero siempre bajo el criterio del profesor: es él quien decide si esa herramienta ayuda a aprender” (Begoña Ladrón de Guevara, “PISA: La culpa no es (sólo) de las pantallas”, *Magisterio*, 24 septiembre 2026 [<https://www.magisnet.com/2026/09/pisa-la-culpa-no-es-solo-de-las-pantallas/>]).

³⁷ En agosto de 2026, Meta (Facebook-Instagram) ha pagado 17.100 millones de dólares para detener las demandas -sobre adicción de menores a esas redes- interpuestas contra la compañía en 29 estados de EE.UU. (cf. “Meta agrees to pay \$18 billion to settle US lawsuits over children’s social media addiction” [<https://www.reuters.com/business/meta-reaches-18-billion-settlements-over-childrens-social-media-addiction-2026-08-26/>]).

³⁸ Lo reconoce Bill Gates: ““We are only beginning to understand the dangers that the Internet—especially social media—can pose to young people’s development. We’re seeing compulsive use, disrupted sleep,

cyberbullying, and exposure to harmful content. AI could magnify many of these risks by making them more persuasive and difficult to escape” (Bill Gates, “The turbulent AI era is here: The choices we make now are critical”, *Gates Notes*, 26 de agosto de 2026 [<https://www.gatesnotes.com/a-turbulent-ai-era-and-critical-choices-to-make>]).

³⁹ “OECD Employment Outlook 2023: Artificial Intelligence and the Labour Market” [https://www.oecd.org/en/publications/oecd-employment-outlook-2023_08785bba-en.html].

⁴⁰ “Dorénavant doit être autant envisagée la disparition de certaines -et précieuses- espèces de compétences. Celles qui, de surcroît, ont souvent requis de longues années d’étude, supposent un bon exercice de ses talents, procurent du plaisir à la tâche, reconnaissance sociale et estime de soi -donnant finalement un sens à la vie” (Eric Sadin, *Le désert de nous-mêmes*, L’Échappée, 2025, p. 144)

⁴¹ Citado por Gregori Luri, op.cit., p. 16.

⁴² “Nous devenons nous-mêmes barbares à notre propre monde. Nos coutumes et notre savoir deviennent obsolètes, dépassés par une civilisation qui

El otro factor es la desestructuración familiar. Los índices de divorcio, familias monoparentales, etc. crecen constantemente desde hace décadas. Y múltiples estudios acreditan una correlación entre situación familiar y rendimiento

escolar: los niños que se crían con su padre y su madre obtienen mejores resultados (más aún, si los padres están casados)⁴³. Constatar esto no es condenar ninguna situación familiar; se trata sólo de tomar en consideración un factor adverso que no es posible silenciar.

va plus vite que nous” (Laurent Alexandre, *La guerre des intelligences: Comment l’intelligence artificielle va révolutionner l’éducation*, JC Lattès, 2017, p. 16).

⁴³ Por ejemplo, cf. Daniel Santín – Gabriela Sicilia, “Does family structure affect children's academic outcomes? Evidence for Spain”, *The Social Science Journal*, Volume 53, Issue 4, December 2016, pp. 555-572; Manuel Mejías-Leiva – Almudena Moreno, *REIS (Revista Española de Investigaciones Sociológicas)*,

nº183 (2023), pp. 57-76; Desirée Sánchez-Chiquito – Mariano Urraco-Solanilla, “El impacto de la ruptura familiar en el rendimiento escolar de los niños: revisión teórica”, *Familia: Revista de Ciencias y Orientación Familiar*, nº59 (2021). En EE.UU. ha habido muchos más estudios. Vid., por todos, Melissa S. Kearney, *The two-parent privilege: How Americans stopped getting married and started falling behind*, University of Chicago Press, 2023.

10. Burocratismo estéril.

Decíamos antes que la respuesta del progresismo al creciente fracaso escolar era una huida hacia adelante metodológica: los profesores son sometidos a un agotador reciclaje pedagógico, con constante “formación” en busca de la piedra filosofal que permita que los alumnos aprendan sin estudiar. En vez de exigir más a los alumnos, se exige lo imposible a los docentes.

Pero hay otra respuesta: el intervencionismo burocrático asfixiante. Para dar la impresión de que el Gobierno “hace algo por mejorar la educación”, se impone a centros y docentes un estajanovismo formulario kafkiano. Juan Carlos Corvera lo ha explicado muy bien: “Muchos centros educativos viven hoy sometidos a una asfixia burocrática que consume energías, tiempo y recursos que deberían estar dedicados a enseñar. La hipertrofia

administrativa ha convertido en demasiadas ocasiones la vida escolar en una sucesión de documentos, protocolos, informes y procedimientos que apenas mejoran la calidad real del aprendizaje”. “Cuando el profesor dedica más tiempo a justificar administrativamente su trabajo que a ejercerlo, el sistema ha dejado de servir a la enseñanza”⁴⁴.

En vez de ampliar los conocimientos de docentes (¿y si el tiempo perdido en activismo burocrático y cursillos de innovación pedagógica se invirtiese en que el profesor de Matemáticas aprenda más Matemáticas o el de Historia más Historia?)⁴⁵ y alumnos (¿y si se les hiciesen exámenes que tuviesen realmente consecuencias?), se engaña a la sociedad con un torbellino administrativo estéril.

⁴⁴ Juan Carlos Corvera, “Propuesta de reforma estructural de la enseñanza en España”, cit.

⁴⁵ Ya en 1958, Hannah Arendt denunciaba que se había descuidado la formación de los profesores en las materias que enseñaban: “Under the influence of modern psychology and the tenets of pragmatism, pedagogy has developed into a science of teaching in general in such a way as to be wholly emancipated from

the actual material to be taught. A teacher, so it was thought, is a man who can simply teach anything; his training is in teaching, not in the mastery of any particular subject. [...] Moreover, it has resulted in recent decades in a most serious neglect of the training of teachers in their own subjects, especially in the public high schools” (Hannah Arendt, “The Crisis in Education”, cit.).

11. PRINCIPIOS PARA UNA REFORMA INTEGRAL.

Completado el diagnóstico de las deficiencias de nuestro modelo educativo, enumeraremos a continuación los principios que deberían guiar una eventual reforma integral de la enseñanza. El “programa máximo” sería la derogación de la LOMLOE (que reformó en 2020 a la LOE de 2006) y su sustitución por una nueva ley nacional basada en estas ideas:

1) Restauración del rigor académico. El fin primordial de la enseñanza es la transmisión de conocimientos. El aprendizaje es imposible sin el esfuerzo del alumno. **Fin de la promoción automática:** el sistema debe impedir que los alumnos pasen de un ciclo a otro sin acreditar cierto nivel de conocimientos objetivos. Deben implantarse **exámenes de Estado (“reválidas”) al final de cada ciclo:** Primaria, ESO y Bachillerato. El contenido y criterios de evaluación de las reválidas serán homogéneos en toda España (la fragmentación autonómica de la EVAU actual ha dado lugar a niveles dispares de exigencia). El diseño y evaluación de las reválidas incumbirá a las autoridades académicas, no a los propios centros.

2) Restauración de la autoridad del profesor. El docente no es un mero facilitador-dinamizador, ni debe ser visto por los alumnos como un colega. Deben reforzarse el régimen sancionador y los procedimientos disciplinarios. Los profesores deben ser legalmente protegidos frente a agresiones, presión de los padres, desamparo institucional o presión ideológica.

3) Los titulares del derecho a la educación son los menores y sus padres. El Estado no es más que un garante subsidiario. Debe respetarse el derecho de los padres a escoger un modelo educativo coherente con su visión del mundo. La vía para ello es la **pluralidad ideológico-escolar;** debe respetarse la **autonomía de los centros**, tanto en lo organizativo como en lo cosmovisional. El ideario de los centros deberá ser explícito y público. Debe **mejorarse el régimen de conciertos**, sin condicionarlo a interferencias ideológicas. Debe estudiarse la posibilidad de implantar un sistema de cheque escolar. Debe cesar el hostigamiento de la educación diferenciada (colegios unisex: una alternativa pedagógica legítima, avalada por resultados internacionales).

4) Debe cesar el asfixiante intervencionismo burocrático: punto final a las programaciones, informes y registros exhaustivos. Los profesores deben centrarse en ampliar conocimientos sobre sus materias y preparar bien sus clases, no en rellenar formularios que no leerá nadie.

5) El sistema actual prolonga la escolaridad obligatoria hasta los 16 años: alumnos de capacidades e intereses muy heterogéneos coexisten en las mismas aulas, con perjuicio para todos. En otros países se bifurcan antes las trayectorias educativas de los alumnos orientados hacia estudios universitarios y los orientados hacia la Formación Profesional (en Alemania la bifurcación tiene lugar a los 10 años: unos pasan al Gymnasium, otros a la Realschule; en Italia, a los 14; en Francia, a los 15). Deben establecerse en España **itinerarios reales ya en la ESO**. Debe prestigiarse y potenciarse la Formación Profesional media y básica.

6) Reforma de las leyes nacionales y autonómicas “de derechos LGTB”, “de igualdad”, de “derechos de la mujer”, de “Memoria Democrática”, etc. que incluyen interferencias educativas. La **moral sexual** es objeto de profundas discrepancias entre los españoles; los padres tienen derecho a que sus hijos reciban una educación sexual coherente con sus convicciones. Debe cesar también todo **adoctrinamiento woke** sobre “opresión/discriminación racial y sexual”, “enfoque de género”, etc. Esos contenidos y enfoques deben impartirse sólo en colegios que los incluyan en su ideario explícito, pero no ser impuestos transversalmente a todos los centros.

12. PRINCIPIOS PARA UNA REFORMA QUIRÚRGICA.

Lo ideal sería la reforma integral a la que nos referimos *supra*; sin embargo, dependiendo del contexto político y las mayorías parlamentarias disponibles, podría ser más factible una reforma provisional posibilista. Actuando quirúrgicamente sobre algunos artículos de la LOMLOE y otras normas, se podrían conseguir avances significativos. Indicamos algunas propuestas (muchas de ellas proceden del estudio de Juan Carlos Corvera y Fundación Educatio Servanda, “Propuesta de reforma estructural de la enseñanza en España”, parte III [“Hoja de ruta política realista”])⁴⁶:

- Supresión de las partes del **Preámbulo** de la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre) con mayor carga ideológica. Concretamente, los párrafos que critican la LOMCE (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre), una norma, que sin ser perfecta, era mejor que la LOMLOE en varios aspectos (reforzaba las competencias del Estado en Educación [frente a las CC.AA.], introducía itinerarios y una reválida al final de la ESO). También deben suprimirse los párrafos que pregonan la necesidad de “educación para la transición ecológica y la emergencia climática”, para la “diversidad afectivo-sexual”, para la “igualdad efectiva entre hombres y mujeres” (vigente en España desde hace muchas décadas) y para “el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial”.

- Supresión del apartado 2 del **artículo 84**, que impone un criterio topográfico (“proximidad del domicilio o del lugar de trabajo de alguno de sus padres”) para la admisión de alumnos en los centros, eliminando así la libertad de elección.

- Supresión del **artículo 109**, que establece la prioridad de la escuela pública y la condición subsidiario-residual de la escuela privada y concertada.

- Modificación del **artículo 116**, relativo a los conciertos educativos. La redacción actual condiciona la concesión del concierto a que los centros “satisfagan necesidades de escolarización” (116.1) y otorga prioridad a “los centros que realicen experiencias de interés pedagógico” (116.2). Debe eliminarse la condicionalidad, suprimirse la incentivación del pedagogismo y añadir un apartado que garantice la suficiencia económica de los conciertos. Desde hace décadas, la escuela concertada padece una infrafinanciación estructural que la va asfixiando y falsea la supuesta gratuidad, obligando a los centros a cobrar a las familias cargas indirectas.

⁴⁶ “Propuesta de reforma estructural de la enseñanza en España. Del igualitarismo a la libertad”, Fundación Educatio Servanda, abril de 2026.

- Supresión de la **Disposición Adicional 25**, que excluye a la educación diferenciada (colegios unisex) de los conciertos, además de ordenar la promoción “de todas las culturas y sexualidades”, prohibir “los estereotipos sexistas” en los colegios concertados, etc.

- Modificación del **artículo 1** para suprimir los párrafos que ordenan la inclusión transversal de contenidos woke en los currículos (“identidad sexual” [cosa distinta de la orientación sexual: “identidad sexual” alude a los “niños atrapados en cuerpos de niña o viceversa”, un constructo ideológico desde el cual se está promocionando la transexualidad (pre)adolescente, incluidos bloqueadores de la pubertad y hormonación cruzada], “igualdad efectiva de hombres y mujeres” [en nuestro país no se oprime ni discrimina a la mujer; impregnar los programas escolares con la idea de que “aún no tenemos verdadera igualdad” es confundir a España con Afganistán o Somalia], fomento de la “diversidad afectivo-sexual”, etc.).

- Reforma del **artículo 121** para suprimir la imposición de contenidos woke en los proyectos educativos de los centros.

- Modificación del **artículo 132** para reforzar las competencias de los directores de los centros. Supresión de la obligación de “promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas” (art. 132.l).

- Reforma del **artículo 147**, relativo a la inspección educativa. Esta debe centrarse en el cumplimiento de la legalidad y la evaluación de la calidad académica, abandonando todo control ideológico.

- Reforma del **artículo 126** para suprimir la obligación de incluir un representante del Ayuntamiento -o sea, un político- en el Consejo Escolar.

- Supresión de la imposición de “la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial” y para “el valor del respeto a la diversidad y al valor social de los impuestos” entre los contenidos de la asignatura de Educación en Valores Cívicos y Éticos (**artículo 18.3**).

- Ídem en el **artículo 25.7**.

- Supresión del **artículo 28.5**, que establece que la repetición de curso ha de ser “una medida de carácter excepcional” y limita a dos el número de repeticiones posibles a lo largo de la enseñanza obligatoria.

- Supresión del **artículo 33.o**, que ordena “fomentar una actitud responsable y comprometida en la lucha contra el cambio climático y en la defensa del desarrollo sostenible”.

- Reforma del **artículo 38.3**, que prevé que el Gobierno “establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad”, abriendo la puerta a exámenes heterogéneos en las diversas CC.AA. Indicar claramente que habrá un mismo examen en todo el territorio nacional.