

# La escuela en Europa La escuela en España

Por Jesús LOPEZ MEDEL  
Presidente de honor de la Federación Europea  
de Centros de Enseñanza (FEDE)

**La calidad de la enseñanza, que afecta a la pública y privada, no sólo surge de una ausencia de discriminación económica, en uno u otro sentido, sino además en la competitividad, y en la posibilidad de consideración de servicio docente a todos los efectos, sin discriminación y con homologación retributiva.**

## 1. EL HECHO EDUCATIVO EN EUROPA

### 1.1. *Serenidad, ausencia de «guerra escolar»*

Me he permitido cambiar un tanto los términos previstos—posiblemente más periodísticos—de «Escuela española y Escuela europea», como se me sugirió, para que ya, de entrada, se aclarase el sentido no contradictorio de la *escuela*, o mejor, de un *hecho educativo europeo-español, español-europeo*, cuyas connotaciones, influencias, y aun contradicciones, son las que se exponen, no preconcebidamente. Unas y otras demuestran que el hecho educativo es vivo, rico. Y—lo hemos dicho en nuestro último libro, *El artículo 27 de la Constitución y sus Circunstancias* (1)—que además reviste en todo el mundo las notas de su *complejidad*, y aun *perplejidad*.

Apostillamos en esta nota introductoria que nuestro seguimiento al proceso educativo en Europa viene a partir de 1970 aproximadamente, cuando, en virtud de una gestión sindical en la enseñanza no estatal, creí necesario respirar en directo—personalmente o colegiadamente—esas líneas comparadas, próximas a nosotros, en las cuales además—se nos decía—la reforma Villar Palasí-Díez Hochleitner se había basado como instrumentación concreta de la educación en España, programada—nada

(1) Colección «Escuela Cristiana», Madrid, 1980.

menos—hasta para los años 80, y que ahora acaban de cumplirse. (Cuando su desmontaje es bien palpable, y por causas que no son del caso.) Punto de arranque de ese seguimiento es un ensayo «España y Europa», que figuraba como Epílogo en *Una Meditación sobre la reforma Educativa*—Madrid, 1972—y que considero vigente, para entender la europeidad de lo español en Europa misma. Con una traducción singular en lo educativo.

Diré anecdóticamente que en estos años he tenido la suerte—y la responsabilidad—de haber coincidido mi observación con algunos momentos significativos. Por ejemplo: en la fase electoral de Inglaterra en dos ocasiones, la última, la de 1979, tras la cual Mrs. Thatcher—la famosa ex ministro de Educación—va a ocupar la Presidencia del Gobierno. En Bélgica, en distintos momentos de la elaboración del «Pacto Escolar». En Estados Unidos, 1976, con motivo de la opción Ford-Carter, de gran significación mundial. En Alemania, 1975, con ocasión de la Asamblea de la Confederación Mundial de Organizaciones Profesionales de la Enseñanza, con una larga entrevista con Frister. También, con el equipo del Ministerio de Educación del Gobierno Federal. (Anecdótico, pero importante: se nos obsequió con dos grandes volúmenes que el propio Ministerio edita y propaga sobre *Escuelas privadas*, como ejemplo de la no beligerancia, y pudimos apreciar la estima, por razones diversas, que en los *Land* regidos por socialdemócratas se da a la escuela privada, pese a la escasa tradición de ésta.) En febrero hemos querido conocer la situación de la escuela italiana. Con Guerneur y Paillet hemos conversado varias veces. Y del anterior Papa Pablo VI pudimos advertir su preocupación—1974—por el efecto de las doctrinas de Ivan Illich—«la escuela ha muerto»—en el seno de la Iglesia. Con Juan Pablo II—en 1980—hay un panorama más definido.

Añadamos el tono de *serenidad* con que los temas educativos se tratan en Europa, con documentación al día que procuramos disponer. Lo que nos permite comprobar que a veces vamos hacia allí de donde Europa ya sale. Y para nosotros mismos—y esto es lo que justifica esta nota introductoria—ha de tener el valor confesional *de lo poco que sabemos*. O de cómo, con urgencias, «copiamos» o «utilizamos» sobre la marcha—como ocurrió con cierto reportaje televisivo sobre el tema—los sucesidos o los comportamientos escolares. Nosotros brindamos aquí una experiencia limitada y un «seguimiento» personal, lo más objetivo. Es la mejor manera de que podamos marcar los parámetros, y acercarnos a *una Europa unida a través de la educación*. Sin «guerras escolares». A lo sumo *batallas pedagógicas*.

### 1.2. *Escuela, Educación y aprendizaje*

Comenzamos por referirnos al punto que nosotros estimamos más llamativo—no diré novedoso—, casi atrevido; es la depuración o clarificación de conceptos básicos, que llegan desde la *obligatoriedad, planificación, escolarización, calidad, participación, ideario, gestión, gratuidad*, etcétera.

Ya cuando hace años, en una monografía indagamos sobre un derecho humano-natural, el *derecho al estudio*, entreveíamos, con esa misma denominación, algo cualificado y distinto de derecho a la enseñanza o derecho a la educación, en tanto en cuanto *actividad del mismo sujeto, titular del derecho*. Y dentro de la permanencia problemática del problema—recordemos la vieja discusión sobre *instrucción y educación*—, para nosotros fue revelador el Documento preparado en 1979 por la Confederación antes citada (CMOPE), con la colaboración de 20 entidades mundiales de la Enseñanza y con motivo de los veinticinco años de la Declaración de los Derechos del Niño (lo hemos comentado en *Hermenéutica Jurídica de los Derechos del Niño* (2). En aquel documento, los profesionales de la enseñanza han sabido clarificar e interrelacionar lo que en sí es «derecho a la educación del niño», con la *actividad profesional* escolar, «preparación de personas para la educación», docentes y no docentes; y singularmente al llevar al mismo capítulo, sin fisuras, la cuestión de *enseñanza pública y enseñanza privada*. Sin perjuicio de subrayar los aspectos concurrentes—*mundo del trabajo, libros, películas, juegos, recreo, etc.*—que convergen en la singladura del niño en su *educación*.

La matización de *educación, enseñanza escolar*, como *actividad profesional, y aprendizaje* están ya apuntados en el informe del Club de Roma *Aprender, horizonte sin límites* (1979) de Batkin, Elmandjra y Malitza. La línea más coherente y progresiva en este sentido creo que es la del profesor Gozzer, a lo largo de la revista *Scuola e professionalità*, que dirige en Roma (en cuyo último número, por cierto, hay un análisis de posiciones del mundo marxista y mundo católico en torno a la «escuela»). Dos largas conversaciones en febrero pasado me permitieron degustar esa disección clarificadora, que puede dar pie a un entendimiento más equilibrado del hecho educativo. Las preguntas *¿qué es educar?, ¿qué es aprender?, ¿por qué y para qué de la escuela?* alcanzan mayor riqueza. Y objetivan no pocas de las consecuencias como las que se encuentran en el informe del equipo de la Universidad de Lyon, dirigido por Avanzini, sobre si la Política está al servicio de la Escuela o a la inversa. O preguntarnos hasta *dónde y cómo* una «autonomía» de Escuela, que es el tema para la Conferencia Mundial ISA en julio del presente año. Es la línea medular del conocido trabajo de Jean Vial, *La Escuela rumbo al 2001*, Madrid, 1979. Y dato que explica el tono de *serenidad* con que los planteamientos belgas, holandés, alemán y aun francés vienen dándose. Acaso sea significativo también que las restricciones ordenadas por Thatcher en materia de «leche» y «bocadillo» en las escuelas comprensivas—para entendernos—*nacionales*, han sido aceptadas sin grandes resistencias. Antes al contrario han servido no sólo para «restablecer» una igualdad o no discriminación entre alumnos, sino también para profundizar más en los temas de *coste escolar, servicios de alimentación, transporte, etc.*, correlacionados con el hecho educativo, pero no actividad profesional en sí.

Seguramente en las escuelas suizas y norteamericanas haya sido, en la praxis, más fácil esa delimitación que ahora, a nivel mundial y europeo,

(2) «Ciencias de la Educación», diciembre, 1979.

va ganando posiciones. No es un punto dogmático. Puede ser una tendencia, rectificadora de los *pesos y medidas* situados en la balanza de la escuela. Y en todo caso es el sentido y preocupación de los educadores el valerse, lo más posible, de ellos, sin excesiva manipulación. Creo que en el educador cristiano también se ha tendido a recortar la «agresividad» que a veces se advertía en el rigorismo de un «ideario» formal, cuando en el fondo el mensaje educador cristiano está en la ejemplaridad, en el proyecto educativo, y en la aprehensión total del hombre—es decir, la contemplación de su dimensión espiritual, además de las otras—en la enseñanza (CR. BIASONI, *Autonomie scolastiche in Europa*, Turín, 1979).

No podemos quedarnos aquí. Sólo hemos anotado el tema. Únicamente advertir que esto no es «neutralismo» de la escuela. Es, al contrario, advertir el replanteamiento más equilibrado, más sereno, menos sofisticado del hecho educativo, que envuelve, como diseño, lo que es *aprendizaje*—motivador, anticipativo o creador—, lo que es *educación*; y lo que es *escuela*: enseñanza escolar como *actividad profesional* propiamente dicha.

### 1.3. *Pluralidad de respuestas*

Una vez apuntada la *convergencia tendencial* en que se desenvuelve la escuela en Europa, otro dato diferencial importante, en muy grandes líneas: *pluralidad de respuestas al hecho educativo*. Y ello viene de una serie de circunstancias, que resumidamente reflejamos:

#### 1.3.1. *El dato democrático:*

Tiene lugar después de la Segunda Guerra Mundial. Italia y Alemania, antes de que se dieran a conocer las supercitadas Declaraciones de Derechos Humanos y los Pactos de los Derechos Económicos y Sociales, Derechos del Niño o Derechos de la Mujer, etc., formulan en sus *Constituciones* las bases de un pluralismo social y político, que forzosamente prejuzga un *pluralismo educativo*. Incluso en Alemania, donde la tradición escolar ha sido siempre de «escuela pública». En Francia, el efecto no es de carácter Constitucional, pero la Ley Debré de 1959, ampliada en 1977 por la Ley Guermeur, dan un tono nuevo al *slogan* de una *escuela única, laica y pública*, para convertirse, según expresión del ex ministro de Trabajo y Educación Fontanet—asesinado en febrero de 1980—, en *el saber mínimo de los franceses*, de todos y a cualquier precio.

Italia es un caso excepcional, y acaso, ejemplo de por dónde no se va en Europa. Sólo daré un dato, no muy conocido entre nosotros: ante la situación caótica que atraviesa la escuela italiana, en todas las esferas y grados, y tanto pública como privada, se ha vuelto a resucitar la vieja polémica que ya surgió con el párrafo segundo del artículo 3 de la Constitución de 23 de diciembre de 1947, en relación con el 33 y 34. El 3.2. estableció nada menos—se dijo que como concesión a la «izquierda»—:

«Incumbe a la República remover los obstáculos de orden económico y social que, limitando de hecho la libertad y la igualdad de los ciudadanos, impidan el pleno desarrollo de la persona humana y la efectiva participación de todos los trabajadores en la organización política, económica y social del país.»

En cambio, el artículo 33.3.—se dijo, como concesión a la «derecha»—establece que:

«Entidades y particulares tienen el derecho de fundar escuelas e Institutos de Educación, sin carga para el Estado.»

Y el artículo 34:

«El acceso a la escuela es libre para todos. La instrucción inferior, dividida en no menos de ocho años, es obligatoria y gratuita.»

Pues bien, la polémica que rebrota deriva de la contradicción operativa entre el 3.2.—mandato de *remover obstáculos* que limiten de hecho la *libertad* y la *igualdad*—y el 33 y 34, por los que se estimulan las *iniciativas sociales*, y al tiempo se impone la *gratuidad*, pero sin carga, para el Estado. Lo cual, además, agrava toda innovación pedagógica. (CR. VALITUTTI Y GOZZER, *La riforma assurda*, Roma, 1978.)

Pues bien, ese ejemplo italiano, de signo *negativo*, es el que no se da en Europa, al menos desde supuesto de coherencia democrática, que autoexige el pluralismo escolar.

### 1.3.2. El dato social:

La «escuela comprensiva» inglesa, nacida en la posguerra mundial, y como bandera del partido laborista, es hoy un ejemplo más de esa pluralidad de respuestas. Primero, porque es un supuesto singular inglés que no ha tenido traducción en el continente. (Sólo en los últimos años, los irlandeses, a sus seis o siete tipos de escuelas, han agregado las *vocacionales* o las *integradas*, en número muy reducido, con parentesco lejano con las *comprensivas*.) Y segundo, porque la experiencia británica—según datos de sus libros *Negro* y *Verde*—ha hecho serenar el proceso educativo. Se ha reajustado el ciclo único de once años. Ha descubierto el descenso en *calidad* de la enseñanza; sobre todo ante el acceso a Oxford y Cambridge. Y en la lucha política turnante, laboristas y conservadores han sabido ya, casi decididamente, superar el mito contradictorio entre *escuela comprensiva* y *escuela independiente*. Porque los *objetivos* de *igualdad* y de *calidad* no se repelen, y hay que hacerlos compatibles, aunque sólo fuese por aquel derecho de que nos hablaba el diputado Booyson, del *derecho democrático de los ingleses de sacrificarse por sus hijos*.

1.3.3. *El dato económico:*

Europa ha tendido a la *Comunidad Económica*, partiendo de su competitividad. Puedo decir que el factor o riesgo de homologación educacional ha pesado siempre en los ingleses en sus dudas ante el ingreso en el Mercado Común. Según se me dijo, hubo que hacer grandes esfuerzos—entre otros—para convencerles de que su sistema escolar no iba a sufrir alteraciones sustanciales por su adscripción a un sistema económico comunitario. Al contrario, que la pluralidad de sistemas—otra cosa es la convergencia en los *currículum* y *contenidos*—facilita y estimula la competitividad industrial y el desarrollo tecnológico, base de un equilibrio mínimo en lo económico.

Dentro de una *sociedad en cambio* e industrial, es evidente que poner «forces» a las iniciativas creadoras de la sociedad—desde la investigación, a la escolarización—es un contrasentido. La experiencia en Francia de las Escuelas comerciales nacidas de las Cámaras de Comercio, ha sido una constante. La crisis de energía y de materias primas, incluso el fenómeno tercer-mundista, han estimulado también el fomento de iniciativas, singularmente en Holanda, donde se superaron, hace años, las vías públicas o privadas de la Escuela. Y en Alemania el descenso de la natalidad, que ha provocado una planificación a medio y largo plazo para el «cierre» de centros, está permitiendo que, en esta fase de transición, instituciones privadas, con cesión y entrega de medios públicos sin limitaciones, puedan hacer frente a las necesidades escolares.

Hay un dato más: los reajustes *presupuestarios* que los aspectos inflacionistas están produciendo con la crisis energética actual, apuntan a una mejor redistribución del financiamiento escolar, tanto público como privado. Se buscan las fuentes de *sostenimiento* allí donde sea posible. Y los Gobiernos comprenden el esfuerzo de la iniciativa privada, confesional o no. No dan un solo paso para provocar su asfixia, antes al contrario, se valora el esfuerzo social, y se procura que la «burocratización» o el «funcionarismo» escolar no invada las iniciativas educadoras que responden a respuestas y necesidades de la sociedad. Y en ese punto no tanto por razones «confesionales», sino por razones de sobrevivencia industrial y económica.

1.3.4. *El dato ideológico religioso:*

Europa, tras la Segunda Guerra Mundial, quedó dividida en dos grandes Bloques—Alemania lo sabe bien—. En el Bloque llamado occidental y libre, en el Congreso de Godesberg, 1959, el socialismo no marxista purificó sus conceptos sobre el *hecho religioso*, el *hecho de la propiedad*, y el *hecho educativo*. Esto explica que el mito de la gratuidad sea superado por el de la *escuela para todos*. Explica incluso que con la socialdemocracia alemana se haya incrementado la *escuela católica*. (El verano pasado en Viena, al preguntar qué estaba pasando con Kreisky, una vez llegado al poder, se me ponía como respuesta más o menos ésta: que su

interés está en que al «Colegio Theresianrum» puedan ir sin dificultades los hijos de los trabajadores. Nunca, cerrarlo.)

Por el lado religioso, el fenómeno de la secularización—como he mostrado en mi libro *Un diagnóstico sobre la Enseñanza—1978*. Además, la línea Conciliar del Vaticano II ha sedimentado el *rol*, abierto y evangélico, de la propia escuela católica. No sólo se le ha «limado» una no adecuada «agresividad» confesional—aunque este tema sé que no es para despacharlo en una línea—, sino que ha acentuado el signo de *comunidad* participativa, cuando los niños, todos hijos de Dios, son objeto de una atención educadora, intelectual y moral. Dejando a los padres la opción preferencial, o como derecho casi superior al de la Iglesia misma. (El Doc., *La Escuela Católica*, 1977, es definitivo en esto.)

### 1.3.5. *El dato profesional:*

La pluralidad de respuestas al hecho educativo, que ya de suyo facilitan la clarificación—o de una *libertad* o *derecho* a la educación, o la *calidad*, o la *gratuidad*, o la *no ideologización*, o las *opciones*, o la variedad de *instrumentaciones medios-fines*—, encuentra en la escuela europea el dato positivo, cuando el profesional docente, seglar o religioso, aspira a una definición de lo que sea el ejercicio de su también libertad docente. Por cualesquiera de las tres grandes vías, *públicas*, *privadas* o *institucionales*. Advierte el temor de la manipulación. Ya se ha puesto en guardia y ha llamado la atención del hasta dónde pueden llegar el Estado o los *poderes públicos* en la formación de plataformas educativas. Quiere, sí, *ser retribuido sin discriminación*. Y aspira a que su servicio a la docencia se le compute como tal, cualquiera sea el «establecimiento»—así le llaman los franceses, mejor que «servicio público»—en que se imparta. Este suele ser el punto de más discusión en los «pactos escolares belgas», más que los «confesionales». Y los padres de familia, que cada vez más en Europa aparecen como los gerentes de la instrumentación escolar en el lado no pedagógico, cuidan mucho de que el profesorado acepte la pluralidad de esferas de su actividad, salvando siempre su consideración, funcional y profesional. Serán, pues, decisiones personales del maestro, no las de las estructuras, las que le condicionen en su destino.

## 2. EL HECHO EDUCATIVO EN ESPAÑA

El momento de la vida española en todo orden de cosas—social, económico, político, religioso, profesional, etc.—y cualesquiera sean los adjetivos de transición, «desarrollo democrático», crisis, ruptura, cambio, etcétera, ofrece unas singularidades especiales en el tema de la educación. Las dificultades de un cotejo comparativo son más grandes en tanto que, entregadas estas cuartillas—primeros de abril de 1980—, están por decidirse aún dos grandes temas: el *Estatuto de Centros*, ante el Senado, y el del *Financiamiento*, ante el Congreso. Haríamos un flaco servicio a quienes confiaron en este trabajo si me limitase a hablar del *pasado*, o hiciese

mera *prospección* en el futuro. No quiero hacer de arquero de antigüedades. Ni diseñador de acertijos. Diré cosas que *son*, y otras que *desearía* fuesen. El hecho educativo es un *proceso*. De ahí que, aún sin encontrar su momento de *decantación*—yo al menos no lo veo, ni a «derecha ni a «izquierda»—, procuraré señalar los momentos más cercanos a nosotros, con sus interrogantes.

### 2.1. *De la Reforma Educativa a la Constitución*

De la escuela anterior a la Ley General de *Educación y Financiamiento* de la Reforma Educativa de 1970—medítese ese rótulo completo—no voy a hablar. Por eso no me han llenado las afirmaciones gubernamentales—*ahora se inaugura la libertad de enseñanza*—ni la de la «oposición»: *ahora se acaban los privilegios de la escuela confesional*. (Personalmente, de todas maneras, me pregunto que no debieran ser tan «nefastas» las escuelas de uno y otro signo, cuando han salido, hasta de las «católicas», algunos de los grandes líderes y mentes claras de la propia platajunta, como Pepito Vidal Beneyto, compañero mío de curso de los Escolapios de Zaragoza, cuando yo era «fámulo» y sacristán. Y lo digo con elogio y respeto para él.)

La Reforma Educativa Villar Palasí-Díez Hochleitner—lo analizo en *La Educación como Empresa Social*, Madrid, 1974—fue el intento más serio desde Moyano para reconducir todo el tema de la enseñanza a una línea de modernidad, tanto en lo pedagógico como en lo social. La idea de la *integración social*—por camino distinto a los de la escuela comprensiva—estaba ahí. La denominación nueva, de *enseñanza estatal, enseñanza no estatal*, llevaba mucha más carga de la que se podía imaginar. Máxime, si pasados los primeros momentos, hasta la *consideración de servicio público fundamental*—tras el dictamen del letrado García Enterría—, fue aceptada, con recíprocas consecuencias.

Las ideas dominantes, en los años 60-70, de *participación, gratuidad, integración, calidad, conexión interniveles, conexión interdisciplinaria*, sentido piramidal, criteriología no discriminatoria del profesorado, etc., se ponen en marcha. A mí me consta personalmente, quizá más que por el formalismo, excesivamente jurídico o prolífero. Posiblemente era mucha la tarea. Aunque se marcasen diez años. Aquello pudo ser el intento más serio del «antiguo régimen». Pero a todos nos entraron prisas.

A los planificadores, porque la reestructuración material y física hizo perder esperanzas a promotores «cómodos». A los padres, porque apenas veían otra cosa que una «gratuidad» que no llegaba.

A una parte del profesorado, porque la escalera que se inició—con justicia—entre retribuciones de *escalafón*, y retribuciones vía Ordenanza o Convenio, no llegó a plasmarse en un Estatuto del Profesorado, con «analogías retributivas», ni de puestos de trabajo (Art. 124.3). A la Administración Educativa por las dificultades de acoplamiento en los nuevos

Cuerpos Unificados, o de la Inspección, etc., a la mentalidad de la reforma. A los hacendistas, porque el «costo de la reforma» no iba acompañado de «una reforma fiscal». A los promotores de iniciativas educadoras, porque se postergaba el camino serio de los *conciertos* (art. 94) para *sostenimiento, cuota de amortización e intereses de las inversiones* (y menos mal que se «inventó» la fórmula de subvenciones que con menos ropaje legal, era respaldada fuertemente en las Comisiones Presupuestarias en las Cortes, ejemplo, entonces, de tenacidad, comprensión y visión de futuro).

Ese camino 1970-1978, no fue un camino de rosas. Ni de laureles. Pero se equivocarían los que, de insistir en hacer de la escuela una «parcela», pretendieran borrar el esfuerzo colosal que se ha hecho en la Historia educativa, por parte del Estado, por parte de la Sociedad y—por qué no—por parte de muchos educadores, seculares y de la Iglesia, para reconducir el proceso educativo en una línea distinta, superior, y por eso mismo, reconciliadora entre las posiciones estadísticas y posiciones confesionales, que fueron posiblemente perturbadoras en el pasado de España, acaso por recíproca incompreensión. Al *disparar alto*, para vislumbrar una reforma educativa en marcha, no pocos educadores cayeron en el camino del abandono, del cierre, y de la marginación. Incluso hombres de talante religioso, rayaron en la desesperanza. El empeño era alto, muy alto. Todos los que lucharon por la reforma educativa—educadores, familias, centros, funcionarios—posiblemente tuvieron que poner en juego muchos sacrificios y esfuerzos. Se han publicado monografías sobre aportaciones del Estado y de la iniciativa privada a la escuela en estos años. La cifra de 170.000 pesetas dada como subvenciones en esta etapa es ridícula frente al *costo* que hubiera supuesto de haberlas cifrado como servicio a la educación, como se hace en Bélgica o en Holanda. Y sobre todo, no da imagen de los anónimos hijos de modestos trabajadores que han podido asistir a centros no estatales. De ciudadanos que han podido ejercitar un poco mejor su opción educadora. De profesionales que han tenido puesto de trabajo docente no retribuido presupuestariamente por el Estado.

¿Bajó la *calidad* de «la enseñanza»? ¿Tuvieron éxito los núcleos *participativos* de padres, profesores, etc.? ¿Fue correcto el tema de la Dirección? ¿Se cubrió el objetivo de la *formación profesional* no «ceni-cienta»? ¿Se pudo ensayar el esquema de Universidad no Estatal libre? ¿Se pudo hacer justicia social con el *profesorado*? ¿Respondieron las *concentraciones* y las *planificaciones escolares* a sus objetivos? ¿Se acertó en el diseño de los ICE? ¿Se avanzó en la polivalencia de un bachillerato unificado? ¿Ha sido correcta la experiencia del COU y de la Selectividad? ¿Se llevó a cabo, en equilibrio, la reestructuración del sector público o del sector privado? ¿Se *iniciaron* los *conciertos*, mientras que la distribución de subvenciones operaba sobre criterios *múltiples*?

Una cosa es cierta, a efectos de este trabajo: todo este período complejo y difícil, fue un intento serio. El más cercano a las realidades de la escuela en Europa. Y las líneas de aproximación que en el futuro quieran buscarse, habrán de contar con una buena parte de ellas. Desandar este

camino alegremente —aunque haya no pocas rectificaciones—no nos llevará, sinceramente, a la Escuela en Europa. A lo sumo, al supuesto italiano. Aunque sea otra la estrategia y múltiples las razones.

## 2.2. *El Hecho Educativo en la Constitución*

La Constitución de 1978 marca un nuevo jalón en el proceso educativo. No vamos a insistir en ello, pues dedicamos en *Razón y Fe*—enero de 1978—un extenso trabajo. Y el libro *Un proceso educativo. El Artículo 27 de la Constitución y sus circunstancias*, refleja un «seguimiento» no acabado. Pero el dato es cierto, y hay que reconocerlo. La nueva Constitución—no hago juicio aquí de su proceso o valor histórico—impone un nuevo signo a la Escuela. Su importancia se magnifica por lo que tiene de mayor campo de *libertad* y mayor juego de *responsabilidades*. La Reforma de 1970 tenía unos moldes Constitucionales—Fuero de los Españoles de 1945, el primero—, fruto de un contexto histórico español y mundial concretos. También de una Iglesia Católica preconiliar.

El campo de la *libertad de enseñanza* y *derecho a la educación* se amplía, porque el espectro constitucional de las posibles iniciativas sociales de enseñanza son mayores, pues pueden abarcar, por ejemplo, desde entidades filomarxistas a confesiones religiosas no católicas. Lo que en 1970 se presentó como un factor más de *democratización* (V. los Diarios de Sesiones de las Cortes en la larga deliberación de la Ley General de Educación), y sobre todo como un impulso de *expertos* y *técnicos*—hasta doce fueron los educadores mundiales que trabajaron en el *Libro Blanco*—, ahora su base de acción es más rica, y si se quiere más completa. El juego de la *competitividad* es más grande. Las posibilidades de compaginar «escolarización» y «calidad» son mayores. Una fuerte reforma fiscal, no es que se anuncie: *está ahí*. La terminación del Concordato con la Iglesia Católica y la sustitución por acuerdos, facilita el tratamiento *objetivado* de la escuela católica, como una iniciativa social peculiar, no privilegiada. Los nuevos aires profesionales de educadores, la escasez de vocaciones religiosas, y el auge de la técnica y de la especialización en la enseñanza, derivadas de necesidades sociales e industriales, pueden facilitar el logro de objetivos comunes. Un nuevo concepto de la función pública, que no es solamente la estatal; o unas nuevas dimensiones en la socialización de la gestión, junto a una línea creciente de *profesionalización*, marcan el acento de no pocos de los «demasiados» apartados del artículo 27. Se han firmado Textos Internacionales; se ha tomado conciencia de la opción escolar de los padres. Todo debe predisponer al *serenamiento* del tratamiento problemático de la escuela. Si la Ley de Educación de 1970 fue presentable en Europa, ahora el porvenir «europeista» de aquél va a estar en su *aplicación*. Este es otro lado de la cuestión.

## 2.3. *Desarrollo orgánico*

A una Constitución consensuada—también el artículo 27—ha sucedido un desarrollo que, de principio, hay que reconocer más *coherente*

con una de las partes, la gubernamental; con la coherencia también por la otra de que, al no haberse producido un debate serio entonces, se haya dado en la Ley del Estatuto de Centros Docentes. Ha surgido, de nuevo, el fantasma de la *ideologización*. Más que un debate sobre el *sistema educativo*. Se ha puesto mucha insistencia en el tema *ideario*, y poca en el de *calidad*. Se ha marcado el acento en las *prioridades*, y poco en la natural *homologación* de escuela estatal y no estatal, que ahora de nuevo se llamarán «escuela pública» y «escuela privada». El ámbito y alcance de la *participación* es un salto, que puede ser *riesgo* si no se mide, al tiempo, la *escuela*, como *actividad profesional*. Mucha verborrea jurídica, sin duda precisa para convencer; pero asoman las *armas legales*—para en su día— a efectos de turnancia política y derogación normativa. ¿Se ha intentado, fundamentalmente, dar respuesta momentánea a las respectivas *clientelas* políticas?

Nosotros nos permitimos ver que el destino final, acertado o no, del proceso educativo escolar, más que en la Ley de Centros Docentes, va a estar en la del *Financiamiento*. No tengo datos para enjuiciar esta última, y me temo que no haya premisas claras. Si no se acepta con naturalidad la iniciativa de la sociedad en torno a la escuela, volverá a perderse la *aproximación* a la escuela europea, aun dentro de su *pluralidad*. Ese es el punto capital, que ha de verse, como bisagra, en lo que supone una *actividad profesional*, servida con variedad de modelos o *proyectos educativos*—mejor que idearios—, respondiendo a una *calidad*, que afecta a la pública y privada. Esa calidad no sólo surge de una ausencia de discriminación económica, en uno u otro sentido, sino además en la competitividad, y en la posibilidad de *consideración de servicio docente* a todos los efectos, sin discriminación y con homologación retributiva. (El editorial de «Escuela Española», marzo, 1980, *Hemos perdido todos*, en este punto tiene razón.)

La *participación*, por ejemplo, tampoco debe suponer que uno de los componentes arrastre al todo, sino que se le ha de situar en su propio escenario y función. Es decir, que se impone—pero *también se mide*—no tanto como contraprestación a las fuentes públicas o no del Financiamiento, sino como trama cualificada del juego *educación, escuela-aprendizaje*, en el que se mueve el niño, el padre, el profesor, el centro. (Los art. 34 y 37 del Estatuto darán la medida.)

Caben, pues, no pocas cualificaciones: en las *instrumentaciones financieras*—y prejuzgar una sola de ellas, como sería el «cheque» escolar, sin haberlo estudiado a fondo sería un riesgo—en la transparencia del sistema de estímulos y ayudas, cuya *naturaleza*—al centro, o a las familias—puede ser decisiva, si no se las ven como *acción concertada*, y se les eliminan todo sentido reaccionario, en el sentido de que la calidad no debe ser primordial en uno u otro tipo de escuelas, sino en todas, e *intercambiable*, en la reconsideración del *ideario* siempre que haya garantías de la no utilización partidista (*el cambio de modelo de sociedad, por medio de la escuela*); y en la respuesta abierta de los padres, con su opción educadora.

J. LOPEZ MEDEL

Estas atemperaciones, mas los efectos de *una escuela para todos y para todo el hombre*, creemos que pudieran estar presentes para una sincronización con el hecho educativo en Europa. Este tampoco es perfecto. Ni por sí nos impone la uniformidad. Al contrario, cada *comunidad nacional* debe buscar su propia identidad en la Patria común y en las raíces espirituales sobre las cuales se ha de edificar una sociedad mejor, competitiva, libre y justa. Las fuerzas sociales de «derecha e izquierda», ¿sabrán comprenderlo así en fechas próximas, sin llegar a hacer de la Escuela, un arma de Partido?