

UN COMPROMISO RAZONABLE PARA UN PACTO EDUCATIVO ÚTIL

Mariano Fernández Enguita

Universidad Complutense

www.enguita.info

Texto aportado en la comparecencia ante la
Comisión de Educación del Congreso de los Diputados

Madrid, 29 de marzo de 2017

Este es un texto de trabajo y compuesto con un calendario apresurado. Los tres primeros apartados han sido escritos ex profeso para esta comparecencia; los siete últimos (quinto a undécimo) reproducen entradas publicadas en mi blog y el cuarto es una mezcla, por no decir refrito, de otras entradas y tribunas también publicadas con anterioridad.

1. El pacto educativo como acto ceremonial	3
2. Por un pacto político, muy político.....	5
3. Un pacto debe ser un compromiso razonable	28
4. Un compromiso por y con la educación	6
5. Institucionalidad concertada	8
6. Una laicidad ecuménica.....	11
7. Ciudadanía plurinacional	14
8. Comprehensividad excepcional.....	17
9. Un crecimiento educativo sostenible	20
10. Autonomía transparente y responsable.....	23
11. Reforzar y revalorizar la profesión	26

1. El pacto educativo como acto ceremonial

En la actualidad asistimos a un clima de opinión paradójico. Por un lado, todo el mundo suscribe con más o menos entusiasmo la idea un pacto por la educación. Tanto es así que este ha pasado ya de mero pacto a *gran* pacto y de apenas implícitamente político a también y explícitamente *social* y *económico*. A ello han contribuido, sin duda, cierta conciencia de que hablamos de algo cuyos efectos recaen sobre todo en las generaciones siguientes y cuya puesta en práctica excede habitualmente la duración de cualquier gobierno, a la vez que un notable hartazgo por el permanente *rifirrafe* entre los partidos, así como entre las administraciones públicas y la profesión docente. Por otro lado, sin embargo, no dejamos de leer y oír admoniciones sobre *líneas rojas*, avisos de que no vale *cualquier* pacto, descalificaciones de propuestas *descafeinadas*, etcétera, afirmaciones todas ellas que en sí mismas no dicen ni mucho ni poco pero que, en su contexto y para cualquier espectador familiarizado con la vida política española y el debate educativo, se antojan variantes de la *excusatio non petita*, *accusatio manifesta*, es decir, señales de una baja predisposición al acuerdo.

Hay dos cosas que pueden hacer fracasar la iniciativa de un pacto o compromiso. La primera es que alguna parte lo bastante relevante no lo quiera, sea asumiendo la negativa o escenificando un intento fallido para trasladar la responsabilidad a otros. La segunda es que su contenido se vacíe tanto que, finalmente, no sirva para nada.

La experiencia de un pacto fallido la tuvimos ya al final de la pasada legislatura socialista. La combinación, escasamente óptima, fue un ministerio dialogante (aunque sin el apoyo sin fisuras de su partido, siquiera), una “comunidad educativa” en la que cada uno preguntaba por *lo suyo* (en particular sindicatos docentes) y una oposición parlamentaria sabedora de que las siguientes elecciones le darían la victoria. Hoy tenemos una situación parecida, aunque los papeles hayan cambiado entre los actores y algunos actores sean nuevos. Tenemos otra vez un gobierno lejos de la mayoría absoluta, mucho más dialogante ahora que cuando contaba con ella, y una parte de la oposición que puede pensar que, sin acuerdo, el tiempo corre a su favor. Quizá, no obstante, quienes ahora se sienten más crecidos y optimistas en un clima de confrontación, contrario por tanto a un compromiso real, sean algunas organizaciones de la mal llamada “comunidad educativa”.

Salvando las formas, un destino parecido fue el del *Pacte Nacional per a l'Educació* firmado en Cataluña en 2006. A pesar de partir de la base de la *Conferencia Nacional* organizada antes por el gobierno de la entonces *Convergencia* y de ser asumido por el gobierno Tripartito (PSC, ERC, ICV), a la larga sus resultados fueron poco más que humo: las comisiones municipales de escolarización se quedaron en nada, los contratos-programa (la concertada *social*) resultaron anecdóticos, la sexta hora fue suprimida al poco por el siguiente gobierno conservador y la autonomía de los centros resultó escasamente ambiciosa, aparte de no precisar de un pacto por ser ya parte del *Zeitgeist*. No se suele renegar de él, ni cargar contra él, pero quizá precisamente porque tuvo más de *nacional* (catalán) que de *pacto*, pues desde el principio se quedaron fuera CDC y PP (y C's) —es decir, toda la oposición—, la USTEC (el principal sindicato de la enseñanza pública) y el grueso de la enseñanza concertada (esencial cuando el principal objetivo declarado era superar la dualización del sistema).

La otra vía hacia el fracaso sería, creo, un pacto sin contenido, tras el cual volviéramos a la inercia habitual, a los conflictos de siempre o, lo más probable, a las dos cosas. Ahí puede conducir, en mi opinión, lo que suele llamarse un *pacto de mínimos* o, peor, *pactar lo que nos une* aparcando *lo que nos separa*, etc. No creo que sirva de nada proclamar una vez más que queremos acabar con el fracaso, el abandono, la repetición, y otros males, elevar el actual nivel de gasto educativo, la autoestima del profesorado, los resultados PISA, la matrícula en Formación Profesional, la motivación de los alumnos y otros bienes. De hecho, temo que podría producirse incluso un efecto perverso: que al poner bajo los focos, en la mesa de negociación, a falta de otras, medidas que en principio pueden ser técnicamente inciertas, complicadas o polémicas, pero que no son materia de confrontación ni entre los partidos ni entre los colectivos implicados, como la repetición o promoción, el uso de la tecnología o el bilingüismo en lengua extranjera, terminen por convertirse en no menos divisivas que las que ya sabíamos que lo eran (cualquiera de estos ejemplos ha llegado, efectivamente, a enfrentar derecha e izquierda o administración y profesorado, aunque haya sido de forma no definitiva).

Temo que ahora estemos viendo menudear este tipo de pactos, formalmente correctos y asumibles por todos pero poco o nada relevantes. El Consejo Escolar Canario aprobó en 2013 una propuesta de *Pacto Social, Político y Económico por la Educación en Canarias*, con mucha insistencia en el propio texto en su carácter “social” y propuesto por las autoridades autonómicas como modelo a seguir en toda España, pero lo cierto es que su contenido no va más allá, al menos de momento, de un conjunto de generalidades y que, incluso así, el nivel de acuerdo alcanzado seguramente debe mucho a que las islas tienen la mayor proporción de alumnado en la escuela pública y el profesorado con mejores condiciones de trabajo y mayor influencia política y social, lo que lo hace difícilmente exportable.

Un ejemplo más reciente es el *Decálogo* del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana, en realidad mejor definido como las *343 Propuestas de Acción* consensuadas en su pleno. El decálogo no es tal, pues tan solo designa el hecho de que las propuestas se dividen en diez grandes apartados puramente clasificatorios (tipo “Alumnado ciudadano y protagonista”, “Los entornos familiares y sociales”, “El centro educativo como espacio de convivencia”, etc.). El siguiente nivel son las ¡343! propuestas, una interminable carta a los reyes que, aparte de incluir incontables minucias innecesarias y unas cuantas contradicciones, son puramente declarativas (p.e., “Revisión y reformulación del concepto de participación para que no quede reducido a su significado de representación”, la primera de todas). Todo se entiende mejor en el preámbulo del documento, “La larga marcha hacia el consenso”. Como punto de partida se reivindica un “consenso esencial entre todos los grupos políticos [en el parlamento] tanto en el diagnóstico, al considerar los altos índices de fracaso y abandono escolar como un problema de primera magnitud que condicionaba el desarrollo futuro de nuestra sociedad, como en la necesidad de articular un conjunto de medidas encaminadas a poner fin a este problema”, es decir, en torno a lo simplemente obvio, un viaje para el que no hacían falta alforjas. Después se celebra que el Consejo tomara “la decisión, al igual que lo hicieron nuestros políticos, de desterrar en la medida de lo posible el conflicto del debate educativo y de tratar de alcanzar acuerdos en lo fundamental” (como si nos dividiera lo accesorio). Y a continuación se explica que se

hizo un estudio Delphi con la finalidad de “eliminar aquello que suscitase conflicto; pues como se ha mencionado con anterioridad el consenso es el valor fundamental de este trabajo.” El resultado es que, por ejemplo, no se alude ni una sola vez a la enseñanza privada o concertada (apenas cuatro veces la pública), tampoco a la religión ni la laicidad, solo en dos ocasiones al fracaso y el abandono, etc. ¿Qué es, entonces, lo que se pretende pactar y para qué va a servir? Volveré sobre este documento.

2. Por un pacto político, muy político

El solo nombre de esta Subcomisión del Congreso ya indica que no hay mucho acuerdo sobre qué tipo de acuerdo es posible: “de Estado” para que no sea “Nacional”, supongo, y “Social y Político”, por este orden, para que no sea simplemente político y para que sea más social que político. El Consejo Escolar Canario, en su propio ámbito, ha querido que fuera además “Económico”, pero eso sería anatema para muchos de los actores que hoy intervienen en el debate sobre el pacto (excepto que solo se refiera a aumentar el gasto educativo).

En algunos ámbitos se ha abierto paso la idea de que el principal escenario de este pacto debe ser la *comunidad educativa*, que elaboraría las *bases* sobre las que, después, los partidos se ocuparían de los detalles legislativos. Suena bien, como no podía ser menos: comunidad/unión (bueno) vs. partido/división (malo), educación (bueno) vs. política (menos bueno), etc. Pero llevo decenios observando y tratando de entender y comprender el mudo educativo y, si hay una conclusión de la que estoy seguro, es esta: la comunidad educativa no existe, no pasa de ser un eufemismo. Existen, claro está, sin contar con otros colectivos de menos peso, los alumnos, las familias, los profesores, estos dos últimos grupos a su vez fragmentados o polarizados a muchos efectos, y sus intereses y estrategias, tanto hacia dentro (hacia el alumno, en el centro) como hacia fuera (hacia las administraciones y la sociedad), son unas veces comunes y otras opuestos. Pero la escuela no es un libre encuentro entre docentes y discentes, sino una institución en la que los primeros organizan la vida de los segundos; profesorado y familias no son dos grupos que se encuentran al azar, sino una profesión y su público; y todo esto se cruza con otra divisoria esencial, la que separa a la escuela pública y privada, o al estado y el mercado, con sus respectivas legiones de empleados-profesionales y beneficiarios-clientes. Relaciones todas ellas, al mismo tiempo, de cooperación y de conflicto. Quien todavía crea en el eufemismo de la “comunidad” educativa o escolar solo necesitaría dar un paseo por cualquier centro público de los que, precisamente en estas fechas, tienen que votar sobre una propuesta de paso de la jornada partida a la jornada continua y en el que los padres o una parte de ellos se hayan opuesto al deseo inequívoco de los profesores: si eso es una “comunidad”, que venga Dios y lo vea (es un dicho, no una solicitud).

Basta una lectura rápida de los diversos documentos colectivos y declaraciones individuales que se inscriben en esta perspectiva para ver que, cada vez que se anuncia la irrupción en escena de la “comunidad escolar”, lo que aparece es a) la comunidad de la escuela pública, no de la privada y concertada, que es un tercio de la “comunidad total”; b) dominada por el profesorado y su agenda, no en una relación entre actores independientes e iguales; c) en el mejor de los casos, restrictivamente educativa, o escolar, y no indistintamente social.

La condición a) se manifiesta con toda claridad en la multitud de pasajes en que estas pretendidas expresiones de la comunidad educativa en su conjunto se ocupan exclusivamente del sector público o, o solo se ocupan del privado para proponer alegremente su desaparición. En otro documento que se presenta hoy como la máxima expresión de la *comunidad educativa en acción*, el *Documento de Bases para una nueva Ley de Educación. Acuerdo social y político educativo*, del *Foro de Sevilla*, se desliza una y otra vez la idea de que la escuela pública debe expandirse para cubrir la totalidad de las necesidades de escolarización, es decir, hasta ser también la escuela única. En este y en cualquier otro las inacabables demandas de más recursos se refieren siempre a los centros públicos.

La condición b) lo hace en la profusión de demandas laborales, o de *mejoras pedagógicas* que, casualmente, entrañan siempre mejoras laborales. Lo sorprendente sería que no fuese así, desde el momento en que la susodicha “comunidad” es una relación de cooperación y conflicto claramente asimétrica. Así, en las ya mencionadas *343 propuestas* del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana, las mismas que no mencionan la titularidad de los centros, ni su (a)confesionalidad, se incluyen 34 relativas a las condiciones de trabajo del profesorado, 24 de las cuales al menos requieren financiación adicional, y 25 referencias a los recursos, que básicamente se refieren al personal educador, mientras que ni una vez se mencionan términos como mejora, productividad, repetición, promoción, titulación, graduación...

La condición c) tiende a olvidarse tras términos pomposos como consenso, comunidad, etc., pero no debería. Una comunidad lo es hacia dentro, no hacia fuera; no solo incluye, sino que también excluye; no solo une, también separa. No es casualidad que el consenso de la comunidad *educativa* termine girando siempre en torno a lo mismo: más recursos. Más recursos para educación, en vez de para otros capítulos del gasto público; más recursos para la escuela pública, en vez de para los conciertos; más recursos para plantillas de profesores, en vez de para equipamiento, material u otros servicios.

Mal iríamos si la tarea que corresponde a los políticos, buscar un equilibrio entre las expectativas y las necesidades de los distintos sociales, terminase entregada a una lista de *comunidades* sectoriales, todas y cada una de ellas convencidas de que nada es tan importante ni ha sido tan maltratado como lo suyo. Y puedo asegurar que ninguna es tan capaz de autoconvencerse y de *cargarse de razón* como la comunidad educativa. No quisiera yo vivir ni ver una guerra por los recursos como la ya endémica entre escuela pública y escuela privada, entre funcionarios y empresarios, claro que siempre en nombre de la equidad o la libertad, pero esta vez, por ejemplo, entre el gasto en educación y el gasto en pensiones, quizá invocando las banderas de la apuesta por el futuro o la deuda con el pasado.

3. Un compromiso por y con la educación

John Carlin, un gran periodista hijo de inglés y española que nos ve con cercanía y distancia a la vez, casi como un antropólogo *en campo* (con perspectiva *emic* y *etic*) escribía no hace mucho, cuando España andaba gobernada *en funciones*, cómo había descubierto, con sorpresa, que en español no hay traducción para el término inglés

compromiso. Los españoles podemos hablar de *pactos* (como ya hemos hecho, con tan pobres resultados, en el ámbito educativo y en el político), negociación, etc., pero siempre sin el pragmatismo o la disposición a ceder en pro de un acuerdo que entraña la palabra inglesa. Carlin apunta que podría deberse a la influencia árabe o, sobre todo, a la del "cerrado catolicismo español", cerrazón que generaliza a los anticlericales. Yo añadiría otro factor: la tardía extensión del mercado, del *doux commerce*, a su vez tan mal visto por el catolicismo... y por el mundo docente –no me parece casual que tampoco haya una buena traducción para *trade-off*, que es como *compromise* pero algo más frío.

Tenemos en el vocabulario, por supuesto, el término *compromiso*, pero es más bien lo que los traductores llaman un *falso amigo*: se parece tanto a *compromise* como *influenza* a influencia o *constipated* a constipado. Un rápido paseo por el diccionario permite constatar que, en la lengua de Shakespeare, *compromise* supone siempre conceder, conformarse con menos, etc.; en la lengua de Cervantes supone obligación, palabra dada, incomodidad (embarazo), encomienda de voto (compromisario), pero nada de concesiones sino lo contrario. Hay una excepción aparente que no lo es, un esoterismo jurídico por el que el término *compromiso* designa el convenio por el que las partes de un contrato aceptan someterse a un árbitro en caso de desacuerdo; parece un acuerdo, pero en realidad es el reconocimiento de la incapacidad de lograrlo por sí mismos, de hacer concesiones sin una instancia arbitral –aunque menos da una piedra.

Pero mientras hay vida hay esperanza. La Real Academia suele ser lenta, pero la lengua en uso incluye una expresión bastante común, *alcanzar o llegar a un compromiso*, que se aproxima más al sentido inglés del término. Se logra o se intenta alcanzar un compromiso, por ejemplo, entre deudor y acreedor en caso de insolvencia, cediendo ambos, o entre Estados soberanos que, en el paradigma *realista* de los estudios internacionales, sólo defienden intereses, no valores, y tienen por tanto que hablar de concesiones.

Si España es poco proclive en general a los compromisos, en y en torno a la educación aún lo es menos: baste ver el pasado de *guerras escolares* sobre la pública y la privada, el presente de conflictos en torno a la lengua en las aulas o la acusada pendiente hacia la impopularidad de los ministros del ramo, y tampoco es mal ejercicio visitar los foros y *chats* improvisados en torno a noticias relacionadas con la educación, invariablemente salpicados por un tono tabernario. Justo por ello resulta más evidente la tarea, que quizá debería empezar por dejar de llamar *principios* a toda suerte de intereses grupales, dogmas, prejuicios, simplificaciones, sospechas, etc. La cuestión es que la educación debe perseguir metas o asumir principios que no son enteramente compatibles. Debe sostener el *demos* y reconocer y respetar el *etnos*, sostener *demos* superpuestos, sacar el máximo de cada alumno sin que ninguno quede relegado, socializar a ambos sexos en común sin que surja un *gap* de género, abrazar el nuevo entorno sin que se abra una brecha digital, liberar al individuo y cohesionar al grupo, orientar hacia una especialidad pero favorecer la movilidad y la flexibilidad, ser eficaz sin que se disparen los costes... Ninguno de estos objetivos puede perseguirse incondicionalmente, salvo que se acepte sacrificar parcialmente otros, y por eso son y serán necesarios una y otra vez el *compromise* y el *trade-off*.

Por otra parte, en el centro de la institución está, cómo no, la profesión y de esta se requiere otro compromiso, el *compromiso profesional*. Ninguna organización puede funcionar sin la cooperación de sus participantes, es decir, sin un importante grado de identificación, buena voluntad e iniciativa de estos, lo cual es incomparablemente más cierto en el caso de las instituciones, en las que las profesiones desempeñan una función vertebral y son a la vez el núcleo operativo y el *locus* de control. En el caso de la enseñanza esto se ve reforzado por la obligatoriedad universal, la minoría de edad del alumnado y los efectos cruciales que las decisiones docentes pueden tener sobre sus vidas.

El reverso de la amplia autonomía del profesor en la organización de su tiempo, la selección de contenidos y métodos, la práctica del aula y la evaluación del alumno, debida en parte a la difícil o imposible normativización de estos aspectos, es la necesidad y ha de ser la exigencia de un alto nivel de compromiso profesional. Entiendo por compromiso la asunción como propios de los fines de la institución en todos los ámbitos y niveles: los fines más generales expresados en las leyes educativas, las políticas públicas legítimamente formuladas, los proyectos de centro, los objetivos derivados para el aula y las potencialidades de cada alumno –lo cual es compatible con la defensa de visiones alternativas en todos ellos, pero no con su práctica anárquica y errática al amparo del mandato y con cargo al presupuesto públicos.

Creo que el secreto de la multiplicidad de formas de mejora e innovación que vemos aplicarse eficazmente en la enseñanza, ese asombroso hecho de que, aparentemente, *todo funciona* (no todo, desde luego, pero sí muchas y muy diversas fórmulas), de la diversidad de *buenas prácticas* o *prácticas de éxito*, no es otro que lo que tienen en común, el compromiso de los profesores que han llegado a ellas partiendo de distintas combinaciones de necesidades y posibilidades pero que aportan en todas ellas su mejor conocimiento, experiencia, voluntad y responsabilidad. La tarea de las políticas públicas y de los actores colectivos es fomentar este compromiso desde la selección y formación iniciales, pasando por la incorporación y la selección definitiva, hasta culminar el recorrido de la carrera profesional.

Este binomio es, creo, *la madre de todas las fórmulas*: alcanzar un compromiso social por la educación, asumir el compromiso profesional con la educación.

4. Institucionalidad concertada

La escolarización es un servicio público. Si dejamos de lado *minucias* como su imposición (obligatoriedad), la objeción o la escolarización en casa, su carácter de derecho subjetivo irrenunciable y su función de integración social han hecho de la escuela una institución en sentido estricto (el mismo en que lo son un juzgado, un psiquiátrico o una prisión). ¿Quiere eso decir que deba ser de titularidad y gestión públicas? En mi opinión es la opción más deseable, pero no la única posible, ni la única aceptable, ni siempre y en todo caso la mejor. Gas, agua, electricidad, telefonía y transporte de personas son ejemplos de servicios públicos, el acceso a muchos de los cuales consideramos o podríamos o deberíamos considerar un derecho, que lo mismo están en manos públicas o privadas, en este caso en régimen de concesión y con una regulación especial. Es verdad que estos suministros y servicios no atañen a nuestras

conciencias, como sí lo hace la educación, pero tampoco es esta la única. La prensa y otros medios de comunicación de masas, esenciales para la libertad y la democracia, son mucho más privados que públicos y, sin negar valor a estos últimos, no creo que nadie añore épocas en que fueron los únicos o los principales. La internet también es abrumadoramente de gestión privada, lo cual –a pesar de las voces apocalípticas de comienzos de los noventa, cuando dejó de ser la exclusiva de ejércitos y universidades y se abrió a las empresas– ha sido, sin duda ninguna, una bendición para todos. Por su lugar histórico en la formación del estado del bienestar y presente en la arena política, y por su relevancia a largo plazo para la vida de las personas, lo más parecido al sistema educativo es el sistema de salud: pues bien, en España del total de ocupados en la enseñanza o la sanidad, trabajan en el sector *estatal* en sentido estricto (*público* en el lenguaje de la calle), respectivamente, el 53.5 y el 38.4% (datos de la EPA 2016T2); lógicamente, en el sector estrictamente privado (no concertado) se concentran ofertas para demandas que el público no satisface, como la medicina estética o la enseñanza de idiomas.

Con esto no quiero decir, ni de lejos, que deba privatizarse la educación, pero si es usted maniqueo, si no distingue grises entre blanco y negro, y no ha dejado todavía de leer este artículo, hágalo ya. No emplearé otro largo párrafo ahora en criticar la idea de que toda educación deba ser privada, no porque no sea igualmente cuestionable o más sino, sencillamente, porque es marginal y no hace falta. A diferencia de lo que sucede en el sector público, donde abundan sindicatos, plataformas, asociaciones pedagógicas y otras instancias de vocación representativa que defienden la supresión, inmediata o gradual, de la escuela privada o de su financiación pública, en el privado y concertado nadie tiene una pretensión simétrica ni parecida. Hace tiempo, en medio de un debate con algunos fundamentalistas de la educación pública (funcionarios, por supuesto), obtuve de MUFACE una información poco conocida: en el año 2000, 88% de los maestros y 76% de los profesores de secundaria del sector público (estatal) eligieron como proveedores de asistencia sanitaria a las llamadas *entidades colaboradoras* (la *concertada*, o privada financiada con fondos públicos, del sector). Quien quiera y sepa, que juzgue con este dato el alcance de algunas *defensas de lo público*. Pero volvamos a la cuestión.

En un mundo perfecto correspondería al Estado, como representante del interés general, ofrecer, a través de la escuela pública, una educación de calidad, en libertad y con equidad. Esa es, al menos, mi idea, pero tiene dos problemas: que el mundo no es perfecto y que hay otras ideas de la perfección. El primer sistema escolar público y universal en Europa fue el prusiano, a mediados del siglo XIX, y su producto más destacado fue un ejército del que todo el continente tendría noticias durante un siglo. El segundo fue el francés, también decimonónico, creado, tras la derrota de 1870, para combatir a ese enemigo exterior y a otros dos interiores: el legitimismo monárquico, en gran medida aliado con la iglesia católica, y la movimiento revolucionario, que prefería autoeducarse. El tercero en occidente, ya en pleno siglo XX, fue la *common school* norteamericana, que Mann plagió de Prusia para asimilar la inmigración y a la que un contexto de fuerte autonomía local impidió ser instrumento del gobierno, pero también empujó un parroquialismo asfixiante y a fuertes desigualdades económicas y étnicas.

España plasmó varias veces, desde 1812, la idea sobre el papel, pero siempre sin medios, creando un sistema que combinaría algunas instituciones bien equipadas (los institutos de enseñanzas medias y parte de las escuelas primarias) con otras misérrimas (las escuelas rurales, de barrios de aluvión o de continuación de estudios) o inexistentes. De hecho, la escolarización no llegó a ser realmente universal hasta la década de 1980. Como resultado del desarrollo raquítrico de la administración estatal, la desigualdad social y el gran peso de la iglesia católica, para entonces la escuela privada comprendía ya aproximadamente un tercio del alumnado, proporción en la que se ha mantenido hasta hoy con pequeñas oscilaciones. Esto la convierte en uno de los países desarrollados con mayor peso de la enseñanza privada: triple que la media de la OCDE, doble que en países como Dinamarca, Francia, Hungría, Reino Unido o Estados Unidos, aunque menos que Australia, Holanda y Bélgica. La gestión privada de escuelas financiadas con fondos públicos, siempre controvertida, está no obstante al alza en países como Suecia, Estados Unidos, Reino Unido y Nueva Zelanda.

Esa relación de uno a dos de la privada o concertada con la pública se mantenido a pesar de que –o precisamente porque– unos gobiernos han empujado ligeramente en un sentido y otros en otro, tanto a escala nacional como autonómica. Esos ligeros o menos ligeros empujoncitos, no obstante, han provocado siempre airadas respuestas de la otra parte, desde las *guerras escolares* alentadas por la iglesia (y no solo) contra los gobiernos socialistas hasta las fuertes movilizaciones encabezadas por las organizaciones de intereses de la pública (y no solo) contra las leyes de los gobiernos conservadores (LOCE y LOMCE). Hoy gobierna la derecha y se moviliza el funcionariado con una retórica de izquierda que vuelve a avanzar el objetivo de suprimir los conciertos, pero dudo que quienes lo reclaman comprendan el alcance y la gravedad de lo que reclaman, pues siendo un tercio del alumnado parece idea poco sensata pretender dar tal vuelco al *status quo*, menos aún hacerlo con unos poquitos diputados de mayoría absoluta o relativa (sin olvidar el sesgo mayoritario de la representación parlamentaria) y mucho menos hacerlo contra este tercio demográfico que, guste o no, son en general las familias de mayor nivel económico, educativo y participativo.

Tal vez un día llegue un consenso ampliamente mayoritario en torno a la idea de que la escuela debe ser gestionada por el Estado, o tal vez lo contrario, pero, mientras tanto, parece más razonable intentar fortalecer un sistema público con los mimbres de que disponemos: público por su institucionalidad, por sus objetivos, por su financiación y por su composición. Los dos primeros elementos ya están dados, aunque sean siempre mejorables; el segundo en gran medida, salvo el sector estrictamente privado; el cuarto no lo está, y va a peor. Al decir *público* por su composición me refiero a que todo centro escolar debe ser un *microcosmos* de la sociedad, integrando a personas de distinto género, clase social e identidad étnica. Es cierto que no cabe hacer *muestrarios* de alumnos para satisfacer las proporciones globales en cada centro sin sacrificar otros objetivos (por ejemplo, la proximidad y cualquier grado de elección), pero sí eliminar toda discriminación y exigir un nivel adecuado de diversidad y, sobre todo, de inclusión de alumnado con necesidades especiales. La contrapartida es dotar de los medios necesarios para ello.

Queda todavía la escuela propiamente privada. Siempre me ha resultado curioso que la izquierda y las organizaciones corporativas de la enseñanza pública reclamen solo

que no vaya un euro del presupuesto público a la privada, no que toda institución escolar sea de titularidad pública, lo que revela que es más una pugna por los recursos que por un modelo de sociedad. Yo creo que, como parte de la institucionalidad educativa, los actuales centros privados también deben asumir, en las enseñanzas regladas, su función social, y esto podría hacerse integrándolos como concertados en las mismas condiciones que el resto, sufragando el acceso de otros alumnos o exigiéndoles asumir por sí mismos el coste de este.

Bien podríamos llamar a esto una *institucionalidad concertada*: la LODE acertó al eliminar la idea de *subvención*, en la que no hay contrapartidas por parte del subvencionado, y no caer en la de *concesión*, pues tampoco se trata de admitir la mera explotación de un bien público. El concierto, por el contrario, supone que hay otros actores particulares y sociales que *pueden* ofrecer el servicio en términos equiparables a los de la administración y que aceptan subordinarse a la política educativa general. Pero no hablo aquí de conciertos singulares sino de *concertación* en general, con un alcance como el que se dio al término (concertación social) para los acuerdos sobre empleo de los ochenta; es decir, de la incorporación de los actores no estatales a la institucionalidad educativa, como entonces se hizo a la legislación laboral. Y estos actores pueden incluir, en todo caso, fundaciones, cooperativas, sociedades laborales, mutualidades y otras fórmulas de organización sin fines de lucro.

Finalmente, hay otra dimensión necesaria para la concertación. Dos tercios de la escolaridad reglada no universitaria siguen siendo estatales (públicos) y teóricamente están sujetos a un gobierno *concertado* entre los distintos actores del sistema, a través de los consejos escolares (de centro y territoriales). En la práctica, no obstante, tales consejos se configuraron de tal modo que siempre estuvieron dominados por los docentes, con mayoría numérica y más aún un predominio presupuesto (hoy la ley da mayor peso a la administración, lo que se ha denunciado como un déficit de democracia en los centros, pero lo cierto es que nunca hubo en estos otra democracia real que la del claustro). Esto en una institución que, como apuntamos al principio, no solo representa un derecho sino también una obligación, una imposición y la institucionalización masiva de la población, o sea, el sometimiento de unas personas (alumnos) a otras (educadores). Este carácter obligatorio y potencialmente coercitivo requiere por sí mismo su concertación con las familias que representan a los primeros, es decir, empoderar a estas lo suficiente para que aspectos cruciales de la macro y micropolítica educativa no puedan decidirse sin ellas.

5. Una laicidad ecuménica

Ya sé que, para muchos lectores, la expresión que da título a este texto es, sin más, un oxímoron, una combinación imposible. No es extraño, pues, por un lado, son legión quienes creen que la laicidad tiene que *excluir* la religión, especialmente aquellos que se proclaman *laicistas*, mientras que el *ecumenismo* se identifica hoy con la idea de la restauración de la unidad de los cristianos, al menos entre ellos. Sin embargo, las palabras no son del último que las usa, ni de quien lo hace más alto. El origen de la palabra *laico* está en el griego *λαϊκός* (*laikós*), a su vez derivado de la raíz *λαός* (*laós*), que designa lo común, que pertenece al pueblo, a todos, a diferencia de lo que pertenece a cualquier grupo diferenciado dentro del mismo; fue en la Edad Media

cuando comenzó a utilizarse en contraposición a clérigo o clerical, para designar lo que no era tal, y sólo en la mucho después pasó a designar una política de más o menos estricta separación, sobre todo en referencia al Estado y a la escuela.

A su vez, el adjetivo *ecuménico* viene marcado por el anhelo de restaurar la unidad entre las hoy separadas confesiones procedentes del tronco común cristiano (católicos, protestantes, anglicanos, ortodoxos y otras menores), sin alcanzar siquiera a las grandes religiones emparentadas como el judaísmo o el islam, por no hablar de otras, pero el sentido original del término también fue más amplio, el vocablo griego οἰκουμένη (*oikoumenē*), el mundo habitado, que los romanos retomaron para designar la totalidad de sus dominios; por eso la definición que da la RAE es, sencillamente, “universal, que se extiende a todo el orbe”. Si se asume esa ambivalencia, entre lo universal *per se* y la reunificación del cristianismo, quedan en medio, incluidas por tanto, las otras religiones, abrahámicas o no, y, al mismo título, la no religiosidad, es decir, al ateísmo y el agnosticismo en todas sus formas.

Entendida como la afirmación de lo común, la laicidad no necesita excluir ni ignorar las religiones, sino tan solo discurrir en paralelo a ellas, que por obra de la historia no son comunes; no necesita, en particular, combatir la religión ni tratarla como sinónimo de sinrazón; puede ser una laicidad tolerante, abierta, respetuosa e incluso hospitalaria y colaborativa, es decir, ecuménica. La religión, por su parte, tampoco necesita tratar a los otros creyentes ni a los no creyentes como infieles o pecadores; bien al contrario, puede incluirlos en su vocación ecuménica, yendo más allá de las doctrinas diferenciadas a los elementos comunes de la moral; filósofos de origen tan distinto como A. Schaff o J.G. Caffarena confluyeron en la idea de un humanismo ecuménico.

En España, por desgracia, está demasiado presente la implicación de la religión y la antirreligión en los conflictos sociales, sobre todo en la pasada guerra civil. Cada parte tiene su propio catálogo de agravios, pero ya va siendo hora de dejar atrás tanto los ataques anarcocomunistas a los templos como la bendición del alzamiento franquista por la jerarquía católica. Ya hemos tenido suficiente de eso como para que, cada vez que se discute sobre laicidad, religión, etc., se rememoren los viejos agravios, pues, como resumió Ruiz de Alarcón, el agravio busca siempre venganza.

¿Es posible un compromiso? Me atrevo a decir que lo es, sin ningún género de dudas, y eso es lo que trato de resumir en la fórmula de la *laicidad ecuménica*. La escuela, no importa su titularidad ni su orientación, es en todo caso una institución que debe, en parte, servir a los intereses generales, sobre todo a la convivencia. No emplearé tiempo en justificar que esto significa *laicidad*, entendida como un énfasis en lo común. Por lo tanto, las creencias, incluidas las religiones y sus negaciones, deben quedar fuera del núcleo institucional, entendiendo por tal el currículum, la evaluación y el horario correspondiente. De no ser así, cada escuela confesional excluiría de derecho o de hecho a los alumnos de otras confesiones, incurriría cuando menos en un sesgo adoctrinador y no podría ser el microcosmos de la sociedad que, como institución pública, debe ser. En el caso español, esto requiere la revisión del Concordato con la Santa Sede (en cualquier caso, que un currículum nacional se vea determinado por un tratado

internacional con un miniestado tan peculiar resulta algo estrafalario). Pero esto no quiere decir que la religión salga fuera de la escuela.

El objetivo laicista de separar estrictamente escuela y religión deriva de la identificación de la primera con la enseñanza y de la segunda con el adoctrinamiento; y las dos ecuaciones son verdad, pero sólo parte de la verdad, pues la escuela es más que la enseñanza y el conocimiento de la religión no sirve solo al adoctrinamiento. Al propugnar el sacerdocio universal, la reforma protestante sentó las bases para la privatización de la religión y, a pesar de una primera proliferación de iglesias nacionales, identificadas con las monarquías de turno, para la separación entre la iglesia y el estado. El ideal educativo laicista, identificable con la *école unique* de la III República francesa, ha sido siempre la estricta evacuación de la religión de las instituciones públicas. Hay y ha habido otras versiones de la laicidad, como la resignada neutralidad norteamericana o el anticlericalismo de los regímenes comunistas, pero el laicismo español bebe sobre todo de la primera fuente (con aromas de la tercera). La idea pudo ser muy razonable en la Francia republicana hostigada por el legitimismo, pero el mundo actual es otro. Cuando escribo esto, Francia vive consternada por los atentados yihadistas de sus propios ciudadanos, mantiene el nivel de alerta máximo e interviene en la guerra contra DAESH en Siria. Se pueden discutir los detalles, pero parece claro que el proyecto de reducir la religión a una actividad privada ha fracasado.

En el mundo actual, en el que la religión es el motivo proclamado del principal conflicto internacional, al menos para el bando que tiene la iniciativa, línea de fractura de numerosas contiendas civiles (Yugoslavia, Chechenia, Líbano, Somalia, Sudán, Nigeria..., sin olvidar Irlanda del Norte) y un poderoso elemento de movilización terrorista en Europa, Asia y África, parece difícil de justificar que la escuela se mantenga al margen. La respuesta más elemental es que las grandes religiones, en las dosis y las formas adecuadas, sean objeto de estudio en las aulas. No discutiré aquí cómo, en qué dosis, con qué estatus curricular, a qué edad, etc., básicamente porque queda más allá de mi competencia, pero sí diré que la enseñanza sobre las religiones ha de versar sobre *los hechos religiosos*, y que al decir tal no me refiero ni a sus blasones (eso queda para sus propias actividades educativas) ni a sus baldones (eso, si es relevante, queda para la historia y las ciencias sociales), sino a lo que ellas mismas dicen de sí y, de acuerdo con ello, hacen: creencias, ritos, tabúes... Esta es la base de la comprensión, la tolerancia y el respeto mutuos, a la vez que probablemente el mejor antídoto contra el adoctrinamiento excluyente.

Por otra parte, la escuela es mucho más que la enseñanza. En particular, por más que esta idea pueda desagradar a muchos profesores poco seguros de su función, es la institución encargada parcialmente de la custodia de los menores. Esto hace que, además de la enseñanza propiamente dicha, albergue toda otra serie de actividades que combinan en distintas proporciones las funciones de cuidado y formación, incluidas muchas para las que simplemente aporta un recinto seguro y que son gestionadas por otras instituciones (p.e. municipales), por asociaciones (p.e. ONG), por las familias o por los propios alumnos. Aquí puede encajar perfectamente, en todas las instituciones escolares, la formación confesional: en el recinto escolar, al amparo de la escuela y cercana al horario escolar, aunque, como ya he dicho, fuera de este horario, del currículum oficial y de la evaluación, y para los alumnos cuyas familias así lo elijan (o, a

partir de cierta edad, si ellos mismos lo hacen). Anticipo decenas de objeciones *laicistas* y de protestas *confesionalistas*, pues para los militantes de ambos bandos esto sería rendirse al otro, pero, a reserva de ser afinada, me parece una buena base para un compromiso ampliamente mayoritario.

¿Por qué iba la escuela pública-estatal a aceptar la formación religiosa? Primero porque, en las condiciones propuestas, es difícil imaginar qué se gana con no hacerlo, es decir, con forzar a alumnos y familias a obtenerla fuera. Segundo, porque, hablando de menores, albergar la formación religiosa en el mismo recinto escolar es reducir los riesgos, la polución atmosférica y el tiempo de traslado de alumnos y progenitores asociados a no hacerlo. Tercero, porque resulta difícil justificar que los centros puedan albergar cerámica, fútbol, taekwondo, manga o cualquier otra actividad extraescolar pero no la formación religiosa que muchas personas consideran irrenunciable. Cuarto, porque, cuando la religión se ha convertido en combustible para conflictos a menudo violentos y algunas religiones, o algunos de sus seguidores, apuestan por llevarlas a la política, traerlas al espacio escolar es ganar transparencia para todos y apertura para sus pupilos. Quinto, porque eso daría satisfacción suficiente al art. 27.2 de la Constitución Española: "Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones".

¿Por qué iba la escuela concertada o privada a aceptar separar la formación religiosa de la enseñanza reglada? Si no falta quien vocifera o incluso quien mata por motivos religiosos, no cabe esperar que todo el mundo esté de acuerdo, pero son muchos los centros de origen o de adscripción religiosa que ya respetan las distintas distintas y que apenas dan una formación religiosa de baja intensidad, y no son pocos los que se declaran laicos o aconfesionales. Una fe sincera difícilmente puede conjugarse con la imposición o con la exclusión activa del conocimiento de otras creencias. En todo caso, para las escuelas privadas y concertadas sería una mala estrategia guiarse por las solas opiniones de sus titulares, siendo mucho más prudente atender a las preferencias de su público, que en cada caso está formado por cientos de familias, y estas confluirán siempre más fácilmente en fórmulas que se muestren capaces de integrar distintas sensibilidades.

6. Ciudadanía plurinacional

El punto de partida es que España es un estado único, *cuasi* federal, en el que coexisten varias naciones o nacionalidades, entendiendo por tales a colectividades humanas, con una base territorial más o menos identificable no solo jurídica sino materialmente, y que comprenden, en distinto grado, algunos de los rasgos típicamente atribuidos a las naciones (una lengua propia, un legado histórico diferenciado, cierta especificidad cultural, una identidad colectiva asumida...). En tanto que esta realidad diferenciada coexiste con una sólida realidad común, que no es la mera yuxtaposición, prefiero hablar de plurinacionalidad que de multinacionalidad. Aunque los prefijos *pluri* y *multi* son prácticamente equivalentes, tanto en el ámbito académico como en el lingüístico, que es donde más se usan y coexisten (*pluri* y *multidisciplinar*, *pluri* y *multilingüe*...), el primero indica siempre una mayor integración operativa y en el plano individual. Podemos aplicar el adjetivo *plurinacional* a España, no sé si por influencia

bolivariana o con intención de decir algo distinto a lo habitual, pero el hecho es que lo ha convertido en un vocablo de uso común.

Yo también prefiero ese adjetivo, por lo dicho y porque es aplicable a cada español. Tras cinco siglos de más o menos libre circulación y establecimiento (muy anteriores a otras libertades) por todo el territorio nacional y dos milenios de intensa movilidad y mezcla en la península, poco queda de pureza *nacional*, étnica o cultural. Millones de españoles tienen parientes consanguíneos y colaterales en todos los grados de otra *nación* o *nacionalidad* y han vivido y/o trabajado en otra comunidad, además de que todos se han beneficiado de un mercado único, una polis unificada y una herencia cultural común y mestiza. Aquí, al menos, todos y cada uno somos plurinacionales. En estas coordenadas, ¿cómo articular culturas y lenguas en la escuela? Siempre será un problema de solución incierta y proclive a tensiones y conflictos, pero no hay necesidad alguna de atascarse en la actual pelea de machos cabríos. Usaré como ejemplo Cataluña, aunque, salvo indicación contraria, pienso en todas las comunidades con otra lengua propia además del castellano.

Bajo el eufemismo de la *inmersión* lingüística, el nacionalismo catalán ha impuesto la supresión del castellano como lengua vehicular de la educación (una opción sectaria que se extiende de manera más difusa a otras facetas de la escuela). La racionalización, ni siquiera teoría, es que la lengua catalana está perdiendo terreno (aunque nunca, desde el pasado siglo, gozó de tan buena salud y no ha dejado de mejorar), que eso refuerza la cohesión social (pero en Cataluña se estanca la desigualdad mientras en España decrece), que los resultados son buenos para todos (pero, en las evaluaciones diagnósticas, la condición socioeconómica pesa más sobre los resultados que en el conjunto de España), que la competencia en el uso de la lengua castellana no se ve perjudicada (pero nunca se mide) y, por supuesto, que dentro de Cataluña hay un amplísimo consenso social, prácticamente unánime, a favor de tal política. Ni se menciona la universalmente aceptada importancia del uso escolar de la lengua materna, que para el 55% de los catalanes es el castellano, algo que antes de la inmersión se usaba como mantra.

Especial mención merece el presunto consenso social. Cada vez que el tema rebrota, sea por una ley estatal, una sentencia constitucional, el pronunciamiento de alguna organización o algún experto local, las autoridades y los sicofantes, que son legión, repiten la idea de que solo unas pocas familias quieren la escolarización en castellano (las *cifras* más repetidas son ocho y ochenta, como si quisieran subrayar de manera subliminal que da igual cuántas sean). En los últimos veinte años, en media docena de encuestas (CIS 1998, ASP 2001 y 2009, DYM-ABC, GESOP-*El Periódico* 2014) que preguntaban a las familias qué fórmula lingüística preferirían en su escuela, incluyendo dos posibles formas de monolingüismo (solo catalán o solo castellano) y tres de bilingüismo (mitad y mitad y predominantemente uno u otro), entre el 60% y el 90% de los entrevistados declararon preferir alguna forma de co-vehicularidad, es decir, del uso de ambas lenguas, en distintas proporciones, como lenguas vehiculares. Incluso las nada fiables encuestas de *La Vanguardia* (una abierta de 2011 y otra de Feedback, consultora paniaguada del soberanismo, en 2015) dan un 33 y un 19% de disconformes, lo que no es nada despreciable. La Encuesta de Usos Lingüísticos de la Población (EULP, quinquenal) que realiza IDESCAT, de la Generalitat, pregunta todo lo imaginable pero no

las preferencias sobre vehicularidad en la escuela; sin embargo, una encuesta similar, del mismo organismo, para Cataluña “del Norte” (EUCLN, decenal), sí que pregunta sobre “enseñanza bilingüe catalán-francés en la escuela”. Sobran comentarios.

En el lado opuesto de la pelea, el ministro Wert pretendió que cualquier familia residente en Cataluña pudiera optar por la escolarización de sus hijos en castellano como única lengua vehicular y que, de no existir plazas para ello en la escuela pública o concertada, la Generalitat sufragase el coste de su escolarización en la enseñanza privada. En realidad chocan dos visiones unilaterales: de un lado, el nacionalismo catalán utiliza el poder estatal (de la Generalitat), ignorando derechos y preferencias de los ciudadanos, para imponer el uso de la escuela en la construcción de *su demos*, es decir, exclusivamente de su versión del demos, que es Cataluña no en, ni con, ni junto a... sino en vez de e incluso en contra de España; del otro, el Ministerio pretende reducir la escolarización (como si no fuera obligatoria) a un derecho subjetivo o una opción individual (de las familias, para ser precisos), a la vez que confía la solución al mercado, una fórmula con la que quedaría en manos de los particulares vivir y escolarizar a sus hijos en Cataluña como si esta no existiera, si los padres no residieran o los hijos no fueran, en principio, a vivir y trabajar en ella.

Solo los altos tribunales han propuesto una tercera fórmula. Aunque Superior (de Cataluña) y Supremo (de España) han desestimado diversas demandas individuales de las familias, el Constitucional afirmó en 2010 el carácter vehicular del castellano y tanto el Superior como el Supremo han fallado que este debería tener un mínimo de presencia (el segundo ha sugerido el 25% del horario lectivo). Esta fórmula ha sido aceptada por el Ministerio de Educación, junto a la antes mencionada, pero no por el Departament d'Ensenyament, que solo acepta la inmersión. El mero Estado de Derecho (el imperio de la ley), pues, una condición de la convivencia anterior lógica e históricamente a las libertades y la democracia, ya apunta en ese sentido. Pero hay dos motivos más.

El primer motivo es la plurinacionalidad misma. Si España es plurinacional, en el sentido apuntado, una comunidad compartida que coexiste con comunidades diferenciadas (y donde dice comunidad podría decirse lengua, identidad, historia, cultura...), la escuela habrá de atender a esa doble faceta. La cuestión no es, como a menudo pretende el nacionalismo, llegar a un bilingüismo terminal (si así fuera ¿por qué no desescolarizar a miles o millones de alumnos ahora que su cultura familiar o la internet les dan acceso a la misma o mejor cultura que la escuela?). La respuesta es bien sencilla: porque en la escolaridad, mucho más que en cualquier otro ámbito, *el medio es el mensaje*. La exclusión del castellano como lengua vehicular grita eso al alumno 24/7/365: eres catalán, no español (no importa que se llame *soberanismo*, *desconectar*, *fer país* o de otra manera), y su restitución es la condición para que el mensaje implícito sea la plurinacionalidad, tal como aquí la hemos definido.

El segundo motivo es atender a los deseos de la población, expresados en las encuestas antes mencionadas. El hecho de que porcentajes de dos dígitos en las encuestas, mayoritarios en las más fiables, se traduzcan apenas en un pequeño número de reclamaciones contra la inmersión no indica malas técnicas demoscópicas sino una muy mala convivencia política. La diferencia entre esa masiva respuesta anónima en las

encuestas y la limitada iniciativa legal solo se explica por un clima intimidatorio en el que las familias temen singularizarse reclamando algo a lo que las autoridades se oponen y buena parte de los docentes, sin duda, también. Será difícil restablecer la confianza, pero una escuela en la que todos los alumnos y las familias se sientan a gusto con independencia de su lengua, su cultura, su origen o sus preferencias es irrenunciable.

Esto no implica que la vehicularidad deba repartirse a partes iguales entre las lenguas oficiales, algo que en realidad nadie reclama. El desequilibrio entre la lengua propia y la común, donde y cuando quiera que lo haya, puede compensarse con una covehicularidad ponderada, compensatoria, como sugieren la razón y los tribunales, y con otras medidas adicionales si hace falta. Si en Cataluña esta política supondría el abandono de la inmersión excluyente, en otras comunidades, particularmente de lengua catalana y gallega, significaría, por el contrario, la generalización del bilingüismo.

La segunda mejor opción, o tal vez el mal menor, es la elección por las familias de la lengua principal con la otra como asignatura obligatoria y tal vez vehículo de algunas otras actividades. *Grosso modo* es el modelo del País Vasco, quizá propiciado por la disimilitud entre euskera y castellano, que no sea da entre lenguas romances. Puede que a día de hoy también fuera posible ahí la covehicularidad, o algo parecido, pero esto ya es tema para los profesionales sobre el terreno, no para mí.

Finalmente, el reconocimiento de las implicaciones de la plurinacionalidad para la coexistencia de las lenguas vehiculares aconsejaría también –o al menos sería compatible con ello–, el establecimiento de centros bilingües, fuera de las comunidades de doble lengua, allí donde una demanda suficiente y viable (una cantidad suficiente de población desplazada y concentrada) lo hiciera posible. Por aclararlo con un sencillo ejemplo, la presencia de catalanes, valencianos y baleares en Madrid daría para un buen número de centros o grupos bilingües en catalán y castellano en la conurbación de Madrid y, en menor medida, en otros muchos núcleos demográficos.

7. Comprensividad excepcional

La comprensividad de la enseñanza es la extensión del tronco común hasta el culminar la secundaria básica, etapa que típicamente coincide con el final de la escolaridad obligatoria, que suele estar en los 16 años –en la España actual, la ESO. Es el modelo predominante hoy en los países avanzados, desde hace mucho tiempo en Escandinavia, los Estados Unidos o la antigua URSS, no tanto en el sur de Europa, y minoritario en Alemania y su zona de influencia. Sin contar con los que podríamos llamar argumentos igualitarios perezosos (todo para todos), se han dado muchos motivos para las reformas comprensivas, pero solo destacaré tres: primero, que, en conjunto, producen resultados académicos y competenciales mejores y más equitativos, como han mostrado reiteradamente los análisis de la OCDE sobre pruebas PISA y otros (una [muestra](#)); segundo, que un adolescente de menos de dieciséis años difícilmente puede estar en condiciones de elegir; tercero, que la economía del conocimiento y la sociedad del aprendizaje requieren una formación de base cada vez más sólida. Hay que añadir que, en su origen y, de manera reiterada, al inicio de cada reforma comprensiva, al objetivo de reunir a los estudiantes en un tronco relativamente común ha ido unido

siempre el de diversificar el contenido y las formas de aprendizaje, en particular limitando el predominio de los contenidos puramente académicos y los métodos tradicionalmente escolares

En España, estas reformas están lejos de ser una historia de éxito. Aunque suele identificarse la reforma comprensiva con la LOGSE de 1990 (sobre todo para criticar a la izquierda), lo cierto es que comenzó con la LGE de 1970 (quizá la única ley *progresiva* de la dictadura), que amplió el tronco común de cuatro a ocho años. Ya entonces, no obstante, comenzó el problema del llamado *fracaso escolar*, es decir, de la no graduación masiva al cabo de la enseñanza común. En el curso 1974-75, primero con datos netos de resultados [bajo la LGE](#), solo graduó el 68.0% del alumnado. Este porcentaje cayó casi regularmente hasta un mínimo del 62.4% en 1979-80, para luego ascender, también de manera casi regular, hasta el 82.5% en 1987-88 (volvería a caer hasta el 76.0 en 1989-90). El desempeño [bajo la LOGSE](#) no ha sido peor, sino algo mejor. En lo que va de siglo, el curso 1999-00 arrojó una tasa bruta de graduación del 73.4%, que fue descendiendo paulatinamente hasta el 69.0 en 2006-07 y luego se ha venido recuperando hasta el 76.8% en 2013-14, último dato publicado por las estadísticas del MECD.

Se puede discutir hasta el infinito y vale la pena estudiar más a fondo el papel de las políticas educativas, la innovación docente, el mercado de trabajo juvenil, etc., pero ni estos árboles ni otros deben ocultar aspectos evidentes del bosque: para empezar, que el porcentaje de *fracaso* es muy elevado, muy difícil de encontrar en nuestro entorno internacional homologable; además, que ni la extensión del tronco común de ocho a diez años, o de la edad obligatoria de los catorce a los dieciséis, ni un notable aumento de los recursos, ni una reforma tras otra han cambiado el orden de magnitud del problema, siempre entre dos y cuatro alumnos perdidos de cada diez; en fin, que bajo una ordenación u otra hemos conocido el mismo ciclo de aumento paulatino (del fracaso), punto de inflexión y descenso paulatino.

El *espíritu* de las políticas sí cambió, y mucho. La LGE daba por sentado que unos podían seguir estudios académicos y otros no, por lo que debían ser derivados a la formación profesional básica, entonces FP-I, como ahora vuelve a proponer la LOMCE (tras el intento frustrado de la LOCE). La LOGSE, por el contrario (así como después la LOE), dio más bien por sentado que todos podrían terminar con éxito el tronco común (la ESO) pero, paradójicamente, dejó en la cuneta a la misma proporción del alumnado, privándole además de una vía normal de continuidad y fomentando así el mal llamado abandono educativo temprano (que no es abandono, sino sobre todo expulsión; no es educativo, sino escolar; y no es temprano, sino prematuro). Desde la LGE, y más aún desde la LOGSE, vivimos un interminable debate sobre hasta dónde debe llegar el tronco común, o dónde debe dar comienzo la diferenciación. La comprensividad tiende a ser más apoyada por la izquierda, los maestros y los pedagogos, mientras que la diferenciación suele serlo por la derecha, los profesores de secundaria y las disciplinas clásicas, si bien nada de esto es inevitable.

Lo que no parece haber cambiado antes, entre ni después de las mencionadas leyes es la cultura de la profesión, pues, al fin y al cabo, son los profesores, y solo ellos, quienes evalúan, califican y deciden el futuro escolar y académico de los alumnos. Tal

producción masiva de *fracaso* escolar –que tan bien responde a lo que en Francia llaman la *constante macabra*– demanda por sí misma un contraste, una intervención externa en la evaluación, pero la recuperación de las antiguas *reválidas* puede desembocar en una piedra más en el camino del alumno. A la altura de la enseñanza obligatoria, la responsabilidad de la institución no es reforzar la selección (en sí de criterios más que discutibles), sino adoptar las medidas que haga falta para que el grueso del alumnado – es decir, la inmensa mayoría, digamos todos menos algún porcentaje de un solo dígito– la supere con éxito; en particular la flexibilidad suficiente en el tiempo, los recursos y las formas de enseñanza y aprendizaje y fijar unos criterios de evaluación más adecuados y homogéneos.

Siempre habrá, no obstante, alumnos que, por un motivo u otro, no vayan a alcanzar esos resultados o no puedan permanecer en las mismas condiciones de escolarización hasta hacerlo. Cualquier profesor podría invocar una lista de casos que, aunque pudiera estar inflada, contendría siempre una buena dosis de realidad. Quizá donde mejor puede verse el papel contraproducente, en el extremo, de una política insensible a toda evidencia de fracaso (*fracaso* del alumno, si se quiere, por cómo se le empuja a vivirlo, pero sobre todo de una retórica ideológica, una política educativa y una cultura profesional) es en el caso del alumnado gitano. Desde el razonable cierre de las *escuelas-puente* no ha habido para este alumnado otra política que la del café para todos. Puede ser que eso mantenga impoluta la legitimidad de la institución y la conciencia de la profesión, pero el resultado, [según la Fundación Secretariado Gitano](#), es que solo el 25% del grupo se gradúa en la ESO, algo más de la mitad abandona antes de los 16 años y, de los que lo hacen, seis de cada diez se van entre 6º curso de Primaria y 2º de Secundaria. Cuánto mejor sería que, en vez de escapar de las aulas sin nada de valor, pudieran orientarse antes hacia una preparación profesional seguramente más atractiva para ellos y sin duda más útil para su actividad laboral y su inserción social.

La comprehensividad es y debe seguir siendo el objetivo, pero convertirla en una norma absoluta, ciega a cualesquiera circunstancias y alternativas, es una forma segura de multiplicar las víctimas de una gran ficción. Por eso creo que debe considerarse *excepcional*, en el sentido que se da al adjetivo en derecho: algo que, siendo en principio la norma, está abierto a objeción, sujeto a excepciones, es excusable en circunstancias especiales. No se trata de una disyuntiva entre dos opciones, como seguir hoy estudios académicos o profesionales al cabo de la ESO, sino de una norma, la comprehensividad, a la que pueden hacerse excepciones. Estas excepciones podrían consistir, básicamente, en proyectos educativos especiales, formación profesional básica y formación en alternancia.

Si se acepta esto, las preguntas son dos: en qué circunstancias y valoradas por quién. La respuesta a la primera sería: en aquellas circunstancias en las que se prevé, razonablemente, que el resultado de atenerse a la norma (comprehensividad) será peor para el alumno que ser exceptuado de ella (poder acudir, en el periodo obligatorio, a una formación más especializada). La respuesta a la segunda, más importante, es que estas circunstancias deben ser apreciadas por el alumno o por su familia (no entro a discutir a qué edades uno u otra), en ningún caso por profesores, orientadores ni otros educadores (que, incluso como asesores, deberían tener una intervención limitada, o al menos diversificada más allá del aula e incluso del centro). ¿Por qué el alumno, o su

familia, y no el profesional? En negativo podríamos decir que ya hemos conocido el efecto de la segunda opción, con su tendencia recurrente a excluir a tres o cuatro de cada diez alumnos. En positivo hay que señalar que el alumno y su familia probablemente sean mejores jueces del alcance de su desajuste con el patrón común, aun cuando no siempre sepan diagnosticar la causa, y que, no se olvide, son los titulares del derecho a la educación, no simples reos de la escolarización obligatoria.

A centros y educadores les tocaría otro papel, bien distinto de limitarse a señalar quién puede seguir estudiando o no, o quién puede estudiar qué. En primer lugar, trabajar por el éxito de todos no solo en general sino, en particular, atendiendo a los alumnos con dificultades o con necesidades especiales con actividades de refuerzo y apoyo encaminadas a mantenerlos en el modelo comprensivo. En segundo lugar, desarrollar, junto a las opciones normalizadas como la formación profesional básica, en alternancia o en combinación con el trabajo real, iniciativas y proyectos especializados, pero a la vez de valor propedéutico, que no solo podrían tener una orientación profesionalizante sino también artística, deportiva, comunitaria o incluso de ampliación y profundización académica. No me refiero a pequeñas iniciativas que recarguen a los profesores en cada centro, sino a proyectos en centros específicos que puedan interesar y captar a alumnos de zonas más amplias (como las escuelas-imán, o *magnet schools*, por ejemplo).

8. Un crecimiento educativo sostenible

El momento que vivimos, en la Gran Recesión a la que no se ve un claro final y tras varios años de recortes presupuestarios, contribuye a concentrar el debate público en una obsesión simplificadora por los *recursos* o, más exactamente, con el gasto público. Este es, indudablemente, parte del problema o de la falta de soluciones. Su medida más convencional, el gasto público en educación como porcentaje del producto interior bruto del país, estaba en 2011 (último año con datos comparables de Eurostat) para España en el 4.82, por debajo del 5.25 de la Unión Europea de los 28 y del 5.15 de la zona euro. Si se acumula el gasto público y privado, como hace la OCDE para el mismo año, el porcentaje sobre el PIB en España alcanzaría el 5.5, por debajo del 6.1 de la OCDE y el 5.8 de la UE21 (por encima, sin embargo, del 5.1 de Alemania y Japón y el 4.6 de Italia).

Pero el gasto total no solo depende de cuánto se gasta por alumno sino también del número de estos, y por tanto de la tasa de natalidad, baja en España, y la estructura demográfica, comparativamente envejecida. Un indicador que tiene en cuenta esto es el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, que en 2011 era en España del 27.5%, frente al 26.9 en la UE28 (Eurostat), quedando el país algo mejor que la media. Este indicador acumula gasto público y privado, por lo que el paso de la desventaja a la ventaja se explica también por el esfuerzo de las familias, no del Estado. La relación gasto público/privado es 4.7/0.8 en España, más favorable que en la OCDE, 4.8/1.5, pero menos que en la UE21, 5.3/0.5, por la especificidad del modelo de bienestar europeo.

Es importante tener en cuenta esta diversidad de indicadores, y otros que no cabe tratar aquí, frente a la simplificación de la relación gasto público/PIB. Si se trata de ver lo que la institución logra con los recursos que recibe, por ejemplo, importa muy

poco que estos sean de origen público, privado o celestial, pues el dinero es fungible, *non olet*. Si se quiere evaluar el trato *económico* que se da a los titulares del derecho, los alumnos, hay que tener en cuenta su número, por lo que tampoco basta la relación gasto/PIB. No obstante, este indicador, el más popular, sirve en parte para valorar tanto el esfuerzo público (en particular el esfuerzo presupuestario) en general como las políticas de gobierno en particular, sobre todo a través de su evolución.

La recesión ha hecho, según la OCDE, que entre 2010 y 2012 el gasto educativo total descienda en más de un tercio de los países miembros, pero España es, además, uno de los cinco únicos en que lo ha hecho un 5% o más (con base 2008=100 lo habría hecho de 105 en 2009 a 100 en 2011; con base 2009=100, a 96 en 2011). Medido por su relación con el PIB y según cifras del MECD, el gasto público en educación habría descendido del 4.99% en 2009 al 4.31% en 2014 (si bien es cierto que el elevado indicador de 2009 se debe más a la caída del PIB que al aumento del gasto).

A primera vista, que el descenso del PIB se traduzca en un descenso de los ingresos, y por tanto del gasto público, incluido el educativo, no puede sorprender a nadie. Pero gastar en educación no es como hacerlo, por ejemplo, en cultura o en nuevas infraestructuras. En principio el gasto educativo depende de la estructura de la población, y la escolarización es un trayecto continuado y regular, por lo cual debería poder ser un gasto estable; si un país tiene ya déficits que cubrir, como en el caso español el bajo nivel de retención tras la escolaridad obligatoria (el elevado abandono prematuro), debería tal vez aumentar; en términos prácticos es incluso algo contracíclico, pues la menor o peor oferta de empleo anima a los jóvenes a seguir estudiando (o los desanima a dejar de hacerlo). Lo que es más, toda gran crisis económica se termina resolviendo, en buena parte, con una intensificación de la innovación, lo que Schumpeter llamaba *destrucción creativa*, es decir, la desaparición de viejos empleos y la aparición de otros nuevos, que entrañará nuevas y seguramente mayores necesidades de cualificación del trabajo. Dicho de otro modo, la crisis no es el momento de reducir sino de aumentar la inversión educativa; sin duda es más difícil, pero los individuos, grupos o países que lo hagan saldrán con ventaja en la próxima fase, y viceversa.

¿Qué educación debe ser gratuita? En España ya lo es la obligatoria, pero incluso ahí las familias afrontan una serie de gastos necesarios (libros y materiales escolares) relevantes, sobre todo para las de menos recursos. Una política ambiciosa debería asegurar la gratuidad total de la enseñanza obligatoria, asumiendo esos gastos anejos, y extenderla al siguiente nivel en que ya se aspira a la saturación, es decir, a la secundaria superior (bachillerato y CFGM, hoy fuertemente subvencionados pero no gratuitos, aparte de sus propios gastos anexos), toda vez que se ha asumido el objetivo europeo de que la culmine el 85% de la población, ya elevado en numerosos países al 90%.

¿Y la educación infantil? Hoy es de oferta obligatoria, por tanto gratuita, la de segundo ciclo en los centros públicos, pero, en la perspectiva de un sistema público unificado, formado por centros estatales y concertados, debería ser también acogida en los conciertos. En cuanto al primer ciclo, aunque se ha hecho una propaganda que creo exagerada, con débil base empírica, sobre los efectos de la escolarización temprana en el logro escolar posterior e incluso en la trayectoria económica adulta, no cabe duda de

que cumple una función social para todas las familias, que beneficia en particular a las madres, ni de que sí puede ser decisiva para la infancia socialmente más desfavorecida. El coste de asumir la gratuidad, no obstante, sería elevado, por lo que requeriría un acuerdo, asimismo, sobre cómo, dónde y de quién obtener los recursos fiscales (o sobre qué otros gastos reducir).

Cuestión distinta es la educación superior. A pesar de ser el segmento en el que los recortes (la elevación de tasas y la reducción de becas) ha producido un malestar más visible, sencillamente por su capacidad de movilización, aquí se trata de una (amplia) minoría de la población financiada con los recursos de todos, por lo que la simple gratuidad sería regresiva y cabría pensar en mecanismos blandos y condicionales de financiación individual, que eviten dejar en la cuneta a nadie sin recursos familiares pero que entrañen el compromiso de devolver a la sociedad el trato de favor recibido.

Un gasto educativo de este orden de magnitud requiere un amplio acuerdo político, que comprometa a la totalidad o a una amplia mayoría del arco parlamentario, y un mecanismo de sostenibilidad, que bien podría inspirarse en el modelo del fondo de reserva que ya existe para las pensiones.

La otra cara de un modelo sostenible es la productividad del sistema. El esfuerzo social por financiar la educación debe tener como contrapartida un esfuerzo profesional por hacer un uso más eficaz y más eficiente de los recursos encomendados. La economía de la información y la sociedad del conocimiento requieren una ciudadanía mejor educada y más cualificada, pero esto no puede basarse en el simple engorde de la escuela de siempre. Desde que existen series homogéneas del IPC (índice de precios al consumo), enero de 1993 (base=100) hasta los últimos datos de julio de 2016, el IPC general ha aumentado un 79.5%, pero el de la enseñanza lo ha hecho casi el doble, un 174%, muy por encima de la Medicina (el servicio más homologable, 46.7%), la vivienda (la burbuja, 108.3%) o la alimentación (lo más básico, 81.5%), y solo por detrás del alcohol y las bebidas alcohólicas (con fines disuasorios, 250.6%). En lo que va de esta década lo ha hecho más que cualquier otro capítulo. Existe poco acuerdo sobre cómo medir la productividad de la educación (y una fuerte oposición a que sea medida), pero siempre que se ha hecho ha resultado una tendencia claramente decreciente o, en el mejor de los casos, plana.

Lo primero que hace falta es abandonar los dogmas sobre las ratios, que deberán ser reducidas no por doquier sino solo allí donde resulte demostrablemente beneficioso; no de manera indiscriminada, como si fuera un derecho de los profesores, sino donde produzca una clara mejora para el alumno, que es el único titular de derechos a este respecto, el derecho a una educación de calidad atendiendo a la diversidad y a las necesidades especiales.

Lo segundo es prolongar la vida útil del profesorado, enterrando de una vez por todas cualquier pretensión de jubilación anticipada como la que se generalizó en las dos décadas anteriores, un injustificable privilegio gremial (abandonar el trabajo a los 60 años, incluso con los mismos ingresos) con un elevado e insostenible coste económico y de pérdida de experiencia para el sistema escolar público. Cuestión distinta es que las

funciones de un docente puedan conocer modificaciones, estatutarias o voluntarias, con la edad, la antigüedad o la evolución de su salud.

La tercera es fomentar la innovación tecnológica y organizativa para elevar la productividad, desde la mera sustitución de recursos analógicos por recursos digitales (por ejemplo, los libros), pasando por la reorganización de espacios, tiempos y actividades (por ejemplo, vía la fusión de grupos sin reducción de docentes), hasta un desplazamiento parcial, también dentro del espacio y bajo la tutela de la escuela, del propio aprendizaje escolar hacia la instrucción por los pares y uso de hardware y software didácticos interactivos, algo que el nuevo entorno digital bien permite.

9. Autonomía transparente y responsable

En la organización predominante de la escuela, y más en España, hay dos niveles y modos tradicionales y habituales de decisión; el estado y el profesor, la política educativa y la práctica cotidiana. La primera ha tenido secularmente su expresión en la idea de que había *una* manera, la única o la mejor (*the one best system*, como rezaba el lema taylorista) de hacer las cosas, recogida desde el adjetivo normal que distinguía a las escuelas de magisterio, pasando por una tradición de minucioso reglamentismo, hasta tantos movimientos pedagógicos, oficiales o extraoficiales, habitualmente autoinvestidos como soluciones definitivas para todo. La segunda se refleja en el viejo dicho de que *cada maestrillo tiene su librillo*, en la amplia autonomía y la abrumadora soledad del profesor en el aula, e incluso en la extendida idea de que, digan lo que digan las leyes, se podrá seguir haciendo lo mismo de siempre en ella una vez cerrada la puerta tras de sí.

Sin embargo, la aceleración de los cambios sociales más amplios y las transformaciones organizativas de las instituciones escolares han desplazado el centro de gravedad de la educación. Por un lado, la diversificación social y cultural provocada por la globalización, las migraciones y el ritmo desigual del cambio hacen que las comunidades a las que los centros han de servir se diferencien fuertemente entre sí, y se transformen a menudo rápidamente, por lo que pierden sentido las fórmulas y soluciones generales, que se quieren válidas por doquier. El efecto principal de esto es un desplazamiento del centro de gravedad hacia abajo, de la política uniforme para todo el sistema al proyecto específico de centro, que tiene su justificación en la diversidad de las comunidades y los públicos y en la de los propios centros, tanto en lo que concierne a sus necesidades como en lo que hace a sus recursos y capacidades (no ya en cantidad, sino en calidad, o en sus cualidades), es decir, a sus posibilidades específicas de afrontar aquellas. No es simplemente que sean distintos, es que su especificidad resulta, además, mejor captada sobre el terreno, digamos lo desde lo que se llama conocimiento local (no confundir con municipal, autonómico, etc.), en la práctica reflexiva, que desde instancias alejadas que tienden a abstraer las diferencias.

Por otro, el desarrollo de la especialización y la división del trabajo docente, el despliegue de nuevas funciones de apoyo y la multiplicación de los servicios ofrecidos por los centros provocan que el profesor individual, incluso en el caso más envolvente del maestro-tutor de grupo, se haga cargo tan solo una parte de la jornada del alumno. La pluralidad de maestros especialistas, profesores de disciplinas concretas, apoyos

especializados, cuidadores, monitores, acompañantes, colaboradores..., sea en primaria o, con mayor motivo, en secundaria, requiere una coordinación inmediata y, más que eso, proactiva, es decir, un proyecto educativo unificador. Esto produce un desplazamiento del centro de gravedad, esta vez, hacia arriba, del docente individual al centro escolar, del individuo a la organización, necesario para coordinar los distintos tiempos y actividades, encajar los diferentes saberes profesionales y, ante todo, aportar unidad de propósito, o incluso mero sentido común, a la multiplicidad de acciones y de actores que intervienen en la educación de un alumno o un grupo.

Esta nueva *centralidad del centro*, valga la redundancia, exige una ampliación de su autonomía en diversos terrenos, en particular la gestión económica, la administración y dirección de personal y la orientación pedagógica. Lo cual, a su vez requiere dos proyecciones: en el tiempo, la autonomía, para no ser una simple sucesión de acciones aisladas y sin un hilo conductor visible, tiene que plasmarse en un proyecto educativo a medio plazo; en el espacio (no ya físico, sino social), para no ser mero aislamiento sino adaptación activa al medio y para no generar distancia sino confianza, ha de ejercerse con plena transparencia y con un alto nivel de participación profesional y comunitaria.

La puesta en marcha de proyectos educativos de centro requiere, lógicamente, reforzar las instancias y mecanismos que actúan específicamente en ese ámbito. La necesidad más obvia es reforzar las direcciones, haciendo más atractiva la función, ampliando las posibilidades de selección, mejorando su formación y su profesionalidad, expandiendo sus competencias. En España la tendencia ha sido durante decenios (excepto en el último), desde los inicios de la democracia, precisamente la contraria, el debilitamiento sistemático de la dirección de los centros a favor del poder de los claustros (poder sobre todo de bloqueo, de no dejar hacer), bajo el lema eufemístico de la dirección democrática o participativa (léase para el profesorado, pero no para familias, los alumnos o la comunidad). El último informe de Eurydice sobre competencias de gestión en los centros (*Key Data on Teachers and School Leaders in Europe, 2013*), que analiza la distribución de las competencias sobre contenidos y métodos y sobre personal y recursos humanos, subraya cómo estas se reparten entre los profesores y las administraciones, dejando ayunas a las direcciones, un rasgo que señala como excepcional de nuestro país junto con Francia, Italia y Grecia (los paraísos del funcionariado). Toda la investigación comparada indica, sin embargo, que la capacidad de innovación de los centros está fuertemente ligada al nivel de competencias de las direcciones de los centros en el ámbito de gestión de recursos humanos y, sobre todo, pedagógico, más que a la abundancia de recursos o incluso a la formación del profesorado, supuesto un nivel suficiente en ambos casos.

Pero el despliegue de la autonomía y el desarrollo de los proyectos requieren también la participación profesional y comunitaria, no por mero mimetismo democrático sino por tratarse, la escolarización, de un servicio al público que necesita su colaboración activa (que no se agota en una prestación) y que se ofrece a través de una profesión (una ocupación que entraña autonomía y exige compromiso). La participación profesional ha de poder desplegarse como iniciativa en el aula, lo que supone un clima de apoyo y amparo a la innovación; como trabajo en equipo, particularmente a través de la colaboración entre pares en los niveles intermedios entre el profesor individual y la dirección de centro (dentro de y a través de los límites de los

centros); y como voz y, cuando corresponda, voto en la determinación de la orientación general del centro (la elaboración del proyecto y su evaluación, ante todo). La participación comunitaria debe traducirse en una participación de las familias y, en ciertas esferas, del alumnado que no sea simplemente pasiva, subordinada o testimonial, como lo ha sido casi siempre, sino que los reconozca de manera efectiva como parte necesaria y no prescindible del proceso de decisión, ofreciéndoles el reconocimiento, la formación y el apoyo que sean necesarios; y debe ampliarse, por otros mecanismos, a la comunidad más amplia de vecinos, asociaciones, instituciones y empresas del entorno vía redes, iniciativas, programas y proyectos de colaboración que permitan movilizar recursos culturales, sociales y económicos ajenos al centro y dar una dimensión cívica a las actividades del mismo.

Y la contrapartida fundamental: transparencia. Todos los centros de enseñanzas regladas, sin excepción, son instituciones públicas que desempeñan una función pública, amparada por un mandato público, en su inmensa mayoría sostenidas con fondos públicos y, dos tercios de ellos, de titularidad pública. En los últimos años se ha debatido mucho sobre el papel de las evaluaciones externas y es seguro que este debate continuará, porque la sociedad y las administraciones demandarán saber, los centros (como todas las burocracias) y el profesorado (como todo grupo profesional) se resistirán más o menos al escrutinio y los mecanismos de evaluación serán mejores o peores y tendrán efectos imprevistos, no siempre deseables, además de los previstos, por lo que habrá que experimentar con prudencia, aprender rápido y rectificar cuando y cuanto haga falta. Pero no hay ni puede haber justificación alguna para que no sea accesible toda información sobre los centros que no entre en conflicto con el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen, la confidencialidad de la información académica sobre el alumnado o los imperativos de seguridad y de protección de datos.

La transparencia puede alcanzar, de oficio y con fácil accesibilidad (*user-friendly*), y no a condición de tortuosos procedimientos, a aspectos como el equipamiento y los recursos del centro, incluidos indicadores de espacio en aula, instalaciones deportivas y zonas comunes; la oferta completa de enseñanzas y de actividades extraescolares; el proyecto educativo, la programación docente y los proyectos especiales; la oferta completa de servicios de apoyo y complementarios, educativos o sociales; la composición de la plantilla, incluidas su formación, categoría, antigüedad y experiencia; la distribución de funciones y tareas docentes, de apoyo y organizativas; la composición de los órganos de gobierno y participación, incluidas sus comisiones de trabajo; la identidad y características de la entidad titular, en su caso; la composición agregada del alumnado, incluidos género, edad y necesidades especiales; los resultados académicos generales y su evolución, en particular las tasas de absentismo, retención, repetición y promoción; las líneas generales presupuestarias, incluidos los principales capítulos de ingresos y gastos; los libros, recursos digitales y otros materiales escolares utilizados; las vías de atención a las familias y al público más amplio; los centros y zonas de reclutamiento y centros de destino, en su caso; las evaluaciones y encuestas de satisfacción de familias o alumnos, si las hubiere; los informes de la Inspección y otras agencias evaluadoras, si estas determinan que son publicables; las memorias anuales, resumidas y anonimizadas si es preciso.

10. Reforzar y revalorizar la profesión

Hace un siglo, la función educativa de un maestro era preparar al alumno para el entorno de la lectoescritura, fomentar su identidad nacional y disciplinarlo para un futuro de trabajo. Para lo primero estaba altamente cualificado, lo segundo era consustancial a la cultura de las escuelas normales y, en cuanto a lo tercero, él mismo era un perfecto producto de la conformidad escolar. Al profesor de secundaria le correspondía mantener y mejorar lo ya hecho, pero, sobre todo, iniciar a un puñado de alumnos escogidos en los que se consideraban, sin discusión, los saberes dignos de ser aprendidos, léase disciplinas o asignaturas, de la única manera en que se suponía que podían serlo. Hoy, el entorno comunicacional que espera al alumnado ya es otro, dominado por los recursos digitales, en los que los docentes tienen una formación nula o muy débil; los elegidos han ido aumentando, de grado o por fuerza, hasta ser la totalidad de los adolescentes, mientras los saberes y las maneras de aprender se multiplican y, por ello mismo, dejan de ser indiscutibles. El efecto de esto es tornar siempre insuficientes y a menudo inadecuados, al menos, las competencias comunicativas de todos los docentes, los conocimientos sustantivos del maestro y la capacidad pedagógica del profesor de secundaria, sobre todo tras una formación inicial que apenas ha evolucionado.

Por si fuera poco, también ha cambiado su posición relativa. En el inicio del proceso de modernización, la formación del docente lo situaba por delante de la inmensa mayoría de los progenitores de sus alumnos. Hace un siglo, según el anuario de 1915 y el censo de 1910, había 37.041 maestros en un país de veinte millones de habitantes. En el curso 1954-55 había 79.787 maestros ejerciendo en primaria (7.352 de ellos sin título); en 2014-15 eran ya 401.815, sin contar los de educación especial, para un país de 46 millones; o sea, once veces lo de hace un siglo y el quíntuplo que hace tres cuartos para una población algo más que el doble. No es posible ir tan atrás con el profesorado de secundaria, pero sí a 1940-41, con 2.862 docentes de secundaria; o, por alejarnos de la devastación post-bélica, a 1954-55, con 4.072 profesores de bachillerato; en 2014-15 había 262.292 profesores de ESO, bachillerato y FP, además de otros 66.588 con parte de su trabajo en primaria y contados ya en esta; o sea, de sesenta a ciento diez veces lo que hace tres cuartos de siglo. En 1950, de acuerdo con el INE, 33 de cada mil activos eran “profesionales, técnicos y similares” (categoría estadística en la que se incluye a maestros y profesores); en 2001 eran 230. Ya no es la escasez lo que puede dar valor a la profesión.

La actual formación inicial del docente de primaria es el grado de magisterio (4 años), pero esto es relativamente reciente. La mayoría de los maestros en ejercicio estudiaron todavía una diplomatura (3 años), y hasta 1970 los estudios de magisterio, salvo un breve periodo republicano, estuvieron alineados con el nivel de secundaria, solo que especializados. Hoy, las notas de acceso y salida de la carrera indican sin equívoco que es muy fácil entrar y más aún aprobar, y los cuatro cursos se reducen a poco más de tres si se descuenta el *prácticum*. En cuanto a la del profesor de secundaria, después de decenios con la inútil ficción del CAP hoy requiere, aparte del grado universitario –hasta hace poco licenciatura– previo, un máster específico de un año con un *prácticum* que supone el 30% de la carga en créditos pero se lleva el 50% del curso académico. El diagnóstico generalizado es que la formación del docente sigue siendo

muy débil en general para primaria y pedagógica o profesionalmente débil para secundaria. A esto se añade, primero, que la universidad no es capaz de dirigir ni controlar el *prácticum*, mientras que los centros de primaria y secundaria, dado que solo son colaboradores, no se sienten obligados ni inclinados a hacerlo de forma efectiva, lo que lo convierte en un *coladero* ineficaz; segundo, que la llave de acceso a dos tercios del sistema, la enseñanza de titularidad pública, sigue estando en unas oposiciones librecas que de ninguna manera garantizan la competencia docente, si es que el educador ha de ser algo más que un transmisor de información mascada.

Una reforma a fondo de la formación inicial a la altura de los desafíos del nuevo entorno global, digital y transformacional y de la centralidad de la educación en el mismo debería, por un lado, reforzar la formación teórica y científica del profesorado (general para el de primaria y educacional para el de secundaria), previendo que este tendrá, a lo largo de una vida profesional larga en un entorno complejo, cambiante e incierto, que estar en condiciones de analizar, diagnosticar, innovar y seguir aprendiendo; por otro, dar mayor peso a la formación y la selección en la práctica, ampliando el periodo de residencia en el centro y condicionando al desempeño en el mismo el acceso definitivo a la profesión. Este doble movimiento podría hacerse sacando definitivamente el *prácticum* de los estudios universitarios para dejar a la universidad hacer lo que mejor sabe y puede hacer, que es la formación teórica, y encomendándolo por completo a quienes están realmente en condiciones de organizarlo y dirigirlo, que son los empleadores (administraciones y patronales) y los profesionales en ejercicio, ya de forma más sistemática, remunerada y prolongada (llámese igual o, como ahora se propone, *MIR docente*).

En cuanto al acceso al empleo, bien podría dividirse en dos fases: una de acreditación, regulada por universidades y administraciones, y otra de contratación, por los centros. La acreditación podría ser el resultado del título universitario más la evaluación positiva del periodo de prácticas, y la contratación, establecidas unas normas generales, ser dejada a los centros y/o a las autoridades locales, que son los que pueden conocer las necesidades sobre el terreno. Huelga explicar que con tal modelo no harían falta oposiciones. Por último, la carrera docente debería situarse en algún lugar intermedio entre la inamovilidad y la precariedad. Más allá de la formación inicial, el aprendizaje del saber hacer docente es largo, descansa fuertemente en la experiencia y como mejor se transmite es a través de esta, en la colaboración, por lo que la estabilidad y un horizonte cierto en el empleo son elementos necesarios para el desarrollo en la profesión y activos muy relevantes para la institución; pero, en el extremo opuesto, la inamovilidad, inanimidad e impunidad actuales del docente funcionario se han convertido en una rémora para ella, por lo que se precisa estudiar formas intermedias, que pueden ir de un contrato laboral protegido o reforzado a un estatuto funcional relativizado, no incondicional. Quizá no esté de más recordar que el contrato laboral, que ya rige en los centros privados y concertados, fue la reivindicación central del profesorado no funcionario de la escuela pública en los años de la transición política y primeros de la democracia, cuando se gestaba la figura actual de la profesión.

Por último, la mejora de la institución escolar requiere la recuperación de un tiempo de trabajo del docente que muchos mantienen e incluso estiran, pero en el caso de otros, no menos, se ha perdido: me refiero al horario y el calendario no presenciales.

Sin cuestionar los derechos eventualmente adquiridos por los docentes ya en ejercicio (que podrían, no obstante, ser voluntariamente atraídos hacia unas nuevas condiciones de ejercicio profesional con incentivos varios), la contratación de nuevo profesorado debería devolverlo progresivamente a los centros, pues en esta profesión la proximidad física y el contacto informal son la columna de la tan necesaria colaboración, y la ausencia de los profesores del centro fuera de su horario lectivo o poco más provoca su infrautilización, favorece su burocratización y limita su capacidad de iniciativa, de adaptación al entorno y de resolución de problemas.

Aunque, para salir del terreno de las abstracciones, en este texto no se han ahorrado detalles de posibles cambios, todos son sin duda discutibles y deben distinguirse de lo esencial: reforzar la formación universitaria del profesorado, establecer una etapa sólida de formación práctica y evitar las disfunciones de la poltrona funcional. Esto entraña una carrera inicialmente más dura y más difícil, pero ese es uno de los dos pies del prestigio profesional tan añorado. El otro es un buen desempeño, comprometido, eficaz y eficiente, lo que quiere decir mejorar la vida de los centros y mejorar los resultados de los alumnos, en el sentido más amplio. Con eso, el prestigio volverá solo; sin eso, nunca, porque es cuestión de valor social real, no de marca.

11. Un pacto debe ser un compromiso razonable

No está de más recordar que fue precisamente el artículo 27 de la Constitución el que estuvo a punto de dar al traste con el consenso de la transición. Desde entonces se han sucedido las guerras, batallas y escaramuzas escolares; por el Estatuto de Centros Docentes (1979), por la LODE (1985), por la Educación para la Ciudadanía, por los recortes presupuestarios; al pasar las competencias educativas a las comunidades autónomas las hemos visto en distintas formas por la lengua vehicular en las comunidades con lengua propia, por la amenaza de cierre de centros y aulas debida a la caída demográfica, por el bilingüismo o la tecnología; en la medida en que se ha dotado de autonomía a los centros y en que ha sido asumida por estos no hemos encontrado pequeñas comunidades más solidarias que las grandes, aunque solo fuera por la proximidad, sino tensiones incluso más destructivas, como está sucediendo en estas fechas, centro a centro, con el debate sobre el paso a jornada continua en las comunidades autónomas valenciana, aragonesa y madrileña.

Estos conflictos han tenido lugar siempre en nombre de grandes valores ordenados en dicotomías: equidad o libertad, enseñanza religiosa o laicidad, lengua vehicular propia o común, comprensividad o diferenciación, etc. Pero, ante cada una de esas disyuntivas (que lo son, que son valores contrapuestos y, a menudo, conflictos de derechos), es raro encontrar personas que se declaren dispuestas a sacrificar por entero uno de los polos al otro. No he conocido a nadie que afirme que toda libertad deba ser supeditada a la equidad, o viceversa, y conozco muy poca gente que afirme con rotundidad que todos los alumnos deben estudiar exactamente lo mismo hasta los dieciséis años o que deben ser clasificados y separados en todo caso a o catorce. La mayoría de las personas no piensa en esos términos absolutos y excluyentes, sino con bastantes más matices y capacidad para el compromiso. Por tomar un ejemplo claro, para el que disponemos de indicadores cuantitativos, la polémica en torno a la lengua vehicular en Cataluña se ha planteado siempre de un lado en términos absolutos, de

inmersión en una única lengua y, a menudo, también del otro, en términos de libertad de elección entre cualquiera de las dos lenguas para su uso único, pero la gran mayoría de las familias se declaran una y otra vez partidarias de un uso conjunto y combinado, aunque en distintas dosis, y en el mismo sentido se ha pronunciado una y otra vez la justicia, si bien con poca eficacia.

Es esto lo que hay que superar. No habrá paz verdadera ni progreso eficiente en el ámbito educativo mientras no extraigamos las consecuencias de algo tan simple, al menos en apariencia, como que las legislaturas duran un máximo de cuatro años y los gobiernos vienen durando un máximo de ocho, cuando lo hacen, mientras que la educación obligatoria dura ya diez, la escolarización mínima real y modal está en quince y la de la mayoría será pronto de veinte o más. Creo que el objetivo de un pacto, la tarea de la política, es lograr una estructura básica del sistema escolar que no se vea zarandeada ni cuestionada a corto ni medio plazo por estas fracturas de la opinión en el mundo educativo. Y cuando digo *corto* y *medio* plazo no lo hago pensando en los treinta o noventa días de las letras de pago, sino en la esperanza de vida escolar típica de un alumno, el tiempo de formación, acceso e iniciación de un profesor o el plazo de diseño, aprobación y aplicación de una reforma. Con ello no pretendo, por supuesto, una congelación del sistema en un mundo que cambia cada vez más rápidamente, pero sí un marco tan previsible y cierto como esté en nuestras manos crear.

Es lo que quiero decir con la idea de pactar los *desacuerdos*, no los *mínimos* ni *lo que nos une*. La idea en sí tiene poco de nueva y puede remitirse a dos corrientes de pensamiento muy distintas, pero que han sabido encontrarse en ese terreno. Fue en la sesión de apertura de la Conferencia que daría a luz la Declaración Universal de los Derechos Humanos, consagrando por vez primera el derecho a la educación entre otros derechos sociales, que Jacques Maritain, presidente de la misma y jefe de la delegación francesa, a la vez que máximo exponente del *humanismo* cristiano, formuló su propuesta de “un acuerdo práctico entre hombres que se encuentran opuestos entre sí en el plano teórico” (con lo que no aludía a disputas académicas sino a divisorias morales, religiosas o filosóficas, a concepciones del mundo).

Con posterioridad ha sido John Rawls, máximo exponente en la filosofía del liberalismo político norteamericano (que en Europa calificaríamos de socialista o socialdemócrata), quien ha propuesto la idea de un *consenso entrecruzado*, basada en la convicción y la constatación de que diferentes doctrinas pueden llevar a conclusiones comunes sobre la estructura política básica y lograr para ella un equilibrio a largo plazo, estable respecto de variaciones menores en la relación de fuerzas (léase resultados electorales). Un acuerdo que, aun separándose de la *racionalidad* de cada uno, sea *razonable* para todos. Esto es lo que creo que podemos y debemos alcanzar en el ámbito de la educación.