revista de FOMENTO SOCIAL

NUM. 138 / ABRIL-JUNIO / 1980

LOS PROBLEMAS CRUCIALES DE LA ENSEÑANZA EN ESPAÑA

SUMARIO

Págs

EDITORIAL:

Libertad de enseñanza, voluntad de diálogo y compromiso ... 125

ESTUDIOS:

El ámbito de la escuela:

La población escolar española, por **Joaquín Tena Artigas** ... 129
Escolarización: presente y futuro, por **Félix Díez Burgos** ... 139
¿Tiene calidad suficiente la educación en España?, por **Irene Gutiérrez Ruiz** ... 149
Profesionales de la enseñanza: discriminados y desorganizados, por **José Luis Negro Fernández** y **M.ª Dolores González Barón** ... 161

Política educativa:

El art. 27 de la Constitución y su interpretación (Encuesta y textos parlamentarios), por **Miguel Herrero Rodríguez de Miñón, Luis Gómez Llorente, Manuel Gracia Navarro** y **Gregorio Peces Barba** ... 177
Ideas claras sobre la libertad de enseñanza, por **Juan María Lumbreras Meabe** ... 187
El estatuto de centros escolares y su ideología, por **Tomás Zamarriego, S. J.** ... 197
La participación de la comunidad educativa en la escuela, por **Alfredo Casado Tarancón** ... 209
La gratuidad de la enseñanza obligatoria, por **Javier Gorosquieta** ... 227
Problemas financieros de la enseñanza no obligatoria, por **Rufino Soriano Tena** ... 237

Ventana al exterior:

La escuela en Europa. La escuela en España, por **Jesús López Medel.** 253
Acerca de la escuela «pública». Reflexiones desde la historia, por **Henri Brugmans** ... 265

BIBLIOGRAFIA:

Bibliografía temática sobre libertad de enseñanza, por **Francisco Cubells Salas** ... 273

REVISTA DE FOMENTO SOCIAL

Trimestral, de socioeconomía normativa

Propietario y editor: **CESI - CENTRO LOYOLA.** Pablo Aranda, 3. Madrid-6. Teléfono 262 49 30.

Director: Javier Gorosquieta Reyes.

Colaboradores: Julio Colomer, Alfonso Echánove, Matías García, Juan García Pérez, Francisco Gómez Camacho, Gonzalo Higuera, Julián López García, Fernando Martínez Galdeano, Enrique Menéndez Ureña, Tomás Zamarriego.

Precios de suscripción para 1980:

España ...	830 pesetas
Extranjero ...	17 dólares
Número suelto ...	210 pesetas

DEPOSITO LEGAL: M. 1.437.—1958. ISSN 0015-6043

Gráficas Halar, S. L.-Andrés de la Cuerda, 4.-Madrid-15.-1980

EDITORIAL

Libertad de enseñanza, voluntad de diálogo y compromiso

Presentamos a nuestros lectores este número monográfico sobre «los problemas cruciales de la enseñanza en España». Nos referimos en él a todos los niveles educativos a excepción del universitario. Comenzamos por desplegar un panorama estadístico en torno a la población escolar (J. Tena Artigas), abordamos la problemática de la escolarización (F. Díez Burgos), nos interesamos por el tema de la calidad (I. Gutiérrez Ruiz) y por el de la situación y organización profesional del profesorado (J. L. Negro Fernández y M.ª D. González Barón). La segunda parte, «Política educativa», y también en buen grado la tercera, «Ventana al exterior», tratan una serie de cuestiones que surgen, en el fondo, desde una raiz común: la de la libertad de enseñanza con todas sus consecuencias. En la «Antología bibliográfica», finalmente, hemos querido ofrecer cierta representación a todos los colores de la gama ideológica sobre la temática.

Pero, hecha esta muy breve presentación, queremos dedicar estas líneas editoriales a una idea: la del pacto escolar, la del diálogo, la del compromiso.

Y la verdad es que quisiéramos sinceramente poder hablar de una «tercera vía», que fuera como una síntesis entre la alternativa ofrecida por el PSOE y el resto de la izquierda parlamentaria y la que se refleja de una manera relevante, p. ej., en el Estatuto de Centros Escolares, recientemente aprobado por el Congreso, y en el Proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria (B.O.C.E.; 11-7-79), que se encuentra ahora en el punto de salida de todo el largo proceso del debate legislador. Lo quisiéramos porque preferimos, en principio, a cualquier enfrentamiento, el diálogo, el compromiso, el consentimiento, la armonía. Tanto más cuanto que hay muchas preocupaciones compartidas en este terreno por el Gobierno y la oposición: el tema de la escolarización total, el de la reconversión de puestos mal escolarizados, el de la baja remuneración del profesorado, etc.

Pero, desgraciadamente, nos parece entender que aquella síntesis es ahora tan difícil, por no decir tan imposible, como la del aceite y el agua, la del metal fundido y la arcilla. Por un lado se propugna la escuela pública única financiada con fondos públicos, autogestionada por la comunidad educativa e ideológicamente pluralista. Por el otro, la libertad social de creación y de gestión de

centros financieramente apoyada por el Estado, la participación interna de la comunidad educativa sin que tenga que llegar a la autogestión empresarial, el pluralismo ideológico de centros pero no de necesidad el pluralismo ideológico dentro de cada centro.

De hecho, el precario consenso logrado a la hora de redactar el artículo 27, sobre la enseñanza, de nuestra Constitución, ha quedado hecho pedazos en el momento de tramitar algunas de estas leyes que lo concretan de una manera más precisa. Ciertamente no nos consideramos nosotros aquí capaces de ofrecer ideas válidas para recomponerlo del todo. Pero, sin embargo y a pesar de que nos alineemos claramente en la vía de la libertad de iniciativa con todas sus consecuencias financieras para el Estado y en el camino del pluralismo de centros, quisiéramos también proclamar aquí con todas nuestras fuerzas: no se manipulen las buenas ideas de la libertad de enseñanza; no se haga simplemente política conservadora de protección solapada de intereses egoístas apoyándose en los más nobles conceptos de democracia, libertad, derechos de los padres, etc., o en las declaraciones más solemnes de los organismos internacionales.

Porque si hablamos de libertades democráticas, la democracia es, ante todo, la práctica y el ejercicio del diálogo y el compromiso. Es verdad que formalmente podemos definir la democracia como el acuerdo en un procedimiento para la toma de decisiones por mayoría; que también es cierto que la mayoría, mientras lo sea, está en condiciones de ir simplemente imponiendo sus decisiones de una manera mecánica. Pero siempre y a pesar de todo, la voluntad de diálogo y de compromiso debería estar presente, a nuestro juicio, en la práctica de la democracia, aunque no sea por otro motivo que por éste; cuanto más amplitud de adhesiones obtenga cualquier proyecto para la comunidad política, ésta irá ganando tanto más en arraigo y en estabilidad. Y esto último a todos nos interesa.

Pues bien; en la materia que nos atañe, pensamos que la fidelidad y lealtad sinceras al principio de libertad de enseñanza con todas sus secuelas obliga, si no se quiere sencillamente servirse de él manipulándolo, a lo siguiente:

— A intentar alcanzar, en los plazos más breves posibles de tiempo, altas cotas de participación interna por parte de la comunidad educativa en los centros no estatales de enseñanza. ¿No se ha estado diciendo, frente a las demandas alternativas de autogestión, que la participación interna de los padres, de los profesores, de los alumnos sí que se admitía, incluso en niveles relativamente próximos a la autogestión? ¿Incluso en niveles formal y libremente autogestionarios?

— A no privilegiar en los centros no estatales a las clases acomodadas; a tener, por el contrario, las puertas abiertas a todos; más aún, a dar prioridad a los más humildes, a los más pobres, a los más débiles económicamente. Cuando se tacha de discriminatorios a favor de los ricos a muchos colegios de pago ¿no se de-

fienden éstos diciendo que la falta de libertad subvencionada obliga a ser, de esta manera, «clasistas»? Si nuestra sociedad, pues, entra en el futuro, por esa libertad, ya no tendrán excusa.

— A colaborar con el Estado en la escolarización total, abriendo nuevas aulas preferentemente allí donde existan más niños sin escuela. Se colaboraría, de esta manera, a romper la disyuntiva entre prioridades: «primero es la escolarización total», dice la izquierda; «las subvenciones deben ir paralelas al proceso de extensión de la escolaridad», sostienen el centro y la derecha.

— A ser flexibles y democráticos en materia de idearios; el derecho a un ideario no es una patente de corso para la dictadura ideológica ni para la ruptura de toda metodología de diálogo y compromiso. A acentuar la máxima flexibilidad del ideario, por puro respeto a los alumnos, en aquellas zonas, p. ej., rurales, en que fácticamente y al no existir varios centros, tampoco se da la libertad de elección entre centros diferentes por parte de los padres de los alumnos.

— A ser exigentes y a someterse congruamente al control público en materia de calidad de la enseñanza. Si se implanta la gratuidad y se admitiere por un centro la financiación estatal de la misma es obligado automáticamente algún control, por parte de los poderes públicos que la otorguen, de la calidad del servicio educativo que se presta.

— A establecer efectivamente, cuando se dieren las condiciones financieras para ello, la total gratuidad. Las actividades complementarias deberían tener siempre carácter voluntario; deberían ser, en su conjunto y por su volumen, residuales y no dar nunca ocasión a discriminaciones.

— A la solidaridad con los centros estatales en todos los terrenos y problemas, particularmente en el esfuerzo común por el logro de la calidad.

Hubo épocas en que la Iglesia fue la gran educadora de Europa, a través en concreto de las Universidades y de las escuelas de los monasterios. En tiempos más modernos la Iglesia se opuso a las nuevas ideas liberales; recuérdese, p. ej., en el siglo XIX la encíclica Mirari Vos o el Syllabus Errorum de Pío IX. El liberalismo y la Ilustración declararon entonces la guerra a la Iglesia como «retrógrada» en su concepto, y fue el de la escuela uno de los principales campos de batalla. Quería el liberalismo en consecuencia la escuela estatal más por laica y por «neutra» que por estatal. Y la quería de una manera un tanto contradictoria con su propia ideología, ya que en general defendía el liberalismo una minimización del intervencionismo del Estado en todas las esferas de la vida. Pero lo importante era quitar a la Iglesia el instrumento de la escuela y ello bien valía—pensaban—una cierta contradicción ideológica. De paso, al propugnar así la escuela estatal, se llevaban por delante el derecho a la promoción y mantenimiento de escuelas no sólo de la Iglesia, sino de cualquier otra entidad privada.

Los socialistas históricos, defensores de la socialización, de

la estatalización, del máximo intervencionismo del Estado, coincidieron en este tema de la escuela sorprendentemente con sus antagonistas ideológicos, los liberales. Y también ellos pensaban no sólo en la escuela estatal sino en la escuela «neutra» y laica, para poder romper el muro que la Iglesia oficial histórica, que anatematizó el socialismo, estaba oponiendo al avance de estas nuevas ideas.

Pero hoy debemos abandonar, nos parece, las inercias del pasado. Hoy el Concilio Vaticano II ha asumido en gran medida, como espacio de realización de la dignidad humana, el modelo de sociedad propio de las democracias occidentales, que son un producto de raíces liberales, aunque con injertos intervencionistas. Y en cuanto al socialismo, la Iglesia admite hoy, como alternativa sociopolítica válida, en principio, todo socialismo, menos el socialismo totalitario. Léase, p. ej., a este respecto, la carta «Octogesima Adveniens», de Pablo VI, escrita con ocasión de cumplirse el ochenta aniversario de la gran encíclica social de León XIII, «Rerum Novarum».

Por eso nos parece mucho más sutil y acertada que la de otros socialismos, la postura del socialismo holandés que vio ya desde primeros de siglo (léase en este número el artículo de H. Brugmans) que el camino de las mayorías favorables a su modelo de sociedad se encontraba más en el voto de las masas creyentes, no inquietándolas en el punto de la libertad de enseñanza y de la escuela «neutra», que en hacer causa común en el tema escolar con sus antagonistas políticos, los liberales. Cuánto más lógica será esta postura hoy en que, como decimos la Iglesia oficial acepta como alternativa legítima casi todas las especies de socialismo y, desde luego, todas las del socialismo democrático; hoy en que los partidos socialistas europeos se nutren en buena parte de los votos de los cristianos; hoy en que existen en la Iglesia grupos y comunidades cualificados que piensan tener razones desde su fe para defender el modelo de escuela pública única financiada con fondos públicos, internamente pluralista, autogestionada. ¿Por qué no abandonar totalmente, de uno y otro lado, los sectarismos de la historia?

Tal sería, a nuestro juicio, la condición de un nuevo diálogo y de un nuevo compromiso.

Construyamos su plataforma quienes defendemos nítidamente la alternativa de la libertad de enseñanza, cumpliendo los deberes que la misma nos impone, algunos de los cuales—importantes—enumeramos arriba. Y esperemos que los demás, asimismo, abandonen rigideces, totalitarismos formales ideológicos y las reliquias de todo sectarismo. Ahondemos entre todos las raíces del consentimiento para la mayor estabilidad de nuestra joven y frágil democracia.

La población escolar española

Por Joaquín TENA ARTIGAS
Director del Gabinete de Estadística
del Ministerio de Educación

Ofrece este trabajo de una manera sintética el grado de escolarización en los diferentes niveles y ramas de la enseñanza en España, así como la distribución relativa de la población escolar entre los mismos.

Por muchas y variadas razones, cualquier medida que afecte a la enseñanza interesa a todos los ciudadanos. No es la menos importante el que uno de cada cuatro habitantes esté en las aulas.

En el curso 1977-78, último del que existen datos *oficiales completos,* 8.741.000 alumnos estaban integrados en el sistema escolar para una población total estimada de 36.890.000 habitantes.

En el cuadro 1 se muestran las cifras y las tendencias de todos los niveles en el último quinquenio. Puede observarse que en Formación Profesional y otras Enseñanzas Medias los datos de estas últimas aún no se han obtenido para 1978-79, y en la Universitaria ocurre lo mismo con los alumnos libres; ambos son de poca entidad relativa, pero lo suficiente para que figure un aparente descenso que hay que explicar.

Conviene, por tanto, analizar con un poco de más detalle cada uno de los niveles.

1. *Analfabetismo*

El único método serio de luchar contra el analfabetismo es cerrar la fuente de producción, es decir, escolarizar a toda la población. Un alumno que ha permanecido en las aulas durante, al menos, ocho años, no recaerá nunca en el analfabetismo. Esta es la situación que desde finales de la década del sesenta se consiguió, en términos generales. Por otra parte, el esfuerzo de alfabetización de adultos realizados en esos mismos años

por un equipo especial de cinco mil maestros exclusivamente dedicados a esta tarea, permitió—tal vez prematuramente—dar por terminada el año 1970 esta labor, que hubiera podido consolidarse.

CUADRO 1

Alumnos matriculados clasificados por niveles educativos (miles de alumnos)

NIVELES Y TIPOS DE ENSEÑANZA	CURSOS				
	1974-75	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79
Preescolar	853,3	920,3	956,1	1.008,7	1.077,6
E.G.B.	5.361,7	5.473,4	5.544,6	5.579,6	5.590,4
Formación Profesional y otras Enseñanzas Medias	425,8	519,5	592,3	629,0	455,9 (**)
Bachillerato y C.O.U.	792,1	818,4	844,2	877,5	999,4
Universidad	442,6	505,6	546,0	645,9	496,5 (*)
Total	7.875,5	8.237,2	8.483,2	8.740,7	8.619,8

(*) Sólo alumnos oficiales.
(**) Sólo Formación Profesional.
Fuente: Gabinete de Estadística - Ministerio de Educación.

Ya el censo de 1970 mostró que de diez a catorce años la tasa de analfabetos era de 0,5 por 100; de quince a diecinueve el 1,8 por 100; de veinte a veinticuatro el 2,1 por 100. En los hombres hay un descenso en estas edades que refleja la acción realizada en el Servicio Militar. Las tasas progresaban con la edad y en los mayores de sesenta y cinco años estaba en el 28,4 por 100 del total de los analfabetos.

La rectificación censal de 1975 muestra que la situación en esa fecha era la siguiente: Población total, 36.012.257. No saben leer y escribir, mayores de diez años, 2.069.822, lo que significa el 5,75 por 100. La población analfabeta, mayor de sesenta años, es 1.053.059, es decir, el 50,88 por 100 del total de los afectados.

Como puede apreciarse, en el momento actual más de la mitad de los analfabetos que quedan tienen más de sesenta años, y este analfabetismo residual en vías de extinción, dada—felizmente—la prolongación constante de la vida media, es de esperar que aparezca aún, cada vez más disminuido y concentrado, en algunos censos. El problema no existe, pero debería realizarse una labor en la tercera edad que, bien enfocada, puede dar excelentes resultados para acelerar la extinción.

2. *Educación Preescolar*

En España se desarrolla entre los dos y los cinco años en dos períodos de dos años: los jardines de infancia para niños de dos y tres años y los párvulos para los de cuatro y cinco años. La escolarización es volun-

taria y no obligatoriamente gratuita, según la Ley General de Educación de 1970.

La matrícula de 1978-79 fue de 1.077.652 niños, que se distribuyen así: 521.928 en centros estatales y 555.724 en centros no estatales, el 48 y el 52 por 100, respectivamente. Todavía es mayor la matrícula de centros no estatales, pero la diferencia, año tras año, se va anulando.

EL 50,5 por 100 de la matrícula está constituida por niñas. Si se tiene en cuenta que la población total de estas edades está distribuida entre el 48,5 por 10 de mujeres y el 51,5 por 100 de varones, resulta que la escolarización de éstos es ligeramente inferior a la de aquéllas. Los centros estatales de educación preescolar tienen 32,8 alumnos por aula, en tanto que los no estatales llegan a 36,4. En los dos primeros años de preescolar, «jardines de infancia» correspondientes a los dos y tres años, la tasa de escolarización es de 10,9 por aula y aumenta cada año, pero muy ligeramente. En los dos cursos de «Párvulo» que acogen a los niños de cuatro y cinco años, la tasa se eleva al 74 por 100. Esta tasa, en cambio, asciende rápidamente y puede considerarse muy satisfactoria si la comparamos con la de otros países europeos. La escolarización media en el nivel preescolar es de 42,12 por 100 y tiende a crecer rápidamente.

3. *Educación General Básica (E.G.B.)*

La matrícula de alumnos en Educación General Básica experimenta en los últimos años incrementos de escasa entidad cuantitativa, al estar escolarizada prácticamente la totalidad de la población comprendida entre los seis y los trece años. Los aumentos pueden deberse al crecimiento vegetativo de la población, que es insignificante como reflejo de una natalidad en regresión, y a la solución de problemas residuales en determinadas zonas del territorio nacional, especialmente en los cinturones de las grandes ciudades. La escolarización total existente hace que las variaciones globales de estas cifras sea mínima (Cuadro 1).

De los 5.590.414 alumnos matriculados en E.G.B. en el curso 1978-79, 3.491.195 lo están en centros estatales, el 62,4 por 100, y 2.099.219 en centros no estatales, el 37,6 por 10 restante. La diferencia entre esta distribución relativa y la correspondiente a la educación preescolar podría ser un indicador de que la demanda social de puestos escolares estatales en este nivel no está cubierta si consideramos que lo normal es que la familia se pronuncie sobre el tipo de educación que quiere para sus hijos, estatal o no estatal, desde el momento en que decide enviarlos a la escuela. La menor proporción de alumnos estatales en preescolar que en E.G.B. podría suponerse que indica que, cuando existen, las familias prefieren la estatal; sin embargo, hay que señalar que la falta de igualdad de condiciones de coste para las familias de los diferentes tipos de centros impide conocer por este único indicador sus auténticas preferencias.

La cifra de niños matriculados es algo superior a la de niñas: 2.863.759,

frente a 2.726.655; representan, en términos relativos, el 51,2 por 100 y el 48,9 por 100 respectivamente, distribución análoga a la de la población total de seis a trece años, lo que es lógico dada la escolarización total en este nivel. En las aulas de educación especial existentes en los centros normales de E.G.B. hay matriculados 51.886 alumnos, el 58 por 100 son niños y el 42 por 100 niñas. También en este nivel habría que agregar los 80.251 adultos que siguen estas enseñanzas.

El número de alumnos por aula en los centros estatales: 30,5, es inferior al de los centros no estatales: 36,5. En educación especial hay 11,8 alumnos por unidad estatal y 11,2 en las no estatales.

En el nivel de escolaridad obligatoria de E.G.B., que comprende las edades de seis a trece años inclusive, la tasa indica una escolaridad total.

En el siguiente cuadro constan los datos detallados de la escolarización, si bien hay que advertir que la comparación se establece entre los alumnos matriculados por grado y la población por edades.

CUADRO 2

Curso 1978-79

		Alumnos	Población	Tasas de escolarización en porcentaje
EDUCACION PREESCOLAR				
Jardín de infancia		140.684	1.291.276	10,89
Párvulos		936.968	1.267.041	73,95
Total		1.077.652	2.558.317	42,12
EDUCACION GENERA BASICA				
Curso primero		759.334	642.601	118,17
Curso segundo		713.519	640.316	111,43
Curso tercero		705.821	657.350	107,37
Curso cuarto		708.455	654.052	108,32
Curso quinto		718.195	655.745	109,52
Curso sexto	No repetidores	641.641	657.042	97,66
	Repetidores	116.173	658.151	105,53
Curso séptimo	No repetidores	578.355	670.739	88,42
	Repetidores	80.220		
Curso octavo	No repetidores	512.855		
	Repetidores	55.846		
Total		5.590.414	5.235.996	106,77

Fuente: Gabinete de Estadística - Ministerio de Educación.

La tasa del primer curso de E.G.B. es la más alta de todas, como viene ocurriendo desde hace años; la causa puede ser, en parte, la inclusión de niños menores de seis años en este curso cuando no existen unidades de párvulos en las escuelas de las localidades de residencia, especialmente en la zonas rurales. Las tasas de los demás cursos presentan oscilaciones cuyas causas se justifican por el método utilizado desglosando repetidores y no repetidores en la segunda etapa de E.G.B., pues los alumnos repetidores de un determinado curso tienen la edad suficiente para estar cursando, por lo menos, el siguiente. De los 80.220 alumnos repetidores de séptimo, posiblemente haya algunos que repitan dos veces, pues la Ley lo autoriza y, por consiguiente, su edad es también superior a la que ha servido de base para calcular la tasa general de escolaridad. Si los dedujéramos, la tasa media general estaría más próxima a 100, es decir, a la realidad.

En el curso octavo sigue existiendo un sensible descenso de la tasa de escolarización correspondiente, que puede tomarse como un indicador del abandono de la escuela que se produce aún en los últimos cursos por incorporación al mundo del trabajo antes de cumplir los dieciséis años. Esta situación no experimenta progreso aparente, a pesar de la situación de paro existente, en relación con los datos de cursos precedentes.

4. *Bachillerato (B.U.P.)*

En 1978-79 está matriculado casi un millón de alumnos, 999.479, en el B.U.P. y en el C.O.U. conjuntamente, cifra *inferior* en diez mil alumnos, a la que existió cinco cursos anteriores, cuando todavía se cursaba una parte importante del bachillerato elemental y el superior completo, además del C.O.U.

Cursan enseñanza oficial el 62 por 100 del total, enseñanza colegiada el 36 por 100 y libre el 2 por 100; estos alumnos de enseñanza libre son los que cursan aún el bachillerato superior en fase de extinción.

El 88,4 por 100 de la matrícula asiste a los *turnos* de día y el 11,6 por 100 restante a *cursos nocturnos*.

En el cuadro 3 se muestra la evolución del B.U.P. y una extrapolación de las tendencias observadas para calcular las previsiones que hay que considerar en relación con el volumen de la población de catorce o quince años y con la matrícula en Formación Profesional. Desde este punto de vista, las cifras obtenidas parecen aceptables siempre que la matrícula de primero de Formación Profesional no experimente un incremento superior a la tendencia actual; de realizarse estas previsiones, puede decirse que en 1980-81 la escolaridad obligatoria se cumpliría ya plenamente para la población de catorce años, por la simple evolución de la tendencia.

La serie cronológica de los alumnos de C.O.U. o del curso Preuniversitario que le precedió, es en general muy irregular. Un análisis detallado

CUADRO 3

Evolución de la matrícula de B.U.P. y previsiones para el curso próximo

Curso	1975-76	1976-77	1977-78	1978-79	1979-80	1980-81
						Previsiones
a) *Alumnos matriculados en B.U.P.*						
1.º	255.014	266.208	291.043	322.440	358.553	399.141
2.º	—	216.315	243.332	269.748	299.869	333.454
3.º	—	—	183.893	223.784	244.476	270.850
Total			718.268	815.972	902.898	1.003.445
b) *Porcentaje de paso de un curso al siguiente, a partir de 1.º*						
1.º	100	100	100	100	—	—
2.º	—	84,82	91,40	92,68	93,0	—
3.º	—	—	72,11	84,06	84,0	84,0
c) *Porcentaje de matriculados en C.O.U. sobre matriculados en 3.º de B.U.P. en curso atrás*						
C.O.U.	—	—	—	88,71	89,0	89,0
d) *Alumnos matriculados en C.O.U.*						
C.O.U.	185.695	239.582	93.552	163.135	199.168	217.584

Fuente: Gabinete de Estadística - Ministerio de Educación. Elaboración propia.

permitiría detectar las causas, que en algunos casos son académicas: supresión de exámenes y barreras, establecimiento del C.O.U., pruebas de acceso, etc.; y en otros, económicas, políticas e incluso psicológicas.

5. *Formación Profesional*

En el curso 1978-79 se han matriculado en Formación Profesional 455.943 alumnos.

Tanto considerado aisladamente como en relación con las matrículas de otros niveles educativos, la participación del sector de la Formación Profesional puede considerarse aún insuficiente a pesar de su constante crecimiento. Debemos considerar que según la Ley General de Educación, los dos cursos de la Formación Profesional de primer grado son obligatorios y gratuitos para los alumnos que no sigan el Bachillerato y que, en general, debe constituir el paso obligado de preparación para incorporarse a la vida laboral activa.

Si los comparamos con el total de alumnos de B.U.P. del curso anterior, el número de alumnos de Formación Profesional es inferior en un 42 por 100 y en un 48 por 100 si le añadiéramos los alumnos del C.O.U. Incluso los alumnos universitarios del curso 1977-78 le superaron en un 17 por 100. Por cada alumno matriculado en primer curso de Formación Profesional hay más de cuatro matriculados en primero de B.U.P.

Dada la composición normal de la población laboral, parece bastante claro que la configuración actual de la pirámide educativa no responde a las necesidades de formación de las diferentes categorías profesionales.

La matrícula total del curso 1978-79, se distribuye por sexo en 294.320 varones y 161.623 mujeres, el 65 y el 35 por 100, respectivamente. Este desnivel todavía grande, va disminuyendo y en relación con el curso anterior el total ha crecido en el 12 por 100, los varones en el 10 y las mujeres en el 16 por 100.

Por sectores, el estatal tiene 211.729 alumnos, en tanto que el no estatal, cuenta con 244.214, el 46 y el 54 por 100, respectivamente, del total. También en este aspecto se está produciendo una nivelación.

En los centros estatales, la participación femenina es del 28 por 100 y en los no estatales, del 42 por 100, diferencia significativa que puede estar originada porque en éstos la rama administrativa se imparte con mayor profusión y es la más aceptada por la población femenina.

La *distribución de alumnos por grados y por tipo de centros* aparece en el Cuadro 4.

CUADRO 4

Formación Profesional (Curso 1978-79)

	Total		Centros estatales		Centros no estatales	
	Alumnos	%	Alumnos	%	Alumnos	%
Total de alumnos	515.119	100	253.302	100	261.817	100
Plan nuevo	514.673	99,91	253.104	99,92	261.569	99,91
Período de adaptación y transición	4.333	0,84	1.983	0,78	2.350	0,90
Primer grado	367.486	71,34	167.444	66,10	200.042	76,40
Complementarias de acceso al 2.° grado	2.323	0,45	1.388	0,55	935	0,36
Segundo grado	140.531	27,28	82.289	32,49	58.242	22,25
Plan a extinguir	446	0,09	198	0,08	248	0,09
Preparación de acceso al C.O.U.	446	0,09	198	0,08	248	0,09

Fuente: Gabinete de Estadística - Ministerio de Educación.

Existe una diferencia significativa entre el sector estatal y el no estatal, puesto que en aquél el número absoluto de alumnos de primer grado es menor que en el sector no estatal; también es menor la proporción sobre el total; en cambio, en el segundo grado sucede lo contrario. Entre las causas que pueden ocasionar esta situación está la mayor complejidad de la formación profesional de segundo grado que retrae a la iniciativa no estatal a implantarla; complejidad que lleva a un mayor coste que quizá no es compensado por los ingresos esperados que están afectados por la propia limitación de la demanda.

En el segundo grado existe el régimen general y el régimen de enseñanzas especializadas: en el primero hay sólo 3.776 alumnos matriculados que representan el 3,3 por 100 del total correspondiente y en el segundo, 112.233 alumnos, el 96,7 por 100 restante. Parece paradójico llamar régimen general al que no elige casi nadie y no existe diferencia en este aspecto entre los centros estatales y no estatales.

En el primer grado hay matriculados 203.343 varones y 123.067 mujeres; representan el 74,6 y el 26,4 por 100 respectivamente, en el segundo grado, la matrícula es de 80.363 alumnos y la femenina de 35.646 alumnas. El 30,7 por 100 de la participación femenina en el segundo grado es algo superior al del primer grado.

En ambos grados existe una característica común, el mayor incremento relativo, y también absoluto, de la matrícula en centros estatales. Además, se observa que el segundo está creciendo proporcionalmente más que el primero, e incluso en cifras absolutas.

Las diferencias indican que la demanda de formación profesional de segundo grado crece con mayor rapidez que la de primero y que es más fuerte en los centros estatales. La causa de estas variaciones de la demanda puede estar en que la oferta presenta también estas características o que influyan las propias características del sistema, pues la sociedad española parece aceptar mejor que antes que los jóvenes sigan la formación profesional después de tener el bachillerato; al fin y al cabo, en el primer caso, se trata de algo similar a una carrera, aunque sea corta, y en el segundo se sigue interpretando que son unos estudios para torpes e incapaces, además de preparar para puestos de trabajo de escasa cualificación.

La evolución cuantitativa en los últimos años ha sido la que se muestra en el Cuadro 5.

CUADRO 5

Evolución de la Formación Profesional (1966-1980)

Curso	Alumnos matriculados	Incremento interanual	Números índices
		(En porcentaje)	1966/67 = 100
1966-67	125.577	—	100
1967-68	136.045	8,34	108,3
1968-69	146.625	7,78	116,8
1969-70	150.997	2,98	120,2
1970-71	151.760	0,50	120,9
1971-72	159.005	4,77	126,6
1972-73	178.151	12,04	141,9
1973-74	204.749	14,93	163,0
1974-75	233.915	14,24	186,3
1975-76	305.254	30,50	243,1
1976-77	359.044	17,62	285,9
1977-78	407.812	13,58	324,8
1978-79	455.943	11,77	363,1
1979-80	515.119	12,98	410,2

Fuente: I.N.E.: Elaboración propia.

Diferencias regionales e internacionales

El analfabetismo residual, difícil de eliminar súbitamente, muestra con acritud, si lo analizamos por provincias o regiones, la situación de retraso secular de algunas de ellas respecto de la media nacional o de privilegio de otras. Generalmente, aunque no siempre, coincide con su nivel económico. Eliminadas las causas que lo produjeron, las diferencias tenderán a desaparecer, pero siguen siendo testimonio de una situación que persistió durante siglos y que aún hoy muestra sus trazas.

La escolarización en el nivel preescolar, por ser voluntario, se ha desarrollado con mayor rapidez, por mayor presión de la demanda, en las

provincias y regiones más desarrolladas. Así Vizcaya y Málaga, con población muy diferente en número, muestra la primera casi el doble de alumnos que la segunda, o Madrid, que supera en población a Barcelona, es superado por esta notablemente en alumnos de preescolar. Lógicamente en E.G.B. no hay diferencias de escolarización entre las provincias o regiones, pues todas disponen de suficientes puestos escolares. Pero si consideramos la situación en Bachillerato y Formación Profesional, vuelven a aparecer diferencias que muestran, en líneas generales, que las provincias más industrializadas tienen mayores matrículas en este último nivel. Por ejemplo: en Alava, los alumnos de Formación Profesional, 6.578, superan a los de Bachillerato, que son sólo 5.348, mientras en Albacete existen 3.015 alumnos de Formación Profesional y más del doble, 7.389, de B.U.P.; Madrid tiene 51.618 de Formación Profesional y 163.944 de B.U.P., y Barcelona 67.876 de Formación Profesional y 117.376 de B.U.P,. lo que ilustra muy claramente que cuando aumenta el desarrollo también aumenta la matrícula de Formación Profesional y disminuye proporcionalmente la de B.U.P., situación que sólo a primera vista podría considerarse paradójica.

En el ámbito internacional, comparando la relación entre los alumnos y la población de cinco a veinticuatro años en los países de la Comunidad Económica Europea (C.E.E.) y la de España, encontramos que en 1970-71 la tasa media para los nueve países de la Comunidad fue del 58,9 por 100 y llegó en el 1976-77 al 64 por 100, España, en el mismo período, pasó del 53 por 100 al 61; es decir, que, aun estando por debajo de la media de la C.E.E., el incremento fue más rápido. En el año 1970 había 10 puntos de diferencia entre el país más avanzado y España y en 1976-77 esta diferencia se había reducido a 6 puntos.

Escolarización: presente y futuro

Por Félix DIEZ BURGOS
Director General de Programación e Inversiones
del Ministerio de Educación

Los objetivos del Ministerio de Educación pueden concretarse «en una educación de calidad cada vez más extensiva a todos, que sirva como instrumento progresista de igualación social y que se desarrolle en el respeto a la libertad».

No pretendo con este artículo hacer una exposición teórica de la política educativa en materia de escolarización. No soy un teórico. Las funciones que desempeño al frente de un órgano como la Dirección General de Programación e Inversiones y de un Organismo como la Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar, ambos puramente instrumentales, me obligan a no incurrir en divagaciones puramente especulativas.

Todos sabemos que los propósitos y las buenas intenciones con facilidad suelen llevarnos a frecuentes engaños si no medimos con atención los medios y las propias fuerzas cada vez que se decide emprender un trabajo. «Una cosa es predicar, dice un viejo refrán castellano, y otra es dar trigo», refrán que traducido al lenguaje de la política educativa, quedaría más o menos así: «Una cosa es hacer una Ley y otra que se hagan solas las escuelas.»

En este error los españoles hemos caído con frecuencia. Como Don Quijote, hemos confundido los sueños y los buenos propósitos con la realidad y, en el tema que nos ocupa, el tema de la política educativa, y dentro de ésta, el de la escolarización, cada vez que el Gobierno o la misma sociedad ha tomado conciencia del problema, las intenciones en general han quedado en buenas intenciones y los niños en la calle, es decir, sin escuela.

No es difícil encontrar estos desengaños, si repasamos la historia educativa de nuestro país. En 1912, Rafael Altamira pedía que se construyeran las 9.000 escuelas necesarias según sus cálculos y curiosamente sólo pedía que se cumplieran las previsiones de la Ley Moyano de 1857 (1).

(1) RAFAEL ALTIMIRA: *Problemas urgentes de la Primera Enseñanza en España*, BILE, 30 de junio de 1912, núm. 627, págs. 99 y 100.

Aun en aquellos períodos en que con más ardor trató de mejorarse la cuestión educativa, caso de la II República, las realizaciones quedaron a bastante camino de los propósitos.

Sin embargo, esta regla general está a punto de quebrarse, o quizá, como diría un pesimista, a confirmarse por una excepción. Y es que tras la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, sin duda las cosas han ido mejor para la educación. Un esfuerzo financiero importante, una mejor planificación y también una demanda social que la propia Ley fomentaba, han permitido por primera vez en nuestra Historia, que la Educación General Básica, contemplada como educación obligatoria y gratuita en esta Ley y consagrada después en el artículo 27 de nuestra Constitución, sea efectivamente obligatoria y gratuita, amén de las mejoras en los demás niveles educativos.

Tanto es así que, a raíz de los Pactos de la Moncloa de 1977, llegaron a habilitarse 40.000 millones de pesetas. Esto, unido a los créditos ordinarios existentes al efecto, han hecho posible que la escolarización obligatoria y gratuita sea un hecho antes de que finalizaran los diez años que marcaba el calendario de desarrollo de la Ley General de Educación.

En concreto, la cifra de puestos escolares finalizados en los cuatro últimos años (1976-1979) es de 1.976.014 en Preescolar, E.G.B., B.U.P. y Formación Profesional, de los cuales 1.315.254 fueron ultimados en los años 1978 y 1979.

Situación actual

Como consecuencia de este reciente esfuerzo, la situación referida al curso 1978/79 queda reflejada en el Cuadro núm. 1.

Como puede verse, la Educación Preescolar ha alcanzado unas tasas de escolarización en el grupo de edad de cuatro a cinco años casi comparable a la tasa media de la Comunidad Económica Europea. En Educación General Básica, y como ya señalamos más arriba, la escolarización es completa, aunque una parte del alumnado de este nivel se encuentre escolarizado en condiciones que no son las deseables (edificios inadecuados, sistema de enseñanza de doble turno, etc.). En este nivel y como consecuencia de las migraciones y del propio crecimiento vegetativo se produce un crecimiento neto anual de matrícula, principalmente en el sector estatal.

Por lo que se refiere al Bachillerato Unificado y Polivalente, las tasas puede decirse que son igualmente altas y también cercanas a las tasas de los países de la Comunidad Económica Europea. Sin embargo, resultan dentro de nuestro país excesivamente altas si las comparamos con las de la Formación Profesional. En este último nivel encontramos una tasa muy inferior a las tasas de la C.E.E., y de ahí la necesaria potenciación de los estudios profesionales medios en la que actualmente nuestro Ministerio está empeñado.

CUADRO NUM. 1

ALUMNOS Y TASAS MEDIAS DE ESCOLARIZACION A NIVEL ESTATAL
(Curso 1978-79. Enseñanzas estatal y no estatal.)

	PREESCOLAR	E.G.B.	B.U.P.	F. PROFESIONAL	ED. ESP.
Alumnos	1.074.016	5.571.801	975.519	455.164	51.785
Tasa escolarización (%)	71,7 (4-5)	100	38,6	25,4 (1.º)	—
				6,6 (2.º)	—

El Cuadro núm. 2 completa el primero al pormenorizarlo a nivel regional y provincial, pudiendo advertirse en el mismo importantes desigualdades entre las distintas regiones, y entre las distintas provincias. Un conjunto de factores que van desde los históricos a los sociales y económicos influyen en estas diferencias.

CUADRO NUM. 2

TASAS ESCOLARIZACION CURSO 1978-79 (*)

REGIONES PROVINCIAS	PREESCOLAR		B.U.P.	FORMACION PROFESIONAL		
	2-3 años	*4-5 años*		*1.º Grado*	*2.º Grado*	*Total*
Almería	4,0	67,7	31,3	17,1	5,0	9,9
Cádiz	4,7	53,5	25,3	23,4	5,6	12,9
Córdoba	5,7	66,4	31,2	21,7	7,3	13,2
Granada	5,1	55,3	34,9	26,0	7,3	14,9
Huelva	7,7	58,1	25,0	20,2	7,8	12,9
Jaén	4,8	68,5	26,3	20,2	5,4	11,6
Málaga	4,7	57,1	34,9	22,0	5,1	11,9
Sevilla	5,5	49,5	32,4	21,3	4,2	11,2
Andalucía	5,2	57,3	30,6	21,9	5,7	12,3
Huesca	17,8	97,3	48,3	18,8	6,9	11,5
Teruel	12,0	94,7	33,1	19,7	4,4	10,3
Zaragoza	21,0	87,1	43,8	25,2	9,0	15,4
Aragón	19,6	89,5	43,3	23,4	8,1	14,3
Asturias	5,2	59,1	45,7	24,7	10,7	16,3
Baleares	26,2	77,9	40,4	24,1	4,1	12,2

(*) No se incluye E.G.B. por ser las tasas del 100 por 100 en todas las zonas.

CUADRO NUM. 2

TASAS ESCOLARIZACION CURSO 1978-79 (*)

REGIONES PROVINCIAS	PREESCOLAR		B.U.P.	FORMACION PROFESIONAL		
	2-3 años	*4-5 años*		*1.er Grado*	*2.º Grado*	*Total*
Las Palmas	4,3	44,0	34,1	17,2	4,6	10,1
Santa Cruz de Tenerife	5,4	49,1	35,4	15,9	4,2	9,1
Canarias	4,9	46,5	34,8	16,6	4,4	9,6
Ciudad Real	15,8	76,5	25,7	23,3	7,5	14,0
Cuenca	8,1	87,3	30,1	13,6	2,4	7,0
Guadalajara	11,9	87,6	46,8	25,2	5,9	16,6
Madrid	9,6	67,5	52,4	24,1	6,4	13,5
Toledo	7,3	80,8	27,9	16,2	4,8	9,4
Castilla la Nueva	9,2	69,9	46,8	23,0	6,2	13,0
Avila	6,1	71,4	31,4	15,7	2,0	7,5
Burgos	9,7	81,0	38,0	41,5	12,0	23,6
Logroño	11,5	99,0	42,3	50,4	16,2	29,6
Palencia	9,8	93,5	39,9	27,0	5,6	14,0
Santander	7,4	59,3	38,3	33,1	8,6	18,2
Segovia	6,9	95,1	43,0	19,5	6,0	11,5
Soria	9,2	75,3	45,4	20,6	4,3	10,8
Valladolid	9,5	70,5	43,6	26,8	9,5	16,6
Castilla la Vieja	8,9	76,0	40,0	31,2	9,0	17,8
Barcelona	19,0	82,6	40,0	35,8	7,3	16,7
Gerona	28,3	95,8	35,0	25,1	4,6	12,8
Lérida	23,2	96,6	42,5	33,1	6,4	17,0
Tarragona	14,8	93,1	31,6	31,8	8,4	17,8
Cataluña	19,6	85,2	39,0	34,4	7,2	18,1
Badajoz	5,2	74,3	28,5	16,7	4,2	9,3
Cáceres	5,2	70,4	30,2	15,0	3,0	9,5
Extremadura	5,6	72,9	29,2	16,4	4,5	9,4
La Coruña	5,4	61,1	37,1	21,3	7,0	12,6
Lugo	5,9	74,5	34,7	18,7	5,5	10,6
Orense	5,3	52,6	33,6	18,6	5,4	10,8
Pontevedra	5,3	54,9	27,9	18,3	3,3	9,7
Galicia	5,5	59,3	33,2	19,6	5,5	11,1

(*) No se incluye E.G.B. por ser las tasas del 100 por 100 en todas las zonas.

CUADRO NUM. 2

TASAS ESCOLARIZACION CURSO 1978-79 (*)

REGIONES PROVINCIAS	PREESCOLAR		B.U.P.	FORMACION PROFESIONAL		
	2-3 años	*4-5 años*		*1.er Grado*	*2.º Grado*	*Total*
León	11,8	72,2	42,9	26,1	8,0	15,2
Salamanca	6,9	70,0	49,0	19,3	6,9	11,7
Zamora	8,3	62,7	39,1	19,9	7,5	12,3
León	9,6	69,7	44,1	22,7	7,5	13,6
Albacete	7,0	83,5	28,4	17,5	4,0	9,6
Murcia	7,6	73,5	35,4	31,9	5,9	16,3
Murcia	7,5	75,7	33,4	27,8	3,4	14,4
Navarra	17,7	89,4	38,8	32,5	7,6	17,6
Alicante	8,3	71,3	30,4	22,3	4,6	11,7
Castellón de la Plana	18,0	84,3	31,5	20,4	3,3	10,3
Valencia	16,0	89,4	35,8	24,8	4,4	12,7
Valencia	13,7	82,8	33,6	23,5	4,4	12,1
Alava	3,5	78,7	37,1	40,7	13,9	24,8
Guipúzcoa	20,6	90,9	40,9	41,2	10,7	26,0
Vizcaya	10,0	88,3	43,7	32,6	8,8	16,4
País Vasco	13,5	88,0	42,0	36,1	11,6	21,2
Nacional	10,8	71,7	38,6	25,4	6,6	14,2

(*) No se incluye E.G.B. por ser las tasas del 100 por 100 en todas las zonas.

Estos cuadros nos ofrecen unas cifras brutas que lógicamente habría que matizar con otras (Cuadro núm. 3) que nos muestran la escolarización por edades y niveles y que nos dan una idea bastante exacta del rendimiento de nuestro sistema educativo. De un análisis rápido del mismo, entre otras conclusiones, se pueden colegir ciertos retrasos respecto a la edad teórica en que deben cursarse los distintos niveles. Los retrasos son poco importantes en E.G.B., pero van aumentando en B.U.P. y F.P. Igualmente, por último, se producen en nuestro sistema frecuentes abandonos escolares que podríamos calificar de prematuros; así, 63.000 alumnos abandonan sus estudios a los trece años, es decir, aun antes de terminar el período de escolarización.

CUADRO NUM. 3

POBLACION ESCOLARIZADA, DISTRIBUCION POR EDADES (CURSO 1978-1979)

AÑOS EDAD	NIVELES EDUCATIVOS						TOTAL ALUMNOS	POBLACION SIN ESCOL.	POBLACION EN EDAD ESCOLAR
	Preescolar	*E.G.B*	*B.U.P.*	*F.P.*	*Otras E. Medias*	*Universit.*			
4	424.447	><					424.447	236.228	660.675
5	512.521	106.217					618.738	26.364	645.102
6	><	656.896					656.896	—	644.017
7		660.961					660.961	—	642.938
8		668.586					668.586	—	650.503
9		678.039					678.039	—	649.570
10		657.079			32.584		689.663	—	651.676
11		664.310			11.097		675.407	—	652.738
12		651.001			10.591		661.592	361	661.953
13		559.221	22.942	4.201	11.500		597.864	63.568	661.432
14		288.104	189.177	91.140	12.844		581.265	76.051	657.316
15			236.833	110.300	14.308		361.441	289.695	651.136
16			201.832	92.455	12.750	1.565	308.602	339.387	647.989
17			165.006	62.778	13.579	68.359	309.722	326.949	636.671
18			77.015	40.611	14.656	94.120	226.402	407.055	633.457
19			37.938	23.497	12.284	102.990	176.709	450.462	627.171
20			44.776	30.182	43.011	94.274	212.243	403.536	615.779

Fuentes utilizadas: 1) Población: Instituto Nacional de Estadística.
2) Datos de escolarización: Estadística del M.E.C.

NOTA.—El hecho de que para algunas edades las cifras de matrícula sean superiores a las de población responde a deficiencias en las estadísticas disponibles, pero también a la probable simultaneidad entre la enseñanza obligatoria y otras formas de enseñanza (E. Artísticas.

OBJETIVOS DE LA ACTUAL POLITICA EDUCATIVA

Como el ministro Otero en anteriores ocasiones ha manifestado, en materia de escolarización hay que tender a que los niveles obligatorios de enseñanza sean efectivamente gratuitos, estableciendo las ayudas necesarias para que exista una real igualdad de oportunidades.

En esta línea, nuestro Ministro ha hecho hincapié en la importancia de la educación compensatoria a la hora de dar un trato desigual a las desiguales áreas educativas de nuestro país, y desigual por otro lado a las desigualdades de capacidad psicológica, social y económica en que se encuentran nuestros alumnos.

Por lo que se refiere a las zonas deprimidas, la política de igualdad, entendida como igualdad compensatoria, exige una consideración geográfica del tema que afecta por igual a todos los niveles y modalidades educativas.

La justicia como objetivo político ha de ser global o queda falseada. No puede buscarse sólo la justicia entre clases, sino también entre zonas geográficas. Su traducción práctica debe consistir en conseguir que no haya zonas en España que carezcan de los servicios más elementales.

Y así como la justicia entre clases se consigue por la vía de los Ingresos Públicos con una reforma fiscal progresiva, la justicia entre regiones, entre zonas ricas y zonas pobres, hemos de lograrla con el Gasto Público, dando prioridad a la inversión y a la dotación de servicios en las más abandonadas.

Por ello, el Ministerio de Educación ha elaborado un Plan de atención escolar prioritaria a zonas deprimidas, mediante el que se conseguirá orientar con carácter suplementario hacia estas zonas una importante parte de la inversión del Departamento.

En líneas generales, las prioridades entre los distintos niveles y para el presente año quedan claras a la vista del Cuadro núm. 4, donde aparece distribuido por programas el presupuesto de nuestro Ministerio para 1980.

Por otra parte, es notorio que en el momento actual, la escolarización para las edades superiores a los catorce años se realiza básicamente mediante los Centros de Bachillerato, lo que produce una saturación en este nivel de Bachiller, que orienta al alumnado hacia la Universidad en forma masiva, una Universidad que ya está excesivamente sobrecargada. Esta situación parece que puede remediarse mediante el aumento de la oferta de puestos escolares de Formación Profesional, así como con la mejora de las instalaciones.

En cuanto a la Educación Preescolar, sin ser este nivel obligatorio, tiene, sin embargo, una importancia fundamental y merece una particular atención, ya que en esta etapa pueden producirse desigualdades bio-psí-

CUADRO NUM. 4

DISTRIBUCION DEL PRESUPUESTO DE EDUCACION POR NIVELES EDUCATIVOS, ADMINISTRACION, ETC.

Distribución por Programas del Presupuesto del Ministerio de Educación para 1980

DENOMINACION	REMUNER. DE PERSONAL	OTROS GASTOS DE FUNCIO-NAMIENTO	TRANSFER. CORRIENT.	INVER-SIONES	TRANSFER. DE CAPITAL	OPERAC. FINANC.	TOTALES	%
Educación Preescolar	18.457,1	275,5	—		1.440,6		20.173,2	6,43
Educación General Básica	130.238,1	2.367,3	43.377,8		19.734,4		195.717,6	62,38
Educación Especial	5.936,3	38,3	2.563,6		1.129,2		9.667,4	3,08
Bachillerato y C.O.U.	41.275,8	1.946,7	1.721,7		3.204,3		48.148,5	15,35
Formación Profesional	11.166,5	—	2.171,2		4.453,1		17.790,8	5,67
Enseñanzas Especializadas	2.158,9	267,1	—		290,5		2.716,5	0,86
Investigación, Ordenación Educativa y Orientación Educativa	164,3	39,4	64,8		745,0		1.013,5	0,32
Administración General	3.787,3	1.198,7	594,3	55,0	2.012,9	6,7	7.654,9	2,44
Relaciones Internacionales	1.602,7	96,4	42,5		15,0		1.756,6	0,56
Instituto Nacional de Enseñanzas Integradas	—	—	9.116,2		—		9.116,2	2,91
Totales	214.787,0	6.229,4	59.652,1	55,0	33.052,0 (1)	6,7	313.755,2	100,0

(1) Son inversiones en el sector público, salvo 1983 millones para el Sector Privado.

quicas y educativas que pueden ser insuperables en momentos posteriores del desarrollo personal. Las inversiones deben tener carácter compensatorio y no parece conveniente imponer como obligatorio este nivel de educación, ya que es sustitutorio de la acción fundamental de la familia.

Se pretende alcanzar en el plazo de algunos años una tasa de escolarización del 100 por 100 para estas edades. La construcción de los centros necesarios para ello constituye un importante objetivo, si bien con un margen de graduación en el plazo necesario para conseguir esta meta.

En Bachillerato, la política del Departamento tratará de atender la demanda, que no debe modificarse bruscamente, construyendo el número de puestos necesarios para mantener su capacidad de acogida.

De cualquier manera, habida cuenta de que se intenta una elevación progresiva de la tasa de escolarización del alumnado de Formación Profesional, en particular en los años más próximos al ciclo obligatorio (catorce o quince años), se espera como consecuencia una disminución de la tasa de escolarización en el B.U.P. Este desequilibrio en la distribución del alumnado a favor del B.U.P. y en perjuicio de la Formación Profesional, parece responder a una cierta mentalidad elitista que lleva a menospreciar los estudios profesionales medios, y cuyo cambio no depende sólo de la atención que nuestro Ministerio preste a la Formación Profesional, sino que depende de diversos factores sociológicos e incluso psicológicos que escapan a nuestras posibilidades.

En lo que a la Educación Especial se refiere, y como ya señalamos más arriba, este Ministerio está desplegando una gran actividad para compensar las desigualdades de origen bio-psíquico del alumnado. Por ello debe atenderse de modo progresivo a la población deficiente, con el criterio de un 30 por 100 de los puestos necesarios, en Centros Específicos, y un 70 por 100, en Centros de Educación General Básica. En los primeros años se procurará dar mayor importancia a la creación de unidades en Centros de E.G.B.

Finalmente, no podemos olvidar la importancia de las Enseñanzas de Orientación Artística, que difíciles siempre en una programación general, cada día cuentan con más demandas. Es necesario igualmente potenciar el principio de igualdad de oportunidades a favor de nuestros nacionales residentes en el extranjero, creando nuevos Centros fuera del territorio nacional.

A medio plazo, éstos son los objetivos, en materia de escolarización, que deben ser encuadrados dentro de una política más general. Resumiendo: las líneas programáticas del ministro Otero pueden concretarse en una educación de calidad cada vez más extensiva a todos, que sirva como instrumento progresista de igualación social y que se desarrolle en el respeto a la libertad.

¿Tiene calidad suficiente la educación en España?

Por Irene GUTIERREZ RUIZ
Catedrática de la Escuela Universitaria
de Formación del Profesorado

«Hoy por hoy no disponemos de estudios globales fiables que permitan extraer conclusiones acerca de la calidad de la educación» en España, pero se procura ofrecer en este trabajo una respuesta aproximada.

Un problema importante se plantea hoy en todo el mundo los responsables de la educación, desde los gobiernos a los padres y profesores: Responden ¿los sistemas educativos existentes a las necesidades y aspiraciones de los hombres? La educación, tal y como la vivimos, ¿es válida?

El problema se diversifica en dos grupos de cuestiones: las de cantidad y las de tipo o cualidad, aunque unas y otras no son independientes.

Los problemas de cantidad

Son fundamentales los problemas cuantitativos. Nuesto tiempo se caracteriza por una demanda de educación de amplitud sin precedentes. La expansión espectacular de la enseñanza ha sido una de las realizaciones más patente en el curso de los últimos veinte años. La enseñanza básica acoge ahora a casi todos los muchachos de los países llamados occidentales. En la mayoría de ellos el desarrollo de la enseñanza secundaria o media ha sido rapidísimo para responder a la expansión de las Universidades, a la aparición de nuevas formas de enseñanza superior y a las exigencias de la economía en cualificaciones de nivel medio. En la enseñanza superior se ha duplicado el número de estudiantes.

Desde 1960 al comienzo de los años setenta los gastos nacionales en el sector educativo han crecido, por término medio, 1,4

veces más rápidamente que el PIB. En España, el porcentaje con respecto al PNB va aumentando sucesivamente de 1,30 en 1960; 1,62 en 1962; 1,71 en 1964; 2,14 en 1968 a 2,48 en 1970. Aunque se sitúa todavía por debajo, sin embargo, del de Suecia, 7,8; Holanda, 7,3; Inglaterra, 5,6; Bélgica, 5,4ú Italia, 4,3; República Federal Alemana, 4; Francia, 3,5.

Dos razones principales están en la base de este fenómeno de expansión. De una parte la consideración de la enseñanza como la inversión más productiva, porque la capacidad de un pueblo para generar riqueza se centra, sobre todo, en su potencial intelectual y humano. Y, de otra, la conciencia, cada vez más despierta, acerca del valor de la educación como un bien al que todos los hombres tienen derecho con lo que se convierte en algo deseado y exigido.

Es verdad que en este movimiento expansivo pasamos, desde una fecha clave, el año 73—como consecuencia de la crisis económica—por una inflexión tan importante que alguno ha llegado a decir que la edad de oro de la educación ha terminado. Pero, estoy de acuerdo con Lennep en que es preciso distinguir entre las circunstancias coyunturales y las transformaciones más profundas de la sociedad. Por su naturaleza la educación es una inversión importante, al menos a largo plazo, tanto para la sociedad como para cada hombre y no puede pensarse que, en el sentido de la demanda, esté amenazada de estancamiento ni mucho menos de involución. Una vez alertada la conciencia de su valor difícilmente se oscurecerá.

Desde esta óptica, determinados criterios, universalmente aceptados, se utilizan para juzgar la validez de los sistemas educativos. Son los que hacen referencia a la justicia con respecto a la distribución de este bien que es la educación tales como: «si existen disposiciones legislativas o reglamentarias así como prácticas o situaciones que entrañan discriminación en la esfera de la enseñanza» (1) o si se cumple el objetivo llamado de igualdad o de igualación. Si los grupos que tienen necesidades particulares se benefician más ampliamente de recursos suplementarios o si se respeta el criterio de equidad o «principio de compensación» (2). O si para responder realmente a la demanda expansiva de la educación no solamente se aumentan en cantidad las posibilidades de acceso a todos sino si la modalidad educativa se adecúa a las necesidades reales por la respuesta a transformaciones tales como: la incorporación de la mujer a la vida del trabajo y a las responsabilidades públicas; los movimientos migratorios masivos; la aten-

(1) Cfr. **Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.** Adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la UNESCO. Aceptada por España el 20 de agosto de 1969 (B.O.E. 1 de noviembre 1969).

(2) Cfr. Convención cit. y OCDE-CERI: **Le financemente de l'enseignement primaire et les objetifs fondamentaux de l'école.** Raport general 1979.

ción a la edad preescolar, tan estrechamente ligada al trabajo de las madres; la escolarización total en los medios rurales de población diseminada; la emigración de los padres; la demanda de estudios nocturnos o a distancia para los trabajadores; etc...

La calidad en sentido estricto

Pero no voy a analizar este tipo de problemas de carácter predominantemente cuantitativo. Al lado y en muchos casos implicados en ellos, están los problemas de la calidad en sentido propio. Aquellos que—como dice García Hoz—se refieren al qué y al cómo de la educación, a sus contenidos y a sus técnicas, al modo de lograr los objetivos incluidos dentro de las finalidades educativas, a las actividades que alumnos y profesores deben realizar para que la educación desemboque en la formación de hombres capaces de gobernar su propia existencia y de colaborar eficazmente en la construcción de la sociedad. Problemas que desbordan los aspectos puramente cuantitativos para entrar en el terreno de la cualidad o, para utilizar un lenguaje más en boga, de la «calidad de la educación» (3).

¿Es suficiente la calidad de la educación si se tienen en cuenta los aspectos que acabamos de enumerar?

La reforma educativa que culminó en la Ley General de Educación y en las disposiciones complementarias supuso—según creo—un fuerte impulso en la modernización educativa de nuestro país. Por lo que se refiere a la Educación General Básica, los llamados en el argot de los educadores «diez mandamientos» o las diez innovaciones de las nuevas «Orientaciones pedagógicas» sintetizan en 1971 una serie de experiencias ensayadas con éxito en una amplia red de centros educativos. La confrontación de la realidad educativa actual con aquellas intenciones podría dar, en alguna medida, una respuesta a la pregunta formulada anteriormente: tiene ¿calidad suficiente la educación? Porque algunos trabajos más rigurosos, como el informe realizado por la Comisión evaluadora de la Ley General de Educación en 1976 (Decreto 186/76 de 6 de febrero) o los de Gómez Dacal, más ajustados al tema y referidos a la E.G.B. («Vida Escolas», núm. 170-171, págs. 40 y núms. 177-178, página 6) proporcionan una información valiosa, pero no analizan los elementos en los que se cifró propiamente la calidad educativa. La evaluación científica del estado actual de la educación española se considera, en los medios responsables, como una tarea que debe emprenderse con urgencia, pero, hoy por hoy, no dispo-

---

(3) GARCIA HOZ, V.: **La reforma cualitativa de la educación.** Trabajos fundamentales del II Congreso Nacional de Pedagogía de 1972. Edita Sociedad Española de Pedagogía e Instituto de Pedagogía del C.S.J.C.

nemos de estudios globales fiables que permitan extraer conclusiones acerca de la calidad de la educación.

La educación actual ¿responde a criterios de calidad?

Por lo que acabo de exponer, la respuesta no podrá ser sino aproximada o de impresión general, pero la cuestión es válida:

¿En qué medida responde la educación hoy a los objetivos planteados en la innovación?

¿En qué medida preside, por ejemplo, la práctica educativa actual un principio tan importante, colocado en primer plano de la reforma educativa, como el desarrollo de la originalidad por la atención al ritmo personal que implia una individualización en el tratamiento educativo? Algo que puede ponerlo de manifiesto, como la disposición de promocionar al estudiante respetando el principio de un progreso continuo, perfectamente adecuada a este objetivo, se ha hecho en la práctica inviable y ha planteado innumerables problemas. Los profesores—en muchos casos—no han entendido lo que esto significa o no han podido realizarlo por diversas causas. Se han mantenido los grupos homogéneos en vez de sustituirlos por los heterogéneos, mucho más ricos, o los agrupamientos flexibles, con lo que la promoción continua se ha hecho cada vez más difícil. En general no se ha entendido que «cursos» y «niveles» no tenían por qué identificarse y no se han utilizado sino rutinariamente, sin hacerse cargo de su auténtica función ,medios tales como la enseñanza por medio de fichas que no tenían otro sentido que el de ser un instrumento al servicio de la individualización. En muchos casos, la standardización de estos instrumentos los ha desvirtuado absolutamente. Aunque hay que reconocer importantes conquistas, tampoco se han desarrollado, en la medida deseable, otros procedimientos previstos para el tratamiento diferenciado de la población escolar, como el trabajo independiente o personal, el carácter orientador de la educación, la programación de objetivos y actividades distintos (básicos, optativos, sugeridos, indefinidos).

Probablemente una realidad, tan distante de como se concibió, obliga ahora a revisar la promoción continua para no permitir que un alumno llegue al final de la Educación General Básica sin la mínima formación prevista.

¿Hasta qué punto han inspirado la acción educativa otros principios innovadores básicos, como los de libertad y creatividad o el mismo principio de actividad, y eso que hablar hoy de escuela activa es algo obligado en donde se trata de educación?

En una reciente encuesta realizada por Gimeno Sacristán a los

profesores de Educación General Básica en ejercicio se pone de manifiesto que el método utilizado es, en un 68 por 100 de los encuestados, el de la mera explicación del contenido de las asignaturas, frente a sólo un 8 por 100 que declara atender individualmente a cada uno de sus alumnos. El papel de los alumnos, en el primero de los casos, es el de escuchar la explicación y responder posteriormente a las preguntas del profesor en el 62 por 100. El libro de texto sigue siendo todavía pieza fundamental del trabajo para el 48 por 100 de los profesores. Tan sólo un 27 por 100 utiliza fuentes propias para enseñar a sus alumnos y sólo un 12 por 100 reconoce que motiva a sus alumnos para que personalicen su educación con intervenciones en clase aportando materiales objeto de estudio (4).

La realidad educativa y los nuevos conceptos de programación y evaluación

Aunque los cursos de programación se han multiplicado en el país en los últimos años, tengo la impresión de que, con respecto a este tema, se han aprendido los aspectos formales, pero, de hecho, al menos de una manera bastante generalizada, han prevalecido los programas lógicos frente a los personales y sociales. Los contenidos informativos han seguido ocupando el primer lugar en el conjunto de los elementos del programa, cuando en realidad les atribuye en la innovación un papel de carácter instrumental. No porque los contenidos carecieran de interés, pero debían ordenarse a la consecución de objetivos que se refieren al desarrollo de la personalidad del alumno y a la conquista de métodos de búsqueda que le permiten seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida, puesto que hoy más que la cultura objetiva se valora a la persona cultivada portadora de una capacidad de expresarse con madurez dialogando intensamente con la realidad misma y con los acontecimientos.

Por otra parte, tampoco ha calado suficientemente el interés puesto en el carácter integrado o interrelacionado de los saberes. En este sentido hay que subrayar que ni siquiera se ha respetado suficientemente la exigencia psicológica de «globalización» que tiene la primera edad escolar y, en las otras etapas, las «áreas» educativas—innovación de la reforma—no han sido, salvo excepciones, sino las clásicas asignaturas sólo que con otra denominación.

En las «Orientaciones pedagógicas» se revalorizan aspectos educativos como las áreas de expresión plástica y dinámica orien-

(4) GIMENO SACRISTAN, J.: Encuesta-Seminario sobre las Escuelas de Magisterio y reforma de sus enseñanzas del Ministerio de Universidades e Investigación. Segovia 1980.

tados a una formación más armónica e integral de los alumnos. Pero ¿en qué medida han ocupado en la práctica educativa el puesto que para ellas se previó?

Existe todavía una considerable distancia entre la escuela y la vida. A pesar de los propósitos innovadores, en gran parte se puede seguir repitiendo hoy la acusación de Eliade, es decir, que la escuela es de tal manera todavía que la vida se para al pie de sus muros. Mientras las «Orientaciones pedagógicas» estimulan al conocimiento práctico y efectivo del medio ambiente, en la Encuesta de Gimeno Sacristán el 71 por 100 de los profesores declaran que nunca han practicado la relación escuela-medio en sus enseñanzas.

Por lo que se refiere a la evaluación se preveía un profundo cambio en consonancia con los nuevos objetivos. En primer lugar por la extensión y transformación de su objeto en el sentido de evaluar el desarrollo de la persona más que la adquisición de conocimientos. Pero la experiencia nos habla de la lejanía de esta aspiración.

De otra parte, por la eliminación del carácter competitivo de la misma para respetar los principios de individualización, socialización y libertad. En esta línea las nuevas orientaciones conceden gran importancia al rendimiento «satisfactorio»—adecuación entre el resultado obtenido por un alumno y sus propias posibilidades—frente al rendimiento «suficiente»—que resulta de comparar los logros de cada alumno con los del alumno medio—. Por supuesto que se han superado determinadas prácticas competitivas, pero también en este aspecto queda mucho camino por recorrer.

Nuevos profesores y nuevos Centros

Con la innovación educativa se preveía una nueva figura de profesor. Frente al antiguo buen profesor, el que llena los programas y explica bien, se concibe al nuevo profesor como el mejor realizador de aquellas funciones en las que por serle esenciales no puede ser sustituido; el estímulo, la ayuda y el control del trabajo personal del alumno. El nuevo profesor es, sobre todo, el programador, el orientador personal y el consejero del aprendizaje. Y el que superando la insolidaridad, sabe coordinarse con otros y moverse con soltura en las nuevas fórmulas de organización escolar que pueden sintetizarse en la expresión: organización flexible. Pero ¿en qué medida han pesado estas innovaciones en la práctica cotidiana?

Las nuevas orientaciones preveían, finalmente, la ruptura del uniformismo en educación—algo tan cotizado hoy—con la autonomía de los centros, impulsando en cada uno de ellos la creación de un estilo propio. Por eso no proponían los cambios y transfor-

maciones como normas que debieran seguirse imperativamente, sino como directrices y sugerencias para la acción y la experimentación. Sin embargo, la pretendida autonomía ha engendrado, en muchos casos, desorientación y anarquía y ha hecho descender el nivel de la calidad educativa de manera que hoy el establecimiento de normas precisas resulta ser un imperativo de exigencia práctica.

Los valores que informan la educación, juicio definitivo de su calidad

En el sentido más profundo la calidad de la educación está en función de los valores que la informan. Preocupándonos por ellos «llegamos pronto—ha dicho la doctora Galino en su discurso de entrada en la Academia de doctores, marzo 1980—al corazón de los problemas de la educación, que vale tanto como decir al corazón de los problemas humanos».

Pero «si el problema del valor—dice en otro lugar—es siempre problema principal del hombre porque le plantea el del sentido último, hoy hay que reconocer que, como en otros momentos históricos, el problema del valor se presenta urgente y determinante». Es agobiante proyectar como lo hace un escritor francés. Si en 1943—dice—el hombre europeo se interrogaba acerca del por qué de la guerra y en 1973 por el porqué del trabajo, en 2003 se preguntará por qué vive. No habrá educación de calidad si no responde a este agudo y profundo problema humano.

Sin embargo, el tema de los valores—no sólo el de qué valores sino el de la toma en consideración de los mismos—es una cuestión en debate en las reflexiones sobre educación en nuestro país. Un importante presupuesto de la alternativa socialista, por ejemplo, es—como ha estudiado Alvarez Bolado—el de una enseñanza sin valores absolutos previos, porque aunque no nieguen la existencia de dichos valores, sí piensan que no pueden ser enseñados y justificados en la escuela.

Por mi parte, respeto ese parecer como alternativa pero me resulta difícil admitir la posibilidad de una educación «neutra». Creo que frente a los interrogantes fundamentales y decisivos del sentido de la vida, del hombre y de la estructura de la sociedad, no se puede abandonar totalmente al alumno a su propia iniciativa. Es más, la consideración de la libertad tiene, en primer lugar, un sentido positivo que responde al derecho que tienen los niños y los adolescentes a que se les estimule a apreciar con recta conciencia los valores y a prestarles su adhesión personal.

La proposición de los valores no puede contradecir la libertad ni imponer la uniformidad

Todo esto no puede estar naturalmente en contradición con el profundo respeto a la libertad y singularidad de las personas y con la adaptación conveniente a la situación de su proceso evolutivo. Los valores se proponen, no se imponen, pero, como han dicho los obispos españoles, «en las etapas de la vida en que se forma la personalidad del niño y del joven es necesario, ante todo, ayudarle a lograr un núcleo de convicciones, conocimientos y valores —ciertamente con métodos activos que de manera adaptada a su nivel cultiven su espíritu reflexivo—, que le permitan la formación de unos criterios personales. En otras palabras, no se puede pretender que el niño o el joven hagan una verdadera confrontación crítica sin haber alcanzado previamente una firme identidad personal» (5).

Por otra parte, la proposición de los valores no tiene nada que ver con la invitación a la uniformidad en su realización. Por el contrario el bien, la verdad, la belleza, la correcta relación con los otros hombres... pueden y deben tener diversas expresiones. «En lo contingente—dice Leclerq por lo que se refiere a los valores éticos—el bien es múltiple, porque el bien contingente tiene diferentes aspectos que no se recubren. Cuando se ha comparado de todas las maneras quedan varias eventualidades igualmente buenas o totalmente buenas bajo puntos de vista diferentes y toca al libre albedrío elegir.» Una buena educación incrementa las posibilidades de opción y prepara para elegir y para reconocer y respetar las opciones hechas por los demás.

Pero la legítima y deseable expresión de la polimorfa realización de los valores no debe, sin embargo, desviarse—según creo—hasta formas degradantes en que los valores mismos desaparecen. No todas las diversidades son legítimas. Una acertada educación debe preparar para desenmascararlas. Pero debe preparar igualmente para el respeto a las personas cualesquiera que sean sus ideas o sus expresiones, sus palabras o sus hechos. El respeto a la persona debe estar por encima de sus errores. Esta tarea resulta urgente hoy.

Enseñar la objetividad de los valores, pero la necesidad del diálogo, metas para una educación de calidad

Una educación de calidad prepara, sin embargo, para reconocer la objetividad de los valores, protege de los subjetivismos. Los

(5) COMISION PERMANENTE DE LA CONFERENCIA EPISCOPAL ESPAÑOLA: **Declaración sobre los Planteamientos actuales de la enseñanza.** Ecclesia número 1807. Octubre 1976.

valores en algún sentido no dependen del conocimiento que tengamos de ellos, ni de la realización que de ellos hagamos. Como se ha dicho gráficamente, un error afirmado por el 95 por 100 de los hombres seguirá siendo un error. Una conducta incorrecta, aunque fuera estadística o sociológicamente normal, seguiría siendo incorrecta. Esta realidad revelaría únicamente la degradación o imperfección del grupo humano en que se diera. Pero también es cierto que el conocimiento y la aprehensión que los hombres podemos tener de la verdad y de los otros valores son siempre muy limitados y que sólo una permanente búsqueda sincera es la posturas más acertada que podemos adoptar frente a ellos. Y esto vale también—me parece—para los educadores y educandos que han aceptado un determinado sistema de valores. Ello no les releva de la permanente búsqueda sincera en la personalización y profundización de los mismos. Es preciso admitir que no sólo «nosotros» sino también los «otros» pueden tener parte y la tendrán de hecho en la conquista de la verdad. Algo importante se deriva de aquí como objetivo para la educación: la necesidad de preparar para el diálogo. En este diálogo—aunque teniendo en cuenta las debidas cautelas pedagógicas—nadie puede quedar excluido. La educación de hoy—según creo—debería poner una especial atención en esta tarea de apertura, de forma que hiciera creíble la compatibilidad de la educación con un proyecto educativo determinado y la preparación para el desarrollo de las actitudes de solidaridad y participación. Debería poder demostrar que el «ideario» o el «proyecto educativo» no será una fuente de conflictos ni base para la creación de «ghetos» ideológicos o confesionales que no beneficiarán ni a la convivencia nacional ni a la permeabilidad social o cultural, sino que lejos de establecer un «gheto», la educación inspirada en unos determinados valores, en los principios de una determinada concepción del hombre, no exige, sino todo lo contrario, la ignorancia o el desconocimiento de otras concepciones diferentes. Debería poder demostrar que prepara a los alumnos para que partiendo de su propia concepción—supuesta la realidad de una sociedad pluralista—se hallen capacitados para comprender mejor todas las demás.

En todo caso, «se puede pensar con toda razón—como se ha dicho—que el porvenir de la Humanidad está en manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y razones para esperar». En este factor, el valor, está, casi seguro, el núcleo de la calidad educativa.

Sistematización y apertura, condiciones de una buena educación

Por supuesto que han de cuidarse en la escuela para lograr una educación de calidad el valor y proporción de sus elementos personales y materiales: preparación del personal, conjunción del

mismo, número de alumnos por profesor, la instalación y equipamiento de los centros, etc..., la organización, la programación y los métodos...—factores que se tienen, sobre todo, en cuenta a la hora de evaluar—y también naturalmente los conocimientos o contenidos culturales en una abundancia prodigiosa a través de los medios de comunicación social y en que el número de ellos se ha incrementado inmensamente en los últimos ciento cincuenta años y de manera acelerada en los decenios más recientes, la principal tarea de una escuela de calidad no es competir con los **mass media**, aunque deban tener su lugar en la escuela, ni con las otras escuelas llamadas paralelas—en lo que además siempre saldría perdiendo—, sino la de ayudar a que todo eso que el alumno recibe componga—como ha dicho Julián Marías—una «figura» que sirva a la condición intrínsecamente sistemática de la vida, la de ayudar a instalarse mentalmente en una figura de mundo que sea inteligible, que le permita la proyección. «La enseñanza para la libertad —dice Marías—exige la posibilidad de una instalación desde la cual ejercer esa libertad. El mundo en que el joven ingresa tiene que ser a la vez **coherente** y **abierto**, es decir, tiene que componer una figura «habitable» en la cual se pueda estar, desde la cual se pueda proyectar, pero sin la implicación de que no hay otra cosa (a lo sumo el error y las tinieblas exteriores) , tentación de todos los totalitarismos.» (6).

La calidad de la educación pasa por la innovación

La reorientación permanente del sistema y de los centros educativos, condición importante para la calidad de la educación en un mundo cambiante, exige la innovación.

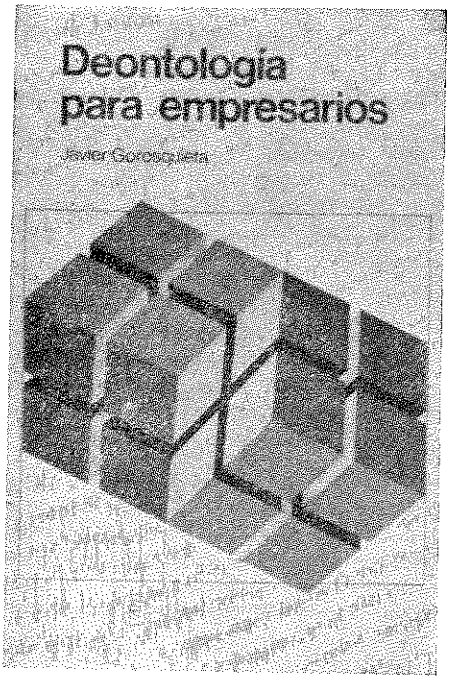
Tres etapas integran normalmente el proceso de innovación: **Investigación** (básica y operativa), **Desarrollo** que incluye no sólo la experimentación de resultados de la investigación, sino también la experimentación e instrumentación de innovaciones en las que tales resultados son punto de partida para la concepción de nuevos métodos y material didáctico e incluso de nuevas estructuras y sistemas educativos. Por último, la **Difusión-Aplicación** de innovaciones que tiende a hacer operativos los resultados de las etapas anteriores, difundiéndolas y generalizándolas a todo el sistema.

Probablemente queda mucho que hacer en el campo de la investigación educativa, pero se han realizado trabajos interesantes tanto en la Universidad, en los Institutos de Ciencias de la Educación y en el INCIE, como en el Instituto de Pedagogía del C.S.I.C. Sin embargo, las conclusiones de la investigación no aportan los resultados que cabría esperar ni sobre las decisiones políticas ni

(6) MARIAS, J.: **Enseñanza y cultura.** Conferencia inédita.

sobre las realizaciones prácticas. El problema reside fundamentalmente en esa etapa llamada de desarrollo o de ensayo y experiencia relativamente controlada que permita tocar la realidad antes de la generalización. Las relaciones entre la escuela y los organismos de investigación no son de hecho en nuestro país ni frecuentes ni sistemáticos, más bien casi podría afirmarse que se ignoran mutuamente si se exceptúan quizá los Centros Piloto. Hay que reconocer, sin embargo, que determinados instrumentos de la innovación educativa, como los Planes de desarrollo, comienzan a ensayarse.

En total, a la pregunta inicialmente formulada ¿tiene calidad suficiente la educación?, creo que no puede responderse afirmativamente, aunque tampoco de forma totalmente pesimismta. Otro problema es el de las causas de estas situaciones y el de las acciones que deben emprenderse, en las que corresponde probablemente una buena parte a la administración educativa, pero también, sin duda, a cuantos estamos de una manera u otra implicados en la tarea educadora.



"DEONTOLOGIA PARA EMPRESARIOS"

Por Javier **GOROSQUIETA**
Doctor en Economía

Primera PARTE:

La Dirección Comercial

Segunda PARTE:

Las Relaciones Industriales

Tercera PARTE:

La Dirección Económico-Financiera

* * *

Un amplísimo y verdadero código de ética profesional desde los más rigurosos planteamientos técnicos

480 páginas **600 pesetas**

Pedidos a:

CENTRO LOYOLA
Pablo Aranda, 3
MADRID-6
Teléfono (91) 262 49 30

Profesionales de la enseñanza: discriminados y desorganizados

Por José Luis NEGRO FERNANDEZ
y M.ª Dolores GONZALEZ BARON
Decano y Vicedecano del Colegio de Licenciados
y Doctores de Madrid

Es lógico que quienes son protagonistas de la educación, junto a los alumnos, sean protagonistas de todo el ordenamiento de la educación; pero la lógica no siempre es cómoda y se prefieren otros caminos.

Es imprescindible que acaben los enfrentamientos propiciados con miras políticas entre la enseñanza estatal y la privada, pues perjudican a todos los sectores, en especial al docente.

Es difícil sustraerse al fenómeno constante histórico de juzgar nuestro momento como el más crítico hasta hoy vivido; cuando los prospectores de los años próximos auguran catástrofes mundiales, guerras que diezmarán la población y una imposible salida para alimentar los miles de millones de hombres que, de seguir así el crecimiento demogrático, tendrá nuestro planeta en unos años, siempre encuentran personas que les argumentan que ya los romanos pensaban así... Pero sí hay algo distinto, aunque afirmarlo sea caer en el tópico, y quizá sea el conjunto de dos hechos muy ligados al desarrollo de los medios de comunicación; uno es la crisis de valores de proporciones universales y, otro, la velocidad vertiginosa con que se producen los cambios. En otras épocas un fenómeno social se autolimitaba en su entorno físico inmediato y hoy instantáneamente se conoce en todos los países e instantáneamente produce efectos y reacciones en todo el mundo; un descubrimiento tardaba siglos en difundirse y, como en el caso de la pólvora, tenía que reinventarse a veces. En nuestros días, los teletipos a un nivel y las publicaciones especializadas a otro tejen una red automática de intercambio en la que conquistas y hechos humanos se difunden rápidamente. Es un mundo que acelera cada vez más sus cambios y es un mundo que exige una adaptabilidad a las personas y

grupos sin la cual los rechaza; en este mundo el reto más fuerte, el desafío más difícil se da en la educación, donde sus profesionales tienen que prever las futuras condiciones sociales del educando, para facilitarle elementos de formación adecuados, o tienen que dotarle de una capacidad de adaptación suficiente para el constante cambio que le va a tocar vivir. De cualquier manera, al docente se le exige que sea un visionario del futuro o que genere una educación nueva y que él no tuvo.

En el constante cambio de la actual dinámica social, todas las profesiones buscan ocupar el puesto que les corresponde y se da la paradoja de que privilegios conseguidos y asegurados por algunos sectores, por el mismo hecho de asegurarlos, mantenerlos inmóviles, se vuelven contra ellos en pocos años. Los docentes participan de ello, pero se ven obligados en cierta manera a ser espectadores, pues la sociedad a la que sirven los trata injustamente y no les da las mismas facilidades que a otras profesiones. Esta injusticia no es admitida y supone el elemento perturbador más importante de su actividad, aunque lo comprenden y explican: vivimos en una cultura mecanicista en crisis por haber olvidado la relación con raíces que le dieron vida, afincadas precisamente en el conocimiento del hombre. Es la crisis de *hombres* buscando su *quehacer humano* por caminos parciales, que se oponen, se cruzan y chocan entre sí por no estar penetrados de un ideal básico lo bastante amplio para que estas posibles tensiones de encuentro enriquecieran al individuo y a la sociedad a un mismo tiempo.

Se ha desplazado peligrosamente el centro de gravedad en favor de la técnica y parece haberse asumido la aparente contradicción entre Ciencia y Humanismo, realzando la disyunción falsa y, aunque es evidente que la Técnica y la Ciencia nacieron para humanizar las condiciones de vida, parece absurdamente que han sometido a la misma vida.

El maestro, no el mero instructor, no el estéril transmisor de conocimientos, siente la necesidad de contribuir a la renovación de la Sociedad; responsable, acepta una misión muy difícil y desde el anonimato le corresponde enraizarse en su labor con el pasado, vivir intensamente el presente y adelantarse al futuro para el que ha de educar a sus alumnos, entendiendo la educación como acompañamiento y atención constante a otra persona, para servirle y ayudarle en el descubrimiento y autoformación de su personalidad. En este proceso juega un papel importante el entronque del individuo con la sociedad, y el educador debe facilitarle la adquisición de un compromiso personal y responsable, futuro ordenador de su vida.

Parece claro que un docente no puede ser cualquier licenciado, doctor o maestro que transmita sus conocimientos e instruya a los discentes; un docente es mucho más, si cubre dignamente el puesto que ocupa. Junto a la preparación técnica en la materia y la indispensable constante puesta al día necesita tener una talla humana superior a los profesionales que se dedican a fabricar objetos materiales, un carácter equilibrado, una vocación y decisión de entrega a sus alumnos, un conocimiento lo más profundo posible de la psicología evolutiva en los años, lejos para él, de la

niñez y adolescencia, un dominio de técnicas pedagógicas y psicoterapéuticas, apoyos en el trato y consecución de objetivos de formación, y una visión del futuro, que haga coherente la educación con la vida. En un aforismo latino se puede resumir lo que la sociedad exige a los educadores y, por tanto, lo que ellos mismos se deben exigir: *non scholae, sed vitae discere;* educar para la vida, no para la escuela.

La profesión docente, desvalorizada

En patente contradicción con este conjunto de responsabilidades, la sociedad margina al docente y se silencia la importancia de su misión, en el fondo porque el Hombre importa muy poco, a pesar de las toneladas de palabras y ríos de tinta que se utilizan para hablar de los derechos humanos; lo que importa a cada hombre es él mismo y a cada grupo o grupúsculo de hombres, ellos mismos. Hace falta una revalorización de la profesión docente para que la juventud encuentre en ella cauces, además de ver en los maestros personas a su servicio a las que respetar y admirar en sus años de alumnado.

A pesar de que los hechos, elementos de juicio y juicios se identifican con paisajes sociales muy conocidos y muy españoles, la panorámica descrita es general en el mundo, con las traslaciones oportunas de sistemas políticos y económicos. En Estados Unidos se ha dado una circunstancia muy interesante de analizar en los últimos veinte años, en los que se ha revalorizado—sin exageraciones—la figura del docente. Se trata del sobresalto que los americanos sufrieron cuando se dieron cuenta, en 1957, que los rusos les habían ganado en la carrera espacial. Inmediatamente se puso en marcha un plan de potenciación de la docencia y la investigación, dando origen a una reacción positiva social hacia estos campos de profesionalidad. Es triste darse cuenta que tiene que ser a través de mecanismos ajenos cómo la profesión docente puede dignificarse ante los demás y que los valores propios no son atendidos.

También, y de forma aguda, en España

En España todo lo analizado se complica extraordinariamente. Quizá no haya un aspecto social más maltratado, usado y *abusado* en los últimos decenios de nuestra Historia que la educación. Parece ser la llave maestra de la sociedad y de la política que todos queremos tener en exclusiva para dominar a los demás. Quienes crecimos en los años difíciles de la posguerra tuvimos una formación escenificada, cuyas bambalinas y decorados no lograron—quizá por ser empeño imposible—establecer las bases de unas generaciones nuevas que mantuvieran aquella situación metaestable. Sin embargo, indirectamente sí se logró, en general, que estas generaciones asumieran la Historia y que de ella surgieran como protagonistas de una sociedad actual distinta, milagrosamente distinta como nuestros vecinos, los europeos del Norte, califican a la realidad española.

Pero la educación es cuestión aparte; no se asumió la Historia, ni la realidad es maravillosa, ni aun aceptable. Desde el uso de la escuela para imponer las ideas oficiales, uso tolerado pasivamente por muchos, hasta la actual batalla por su dominio, no hemos avanzado nada.

En los últimos años de los sesenta se llegó a una educación más abierta, pero muy lejos de las necesidades de la evolución española. La liberalización de la sociedad en 1975 encontró un panorama educativo muy por debajo del estado de otros sectores: falta de puestos escolares y los que existían en condiciones precarias o inadecuadas; una calidad de enseñanza anclada en muchos años atrás; un autoritarismo absoluto en la gestión de los centros privados, que esterilizaba ilusiones y planes de sus profesionales; un desbarajuste en la enseñanza estatal a todo nivel, que la hacía estar por debajo de la privada en su calidad media, que ya era baja y mala. Fue un momento idóneo para ponerse a trabajar y sacar adelante una nueva escuela democrática y libre para una nueva España democrática y libre... Y no pudimos o no supimos o no quisimos hacerlo. Todavía estamos en aquella situación.

Por un lado, los partidos y sindicatos de izquierda jugaron muy fuerte y su envite no ha sido admitido; fue un intento de apoyarse en la necesidad urgente de mejorar el sistema educativo, en la necesidad de limpiar todo lo sucio para establecer una escuela a su manera, suya, que transformase la sociedad según su modelo: escuela *única*—que luego llamaron *unificada* por la oleada de reacciones negativas que levantó—; escuela *pública*, escuela *laica* y escuela *neutra*. Es la *Alternativa* de los Colegios de Licenciados, dominados por aquél entonces por el PSOE y el PCE, la *Alternativa* de estos mismos partidos y sus sindicatos afines. Si en lugar de apostar tan fuerte, hubieran intentado una mejora de la escuela, como servicio a la sociedad, el alto tanto por ciento de elementos positivos de sus *Alternativas* se hubiera aceptado fácilmente. Por el contrario su actitud ha provocado un rechazo que ha esterilizado posibles avances.

La pasividad e inercia de grupos, hasta entonces dormidos, fueron sacudidos y su despertar se encaminó en la lucha contra las Alternativas socialista y comunista, como reacción automática de defensa. Han tenido que pasar varios años para que construyeran algo positivo que equilibrase la bien organizada estrategia escolar contraria; son, por ejemplo, el proyecto de Escuela Libre de los Sindicatos Independientes de Enseñanza o la Nueva Escuela de la Comunidad Cristiana de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza. Faltan, en primer lugar, conocimientos de unos por otros y, luego, aceptación de derechos y reconocimiento de honradez y buena voluntad por ambas partes.

Desde muchos puntos de vista se contemplan las soluciones al problema. Los partidos políticos, fuerzas fundamentales en el juego y potenciales orígenes de proyectos plausibles, tienen en cuenta a los alumnos, que son muchos millones y pesan mucho; tienen en cuenta a los padres de familia, que son algunos menos, pero pesan más y, sobre todo, votan mucho más y están organizados en varias asociaciones con bastante fuerza

tales como la Federación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos y la Federación de APAS (Asociaciones de Padres de Alumnos); cuentan con los promotores de Centros, agrupados en patronales y parapatronales como CEDE, ACADE, FERE y Fomento de Centros de Enseñanza y con el promotor principal, el Estado. Y cuentan..., cuentan muy poco con los profesionales docentes.

El punto flaco de todo establecimiento de Proyecto o de Ley sobre educación está constituido por los trabajadores, porque somos menos y estamos muy mal organizados. Los Sindicatos de Enseñantes dentro de la Enseñanza Estatal encuentran las dificultades de todos los funcionarios y la existencia de asociaciones corporativas; en la Enseñanza Privada está anulada toda acción sindical por la división, hasta hoy imposible de solucionar, de Sindicatos en dos grandes bloques: los que apoyan, antes que las reivindicaciones estrictamente laborales, la lucha por la Escuela Pública Unica y en ello agotan sus fuerzas y los que aspiran a una Escuela Libre, donde *quepa* el Proyecto de los otros y cualquier otro aceptado por la sociedad. Son los sindicatos de inspiración comunista-socialista (CC.OO., FETE-UGT, UCSTE, SU, CSUT) o anarquista (CNT), con *muy poca repercusión* en el sector, por un lado, y los Sindicatos Independientes (FSIE y FSITE-CGDT), con *poca repercusión* en el sector, por otro. Tanto unos como otros separados no sirven para nada y juntos no saben o no quieren trabajar. En esta situación estriba que el Estado y las Patronales no tengan en cuenta a los trabajadores de la Enseñanza Privada y sean el hazmerreír del mundo laboral.

Los únicos logros aceptables de tipo sindical han venido de una parcela a caballo entre la Enseñanza Estatal y la privada y han sido una muestra de egoísmo e insolidaridad dentro de nuestro colectivo. Se trata de la consecución de oposiciones *muy preparadas* para los Profesores no numerarios de Bachillerato, en lo que la Administración cedió hasta perjudicar a muchos otros profesionales con los mismos derechos. Pero sin entrar en el análisis ético de esta cuestión, sobresale que todo se logró por una serie de acciones de fuerza muy agresivas, entre ellas una huelga de meses. La cohesión entre los trabajadores fue posible por una coordinadora en la que estaban implicados sindicatos de izquierda y Colegios de Licenciados, sobre todo el de Madrid. Pero quitando esto, no ha habido en el mundo laboral ningún logro aceptable para los enseñantes y se han tenido que aceptar las condiciones injustas que la Administración y las Patronales han impuesto, porque en una economía en crisis como la nuestra, si no se presiona no se logra el tratamiento justo.

La consideración social y económica que se ofrece a los docentes está correspondida con la situación lamentable y en ocasiones vergonzante de la educación en España. Es inútil, como se ha constatado en otros países, todo nuevo planteamiento, toda nueva Ley General de Educación, toda Alternativa, si no pasa por la coordenada imprescindible de no exigir más de lo que se da. Los licenciados, maestros y en general titulados peor considerados en lo social y en lo económico son los dedicados a la enseñanza

y, coherentemente, los peores eligen la enseñanza, los que han fracasado o no pueden descollar en otros campos. Hay excepciones muy numerosas en nuestro ámbito; la de los maestros y profesores que desafían a una sociedad mezquina y le ofrecen los regalos de su vocación y de su trabajo, sabiendo que nada recibirán a cambio.

Se puede alegar para disimular o huir del problema que el planteamiento es un círculo vicioso y que es lógico que un licenciado o un maestro tenga menos aprecio social porque supone un esfuerzo menor su preparación que la del abogado, médico, ingeniero o arquitecto. Con esta concepción cualquier alumno aventajado de BUP puede ser educador de EGB y cualquier universitario puede ser profesor de BUP o COU; «¡si es muy fácil enseñar!, sólo es necesario saber la materia y tener la autoridad suficiente que hace que los alumnos no se suban a las barbas del docente...» Es lamentable que se tenga esta idea de los maestros y más lamentable aún que haya tantos que respondan a ella.

Se puede también alegar que esta pobre concepción del educador se da sólo entre estadios no culturizados de la población y que la realidad de aprecio en lo social es otra, aunque en lo económico, con el juego de tira y afloja sindical, si no se tira no se afloja; pero no es cierto. El pobre concepto sobre el enseñante es racional y son las clases más bajas de la sociedad española quienes lo aprecian más, aunque admiten, sin analizar, que su economía es y debe ser precaria, quizá *para que pase el hambre del maestro de escuela.* En estudios muy serios sobre la Enseñanza en España, estudios fechados en 1980, aún se encuentran las aberraciones de considerar al educador como un mero transmisor de saberes y valores. A finales del siglo XX, en nuestro país se ignoran las investigaciones y técnicas concretas sobre educación que son necesarias en el mundo actual y que a pesar de su ignorancia se exigen. Después de los estudios de Hubbard, Piaget, Avanzini y sobre todo de Rogers, considerar al profesor como un transmisor es incapacitar el trabajo docente y volver a estadios primarios de la docencia. En nuestra época, la transmisión de saberes y valores es realizada por el medio social, el ambiente, los carteles, los anuncios, la televisión, el cine, los libros, las revistas. El educador, como concluyó Rogers, es un *facilitador* del aprendizaje y un *orientador* en la adquisición del sentido crítico de la realidad. El educador no transmite o no debe transmitir ciencia, ni valores. El educador facilita que el discente vaya adquiriendo los saberes necesarios para su realización como ser social, pero el origen de la ciencia está en la experiencia del alumno, en la experiencia de otros hombres recopilada en medios didácticos, que el docente elige, prepara y facilita, y en el mismo alumno. Es mucho más fácil y más barato el profesor que explica una lección y luego pregunta lo explicado (docente transmisor), que el profesor que hace surgir del alumno lo que lleva dentro y le da los elementos necesarios para que descubra y construya su mundo (profesor facilitador).

Si se pregunta a maestros y profesores de Enseñanza General Básica o de Bachillerato y COU cuál es la reivindicación primera y más urgente

de la clase docente española, la mayoría contesta que es «formar la conciencia de que un maestro es mucho más que un titulado y que necesita una consideración social superior a la que padece para responder adecuadamente en su trabajo». El desequilibrio, las incoherencias fáciles de detectar en la actuación de bastantes profesionales que claman por una renovación pedagógica, por una ordenación más democrática de las gestiones, por una elevación del aprecio de la solidaridad y la justicia, como valores en los que educar, y luego son los primeros en no cumplir sus deberes y provocar la disminución de horas lectivas sin justificación suficiente, son explicables por el doble impulso a que están sometidos: por un lado el impulso natural de realizar bien su trabajo, de mejorar su profesionalidad y, por otro, ese rechazo social de ser considerado como el que no sirve para otra cosa y por eso enseña.

Sin voz ni voto en las reformas

Otro aspecto de la inconsideración social hacia los docentes es la ignorancia por parte de los poderes públicos generalizada en su capacidad para intervenir en los planes educativos y hasta en la aprobación de textos. Tal como se han elaborado en las altas y bajas esferas de los Ministerios, con la colaboración de grupos de catedráticos llamados a dedo, los distintos planes sobre EGB y Bachillerato son una muestra evidente y lamentable de lo que importamos los educadores en España. Y, como es natural, los planes apenas tienen vigencia porque van de fracaso en fracaso hasta que se haga algo enraizado en la realidad concreta, contando con quienes lo van a llevar a cabo, y que suponga un escalón prudente y viable de superación. No importa qué maravillas se hacen en otros países; importa que proyectemos lo que realmente se puede hacer. Es posible que la desconexión realidad-proyectos sea la causa de los fracasos constantes de todos los cursos de actualización y perfeccionamiento del profesorado de enseñanza media; con frecuencia se dan cursillos y conferencias a los que asisten cinco o seis personas o empieza un grupo moderado, que va disminuyendo según avanza el tiempo, o se suprimen por falta de inscripciones. Los cursos de los ICE para la adquisición del Certificado de Aptitud Pedagógica tienen mayor número de alumnos, pero debido a la necesidad para algunas cuestiones de ese certificado. Estos mismos cursos son calificados como de inútiles, cuando no de *inaguantables,* por una gran mayoría de docentes; no es que no se presenten cuestiones interesantes, sino que se presentan absolutamente desconectadas con la realidad y cuando sí existe esa conexión no se tiene en cuenta que el profesor-alumno es el elemento fundamental para la puesta en marcha de las ideas y proyectos y que a su mentalidad hay que presentarle un paso viable para que se dé y no una ilusión bonita para la que es impotente. Es curioso que cuando un profesor tiene que preparar a unos alumnos para una prueba de Selectividad donde se les exige la asimilación de un determinado concepto (el concepto de *mol* en Química, por ejemplo), oiga de boca de un profesor de profesores, enviado por la misma organización que decidió que el concepto-problema era adecuado, que es una barbaridad psicopedagógica in-

tentar que esa cuestión sea asimilada antes de los dieciocho años. Y es un ejemplo de una situación real de las que hay cientos y miles.

Personas sin experiencia—porque en el caso de que la tuvieran la cuestión era aún más triste—han dado a luz entes como el plan de distribución de contenidos de Física y Química en Bachillerato, tan absurdo que obliga a los profesores no a una lógica adaptación personal, sino a un replanteamiento totalmente nuevo en el caso de que quieran hacer algo coherente. Es otro de los muchos ejemplos.

Esta cuestión se inscribe, como toda reivindicación del sector, en la general de mejora de la consideración hacia los docentes. Es lógico que quienes son protagonistas de la educación, junto a los alumnos, sean protagonistas de todo el ordenamiento de la educación; pero la lógica no siempre es cómoda y se prefieren otros caminos.

El mundo científico no admite opiniones, ni quejas, ni reivindicaciones de ninguna clase; el mundo científico observa hechos, los constata, induce leyes y luego intenta crear modelos que satisfagan la información de los hechos y naturalmente las leyes inducidas. Intentemos el proceso para estructurar la falta de consideración social hacia los docentes.

1. Hechos

Los hechos más fáciles de observar y constatar en nuestro problema son las compensaciones económicas de distintos profesionales. En las Tablas I y II se tienen las retribuciones de los funcionarios no docentes y las de los docentes. En ellas se observa y constata que un catedrático de universidad tiene la misma consideración económica que un Jefe de Sección administrativa, y bastante menos que un Jefe de servicio; que un Agregado de Universidad es «mucho menos» que un Jefe de Secretaría; que un Catedrático de Bachillerato es «mucho menos» que un administrativo funcionario de nivel 16, sin ninguna responsabilidad sobre sección, programa o secretaría. El ejercicio de constatación de hechos puede continuar.

En la Tabla III se recogen las retribuciones de los profesionales de la enseñanza privada. Casi no hay que hacer comentario alguno; los hechos, esta vez difíciles de admitir pero incuestionables, están ahí. La diferencia con los docentes funcionarios es grande, pero el hecho más insólito es que todos los sueldos de la enseñanza privada están por debajo de todos los sueldos de los funcionarios administrativos. En un estudio científico no caben las mociones de ánimo, por eso no admitimos aquí la constatación de la vergüenza e indignación de los profesionales docentes de la enseñanza privada.

TABLA I

RETRIBUCIONES DE LOS FUNCIONARIOS NO DOCENTES

	Indice	*Coef.*	*Nivel*	*Sueldo*	*Grado*	*Incentivo*	*Cto. destino* (1)	*prol. jorn.* (2)	*Ded. Exclus.*	TOTAL
	10	5,5	26	48.000	5.970	6.846	22.978	31.513	29.685	144.592
	10	5,0	24	48.000	5.970	6.846	20.105	30.299	25.474	136.694
	10	5,0	20	48.000	5.970	6.846	14.360	27.846	18.553	121.576
Técnico de la Admin. Civil	10	4,0	26	48.000	5.970	6.846	22.978	31.513	29.689	144.932
	10	4,0	24	48.000	5.970	6.846	20.105	30.299	25.474	136.694
	10	4,0	20	48.000	5.970	6.846	14.361	27.846	18.533	121.576
	10	4,0	15	48.000	5.970	6.846	9.574	25.858	12.269	108.616
	10	4,0	26	48.000	1.990	1.305	22.970	27.117	29.685	131.075
	10	4,0	24	48.000	1.990	1.305	20.105	25.923	25.474	122.797
	10	4,0	20	48.000	1.990	1.305	14.361	23.470	18.553	107.679
	10	4,0	15	48.000	1.990	1.305	9.574	21.481	12.369	94.719
	8	3,6	20	38.400	3.184	6.035	14.361	21.746	18.553	102.279
	8	3,6	16	38.400	3.184	6.035	10.531	20.155	13.605	91.910
	8	3,6	12	38.400	3.184	6.035	6.702	18.564	8.658	81.543

(1) Valor del punto: 4.787 pesetas mensuales.

(1) Valor del módulo: 73 pesetas.

Niveles: 26: Jefe de Servicio.—26-24: Director de Programa.—24: Jefe de Sección.—24-18: Jefe de Secretaría de Ministro.—23: Asesor Técnico.

TABLA II

RETRIBUCIONES DE LOS FUNCIONARIOS DOCENTES

	Indice	*Coef.*	*Sueldo*	*Grado*	*Incentivo*	*destino Compl. de*	*exclusiva Dedicación*	TOTAL
Catedráticos Universidad	10	5,5	52.800	5.970	10.410	11.813	55.218	136.211
Agregados Universidad	10	5,0	48.000	5.970	9.262	11.813	50.173	125.218
Inspectores Ens. Media	10	5,0	48.000	5.970	9.262	15.287	26.450	104.969
Inspectores E.G.B.	10	4,5	48.000	3.980	5.770	9.727	26.450	93.927
Adjuntos Universidad	10	4,5	48.000	3.980	5.770	—	33.540 (1)	91.290 (1)
Catedrático EE. Univers.	10	4,5	48.000	3.980	5.770	—	33.540 (1)	91.290 (1)
Catedrático Bachillerato	10	4,5	48.000	3.980	5.770	4.863	26.450	89.063
Agregados Bachillerato	10	4,0	48.000	1.990	2.275	2.778	17.860	72.903
Profs. numers. F. P.	10	4,0	48.000	1.990	2.275	2.913	17.860	73.038
Profesores de E.G.B.	8	3,6	38.400	3.184	5.262	—	16.061	62.907

(1) El complemento de dedicación exclusiva de los Adjuntos de Universidad y Catedráticos de EE.UU. ascenderá el 1-X-80 a 40.610 pesetas, con lo que llegarán a un total de 98.380 pesetas al mes; su incremento bruto será de 22.996 pesetas, y el tanto por ciento de 30,5.

TABLA III

RETRIBUCIONES DEL PERSONAL DOCENTE. ENSEÑANZA PRIVADA

Tablas salariales. Enero 1980

		Base	Complemento	Total
Educación Preescolar				
Director	a)	28.867	13.927	42.794
	b)	12.347		12.347
Subdirector	a)	28.867	13.927	42.794
	b)	11.425		11.425
Profesor titular		29.867	13.927	42.794
Instructora Preescolar		25.714	5.804	31.518
Educación General Básica				
Director	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	12.347		12.347
Subdirector	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	11.425		11.425
Jefe de Estudios	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	10.278		10.278
Jefe de Departamento	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	9.143		9.143
Profesor titular		28.867	16.809	45.676
Ayudante		23.250	14.053	37.303
Jefe de Taller o Laboratorio, Profesor o Maestro de Taller o Laboratorio		23.250	11.772	35.022
Vigilante e Instructor		23.250	10.966	34.216
Adjunto de Taller o Laboratorio		23.250	8.036	31.936
Bachillerato Unificado y Polivalente				
Director	a)	35.563	13.227	48.790
	b)	17.983		17.983
Subdirector y Jefe de Estudio	a)	35.563	13.227	48.790
	b)	15.802		15.802
Jefe de Departamento	a)	35.563	13.227	48.790
	b)	12.835		12.835
Profesor titular		35.563	13.227	48.790
Profesor Auxiliar, Adjunto o Ayudante		29.637	16.039	45.676
Jefe de Taller o Laboratorio		35.311	13.479	48.790
Profesor o Maestro de Taller o Laboratorio		35.059	13.931	48.790
Adjunto de Taller o Laboratorio		29.037	15.315	44.952
Vigilante e Instructor		28.628	12.969	41.597

		Base	Complemento	Total
Formación Profesional I				
Director	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	14.957		14.957
Subdirector	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	13.872		13.872
Jefe de Estudios	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	12.800		12.800
Jefe de Departamento	a)	28.867	16.809	45.676
	b)	11.728		11.728
Profesor titular, Jefe de Taller o Laboratorio		28.867	16.809	45.676
Profesor Agregado, Adjunto, Ayudante, Auxiliar y Adjunto de Taller o Laboratorio		25.852	12.389	38.241
Vigilante e Instructor		23.331	9.824	33.155
Formación Profesional II				
Director	a)	35.563	13.227	48.790
	b)	17.983		17.983
Subdirector	a)	35.563	13.227	48.790
	b)	15.802		15.802
Jefe de Estudios	a)	35.563	13.227	48.790
	b)	15.259		15.259
Jefe de Departamento	a)	35.563	13.227	48.790
	b)	12.863		12.863
Profesor titular, Jefe de Taller o Laboratorio Maestro de Taller o Laboratorio		35.563	13.227	48.790
Profesor Agregado, Adjunto, Ayudante o Auxiliar		29.637	16.039	45.676
Ayudante de Taller o Laboratorio		29.637	15.315	44.952
Vigilante e Instructor		28.628	12.969	41.597

2. Inducción de leyes

De los hechos que se repiten en todas las nóminas de todos los trabajadores de la enseñanza del país se inducen las dos leyes siguientes:

Primera Ley

La remuneración de los funcionarios docentes es menor que la de otros trabajadores también funcionarios, con mucha menor responsabilidad en sus trabajos; como la remuneración económica es un índice social fiable de la consideración profesional, el funcionario docente está peor considerado que el no docente.

Segunda Ley

La remuneración de los trabajadores de la enseñanza privada es menor que la de los funcionarios docentes y menor también que la de cualquier técnico administrativo; la consideración social del trabajador de la enseñanza privada es la mínima de las analizadas.

3. Establecimiento del modelo

Los bienes y valores que ofrecen los trabajadores no docentes son de uso inmediato, de utilidad próxima al que considera, contrata y juzga el trabajo realizado; el bien que ofrece el educador es siempre aplazable y nunca de aparente urgencia. Esta parte del modelo explica también cómo un mecánico de automóviles, un albañil asolador o un fontanero instalador está mejor considerado, porque gana más dinero que los docentes.

El segundo elemento es la escasa sindicación entre los enseñantes; en la Enseñanza Estatal hay más unidad corporativa, por el mismo hecho de ser funcionarios, pero en la Enseñanza Privada, sin llegar a un diez por ciento de afiliación, la situación sindical es inoperante. Es natural que quienes renuncian a preparar una oposición, quienes huyen de estar atentos al Boletín Oficial del Estado, día a día, quienes sienten cierta repugnancia hacia escalafones y cuerpos del Estado, es decir, todos los que vocacionalmente eligen la Enseñanza Privada, no admiten tampoco perder una parcela de su intimidad e ingresar en las filas anónimas de un Sindicato.

Hay otro factor que condiciona lo escaso de la afiliación y es la falta de fe en los sindicatos. Por un lado, los sindicatos que defienden la imposición de la Escuela Pública, Unificada, Laica y Neutra han utilizado casi toda su fuerza y a sus contados militantes, para defender esta postura diluyendo su capacidad reivindicativa; por otro lado, los Sindicatos Independientes se han visto en la necesidad de luchar contra la imagen falsa de *amarillos,* con que han intentado otras fuerzas anular su actuación. De FSIE se dice con ironía que es de *inspiración divina,* porque defiende la posibilidad de Centros con Ideario cristiano, y de FSITE, que es de *inspiración vertical,* porque quizá agrupe a algunas personas afines a la antigua organización sindical. Los Sindicatos Independientes tienen más afiliados y más delegados que los de la Escuela Pública Unica, pero aun así son muy pocos e insuficientes para que la sociedad los tenga en cuenta. El reconocimiento de la menor debilidad, porque mayor fuerza es ridículo decir, de los sindicatos independientes es público y admitido por los restantes.

Un tercer elemento se suma para no dar fiabilidad a los sindicatos; es la historia reciente de los intentos de convenios, acuerdos y laudos. Los Sindicatos de izquierda, quizá sobrevalorando sus fuerzas, no quisieron pactar hasta ahora plataformas unitarias con los Independientes; las patronales, sobre todo la CECE, han intentado usar descaradamente a los

Independientes. El punto álgido de este intento se ha dado en febrero de este año, cuando la patronal quería firmar un pacto, dictado por ella, con FSIE y FSITE solamente, excluyendo a todas las demás centrales y sindicatos; FSIE se negó y como sólo con FSITE no se atrevía a firmar y presentar en el Ministerio de Trabajo el documento, y FSIE no aceptaba, tuvo que llamar a FETE-UGT, que dando muestra una vez más de insolidaridad, rompió acuerdos con otros sindicatos (entre ellos FSIE) y lo firmó.

Invirtiendo la secuencialización del estudio científico vamos a intentar obtener como conclusiones las necesidades de cambios en el Modelo, para que esas leyes y esos hechos absurdos, desconectados de las aspiraciones de todos, cambien positivamente.

La educación, como el bien y valor más preciado de un pueblo, debe abrirse paso en todos los rincones de la sociedad y como consecuencia se debe ver lógico que se dedique del Producto Interior Bruto el tanto por ciento que sea necesario para cubrir su necesidades. Habría que subir del actual 2,1 hasta el 5, que es lo normal en otros países.

El conocimiento de lo que es un educador o por lo menos el respeto a algo que no se conoce es exigible en todos los niveles. De su conocimiento debe surgir un aumento de la consideración social y económica hacia los docentes.

La necesidad de sindicación debe ser contestada con ese pequeño sacrificio de la militancia en colectivos, que si tiene el aspecto negativo del gregarismo y la pérdida de personalidad en la masa, tiene el importantísimo positivo de dar fuerza al sector ante sus reivindicaciones.

Los partidos políticos y otras fuerzas sociales tienen que dejar de usar (o intentar usar, según los casos) a los sindicatos para fines que no les son propios.

Con la atención a los cuatro puntos establecidos empezarían a mejorar sensiblemente una legión de males que hacen de la Enseñanza un sector maltratado y muy por debajo de cumplir con la misión social que se le exige. Cuestiones concretas y que a modo de ejemplo se pueden enumerar son:

- Los planes de estudios universitarios deben tener atención a las vocaciones docentes. Es curioso observar el giro que la Universidad española ha ido dando progresivamente; no sólo no se han incluido en sus planes secciones enfocadas directamente a aquellos licenciados que fueran a dedicarse a la enseñanza, sino que se ha especializado en sus enseñanzas de tal manera que en un futuro no muy lejano difícilmente un profesor podrá impartir la totalidad de su materia con profundidad de conocimientos; es el caso de un especialista en Historia Medieval que se vea obligado a explicar Historia Contemporánea.

● Es imprescindible que acaben los enfrentamientos propiciados con miras políticas entre la Enseñanza Estatal y la Privada, pues perjudican a todos los sectores, en especial al docente. Los dos tipos de Enseñanza deben coexistir, como sucede en todos los países libres, con el tratamiento homogéneo desde los puntos de vista de organización, exigencias y financiación.

● Es intolerable que no se planifique con el debido tiempo la organización de las plantillas en la Enseñanza Estatal. Cuando acaba un curso no se sabe qué va a explicar cada profesor al curso que viene ni cuál será la plantilla asignada al centro. Esto es la causa de que los cursos empiecen a veces un mes y hasta dos meses después de lo debido.

● Tanto en la Enseñanza Estatal como en la Privada el tope inmediato de treinta y cinco alumnos por unidad y el mediato de treinta se debían contemplar como necesidades y condiciones indispensables.

● Asimismo es deseable que los centros dispongan de una asignación mayor (estatal y privada) para dedicar a material docente y actividades paraescolares.

● La conquista del puesto día a día que existe en la Enseñanza Privada debe ser sustituido por *algo* que incite al profesor funcionario a no anclarse en los conocimientos, que le posibilitaron aprobar su oposición. Hay que renovarse y estar atento a los cambios sociales que deben provocar cambios en nuestras técnicas pedagógicas y hasta a los avances de nuestros respectivos campos. Cuestiones que se estudiaban por primera vez en tercero de alguna carrera universitaria en 1960, hoy se dan en segundo de BUP debidamente adaptadas.

● Y en la Enseñanza Privada lo primero es poder subsistir. Mientras no se conceda un tratamiento digno a sus profesionales, hablar de otras cuestiones en tonto o es disimular el problema. Unos salarios y un tratamiento social como los que recibe este sector sólo pueden conducir a su desaparición; si es eso lo que *todos* pretenden, hay que felicitar a *todos*, pues lo están consiguiendo. Desde los que directamente atacan a la Enseñanza Privada, con su defensa de la Escuela Pública, hasta los que pretenden defender una Libertad de Enseñanza, que debemos pagar los trabajadores, aceptando salarios vergonzosos, y que son los mismos que ni siquiera nos ofrecen en los ordenamientos jurídicos (Estatuto de Centros Escolares) la confianza de participar responsablemente en la gestión y en la solución de todos los problemas que cada centro tiene planteados.

En resumen, los docentes, hoy en mayo de 1980, esperamos que la sociedad se atreva en breve a exigirnos más, porque será indicio de que ha empezado a darnos lo que nos debe.

¡GRAN OPORTUNIDAD!

Pisos dobles, en

EL SOTO
DE LA MORALEJA

●

Para información y gestiones:

INMOTEC

Apolonio Morales, 10 - Teléfono 457 95 26

MADRID - 16

El Artículo 27 de la Constitución y su interpretación

(Encuesta y textos parlamentarios)

I. **Responde a nuestras preguntas** Miguel Herrero Rodríguez de Miñón, **diputado de UCD, miembro de la Comisión de Educación del Congreso de Diputados.**

1. *¿Qué significa para usted el reconocimiento de la libertad de enseñanza?*

Este reconocimiento que figura en el Párrafo 1.º del Art. 27 de la Constitución es preciso explicarlo a la luz de los convenios internacionales relativos a derechos humanos en que España es parte, según exige el Artículo 10, 2 de la misma norma fundamental y, además, ponerlo en relación con el resto del Art. 27 y con todo el texto constitucional. De esta manera se llega a la conclusión de que la libertad de enseñanza comprende cinco dimensiones fundamentales que constituyen los cinco principios rectores del Estatuto de Centros Escolares:

En primer lugar, la libertad de los padres de elegir para sus hijos el tipo de educación que quieren. La libertad supone siempre la opción y sin esta posibilidad de opción puede que existan otras cosas buenas y deseables, pero no existe libertad alguna. Por ello, la libertad de enseñanza o es libertad de opción entre valores distintos, los diferentes tipos de educación, o no es nada.

Qué sea el tipo de educación es algo excesivamente complicado para desarrollar en esta breve entrevista, pero puede afirmarse que el tipo de educación consiste en aquellos valores filosóficos y religiosos que han de inspirar el conjunto de la educación como formación integral de la personalidad. No se trata tanto de optar por *una enseñanza religiosa* y filosófica como de optar por *lo que de religioso* y filosófico hay en toda enseñanza.

Este principio está formalmente reconocido en el Art. 26 de la Declaración Universal de Derechos del Hombre de las Naciones Unidas y forma parte del derecho español con jerarquía superior a la de nuestras leyes (Artículo 96 de la Constitución). La interpretación que acabo de dar es la obligada a la luz de la Convención Internacional de Derechos del Hombre de 1950 y de su interpretación jurisprudencial por el Tribunal Internacional de Estrasburgo. El Estatuto lo consagra en sus Arts. 5 y 23.

En segundo lugar, la libertad de enseñanza supone la libertad de establecimiento y dirección de centros docentes distintos de los estatales, y así lo reconoce el Estatuto en su Art. 7.º.

En tercer término, la libertad de enseñanza supone la libertad de expresión docente del profesor, y así lo reconoce el Art. 15 del Estatuto.

Por último, al servicio de estos principios, la libertad de enseñanza debe instrumentarse mediante una intervención o participación de la comunidad escolar, según exige el Art. 27, 7 de la Constitución y desarrolla el Estatuto, y mediante una gratuidad de toda la enseñanza que ponga la libertad de opción al alcance efectivo de todos los españoles, esto es, que haga de la libertad de enseñanza una libertad real y no meramente formal. Esta es la explicación del principio de gratuidad que afirma la Constitución en el Art. 27, 4 y que es la consecuencia de las obligaciones contempladas por un estado social de derecho (Art. 1, 1), a saber, remover obstáculos que impidan el desarrollo efectivo de la libertad de todos para todos (Art. 9).

2. *En conexión con la libertad de enseñanza y dentro del contexto de todo el Art. 20 de la Constitución, ¿qué significado y amplitud tiene para usted la libertad de cátedra?*

La libertad de cátedra tiene por objeto la enseñanza superior, según se deduce de la decantación histórica de este derecho.

Sin embargo, aun tomada en una aceptación amplia que incluyera la libertad de expresión docente del profesor en los niveles no universitarios, de los que se ocupa el Estatuto, la libertad de cátedra, como todo derecho de expresión (Art. 20 de la Constitución), debería respetar el derecho de los demás (Art. 10, 1 de la Constitución) y especialmente los derechos de la juventud y de la infancia (Art. 20 de la Constitución). Esta última expresión está tomada de la Constitución Alemana (Art. 5), donde jurisprudencialmente se ha interpretado como base para poner coto a abusos de la libertad de expresión docente.

Estos abusos pueden consistir en la lesión del derecho de los demás. En primer lugar, del derecho de los alumnos a aprender y a ser enseñados, cuando el profesor utiliza su libertad fuera del ejercicio específico de su función docente (v. g., el adoctrinamiento en la clase de historia).

En segundo lugar, el respeto a la dignidad de los alumnos, que exige que dicha libertad de expresión se acomode a su nivel de maduración psicológica, puesto que el menor de cierta edad carece de la misma capacidad crítica propia del adulto.

En tercer lugar, el respeto al derecho de los padres que han optado por el tipo de educación expuesta en el ideario del centro, elección que se vería defraudada si el profesor no respetase dicho ideario.

En cuarto lugar, el derecho de los que establecen el centro y lo identifican mediante un ideario, que se verían defraudados si quienes trabajan en dicho centro dedicasen su trabajo a impugnar el ideario o carácter propio del centro.

3. *¿Considera implícito en el reconocido derecho a la creación de centros, el de la dirección de los mismos? En caso afirmativo, ¿cómo conjugar debidamente este derecho con el de libertad de cátedra?*

La dirección se encuentra implícita en la creación al menos por tres razones: en primer lugar, porque el término «dirigir», y lo que dirigir significa, se encuentra implícito en el término «crear», si es que crear ha de significar lo que todos entendemos que significa, porque realmente, ¿de qué serviría crear un centro si no se pudiese, como se pretende, identificarlo mediante un carácter propio o ideario y, además, dirigirlo?

Así lo declaró expresamente, en nombre de la Ponencia Constitucional, un ilustre miembro de la misma, el señor Roca, quien dijo «dirigir estaba implícito en crear». Ninguno de los miembros de la Ponencia hicieron reserva alguna al respecto.

Por otra parte, esta interpretación parece obvia, puesto que el término «dirigir» como implícito en el de «crear», es la obligada interpretación que del Art. 27 debe hacerse a la luz de los Tratados Internacionales a que se remite el Artículo 10, 2 de la misma Constitución.

Es bien sabido que el Pacto de Derechos Económicos, Culturales y Sociales de las Naciones Unidas de 1966, en su Art. 13, prevé el derecho de establecer y dirigir centros distintos de los estatales. Este derecho y la identificación del centro mediante un ideario o proyecto educativo, que es lo que le da objetividad y trascendencia institucional, es compaginable con la libertad de expresión docente en la medida en que esta última se atempere al respeto de la idea fuerza que caracteriza la institución donde se enseña, de las competencias rectoras de la misma y, en último término, del contrato de trabajo que liga al profesor al centro. Así lo reconoce unánimemente la jurisprudencia francesa, alemana e, incluso, italiana y lo consagran literalmente los contratos colectivos de trabajo vigentes en Italia para el personal docente y no docente que prestan sus servicios en centros religiosos.

4. *Considerando en conjunto el Art. 27 y la Constitución, ¿qué máximos y mínimos le parece que delimitan la intervención de los profesores, padres y, en su caso, alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos?*

El Estatuto de Centros establece dos cauces de participación de la comunidad escolar en los centros privados. Una, que rige para todos ellos y que consiste en la existencia de un Consejo de Centro basado fundamentalmente en el claustro de profesores y en los padres de los alumnos, aunque también participen en él la titularidad, los órganos de dirección, el personal no docente y, en su caso, los alumnos. Por otra parte, para los centros o niveles sostenidos con fondos públicos se prevé una Junta Económica integrada por los diversos sectores de la comunidad escolar con la misión de intervenir en el control y supervisar la gestión económica. Así se pretende desarrollar el Art. 27, 7 de la Constitución.

Este sistema posibilita muy diversos grados de participación, cuyo máximo está determinado, según el Artículo 34, 2 del Estatuto, por las competencias que a la titularidad reserva el Art. 34, 1 del mismo texto, a saber, la identificación del centro mediante un ideario educativo, la contratación del personal, la gestión económica, y la responsabilidad frente a terceros del funcionamiento del centro. Sin embargo, es posible, por ejemplo, en un centro de titularidad cooperativa, que estas competencias propias de la titularidad las ejerza la comunidad escolar o algunos de sus más importantes sectores; piénsese en una cooperativa de padres y profesores por ejemplo. En cuanto al grado mínimo de participación en los centros sostenidos con fondos públicos es el de la intervención de la comunidad escolar en el control de la gestión económica del centro, previsto en el Artículo 34, 3-d. del Estatuto. Como ya dije antes, intervenir es *tomar parte en,* y control equivale a fiscalización o supervisión, algo distinto de la gestión ordinaria directa de la economía del centro. Mientras en un centro público la gestión económica corresponde a la Junta Económica (Artículo 28, 1), en un centro privado la gestión económica corresponde a su titular (Art. 34, 1) y la comunidad escolar, a través de la Junta, toma parte en el control de dicha gestión, esto es, supervisa dicha gestión.

El Reglamento del centro que establece las competencias de los diferentes órganos de gobierno no puede eliminar este mínimo. Tampoco puede eliminar que el claustro de profesores participe, esto es, tome una parte, no el todo, en la acción educativa y evaluadora del centro ni que la asociación de padres y el claustro de profesores modifique el propio reglamento ampliando, incluso, las competencias de los órganos de participación (Artículo 18, 2-c).

5. *¿Cree posible todavía un pacto escolar con la oposición, con los partidarios del modelo único de escuela pública?*

Si por pacto escolar se entiende una solución en la que todos los partidos se pongan de acuerdo en torno a un sistema objetivo de libertad,

ello sólo es viable mediante la adhesión del Partido Socialista a los principios fundamentales que inspira el Estatuto de Centros y que he descrito en mis contestaciones anteriores. Estos son los principios rectores de los pactos escolares belga y holandés que siempre se citan como ejemplo. Personalmente creo que a esta solución se llegará tácitamente cuando el Partido Socialista deje de insistir en su radical opción educativa actual. Esto ocurrirá, espero, antes de las próximas elecciones, siguiendo la práctica habitual del PSOE de ocultar ante su electorado sus afirmaciones doctrinarias. Así ocurrió en las elecciones de 1979 cuando los candidatos socialistas consideraban impertinente toda referencia al XXVII Congreso de su partido, entonces el documento capital para entender su ideología e interpretar su programa.

Sin embargo, no considero factible un pacto que consista en integrar, en el sistema de libertad a que responde el Estatuto de Centros, las propuestas capitales de la opción socialista consistentes, ya en utilizar la financiación como instrumento de publificación de la escuela hasta convertirla en única por la asimilación de la privada a la pública, ya en diluir toda titularidad, tanto estatal como privada, en un sistema autogestionario que coloca la escuela a merced de la comunidad escolar y, a su vez, a ésta a merced de las correas de transmisión políticas, correas de transmisión que, por cierto, no están al fin en manos del Partido Socialista, sino del Partido Comunista, como la actuación italiana nos revela.

II. **Textos parlamentarios de los diputados socialistas** Luis Gómez Llorente, Manuel Gracia Navarro y Gregorio Peces Barba (1).

1. *¿Qué significa el reconocimiento de la libertad de enseñanza?*

«El artículo 25 (actual 27) es conveniente en sus términos. En efecto, comienza en su punto 1 afirmando que todos tienen el derecho a la educación y que se reconoce la libertad de enseñanza. ¿Qué significa esto? Esto significa, a nuestro juicio, y por ello lo hemos votado, que esta Constitución proscribe toda idea de estatalización y elitismo del sistema educativo del país y que se respeta la iniciativa privada y que se cierra la puerta a toda idea de nacionalización de cualesquiera centros docentes. Y con esto, Señorías, nuestro grupo Parlamentario está perfecta y absolutamente de acuerdo.

---

(1) Imperativos de calendario en la edición de la revista nos obligan a sustituir el hueco que habíamos dejado para la respuesta, prometida y confirmada, a nuestra encuesta, del señor Gómez Llorente, miembro de la Comisión de Educación del Congreso de Diputados; no hemos podido disponer de tal respuesta antes de la fecha límite de cierre. Hacemos la sustitución mediante un recorrido y selección de textos socialistas en el «Diario de Sesiones» del Congreso. *(N. de la R.)*

Entendemos, en primer lugar, que este punto está en íntima conexión o relación con el punto sexto, que lo desarrolla de una manera más expresa cuando dice: «Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales» (Gómez Llorente, Debate del art. 27 de la Constitución en la Comisión de Asuntos Constitucionales y libertades públicas).

«... nosotros, si hemos llevado la democracia interna incluso a los propios centros estatales, por supuesto vamos a traer, por consecuencia, que esas escuelas estatales sean muy distintas en un barrio que en otro de Madrid, porque han de reflejar la propia personalidad e idiosincracia de la comunidad, pues a través de la cual nosotros queremos realizar al máximo la auténtica libertad de enseñanza» (Gómen Llorente, Ibídem).

«En el trasfondo de este problema, sin embargo, no vamos a ocultar que subyace un asunto de fondo que no voy a rehuir. El artículo 27, 3 de la Declaración de los Derechos Humanos, afirma ese derecho preferente de los padres a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos, y el problema práctico que han de resolver los políticos es cómo implementar un sistema para que el ejercicio de ese derecho se haga más efectivo, y para el mayor número de ciudadanos. Hay quienes lo resuelven obsesivamente por la vía de la elección del centro, y muestran poquísimo interés por la situación de la inmensa mayoría, que no puede en la práctica elegir centro...

Es por ello por lo que nosotros, sin negar la pluralidad de centros en los términos que garantiza la Constitución, afirmamos que el modo de que todos los padres puedan ejercitar real y solidariamente ese derecho es la democracia escolar, dentro del centro y por encima del centro» (Gómez Llorente, Ibídem, enmienda al art. 5.º).

2. *En conexión con la libertad de enseñanza y dentro del contexto de todo el artículo 20 de la Constitución, ¿qué significado y amplitud tiene la libertad de cátedra?*

«La enmienda del Grupo socialista... pretende que este texto (el del Artículo 15 aprobado) se sustituya por el siguiente: 'Los profesores, dentro del respeto a la Constitución y a las Leyes'—se suprime la limitación que el texto trae en relación con el ideario educativo y con el Reglamento de Régimen Interior—'tienen garantizada la libertad de cátedra. El ejercicio de tal libertad deberá orientarse a promover la formación integral de la personalidad de los alumnos en la tolerancia y en el respeto a la conciencia moral y cívica de los mismos y se ejercerá'—y subrayo esta última parte de nuestra enmienda, porque es un signo de la extrema prudencia de las enmiendas del Grupo Parlamentario Socialista—'de acuerdo con las orientaciones establecidas por los diferentes órganos colegiados de la comunidad escolar contemplados en la presente ley' » (Peces-Barba, De-

bate del Pleno del Congreso de los Diputados sobre el Estatuto de Centros Escolares, enmienda al Artículo 15).

«¿Cuáles son las consecuencias de la aprobación de este artículo?» En primer lugar, se introduce como limitación al ejercicio de un derecho fundamental como es la libertad de cátedra o de expresión docente, o la libertad de enseñanza, como se la quiera llamar, pero en todos los supuestos reconocida en la Constitución. Se la quiere limitar por el ideario, por ese hecho al que no se le pone ningún límite, del que no se dice cómo tiene que ser, del que no se dice lo que tiene que respetar, se le pone a la altura de la Constitución. Y se quiere, con esa palabra que se llena de contenido por unos particulares—llámese empresa, llámese Institución o llámese como se le quiera llamar—, limitar un derecho fundamental que está reconocido en la Constitución.

Esto no es posible. El Artículo 53 de la Constitución es enormemente claro al respecto: «Los derechos y libertades reconocidos en el Capítulo II del presente Título vinculan a todos los poderes públicos» (Peces-Barba, Ibídem).

Con el ideario se introducen «por la puerta falsa, lo que se llaman empresas ideológicas o de tendencias». ¿Efectos?: «En primer lugar, la ideología de la empresa en este caso concreto consiste, precisamente, en convertir a los elementos componentes de tal ideología en cualificaciones exigidas para el trabajo. En segundo lugar, esta introducción nefasta del ideario produce una ampliación de los poderes de organización y dirección del empresario en relación con la persona del trabajador. Primero, porque el poder de dirección empresarial se encuentra necesariamente suavizado en un centro de enseñanza, debido al reconocimiento de la libertad de cátedra, el ideario del centro multiplica tal poder, de acuerdo con el Artículo 15 que estamos debatiendo; segundo, se amplía el poder de despido del empresario. Y ello, no porque se establezcan nuevas y específicas causas, sino porque la actuación del trabajador, en oposición al ideario, puede ser estimada como incumplimiento contractual» (Peces-Barba, Ibídem).

3. *¿Se considera implícito en el reconocido derecho a la creación de centros, el de la dirección de los mismos? En caso afirmativo, ¿cómo conjugar debidamente este derecho con el de libertad de cátedra?*

«Nosotros creemos que es oportuno... que el texto del dictamen (Artículo 7.º) afirme el derecho de las personas físicas o jurídicas a establecer y dirigir centros; y no nos podemos oponer a ello por la sencilla razón de que tratamos de jugar limpio en la Constitución. Y la Constitución, en el Artículo 10, da un valor de derecho interno a determinados Pactos Internacionales suscritos por España, que, de una manera clara e inequívoca, establecen el derecho a dirigir centros por personas físicas o jurídicas»

(Gómez Llorente, Debate del Pleno de Congreso de los Diputados sobre el Estatuto de Centros Escolares, enmienda al Artículo 7.°).

«De lo que se trata aquí, Señorías, es de conectar suficientemente el desarrollo de dos números del mismo artículo de la Constitución. El número 6, que habla del derecho de las personas físicas o jurídicas a promover centros... Pero hay que conectarlo con lo que dice el número 7, que es el que establece que en los centros sostenidos con fundos públicos se produzca la intervención en el control y gestión de los mismos...

Aquí el problema de fondo, Señorías, es el siguiente: nos preocupa —y yo creo que debemos de aceptar recíprocamente que nos preocupa a todos—el que haya un pluralismo docente... Lo que ocurre en el fondo es que los señores de UCD y Grupos Parlamentarios que les apoyan en este debate quieren hacer garantes de ese pluralismo a los titulares de los centros, incluso cuando esos centros están sostenidos con fondos públicos. Y nosotros, que también estamos interesados en que pueda haber un pluralismo ideológico y un pluralismo metodológico, en definitiva, un pluralismo en los centros, lo que queremos es que no sea simplemente y siempre fruto de la iniciativa de los promotores, sino que dejamos como custodios, como garantes, como generadores del pluralismo en los centros sostenidos con dinero estatal a las comunidades, porque no nos parece correcto que el dinero del Estado sea quien financie la divulgación, la difusión y, por no irritar a la Cámara no voy a decir 'la imposición', de la ideología de los propietarios de los centros, y sí nos parece, en cambio, correcto que el Estado financie a las comunidades escolares, para que ellas, en el marco de autogobierno que debería establecer la ley, pudieran perfilar la propia idiosincracia del Centro» (Gómez Llorente, Ibídem).

4. *Considerando en conjunto el Artículo 27 y la Constitución, ¿qué máximos y mínimos parece que delimitan la intervención de los profesores, padres, y en su caso alumnos en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos?*

«... conocida es nuestra filosofía de que donde la sociedad esté sosteniendo mediante los fondos públicos (un centro), debe ser esa propia sociedad, en un sentido ya concreto, en tanto que comunidad escolar, la que debe intervenir en la decisión de lo que se hace con esos fondos que la misma ha destinado al Centro» (Gómez Llorente, Debate sobre el Artículo 25 [actual 27] de la Constitución en la Comisión de Asuntos Constitucionales y Libertades Públicas, explicación de voto).

«... la educación, como servicio público financiado por los poderes públicos, de acuerdo con la Constitución, debe ser gestionada y controlada con intervención de la comunidad escolar. Por tanto, quede claro para quien quiera entenderlo que los socialistas no queremos estatificar la escuela, igual que no queremos que el Gobierno de turno pueda manipu-

larla, ni los propietarios puedan utilizarla para su particular proselitismo» (Gracia Navarro, Debate del Pleno del Congreso de los Diputados sobre el Estatuto de Centros Escolares, enmienda a la totalidad).

«Todo el desarrollo que venimos haciendo durante dos legislaturas ya, sobre nuestro modelo de enseñanza pública está basado en la democracia escolar participativa por encima de los centros. Recuerden a este respecto que nuestra proposición de ley de consejo escolar y de democracia escolar dentro del centro, nucleada por la idea del protagonismo de las comunidades escolares formadas por padres, profesores, alumnos y personal no docente, han clarificado de modo definitivo este asunto» (Gómez Llorente, Debate del Pleno del Congreso de Diputados sobre el Estatuto de Centros Escolares, enmienda al Artículo 5.º).

«... el establecimiento del ideario educativo, en los términos en que figura (en el Estatuto de Centros Escolares), limita uno de nuestras más importantes atribuciones en el orden constitucional, reconocida en el número 7 del Artículo 27; limita, sustancialmente, la intervención de la comunidad en el control y gestión...

Tal como se regula (el ideario) en este artículo (34), puede esconder no sólo, como de hecho esconde, la ideología del propietario del centro, sino también la posibilidad de alterar o condicionar aspectos exclusivamente técnicos, didácticos y pedagógicos de la organización escolar...

No se le han puesto límites al ideario educativo... El ideario comparte también la intolerancia y la ruptura del derecho a la intimidad..., condiciona los fines y actividad de la asociación de padres..., limita la libertad de expresión de los profesores... y puede interpretarse como afectando también a la libertad de los alumnos...

... nos oponemos a que (el ideario) pueda lesionar o condicionar derechos y libertades fundamentales» (Gracia Navarro, Debate del Pleno del Congreso de los Diputados sobre el Centro de Estatutos Escolares, enmienda al Artículo 34).

5. *¿Cree usted posible alguna forma de compromiso o de pacto escolar con las posiciones de UCD-Gobierno?*

«... se ha hablado mucho, se habla y se seguirá hablando, nos tememos, de la guerra y del pacto escolar; pero los socialistas hemos de decir con absoluta contundencia que el pacto escolar para nosotros es va la literalidad y el espíritu del Artículo 27 de la Constitución, y así lo proclamamos en su momento y así lo seguimos proclamando hoy» (Gracia Navarro, Debate del Pleno del Congreso de los Diputados sobre el Estatuto de Centros Escolares, enmienda a la totalidad)...

«... los miembros del Partido del Gobierno y colaboradores coyuntu-

rales de él en este proyecto de ley, se han negado a una conversaciones que, a nuestro juicio, debían tener exclusivamente como sentido el mantenimiento del acuerdo escolar que ya existía, que era el acuerdo escolar establecido en el Artículo 27 de la Constitución» (Peces-Barba, Debate del Pleno del Congreso de los Diputados sobre el Estatuto de Centros Escolares, enmienda al Artículo 15).

Ideas claras sobre la libertad de enseñanza

Por Juan María LUMBRERAS MEABE
Profesor de la Universidad de Deusto (Bilbao)

Todos deseamos llegar a un «pacto escolar» entre los distintos partidos políticos, pero su plasmación se ha de hacer a la luz de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de los Pactos Internacionales, así como de la experiencia en el mundo libre, y su realización será, sin duda, fruto de un proceso largo de maduración.

En estos meses se discuten en las Cámaras legislativas la Ley del Estatuto de Centros y la Ley de Financiación de la Educación. Con estas leyes orgánicas se desarrolla el artículo 27 de la Constitución, que «reconoce la libertad de enseñanza», si bien, al ser este artículo uno de los consensuados, con una ambigüedad que lo permite todo. De ello procede la importancia de ambas leyes y la necesidad de que los padres de familia conozcan y defiendan sus derechos y los de sus hijos y actúen unidos a fin de que la interpretación de estos derechos y libertades fundamentales se traduzca en normas que consagren la auténtica libertad de enseñanza.

LOS DERECHOS HUMANOS Y LA DEMOCRACIA

Los derechos humanos nacen con el hombre pues proceden inmediatamente de la dignidad intrínseca de toda persona humana. No son derechos concedidos, ni delegados, sino propios. Se dice que «todos nacemos con un pan debajo del brazo», pero la experiencia demuestra que esto no es verdad. Pero sí lo es que todos venimos al mundo con un haz de derechos y libertades fundamentales inherentes al mismo ser de la persona, por ser necesarios para su desarrollo y perfeccionamiento en la vida social.

Estos derechos—la lista continúa abierta—han sido codificados por la O. N. U. en la «Declaración Universal de Derechos Humanos» (10 de diciembre de 1948). Posteriormente, el Consejo de Europa elaboró el «Convenio Europeo para la protección de los Derechos Humanos» (4 de noviembre de 1950) y la O. N. U. el «Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales» (16 de noviembre de 1966) y el «Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos» (16 de noviembre de 1966) (1). Todos ellos han sido ratificados por el Estado Español que se ha comprometido libremente a guardarlos (2).

Los derechos humanos y las libertades fundamentales son **personales,** brotados de la misma dignidad de la persona y, por ello, son **anteriores** a los grupos sociales, a la sociedad civil y al Estado, que deben reconocerlos, garantizarlos y darles una viabilidad efectiva. Por ello, los derechos humanos, las libertades fundamentales, **no están sujetos al voto de la mayoría,** «no son negociables», sino inviolables, y constituyen el estatuto de autonomía de toda persona humana, que ha de ser respetado siempre.

La quintaesencia de un régimen político democrático consiste en el respeto, la salvaguarda efectiva y el esfuerzo continuo por hacer real, a todos y a cada uno de los seres humanos, el ejercicio de sus derechos y libertades fundamentales, en lo que consiste el bien común. Un sistema político que los negara o dificultara su ejercicio nada tendría de democrático, por mucho que alardeara de ello. Y toda reforma que se presentara como muy democrática, pero impidiera el ejercicio de los derechos de las personas **concretas**, sería la negación de la democracia. No son las personas para los grupos, la sociedad o el Estado, sino estas instituciones para posibilitar y facilitar, mediante el ejercicio de los derechos humanos y el cumplimiento de las obligaciones fundamentales, el desarrollo y perfeccionamiento de cada persona, que siempre ha de ser «el fundamento, el sujeto y el fin de la vida social».

---

(1) La Declaración Universal fija una meta a la que los Estados todos de la O. N. U. tienen la obligación **moral** de tender, de aspirar; el Convenio Europeo y los Pactos Internacionales concretan y detallan los derechos y libertades de la Declaración, pero, sobre todo, por ellos los Estados, libremente firmantes, se comprometen **jurídicamente** entre sí a respetarlos y hacerlos efectivos.

(2) La Constitución, en su artículo 10.2, establece: «Las normas relativas a los derecho fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España» y, en su artículo 96,1: «Los tratados internacionales válidamente celebrados, una vez publicados oficialmente en España, formarán parte del ordenamiento interno. Sus disposiciones sólo podrán ser derogadas, modificadas o suspendidas en la forma prevista en los propios tratados o de acuerdo con las normas generales del Derecho Internacional.»

EL DERECHO A LA EDUCACION

La «Declaración Universal» reconoce: **«Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria...»** (Art. 26.1).

El ser humano al nacer es débil e impotente y su conducta futura, a diferencia de los animales, no está programada en su código genético, por lo que necesita imprescindiblemente de una educación larga para desarrollarse como persona y poder cumplir su misión personal y social. La educación, en consecuencia, ha de **ser obligatoria** en los niveles básicos y, para que ello sea efectivo para todos, debe ser **gratuita** en estos niveles. Así lo prescribe nuestra Constitución: **«Todos tienen derecho a la educación... La enseñanza básica es obligatoria y gratuita»** (Arts. 1 y 4).

Notemos que la **obligatoriedad** y la **gratuidad** es un derecho de los **alumnos**, dada la necesidad que tienen de una instrucción y una educación que les capaciten como futuros profesionales y les faciliten como hombres el pleno desarrollo de su personalidad humana, el sentido de su dignidad, el respeto a los derechos y libertades fundamentales de los demás, y favorezcan la comprensión, la tolerancia, el diálogo, la solidaridad y la participación efectiva en una sociedad libre. Esta educación, además, para ser humana, ha de **ser integral**, sin que descuide ninguna de las dimensiones esenciales del hombre: intelectual y técnica, volitiva y afectiva, corporal y sanitaria, social y convivencial, estética, filosófica, moral y religiosa.

EL DERECHO DE LOS PADRES DE FAMILIA

La «Declaración Universal» proclama: **«Los padres tendrán el derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos»** (Art. 26.3.); el «Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales»: **«Los Estados Partes... se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales de escoger para sus hijos o pupilos escuelas distintas de las creadas por las autoridades públicas... y hacer que sus hijos o pupilos reciban la educación religiosa o moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»** (Art. 13.3); y la «Declaración de los Derechos del Niño»: **El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y de su orientación; dicha responsabilidad incumbe en primer lugar a sus padres.»** (Principio VII, 2.º; O. N. U., 20 de noviembre de 1959).

De la lectura de estos textos se deducen una serie de consecuencias:

1.ª) que el derecho de los padres es **preferente, prioritario,** respecto a los Centros educadores, a los profesores, a la sociedad y a los poderes públicos regionales, nacionales y estatales. No es un derecho exclusivo, pero sí el primero, el preferente, en orden a elegir la orientación de la educación de sus hijos, el modelo educativo,

2.ª) que el derecho de los padres es **personal,** es decir, propio de las **personas físicas concretas:** el padre y la madre, que son los únicos que han engendrado a sus hijos. No se puede entender, como se hace continuamente, el término «padres» en sentido colectivo: la Asociación de Padres de Alumnos del Centro, la Asociación de Padres local, regional, estatal y, mucho menos, las Asociaciones de Vecinos, sindicatos o partidos políticos. Todas estas instituciones jurídicas no han engendrado, ni pueden, a los alumnos, sino a cada uno **su** padre y **su** madre,

3.ª) que el derecho preferente del padre y de la madre no se reduce, con ser importantísimo, a «la formación religiosa y moral», como lo hace nuestra Constitución (Art. 27.3). Sus motivos abarcan un campo mucho más amplio: la formación religiosa y moral, sí, pero también todo lo que comprende el término «el tipo de educación»: orientación filosófica, métodos pedagógicos, organización, responsabilidad y seriedad le Centro y, como lo dice expresamente el Pacto, la titularidad del Centro, sea creado por las autoridades públicas, o por personas no públicas, físicas o jurídicas, confesionales o no,

4.ª) que este derecho del padre y de la madre **no está sujeto al voto de la mayoría.** No serían libres el padre y la madre para elegir el tipo de educación de sus hijos, si debieran aceptar, acatar, la orientación que por votación mayoritaria decidiera **el conjunto** de los padres y de los profesores. Esta fórmula, presentada como muy democrática, es la negación de la democracia. Anula uno de los derechos y libertades humanos fundamentales: el de los padres de familia.

Claro que para que este derecho de los padres sea real, y no puramente formal, son necesarias dos condiciones: 1.ª) la identidad y pluralidad de los Centros y 2.ª) la gratuidad de la enseñanza en los niveles básicos y la igualdad en los no obligatorios.

EL DERECHO DE LAS PERSONAS E INSTITUCIONES

El «Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales» declara y proclama: **«Nada de lo dispuesto en este artículo se interpretará como una restricción de la libertad de los particulares y entidades para establecer y dirigir instituciones de enseñanza, a condición de que se respeten los principios enuncia-**

dos en el párrafo 1 y de que la educación dada en estas instituciones se ajuste a las normas mínimas que prescribe el Estado» (Artículo 13.4).

El derecho de las personas físicas o jurídicas a crear y dirigir Centros de enseñanza y educación nace de un haz de derechos y libertades fundamentales emanados de la misma dignidad de la persona humana. Tales son la libertad de pensamiento, la libertad de expresión, la libertad de conciencia, el derecho a participar en la creación y la difusión de la cultura, la libertad de asociación y la libertad religiosa. Derechos y libertades todos ellos no otorgados, concedidos o delegados, sino propios, personales, anteriores e inviolables, de los que nace, como un fruto espontáneo, el derecho a crear y dirigir Centros educadores. El derecho a crear y dirigir Centros no procede, por tanto, ni del principio de libertad de empresa, ni del derecho a la propiedad privada—es posible educar sin la materialidad del Centro—. Las raíces son más hondas: la misma esencia de la dignidad de todo ser humano.

La diversidad existencial de los seres humanos y la igualdad jurídica de todos conducirán a la creación de una amplia gama de tipos de Centros en la sociedad—sin pluralidad en la sociedad no hay libertad, ni democracia—. Cada Centro podrá tener su concepción específica propia del sentido último del hombre, del mundo, de la vida, de tipo filosófico o/y religioso, que intentará imprimir a la educación que imparte y cuyos principios y valores estarán plasmados en lo que se ha llamado el Ideario del Centro. El Ideario no es **una ideología,** ni mucho menos **un programa político,** sino la explicitación de una visión última de la existencia, que nos oriente filosófica o/y religiosamente en los más hondos problemas humanos: ¿qué somos?, ¿de dónde venimos nosotros, el universo?, ¿cuál es nuestro papel, nuesta misión en la vida, en la sociedad, en la Historia?, ¿a dónde vamos?, ¿cuál es nuestro destino final, nuestro más allá? La libertad conlleva necesariamente la pluralidad de Centros en la sociedad, cada uno con su carácter e identidad propias, aunque muchos puedan coincidir. El derecho de los creadores de los Centros a dirigirlos entraña la identidad del Centro y su permanencia a fin de cumplir su compromiso con los padres, que, por ello, lo han preferido en conciencia para sus hijos.

Así es, aunque el artículo 27.6, tras largas disensiones, retiradas, amenazas y consensos, sintomáticamente suprimió la palabra «dirigir».

A este respecto conviene hacer algunas aclaraciones:

1.ª) Los creadores de los Centros con Ideario específico **no imponen** a los padres—como continuamente se repite—su concepción de la vida. Nada de eso. Sólo **ofrecen** un determinado tipo

de educación para que los padres que lo prefieran **libremente** puedan elegir. Sin pluralismo, la libertad de elección es imposible. Entre cosas iguales no se escoge, se coge.

2.ª) Tampoco **violan** los derechos de los profesores—como se dice—ya que la diversidad de Centros en la sociedad permite a los profesores enseñar en aquellos cuya orientación coincida con sus convicciones y creencias.

3.ª) Estos Centros no estatales, llámeseles así, o «privados», o «libres», prestan a la sociedad un **servicio de interés público muy considerable.** No solo educan a más de tres millones de alumnos, el 40 por 100; ni sólo son el instrumento y la expresión de la libertad de enseñanza; sino que, además, estimulan la competencia de la enseñanza estatal, lo que redunda en la mejora de la calidad de ambos sectores. Pero, a pesar de todo ello, tales Centros no son **públicos, oficiales,** sino privados, libres, no estatales. No ha habido una asunción en exclusiva por parte del Estado de la titularidad de la función educadora, una estatificación de la enseñanza, en cuyo caso actuarían aquéllos, por concesión, por delegación, ni puede haberla en un régimen democrático respetuoso de las libertades fundamentales. Sería anticonstitucional.

4.ª) Tales Centros no estatales, en su inmensa mayoría, **no son empresas con afán lucrativo,** como se les calumnia, sino instituciones, que necesitan, sí, cubrir los cuantiosos y crecientes costes de la enseñanza, pero que desean fundacionalmente prestar un servicio educacional a los niños, jóvenes y adultos que los solicitan, de todas las clases sociales. Felipe González dijo: «Yo nunca he creído eso de la 'enseñanza negocio'. Sé que no lo es. No lo he creído nunca» (3).

LA GRATUIDAD DE LA ENSEÑANZA

La «Declaración Universal» establece: **«La educación debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental»** (artículo 26.1) y el «Pacto Internacional de los Derechos económicos, sociales y culturales»: **«Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho: a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente»** (artículo 13.2.a) y **«Todo Estado Parte en el presente Pacto que, en el momento de hacerse parte en él, aún no haya podido instituir en su territorio... la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, se compromete a elaborar y adoptar, dentro de un plazo de dos años, un plan detallado de acción para la aplicación progresiva, dentro de un número razonable de años fijado en el plan, el principio de la enseñanza**

(3) **Blanco y Negro,** núm. 3.539, 27-II-1980.

obligatoria y gratuita para todos» (artículo 14) y nuestra Constitución: **«La enseñanza básica es obligatoria y gratuita»** (art. 274.).

De todos los textos internacionales y de nuestra Constitución se deduce:

1.º) Que los **titulares** de la gratuidad son **los alumnos,** a fin de que sea asequible efectivamente a todos el derecho a la educación y, en segundo lugar, **los padres de familia** para que todos ellos, aun los de menos posibilidades económicas, tengan la libertad real de elegir el tipo de educación y el Centro educador de sus hijos, estatal o no, confesional o no, de esta o de otra confesión. Sin gratuidad para todos no habría libertad efectiva de elección para la mayoría de los padres: los económicamente débiles y los padres de familia numerosa (4).

El que aún haya un número de padres, cada vez menor, que por vivir en municipios muy pequeños, no tenga, **de hecho,** libertad de elección no es argumento válido para negar este derecho básico de todos los padres, sino para buscar soluciones excepcionales en estos casos, que tienden a desaparecer por el proceso migratorio de la población: podrán ser la creación de escuelas comarcales, hogar, etc., en poblaciones mayores con pluralismo escolar; y en el caso de que ni aun esto sea viable, se ha de extremar el respeto a la conciencia de los alumnos y de sus padres. Dar fuerza a ese argumento—como se hace—sería, algo así, como intentar negar el derecho de toda persona a la vida, al trabajo, a la educación, a la vivienda, etc., porque hay una minoría de hambrientos, de parados, de analfabetos, de vagabundos... Los derechos humanos no describen lo que pasa, lo que es, como la estadística, sino lo que debe ocurrir, lo que debe ser. Nacen, no de las circunstancias externas, sino del hombre mismo en sí considerado.

2.º) Que los alumnos y sus padres tienen, además, derecho a la gratuidad por razones de **igualdad.** Como proclama nuestra Constitución: «los españoles son iguales ante la ley sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (arts. 1 y 14). Sería discriminador, injusto y anticonstitucional la no extensión de la gratuidad a los alumnos y pa-

(4) Aunque tópicamente se dice, los alumnos de los Centros no estatales no son **los ricos.** Según el informe F.O.E.S.S.A., la clase alta española (el 0,5 por 100) y la clase media-alta (el 6 por 100) son el 6,5 por 100 de la población, por lo que, al ser ésta de 37 millones, pertenecen a dichas clases ricas 2.405.000 españoles. De éstos, aplicándoles la media europea, están escolarizados el 25 por 100—en España es aún del 22,9 por 100—, es decir, 601.250 alumnos. Aun suponiendo que todos frecuentaran la enseñanza no estatal—lo que es falso—y siendo 3.279.500 los alumnos no estatales, resulta que 2.678.300 de estos alumnos pertenecen a la clase media-media, a la media-baja y pobre. En otras palabras, el 82 por 100, las cuatro quintas partes de su alumnado, son de estas clases y sólo el 18 por 100, una quinta parte, de la clase rica.

dres que, ejercitando un derecho propio fundamental, hayan elegido un Centro no estatal.

3.º) Que, finalmente, todos los padres de familia y sus hijos tienen derecho a la gratuidad en los niveles obligatorios y a la igualdad en los niveles no obligatorios por razón de **justicia distributiva.** Todos son ciudadanos a la hora de contribuir progresivamente a formar los fondos públicos y todos deben serlo por igual a la hora de la distribución. El Estado no es la fuente ni el dueño de los fondos públicos, sino el administrador de unas cantidades que proceden y pertenecen a todos los ciudadanos, de los que, además, «emanan los poderes del Estado» (Const. art. 1.2). Es contrario a la justicia distributiva eliminar de la gratuidad en los niveles básicos y de la igualdad en los no obligatorios a los alumnos y padres que prefieren y frecuentan los Centros no estatales, convirtiéndolos en ciudadanos de **segunda categoría** y obligándoles a pagar la educación de sus hijos por partida doble: 1.º) con los impuestos al Estado y 2.º) con los honorarios a los Centros. «Contribuir da derecho a exigir» dice el «slogan» de Hacienda.

4.º) Que, consiguientemente, los Centros educadores no estatales **no son los titulares de la gratuidad.** Lo son los alumnos y los padres de familia y a ellos deben ir directamente los fondos públicos mediante cheques o bonos escolares para que los entreguen a los Centros que han preferido en conciencia. De hecho el Estado no lo ha hecho así y, por razones de economía y de simplicidad administrativa, entrega los fondos públicos directamente al Centro no estatal. Pero debe quedar claro que los titulares de la gratuidad y de la igualdad son los alumnos y los padres, **no los Centros** y, sobre todo, que el que la Administración utilice, se sirva, de los Centros para implantar la gratuidad en nada debe hipotecar, como se pretende con sofismas, el carácter de no estatal, no público, del Centro, y su identidad específica. Pretender, a cambio de ese servicio impuesto al Centro, que renuncie a su carácter propio, que sea aconfesional, autogestionado y pluralista, es injusto, abusivo, y un atropello incalificable a una de las libertades fundamentales: la libertad de enseñanza.

Los Centros no estatales, estén subvencionados o no, admiten y desean la dirección participada, es decir, la participación de los padres y profesores, así como del personal no docente, en la gestión del Centro por ser un imperativo de su dignidad personal y un requisito para crear una comunidad educativa, pero siempre ha de quedar a salvo la existencia y la identidad diferenciada del Centro, sin lo cual sería inviable la libertad de enseñanza.

CONCLUSION

Todos sabemos que frente a la libertad de enseñanza que propugnamos se presenta **otra alternativa** que, en nombre de la li-

bertad, de los derechos fundamentales y de la democracia, defiende un modelo de sistema cuyas notas características serían: 1.ª) la escuela **pública única**; 2.ª) la escuela **autogestionada** por la totalidad de los profesores, de los padres y, en su caso, de los alumnos, que elegirían el director y contratarían los profesores sin discriminaciones ideológicas, filosóficas, políticas, morales, religiosas, etc.; y 3.ª) la escuela **ideológicamente pluralista** en el interior de cada Centro.

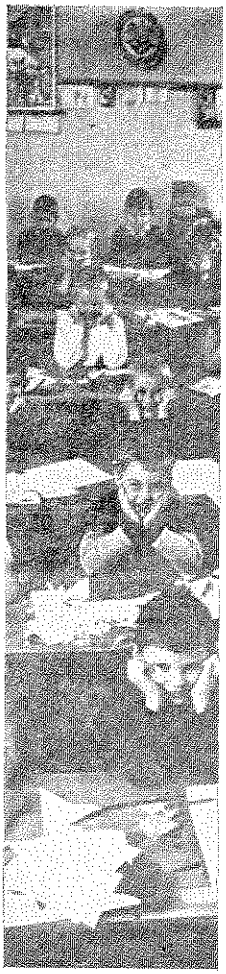
A la luz de las ideas claras expuestas, es fácil comprobar que tal sistema es la negación de la libertad de enseñanza y la supresión de los derechos y libertades básicos, tales como se exponen en la Declaración Universal, en los Pactos Internacionales y en el Convenio Europeo. No se respetaría el derecho de toda persona a una educación integral, armónica y liberadora, ya que el pluralismo interno en el Centro conduciría al niño y al joven, aún sin capacidad para analizar, criticar y sintetizar tantas opiniones, al confusionismo, al escepticismo y/o al nihilismo. Tampoco sería viable el derecho del padre y de la madre a elegir el tipo de educación de sus hijos, pues una escuela autogestionada y pluralista no puede ofrecer un tipo de educación determinado y permanente, sin lo que es imposible la elección en firme, ya que estaría sujeta al juego cambiante de la mayoría. Ni, finalmente, los creadores de los Centros podrían dirigirlos en función de un Ideario, ya que la autogestión sustrae la direccción al creador del Centro y el pluralismo esfuma el Ideario.

Todos deseamos llegar a un «pacto escolar» entre los distintos partidos políticos, pero su plasmación se ha de hacer a la luz de la Declaración Universal y de los Pactos Internacionales, así como de la experiencia en el mundo libre, y su realización será, sin duda, fruto de un proceso largo de maduración.

25 de abril de 1980.

LA EDUCACION tema candente

¿Escuela única o libertad de enseñanza?
¿Quién debe pagar la educación?
¿Quién dirige los Centros?



1. **Un libro:**

PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA Y CONSTITUCION
Guía de información y estudio.
Por **Manuel Useros**

Este libro le ayudará a fijar su postura personal: lo que es necesario, lo conveniente, lo pactable y lo absolutamente no negociable.
164 páginas **300 ptas.**

2. **Una divulgación:**

LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA
Algunas soluciones.
N.° 123 de «Imágenes de la Fe»

Estudio en profundidad de cómo han tratado de resolver el problema seis naciones principales de la Comunidad Europea. ¿Nos puede valer su experiencia?

60 ptas.

3. **Cuatro documentos y un informe:**

LA ESCUELA CATOLICA

Documento de la Sagrada Congregación para la Educación Católica con orientaciones concretas sobre cómo debe ser y hacia dónde debe orientarse la escuela católica.

120 ptas.

LOS OBISPOS ANTE LA DEMOCRACIA, LA ENSEÑANZA Y EUROPA

Documento de la XXVI Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Española.

90 ptas.

LOS PLANTEAMIENTOS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA

Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española sobre el giro de la enseñanza a partir de los meses finales de 1976.

90 ptas.

LA ENSEÑANZA RELIGIOSA ESCOLAR

La Comisión Episcopal de Enseñanza encara los nuevos planteamientos de la enseñanza de la religión en España, después de aprobar la Constitución.

125 ptas.

FE, CULTURA Y ESCUELA

Conferencia de monseñor Antonio María Javierre, secretario de la Sagrada Congregación para la Educación Católica, sobre el triángulo fe, cultura y escuela.

100 ptas.

ppc ENRIQUE JARDIEL PONCELA, 4
TELEF. 259 23 00 • MADRID-16

El estatuto de centros escolares y su ideología

Por Tomás ZAMARRIEGO, S. J.
Asesor Técnico de la Delegación diocesana
de enseñanza de Madrid

Las discrepancias que dictaron en su día el «consenso» constitucional, al no poder conciliarse en el texto de este Estatuto, han conducido a los duros debates y enfrentada votación que han acompañado su itinerario legislativo. El desarrollo del art. 27 de la Constitución perfila con nitidez esas discrepancias en los puntos clave del Estatuto: libertad de enseñanza, libertad de expresión docente y participación.

No pretende, ni mucho menos, ser este Estatuto el equivalente de una Ley General de Educación. Como dice su artículo 1.º, se limita a regular «el régimen jurídico de los centros correspondientes a los niveles de Preescolar, Educación General Básica y Enseñanzas Medias». Queda, por tanto, fuera de él todo el ámbito universitario.

Su interés, sin embargo, es evidente. Ninguna ley ha tenido un itinerario tan espinoso como ésta. En el año legislativo 1979-80 se la recordará fácilmente como el texto más debatido y respecto del cual la oposición parlamentaria ha mostrado su más agudo rechazo. Hasta el punto de haber sido la primera ley con rango de orgánica que ha tenido 127 votos en contra en la votación global del Pleno del Congreso. Todos los grupos socialistas de esta Cámara, así como el Partido Comunista, se han opuesto radicalmente a ella. Estos rasgos, unidos a la importancia de su contenido, que en seguida pasaremos a subrayar, y al contexto ideológico que rodea su aprobación, dan al Estatuto una innegable actualidad.

Esa actualidad entra, sin embargo, al mismo tiempo en una clara dialéctica con la perdurabilidad de este Estatuto. No sólo por el hecho de haber sido tan acremente contestado, sino por la importancia que la oposición al actual partido del Gobierno tiene en el panorama político español, que no hace imposible su acceso al poder en plazo relativamente cercano. Y no puede olvidarse que esa oposición, en concreto el PSOE, ha

anunciado sin lugar a equívocos, que es su propósito derogar esta ley en cuanto asuma el Gobierno.

Importancia del Estatuto

El Estatuto de Centros Escolares, aprobado por el Pleno del Congreso el 13 de marzo de este año—aunque todavía tenga que pasar el trámite de su debate por el Senado, trámite en doble sentido porque el partido del Gobierno no ha presentado para ese debate ninguna enmienda y porque su mayoría en el Senado es clara—, tiene especial relevancia por varias razones.

En primer lugar, por tratarse de una ley orgánica, es decir, una ley de especial rango jurídico, ya que, según la Constitución, «son leyes orgánicas las relativas al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas, las que aprueben los Estatutos en Autonomía y el régimen electoral general y las demás previstas en la Constitución.» (artículo 81, 1). Por eso mismo, las leyes orgánicas requieren para su aprobación, modificación o derogación la mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto. Siendo el número de diputados 350, se requerían en la votación final 176 votos afirmativos. Estos fueron, en la fecha mencionada, 187, estando ausentes 36 diputados. Ello quiere decir que el proyecto fue aprobado por un margen relativamente pequeño, aunque, en caso de haber estado presente, también lo hubiera apoyado la Minoría Vasca, ensanchando así ese margen.

Pero la importancia fundamental de esta ley proviene precisamente de uno de los rasgos que caracterizan a las leyes orgánicas, el de desarrollar los derechos fundamentales y las libertades públicas, dado que el Estatuto de Centros Escolares desarrolla el artículo 27 de la Constitución, que proclama el derecho de todos a la educación y se encuentra en el capítulo segundo del Título I, consagrado a los «derechos y libertades» fundamentales especialmente tutelados en el artículo 53 de la misma Constitución.

El Estatuto de Centros toca nueve de los diez números del art. 27, desarrollando principalmente los números 1, 2, 3, 6 y 7 del mismo y poniendo las bases de otra ley orgánica en conexión directa con los números 4 y 9. Nadie habrá olvidado que en la elaboración de la Constitución, el actual art. 27 fue especialmente polémico, que el concepto de libertad de enseñanza que genéricamente se reconoce en su núm. 1 distaba mucho de ser común, que el reconocimiento del derecho a «dirigir» centros entró y salió de las diversas redacciones del texto y, en fin, que las diferencias de política educativa entre los diversos partidos fue una de las causas principales del llamado «consenso» y condujo a una redacción ambigua y, por tanto, abierta a diferentes desarrollos de dicho artículo. Bien es verdad que esa ambigüedad quedó recortada a última hora con la introducción del párrafo 2 del artículo 10, según el cual «las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reco-

noce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España». Pero esta norma interpretativa no iba a hacer variar las diferentes posiciones en materia de política educativa.

Si las disensiones en este punto hicieron necesario un consenso constitucional, el desarrollo del artículo 27 conforme a la concepción del partido en el poder, UCD, coincidente en este aspecto con Coalición Democrática, con las Minorías Catalana y Vasca y con varios miembros del denominado Grupo Mixto, tenía que desatar necesariamente una agria polémica, prácticamente insuperable en el fondo. En realidad en esta ley se enfrentan dos concepciones muy difícilmente conciliables sobre varios puntos clave de una política educativa, que a su vez tienen relación entre sí: la libertad de enseñanza, la libertad de expresión docente y la participación de los distintos estamentos de la comunidad escolar (padres. profesores, alumnos, en su caso, y entidades titulares cuando las haya) en el control y gestión del centro.

Veamos la línea seguida por el Estatuto en cada uno de estos puntos.

Libertad de enseñanza

El Estatuto hace pivotar esta libertad sobre tres capítulos fundamentales: los derechos de los padres respecto a la educación de sus hijos, la pluralidad de centros y la igualdad de oportunidades.

Los derechos de los padres. El art. 27 de la Constitución menciona explícitamente a los padres en dos ocasiones: cuando en el núm. 3 garantiza, por parte de los poderes públicos, el derecho que les asiste «para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»; y cuando los incluye, junto con los profesores y, en su caso, los alumnos, entre los encargados de intervenir «en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca». La segunda mención queda encuadrada en la participación.

De la primera, el Estatuto se ocupa en el art. 5.°, 1, artículo que el diputado Gómez Llorente calificó en el debate del Pleno del Congreso, junto con el 34, como «el nudo del proyecto». Dice así: «Los padres y tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos o pupilos y a que éstos reciban, dentro del sistema educativo, la educación y la enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas, a cuyo efecto podrán escoger el centro docente que mejor se acomode a esas convicciones.»

Puede afirmarse que este texto no es más que el resultado del encadenamiento de diversas afirmaciones que se encuentran en la Declaración Universal de Derechos Humanos (art. 26, 3), en el Pacto Internacional

de Derechos Sociales, Económicos y Culturales (art. 13, 3) y en el Protocolo Adicional Segundo de la Convención europea para la salvaguarda de los derechos y libertades humanas fundamentales (art. 2). Y ésta fue la columna vertebral de la argumentación que en favor del mismo hicieron los defensores del proyecto.

Pero en él hay dos cosas que no admitían socialistas ni comunistas y que expuso en una brillante intervención el señor Gómez Llorente: una, que existan centros donde no sólo se garantice un espacio de tiempo destinado a la formación religiosa y moral—que es lo que estrictamente garantiza la Constitución—, sino que además esos centros puedan dar una educación y una enseñanza (lo cual es mucho más que un espacio de tiempo) conforme a las convicciones filosóficas y religiosas de los padres y tutores. Otra, más sutil y guiada por el recelo, el que esta educación y enseñanza se realice «dentro del sistema educativo», ya que esta expresión, según los oponentes del texto, «pudiera entenderse en forma extensiva y abusiva en el sentido de otorgar algo de imposible cumplimiento en muchos casos, a saber: que esa formación religiosa de una cierta confesión dada, sea la que sea, inspire y rija todas las enseñanzas, todo el sistema educativo». Nos parece una extrapolación utópica y, según se entienda, anticonstitucional en su aplicación.

Lo que evidentemente contraría de forma fundamental a la oposición es la conexión entre las convicciones de los padres o tutuores y la elección de una educación global conforme a ellas. La enmienda propuesta exime de ulteriores comentarios: «Los padres o tutores tienen el derecho a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos *y* a que éstos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, en los términos que las disposiciones lagales establezcan.» No se olvide que para los defensores de la Escuela Pública, la expresión «tipo de educación» se entiende de forma muy distinta a lo que puede pretender un «ideario», palabra por lo demás desafortunada y que conduce a fáciles interpretaciones de imposición ideológica o adoctrinamiento, muy lejanos precisamente de cualquier ideario que se ajuste a los objetivos de la educación señalados en el artículo 2.º del Estatuto, donde se persigue «una formación humana integral»—y por consiguiente de la libertad—y un respeto a los derechos y libertades fundamentales, que incluyen la libertad religiosa y la libertad de conciencia.

Pluralidad de centros. El final del núm. 1 del art. 5.º citado indicaba ya un sistema educativo en el que se dan centros con diversas orientaciones educativas en el sentido más profundo de jerarquías de valores ofrecidas libremente, dentro del marco de la Constitución y de las leyes, conforme a distintas ordenaciones. En concreto, se establece un sistema educativo en el que los padres o tutores y, en su caso, los alumnos puedan elegir una educación neutra, o ideológicamente pluralista, o basada en una concepción cristiana, judía o islámica de la vida, etc.

Ello supone tres cosas. Que haya libertad de creación, de dirección y de orientación de los centros. La primera, incluye en realidad las otras

dos, pero son formalmente distintas, y de hecho, en determinadas circunstancias, por ejemplo cuando se trata de centros subvencionados con fondos públicos, la concepción socialista trata de separarlas o condicionarlas.

La libertad de creación y dirección de centros está reconocida en los artículos 7.° y 32. El art. 7.°, en su párrafo 1, dice: «Toda persona física o jurídica, pública o privada, de nacionalidad española, tiene libertad para establecer y dirigir centros docentes, dentro del respeto a la Constitución y a las leyes.» Afirmación demasiado amplia porque luego se exceptúan en el art. 32 una serie de casos, por lo que entendemos que en el artículo citado se debería haber hecho referencia a esas excepciones.

La argumentación de los defensores del proyecto va en una doble perspectiva. La primera, de sentido común, arguye que cuando alguien crea un centro educativo lo hace con una determinada visión de lo que es la educación, y, por tanto, es lógico reconocerle el derecho de tener o entregar la dirección del centro con esa finalidad. Lo cual no excluye, por otra parte, la renuncia a la dirección. La segunda se apoya en el art. 15, 4 del Pacto Internacional de Derechos Sociales, Económicos y Culturales, que reconoce explícitamente el derecho de dirección junto al de creación de centros.

Eso que acabamos de llamar «determinada visión de lo que es la educación» equivale, en otras palabras, a lo que antes denominábamos «libertad de orientación de los centros». Esa orientación es lo que se contiene en el llamado «ideario». Toda esta concepción da lugar al polémico artículo 34, cuyo párrafo 1, el más discutido, dice: «Se reconoce a los titulares de los centros privados el derecho a establecer un ideario educativo dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución.» Lo que a continuación sigue se estima por los defensores del Estatuto como consecuencias del derecho a la dirección: «Asimismo podrán contratar el personal del centro y ejercitar los derechos y deberes dimanantes de esas relaciones contractuales con el personal, asumir la gestión económica del centro y la responsabilidad del funcionamiento del mismo ante la Administración, padres de alumnos, profesorado y personal no docente.»

La argumentación principal en contra de este artículo y del ideario en particular, es doble: No se limitan las atribuciones del ideario con lo que se pueden conculcar toda clase de libertades, imponer conductas, arbitrar organizaciones escolares y técnicas pedagógicas o didácticas improcedentes, etc. En resumen, no se respeta la igualdad en la libertad. Por otra parte, se reduce al ridículo la verdadera participación de los estamentos de la comunidad escolar, consagrada en el núm. 7 del artículo 27 de la Constitución. Esta caricatura de participación se agrava cuando se da en centros financiados con fondos públicos. Para ellos debería existir un régimen especial, el ideario no debería estar en manos de la entidad titular, sino que en su lugar debería ser patrimonio de la comunidad escolar la elaboración del proyecto educativo del centro.

Aparte de una concepción obviamente peyorativa de lo que es un idea-

rio, aparece claro en estas objeciones que la financiación de un centro con fondos públicos condicionaría el carácter propio o la finalidad para la que fue creado. Vuelve a aparecer, con respecto a esos centros, la negación del derecho de dirección, lo que conduce a su vez a la falta de motivación para la creación de centros por parte de los grupos sociales que pretenden con ellos ofrecer un determinado tipo de educación en igualdad de oportunidades.

Igualdad de oportunidades. Gratuidad de la enseñanza obligatoria

Tanto el ejercicio de la libertad de elección de centro por parte de los padres como la existencia de centros con diversos enfoques educativos, no son temas independientes de la financiación estatal de los centros. Si un centro es inasequible económicamente a una familia, ésta no tiene facultad real de elección cara a ese centro. Si un centro, por razón de su enfoque educativo o, en otros términos, de su ideario, incide en esa inasequibilidad, ese tipo de educación no está al alcance de una serie de familias. Una elección real requiere igualdad de oportunidades ante diversos centros. Y esa igualdad de oportunidades está a su vez ligada en la práctica, en igualdad de las demás circunstancias, al factor económico.

Por este motivo y porque la gratuidad de la enseñanza obligatoria está afirmada en el núm. 4 del tantas veces citado art. 27 de la Constitución, es por lo que el ya parcialmente analizado art. 5.° del Estatuto de Centros, después de afirmar el derecho de los padres y tutores a elegir el tipo de educación que deseen para sus hijos y consecuentemente el centro que mejor se acomode a sus convicciones filosóficas y religiosas en la forma de impartir la educación y la enseñanza, añade en un segundo párrafo: «El Estado, mediante la correspondiente ley de financiación de la enseñanza obligatoria, garantizará la libertad fundamental de elección de centro educativo en los niveles de enseñanza que se establezcan como obligatorios y, consecuentemente, gratuitos.»

Es evidente que la financiación de la enseñanza obligatoria no resuelve más que parcialmente, en los niveles más elementales, el problema de la igualdad de oportunidades y que con ella no se responde en plenitud, en la práctica, a los derechos reconocidos a los padres en el núm. 1 de este art. 5.°. Pero también es verdad que el art. 3.° afirma que «se extenderá la gratuidad, en cuanto las posibilidades presupuestarias lo permitan, a la etapa preescolar» y que la misma forma de redacción de este propósito extensivo está indicando las graves dificultades económicas que el Estado encuentra en este punto, dificultades que todos sabemos existen en el mismo cumplimiento del compromiso de hacer gratuita la enseñanza obligatoria, sobre todo teniendo que hacer frente al mismo tiempo a la conversión de cientos de miles de puestos escolares mal dotados en puestos realmente dignos de tal nombre, y a las demandas de la educación especial.

La garantía de la libertad de elección mediante la correspondiente financiación nos parece inatacable, si se admite, como en nuestra opinión

y siguiendo las Declaraciones y Pactos internacionales ratificados por España, hay que admitir esa libertad y los derechos inherentes a la misma. Otra cuestión es cómo deba desarrollarse esa ley de financiación y cómo tenga que articularse, dentro de las posibilidades presupuestarias, con otras necesidades de servicio público, tanto en el campo educativo como en otros campos. El tremendo ataque desatado por la oposición contra esta garantía financiera de la libertad fundamental de elección en los niveles de enseñanza obligatorios, está aquí fuera de lugar. Hablar de otras necesidades prioritarias no tiene por qué conducir a la negación de esta garantía constitucionalmente exigida. Otra cosa es que se nieguen los principios que la sustentan, pero de esta cuestión ya hemos hablado al tratar de los derechos de los padres y de la diferenciación que en este punto se pretendía establecer entre los centros privados financiados con fondos públicos y los no financiados.

Pero además, la garantía dada en el art. 5.º, 2, nos parece limitada, pues, conforme al núm. 1 de ese mismo artículo, debía haberse extendido, según lo fueran permitiendo las posibilidades del Estado, a todos los niveles de la enseñanza, incluidos los no obligatorios, ya que el mismo art. 3.º, 2 «reconoce, asimismo, el derecho de todos los españoles a una educación de nivel superior al de la obligatoria» y marca sus condiciones; y el derecho a la creación y dirección de centros no se limita a los niveles de enseñanza obligatoria. En el artículo dedicado a los problemas financieros de la enseñanza no obligatoria podrá apreciarse fácilmente la tremenda alternativa de discriminación que se presenta en esos niveles para los alumnos menos dotados económicamente. Y la imposibilidad que para muchos supondrá seguir cursando BUP, COU o FP2 en los centros privados elegidos por sus padres para que reciban una educación y enseñanza conforme a sus convicciones filosóficas y religiosas. Y eso sin tener en cuenta el ahorro global, que no sólo para el Estado, sino para la sociedad entera supondría el aumento de puestos escolares privados financiados frente al costo creciente que para ambos implica el continuo aumento porcentual de puestos escolares estatales.

Libertad de expresión docente

Decíamos al señalar la importancia del Estatuto, que éste era otro de sus puntos clave. Efectivamente, en esa compleja tarea que es la educación puede haber un doble enfoque de prioridades enfrentadas: o prevalece el derecho a elegir diversos tipos de educación, lo cual significa la existencia de centros con carácter o con ideario propio, centros que a su vez exigen por parte del profesorado, en su función docente, una coherencia con ese carácter o ideario cifrada al menos en el respeto y no en la contradicción al mismo; o prevalece la plena libertad de expresión docente sin más límites que la Constitución y las leyes, y entonces se producirá en el ejercicio de la función docente un múltiple enfoque subjetivo de valores que hará imposible en la práctica garantizar en un centro dado un tipo de educación determinado.

Para quien haga del derecho de los padres a elegir un tipo de educación para sus hijos, un derecho preferente, la opción se inclinará por el primer modelo. Para quien anteponga a ese derecho el de la libertad de expresión docente sin otras limitaciones que las constitucionales y legales —y mucho más si estima que la única vía educativa apta para la inserción del alumno en la actual sociedad pluralista es el pluralismo interior del centro—, el modelo que debe imponerse es el segundo.

Esta problemática, específica del profesorado pero que afecta al mismo tiempo de manera directa a los padres, los alumnos y el sistema educativo, no podía orillarse en el Estatuto, que la aborda en su art. 15, especialmente en sus primeras líneas: «Los profesores, dentro del respeto a la Constitución, a las leyes, al reglamento de régimen interior y, en su caso, al ideario educativo propio del centro, tienen garantizada la libertad de enseñanza.»

Aclaremos ante todo que en este texto la expresión «libertad de enseñanza» puede fácilmente engendrar confusión. No es equivalente de la «libertad de enseñanza» reconocida en el núm. 1 del art. 27 de la Constitución, sino de las palabras con que titulamos este epígrafe, es decir, «libertad de expresión docente». Este es el significado que le dio expresamente el señor Oscar Alzaga, encargado de defender el artículo en el Pleno del Congreso.

No se identifica, pues, exactamente con la «libertad de cátedra», expresión con especiales connotaciones históricas y que en rigor no se aplicaría a los centros privados, donde no existen cátedras. Aunque en la práctica ambas expresiones se entiendan hoy de igual manera, no conviene olvidar que el derecho «a la libertad de cátedra» está reconocido en el artículo 20, 1, c) de la Constitución y que cuando se redactó este artículo se rechazó una enmienda del Partido Comunista que pretendía sustituir esas palabras precisamente por las de «libertad de expresión docente».

El artículo, tal y como está redactado, no incurre, como ha pretendido la oposición hasta el punto de amenazar con recurrir al Tribunal Constitucional, en inconstitucionalidad. Y esto sencillamente porque, como dice el núm. 4 del mismo art. 20, «estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título»; y uno de esos derechos es el de la libertad de enseñanza entendida como la hemos explicado en los epígrafes anteriores. Puede además argüirse que un derecho individual cede ante un derecho colectivo.

Tampoco puede invocarse en contra de la limitación de la libertad de expresión docente por parte del ideario, que esto supone una discriminación entre los profesores de la enseñanza pública y los de la enseñanza privada, pues el hecho de que en ésta existan centros con carácter o ideario propios no es sino la consecuencia de las características inherentes a un sistema escolar en el que se reconoce el mundialmente aceptado derecho preferente de los padres a escoger para sus hijos el tipo de educación que desean.

Conviene, finalmente, subrayar que esta articulación del derecho a la libertad de expresión docente con el carácter propio de determinados centros, no exige una adhesión interior del profesor a ese carácter o ideario propio del centro, sino solamente un «respeto» que, sin coaccionar la conciencia y las convicciones íntimas del profesor, haga al mismo tiempo viable la realidad del carácter del centro. Naturalmente que se producirán casos de desajuste, pero éstos no tienen por qué constituir una amenaza para la estabilidad laboral del profesor si éste se mantiene en los límites mínimos del respeto exigible. Por otra parte, es comprensible que, conocida la línea educativa de un centro, a lo que ayuda precisamente la existencia de ideario, la tarea de equipo educativo que esos centros—y cualquier otro—demanda, se realizará mejor cuando existe una identificación entre los objetivos educativos del centro y las convicciones personales del profesor.

La participación y sus límites

El Estatuto tenía una obligación mínima que cumplir con respecto a la participación de los diversos estamentos de la comunidad educativa en el funcionamiento de los centros. Esta obligación está expresada en el número 7 del art. 27 de la Constitución: «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.»

El Estatuto recoge estas mismas palabras en su artículo 16, que corresponde a las disposiciones generales, añadiendo «el personal no docente» y concretando así la última frase: «en los términos establecidos por la presente ley».

Para los centros públicos y privados la forma de participación está encarnada en la obligada existencia de una serie de órganos colegiados de gobierno. En los centros públicos «son órganos colegiados: el Consejo de Dirección, el Claustro de Profesores, la Junta Económica y cuantos otros se determinen reglamentariamente en función de las características, niveles y capacidad de los centros» (art. 24, 3). Los componentes y funciones de esos órganos colegiados están especialmente en los arts. 26-29. El 30 establece que se renovarán anualmente y el 31, su frecuencia de reunión, que será como mínimo trimestral y preceptiva a principio y final de curso, y las formas de convocatoria.

En los centros privados deben existir, sin excepción, un «Consejo del centro, como órgano supremo de participación, en el que estarán representados, junto con la titularidad y los órganos unipersonales de gobierno, los profesores, los padres de los alumnos, el personal no docente y, en su caso, los alumnos» (art. 34, 3, b) y el «Claustro de profesores, integrado por la totalidad de los profesores del centro con la función de participar en la acción educativa y evaluadora del mismo» (ibíd., c). Además, «en los centros o niveles sostenidos con fondos estatales o de otras entidades pú-

blicas, una Junta Económica en la que estarán representados, además de la titularidad del centro, los profesores, los padres de los alumnos y, en su caso, los alumnos, con la misión de intervenir en el control y supervisar la gestión económica del centro» (ibíd., d). «Los padres y profesores en el Consejo del Centro y en la Junta Económica tendrán el mismo número de representantes, y supondrán en conjunto, al menos, la mitad de sus miembros» (art. 34, 4).

Hay que reconocer que de esta manera se da entrada con el Estatuto a una nueva forma de concebir la vida y funcionamiento de los centros escolares, pues con lo dicho resulta obligatorio en todos ellos el gobierno parcial de los mismos a través de órganos colegiados, pero al mismo tiempo hay que reconocer también que el citado núm. 7 del art. 27 de la Constitución da cabida a muy diversas formas de participación. El verbo «intervenir», que es el que se aplica a la actuación de los diversos estamentos educativos en el control y gestión de los centros, admite muy diversos grados de concreción.

Tres son los criterios que se detectan en el articulado del Estatuto dedicado a esta cuestión. Primero, los órganos colegiados tienen menos poder decisorio que la dirección personal. El nombramiento de director, en los centros estatales, no es fruto de la elección y designación de los estamentos del centro, sino que «reglamentariamente se determinará el procedimiento por el que la Administración seleccionará y nombrará al director, de acuerdo en todo caso con los principios de mérito, capacidad y publicidad». En los centros privados, el director puede ser nombrado, conforme a todo lo dicho sobre el derecho a la creación y dirección de centros, por la entidad titular.

Segundo, el Estado precisa en el Estatuto mucho más la composición y funciones de los órganos colegiados de sus centros, que los de los centros privados, dentro de los marcos obligatorios textualmente citados. Ello está en la misma línea de libertad y flexibilidad entrañada en los derechos de creación y dirección mencionados y en el espíritu que preside el art. 14: «Los centros, sin discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales y extraescolares.» Lo cual implica también, y no debe olvidarse, que podrá haber Estatutos de centros privados en que la participación fijada para los órganos colegiados podrá ser más amplia que la señalada por el Estado para sus propios centros.

Tercero, la circunstancia de que un centro privado sea financiado por el Estado no amplía la participación de los órganos colegiados de forma que puedan modificar el carácter propio del centro. Por ello se habrá advertido en los textos citados que la única diferencia entre los centros privados financiados como fondos públicos y los que no lo están, en lo que a órganos colegiados se refiere, está en la existencia en los primeros de una Junta Económica que tiene «la misión de intervenir en el control y super-

visar la gestión económica del centro» (art. 34, 3, c). El control y gestión generales del centro está centrado en las funciones de los órganos colegiados obligatorios para todos los centros.

Naturalmente, la oposición no podía estar de acuerdo con esta visión de la participación, pues su concepción del sistema educativo entraña que los centros financiados con fondos públicos sean controlados y gestionados por la comunidad educativa, en cuyas manos deben estar los supremos poderes decisorios. Pero este es un sistema de muy dudosa eficacia en general y además en los centros privados entrañaría el pleno condicionamiento del derecho de dirección justificado en la primera parte del artículo.

Dejando aparte que la participación puede ser aplicada en una ley, incluso dictada por los principios que presiden ésta, con mayores o menores márgenes y que en su conjunto nos parece que el Estatuto se inclina más hacia la cautela, no conviene dejar de señalar, finalmente, que la participación está también incluida al tratar en el artículo 19, a) de la programación general, donde se dice que ésta se realizará «con participación efectiva de todos los sectores afectados, conforme legalmente se establezca».

Conclusión

En nuestra opinión, el Estatuto ha desarrollado el art. 27 de la Constitución en la forma más coherente con su contenido. No hemos tocado en estas líneas el reconocimiento del derecho de todos los españoles a la educación, que se explicita en el artículo 3.°, o la enucleación de los objetivos de toda educación señalados en el art. 2.° del art. 27 tantas veces citado, cosa que se realiza en el art. 2.° del Estatuto, ni hemos entrado en los derechos de los extranjeros o en la polémica desatada acerca del carácter orgánico de la ley en determinados puntos, con motivo de la redacción del núm. 3 de la Disposición adicional.

Nuestro interés se ha centrado en hacer ver las ideas que han guiado el desarrollo del Estatuto en aquellos puntos más conflictivos entre las dos concepciones del sistema educativo, la del Gobierno, UCD, Coalición Democrática, Minorías Catalana y Vasca, por un lado, amén de algunos miembros del Grupo Parlamentario Mixto, y la propugnada por los Grupos Parlamentarios Socialistas, el Partido Comunista y algunos miembros del Grupo Parlamentario Mixto, por otro. Discrepancias que dictaron en su día el «consenso» y que al no poder conciliarse en el texto de este Estatuto han conducido a los duros debates y enfrentada votación que han acompañado su itinerario legislativo. Porque, como ya se ha dicho, el Estatuto de Centros Escolares, aprobado por el Pleno del Congreso, está emplazado al mismo tiempo por la oposición para su derogación, si un día esa oposición obtiene las riendas del poder.

AULA XXI

ULTIMOS TITULOS APARECIDOS

El aprendizaje en la Escuela Primaria

Un enfoque sistemático
G. Rae y W. N. McPhillimy

Niños hiperactivos: Diagnóstico y tratamiento

Daniel J. Safer y Richard P. Allen

Aprender, horizonte sin límites

Informe al Club de Roma
James W. Botkin, Mahdi Elmandjra y Mircea Malitza

Problemas médicos en el aula

El papel del profesor en su diagnóstico y tratamiento
Robert H. A. Haslam y Peter J. Valletutti

santillana s.a. de ediciones - elfo, 32 - tel. 403.40.00 - madrid - 27

Distribuye ITACA. López de Hoyos nº 141, 5° D - Tel.: 416 66 00

La participación de la comunidad educativa en la escuela

Por Alfredo CASADO TARANCON
Director de «Comunidad Educativa»

Toda la comunidad educativa debe participar en la función educadora del centro escolar. Ha de ser la urgencia y necesidad del acto educativo en profundidad el que haga brotar como venero permanente la participación. Debe ser la problemática educadora por la que atraviesan nuestros centros la que exija la creación de la comunidad educativa, si aún no está constituida de hecho y de derecho.

1. RAZONES DE TIPO SOCIOLOGICO PARA LA PARTICIPACION ESCOLAR EN LA ACTUALIDAD

Cada sociedad intenta crear una institución educativa a imagen y semejanza de sus necesidades. Las diferentes encrucijadas, por las que atravesamos en las distintas coyunturas históricas, requieren un modelo de escuela acorde con la problemática de la situación vivida en ese preciso momento.

Las exigencias actuales de una sociedad con tendencia hacia la participación, cada vez con más intensidad, requieren como consecuencia una escuela en la cual los procedimientos participativos sean algo habitual en su estructuración.

Nuestra época anda buscando con afán los centros educativos que necesita en su momento presente y trata de introducir en ellos los procedimientos de colaboración vigentes en el sistema social contemporáneo. De la misma manera, los pensadores y políticos de hoy intentan proyectar para un futuro próximo un modelo de sociedad participativa y democrática y sueñan con una escuela, en consonancia con aquel modelo utópico, que han elaborado en sus mentes.

Es innegable hoy una proyección continua de las estructuras sociales sobre el tipo de educación requerido. La institución escolar ha de conseguir, por consiguiente, **centros educativos de amplios ventanales abiertos, para avizorar y ser sensible a cuanto acontece en el mundo social del entorno.**

A su vez, debe haber de la misma manera una **permeabilidad profunda de**

la escuela hacia la sociedad; (1) hasta encontrarnos en ésta como uso habitual, los procedimientos inculcados y experimentados en los años de la escolarización.

No acaban aquí todas las razones de nuestra argumentación. La sociedad, en su desarrollo histórico-evolutivo actual, ha ampliado su fuerte influencia sobre el niño y el adolescente con una escuela añadida de los medios de comunicación social. Nuestro mundo ha orlado el efecto educador de los centros escolares con el poderoso influjo mentalizador de los «mass-media».

Las facilidades tecnológicas puestas al servicio de la rapidez informativa, por la actual tecnología, han ido borrando los límites espacio-temporales que la constreñían. El individuo se halla hoy sometido al bombardeo simultáneo y continuo de una inmensa cantidad de información, proveniente de todas las latitudes del planeta y nada fácil de digerir.

Con verdad podemos afirmar, para bien o para mal, que el alumno se halla indefenso, en cuanto se sale de la escuela. El niño vive azotado por un verdadero vendabal informativo; está inmerso, desde muy pequeño, en la propaganda manipuladora circundante. La superabundancia informativa ahoga al adolescente, lo fascina con su espectacularidad y lo somete la selectividad temática que impone la propaganda, cuando a él se dirige.

Podemos asegurar sin género de dudas que el niño encuentra siempre a su alrededor, como si de una segunda atmósfera se tratara, una **escuela informativa y de propaganda,** organizada por los medios de comunicación social, e introducida en la misma **escuela de la vida.** Este sistema informativo está, en múltiples ocasiones, en disonancia con los aprendizajes recibidos en la institución educativa.

Se ha formado de este modo una **escuela paralela circundante,** que no se puede eludir, en donde el alumno se halla inmerso por necesidad, y en competencia con el centro educativo, en muchas ocasiones.

Todo centro escolar actualizado debe dar razón, interpretar y preparar para su control la influencia y manipulación de los medios de comunicación social. Es un influjo al que se tiene derecho, que no se puede evitar y para el que hay necesidad de formarse, si deseamos conseguir guiarnos por los dictados de los criterios personales. De otra manera la propaganda se ganará la débil voluntad del niño y encauzará cuantas opciones haya de tomar para el futuro.

2. FACTORES SOCIALES QUE IMPELEN A LA ESCUELA HACIA LA PARTICIPACION

Existen en nuestra sociedad numerosos aspectos que de un modo u otro, impulsan inexorablemente hacia la participación escolar. La diversidad de roles a desempeñar por los distintos estamentos de la comunidad educativa y sus exigencias específicas repercuten persistentemente sobre las estructuras escolares, hasta introducir en ellas un nuevo estilo más participativo. Formas educativas relativamente recientes se están relegando rápidamente al pasado, al no presentar una estructura de colaboración participadora.

---

(1) «La participación en la sociedad y en la enseñanza.» Boletín de la FERE, número 204, 1978.

Sin pretender entrar en el análisis detallado de los principales factores sociales, que impulsan a la participación dentro del recinto escolar (2), queremos resaltar, entre otros muchos, los siguientes:

1. El proceso de aceleración continua que vive nuestra sociedad y obliga a la escuela, en consecuencia, a un cambio y renovación frecuentes.

2. La conciencia clara de vivir una crisis permanente, experimentada en el mundo de hoy, con la inseguridad que ello acarrea a la tarea educadora.

3. Los aspectos democratizadores y socializadores vigentes en la actualidad y transferidos por resonancia al sistema educativo.

4. El pluralismo ideológico existente en casi todas las facetas de la vida, que ha planteado a la escuela la urgencia de inquirir con radicalidad su propia identidad específica como institución.

5. La mejora del nivel de vida con sus implicaciones socio-económicas, la consiguiente eclosión de la demografía estudiantil y la prolongación por más años del período de escolarización. De esta manera se multiplican por necesidad los elementos integradores de la institución educativa.

6. El proceso de tecnificación continuado que ha introducido en el aula multitud de procedimientos diferentes y nuevas tecnologías, no siempre dominadas por todos con exactitud, lo que obliga a una colaboración y necesaria adaptación.

7. La especialización profesional del profesorado forzadora de frecuentes coordinaciones entre los educadores de un mismo centro. A su vez cada maestro se ve limitado a un campo reducido de posibilidades educativas, impelido al trabajo en equipo y en la necesidad de participar para lograr una educación integral.

8. Las tendencias descentralizadoras y autonomistas que flotan en el ambiene y tienden a cambiar las formas escolares tradicionales por otras menos autoritarias y más participativas.

9. El fuerte impulso dado a la creatividad e iniciativas personales requiere la cooperación de todos, a la hora de conjuntar actitudes y tendencias diversas. A su vez y por otra parte, la fuerza creadora contribuye a derrumbar las posturas más tradicionales, sustituyéndolas por otras alternativas de gran originalidad.

10. La desestabilización de los valores, hasta ahora definidos y tenidos como permanentes, dejando a los educadores sin saber a qué atenerse y colocando a la juventud a la intemperie de la desvalorización de cuantos ideales supongan seguridad y certeza para el porvenir. El alumno queda al pairo de cualquier ilusión y a merced del más craso indiferentismo y «pasotismo». La institución educativa precisa de la reflexión en común, tras la búsqueda de nuevos valores, con los que sustituir los desechados; la integración en grupos de trabajo es el primer

(2) «Participación en el centro.» Comunidad educativa, núm. 80, 1978.

paso a dar, para compensar tamaña indefensión, ante el desprecio de nuestro mundo por una jerarquía de valores perennes, eje de toda educación.

11. La potenciación por nuestra sociedad del consumismo y del materialismo, conducentes a la aparición de un fuerte egoísmo individual y social. La escuela ha de buscar paliativos ante actitudes tan disgregadoras, con la introducción de prácticas participativas, educando en ellas al escolar desde sus primeros años y recabando el apoyo colaborador de los padres.

12. La desacralización reinante lleva a raer de la vida del hombre cuanto signifique valores espirituales y religiosos de la persona. El centro educativo tropieza con esta actitud y va a encontrar una enorme dificultad para la educación integral y la autorrealización de sus alumnos, al constatar la falta de apoyo exterior de unos horizontes morales y religiosos admitidos por la mayoría a nivel ambiental.

Cabe señalar que algunos de estos factores motivadores de las actitudes participativas flotantes en la sociedad actual, exigen la participación por vía compensatoria; por esta razón, se hace cada vez más difícil y necesario educar en integridad, aprovechando las aportaciones de todos.

3. RAZONES DE INDOLE EDUCATIVA PARA LA PARTICIPACION

Paralelamente a las estimulaciones de carácter social para fomentar un estilo participativo en el recinto escolar, existen otros argumentos más específicamente educativos, para convertir en posibilidad real el progreso por esta misma dirección. La suma de todos estos razonamientos han de llevarnos a la convicción de **la obligatoriedad ya, de la participación de cuantos estamentos componen la comunidad educativa de un centro escolar.** No se trata de urgir un deseo o un buen procedimiento, sino de llevar a la práctica, de hecho, una metodología imprescindible para la reestructuración, a fondo, de los nuevos centros educativos.

Apuntemos, desde nuestra perspectiva educadora, algunas de las más importantes razones que abundan para mentalizar en el deber participativo, para la escuela:

3.1. Razón de ser del centro educativo

La misma índole de la acción educadora exige reconocer como prioritario a cualquier otro, el derecho del niño a la educación. (Art. 27, 1 de la Constitución española.) A partir de este derecho se debe considerar al alumno como la **razón fundamental de ser del centro educativo** y como el sujeto protagonista de toda la labor a realizar en la institución escolar (3).

Los padres de familia, en tanto en cuanto el niño no sea capaz de ello, por su corta edad, son los inmediatos y efectivos depositarios del derecho a la educación de su hijo y, por su condición de progenitores, tienen la responsabilidad de llevarlo a la práctica como un deber.

---

(3) Estatuto de Centros Escolares, artículo 3.º, 1 y 3.

El centro escolar cifra su principal razón de ser en su condición de prestatario de un servicio educativo a los alumnos asistentes a él, por el hecho de haberlo elegido los padres, en nombre de su propio hijo, como idóneo para su educación.

En el colegio deben, por consiguiente, converger los intereses de padres, alumnos y profesores; aquellos no cumplen con el cometido de educar a su descendencia delegando simple y plenamente su obligación al respecto en el profesorado de un centro. Nunca puede ser justificante, para inhibirse de cualquier otra responsabilidad de los padres, la elección de un centro escolar como adecuado para educar a sus hijos.

La participación de los padres en la tarea educativa del centro, no es algo añadido a la labor de los profesores, sino un deber primigenio a éste, intransferible en muchos aspectos e inalienable; los padres no pueden por ninguna razón, abdicar de este deber. Incluso aun en las facetas delegables a la institución escolar, sigue incumbiéndoles a los padres la responsabilidad de supervisar, colaborar e integrarse en la problemática educadora del centro que han elegido (4).

3.2. Concepto de educación como ampliación del de enseñanza

Hoy es evidente la necesidad de cambiar la escuela tradicional, centrada en la enseñanza de unos aprendizajes, por centros educativos, cuyos objetivos fundamentales buscan la formación integral de la persona.

De la transmisión de conocimientos informativos, como finalidad básica de la escuela tradicional, tratamos de ir pasando hacia un sistema educador, cuyos fines principales giran en torno a la autorrealización del alumno como persona. En más estima que los aprendizajes memorísticos deben ser tenidos el cultivo de las capacidades mentales, afectivas, psicomotóricas y volitivas y el desarrollo de automatismos y destrezas del educando.

Entre las muchas condiciones exigibles al alumnado, salido de los actuales centros escolares, se pide, como exigencia imprescindible, el estímulo de la creatividad, la educación para un sentido crítico lo más objetivo posible, la posibilidad de convivir con los demás en un mundo plural, la actitud de colaboración y de respeto mutuo, el comportamiento democrático y socializador, la flexibilidad del cambio, la capacidad de innovación y de adaptación, la urgencia por participar para construir un mundo mejor y más justo, etc.

Sólo si el centro educativo emplea unos procedimientos participativos idóneos en su tarea de educar, es posible obtener estos resultados exigidos a la escuela, por nuestro mundo contemporáneo.

A participar se aprende participando y para poseer un talante participativo para el día de mañana, es preciso irse habituando a él desde el «ahora» de los centros educativos.

Educar abarca horizontes mucho más amplios que la simple enseñanza informativa; con ser ésta importante, a las vertientes educadoras no se accede

---

(4) BARRENA, J.: «La libertad de enseñanza.» Cuadernos BAC, 1978.

si no es mediante la integración armoniosa de los múltiples elementos (picos, laderas y vaguadas) que constituyen su paisaje (5).

3.3. Nuevo enfoque dado a los contenidos de conocimientos: la calidad en lugar de la cantidad

Incluso desde una óptica de pura transmisión de conocimientos el centro escolar de nuestros días, se encuentra con transformaciones interiores importantes a nivel informativo y de aprendizaje, que le fuerzan a la participación. Nos estamos refiriendo al problema del incremento masivo de la cantidad de información a comunicar al alumnado, dados los avances continuados y progresivos de la ciencia moderna.

La cuantificación excesiva de conocimiento de hoy día, colocan al maestro y al discípulo en la imposibilidad de poder abarcarlo todo; como corolario, se deduce la obligatoriedad de tener que **buscar criterios de selección,** para destacar unas áreas sobre otras y valorar unos aspectos, dentro de la misma materia, como prioritarios en relación con otros. Si queremos atravesar el bosque de la masificación científica, sin perdernos en la espesura del follaje de sus árboles, hemos de proceder a caminar al arrimo de las sendas trilladas previamente por otros caminantes o dejarnos guiar por el derrotero que nos marca el rumbo, desde el norte señalado por nuestra brújula. Intentar hacer trocha siempre en la maleza, es exponerse a agotarse antes de llegar a buen término. Requisito imprescindible de la escuela de hoy es hacer la selección de contenidos.

Para realizar una óptima selección de contenidos hace falta una concordancia previa de fines educativos y de pautas de prioridad por las que orientarse. Difícilmente se encontrarán éstos sin colaboración participativa, sin comparar los distintos puntos de vista entre quienes tienen la misión de sacar adelante la tarea de comunicar los mejores aprendizajes y contenidos.

3.4. La educación precisa por igual de especialistas y de generalistas

La ciencia de nuestra época está tomando un enfoque bastante diferente al de lustros pasados, no excesivamente lejanos. Hace algunas décadas tan solo, la ciencia se colocaba en una perspectiva «cuasi divina»; poseía el rango de la seguridad y su rasgo característico era el de la «verdad científica»; todo descubrimiento de la ciencia era equivalente a un eslabón más en la cadena del progreso indefinido; cada nuevo avance venía a cubrir el hueco de una esperanza humana (6).

Todo progreso acelerado de la ciencia, se pensaba, había de traer indefectiblemente la solución a casi toda la problemática planteada por el hombre, que puebla este mundo. Pero..., hoy la Humanidad, y en particular el científico, ven las cosas desde una óptica mucho más humilde. La ciencia ha terminado por reconocer sus limitaciones; sabe que no posee una respuesta definitiva, ni siquiera es capaz de resolver alguno de los grandes interrogantes de la vida, que cuestionan la existencia del hombre en esta tierra, ya desde su adolescencia. Por esto el científico de verdad, trata de ceñirse, con más fidelidad que an-

(5) «Reflexión sobre la escuela democrática.» Comunidad educativa, número 81, 1979.

(6) LANGFORD, G.: «Filosofía y educación,» PCSA, Méjico, 1976.

taño, a su campo específico de investigación y a sus peculiares métodos de trabajo.

Cada disciplina científica ha de reconocer sus fronteras y admitir sus saberes para un reducido número de contenidos (el abanico peculiar de su materia específica). Toda investigación científica emplea una metodología particular, para ir analizando su campo propio de trabajo y lograr una visión lo más objetiva posible de la realidad, desde su óptica concreta. Salirse del propio terreno, mediante excursiones extrapoladoras, es exponerse peligrosamente a opiniones en extremo discutibles y a concebir sistemas acientíficos. Con razón llegó a expresarse Rof Carballo cuando dijo: **«Todo especialista es ciego para lo que no es su especialidad.»**

Para que nuestra educación actual pueda atenerse a las características propias de cada ciencia necesita, sin género de dudas, de **especialistas** en los distintos ramos del saber y requiere por igual conjugar congruentemente las peculiaridades de los pensamientos divergentes que van apareciendo. Mas por otra parte, a la hora de impartir una educación integral, no son menos imprescindibles los **generalistas,** cuya función consiste en mantener el equilibrio entre todas las materias del aprendizaje y buscar la coordinación de sus profesores especialistas respectivos.

Desde la misión de cooperación de **generalistas y especialistas,** cada cual en su terreno, hace falta conseguir una colaboración sincera y armónica, para obtener una información científica integradora de todas y cada una de las materias a estudiar por el alumno. En nuestros centros educativos el discípulo precisa irse acercando paulatinamente a la pluralidad diferenciadora, desde homogeidades mínimas de partida y de enfoques unificadores; siempre dejándole en franquía para que pueda tomar opciones distintas, cuando su maduración correspondiente las haga posibles (7).

3.5. Necesidad de la ciencia integrada y de la interdisciplinariedad

La ciencia de nuestros días precisa sin dilaciones de enfoques científicos globalizadores. **Las «ciencias de encrucijada» dan una visión de los conocimientos a modo de síntesis e integración de las distintas facetas del saber.** Al analizar una misma realidad, los científicos, ya no pueden limitarse por sí solos a la exploración de su campo real de estudio, como única tarea de su trabajo investigador. La ciencia es algo más que la paciente experimentación; supone la formulación de unas leyes, su sistematización y estructuración desde unos principios más amplios y llega incluso a incorporar las técnicas y métodos a emplear, las necesidades prioritarias de estudio, los propósitos del investigador, etc. El científico termina por cuestionarse: ¿Por qué hago tal investigación? En virtud de qué se ha de realizar de esta manera? ¿Qué se pretende con la actual búsqueda en particular? ¿Hacia dónde apuntan estos descubrimientos?

Poco a poco se va cayendo en la cuenta de que la pura teoría aséptica no existe, ni tampoco el cientificismo totalmente independiente. La ciencia acaba por impregnar sus descubrimientos con la idiosincrasia personal de sus investigadores, para perder su aureola de total imparcialidad a cambio de una mayor humanización; en sus dominios se van filtrando otros saberes y se va redu-

(7) «Fronteras de la educación.» Coloquios de El Escorial, ACHNA, 1976.

ciendo la abstracción, hasta constituirse en ciencia del hombre, con toda su problemática e intranquilidad vitales.

Donde aparece un pensamiento innovador, allí surgen saberes teñidos de vertientes humanas que limitan y delimitan su línea investigadora. Creemos que **no existe ciencia totalmente independiente, sin investigador implicado en ella. De igual manera la transmisión de conocimientos, sólo puede realizarse adecuadamente si el mensaje y el propio emisor dejan su huella en lo transmitido.** Para conocer con plenitud la veracidad y fiabilidad de un mensaje necesitamos conocer, entre otros factores, la implicación que sufren en su transmisión los condicionamientos debidos al medio por el que se emite el mensaje y a su transmisor; factores detectados por el receptor mediante la oscilación en la captación del mensaje emitido.

El pensamiento innovador, capaz de creatividad, proviene en general de la frontera de los conocimientos integrados. Difícilmente se pueden mantener unas disciplinas con total independencia de las otras, como disecciones de contenidos dispares, si en resumidas cuentas a la postre, han de formar parte de la misma cultura humana, como engranaje perfectamente imbricados y encajados los unos en los otros. Las distintas ciencias acaban por ser diferentes enfoques de un mismo objeto común: el análisis de una misma realidad desde parcelas distintas; en último término, el mundo circundante en la vida del hombre que hace ciencia.

No resulta nada fácil separar el saber científico del técnico, el conocer filosófico del matemático, la enseñanza de unos conocimientos de su adecuada pedagogía y didáctica, el análisis histórico del estudio psicológico, etc. Hasta los aspectos aparentemente más ajenos al saber científico, como los artísticos, políticos, religiosos, económicos, sociales..., acaban por inmiscuirse en el gran cúmulo de matizaciones a que se ve obligado el análisis del investigador. Recientemente un científico ruso fue expulsado del partido comunista y rechazado por su comportamiento «visceral» e impropio de un científico, cuando se atrevió a decir, en contra de las teorías defendidas por el partido en el poder: **«La ciencia, el arte y la religión son distintas longitudes de onda, con las que acercarse a una misma realidad. Ninguna de ellas abarca la verdad completa por sí misma; pero entre todas se complementan mutuamente, en busca de la verdad total que el hombre ansía desde siempre como única certeza.»**

La ciencia ha terminado por incluir dentro de su campo específico la metodología a emplear, la peculiar cosmovisión del investigador y su talante ideológico. Ninguna especialidad puede arrogarse el atributo de la no contaminación, de mantenerse en un firmamento de absoluta teoricidad y sin la polución de las condiciones de trabajo del experimentador.

Todo estudio prospectivo adquiere la envoltura de la interdisciplinariedad globalizadora. La visión completa de los hechos intenta dilucidar, aprehender y sintetizar los fenómenos que otras disciplinas con anterioridad han abordado, analizado, cuantificado y teorizado.

De las ciencias puras e independientes estamos pasando, sin solución de continuidad, a la interdisciplinariedad entre materias distintas y a la ciencia integrada. Como saber de conjunto, las ciencias recogen las distintos enfoques, con que abordar el campo de estudio de la moderna investigación, como las legítimas maneras de analizar una misma realidad (8).

(8) NUFFIELD: «Ciencia Combinada.» Nuevo manual de la UNESCO, 1979.

De manera semejante a lo que ocurre en el campo científico y más acentuado si ello fuera posible, en el mundo de la educación se necesita conocer el margen de validez que dejan los condicionamientos humanos, al menos en cuanto se pueda ser consciente de ello. Los distintos enfoques del aprendizaje se hacen congruentes para el alumno, al irse compenetrando los unos con los otros, convergiendo en busca de la síntesis del saber (9).

A nivel educativo, la interrelación entre los distintos aprendizajes debe ser tomada como elemento de integración entre los puntos de vista plurales, que el estudiante va recibiendo. **Transmitir conocimientos parciales con total independencia, como si fueran compartimentos estancos, sin tener presente la correlación respecto al conjunto global, es impartir verdades a medias, que dificultarán la autorrealización del escolar.** Cada enseñanza rebasa su propio contenido y hace referencia a las fronteras comunes con los otros saberes y a las respuestas profundas que el alumno se cuestiona; también aquí, como en biología, se cumple la afirmación de que la función sobrepasa al órgano.

Establecer la complementariedad urgente entre unos y otros conocimientos a impartir al discípulo es una necesidad insoslayable en el «aquí y ahora» de la escuela. Todo centro educativo debe programar desde visiones comunes de interdisciplinariedad, a partir de objetivos que estimulen la integración de los distintos saberes científicos.

Para desarrollar la educación equilibrada y armónica del educando es vitalmente necesario coordinar las diferentes enseñanzas y aprendizaje a comunicarle; de otra manera, el niño sería víctima de un proceso dispersor y deshumanizador. Es precisamente la niñez la época en que más se necesita de coordinación, puesto que en este período de la vida se realiza el desarrollo de la personalidad incipiente del escolar y se sienten las estructuras de su yo definitivo.

Las limitaciones detectadas por la ciencia, respecto a la imposibilidad de mantenerse independiente e imparcial de todo otro conocimiento, no estrictamente aséptico y racional, han traspasado sus fronteras y llegado al colegio en donde se educa el alumno. Para la completa aprehensión de la realidad y la formación integral del estudiante, resultan hoy insuficientes a todas luces, la transmisión de unos conocimientos científicos y racionales; por lo que son igualmente imprescindibles además, otros muchos saberes concomitantes.

Las exigencias educativas requieren completar los aprendizajes racionales (que por supuesto siguen siendo necesarios), con la cosmovisión lograda a través de una ideología; independientemente de cuál sea el signo definitorio de ésta. Sin ofrecer unos ejes de referencia en los que apoyarse, unos valores religiosos que fundamenten la persona (la negación de los valores religiosos, no pasa de ser una opción más, aunque negativa, de la dimensión transcendente de la persona) y unos criterios de valoración para lograr la mayor objetividad posible, difícilmente conseguirá el adolescente elaborar su identidad personal desde donde interpretar el mundo y la vida social de los adultos.

En toda labor de interdisciplinariedad complementadora de aprendizajes, que rebasan la nuda ciencia, es imprescindible y evidente tomar unos puntos de partida comunes, tanto para quienes intervienen en la función de educar, como

---

(9) GUTIERREZ, R.: «La ciencia integrada en el programa escolar.» Narcea, 1977.

para quienes están realizando la misión de educarse. La participación de todos en una misma tarea es una necesidad evidente.

3.6. La participación del escolar acrecienta el proceso de su maduración como persona

Las nuevas corrientes psicológicas y pedagógicas nos orientan también, por su parte, por derroteros participativos. Si de verdad deseamos lograr una mejor y más completa maduración del adolescente debemos emplear procedimientos en los cuales la participación del educando sea un hecho.

Para conseguir la evolución responsable del estudiante debemos implicarle directamente en el mismo proceso de su educación, con sus intereses, voluntad, imaginación, actividades, inteligencia...; en una palabra, toda su persona ha de estar comprometida en la importante tarea de su formación individual y social, con la responsabilidad asequible a cada una de las etapas evolutivas por las que atraviesa su persona durante el período de escolaridad.

El avance sin pausa del discente no puede llevarse a cabo con plenitud y de un modo eficaz, mientras éste no se transforme en el principal protagonista de su hacer escolar. El quicio de todo centro educativo es el niño y a su rol específico (de persona en formación) le corresponde constituirse en el artífice fundamental de su realización individual. El escolar, como ser humano activo, debe ir asumiendo progresivamente cuanta responsabilidad le quepa en suerte, al permitírselo su propio crecimiento evolutivo.

Si al alumno no se le coloca como eje ecuatorial y base de partida de su educación personalizada, difícilmente puede comprenderse la manera de conseguir, con un mínimo de optimismo, su autorrealización personal. No podemos concebir una escuela actualizada en nuestros días, si trata de seguir derroteros diferentes de los participativos. Podemos afirmar que desde la línea participativa, como meridiano cero, nos es posible señalar las longitudes de referencia con las que medir la maduración a conseguir en un colegio dado.

Los demás participantes de la comunidad educativa son cooperadores, todo lo importante que se quiera, pero subordinados al papel de piedra angular que le corresponde al educando en el centro educativo. La función de los educadores se extiende a la colaboración, ayuda, motivación, enseñanza, estímulo, fijación de objetivos, labor de apoyo, dirección, función orientadora, etc.; siempre pendientes del sujeto clave de la tarea educadora: el alumno.

De entre las distintas etimologías que se atribuyen al vocablo «educar», nosotros tenemos predilección por el verbo latino **«educere»** en el sentido de «sacar de sí mismo». Esto equivale a tomar, como punto de partida, a la persona sujeto mismo de la educación. Educar será ayudarle a extraer de su mismidad iniciativas personales y creatividad, significa potenciar sus capacidades, destrezas y automatismos, supone sistematizar el cultivo de habilidades y actitudes positivas, requiere el fomento del sentido crítico y la capacidad de tomar decisiones en la vida, estimula a convivir pacíficamente aprendiendo a respetar los puntos de vista de los demás, adoptando un comportamiento de cooperación y abierto a la socialización... Exactamente estamos coincidiendo con la mayor parte de aspectos morales, que hemos visto constituyen para nosotros el concepto de **educación actualizada.**

Educar a un adolescente supone contar con su aquiescencia deliberada e irle habituando a ponerse en situación de tomar opciones libres por sí mismo. Para ser capaz de participar activamente el niño precisa arrancar desde su propia identidad, como principio creador de su evolución progresiva.

Entre otros objetivos, la educación tiene por misión ir preparando al alumno para poder enfrentarse un día con las múltiples alternativas, con frecuencia contradictorias, a que la sociedad le somete. Estar educado significa saber elegir entre opciones dispares, tras la adecuada confrontación de unas con otras, analizando, a la luz de la intransferible identidad, las posibilidades de cada una.

La persona madura es la que sabe tomar una decisión con claridad y lucidez por la opción más acorde con la personal cosmovisión de la propia vida, según el recto y leal sentir de cada uno.

Opinamos que mediante los procedimientos participativos se pueden favorecer en toda su amplitud el crecimiento paulatino y continuado de la maduración del escolar. Otros procedimientos más impositivos llevarían a una domesticación o crianza del individuo.

La gran diferencia entre **educación,** por un lado, y **crianza,** por otro, queremos verla, en que aquella exige como «conditio sine qua non» la participación libre y responsable del educando; ésta en cambio, se limita a doblegarse pacientemente a los procedimientos de domesticación indirecta.

Un hombre (profesor) puede educar a un niño, si éste se apresta a ello, mediante su colaboración activa y voluntaria. Todo discente es a la vez sujeto agente y paciente de su formación; una vez transformado en adulto, el educando tiene en sí mismo la capacidad de reiterar, con una tercera persona en proceso educativo, la misma tarea que con él se realizó, en condiciones semejantes. No sucede lo mismo en el proceso de domesticación; si un hombre cría y domestica a un perro en una serie de destrezas y habilidades, este animal no puede transferir los «aprendizajes» recibidos a un congénere suyo, de manera análoga a como él mismo fue domesticado. Su incapacidad radical se fundamenta en la falta de participación libre y directa a que se ve sometido, por su privación natural de voluntariedad activa.

Suprimir la libérrima participación del educando en su proceso personalizador de desarrollo educativo, sería equivalente a una crianza o domesticación. Toda verdadera educación necesita como práctica habitual, desenvolverse en un clima de libertad participativa, para hacer posible un día el uso correcto de la libertad, frente a los avatares ofrecidos por la vida en el futuro.

Llamamos sistema «indoctrinador» a todo procedimiento obligatorio y de impositivismo, sin escape posible; su metodología es opuesta evidentemente a las maneras participativas que estamos preconizando y defendiendo.

3.7. Los métodos participativos son por sí mismos motivadores y estimulandores

Aunque debemos reconocer que la participación no es un fin educativo por sí mismo, sí es un medio precioso que goza de la ventaja de implicar en él al estudiante, con la consiguiente potencialidad motivadora y estimuladora.

Gracias a las técnicas participativas el discípulo toma parte activa y deli-

berada en su personal realización; por medio de la participación se logra despertar el interés del niño hasta extremos insospechados, se centra en sus actitudes más positivas, como facilitadoras de la consecución de los objetivos fundamentales de su educación como persona.

Tradicionalmente la enseñanza ha resultado, para el discente, de una pasividad manifiesta; apenas si la pedagogía tradicional disponía de medios idóneos para vencer la inercia enervante que envolvía al escolar en cuanto presentía esfuerzos para los estudios y el aprendizaje. Con mayor razón todavía se experimentaba prácticamente la imposibilidad de base para lograr una educación organizada y consciente del educando. Al faltar la colaboración libre del alumno, imprescindible para los menesteres educativos, se hacía enormemente difícil el logro de su autorrealización deliberada.

No podemos olvidar que **«educar»** supone, para nosotros, la posibilidad de **ofrecer al discípulo un sistema coherente de valores que:**

1. El niño comienza aceptando y asumiendo en sus primeros años de escolaridad, puesto que no posee la capacidad de realizar otra función y, sin una jerarquía de valores como eje de referencia, no puede estructurarse una educación real y eficiente. Otro proceder daría lugar a la desintegración de la frágil personalidad del escolar por las contraposiciones constantes. De igual manera, aprendemos de niños el lenguaje que hablan nuestros progenitores, compartimos las vivencias religiosas que nos ofrecieron y crecimos en el ambiente sociocultural que nos envolvía, como la cosa más natural del mundo; después llegó un día la posibilidad de autorrevisión del legado recibido. El hombre se descubre a sí mismo viviendo en este mundo, como la realidad radical en la que está instalado.

2. Siendo adolescente se puede ir ya poco a poco confrontando la opción recibida con otras opiniones y alternativas distintas, que la vida y el mismo centro educativo van poniendo progresivamente en el camino (de un modo paulatino si se hace educativamente) según la capacidad crítica y la edad evolutiva de cada cual; al ritmo que el crecimiento educador lo va permitiendo.

3. En los albores de la juventud se dispone de la viabilidad suficiente para valorar, retocar e incluso transtocar con transformaciones personales la escala de valores recibida. Tras distintas reflexiones en busca de la identidad profunda, se siente el joven con arrestos para correr detrás de sus ideales plasmados a la luz de sus vivencias personales e ilusiones valorativas.

4. Finalmente en las últimas fases de su educación al ir frisando la madurez, desde el singular proyecto vital de cada uno, se estructura en una integridad total la propia jerarquía de valores, como opción libre e intransferible, elegida conscientemente de acuerdo con la personal cosmovisión de la realidad.

Solo de esta manera, a partir de la estructuración individual de los valores se constituye definitivamente la persona realizada en su identidad insustituíble, se está preparado para una comprensión crítica de la realidad del entorno circundante y se es capaz de comprometerse para una colaboración con los de-

más grupos sociales, caminando tras la meta de un mundo mejor y más justo (10).

Si además la persona se define como creyente, siente aflorar en su interior el sentido de Dios y trata de encontrar una interpretación global y completa de su vida a la luz del Evangelio. El cristiano debe comportarse en sus manifestaciones externas como alguien que confiesa su fe y ofrece, a quienes le rodean, su testimonio personal y comunitario de la persona de Cristo. Viviendo la experiencia cristiana se realiza, con el comportamiento diario, una síntesis vital entre fe y cultura para encontrar la plenitud de sentido de la existencia, como hombre abierto a la dimensión transcendente y encarnado al mismo tiempo en la existencia humana. El creyente aprende a respetar profundamente a su prójimo y a amarlo por medio de la caridad, luchando por la justicia e igualdad entre los humanos.

El cristianismo comunica al sistema educativo su visión del niño como hijo de Dios, a quien hay que potenciar y estimular para que vayan encontrando desde su libertad inalienable su identidad, desde el ámbito creado a su alrededor por toda la comunidad educativa cristiana, que le sirve de punto de apoyo, para su descubrimiento personal de Dios como Padre.

La substancia del quehacer educativo se constituye en la relación interpersonal con las personas íntimamente ligadas al niño, en interrelación grupal con el conjunto total de la comunidad educativa y en especial con los compañeros de su clase.

El trato consciente y responsable que vive el escolar con sus padres, educadores, compañeros, personas significativas que le rodean, cultura, ambiente, **mass-media,** etc., son los factores estimuladores que van abriendo al adolescente en una triple dimensión: hacia su mundo interior individual, para construir su personalidad; hacia la sociedad de alrededor, con sus continuas transformaciones, y hacia la dimensión transcedente de su ser, en busca de la religación a lo divino. De aquí la capital importancia del influjo estimulador de las distintas facetas participativas y de las relaciones interpersonales, como animadoras del interés por el protagonismo del educando y por su desarrollo evolutivo.

De entre los muchos factores que cabría señalar como más característicos y facilitadores de este influjo reseñamos:

1. La **libre voluntariedad** que va poniendo el propio alumno en cada una de las situaciones de su aprendizaje educador y la escuela le brinda, a lo largo de los distintos períodos de escolaridad.

2. **El influjo** en la vida individual de cada educando, de las llamadas **«personas significativas»** (padres, parientes, educadores, personas que admira...) que han de dejar en su espíritu la fuerte impronta de su relación interpersonal.

3. **La encarnación** en su persona **de unos valores** jerarquizados, ofrecidos ya en los primeros años de la vida del niño por su propia familia y después organizados de un modo más sistemático, por toda la comunidad educativa del centro educador al que asiste como escolar.

4. **Las creencias religiosas,** que le insertan en el mundo de las vivencias

(10) LOPEZ MEDEL, J.: «Un diagnóstico sobre la enseñanza.» Madrid, 1978.

transcendentes, le dan un punto de apoyo para interpretar su existencia como globalidad y le garantizan una respuesta válida a los interrogantes profundos que se va cuestionando a lo largo de su vida y cuya solución no acaba de encontrar como definitiva en ninguna otra parte.

5. El **influjo ambiental del entorno** que le rodea y de la **«escuela paralela»** en la cual está inserto su vivir de cada día le sirve de raigambre del psicogrupo en el que discurre su actividad afectiva.

6. La **incidencia en su mente,** en cuanto se hace adolescente, **de las distintas ideologías** que pululan a su alrededor y que, al ser captadas desde su óptica individual, han de ser interpretadas desde criterios personales, en función de la situación coyuntural del momento y del ambiente cultural al que pertenece.

7. La misma **sociedad en general,** con su poderoso influjo de los **medios de comunicación social,** los usos y costumbres, las ideas y creencias en las que estamos insertos los hijos de cada época histórica. Influencia a la que es particularmente sensible el educando, al hallarse indefenso ante el poder manipulador de la sociedad de consumo, que le agobia (11).

Toda relación interpersonal posee de suyo una dinámica participativa y tiene potencialidad suficiente para despertar el interés del discente, rompiendo la pasividad tradicional y logrando el entusiasmo de su colaboración activa.

Para incluir en la tarea educadora la vitalidad personal del niño, debe implicársele en esta labor de un modo consciente, hasta convertirlo en su artífice principal. Al compás de su desarrollo irá aprendiendo a discernir, desde criterios propios, las opciones que habrá de tomar a lo largo de su vida. Es mediante el contraste con la escala de valores que el centro educativo le ofrece y las otras alternativas, que halla en su derredor el adolescente, como se puede elaborar la propia opción personal; por medio de los métodos participativos se va a hacer posible la estimulación y animación necesarias para el logro de estas finalidades.

3.8. La participación como exigencia de la comunidad educativa cristiana

Desde el punto de vista católico, imponer al adolescente (cuando ya es capaz de valorar por sí mismo) una aceptación meramente pasiva de la ideología del centro escolar en donde se educa, sería equivalente a manipular su desarrollo y a violar su libertad, que incluso el mismo Dios respeta hasta extremos inverosímiles. Mas por otra parte, dejar al alumno pequeño indefenso a su libre albedrío sería negarse a desempeñar la función humano-divina (encomendada al educador por sus padres y la misma sociedad) de cooperar con la verdad al crecimiento evolutivo del escolar, mediante el sistema integrador que llamamos educación.

Para el educador católico **la participación en el centro educativo es una exigencia fundamentalmente cristiana,** además de las otras razones que podamos aducir. Partiendo de la base del ser humano creado por Dios a su imagen y semejanza, se deduce la igualdad absoluta de todos los hombres en cuanto personas, cualquiera que sea su edad, sexo o condición. De aquí la necesidad

(11) BIASONI, F. y LUCINI, G.: «Scuola e societá.» Massimo, Milano, 1977. «Análisis de la participación en el centro.» Comunidad educativa, núm. 85, 1979.

de una corresponsabilidad distribuida a todos los estamentos de la comunidad educativa en la medida de la responsabilidades y roles a desempeñar. Educadores y educandos deben participar directamente y de un modo efectivo en la tarea educadora.

Las transmisión del mensaje de la salvación sólo se hace posible, en condiciones óptimas, desde la creación de una comunidad educativa cristiana, dentro de la escuela. Si el niño encuentra en su centro educativo un clima impregnado por el espíritu evangélico de libertad y amor podrá encontrar una atmósfera adecuada, que le sirva de ámbito en donde vivir sus creencias religiosas. En la convivencia con los demás creyentes se hace viable el crecimiento y cultivo de las virtudes cristianas: fe, esperanza y caridad.

La comunidad educativa de la escuela cristiana se constituye de esta manera en **comunidad básica de relaciones entre personas que profesan la misma fe, cultivan los comportamientos cristianos y fomentan un clima en el cual los alumnos creyentes se sienten penetrados del espíritu del testimonio cristiano y la práctica de la virtud.** Desde esta tesitura debe quedar el adolescente en franquía de poder elegir libremente, desde sus personales convicciones, para tomar las decisiones y responsabilidades que su conciencia le dicte.

Es imprescindible la participación de todos para que la comunidad educativa cristiana consiga los objetivos que se programaron a nivel religioso, humanístico y científico, como un apoyo tribásico en el que fundamentar la educación.

De acuerdo con el documento emanado de la Santa Sede sobre la educación en «la escuela cristiana», opinamos que **no puede darse, ni denominarse una escuela como católica, si previamente no se dan en ella las verdaderas condiciones de una escuela auténtica y actualizada a nivel humano** (12). Si la escuela ha de ser participativa por razón de los argumentos de índole social y pedagógica hasta aquí reseñados; con más razón, para conseguir una educación en la fe los medios participativos los consideramos imprescindibles.

Se podría impartir una **«instrucción religiosa»** en un centro, al margen más o menos, de la participación; bastaría entender ésta como una disciplina (clase de religión) que tiene como objetivo principal ampliar la cultura en conocimientos religiosos de los alumnos. Con mayores dificultades se lograría **«evangelizar»**, entendiendo su función como una proclamación del anuncio de la Buena Nueva, por parte de los creyentes de un centro educador, desde las directrices de una pastoral escolar. Pero resulta totalmente imposible **«educar en la fe»**, si no se realiza desde el sentido en plenitud, que se adquiere mediante la referencia e integración del alumno a una comunidad educativa cristiana.

Un centro católico no debe transmitir la cultura como un medio de poder y de dominio sobre los demás, sino como un medio de comunión, de comunicación y de escucha entre los hombres, los acontecimientos y las cosas. El saber no debe valorarse como un procedimiento para crearse una posición social, o como un medio para acumular riquezas, sino como un deber de servicio y de responsabilidad hacia los demás.. La escuela cristiana es una exigencia personal de muchos católicos para transmitir juntamente con los conocimientos científicos y la formación humanística, la propia fe, en un régimen de libertad y en un clima de acogimiento.

---

(12) SEBASTIAN AGUILAR, F. y GONZALEZ DE CARDEDAL, O.: «Iglesia y enseñanza.» S. M., 1977.

Es verdad que la dimensión religiosa, no se puede expresar en el lenguaje de la ciencia, como si fuera algo demostrable **racionalmente;** si así ocurriera la fe dejaría de serlo, para convertirse en una parcela más del campo científico, con que enfocar la realidad del mundo o de la vida. Pero tampoco la fe puede catalogarse como algo **irracional;** si fuera de este modo, sería imposible la síntesis entre fe y cultura. Los dominios de la fe se extienden por las vivencias y convicciones del mundo **arracional,** eludiendo por igual los campos del razonamiento científico y del sentimentalismo visceral del irracionalismo.

El mundo sobrenatural no puede subsistir al margen de una naturaleza desarrollada y bien constituida; precisamente es lo natural de la existencia humana lo que debe servir de apoyo y fundamento. Ha de ser a través de los momentos y aconteceres humanos, cómo la vida vaya planteando al creyente en crecimiento, las huellas y estigmas para descubrir su encuentro con Dios. En las situaciones de alegría, de dolor, de esperanza o de desilusión, de acción o de reflexión, de deseo o de contrariedad... (todas ellas posibles en las interralaciones educativas) el niño debe ir descubriendo la presencia y llamada del Señor.

La escuela católica debe organizarse y constituirse de un modo que permita escuchar al alumno las vivencias sobrenaturales que afloran en su interior si de verdad desea oirlas. A los centros no católicos, el creyente puede pedirles que no dificulten su fe, si de verdad aceptamos el respeto sereno por cada una de las personas que en él se educan.

En el mensaje de Cristo los creyentes han de encontrar la llamada a la fraternidad, la justicia, la renuncia, la igualdad, la participación y el compromiso social que debe inspirar las tareas escolares.

La participación en la educación católica exigirá de los padres creyentes, primeros responsables y educadores de sus hijos, la corresponsabilidad de pedir una escuela que favorezca (o al menos no dificulte) la libre adhesión de sus hijos a un proyecto vital cristiano y personal. La participación educativa pedirá a los profesores el respeto a la intimidad y conciencia de sus alumnos y, si son creyentes, la orientación de sus enseñanzas a la luz de un proyecto educativo cristiano, en el respeto, por igual y por supuesto, a quienes en el centro no son creyentes.

Si toda la comunidad educativa participa de una misma fe, el proyecto educativo cristiano exigirá la necesidad de unos estamentos educadores participativos, para llegar a acuerdos fundamentales que impregnen de vivencias cristianas la concepción del centro escolar definido como católico. Los padres que eligen un centro de estas características, deben saber con exactitud las líneas educativas por las que va a regirse la concepción de la vida a impartir en esa escuela en concreto, mediante su ideario explícito y público.

Mediante la participación de quienes integran la comunidad educativa escolar, cada uno según sus roles y posibilidades, se determinan los objetivos que deben perseguir y guiar los medios a poner en práctica. La participación es uno de los medios más valiosos para lograr una comunidad educativa escolar a la vez plenamente humana y cristiana. Si tenemos el coraje de profundizar en los aspectos participativos a nivel humano, descubriremos las opciones por donde debe caminar la educación de la fe en concurrencia abierta y continua con los valores humanos y científicos.

Las escuelas católicas no deben ser un «ghetto» aparte de lo humano, sino

una culminación de los valores y objetivos propios de la escuela actual y hasta un acicate espiritual para lograrlos en plenitud.

Las escuelas cristianas han de convertirse en lugar de encuentro participativo de aquellos que quieren juntamente educar en lo humano y testimoniar a la vez los valores educativos cristianos, como transmisión de unas experiencias de vida.

4. HACIA LA CREACION DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA EFECTIVA

Toda esta múltiple perspectiva nos fuerza con insistencia a hacer mucho más comprometida y participativa la difícil misión de educar, cambiando el estilo tradicional, normalmente más directivo, por otro en donde la colaboración de todos los estamentos de la comunidad educativa escolar sea una realidad; para ello se requiere trazar unas nuevas loxodrómicas a partir de meridianos educativos y arcos de paralelo metodológicos bastante diferentes a los de antaño.

Para llevar a feliz término nuestra tarea de educar, con la altísima misión y responsabilidad que comporta, necesitan los educadores, padres de familia y alumnos compenetrarse en una voluntad decidida, desarrollada y dinámica. Un centro escolar actualizado únicamente puede funcionar en condiciones de eficacia y puesta al día, si en las circunstancias ambientales del momento y contando con los recursos y posibilidades de que se dispone se busca por todos los medios conseguir esta triple finalidad:

1. Precisión y claridad en los objetivos a conseguir.

2. Participación de todos los estamentos y personas que componen la comunidad educativa del centro educador.

3. Cumplir su cometido desde ya, sin dejar de realizar su cometido integrador en ningún momento o con absentismo y desmayo por alguna de las partes.

Una comunidad educativa ideal es el resultado de una coordinación integradora de todas las personas y grupos implicados en la tarea de educar. Ha de ser la urgencia y necesidad del acto educativo en profundidad el que haga brotar como venero permanente la participación; debe ser la problemática educadora por la que atraviesan nuestros centros educativos la que exija la creación de la comunidad educativa, si aún no está constituida de hecho y de derecho. Suponer una participación impuesta por decreto o como algo ya dado es desconocer su realidad y la del acto educativo.

NOVEDAD

en área de experiencia

2ª ETAPA de E.G.B.

NUEVA LINEA DE SOCIALES

Mundo y Sociedad 6°, 7° y 8°

Ediciones **la mejor ayuda**

CESMA, S.A. — C/ Aguacate, 25. — MADRID-25
Barcelona Bilbao Las Palmas Granada Oviedo Sevilla Valencia Vigo Zaragoza

La gratuidad en la enseñanza obligatoria

Por Javier GOROSQUIETA
Doctor en Ciencias Económicas

Limado de algunas discriminaciones marginales, eliminado el riesgo de «transitoriedad permanente» que encubre su Disposición transitoria primera, y corregido su actual Art. 12, el proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria es plenamente válido como instrumento para establecer la gratuidad de la Educación General Básica y Formación Profesional, ciclo 1.°.

La Ley General de Educación (1970) consagró el principio de la gratuidad para los niveles de la Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado. Explicitaba, en efecto, en su art. 2, 2.°: «La Enseñanza General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una F.P. 1.°»

Pero las ambiciones de la Ley General, en materia de gratuidad, iban más allá. Continuaba así el mismo art. 2, 2.°: «Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al B.U.P. la gratuidad de la enseñanza.» Paralelos propósitos nos manifiesta el artículo 13, 3.° respecto de la enseñanza preescolar, la cual «en los Centros estatales... será gratuita y podrá serlo también en los Centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto».

En los demás niveles educativos no gratuitos, la Ley General se proponía «dar plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades... mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos» (Artículo 2, 3.°). El art. 7, 2.° suponía, por su parte, puedan existir para los centros no estatales concertados, «ayudas concedidas por el Estado y demás entidades públicas y privadas, así como... exenciones y bonificaciones fiscales».

El art. 94, 4.° de la Ley General se propuso para la gratuidad, cuyo coste define en su cuantía, un plazo: 1980. Dice así:

a) «En el más breve plazo posible, y como máximo al concluir el período previsto para la aplicación de la Ley (1980), la E.G.B., así como la F.P. 1.°, serán gratuitas en todos los Centros, estatales y no estatales. Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas.»

El art. 96, 3.° determinó que el régimen económico que se establezca con Centros que impartan E.G.B. o F.P. 1.° «será el adecuado para dar efectividad al principio de gratuidad».

¿Cómo se han cumplido a lo largo de estos diez años aquellos buenos propósitos y el calendario de la Ley General de Educación? Nos apoyaremos para la respuesta en los Cuadros núm. 1 y núm. 2.

En el Cuadro núm. 1 aparece, en primer término, la dotación presupuestaria del Ministerio de Educación en relación con los Presupuestos Generales de Gastos del Estado en el período 1969-1980. Tal dotación ha ido creciendo sustanciosamente en cifras absolutas y sólo ligeramente, y con quiebras de la tendencia, en cifras relativas. Si quisiéramos aplicar la tónica de los países europeos y de otros muchos, desarrollados y en vías de desarrollo, de América y del resto del mundo, el porcentaje de participación del Ministerio de Educación Nacional en los Presupuestos Genera-

CUADRO NUM. 1

PRESUPUESTOS GENERALES DEL M.E. Y SUBVENCION A E.G.B.
(en millones de pesetas)

AÑOS	PRESUPUESTO GENERAL DE GASTOS DEL ESTADO	PRESUPUESTO DEL MINISTERIO DE EDUCACION	% DE (2) SOBRE (1)	SUBVENCIONES A LA E.G.B.	% DE (4) SOBRE (2)
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
1969	271.795	39.953	14,69		
1970	309.957	45.247	14,61		
1971	370.188	61.131	16,51		
1972	419.290	63.740	15,20		
1973	474.283	65.251	13,75	750	1,15
1974	551.698	81.097	14,69	5.300	8,12
1975	656.000	101.016	15,40	9,210	9,12
1976	785.000	132.000	16,81	14.312	10,84
1977	967.250	168.945	17,46	26.110	15,45
1978	1.433.000	233.845	16,32	33.529	14,34
1979	1.732.000	299.385	17,28	36.912	12,33
1980	2.284.456	364.509	15,96	43.348	11,89

Fuente: Ministerio de Hacienda.

CUADRO NUM. 2

EVOLUCION DE LAS SUBVENCIONES A E.G.B.

		AULAS SUBVENCIONADAS	CANTIDAD GLOBAL (millones)	CANTIDAD POR AULA (pesetas)
Año 1973				
J. L. Villar Palasí		6.963	750	184.000
Año 1974				
Julio Rodríguez		20.000	5.300	235.000
			Δ 60,66 %	
Año 1975				
Cruz Martínez Esteruelas	1.º) 100 %	26.639	9.210	303.840
	2.º) 50 %	5.934	Δ 73,77 %	151.920
Año 1976				
Carlos Robles Piquer	1.º) 100 %		14.312	410.000
	2.º) 50 %		Δ 55,39 %	205.000
Año 1977				
Aurelio Meléndez	1.º) 100 %	27.195	26.110	640.616
	2.º) 68 %	9.191	Δ 82,43 %	435.619
	3.º) 36 %	6.278		230.622
Año 1978				
Iñigo Cavero	1.º) 100 %	27.195	33.529	833.130
	2.º) 75 %	9.191	Δ 28,41 %	625.253
	3.º) 50 %	6.278		423.130
Año 1979				
Iñigo Cavero	1.º) 100 %	27.195	36.882	946.227
	2.º) 75 %	9.191	Δ 10,0 %	710.131
	3.º) 50 %	6.278		480.570
Año 1980				
J. M. Otero Novas	1.º) 100 %		43.347	1.125.000 (1)
	2.º) 79 %		Δ 17,52 %	888.904
	3.º) 58,60 %			659.343

(1) Hasta 31-8-80.

Fuente: Ministerio de Educación.

les del Estado no debería ser inferior al 20 por 100. Ahí estaría el punto de partida necesario y la raíz de una política efectiva de gratuidad.

En el mismo Cuadro núm. 1 se consigna la cuantía de las subvenciones a lo largo de ese período a los Centros no estatales de E.G.B., primero en millones de pesetas y después (última columna), en el porcentaje

que estas subvenciones suponen respecto de los presupuestos totales del Ministerio de Educación (columna 2). Sorprende, por de pronto, ese «período de carencia»—léase «pérdida de tiempo» en el avance hacia la gratuidad—entre 1970 y 1973 en el que las subvenciones brillaron simplemente por su ausencia.

Pero la historia más concreta de estas subvenciones se compendia en los nombres, datos y cifras del Cuadro núm. 2 (1). Tras la triste pérdida de los dos primeros cursos, 1970/71 y 1971/72, se inició el camino en el siguiente, 1972/73. Y se inició no según la fórmula de los conciertos, que la Ley General preveía, sino según otra, provisional, que apareció en la Orden del 1 de enero de 1972 (B.O.E., 10 de febrero), cuyo artículo más significativo, el 2.º, decía:

«La subvención comprenderá, como máximo, los siguientes extremos: *a)* Coste del personal necesario calculado sobre la cantidad que destina el Estado a su personal contratado en este nivel educativo (el de E.G.B.). *b)* Una cantidad alzada en concepto de los gastos de funcionamiento del Centro, con exclusión de la cuota de amortización, obtenida de lo que el Estado destina a estas atenciones.»

Como se ve, no hay fijación cifrada de las ayudas, sino sólo la señalización de un techo máximo, la posibilidad indeterminada de «una cantidad alzada» y la exclusión explícita de las cuotas de amortización. Texto receloso que pareciera escrito por una mentalidad netamente estatalista. Frente a esta desconfiada nebulosa, los Centros deberían comprometerse (Art. 2, b)) nítidamente a prestar el servicio de la enseñanza gratuitamente. Parece suponer la Orden que con los medios y el sacrificio de los propios titulares. En una válida orientación social teórica se condicionaban, además, las selectivas, inciertas y escasas subvenciones a la ubicación de los Centros en zonas rurales o de suburbio.

Las cifras concretas para el curso 1972/73 son las del Cuadro núm. 2, que ahora comentamos. Pidieron subvención 12.000 aulas. Se concedió a algo más de la mitad (6.963). De las 184.000 pesetas concedidas por aula, 164.000 eran para pago del profesor, 20.000 para gastos de funcionamiento; en conjunto, no llegaban, por término medio, a cubrir la tercera parte del coste real por aula. Como, a pesar de todo, las subvenciones eran consideradas oficialmente como ayudas *a la gratuidad,* no simplemente ayudas *al precio* de la enseñanza, los Centros se vieron precisados a pedir a las Asociaciones de Padres de Familia módicas aportaciones voluntarias.

En el curso 1973/74 aumenta considerablemente el número de aulas subvencionadas: 20.000, con un total de 800.000 alumnos; aumenta también la cantidad por aula, pero aquélla cubre sólo muy poco más del tercio del coste total. Y los condicionamientos legales—contradictorios—siguen siendo los mismos.

---

(1) Cfr. *Opción en la enseñanza,* por J. M. Lumbreras, Ed. Fere, Valladolid, 1976, páginas 24 a 28.

Martínez Esteruelas introduce en el curso 1974/75 dos niveles: aulas subvencionadas al 100 por 100, otras al 50 por 100. Las subvenciones a las primeras eran consideradas a la gratuidad, las segundas, al precio. De las primeras se benefició el 50 por 100 (1.065.560 alumnos) de la matrícula en Centros no estatales de E.G.B.; ellas cubrieron en torno al 50 por 100 del coste real por aula; se permitió a los Centros cobrar 112 pesetas mensuales en concepto de «amortización» y 150 pesetas por «actividades complementarias»; cuando el Centro subvencionado disponía de 16 o más unidades de E.G.B. se asignaban además 284.844 pesetas para la cobertura de sueldo de director; desaparecen, pues, en este Cuadro bastantes de la contradicciones jurídicas anteriores; no se logra de todas maneras la gratuidad total.

La subvención del 50 por 100 la aprobó el ministerio Esteruelas aquel curso para 5.934 aulas con un total de 233.360 alumnos. Como contrapartida, los Centros subvencionados al 50 por 100 debían descontar del precio al alumno 506 pesetas mensuales si el Centro estaba en una población de menos de 25.000 habitantes y 380 pesetas si el Centro estaba en núcleos urbanos de más de 25.000 habitantes; lo cual suponía primar, desde la subvención, la localización de los Centros en zonas rurales.

Todo este sistema así practicado se parece más a un régimen de concierto, previsto por la Ley para otros niveles, que al de un otorgamiento simple de subvenciones al cumplimiento de determinados requisitos.

Franco muere al comienzo del curso 1975/76. Antes de febrero de 1976 sólo se conocían algunos datos en la materia que ahora nos ocupa: que la subvención en las aulas al 100 por 100 era de 410.000 pesetas al año más 388.000 para pago del sueldo de dirección; consiguientemente —dividiendo por dos—, se conocían estas dos mismas cantidades como subvención «al precio», al 50 por 100. Este año se implanta Formación Profesional, ciclo 1.°, para financiar cuya gratuidad se destinan 1.400 millones de pesetas. Nada se sabía respecto del número de aulas, cantidad que pagar por las familias, etc.

El mes de enero resulta conflictivo, particularmente en determinados suburbios de Madrid. Se suceden las huelgas reivindicativas del profesorado hasta llegar a un pacto de ámbito nacional por el que el sueldo del profesor de E.G.B. y F.P. 1.° queda fijado en 19.030 pesetas al mes y 285.450 pesetas al año; sumados a ellos los desembolsos por antigüedad, Seguridad Social tarifada y complementaria y cotización para accidentes de trabajo, el coste por cada profesor asciende a 29.210 pesetas por mensualidad, 428.150 pesetas al año. Como las subvenciones estaban calculadas sobre los sueldos anteriores, el Ministerio permite, en estas aulas teóricamente subvencionadas al 100 por 100, percibir de las familias 375 pesetas por mes lectivo, elevándose esta cantidad a 425 pesetas en Madrid o Barcelona, o también en otras provincias específicas con expresa autorización de la Dirección General de Ordenación Educativa. A pesar de todo, el déficit medio por alumno y año se calculó en unas 3.000 pesetas. Las aulas subvencionadas al 50 por 100 se ordenó descontaran 580 pesetas

por alumno y mes en los Centros de ciudades con menos de 25.000 habitantes y 410 pesetas en las de más de ese volumen de población.

A partir del curso 1976/77 se introducen tres niveles de subvención: al 100, al 68 y al 36 por 100. Aumenta considerablemente,con ello, el número de aulas subvencionadas correspondiendo a un incremento también notable (en un 82,43 por 100) de las dotaciones del Ministerio para estas finalidades.

La tendencia se mantiene en los tres cursos posteriores, aunque con ritmos de incremento más reducidos.

La Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria

Tenía que llegar el momento de abordar de una manera sistemática y definitiva el problema de la financiación de la enseñanza obligatoria. Esto se hizo ya con un primer proyecto de ley que apareció en el Boletín Oficial de las Cortes el 11 de octubre de 1978. Con él se pretendía desarrollar el apartado 4.° del art. 27 de la Constitución, cuando determina: «La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.»

En el proyecto se fijaba, por de pronto, un calendario: la gratuidad se aplicaría, por fin, «a partir del curso 1980-81». De todas formas, parece que el Gobierno fue consciente de la dificultad de lograr plenamente la gratuidad para el inicio de ese curso, ya que en la Disposición Final Segunda hablaba de procurar, para la *extensión* de las subvenciones ya desde el curso 1979-80, «aproximar los módulos de subvenciones a los costes reales del presupuesto escolar estatal en los Centros estatales, *en la medida en que lo permitan los recursos presupuestarios*». Para este período intermedio se han asignado, de hecho, 250 millones más de pesetas. ¿Será entonces posible, para el comienzo del curso 1980-81, el incremento de la dotación para subvenciones en más de 10.000 millones de pesetas, cifra necesaria para implantar la gratuidad en los centros no estatales de enseñanza básica?

A esta primera redacción del proyecto de ley, en conjunto sumamente positivo, ya que ponía las bases para la realización efectiva de los derechos constitucionales en materia de libertad de enseñanza y para convertir en realidad la gratuidad de la enseñanza obligatoria, se le han podido hacer, a pesar de todo, las siguientes observaciones (2):

a) Faltaba el compromiso explícito de una escolarización total y de calidad de toda la población infantil española en los niveles obligatorios de enseñanza.

b) Se echaba de menos un «principio de compensación» a favor de

(2) Cfr. Tomás Zamarriego: «Financiación de la Enseñanza Obligatoria», en *Razón y Fe*, núm. 982, noviembre, 1979, págs. 327 y sgs.

las zonas o regiones más deprimidas culturalmente, y de las personas menos desarrolladas intelectualmente y capaces, sin embargo, de una educación básica. Sin esta compensación, con sus implicaciones financieras, no es posible lograr la verdadera igualdad de oportunidades a la que se aspira.

c) No se recogía el principio ni los criterios de una planificación precisa del número y distribución de las plazas escolares; planificación que, sin embargo, es muy conveniente para la buena administración de los fondos públicos aplicados a esta materia.

d) Desafortunada denominación de la financiación: «ayuda a la gratuidad», que parece desesperar de su establecimiento, no a medias, sino pleno y definitivo.

e) No tenía en cuenta la importantísima partida de las cuotas empresariales a la Seguridad Social en los Centros no estatales a la hora de calcular el coste del puesto escolar.

f) Excluía asimismo del coste (art. 9) «los gastos, impuestos y arbitrios que afecten al inmueble en que esté ubicado el Centro».

g) Faltaba precisión en el art. 4, al determinar, demasiado genéricamente, que la Comisión que al comienzo del primer trimestre de cada año determinará el coste del puesto escolar estatal estará «integrada por representantes de los Departamentos ministeriales y con la composición que se determine reglamentariamente».

h) No preveía convenientes reajustes de las subvenciones en función de la inflación ocurrente a lo largo del curso y de la consiguiente caída del poder real de compra del dinero.

i) Deseable una mayor simplificación administrativa en lo que se refiere a las condiciones para la incorporación de los Centros al sistema de ayudas y en los mecanismos de control de precios para las actividades complementarias y enseñanzas no regladas no incluidas en el coste del puesto escolar estatal.

j) Oscura redacción del art. 12, referente a las garantías exigidas por el Estado a los Centros que decidan acogerse al sistema de financiación de la gratuidad.

Pero el quinto borrador del Proyecto, que es en realidad el que se publicó en el B.O.C. del 11 de octubre de 1978, ha sido reelaborado prácticamente en su totalidad como aparece si lo comparamos con el nuevo texto amanecido en el B.O.C., 11 de julio de 1979. Formalmente la reelaboración ha tenido lugar por la introducción de *nuevas enmiendas,* justificadas éstas por el Grupo Parlamentario Centrista, porque, entre esas dos fechas, «se han producido en nuestro ordenamiento político hechos de trascendental importancia que inciden directamente en la regulación

del derecho ciudadano a la educación» (3). Estos hechos han sido el cambio de legislatura, la aprobación y promulgación de la nueva Constitución, con su reconocimiento de la libertad de enseñanza y de la gratuidad de la básica, y «otro de singular relevancia», en palabras de UCD, «como es la celebración de su Congreso con las implicaciones que éste tuvo en el programa electoral ofrecido a los españoles en las elecciones que configuraron esta legislatura». El Congreso se alineó, en efecto, muy nítidamente, en la línea de la gratuidad y del libre pluralismo de Centros.

En conjunto, creemos que el nuevo texto mejora significativamente el anterior, al que también globalmente considerábamos como muy positivo. Procurando enumerar en particular estas mejoras, las destacaríamos así:

1. Desaparece la poco afortunada expresión «ayuda a la gratuidad».

2. Se establece más nítida y explícitamente el principio de que el sujeto pasivo del derecho a la gratuidad es el alumno, no directamente sus padres o tutores o el Centro escolar (Art. 1, 2.°).

3. A pesar de todo, opta el proyecto (Art. 2, 2.°) por la ayuda directa al Centro en lugar de al alumno. Se descarta así, más explícitamente que en la redacción anterior del proyecto, la aventura de la experimentación inmediata del sistema del cheque escolar. Pensamos que teóricamente puede ser el del bono un sistema más coherente con el principio que considera al alumno como sujeto del derecho; pero en la práctica y a efectos inmediatos o a corto y medio plazo, recelaríamos por la complejidad administrativa del sistema de cheque y la escasa experimentación internacional en su aplicación. De todas maneras y con buen criterio, la Disposición adicional tercera abre ahora la puerta a una posible aplicación en el futuro del instrumento del cheque escolar, al autorizar al Gobierno para que «pueda utilizar en cada momento el procedimiento técnico más adecuado para el mejor ejercicio del derecho que, a tenor de la presente ley, corresponde directamente a los alumnos, sus padres, tutores o representantes legales».

4. Descarta expresamente toda finalidad lucrativa en los Centros privados que se quieran acoger al régimen de financiación previsto (Artículo 2, 3.°; Art. 6, 1.°).

5. Se abre la puerta, con la expresión «al menos», para incluir nuevos conceptos en el cálculo del coste del puesto escolar (Art. 3). En la redacción anterior sólo se consideraban taxativamente dos capítulos: los gastos de funcionamiento y las cuotas de amortización. Ahora pensamos convendría se incluyera, a la larga, los equivalentes a las cuotas empresariales de Seguridad Social.

---

(3) Cfr. Rufino Soriano Tena: «El nuevo proyecto de Ley de Financiación de la Enseñanza Obligatoria», en *Actualidad Docente*, núm. 37, marzo, 1980, pág. 11.

6. Se concreta mucho más que antes la composición de la Comisión arriba nombrada. Se la establece «integrada por representantes de los Departamentos ministeriales con competencia en la materia de los Centros tanto de titularidad pública como privada y de las Asociaciones de Padres, que tendrá a su cargo el estudio de los costes de la enseñanza» (Art. 4.°). Positiva, naturalmente, la participación de las Asociaciones de Padres.

7. Se establece, al parecer, con mayor probabilidad y suficiencia, el principio de cobertura presupuestaria de los costes así calculados por la Comisión: «En función de este coste fijado por el Gobierno y del número de alumnos que reciben la enseñanza obligatoria..., se consignarán anualmente en los Presupuestos Generales del Estado los créditos correspondientes...» (Art. 4).

8. Se introduce el antes echado de menos principio de compensación en favor de los Centros «de titularidad así pública como privada ubicados en zonas socioeconómicamente deprimidas» (Art. 4) (véase también Art. 11, 2.°).

9. Se flexibiliza un tanto la regulación de los trámites procesales para que un Centro privado se pueda acoger al sistema de financiación previsto en el proyecto de ley (Arts. 6 y 7, 1.°).

10. Muy importante: la «exención de toda clase de impuestos, arbitrios, contribuciones y derechos fiscales, tanto de las Haciendas estatal, autónomas y provinciales como de las locales y cualesquiera paraestatales de los Centros de titularidad privada acogidos al sistema de financiación regulado por esta Ley». Su justificación, obvia: «dado el carácter público del servicio que prestan sin finalidad lucrativa y el hecho de estar financiados con fondos públicos» (Art. 8).

11. Extiende el estímulo del Estado a la libre iniciativa de la sociedad, no sólo a la *creación,* sino también al *equipamiento* de Centros docentes destinados a impartir la enseñanza obligatoria (Art. 10).

12. Desaparece la figura y la servidumbre de la hipoteca legal, a favor del Estado y sobre el inmueble de los Centros acogidos al sistema de financiación de la Ley. La redacción anterior al proyecto la incluía en su Artículo 12, 3.°, como antes indicamos.

13. Son interesantes las dos disposiciones transitorias ahora añadidas al proyecto. Por la primera se quiebra, lamentablemente en teoría, el principio de la gratuidad, al permitir «a los Centros de titularidad privada acogidos a este sistema de financiación», «en tanto no llegue a equipararse el coste estimado del puesto escolar estatal» al coste real del puesto escolar en esos mismos Centros, y «para cubrir la diferencia que pueda producirse por razón de la Seguridad Social de su personal o por alguna circunstancia ajena a la voluntad de los titulares», «recibir de sus alumnos o familiares las correspondientes cantidades, previa autorización del Ministerio de Educación». Sinceramente creemos que en esta disposición transitoria está uno de los puntos más débides del proyecto; en primer

lugar, porque pensamos que en el cálculo del coste real del puesto escolar subvencionado se deberían tener en cuenta las cuotas empresariales a la Seguridad Social, ya que éstas son muy importantes relativamente y, son, además, eso, costes reales; si no se las considera, nos alejamos, de hecho, de la gratuidad efectiva; en segundo término, porque no creemos pecar de desconfiados si, a la vista del pasado inmediato, nos tememos una situación de transitoriedad demasiado prolongada en este alejamiento. De todas maneras consideramos positivo el implícito propósito, al parecer, de equiparar con el tiempo «el coste estimado del puesto escolar estatal (base del cálculo para la subvención) con el coste real normal del puesto escolar en los Centros de titularidad privada».

Positiva asimismo la Disposición transitoria primera cuando, para hacer frente precisamente a ese riesgo de transitoriedad persamente por falta de medios (esperamos que no de voluntad ni de actitudes), arbitra una medida redistributiva en relación con el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas: «todo contribuyente cuyos hijos cursen la enseñanza obligatoria en Centros de titularidad pública o privada sostenidos con fondos públicos, y cuya base imponible a los efectos del IRPF supere los tres millones de pesetas, tendrá incrementada dicha base con el 50 por 100 del importe correspondiente al costo estimado del puesto escolar estatal fijado por el Gobierno». Positivo, decimos, este arbitrio, por su carácter redistributivo. Pero nos alegramos, en cualquier caso, de su naturaleza de transitorio, primero porque supone un arbitrio un tanto errante y al margen del conjunto formal de la legislación fiscal española; segundo, porque pensamos que la verdadera redistribución a favor de la gratuidad no conviene plantearla sólo, como lo hace el proyecto, dentro del colectivo de padres de alumnos, sino simplemente dentro del colectivo general de contribuyentes del país.

De todas maneras, la calificación global, a nuestro juicio, del proyecto en su nueva redacción, debe mejorar la que dimos arriba del primero publicado en el B. O. C., que fue ya de «sumamente positivo».

Esperemos se procuren más bien quemar etapas en su aprobación como ley y en su plena puesta en vigor. Confiemos en que en el proceso del debate parlamentario se eliminen algunas discriminaciones marginales en contra de los Centros privados, como las relativas a gastos de transporte y comedor que recoge el art. 5, 2.° Esperamos del mismo modo se clarifiquen más y se precisen en justicia las consecuencias del supuesto recogido en el art. 12: ««que los edificios construidos y equipados, total o parcialmente, con las ayudas y beneficios regulados en los anteriores artículos, dejaran de dedicarse entera y exclusivamente a la prestación de servicios acogidos al sistema de financiación que la presente Ley regula antes de cumplirse los cuarenta años desde el momento de su iniciación» ¿No se prestan, en concreto, a la arbitrariedad las palabras «entera y exclusivamente»? En períodos de fuerte inflación, como el presente, ¿no es demasiado duro lo que afirma de las actualizaciones?

¿Entraremos de una vez, plena y abiertamente, en el camino de una verdadera igualdad de oportunidades?

Problemas financieros de la enseñanza no obligatoria

Por Rufino SORIANO TENA

Diplomado en Dirección y Administración de Centros Docentes

Salvo pocas excepciones (Secciones filiales de Institutos y unas insignificantes tasas académicas abonadas por los alumnos estatales), en España sigue manteniéndose la casi total equivalencia entre enseñanza estatal y gratuita, **y** no estatal y de pago. **Esto en cuanto a** precios de venta; **porque, en cuanto** a costes, **se verá en este trabajo lo que a juicio del autor acontece: que** la gratuita, **es decir, la estatal,** cuesta **sensiblemente** más **que** la de pago **o no estatal.**

Sabido es que, según la legislación vigente, hoy por hoy, en España, los únicos niveles de enseñanza **obligatoria y gratuita,** aunque—como se ha repetido muchas veces—**no obligatoriamente gratuita,** son los de la EGB y la FP 1 (1). Los restantes, es decir, la Educación Preescolar, el BUP, el COU, la FP 2 y todos los denominados **estudios superiores**—incluidos, por supuesto, los universitarios—no son ninguno de ellos niveles obligatorios. En teoría, por tanto, estos no tendrían por qué ser necesariamente gratuitos. Ocurre, sin embargo, que cuando la enseñanza de estos niveles se imparte en centros estatales, las familias o, en su caso, los alumnos, no pagan nada o apenas una parte de su coste, mientras que si se imparte en centros no estatales, sus beneficiarios han de abonar unas cuotas que, previamente **autorizadas** (2) por el Gobierno, responden más o menos a los costes reales del servicio educativo concreto de que se trate. En otras palabras: el Estado costea en su totalidad o en una buena parte la enseñanza de los alumnos que, en estos niveles no obligatorios, acuden a **sus** centros, y—salvo muy raras excepciones—no da ni un duro para los que acuden a centros que no son suyos.

---

(1) Según manifestaciones de miembros del Gobierno, **se proyecta** ampliar la gratuidad de la enseñanza cuatro años más, de forma que también tengan derecho a ella los niños de cuatro a seis y los jóvenes de catorce a dieciséis. Sin embargo, aún no se sabe cuándo dicho proyecto se convertirá en realidad.

(2) Hasta ahora, desde el punto de vista **legal,** la enseñanza pertenece al grupo de servicios de «precio autorizado», pero existen rumores de un próximo cambio al grupo de «precio comunicado».

DELIMITACION DEL TEMA

Son perjuicio de que en el transcurso de esta reflexiones se pudiera hacer alguna alusión a los citados estudios universitarios, en principio vamos a centrarnos en los que preceden a estos, con exclusión, claro está, de la EGB y la FP 1, y no porque el problema de la financiación de estos últimos esté **totalmente resuelto,** en el sentido de que la Administración la haya asumido ya en su íntegra cuantía, sino porque el carácter de **enseñanza obligatoria** demanda para ellas un tratamiento sustancialmente distinto.

De momento, pues, nuestros comentarios se referirán a la Educación Preescolar, el BUP, el COU y la FP 2.

LA PREESCOLAR Y SU INCONTENIDO TRASVASE

En cuanto a la Educación Preescolar, utilizando los datos del curso pasado (1978-79), que son los últimos de que disponemos hasta ahora, hemos de decir que de los 1.077.652 alumnos con que contaba en total, 521.928 (el 48 por 100) pertenecían a los centros estatales, es decir, tenían enseñanza gratuita, y 55.724 (el 52 por 100) iban a centros no estatales, o sea, prácticamente pagaban el coste total del servicio escolar que recibían. Desconocemos aún la transformación que estos datos hayan podido sufrir para el presente curso (3) y por ello en nuestros cálculos utilizaremos los citados, pero en la inteligencia de que deberán ser sustituidos por los actuales, cuando se conozcan, para que los resultados a que se llegue tengan un mayor valor indicativo del que pueda atribuírsele a los que aquí se obtendrán. De cualquier forma conviene advertir que dicha transformación puede alcanzar valores sensiblemente distintos de los citados, ya que, por ejemplo, en el paso del curso 77-78 al 78-79, el número de alumnos de los centros estatales de este nivel se incrementó en un 15 por 100, mientras que el de los no estatales no creció ni siquiera en un 1 por 100. Y si nos remontamos al curso 75-76 (tres años antes del que se está tomando como referencia), nos encontramos con que, entonces, los porcentajes de alumnos que atendían en Preescolar los sectores estatal y no estatal se cifraban respectivamente en 37,71 y 62,29, lo que supone un enorme contraste con la distribución señalada de un 48 y un 52 por 100.

Está claro, por tanto, que en sólo tres cursos se ha pasado de una situación en la que de cada tres alumnos, uno era estatal y dos no estatales, a otra en la que de dos, uno es estatal y uno no estatal. Curiosamente, el crecimiento de la EGB estatal durante estos tres mismos cursos ha sido comparativamente mucho más lento, no habiendo llegado a alcanzar ni dos puntos, al pasar de un 60,5 a un 62,45 por 100 del total. A nuestro juicio, no hay duda de que la causa fundamental de comportamientos tan distintos—en unos niveles, por otra parte, tan próximos lo mismo en edad de los alumnos que en dificultad académica—hay que buscarla casi exclusivamente en el efecto de freno que han ejercido las subvenciones estatales otorgadas a la EGB durante este período de tiempo, las cuales, aunque a todas luces han sido insuficientes y las familias cuyos hijos se han matriculado en centros no estatales han tenido que seguir contribuyendo con determinadas cuotas—en unos casos más elevadas, y en otros, menos—al sostenimiento de tales instituciones, no hay duda de que

(3) Según estadísticas de la FERE a las cuales hemos tenido acceso (confróntese **Guía de centros educativos de la Iglesia 1980,** de inminente publicación), los alumnos matriculados de E. Preescolar, en el actual curso 79-80, en los Colegios de dicha Federación son 288.630.

han supuesto un poderoso muro de contención que ha evitado que en este nivel el trasvase de alumnos de uno a otro sector haya alcanzado proporciones tan alarmantes como las registradas en Preescolar, donde la atención educativa no estatal ha tenido que continuar siendo financiada íntegramente por los padres de los chicos que la han recibido.

PREMISAS GENERALES

De cualquier forma, siguiendo la metodología que nos hemos propuesto, veamos cuánto vendrá a costar toda la E. Preescolar que, a nivel de Estado, se va a impartir este año (no curso), en la falsa hipótesis de que durante él se mantuviera constante el número de alumnos que hubo en cada sector, durante el curso 78-79, y sobre las bases, también discutibles, de que:

1. Los costes reales del profesorado, tanto estatal como no estatal, sean, como promedio, los que nosotros utilizaremos.

2. Salvo en FP 2, el «peso» de dichos costes en el coste total del servicio educativo equivalga a los 2/3, igual en unos centros que en otros.

LO QUE GANA Y CUESTA UN PROFESOR NO ESTATAL EN PREESCOLAR

Puesto que el número de alumnos que integran cada uno de los dos colectivos a considerar en este nivel ya se ha dado, determinaremos ahora el coste actual del profesorado, comenzando, si se nos permite, por el no estatal, cuyo cálculo es sin duda menos complejo, y nos va a servir además para estimar luego el del estatal.

Por desgracia no se dispone, que sepamos, de unas estadísticas serias que nos indiquen, no sólo en este nivel sino en ningún otro, ni **la media** nacional **de la antigüedad,** ni **las circunstancias familiares promedio** de los profesores que trabajan en los centros no estatales, datos ambos que son imprescindibles, el primero para poder determinar su coste, y los dos para calcular la percepción líquida correspondiente. Sin embargo, hasta tanto se cuente con la referida información, nosotros acostumbramos a tomar, como representativo del conjunto, el caso de un profesor que tenga tres trienios de antigüedad, que sea casado y que tenga dos hijos a su cargo. En estas circunstancias, a la vista de las Tablas salariales vigentes desde enero de este año **(Acuerdo sociolaboral,** publicado en el B.O.E. de 25 de febrero) se calcula fácilmente que el coste anual, en 1980, del profesor en cuestión ascenderá a 980.952 pesetas (4), y su correspondiente salario neto, a 625.617. Esto, claro está, si las citadas Tablas no se modifican a partir del 31 de agosto. No olvidemos que en el punto 3 del referido **Acuerdo** se dice textualmente: «3. Ambito temporal.—Este acuerdo tendrá vigor desde el 1 de enero al 31 de agosto, a partir de cuya fecha ambas partes se comprometen a iniciar la negociación de un Convenio de ámbito nacional». ¿Qué va a ocurrir, pues, cuando llegue el 1 de septiembre? En otro trabajo (5) hemos hecho dos previsiones alternativas para cuando llegue esa

(4) Sueldo base más complemento: 42.794 ptas./paga. Antigüedad: 6.060. Sueldo anual devengado: 48.854 ptas./paga × 15 pagas = 732.810 ptas. Deducciones y retención IRPF: 107.193 ptas./año. Recargos por cuenta del centro: 248.142 ptas./año. Remuneración neta: 625.617 ptas./año (devengado menos deducciones y retención). Coste: 980.952 ptas./año (devengado más recargos).

(5) Cfr. nuestro artículo «Balance del pasado año y porvenir inmediato.» **Actualidad docente»,** núms. 35-36, enero-febrero 1980. Págs. 20 a 23.

fecha: una basada en la hipótesis de un crecimiento salarial cero, y otra que contempla un aumento de un 10 por 100 sobre el sueldo base y el complemento. Aquí, para simplificar, sólo trabajaremos con la primera.

Adviértase, para su ulterior utilización en el cálculo del coste **por analogía** que después haremos del mismo profesor en el caso de que fuera funcionario docente del Estado, que la razón entre las dos cantidades obtenidas (coste y percepción neta) vale 1,568, es decir, que esta remuneración neta por el valor de la razón nos reproduce el coste empresarial.

LO QUE GANA Y «ESTIMAMOS» QUE CUESTA EL MISMO PROFESOR EN UN CENTRO ESTATAL

Si el profesor considerado pertenece al sector estatal (con tres trienios y dos hijos), la determinación de su coste se complica no sólo por «las distintas modalidades de maestros que componen la urdimbre profesional en este sector» (6), sino también por la dificultad que supone hallar las aportaciones que habría de hacer—y, de hecho, de una forma u otra las habrá de hacer—el Estado, como empresario, para completar la cotización por «derechos pasivos», mutualidad, etc. Nosotros, en nuestro afán de facilitar la resolución de este problema, vamos a admitir que tales aportaciones son **equivalentes** a los recargos empresariales (cuotas a la Seguridad Social, al Fondo de garantía salarial, al Seguro de accidentes, al de desempleo, etc.) que el mismo sujeto le generaría a una entidad privada. Esta nueva hipótesis puede inducir, en efecto, a ciertos errores si las coberturas de riesgo tanto por enfermedad como por jubilación, viudedas, etc., no fueran las mismas, para el trabajador, en una situación que en otra; sin embargo, hasta que conozcamos algún estudio detallado de este extremo que demuestre la existencia y aun la magnitud de estos errores, daremos por válida dicha equivalencia. Es claro, además, que si—hablando en términos genéricos—la seguridad social de los funcionarios es más barata para la Administración de lo que una seguridad parecida de sus trabajadores le cuesta a una empresa privada cualquiera, lo que procedería sería ampliar el **sistema** de los funcionarios a toda nuestra población laboral.

Salvado así este otro obstáculo, la mecánica operativa que utilizamos consiste en determinar el sueldo neto del profesor estatal y, a partir de él, sn coste, al que llegamos **poranalogía** con lo que ocurre en el ámbito de la empresa privada, es decir, multiplicando dicho sueldo neto por el coeficiente 1,568 que antes hemos obtenido. De acuerdo con este criterio, durante el presente año un profesor estatal, en las circunstancias consideradas, percibirá 726.170 pesetas líquidas, y su coste será de 1.138.616 (7).

Así, pues, si se admiten todas las numerosas premisas que nos hemos visto obligados a establecer y no se advierte ninguna equivocación en los cálculos realizados, queda patente que, en 1980, un profesor estatal costará 157.664 pe-

---

(6) Cfr. «Ultísima terminología. Cuarenta y tres clases de maestros.» **El magisterio español**, núm. 10.527, de 4 de enero de 1980. Pág. 1.

(7) Sueldo base: 38.400 ptas./mes. Antigüedad: 2 trienios a 1.944 ptas./uno, y 1 a 1.458. Grado: 3.442 ptas./mes. Incentivo: 3.442 ptas./mes. Dedicación exclusiva: 15.517 ptas./mes. Total mensual devengado: 65.889 ptas. Pagas extraordinarias: 2 de 46.930 ptas./mes. Total anual devengado: 884.528 ptas. Deducciones y retención por el IRPF: 158.458 ptas./año. Remuneración neta: 726.170 pesetas/año (devengado menos deducciones y retención). El **coste estimado** es el producto de la remuneración neta por el coeficiente obtenido en el texto.

setas más que uno no estatal, y que asimismo el primero percibirá, netas, 100.553 pesetas más que el segundo. Esto sin ponderar la duración de sus respectivas jornadas de trabajo que, en lo que a horas lectivas se refiere, están en la relación de 28 a 25 a favor del estatal también.

EL COSTE DE TODA LA E. PREESCOLAR

Pero no es ahora nuestro propósito resaltar—por mucho interés que pueda tener—este contraste, sino estimar, como se ha dicho antes, el coste de toda la E. Preescolar a nivel de Estado.

Teniendo en cuenta el «peso» de los 2/3 atribuido al coste del personal docente y admitiendo que cada aula está suficientemente atendida con un solo profesor, los costes de esta enseñanza, por aula, serán de 1.471.428 pesetas/año en los centros no estatales, y de 1.707.924 en los estatales.

Si se acepta además que el promedio de alumnos/aula es de 36,5 en el sector no estatal, y de 30,5 en el estatal (que fue lo que ocurrió durante el curso pasado), no cabe duda de que el coste/alumno será, en aquel, de 40.313 pesetas, y en éste, de 55.998. Por tanto, el coste de la enseñanza de los alumnos estatales, aun sin tener en cuenta que estos de ordinario tienen sólo veinticinco horas lectivas/semana (cinco diarias), mientras que los no estatales suelen tener treinta (seis al día); aún sin considerar esto, decimos, su coste es un 28,9 por 100 superior al de los no estatales.

En cuanto al montante total de coste de todo el país, se tendrá, en resumen, el panorama de la Tabla 1.

TABLA 1

SITUACION DE LA E. PREESCOLAR (1980)

Sector	N.º de alumnos	Coste/alum.	Coste total
Estatal	521.928	55.998	28.655.926.144
No estatal	555.724	40.313	22.200.226.612
Totales	1.077.652		50.856.152.756

Hasta aquí, la situación actual—con reparos—de la E. Preescolar. Antes de prescribir el tratamiento que, a nuestro juicio, exige la terapia de este **mal endémico** de la **caprichosa e injusta distribución de los fondos públicos** que se padece en este nivel educativo, expondremos la situación de esos otros tres que, según hemos dicho, también son objeto de este trabajo. Después le tocará el turno a las soluciones que vamos a sugerir y que, como se podrá comprobar, no son fruto de complicados razonamientos científicos ni muchos menos, sino el simple dictamen del más elemental sentido común si de verdad se trata de conseguir para nuestra enseñanza ese **doble objetivo** de la **plena libertad de elección** y una **progresiva mejora de su calidad.** Porque ésta—no nos cansaremos de repetirlo—sólo podrá alcanzarse estableciendo un régimen de libre mercado que provoque el nacimiento de una fuerte competencia entre los centros, para que éstos hayan de realizar toda clase de esfuerzos por lograr la venta de sus servicios, es decir, por captar alumnos que, en definitiva, son sus clientes.

EL BUP: ALUMNADO TOTAL Y DISTRIBUCION

Siguiendo el mismo procedimiento utilizado para el análisis de cómo se encuentra la E. Preescolar y ante una carencia de información superior si cabe a la que en aquél nos ha obligado frecuentemente a recurrir a cifras obsoletas y a abundantes hipótesis (todo lo cual habría que someterlo a una meticulosa revisión en un estudio al que se le pretendiera atribuir un carácter más definitivo), consideraremos que el total de alumnos del BUP, durante el curso actual, es de 902.898. Este dato corresponde precisamente a las previsiones que para este nivel nos ofrecía el Informe estadístico del Ministerio de Educación, fechado en junio de 1979 y, por tanto, existen fundadas razones para pensar que se ajusta más que ningún otro a la realidad presente. Sin embargo, como en las citadas previsiones no se especifica nada acerca de cómo se esperaba que ese total de alumnos se fuera a distribuir, entre el sector estatal y el no estatal, henos de nuevo ante la necesidad de **suponer** la forma en que estén repartidos. Y para no inventar porcentajes por nuestra cuenta, recurrimos a los que regían en el 78-79, es decir, en el curso pasado, aunque estamos seguros de que el 62,03 por 100 que correspondía entonces a los matriculados en la enseñanza estatal habrá crecido no poco, con la mengua consiguiente del 37,97 por 100 que era el de los matriculados en la no estatal.

También en este nivel sería curioso observar—al igual que lo hicimos en Preescolar—la desigual evolución de los alumnos, por sectores, desde el curso pasado (y no digamos desde el 75-76) hasta éste, pero aquí prescindimos de ello, en primer lugar porque aún desconocemos las cifras ahora vigentes, y de otra parte porque en el 75-76 fue precisamente cuando se estrenó este nuevo bachillerato y sólo existía el primero de los tres cursos que luego progresivamente se fueron implantando.

En definitiva, según la previsión ajena y el supuesto propio estamos ante un total de 902.898 alumnos, de los que 560.068 están atendidos por el Estado y 342.830 por la gestión privada (8).

LO QUE GANA Y CUESTA UN PROFESOR DE BUP EN UNO Y OTRO SECTOR

Si imaginamos que el profesor de E. Preescolar antes considerado lo fuese del BUP—**mutatis mutandis** en lo que a su titulación se refiere, pero en igualdad de las restantes circunstancias—, nos encontraríamos con que su salario neto anual trabajando en un centro no estatal y sobre la base de que no se produzcan cambios a partir de septiembre, va a ser, durante 1.980, de 720.429 pesetas, y su coste, de 1.129.809, siempre según nuestros cálculos (9). Y, por tanto, el valor del coeficiente que ahora relaciona el coste con el salario neto será del 1,568.

Cuando este mismo profesor pertenece a la Administración, con la categoría intermedia de **agregados de cátedra** (fundamentalmente entre los **funcionarios docentes** de este nivel existen **catedráticos, agregados, profesores especiales, interinos** y **contratados**), si asimismo nuestros cálculos no adolecen de crro-

(8) De ellos, 199.192 pertenecen a centros de la FERE (fuente citada en 3).

(9) Sueldo base más complemento: 48.790 ptas./paga. Antigüedad (3 trienios): 7.470 ptas./paga. Sueldo anual devengado: 843.900 ptas. Deducciones y retención por el RPF: 123.471 ptas./año. Recargos por cuenta del centro: 285.909 pesetas/año. Remuneración neta: 720.429 ptas./año (devengado menos deducciones y retención). Cote: 1.129.809 ptas./año (devengado más recargos).

res (10), su coste anual, en 1980, supondrá 1.336.728 pesetas, dado que la remuneración neta la estimamos en 852.372 pesetas.

En esta ocasión, puede comprobarse que la ventaja del funcionario sobre el que no lo es, asciende a 131.943 pesetas/año, lo que se traduce en un mayor coste cifrado en 206.919 pesetas. Pero hay más aún: en este nivel, al efectuar un contraste así, ya hay que considerar el hecho de que las horas lectivas de la jornada laboral de un profesor de enseñanza no estatal son 28 semanales, mientras que las de un agregado son 21. El coeficiente 28/21 debe, pues, entrar en juego, con lo que las diferencias aumentarán de forma sensible tanto en lo que se refiere a salario de los profesores como a coste de su trabajo por ahora de clase dada.

La incidencia de este último extremo también repercute, como es obvio, en el coste del puesto escolar. Si el promedio de horas lectivas necesarias para atender a cada grupo de alumnos de BUP es de 31 semanales, las **jornadas completas de profesor** necesarias por grupo serán, redondeando por exceso, de 1,2 y 1,5 según se trate de enseñanza no estatal o estatal respectivamente.

COSTE ALUMNO/AÑO EN EL BUP Y COMPUTO NACIONAL

Según lo dicho, la estimación del **coste medio** alumno/año en los dos tipos de centros considerados la hacemos como se indica a continuación.

En la no estatal, 1,2 jornadas laborales de profesor generan un coste de 1.355.771 pesetas, con lo que el coste total de los servicios educativos de un aula, en este nivel, de acuerdo con el «peso» establecido, se elevará a 2.033.656 pesetas.

Tras esto, para poder proseguir nuestros cálculos sin necesidad de establecer nuevas hipótesis tendríamos que conocer el promedio de alumnos que se atienden en cada aula, grupo o sección, pero ocurre que no se sabe cuál es. Nuestra minuciosa búsqueda en la documentación que está a nuestro alcance, incluido por supuesto el Informe estadístico del Ministerio de Educación referente al curso pasado, no ha dado frutos positivos en este sentido. Lo único que hemos podido encontrar en el citado Informe ha sido la relación alumnos/profesor (en la enseñanza no estatal es de 14,55, y en la estatal de 17,89), pero esto no nos es válido porque se desconoce la dedicación media de los profesores. Por ello, para poder proseguir nuestro razonamiento nos vemos obligados, de nuevo a **suponer** unos valores para la razón alumnos/aula. Y como no queremos que nadie piense que nos inclinamos en favor o contra de ninguno de los dos sectores, vamos a fijar un promedio único para ambos que puede ser, por ejemplo, el de 33 alumnos/aula. En función de él, en los centros de titularidad privada el coste alumno/año será de 61.626 pesetas.

Por su parte, en los de titularidad pública, en los que el coste del profesor

---

(10) Sueldo base: 48.000 ptas./mes. Antigüedad: 3 trienios a 2.430 pesetas/uno = 7.290 ptas. Grado: 1.990 ptas./mes. Incentivo: 224 ptas./mes. Dedicación exclusiva: 17.255 ptas./mes. Total mensual devengado: 74.759 ptas. Pagas extraordinarias: 2 de 57.280 ptas. Total anual devengado 1.011.668 ptas. Deducciones y retención por el IRPF: 159.296 ptas./año. Remuneración neta: 852.372 pesetas/año (devengado menos deducciones y retención). El **coste estimado** es el producto de la remuneración neta por el coeficiente obtenido en el texto para este caso en este nivel.

es, según se ha dicho, de 1.336.728 pesetas/año, el del profesorado absorbido por aula (coeficiente 1,5) supone 2.005.092 pesetas/año, y finalmente el coste total de la enseñanza por aula (factor 3/2) acenderá a 3.007.638 pesetas/año. De aquí que el coste alumno/año lo estimemos en 91.141 pesetas, partida que comparada con su homóloga en el sector no estatal (61.626 pesetas) la rebasa en cerca de un 48 por 100.

A tenor de todo lo expuesto, lo que cuesta el BUP, también a nivel de todo el Estado español, lo resume la TABLA 2.

TABLA 2

SITUACION DEL BUP (1980)

Sector	N.º de alumnos	Coste/alum./año	Coste total
Estatal	560.068	91.141	50.960.009.588
No estatal	342.830	61.626	20.862.715.460
Totales	902.898		71.822.725.048

No queremos concluir nuestra exposición de cómo se financia así, en términos generales, este nivel, sin aclarar que durante el curso pasado la Administración afrontó también, si no en su totalidad, sí en una parte importante, el costo de la enseñanza de unos 45.700 alumnos que posiblemente se computaron, en las estadísticas, entre los pertenecientes al sector no estatal. En concreto, nos referimos al alumnado adscrito a las ecciones filiales de los Institutos incluidas en el Anexo del Decreto 657/78 de 2 de marzo (B.O.E. de 8 de abril). Según la información que hemos podido recabar, el número de aulas en funcionamiento, durante el 78-79, en dichas Secciones fue de 1.271 (con una media, por tanto, de casi 36 alumnos que no creemos que haya variado mucho, dado el grado de saturación en que ya se encontraban.

Durante el 79-80 la ayuda estatal está siendo, al parecer, de 1.449.069 pesetas/aula y curso, para 1.º; de 1.365.639 para 2.º; y de 1.323.924 para 3.º Estas variaciones están en función de las horas lectivas de profesores que absorbe cada uno de los cursos. Y la aportación se reduce a una única de 1.091.245 pesetas/aula y curso, cuando se trata de enseñanzas nocturnas.

EL COU Y LA FP 2

Acerca de los restantes niveles objeto de estas reflexiones (COU y FP 2), conocemos del primero el número total de alumnos que, según las previsiones hechas por el Ministerio de Educación el pasado mes de junio, se estimaba que serían, durante el presente curso, unos 199.168. Para su distribución recurrimos, como en el BUP, a la que existía el curso pasado, en el que un 66,82 por 100 eran estatales, y un 33,18 no estatales, de forma que de los primeros habría 133.084, y de los segundos, 66.084 (11).

Afortunadamente, para la FP 2 no tenemos que recurrir ni a previsiones para estimar el total, ni a hipótesis para establecer la distribución, porque excep-

(11) La FERE cuenta con 30.191 en sus centros, en este nivel (misma fuente de 3).

cionalmente ya sabemos de fuente fidedigna que este curso, en conjunto, son 140.531 alumnos, de los cuales 88.289 acuden a centros del Estado, y 58.242, a centros privados (12). En este caso incluso estamos en condiciones de aportar un conjunto de datos que dan idea clara de la evolución del alumnado en cada sector a lo largo de los tres últimos cursos. Tales datos son lo que aparecen en la Tabla 3.

TABLA 3

EVOLUCION DEL ALUMNADO DE FP 2

	Curso 77-78	Increm.	Curso 78-79	Increm.	Curso 79-80
Estatal	43.102	48,83 %	64.149	28,28 %	82.289
No estatal	41.781	24,12 %	51.860	12,31 %	58.242
Totales	84.883	36,67 %	116.009	21,14 %	140.531

De nuevo aquí salta a la vista la enorme velocidad de crecimiento del número de alumnos de los centros estatales respecto a la de los centros no estatales. En el salto del 77-78 al 78-79 el aumento porcentual es dos veces superior, y en el del 78-79 al actual, casi 2,3. Huelga decir que en nuestra opinión la causa de este distinto ritmo de desarrollo está fundamentalmente en la cuestión económica. No hay que olvidar que el coste del puesto escolar en estas enseñanzas de FP es sensiblemente más elevado, y que los jóvenes que las cursan pertenecen, en general, a familias de niveles socioeconómicos más bajos.

REMUNERACION Y COSTE DEL PROFESORADO EN ESTOS NIVELES

En lo que se refiere a la remuneración y el coste del profesorado de estos niveles en el sector no estatal, en el caso del COU está establecido que los sueldos brutos sean los del BUP incrementados en un 15 por 100, mientras que en la FP 2 las Tablas salariales vigentes señalan, para los titulares, las mismas retribuciones que para el BUP, sin ningún añadido. Así, pues, estimamos que no se producirán sensibles desviaciones de la realidad si, para un profesional de las características señaladas en los niveles vistos anteriormente, trabajamos con los datos de la Tabla 4.

TABLA 4

REMUNERACION NETA Y COSTE DEL PROF. NO ESTATAL (1980)

Nivel	Sueldo neto	Coste/año
COU	828.493	1.299.280
FP 2	720.429	1.129.809

Como de costumbre, el problema se complica enormemente cuando tratamos de estimar las mismas partidas en el supuesto de que el profesor en cuestión dependiese de un centro estatal.

(12) De ellos, 21.374 pertenecen a Colegios de la FERE. (La misma fuente de 3).

En el COU, según las noticias que tenemos, los **agregados** que atienden sus clases disfrutan no de un sueldo superior a los del BUP, sino de una reducción de tres horas/semana en el número de horas lectivas que han de impartir, con lo que estas pasan a ser dieciocho semanales en lugar de veintiuna. En definitiva, dado que 3 es el 14,29 por 100 de 21, se puede afirmar que, a efectos del coste de profesor por hora lectiva, el incremento porcentual es prácticamente equivalente en uno y otro sector. Sin embargo, tanto la remuneración como el coste del profesor son los que ya se han citado para el BUP: 852.372 y 1.336.728 pesetas/año respectivamente.

HACIA UNA APROXIMACION DEL COSTE ALUMNO/AÑO, EN COU

Dos datos, que tampoco creemos que existan, no son ahora necesarios para acceder a la determinación del coste del puesto escolar en el COU. Nos referimos, claro está, a la media de horas lectivas de profesor que absorbe cada grupo de alumnos, y al promedio de estos por grupo. Pero ocurre además que ambos módulos son difíciles de estimar, particularmente por la existencia de opciones, materias optativas, etc.

—«Si aspiramos a cumplir las disposiciones legales vigentes, es imposible **consumir** menos de treinta y una horas lectivas de profesor por semana, para 40 alumnos»—nos decía, al comenzar el curso, el Director de un centro no estatal. «No olvide que hay que darles diez horas de clase de las materias comunes, y ofrecerles dos opciones y de cada una de éstas ,al menos tres materias optativas diferentes para que elija dos. De forma que los alumnos sí, ellos tienen sólo veintiocho horas de clase/semana, pero si unos eligen la rama de letras y otros, la de ciencias y los de cada rama no se deciden por las mismas optativas, imagínese usted qué lío y qué sangría económica para el Colegio.»

En efecto, el problema es bastante complejo, pero lo cierto es que, si existiesen unas estadísticas adecuadas, tendríamos mucho camino andado, sobre todo para efectuar estos cálculos de tipo general. No obstante, aquí para el COU, elegiremos como promedio de horas lectivas de profesor por cada grupo, 31 semanales, y como número de alumnos/aula, 33. Ya se sabe que para centros concretos habrá que sustituir estos valores por los reales que en ellos se den.

En el presente estudio, por su carácter general y por haber aceptado en él como válidos estos dos datos que acabamos de citar, el coste/año para un alumno de COU en un centro no estatal, será de 70.870 pesetas, ya que la relación jornada de profesor/grupo es, redondeando a décimas por exceso, igual que en el BUP. Por tanto, basta con incrementar en un 15 por 100 el coste que en él se obtuvo.

Y en el sector estatal, dada la casi total equivalencia, a efectos de coste/hora de trabajo, entre reducir la jornada lectiva de los profesores en tres horas y aumentar su coste en un 14,29 por 100, con tal de que admitamos también que los grupos tienen como promedio 33 alumnos, el coste alumno/año de cada uno será de 104.165 pesetas, que es el resultado de incrementar las 91.141 del coste del alumno estatal del BUP en dicho porcentaje.

EL COSTE MEDIO DEL PUESTO ESCOLAR EN FP 2, CASI UN MISTERIO

En la FP, y más en concreto en la FP 2, el **maremagnum** de especialidades que hay, unido a la coexistencia de clases teóricas y prácticas, etc., hace que sea poco menos que inasequible el poder llegar a la determinación de unos **costes medios** que tengan una cierta significación. En este caso, por ejemplo, el propio valor del «peso» del coste del profesorado en el coste total del servicio escola—dato fundamental en el sistema que venimos utilizando en este trabajo—puede variar entre límites muy amplios, cosa que no ocurre en las enseñanzas de tipo académico, en las que—a juicio de muchos expertos—las oscilaciones en torno a los 2/3 son casi inapreciables (13). In embargo, para ciertas especialidades de FP, en las que la creación de sus puestos escolares exige unas inversiones muy elevadas tanto en instalaciones como en equipamiento, el citado valor puede resultar muy alto, ya que la mitad del coste del profesorado sin duda será insuficiente para compensar del coste del «otro» personal, de la compra de bienes y servicios, del interés a la inversión y de las amortizaciones correspondientes.

De cualquier manera, como el objetivo fundamental de los cálculos que venimos realizando—sin perjuicio de que con ellos pretendamos acercarnos lo más posible a la realidad—es el de aportar un mínimo de información cuantitativa que sirva de soporte a los argumentos que después expondremos acerca de cómo se debe reestructurar («remodelar» no bastaría) la vigente financiación de la enseñanza en los niveles no obligatorios; como ese es el objetivo prioritario, aceptaremos un «peso» **supuesto** de, por ejemplo, 8/15 y se mantendrán las restantes variables con los mismos valores que les hemos atribuido para el BUP (1,2 y 1,5 jornadas de trabajo de profesor según sean no estatales o estatales, por grupo, y 33 alumnos en cada uno de estos). Y así, el coste estimado es de 77.032 pesetas/alumno y año en los centros no estatales, y de 113.926 en los estatales.

LO QUE CUESTAN, A NIVEL DE ESTADO, EL COU Y LA FP 2

Dado el número (previsto en COU, real en FP 2) de los alumnos que hay, por sectores, en cada nivel, y el coste/alumno y año (estimado éste en ambos sectores y niveles), podemos evaluar los costes que suponen los servicios educativos, para todo el país, tanto de COU como de FP 2, que es lo que resumimos en la Tabla 5.

TABLA 5

SITUACION DEL COU (1980)

Sector	N.º de alumnos	Coste/alum./año	Coste total
Estatal	133.084	104.161	13.832.013.860
No estatal	66.084	70.870	4.620.073.080
Totales	199.168		18.452.089.940

(13 Cfr. nuestro artículo «Algunas orientaciones útiles para el cálculo del coste de la enseñanza.» **Boletín de la FERE»**, núm. 223. Diciembre de 1979. Páginas 16 y siguientes.

SITUACION DE LA FP 2 (1980)

Sector	N.º de alumnos	Coste/alum./año	Coste total
Estatal	82.289	113.926	9.266.267.614
No estatal	58.242	77.032	4.466.007.744
Totales	140.531		13.732.275.258

Como se dijo al tratar del BUP, también en el COU, durante el curso 78-79, hubo un buen número de alumnos de los matriculados en centros no estatales (7.099) que se beneficiaron de una considerable ayuda económica del Ministerio de Educación por pertenecer a las Secciones filiales de Institutos a que allí nos hemos referido. Estos 7.099 alumnos ocuparon 203 aulas, y es casi seguro que todas ellas siguen funcionando en el curso actual, absorbiendo más o menos el mismo número de estudiantes. Pues bien, la ayuda, por aula, para este curso 79-80, está cifrada en 1.186.645 pesetas para aquellas en las que se imparten enseñanzas diurnas, y 1.091.245 pesetas para las de enseñanzas nocturnas.

SINTESIS DEL ACTUAL SISTEMA DE FINANCIACION DE LA ENSEÑANZA NO OBLIGATORIA

No sin antes pedir disculpas por añadir a la anterior **selva algorítmica** un nuevo cuadro numérico, parece útil sintetizar en él los resultados de mayor interés que hemos obtenido, porque en ellos se pone de manifiesto claramente la casi absoluta **ausencia de igualdad de oportunidades**, de **justicia distributiva** y de **libertad de elección** que lleva consigo el vigente sistema de financiación de la enseñanza en los niveles no obligatorios aquí considerados.

En general, puede asegurarse que, salvo excepciones como la que se ha citado de las Secciones filiales de Institutos y otras como la tímida costumbre de que los alumnos estatales también abonen, para cursar ciertos estudios, unas insignificantes tasas académicas, y pocas más; salvo esto, en general, en España sigue manteniéndose la casi total equivalencia entre enseñanza **estatal y gratuita**, y **no estatal y de pago.** Ni que decir tiene que nos referimos a **precios de venta**, porque en cuanto a **costes** ya se ha visto lo que a nuestro juicio acontece: que **la gratuita**, es decir, la estatal **cuesta** sensiblemente **más** que **la de pago** o no estatal. Pero es que una cosa son los costes y otra, los precios. O, si se prefiere, puesto que en nuestro caso, admitiendo que la actividad docente no debe ser lucrativa, **costes** y **precios** deben coincidir, diríamos que una cosa es **lo que paga** quien recibe el servicio, y otra, **lo que** la producción de **ese servicio cuesta**. Y el alumno estatal—o su familia—no paga nada o casi nada, mientras que el no estatal—o su familia—paga todo o casi todo el coste. En el primer caso, el pago de una buena parte (la más elevada) del coste del servicio lo realiza el Estado con sus fondos presupuestarios, y el resto lo afronta con descapitalización, con defectos de calidad cuando estos existen y con insuficiente remuneración al personal si se juzga que las retribuciones que este percibe deberían ser más elevadas. Por su parte, en el caso de la enseñanza no estatal, todo el pago suele salir del bolsillo del alumno—o de su familia—, aunque en muchas ocasiones también, cuando tal pago no cubre el coste íntegro del servicio educativo, se absorba la diferencia con descapitalización de los centros, con eventuales faltas de calidad y/o con salarios al personal notablemente bajos, aunque sean legales.

Tras estas advertencias, he ahí en la Tabla 6 la recopilación de resultados a que se ha hecho referencia al comienzo de esta síntesis.

TABLA 6

COSTES ESTIMADOS DE LA ENSEÑANZA NO OBLIGATORIA (1980)
(En millones de pesetas)

Niveles	Estatal	No estatal	Total
Preescolar	28.656	22.200	50.856
BUP	50.960	20.863	71.823
COU	13.832	4.620	18.452
FP 2	9.266	4.466	13.732
Totales	102.714	52.149	154.863

Con independencia de que, por la falta de una información actualizada y fiable, las desviaciones de estas partidas, con respecto a la realidad, puedan andar en torno a más/menos un 10 por 100, de forma que el coste de la enseñanza estatal suponga 10.271 millones de pesetas arriba o abajo, y la no estatal, 5.215 más o menos, la elocuencia de las partidas que aparecen en este cuadro es indiscutible.

SUGERENCIAS PARA POSIBLES SOLUCIONES

Por ejemplo, un hecho que salta a la vista es que el Estado no escurre el hombro tanto como pudieran creer algunos, a la hora de contribuir a la financiación de estos niveles no obligatorios de la enseñanza. Por supuesto, aunque el costo de sus servicios en este ámbito sea de casi 103.000 millones de pesetas, estimamos que el desembolso de recursos que vaya a hacer este año (no sólo del presupuesto del Ministerio de Educación, sino de todos los demás incluidos el de Hacienda y de Sanidad y Seguridad Social) no superará los 70 ó 75.000 millones, pero aun así, cualquiera de estas cantidades son importantes. Y si en el futuro pueden crecer a mayor ritmo que la inflación, tanto mejor. Pero somos conscientes de que el país tiene un conjunto de necesidades de todo tipo (seguridad ciudadana, sanidad, enseñanza obligatoria, obras públicas, etc.), que hacen que los fondos del Estado que se pueden dedicar a estos niveles hayan de ser necesariamente limitados. No vamos a entrar, pues, en la polémica de su cuantía. A lo que no nos podemos sustraer, sin embargo, es a criticar el modo en que se distribuyen.

Es intolerable que el Gobierno, con nuestros recursos, financie la enseñanza no obligatoria de los alumnos que acuden a **sus** centros y no quiera saber nada de los que van a los centros no estatales, siendo así que con harta frecuencia entre los primeros los hay que pertenecen a familias con un desahogo económico muy superior al que pueden disfrutar muchas de las familias de los que acuden a centros no estatales. La injusticia es manifiesta.

Para deshacer tamaño entuerto existen, en efecto, fórmulas, pero su aplicación exige que el Gobierno, en primer lugar, **quiera aplicarlas**, y después, que **se atreva** a hacerlo.

Si se quiere—que no es tan fácil que quien esté en el poder, sea del color que sea, quiera—, qué dificultad puede haber para que, pongamos por caso, se fije en el propio Parlamento una **renta umbral** que automáticamente haga acreedoras a las familias que no la alcancen, a que sus hijos puedan recibir enseñanza gratuita en el centro que libremente elijan—sea estatal o no—, dentro de unas normas que hubiera establecidas; y, por otro lado, una **renta techo** que automáticamente también incapacitara a todas aquellas familias que la superasen, a recibir ningún tipo de ayuda, por parte del estado, para la enseñanza de sus hijos? Y, una vez clasificado así al status económico de cada alumno, en función del gasto que supusiera la enseñanza de toda la población escolar que quedase bajo el mínimo—**renta umbral**—establecido (partida negativa), las asignaciones presupuestarias de cada nivel (partida positiva) y los ingresos que proporcionara el pago de los servicios escolares de todos los alumnos cuyas familias rebasasen el máximo—**renta techo**—fijado (partida positiva), proceder con el saldo a una **distribución igualitaria** entre todo el alumnado que integrara la franja intermedia, y ello valiéndose de «cheques escolares» o por el procedimiento que se juzgara más adecuado.

Otro sistema más simple aún, prescindiendo incluso de establecer los citados límites de renta, consistiría en repartir por igual, entre todos los alumnos de cada nivel, los correspondientes recursos presupuestarios que al final en cuestión se le asignaran en cada ejercicio económico (14). Somos conscientes de que una medida así perjudicaría a las familias de economías modestas que logran para sus hijos puestos escolares en centros del Estado, pero este perjuicio sería subsanable con facilidad si paralelamente a la acción propuesta se desarrollara, para casos de estos, una adecuada política de ayudas compensatorias a través del INAPE o de alguna otra institución de su tipo.

De culquier forma, debemos insistir en que sistemas para corregir la injusta financiación actual de estas enseñanzas pueden idearse muchos (15), pero si los poderes públicos no están dispuestos o **no se atreven** a implantar ninguno, todo es inútil. Empezarán a tender **cortinas de humo** tales como las de las insuperables dificultades de orden administrativo que toda innovación de estas lleva consigo, y ahí se acabó la historia. A este respecto, hemos de confesar que, a nuestro parecer, al socaire de todos estos inconvenientes de índole burocrática o similares que se puedan exhibir, subyace la idea de que—en contra de **lo que hay que decir** o **prometer**—ningún Gobierno, sea del color que sea, **quiere** dar un solo paso, aunque lo dé, hacia el establecimiento real y efectivo de ese derecho a la libertad de elección de centros por parte de los padres que tanto se explota ahora. ¿Acaso no temerá la Administración que éstos, los padres, puedan inclinarse masivamente hacia el sector no estatal y que así se le vaya a diezmar a ella **su** alumnado? ¿Por qué huye de concurrir a un libre mercado, dicho sea en su más noble sentido, si no le asusta que la competencia le pueda arrebatar una buena parte de su actual clientela, captada quizá por ese **monopolio de la gratuidad** que el Estado, desde siempre, se ha atribuido en nuestro país?

---

(14) Cfr. nuestro artículo «El gran negocio de la enseñanza no estatal.» **Actualidad docente»**, núm. 29/30. agosto-septiembre 1979. Págs. 10 a 14.

(15) Ya hace casi dos años que, en un trabajo acerca del «quinto borrador» de la Ley de Financiación de la enseñanza obligatoria, titulado «Un proyecto de Ley paupérrimo», esbozamos otros posible plan, de implantación progresiva, para corregir la injustificada discriminación económica de que eran y siguen siendo víctimas los alumnos de los centros no estatales. Y si bien en aquel plan también se tenía en cuenta la enseñanza universitaria, no sería difícil reelaborarlo, prescindiendo de ella y actualizando su aspecto cuantitativo.

Ahora que tanto se habla de que el objetivo prioritario de la política de nuestro Ministerio de Educación, en esta etapa, es la mejor de la calidad de la enseñanza estatal, convendría advertir a nuestras autoridades educativas que no parece justo que se polaricen sus esfuerzos sólo en el plano de **su** sector, que también el no estatal es acreedor a ellos, y que la buena calidad de los servicios educativos, como la de casi todos los servicios, tiene un precio único: el de la competencia. Y tratar de soslayarla, pretender que mejore la enseñanza sin pagar ese precio sería, en el mejor de los casos, perder el tiempo. Hay retos a los que sólo se les puede dar una respuesta, y éste es uno de ellos.

Madrid, 3 de mayo de 1980.

EDITORIAL BRUÑO

Pedagogía de vanguardia

PRESCOLAR BACHILLERATO

BASICA COU

PROFESIONAL

colección cultura religiosa

1. Yeshúa. Vida y Mensaje 260
2. Un libro y un pueblo . . 245
3. Los hombres buscan a Dios 285
4. Guía de los tres libros anteriores. 450
5. ¿Quién es Jesús de Nazaret? 335
6. Guía de ¿Quién es Jesús de Nazaret? 350
7. Iglesia y Sociedad 420
9. Guía de la Iglesia y Sociedad 340
8. Hombre y Religión . . . 310
10. Guía del Hombre y Religión. 350
11. El hombre y Dios 450
12. Historia y estructuras religiosas 350
13. Enseñar Religión, hoy .
14. La experiencia religiosa. 340
15. La enseñanza de la Religión en la escuela. 396
20. Religión. 430

colección educación actual

1. Educar para el futuro . .Agot.
3. Futuro de la educación y futuro del hombre. . . 170
5. Caracteriología y tarea educativa 140
7. Renovación Pedagógica de la Escuela. 200
9. La recuperación educativa. 290
10. Nomenclatura química .
11. Comentario de textos .
12. Estilo personalizado en eduación 390
13. El fin social de la educación 600
14. Técnicas de estudio . . . 340
15. Pedagogía de la creatividad. 580

colección catequética

2. Educ. y madurez cristiana. 170
4. Primeros educadores en la fe 140
6. Educar la fe para un mundo secular 170
8. Juventud y moral frente al desafío del cambio 200
10. Pedagogía de la fe 320
11. La catequesis española ante la reforma pedagógica. 100
13. El área de experiencia religiosa en la E.G.B. . . 190
14. La experiencia religiosa en el contexto de la cultura contemporánea. . . 340
16. La actitud religiosa de los adolescentes. 580
17. La escuela cristiana . . . 600

EDITORIAL BRUÑO Marqués de Mondéjar 32 – MADRID 28

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 retributuiva.**

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. Tratcher—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 Guermeur 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 sucedidos 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 professionalitá,* 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. Unicamente 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 cualqiuer 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 *curriculum* 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 educacionales. 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, seglares y de la Iglesia, para reconducir el proceso educativo en una línea distinta, superior, y por eso mismo, reconciliadora entre las posiciones estadistas y posiciones confesionales, que fueron posiblemente perturbadoras en el pasado de España, acaso por recíproca incomprensión. 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 «cenicienta»? ¿Se pudo ensayar el esquema de Universitad 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 preconciliar.

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 «europeísta» 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 cualifacada del juego *educación, escuela-aprndizaje*, 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.

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?

Acerca de la escuela «pública»

Reflexiones desde la historia

Por Henri BRUGMANS
Ex rector del Colegio Europa de Brujas (Bélgica)

En su Congreso de Groningue (1902) el Partido Obrero Socialdemócrata holandés votó mayoritariamente una resolución en favor de la igualdad integral—es decir, esencialmente financiera—entre todas las escuelas reconocidas, cualquiera que fuera su orientación, racionalista o religiosa. Desde entonces esta «igualdad» llegó a ser parte integrante del programa socialista.

La llamada disputa «escolar» sacudió la vida política europea durante muchos decenios. Aunque no en todos los países de Europa. En Gran Bretaña nunca se planteó y cuando tuve, un buen día, que explicar a un inglés lo que significaba la palabra francesa «laïcité» (laicidad), fue necesaria una exposición bastante abundante. Exposición que, por otra parte, suscitó en él tanta incomprensión como enojo. Pero, sobre todo en los países de tradición católica, la Izquierda y la Derecha se enfrentaron, a veces violentamente, a propósito de esta cuestión. Conocemos pueblos belgas en los que tal notorio recibía la etiqueta «de izquierda» porque enviaba sus hijos a la escuela pública—olvidándose de paso que dicho señor tenía unas ideas sociales ultra-reaccionarias. En cambio, su colega estaba considerado como «de derechas»—a pesar de sus convicciones sociales avanzadas porque había optado por la escuela «clerical», la de los «sacristanes».

Como suele ocurrir en tales circunstancias, podemos preguntarnos si este problema, que desató tantas pasiones, no estuvo en el fondo, mal planteado. Actualmente, vivimos una cierta «pacificación» en este sector, lo que nos proporciona la suficiente serenidad como para reflexionar acerca de la cuestión, «sine ira et studio».

Podemos entonces preguntarnos si los paladines de la enseñan-

za «gratuita», laica y obligatoria» han profundizado en sus convicciones. Por una parte, la gratuidad y el carácter obligatorio ya no son puestos en tela de juicio por nadie: constituyen una conquista social definitiva. Pero aquella «laicidad», que éramos incapaces de explicar, e incluso de traducir, en inglés, ¿en qué se basaba?

Parece que estamos aquí en presencia de dos concepciones, que se utilizaron paralelamente en la propaganda, pero de las que podemos preguntarnos si no son muy diferentes y quizá hasta inconciliables.

Se trataría, por una parte, del concepto de la «neutralidad» y, por otra parte, de cierta filosofía, llamada «moderna». Pero una filosofía, cualquiera que sea, nunca es« neutra». Uno se adhiere o no a ella, pero ésta toma posición contra otras ideas—y, por tanto, no está por encima de las polémicas.

Examinemos ahora estas dos justificaciones de la escuela «pública». Recientemente, pudimos ver, en los Países Bajos, un cartel, que representaba un niño y una niña, ambos radiantes, y que, delante de una bandera nacional como fondo, proclamaban orgullosamente: «Sin divisiones, vamos a la escuela pública.»

La afirmación era sorprendente, porque iba en contra de las realidades de la vida, siendo así que la escuela llamada «pública» ocupa únicamente una parcela del terreno escolar. Quiéralo o no, representaba una determinada concepción, opuesta a otras. Que estas otras tengan razón o no es un tema de opción personal. Pero en todo caso, ninguna de las dos partes tiene nunca el derecho de considerarse como representante de la totalidad. Podemos sentir la «división»—católicos, protestantes, judíos, «laicos», pero no podemos negar su existencia.

Ahora bien, lo que este cartel pretendía sugerir era la siguiente idea. Los otros, los «confesionales», introducen en la enseñanza una división religiosa que rechazamos. No hablamos de religión en nuestros programas, porque observamos al respecto una neutralidad tácita. Por tanto no sabríamos inquietar a nadie y todo el mundo estaría, con nosotros, en su sitio y bienvenido.

Desgraciadamente, nos encontramos aquí frente a una opción, aceptable o no, pero en todo caso ideológica: no hablar de un fenómeno importante es tomar posición al respecto. Que el cristianismo haya jugado un papel fundamental en nuestra civilización, es indiscutible. Negarse a hablar de ello es ignorar una profunda realidad. Es manifestar un rechazo. Es extrapolar un factor cultural sin el que no puede comprenderse nuestra sociedad, que sigue siendo marcada por la Biblia, de la misma manera que la sociedad árabe está marcada por el Corán.

Ahora bien, precisamente en la escuela laica, en la que estuvo el autor de estas líneas, se podía perfectamente presentar el Islam como fuerza constitutiva de una civilización. Pero ya no ocurría lo mismo en cuanto al cristianismo en Europa. En este caso, se trataba de permanecer «neutro», ¡y por tanto mudo! ¡Singular «neutralidad», a decir verdad, que no da el derecho de mencionar las realidades más importantes, más actuales!

A mediados del siglo pasado, un gran ministro liberal, el profesor de historia Thorbecke— que dio a los Países Bajos su régimen democrático descentralizado—estudió también el problema que nos interesa.

Sentía perfectamente que detrás de esta «neutralidad» negativa había una opción decisiva—una opción mutilante. Ciertamente, pensaba, los enseñantes «públicos» debían tener el derecho—y tendrían también el deber—de explicar el cristianismo a los jóvenes. Pero en este caso, concluía, un «cristianismo por encima de las divisiones confesionales» Querámoslo o no, la civilización en la que vivimos es de naturaleza «cristiana» y no reconocerlo es un error de juicio más que una prueba de «neutralidad». Porque la verdadera neutralidad consiste en mantenerse apartado de las querellas de denominación: el fondo común evangélico es lo suficientemente rico como para que se pueda enseñar de una manera respetuosa y positiva.

Thorbecke no se salió con la suya. Por una parte, los cristianos no aceptaron contentarse con un cristianismo tan vago, tan liberal y tan alejado de los debates teológicos que, especialmente en Holanda, se llevan con un ardor particular. Pero por otra parte también, los «laicistas» veían en la propuesta del ministro una manera subrepticia de reintroducir en la escuela «pública» unas tufaradas de aquel «fanatismo religioso» que aborrecían.

Pero ¿cuál era entonces la doctrina de estos últimos?

Neutralidad beligerante

En el fondo, no se consideraban tan «neutros», puesto que querían combatir unas «supersticiones religiosas» que, a su parecer, obstaculizaban la marcha de la Humanidad hacia la emancipación mental y el bienestar. Ellos observaban el comportamiento de las Iglesias en aquella época y concluían que estas siempre se habían opuesto a cualquier progreso intelectual, político y social. Como Voltaire, soñaban con «aplastar al infame». «Roma tiene miedo y se tambalea», como cantaban los estudiantes de la Universidad de Bruselas puesto que, en los tiempos modernos, el libre examen iba a triunfar, alejando las tinieblas.

Evidentemente, en tal perspectiva, ya no se trata de querer reunir a los niños del país en una escuela única, común para todos. Se trata de propagar una ideología que se puede caracterizar por palabras tales como «el pensamiento moderno» o el «progresismo». Lejos de querer una escuela «neutra», querían una profundamente comprometida en el combate contra los oscurantistas, todavía poderosos. En su ambiente, el programa no podía sino alentar a los jóvenes a odiar a la Iglesia, cuyas posturas reaccionarias eran siempre puestas en evidencia de manera especial.

Debemos reconocer que, en el siglo XIX, los paladines de tal progresismo tenían muchos argumentos al respecto. El juicio de Galileo quedaba lejos pero, más cerca de nosotros, podían citar la encíclica **Mirari Vos** o el **Syllabus Errorum** que parecía condenar todas las ideas nuevas. En Francia en particular, el conflicto se entabló por doquier, entre el cura, amigo del hidalgüelo, y el maestro, paladín del nuevo pensamiento. Respecto de este último, era corriente que el culto de la Patria se superpusiera a la propaganda positivista. ¿Es que no andaba Francia «a la cabeza de la Civilización»? ¿No era ella el país de la Gran Revolución, renunciando al privilegio de ser «la hija mayor de la Iglesia»? Distamos mucho aquí de la neutralidad ideológica y de un «cristianismo por encima de las divisiones confesionales». Los laicistas, al menos, no pretendían que la educación pudiera permanecer siendo meramente de hechos, sin color doctrinal. Y estaban completamente en lo cierto.

De todas maneras, era inevitable que, en estas condiciones, estallara una «guerra» escolar y que la vida política de diferentes naciones resultara profundamente marcada por este fenómeno.

Por la Derecha, las cosas seguían su inercia y en su rutina. Cuando se era conservador se reconocía en el cristianismo una fuerza principal de conservación y un aliado de peso. Pero, ¿cómo reaccionó la Izquierda?

Probablemente, el debate más fundamental al respecto se desarrolló en el Partido Obrero Socialdemócrata holandés que, en su congreso de Groningue, en 1902, votó una resolución en favor de la igualdad integral—es decir esencialmente financiera—entre todas las escuelas reconocidas. ¿Cualquiera que fuera su orientación, racionalista o religiosa? Sí, exactamente. Desde entonces, esta «igualdad» llegó a ser parte integrante del programa socialista.

No se produjo esto, desde luego sin dificultad, porque el Partido comprendía un gran número de maestros entre sus directivos, y estos, como era normal, militaban por su tipo de escuela y exigían una declaración de principio en favor de la escuela «neutra, estatal y obligatoria». Su influencia era decisiva, y la Izquierda marxista, que seguía entonces las huellas del Positivismo, les apo-

yaba vigorosamente. ¿Cómo, entonces, pudo la mayoría del Congreso seguir la dirección del Partido?

Precisemos primero que no todos los ateos socialistas estaban en contra de las subvenciones a la enseñanza confesional. Uno de sus más prestigiosos líderes había escrito, ya el 8 de marzo de 1901, en el mismo periódico de los librepensadores, **De Vrije Gedachte**, que las autoridades públicas tenían, ciertamente, el derecho de procurar que **todos** los niños recibieran una enseñanza adecuada. Pero, añadía, «la cuestión es conocer si el Estado debe meterse en la cuestión del **espíritu** de la enseñanza». Y seguía declarando que no se crean hombres libres asustando con la fusta, desde arriba «el principio de que, en lo que se refiere al **espíritu** de la educación escolar, esta debe depender enteramente de la libre elección de los padres; en cambio, los gastos de esta educación escolar deben ser soportados por el Estado, como representante de la comunidad». Para el autor de este artículo, no cabía duda, por otra parte, de que en una competencia honesta, el «pensamiento moderno» iba finalmente a ganar la partida.

En cuanto al líder carismático de la Socialdemocracia neerlandesa, el Frisón Piter-Jelle Troelstra, tenía una sensibilidad instintivamente federalista e ignoraba aquel culto del Estado, que era tan familiar a tantos de sus camaradas internacionales.

Para él, la cuestión estaba resuelta. El Estado, financiado por todos los contribuyentes, no tenía el derecho de discriminar a unos con relación a otros. Evidentemente—suponía—prácticamente todos los militantes iban a confiar a sus hijos a la escuela «pública». Era su derecho más estricto. Pero otros tenían al menos un derecho igualmente imprescriptible de preferir otro tipo de educación. ¡Es el Estado quien en aquel debate, debía permanecer «neutro»!

Socialistas: la táctica y los principios

Pero Troelstra y sus amigos tenían a su vez otro argumento, menos doctrinalmente democrático y más actual. «Estamos de acuerdo con los liberales», decían en sustancia, «en tener una preferencia por la escuela pública. Pero ellos siguen siendo los representantes absolutos de la clase burguesa. Son los defensores típicos del Capitalismo. Y por tanto no será nunca con ellos como seremos capaces de transformar las condiciones sociales. Nuestros aliados potenciales son las masas creyentes. Es también con ellas con las que, por el momento, tenemos las mayores posibilidades de ganar votos. Pero mientras sigamos con la manzana de la discordia escolar nunca conseguiremos plantear correctamente los verdaderos problemas sociales. Procuremos por tanto eliminar las discusiones escolares y hagamos un llamamiento a los cristianos para que se unan con nosotros en la vía del Socialismo».

Resulta difícil conocer qué argumento es el que tuvo más peso en el voto del Congreso, o si la **táctica** resultó más convincente que los **principios.** Lo cierto es que la resolución mayoritaria consiguió 72 votos, la de la minoría «marxista» 33, y 18 se abstuvieron. Es decir que apenas el 58 por 100 de los congresistas votaron con la mayoría. Sin embargo esta votación era ahora vinculante para el Partido.

Hay otro punto en lo que se refiere al ejemplo holandés, que nos parece de un gran interés y de una actualidad evidente. En los medios liberales se ha dicho muy a menudo que los socialdemócratas traicionaron sus convicciones librepensadoras al sustituir el ideal de la escuela pública por el del sufragio universal. Para ellos, todo fue un problema de manipulaciones.

Pero no fue tal lo ocurrido .Ciertamente numerosos militantes comprendieron que había que clasificar a aliados y enemigos según criterios políticos, en los que la cuestión escolar no era prioritaria. Pero resulta que, de camino, los mayoritarios de Groningue tuvieron a la opinión del Partido cada vez más en favor y que el núcleo duro de los minoritarios (que consideraban que no podía dejarse la opción de la escuela a unos padres« incompetentes»...) resultó tajantemente cercenado cuando, en el congreso de Deventer, en 1912, los marxistas de izquierda fueron excluidos y decidieron fundar un partido aparte, futuro núcleo del Comunismo.

Se trata aquí de un «case-study» esclarecedor. No sólo demostró que un partido socialista podían aceptar la igualdad financiera entre todas las escuelas, cualquiera que fuese su base doctrinal, sino también, así lo esperamos, en qué medida el debate estaba a veces mal planteado. En el Congreso de Groningue, numerosos marxistas de izquierda consideraban la escuela del Estado como un instrumento ideal de transformación ideológica... aunque utilizando el argumento «neutralista». Es obvio que hubieran tenido que elegir entre uno u otro enfoque. Su buena fe no está en cuestión, pero su visión era confusa.

Podríamos limitarnos a esto. Pero quizá no resulte inútil mencionar en este contexto una experiencia que tuvo lugar en los Países Bajos durante la ocupación nazi.

Durante este período, todo el mundo pudo comprobar el valor de la libertad escolar. Mientras el Ministerio—entonces dirigido por un holandés no nazi pero germanófilo—podía nombrar el personal docente en las escuelas «públicas», no era tal el caso en las otras, en las que un Consejo de Administración autónomo era el responsable. Y, al primer intento oficial de nombrar un maestro en una escuela protestante, el clamor de indignación fue general. No se ponía en cuestión la persona del interesado, sino la validez de su nominación, la cual debía incumbir íntegramente al Consejo

Local. Hubo amenaza de huelga, y el secretario general del Ministerio comprendió era mejor no insistir.

Es así cómo la escuela libre se había hecho digna simplemente y ni más ni menos que de la libertad.

Brujas, 29 de abril de 1980.

KANGUROS

LA PENINSULAR
ALCALDE HNOS., S. A.

Brújula, s/n.

TORREJON DE ARDOZ

(Madrid)

Teléfono 675 59 00

(10 líneas)

- Papeles de edición, impresión, couchés, adhesivos, sobres y bolsas.
- Etiquetas adhesivas para ordenador y fotocopiadoras.
- Papeles autocopiantes IDEM y ACTION.
- Papeles para máquinas offset y fotocopiadoras en folio y din y en cortes especiales.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografía temática sobre libertad de enseñanza

Por Francisco CUBELLS SALAS

BARRENA, J.: *La libertad de enseñanza,* Ed. B.A.C. de Edica, 1978, 31 pp.

El autor argumenta en favor del derecho prioritario de los padres en la elección del tipo de educación de sus hijos, la realización de este derecho en un Estado no confesional y las funciones estatales respecto a la enseñanza, en especial la financiación de todas las escuelas.

BIASONNI, F. y TORELLO, R. M.ª: *Estado y escuela libre en Europa,* Editorial EDEBE, 1980, 187 pp.

La libertad de enseñanza es problema actualmente debatido en España y en Italia. Las características y antecedentes de la actual situación española está expuesta por R. M.ª Torelló, de una manera equilibrada, precisa y muy ajustada a la realidad. Franco Biasoni aborda la problemática italiana y presenta las vías de solución adoptadas en Francia, Bélgica, Holanda, República Federal Alemana, Inglaterra y Dinamarca. Cada relación consta de una reseña histórica y de su situación actual, ilustrada con tablas comparativas de datos estadísticos. Al final de cada capítulo, vienen las fuentes bibliográficas y documentales. A modo de apéndices, un vocabulario básico de los principales términos usados en el debate y cuadros estadísticos de la enseñanza estatal y no estatal en España.

BIASONI, F. y otros: *Pluralismo culturale: scuola e societa,* Ed. Massimo, Milán, 1977, 1977, 218 pp.

El libro recoge las cuatro ponencias del ««II Convegno nazionale per insegnanti ed operatori della scuola», organizado por el movimiento «Comunione e Liberazione». En un apéndice se inserta la síntesis documental del desarrollo del «Convegno». Frente a la técnica revolucionaria, que Gramsci llama «guerra di posizioni», utilizada en Italia en los campos escolar y cultural, las ponencias proponen una concepción cristiana del pluralismo, que rechaza lo mismo el colectivismo que el totalitarismo, afirmando el derecho a una variedad de sociedades naturales, que el Estado debe hacer respetar. Partiendo de esta base, los ponentes argumentan en favor de la libertad de enseñanza, del pluralismo de centros y dentro del centro, de los derechos de la familia en la educación de los hijos. Pues la familia mononuclear de hoy es considerada tan sólo como lugar de intimidad afectiva y de goce privado del producto del trabajo. Establecida esta falsa dicotomía entre la vida privada familiar y la vida social y productiva, se deduce como consecuencia irreversible, y aun positiva, la pérdida de cualquier incumbencia educativa por parte de la familia. Como consecuencia, la insustituible intervención de la colectividad en el proceso instructivo-educativo, no como suplente de la familia, sino como único sujeto de la educación. Se considera como el resultado y expresión de una nueva fase económica y cultural, en la que la colectividad engloba dialécticamente a

la familia. Frente a esa falsa imagen de la familia, en la que ésta es considerada sólo como una suma de individuos aislados, el «Convegno» defiende decididamente la primacía familiar en la educación con una insustituible función en la construcción de una escuela democrática. Para que una escuela pueda realmente llamarse tal, es necesario que pueda tener realidad en una pluralidad de sujetos educativos. Y para que un sujeto educativo lo sea realmente, es imprescindible que formen parte del mismo las familias de los alumnos. No sólo en las propuestas de los ponentes, sino también en las conclusiones aprobadas unánimemente por los 2.000 congresistas, se propone como objetivo ir hacia un doble y efectivo pluralismo escolar: el pluralismo interno en la escuela estatal y el pluralismo de escuelas gestionadas por diferentes realidades grupales de la sociedad.

BOZAL, V.: *Una alternativa para la enseñanza,* Ed. Centropress, 1977, 303 pp.

Amplio comentario y vehemente defensa de «Una alternativa para la enseñanza», del Colegio de Doctores y Licenciados en Ciencias y Letras de Madrid. La necesidad de esta «Alternativa» está razonada con una visión histórica de la enseñanza en España, en especial desde 1939, y una relación del desarrollo del movimiento de enseñantes. Se examinan con cierta profundidad algunas propuestas contenidas en el mencionado documento, encabezadas por la que se refiere a la llamada «escuela pública». En apéndice, el teto de la «Alternativa» comentada y seis documentos de entidades que tomaron parte en el debate por ella suscitado.

CANTERO NÚÑEZ, E.: *Educación y enseñanza: Estatismo y libertad,* Editorial Speiro, 1979, 334 pp.

Se definen las competencias en el campo de la educación y la enseñanza que corresponden a la familia, a la Iglesia, al Estado y a los que—según el autor—el Derecho público cristiano denomina cuerpos intermedios, sociedades menores e imperfectas o sociedades infrasoberanas (pueblos, villas, municipios, regiones, corporaciones profesionales, asociaciones culturales, etc.). A todos estos cuerpos intermedios—aparte el derecho sobrenatural de la Iglesia—el autor atribuye el poder cultural, en cuanto delegación de las familias, en las cuales radica el derecho a educar a los hijos. Pues estos cuerpos intermedios aseguran y dan permanencia a la familia y a los fines que ella persigue, proporcionándole todo aquello que el marco familiar no llega a dar. El derecho del Estado en materia de enseñanza está limitado por el principio de subsidiariedad y dirigido por el cumplimiento del bien común que es el fundamento y razón de ser del Estado. Este se extralimita cuando pretende la unión del poder político y el poder cultural. La enseñanza será sufragada por sus beneficiarios directos, esto es, las familias con hijos escolarizados. Indirectamente deberá ser sufragada por los cuerpos intermedios y aun por el Estado, en virtud de su función subsidiaria. Fundamentado en estos principios el autor enjuicia: la libertad de cátedra, la estatización de la enseñanza, la escuela laica, la igualdad de oportunidades, la democratización de la enseñanza, la educación permanente y la validez de las modernas innovaciones pedagógicas.

COLECTIVO CERO A LA IZQUIERDA: *Por un aprendizaje libertario,* Editorial Campo abierto, 1977, 224 páginas.

Colección de documentos del Sindicato de Enseñanza de la C.N.T. Dividida en cuatro partes, la tercera corresponde a los problemas propiamente políticos de la enseñanza en España; las restantes se refieren a problemas sindicales y de pedagogía libertaria y autogestionada. En la tercera parte, se formulan las alternativas a que aspiran los enseñantes sindicalistas de la C.N.T. en una sociedad no autogestionada. Rechazan la estatalización de la enseñanza, por considerarla «una doble usurpación—económica y cultural—por parte del Estado moderno respecto de las comunidades naturales humanas comunas, barrios, municipios, regiones...) que lo alimentan». Se declaran contrarios al sistema actual de subvenciones, pues «la verdadera restitución de los medios necesarios para afrontar la enseñanza debería pasar por las comunidades humanas que experimentan tal necesidad». Estas comunidades, tras estudiar sus respectivas carencias, redistribuirían los centros y de-

más medios de enseñanza, en igualdad de condiciones y sin discriminación alguna. A esta restitución económica, seguiría una «restitución cultural», por la que estas mismas colectividades elaborarían su propia cultura, rechazando la imposición de planes de estudios, aun los elaborados democráticamente. En este contexto, el MEC debería desaparecer, dejando paso a organismos de diverso nivel federativo, con función coordinadora, no directiva.

COMISIÓN EPISCOPAL ESPAÑOLA: *Los planteamientos actuales de la enseñanza,* Ed. PPC, 1976, 32 pp.

Declaración de la Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española, que presenta el derecho a la educación desde una perspectiva humana y cristiana, con unas orientaciones prácticas para que, dentro de un ordenamiento legal, se posibilite la efectividad del citado derecho. Da por sentado que toda escuela con las condiciones mínimas exigidas por el bien común, debe ser considerada un servicio de interés general, por lo que centros estatales y no estatales deben ser tratados como integrantes, en igualdad de condiciones, de un sistema nacional de educación. De un modo especial, aborda el tema de la escuela católica y el de la formación religiosa escolar.

DAMIÁN TRAVERSO, J. (Copilador): *Educación y Constitución,* Editorial del M.E.C., 1978, 2 volúmenes, 504 y 350 pp.

Toda la documentación referente a la actual Constitución Española en aquellos de sus aspectos que atañen a educación y enseñanza, desde los redactados de los primeros borradores hasta su aprobación definitiva tras el referéndum de 6 de diciembre de 1978. El segundo volumen contiene documentación adicional: Declaraciones, Pactos Internacionales, etc.

DÍAZ, C. y GARCÍA, F.: *Ensayo de pedagogía utópica,* Ed. Zero, 1975, 61 pp.

Breve análisis del sistema educativo español, seguido de los fundamentos de una pedagogía autogestionaria y el programa para la aplicación de ésta. Distinción entre estatalizar y socializar la escuela. La financiación de toda la enseñanza corre a cargo del Estado, pero sin darle derecho a ser el subordinador de la enseñanza, sino tan sólo el coordinador de una enseñanza que será autogestionada. Rechazo de las alternativas verticalistas (así califican los autores a los dos primeros proyectos de la del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid) y opción por una alternativa autogestionaria—la «Rotación»—, en la que todos los cargos y servicios de un centro educativo son atendidos sucesiva y periódicamente por todo el personal del mismo, sin excepción, desde la dirección hasta la limpieza del local.

DOMÍNGUEZ, J.: *De la escuela católica a la escuela laica,* Ed. HOAC, 1978, 73 pp.

El autor, perteneciente a la Comisión General de la HOAC, declara: «Como creyente y como católico, pienso que la Iglesia debe renunciar a la escuela católica como medio para educar la fe, por razones de testimonio y de eficacia». Manifiesta su solidaridad con los defensores de una única escuela, pública laica y común a todos sin distinción de religiones ni de opciones ideológicas y políticas. Por sus inconvenientes prácticos, rechaza el pluralismo de escuelas, aun admitiendo el derecho de las familias a elegir la de sus hijos, con ciertas limitaciones, y sin incluir la obligación de la sociedad de crearles y financiarles los centros necesarios. Considera que se debe «procesar a la escuela católica» y que la Iglesia cuanto antes ha de dejar la propiedad de sus centros escolares; los cuales, capitalizados, serían vendidos a los padres de familia o al Estado, para financiar, con su importe, puestos escolares en barrios y pueblos necesitados. La Iglesia sólo se reservaría o crearía unos pocos colegios especiales, íntegramente financiados por las entidades fundadoras. La finalidad de estos centros sería preparar religiosos y seglares, para una presencia testimonial como profesores en escuelas públicas y también como militantes cristianos en una sociedad secular pluralista.

EJARQUE ESTOPIÑÀ, J. y PUGA BATLLORI, J. (Coordinadores): *El*

cambio político y la opción escolar católica, Ed. Patronato de Nuestra Señora de la Esperanza, Barcelona, 1977, 100 pp.

El trabajo está dividido en dos partes. La primera es una exposición histórico-ideológica de las democracias y sus posibilidades de ofrecer un panorama de opciones escolares. En la segunda parte, los autores enjuician diversas alternativas respecto a la educación y se deciden por la escuela católica transitoria. Se estudian también los conceptos y funciones de ideario, comunidad educativa, escuela-empresa y propiedad privada o compartida de la escuela.

EQUIPO «MISIÓN ABIERTA»: *El momento actual de la enseñanza,* Publicado como separata de la revista *Misión abierta,* de abril de 1978, 176 pp.

En la primera parte, se recensionan las «Alternativas» de 1975-76 y documentos de entidades que terciaron en el debate sobre la libertad de enseñanza. Las propuestas principales de cinco de estos pronunciamientos, vienen clasificadas en un cuadro sinóptico. También, los resultados de un análisis de contenido de los mismos, tabulándose las frecuencias de palabras y conceptos claves. La segunda parte—la más extensa—recoge declaraciones sobre el tema, procedentes de Partidos Políticos, Centrales Sindicales y otros colectivos (Asociación Católica de Padres, FERE, Comunidades Cristianas Populares, HOAC y Colegio de Doctores y Licenciados). En apéndice un cuadro de doble entrada contrasta las posiciones de estas entidades respecto a las siguientes categorías: obligatoriedad, gratuidad, selectividad, escuela pública y escuela privada, control y gestión, ideología y escuela, religión-escuela, movimiento de enseñantes y sus reivindicaciones, enseñanza y nueva Constitución, proyectos de hombre y de sociedad. La tercera reproduce el contenido de la grabación de una mesa redonda de expertos, celebrada en abril de 1978, con el tema «Enseñanza y nueva Constitución en España».

F.E.T.E.: *La UGT y la enseñanza,* Editorial Akal, 1976, 74 pp.

Repertorio de documentos de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza y de la Unión General de Trabajadores. Son los siguientes: a) Historia de la FETE hasta 1936; b) Reseña del Congreso de Cádiz de 1976; c) Una Alternativa socialista para la enseñanza; d) Resolución político-sindical; e) Estatutos de la FETE; f) Declaración socialista sobre la enseñanza, del XII Congreso de la UGT (Madrid, 1976); g) Relaciones internacionales de la FETE. La «Declaración socialista sobre la enseñanza» se declara abiertamente por la socialización de ésta y la desaparición de todo tipo de centro privado. «Una Alternativa socialista para la enseñanza» exige que, en tanto no se consiga que la totalidad de la enseñanza tenga carácter de servicio público, sean suprimidas todas las subvenciones y ayudas estatales a los centros privados.

GÓMEZ PÉREZ, R.: *Las ideologías políticas ante la libertad de enseñanza,* Ed. Dossat, 1977, 174 pp.

Consta de cinco partes. En la primera el autor expone la situación de la enseñanza en España y reconoce que, si bien se ha progresado en los últimos decenios, existen anomalías crónicas, pues no se han disipado los factores que les dieron origen. Por lo que es probable que no exista una solución tajante a corto plazo para todos nuestros problemas educativos. Esta manera de enfrentar el autor las profundas contradicciones y los problemas crónicos de nuestra enseñanza constituye, al decir del mismo, una manera de introducir «el matiz». No sucede en las Alternativas del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, de la FETE y del Seminario de Pedagogía de Valencia—también según el autor—«un marxista no puede matizar», si ha de ser fiel a Carlos Marx en su «Introducción a la crítica del derecho de Hegel». En la segunda parte, afronta una crítica detenida de la Alternativa del Colegio de Doctores y Licenciados, denunciando en especial su contenido marxista, para luego cotejar el texto e ideología del documento con la crítica a que lo somete la revista «Teoría y Práctica», del Partido Comunista. En la tercera parte, se proponen las bases para una concepción libre de la sociedad y de

la educación. Aquí entra de nuevo «el matiz», aplicando a las palabras que se barajan en este debate: libertad, justicia, democracia, participación. «No basta hablar de gestión democrática de los centros, si esta gestión está siempre, necesaria e indefectiblemente, dentro de los marcos perpetuos de una forma concreta de concebir y realizar el Estado. No se trata de más democracia, sino de más libertad... Para que haya democracia y, por tanto, gestión democrática se requiere, antes que nada, pluralismo social. Y no existe pluralismo social donde el Estado se convierte en señor absoluto...» La experiencia ha demostrado—sigue argumentando el autor—que sólo puede funcionar un centro democráticamente gestionado cuando el director, la junta de padres y la mayoría del profesorado tienen una misma filiación política y pueden formar «un gobierno mayoritario» del centro. El autor sólo ve dos vías para que esto sea posible: o bien la fijación de la línea ideológica por parte de un Estado totalitario o bien el reconocimiento de la libertad de crear centros sobre la base de unas garantías mínimas establecidas por el Estado. La cuarta parte trata de la economía de la educación, dando por sentado que cualquier procedimiento de financiación deberá dejar a salvo la autonomía de los centros estatales y no estatales. La quinta parte está dedicada a los partidos políticos y el futuro de la educación.

GOUREAUX, G. y RICOT, J.: *Autopsie de l'école catholique,* Ed. Cerf, París, 1975, 148 pp.

Ambos autores militan en movimientos del laicado católico. Después de historiar las vicisitudes de la enseñanza católica en Francia, en especial desde la Ley Debré, examinan la ideología, vinculación eclesial, organización administrativa y recursos económicos de la actual escuela católica francesa, como también la clase social a que pertenece su alumnado, las asociaciones familiares vinculadas con la escuela y la filiación sindical del profesorado. En anexos viene traducida en cifras y señalada sobre mapas, la distribución de los colegios católicos, destacando su concentración en núcleos urbanos y con el consiguiente desamparo de las zonas rurales. Los autores denuncian la vinculación de la actual enseñanza católica a la derecha política, que la favorece, pues le sirve de pantalla al Estado liberal en su política de privatización o desmantelamiento de servicios públicos en beneficio de intereses privados, trátese de escuelas, de hospitales o de autopistas. Conforme a la ideología liberal, la escuela católica es subvencionada por considerarla un servicio privado de interés general. De este modo la enseñanza católica, moribunda en su calidad de católica, va a revivir en su calidad de enseñanza privada. Pero no se dan cuenta los defensores de la enseñanza confesional que, al reivindicar simultáneamente el carácter propio de la escuela católica y su apertura a todos como servicio público, cada una de estas dos afirmaciones destruye a la otra: o bien su carácter de católica desaparece de la enseñanza, o bien la apertura que proclaman es una mera ficción jurídica.

HERRERA, M. A.: *La enseñanza,* Editoral Emiliano Escolar, Madrid, 1977, 139 pp.

El autor, miembro de la Secretaría de Enseñanza de la O.R.T., tras historiar ampliamente las vicisitudes de la educación en España, desde comienzos del siglo XIX hasta 1976, dedica las 39 páginas restantes a exponer las bases para una alternativa popular de la enseñanza. Esta se realizará dentro del marco de una República Democrática, que transformará el aparato del Estado para ponerlo a disposición de la participación popular y para combatir a la oligarquía financiera. Como contribución al debate sobre la educación, desde una línea marxista-leninista, proponen la nacionalización democrática de la enseñanza, como base a la Escuela Pública. Esta se realizará, a través de medidas progresivas, pero firmes y eficaces, es a saber: a) el desmantelamiento inmediato de aquel sector de la enseñanza privada que está en manos de poderosos grupos reaccionarios, como la FERE; b) la integración progresiva, en la Escuela Pública, de los pequeños propietarios cuyas escuelas están principalmente en barrios populares, sin perjuicio de los intereses económicos de sus titulares; c) la generalización de medidas de gestión democrática. El contenido de esta Escuela Pública habrá de ser científico, democrático y aconfesional. Se distribuirán las subvenciones orientándolas hacia las escuelas, con condiciones adecuadas, que fueran necesarias para asegurar una

plena escolarización. Termina proponiendo un plan de medidas inmediatas.

HUMBLET, A. y otros: *La escuela libre y autónoma en Europa,* Editorial Institución Familiar de Educación, Barcelona, 1977, 207 pp.

Ponencias, comunicaciones y conclusiones del «Encuentro europeo de escuelas libres y autónomas», organizado por la Institución Familiar de Educación y celebrado en Tarragona los días 26 y 27 de marzo de 1977. Tiene una destacada intervención Antoine Humblet, Ministro de Educación Nacional de Bélgica, quien se refirió a la ayuda estatal que recibe la enseñanza privada en su país. Como anexo a su discurso, figura el texto del famoso «Pacto Escolar» entre los partidos políticos belgas y también la «Ley y Real Decreto sobre la libre elección de las escuelas» en Bélgica. La situación de la escuela privada en España, Alemania, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Irlanda e Italia es expuesta por expertos originarios de los respectivos países. A guisa de conclusiones del «Encuentro», figura una «Declaración de Principios», aprobada por unanimidad y aceptada como postulado para la actuación inmediata.

IBÁÑEZ MARTÍN, J. A. y GÓMEZ PÉREZ, R.: *Familia e ideologías,* Editorial Institución Familiar de Educación, 1977, 55 pp.

«La familia y el Estado ante ideologías educativas totalitarias» es el título del trabajo de J. A. Ibáñez Martín. Cabe destacar los apartados «Escuela única-Escuela pública» y «Sobre la titularidad del derecho a educar». El Estado debe compartir este derecho con la familia, la cual «actuará por sí misma o reuniéndose con otras familias afines para erigir centros con unos determinados ideales o, simplemente, enviando a los niños a centros ya existentes con cuyo ideario se está de acuerdo». Rafael Gómez Pérez estudia «La familia según el materialismo ideológico y práctico», enjuiciando negativamente «El origen de la familia, la propiedad y el Estado» de Engels, según el cual «el cuidado y la educación de los niños se hace un hecho de interés público».

LÓPEZ MEDEL, J.: *Un diagnóstico sobre la enseñanza,* Ed. Autor y FECE, 1978, 227 pp.

Diversos escritos, muchos de ellos ya publicados en periódicos y revistas, son agrupados, con algún orden sistemático, en este volumen. Sin una estructura rigurosamente planificada, el autor pasa revista a un conjunto de hechos sintomáticos en la actual problemática educativa de España y también de otras naciones. Basta citar algunos epígrafes: «Predeterminantes del Derecho a la educación en la Constitución; familia, sociedad y Estado ante la educación; Socialización y alternativas democráticas de la enseñanza en Europa; Encuentro europeo sobre escuelas autónomas y libres; Antecedentes de la Federación Europea de Centros de Enseñanza (el autor ha sido su presidente desde 1972 a 1977), etc. Otros temas políticos, legislativos, laborales, pedagógicos y personales, todos ellos en una línea de defensa de la libertad de enseñanza, son igualmente enjuiciados con suficiente peso como para que conserven su actualidad, a pesar de la fugacidad de los acontecimientos que les proporcionaron la ocasión de ser escritos.

LÓPEZ MEDEL, JESÚS: *Un proceso educativo,* Ed. ICCE, 1980, 208 páginas.

Este libro es un seguimiento del proceso educativo español en sus grandes hitos, desde la Ley General de Educación de 1970 hasta la aprobación por el Congreso de Diputados del Estatuto de Centros Escolares y las primeras reacciones que provoca en la primavera de 1980. El centro del proceso lo constituye todo el debate del artículo 27 de la Constitución y sus circunstancias. Se nota en el libro como una cierta nostalgia de que los nuevos textos jurídicos hayan derogado una buena parte del articulado y de los criterios de aquella Ley General de Educación, en cuyo desarrollo el autor participó de manera muy activa. Pero coincide básicamente en los principios fundamentales incorporados al Estatuto de Centros. Si acaso, y desde su experiencia europea como presidente de la FEDE, impulsa a «ir más allá», destacando: el papel intercomunicador de la educación a nivel internacional, la identidad nacional —a pesar de todo—de los sistemas edu-

cativos, la rentabilidad de la inversión en la enseñanza, la subsidiaridad del Estado, lo reaccionario de la distinción «escuela pública-escuela privada» frente a la más certera «escuela estatal-escuela no estatal», la pluralidad necesaria de modelos educativos, el servicio al educando como objetivo prioritario, la escuela como comunidad participativa, la realización vocacional del profesorado, la variedad de formas participativas y el sentido del ahorro con que puede organizarse la gratuidad.

Todo ello presentado formalmente y en su mayor parte a modo de recopilación de colaboraciones breves publicadas por el autor a lo largo de estos últimos años en diversos medios de opinión.

LOUNATCHARKY, A. V. y otros: *La Internacional Comunista y la Escuela,* Ed. Icaria, 1978, 191 pp.

Colección de textos y documentos de organismos y personalidades vinculados a la Internacional. Corresponden a los años 1918-1930. Se distribuyen entre los siguientes apartados: a) El Frente Cultural Rojo en la estrategia de la Internacional Comunista: La ITE (Internacional de trabajadores de la Educación) en Francia; b) El Partido Comunista Alemán contra la escuela de clase; c) La cuestión escolar en la URSS. Cabe destacar los documentos referentes a las polémicas suscitadas en Francia, acerca de la «educación de clase/educación neutra» y la articulación de la revolución proletaria con la revolución antiautoritaria, en Alemania. De este modo se acomete simultáneamente contra la familia represiva. La moral clerical, la escuela clasista y la ciudad opresiva. Son significativas las conclusiones publicadas en 1926 por el Secretariado Pedagógico de la Internacional Comunista: «En los países en que el proletariado se encuentre en el poder, toda la educación estará basada en la ideología del proletariado... En los países capitalistas, la Internacional de los trabajadores denunciará el carácter de clase de las instituciones escolares... Sus secciones y sus miembros se esforzarán por hacer penetrar el elemento proletario en el seno de la organización escolar por intermedio de los consejos de padres y maestros...» También se comentan unos textos de Carlos Marx, bajo diversos epígrafes como: «Estado, derecho parental y escuela», «Familia, sociedad y educación», etc.

LUMBRERAS MEABE, J. M.ª: *Opción en la enseñanza: ¿Monopolio o libertad?,* Ed. FERE, Valladolid-Vizcaya, 1976, 40 pp.

Se enjuicia la «Alternativa» del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y se recogen las reacciones contrarias a la misma. Son tratados en particular los problemas de la enseñanza privada, especialmente la subvención de ésta con fondos públicos.

MAZZETTI, R.: *Quale scuola secondaria?,* Ed. Armando Armando, Roma, 1977, 160 pp.

Centrándose en los actuales problemas de la enseñanza media o secundaria, en especial en Italia, USA, Gran Bretaña y la URSS, el autor dedica amplia atención a las competencias del Estado y de la Iglesia en el terreno de la educación, en una era tecnológica, y al derecho prioritario de la familia en esta materia.

MEDINA, E. y otros: *Educación y sociedad,* Ed. Ayuso, 1977, 2 volúmenes, 140 y 204 pp.

El primer volumen tiene por autor a Esteban Medina, el cual, bajo el subtítulo «La lucha por la educación en España, 1770-1970», ofrece su visión de la historia contemporánea de la educación española. El segundo volumen titulado «La enseñanza ante el futuro democrático», se centra en la actual situación educativa y sienta las bases de una posible alternativa de la enseñanza que, por estar vinculada a una alternativa social determinada, se apoya en una opción política concreta dentro de la línea ideológica marxista. De este modo, partiendo de situaciones históricas, metodológicas, económicas, sociales y políticas, relacionadas con la educación, se fundamentan las bases generales para esta Alternativa, sus elementos directores (escuela pública, ciclo único, escuela unificada) y las formas del estatuto profesional y laboral del profesorado.

O'MALLEY, P. (Coordinadora): *Anteproyecto de Alternativa democrática a la enseñanza*, Ed. Cenit, 1977, 68 pp.

El prologuista José Sandoval presenta este trabajo de un grupo de militantes del PCE, sólo como una base para proseguir el debate y la reflexión colectiva. En este documento se aboga por la Escuela Pública, si bien se considera inadecuada la inmediata eliminación de la escuela privada por decreto. Antes bien, los centros de propiedad privada pueden integrarse en el modelo Escuela Pública, con las siguientes condiciones básicas: a) planificación democrática general; b) gestión democrática del centro; c) pluralismo ideológico interno. No cabe una retirada inmediata de las subvenciones, pues podría provocar un cierre masivo de centros privados. Pero se impone la redistribución y, en último caso, congelación de los recursos a ellos destinados, una vez que lo permita la disponibilidad de puestos en los centros públicos.

PALAZUELOS, E. y RIAZA, M.: *Cambiar la enseñanza: Un sistema educativo democrático y científico para los pueblos de España*, Editorial Manifiesto, Madrid, 1978, 264 pp.

Trabajo ganador de un concurso convocado por el PTC (Federación catalana del PTE). A la situación planteada por la política educativa de UCD, los autores proponen, como «única» alternativa hoy posible en el Estado español, «la nueva escuela pública y la universidad democrática», las cuales describen con cierta amplitud, sobre todo en sus aspectos organizativos. La nueva escuela pública, gratuita y laica, garantiza la indiscriminación de sexos, capacita con una formación integral, asume el carácter de su entorno nacional o regional y tiene como principios básicos la planificación y gestión democráticas. Dado que esta Escuela Pública, con los rasgos esenciales de la enseñanza socialista, sólo se conseguirá con el advenimiento de la República Democrática, los autores proponen entre tanto unas medidas inmediatas, a fin de asegurar la participación y gestión en los centros educativos y garantizar el pluralismo ideológico de los mismos.

PASTORA HERRERO, J. F.: *Partidos políticos y educación*, Ed. Miñón, 1978, 206 pp.

Las respuestas a una encuenta, que fue publicando el periódico «Informaciones», son trasladadas a estas páginas. Distribuídas en tres partes corresponden a los siguientes encuestados: a) Representantes de los cinco partidos con mayor representación parlamentaria en aquel entonces (UCD, PSOE, PCE, AP y PSP); b) Las principales formaciones asociativo-sindicales (Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, FERE, FETE, Federación Católica de Padres de Familia de Madrid, Asociación Sindical de Inspectores de EGB, Directores Escolares, Asociación Nacional de Profesorado Estatal de EGB, Asociación Nacional de Catedráticos de Institutos Nacionales de E. M. y Asociación Nacional de Profesores de Centros Oficiales de F. P.); c) Tres personalidades de la vida nacional, según calificación del autor (Ricardo Díez Hochleitner, el Obispo de Segovia, Antonio Palenzuela Velázquez y José María Mendoza Guinea). El cuestionario a que fueron sometidos se refería a temas relacionados con el presente y futuro de la enseñanza en España, en especial los derechos y deberes concernientes a la educación. Las respuestas de los dos primeros grupos de encuestados vienen sistematizadas en cuadros comparativos.

PIAGET, J.: *A dónde va la educación*, Ed. Teide, 1975, 111 páginas (Traducción de *Oú va l'éducation*, Ed. Denoël-Gonthier, París, 1972).

En este opúsculo se incluyen dos trabajos del famoso psicopedagogo Jean Piaget. El que corresponde al título es un estudio de las realizaciones recientes y futuras en el campo de la didáctica y de la educación. El otro, con el epígrafe «El derecho a la educación en el mundo actual», es un comentario al famoso artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre. En él se funda el derecho prioritario de los padres a escoger el tipo de educación que han de recibir sus hijos. Piaget apoya este derecho y, aun reconociendo sus dificultades, cree que no debe ser negado a los padres, pues la familia «sigue siendo un engranaje fundamental de la vida social».

RIESTRA, J. A.: *La libertad de enseñanza,* Ed. Palabra, 1975, 154 páginas.

En las 66 últimas páginas, se transcribe la Encíclica «Divini Illius Magistri», de Pío XI, sobre la educación cristiana de la juventud. El resto del libro viene a ser un comentario o presentación de la citada Encíclica. Se examina la libertad de enseñanza a la luz de la doctrina oficial católica, los derechos de las familias y la subsidiariedad del Estado en el campo de la educación. Viene a ser una síntesis de las posiciones del Magisterio Eclesiástico acerca de la libertad de enseñanza. Sobreabundan las citas de documentos pontificios, Concilios y del derecho eclesiástico, desde el «Syllabus» hasta Paulo VI y el Vaticano II. También se aducen argumentos apoyados en las Declaraciones y Pactos internacionales sobre Derechos Humanos y en las legislaciones de Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia y el Estado alemán de Renania-Westfalia.

RUIZ OLABUENAGA, J. I. y otros: *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo,* Ed. Narcea, 1977, 260 pp.

Las 150 páginas últimas contienen unas declaraciones sobre la enseñanza en la España postfranquista, emitidas por partidos políticos, líderes de los mismos, entidades profesionales, el Episcopado, algunos grupos significativos y los medios de comunicación. También se incluyen textos de pactos y convenios internacionales. Este conjunto constituye la segunda parte del libro. En la primera, se realiza un análisis crítico de la educación en España, en especial a partir de la Ley General de 1970. Se propone un esquema de trabajo para clasificar las opciones propuestas en los documentos recopilados. Este esquema consta de cinco apartados que se definen y explican: ideario, gestión, financiación, valores, planificación. Todas las alternativas de los documentos aludidos son clasificadas sumariamente en tres modelos, que se oponen al «nacionalpedagogismo» (la educación del franquismo hasta 1970). Estos modelos son: a) la «inipedagogía» (llámanla así por juzgar los autores que la Ley General de Educación trasladó a la enseñanza la política del I.N.I. o Instituto Nacional de Industria); b) la «europedagogía (la Alternativa del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid y otras opciones afines); c) la «demopedagogía». Los autores se deciden por esta última, como la más conveniente al actual momento español. La «demopedagogía» viene caracterizada de este modo. «Frente a la alternativa del nacional-pedagogismo, la de la iniciación tecnocrática y del europedagogismo estatalizante y burocrático, la demopedagogía propone y pide una escuela libre, universal, gratuita, democrática, flexible, antiburocrática, sin despilfarros de gestión, sin lentitudes burocráticas, sin controles ideológicos del Estado o de su cuerpo de enseñantes, con iniciativa ciudadana y con un supremo titular: el alumno.»

SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN DE LA FE: *La escuela católica,* Tipografía Políglota Vaticana, Roma, 1977, 38 pp.

Documento de la Congregación Romana a la que competen los asuntos de la enseñanza. Fue publicado el 19 de marzo de 1977 y está firmado por el Prefecto de la citada Congregación, Cardenal G. M. Garrone. Se expone la contribución de la escuela católica a la misión salvífica de la Iglesia y al compromiso educativo de ésta frente al pluralismo cultural. Vienen refutadas las principales objeciones contra la pervivencia de la escuela católica. Se expone la función de ésta en la sociedad actual. Es diseñado un proyecto educativo de la Escuela Católica, con los rasgos esenciales que la caracterizan. Se enumeran sus responsabilidades actuales y se marcan unas líneas operativas en diversas áreas de actuación.

SANVICENS MARFULL, A. (Coordinador): *Alternativas presentadas al sistema educativo actual. Estudio comparativo,* Universidad de Barcelona, 1976, 46 pp.

El Seminario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Barcelona publica el resumen del trabajo realizado en unas jornadas, el mes de mayo de 1976. Tras presentar varias «Alternativas» sobre la enseñanza en España, se lleva a cabo un análisis comparativo de dos de ellas, a

saber: «Per una nove Escola Pública. Declaració de la X Escola d'Estiu de Barcelona» y «L'escola pública de demà als països catalans, del Consell Català d'Ensenyament». Los aspectos que se cotejan son: escuela pública-escuela privada, pluralismo en la escuela, gratuidad y financiación, planificación y organización, gestión de los centros. Termina con un repertorio, bastante amplio, de aspectos de la enseñanza en España que necesitan respuestas que no se hallan en las «Alternativas» hasta entonces publicadas.

SEBASTIÁN AGUILAR, F. y GONZÁLEZ DE CARDENAL, O.: *Iglesia y Enseñanza. Variaciones sobre un tema,* Ed. S.M., 1977, 295 pp.

Se han reunido en este volumen 12 trabajos, de los cuales son inéditos la mitad. Los nueve primeros son de González de Cardedal, los tres restantes del entonces Rector de la Universidad Pontificia de Salamanca y actual Obispo de León, Fernando Sebastián Aguilar. Encabeza esta colección el trabajo titulado «La Iglesia en la Alternativa de la Enseñanza» de González de Cardedal, cuyos contenidos desarrolla, complementa y matiza en los restantes trabajos de fecha posterior. Las tres aportaciones de Sebastián Aguilar se refieren a la confesionalidad de los centros docentes y a los problemas actuales de las universidades de la Iglesia. Generalizando acerca del contenido de este libro, de difícil síntesis, podría caracterizarse como un estudio de los problemas que hoy plantea la presencia de la Iglesia en la enseñanza, desde el triple ángulo: teológico, jurídico y pastoral.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN: *Enseñanza: Debate público,* Juventud Estudiante Católica, Madrid, 1976, 310 pp.

Estas páginas recogen los resultados de un Seminario sobre el tema de la enseñanza, que llevó a cabo la JEC de Madrid. Se intercalan—íntegros o resumido—numerosos documentos sobre el tema debatido, los cuales vieron la luz durante los años 1972-76. La aportación original del Seminario viene a ser como un comentario de dichos documentos, que la pluralidad de autores no permitió tal vez estructurar con mayor rigor lógico. Más bien puede considerarse como un conjunto de señales de pista de un itinerario que orienta la lectura de los documentos incluidos. Al principio del libro se sitúa el debate de la enseñanza en un marco que quiere ser ecléctico, si bien en buena parte es deudor de un análisis de los procesos de producción, que en la enseñanza se consideran de reproducción de relaciones sociales al servicio del bloque dominante. Una cita que se aduce de Althusser diríase que condiciona la óptica con que se leen los documentos y se aprecian los problemas a lo largo de todo el trabajo: «Como antes estuvo asociada con la iglesia, hoy la escuela está asociada con la familia... y la pareja escuela-familia constituye el aparato ideológico de estado dominante, aparato que juega un papel determinante en la reproducción amenazado en su existencia por la lucha de clases mundial...» Se propone someter a un interrogatorio la abundante documentación recogida, cuestionándola acerca de los siguientes temas: a) escuela pública-escuela privada; b) planificación, organización y gestión de centros; c) gratuidad y financiación; d) concepto del Estado en que se funda; e) su respectiva teoría de la educación o proyecto educativo. Se enjuicia la validez de la escuela católica, sobre todo a través de los datos de la encuesta de ISPA «La formación religiosa de los colegios de la Iglesia». Lamenta el hecho significativo que supone la ausencia de citas del documento episcopal de 28 de febrero de 1976 en las tomas de posición de grupos que se apellidan católicos. Admite la existencia de influencias socialistas en la Alternativa del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid—eje que centra toda esta polémica—, aunque cree que no debe valorarse este documento sólo a la vista de la tradición educativa soviética, pues más que el control estatal de la enseñanza, la carga de futuro de esta «Alternativa» radica en su opción por una escuela instrumento de cambio frente a una situación de dominación de clase.

ULLOA ORTIZ, M.: *El Estado educador,* Ed. Jus, México, 1976, 461 pp.

El autor argumenta en favor de una reformulación de las referencias a la educación contenidas en la Constitución Mexicana, en una línea de mayor conformi-

dad con las declaraciones de Derechos Humanos. Aduce argumentos de carácter filosófico, pedagógico y sobre todo jurídico, en favor de la libertad de opción educativa. La legislación educativa mexicana es calificada de monopolio estatal. El autor la contrasta con la doctrina de eminentes teólogos y juristas españoles, que defendieron los derechos humanos de los indígenas, cuando la conquista, la colonización y la dominación españolas. Coteja la constitución mexicana con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la O.N.U., de 1948, la cual comenta y aclara, sobre todo a través de los antecedentes de sus artículos. Expone los cambios en el aspecto de la libertad de enseñanza, a que esta Declaración dio lugar en las Constituciones de Francia, Holanda, Estados Unidos, Alemania Occidental, Japón, Suecia, Inglaterra y Bélgica. En contraste se coteja la Constitución Mexicana con los totalitarismos nazi y fascista y con la revolución francesa, también en lo referente a la libertad de enseñanza y a los derechos de la familia en el ejercicio de ésta. Se estudia la libertad escolar, sus límites y la necesidad de una pluralidad de agentes educativos, los cuales condicionan los derechos específicos del Estado educador. La obra peca algo de difusa, si bien proporciona un amplio repertorio documental, en parte recogido en el texto, y que viene listado en diez páginas de apretada bibliografía.

USEROS, M.: *Problemática de la enseñanza y Constitución*, Marsiega, 1978, 163 pp.

El autor califica este trabajo de «guía de información y estudio». La información procede de una serie de documentos, íntegros o extractados, que se centran en el artículo 27 de la Constitución española, aprobado el 23 de mayo de 1978, mediante pacto entre los partidos políticos mayoritarios. Son continuas las referencias a este artículo, cotejándolo con el borrador y el anteproyecto del mismo. Toda la documentación es utilizada como material de trabajo para la formación de criterios acerca del texto constitucional y también para aventurarse a predecir la política educativa a seguir por el partido predominante en el Gobierno y en las Cortes. Nueve aspectos de política educativa son examinados, según los siguientes apartados: a) Planteamiento, b) Discusión (ideario de los partidos políticos y alternativas episcopal y de grupos cristianos), c) la Constitución, d) Estatuto de Centros, e) puntos conflictivos del consenso constitucional. El lector es invitado a definirse acerca de cada uno de los aspectos de política educativa, mediante tablas evaluatorias, al final de los capítulos.

REVISTA DE
FOMENTO SOCIAL
Pablo Aranda, 3 - MADRID - 6

PRECIOS DE SUSCRIPCION PARA 1980:

España	830 ptas.
Extranjero	17 $ USA
Extranjero (vía aérea)	21 $ USA

ESTA REVISTA ME INTERESA

Nombre y Apellidos: .....

Calle: .....

Ciudad: ..... Zona Postal .....

Provincia ..... País .....

★ El pago de la suscripción lo hago efectivo:

☐ Contra reembolso.
☐ Giro Postal.
☐ Por domiciliación en m/cc. núm. ..... Banco .....
☐ Por Talón Bancario (a nombre de la Revista).

ESTA REVISTA PUEDE INTERESAR A:

(se les enviará un ejemplar gratis)

Nombre y Apellidos .....

Dirección .....

Ciudad y Provincia .....

Nombre y Apellidos .....

Dirección .....

Ciudad y Provincia .....

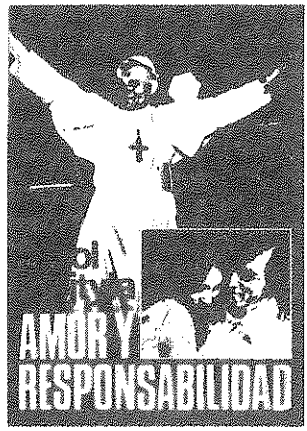
Nombre y Apellidos .....

Dirección .....

Ciudad y Provincia .....

(Por favor, recorte y envíe este boletín a:
FOMENTO SOCIAL, c/ Pablo Aranda, 3. MADRID-6)

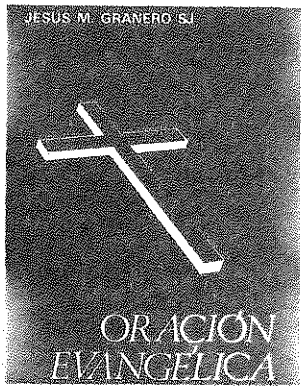
GRANDES EXITOS
DE LA EDITORIAL
RAZON Y FE



Card. Karol Wojtyla
Juan Pablo II

AMOR Y RESPONSABILIDAD

Los problemas que se refieren al amor, a la castidad, al matrimonio, a la procreación, a la familia. El papel y el valor de la sexualidad están aquí plenamente reconocidos.
12.ª edición
La primera obra del nuevo Papa editada en castellano
352 páginas. 500 pesetas



Jesús M. Granero, S. J.

ORACION EVANGELICA

Una orientación e iniciación en la oración personal, siguiendo las palabras mismas del Evangelio. Con la oración se une la reflexión teológica y la aplicación práctica a los más importantes problemas de la vida espiritual.
6.ª edición
1.281 páginas. 800 pesetas

José Gómez Caffarena, S. J.

Curso Universitario de Teología

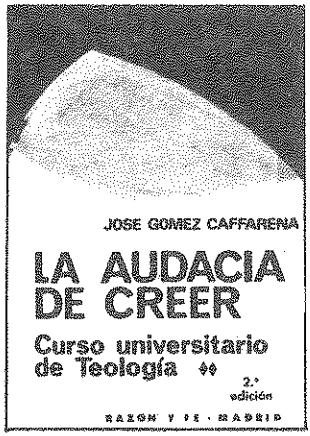
HACIA EL VERDADERO CRISTIANISMO

2.ª edición revisada
394 páginas. 400 pesetas

LA AUDACIA DE CREER

2.ª edición
287 páginas. 350 pesetas

¿Es posible ser todavía hoy un creyente sincero? ¿Es posible aún ser cristiano en el siglo XX? Estas preguntas se las hacen hoy muchos con cierta angustia. El autor intenta ayudar a responderlas, esclareciendo el *contenido* y la *estructura* de la fe.



Pedidos: EAPSA, Velázquez, 28. Madrid-1 o en librerías

COLECCION PRIMERA BIBLIOTECA
De Literatura Española

- Es una antología de literatura y pensamiento.
- Presenta textos modernos: la cuarta parte de la colección está dedicada a autores que viven en la actualidad.
- Sugiere trabajos que pueden realizarse sobre cada texto.
- Selecciona páginas capitales para estudiantes.
- Ambienta las páginas seleccionadas con la biografía del autor, la noticia y juicio de su obra y estilo, y con el resumen del contexto de donde han sido tomadas

Consta de los siguientes títulos:

1.—Mío Cid y otros poemas épicos medievales.
2.—Mester de Clerecía.
3.—Alfonso X el Sabio.
4.—El libro del Buen Amor.
5.—Don Juan Manuel.
6.—Poetas Cortesanos del siglo XV
7.—El Romancero.
8.—El teatro del siglo XV.
9.—La Celestina.
10.—Garcilaso y otros líricos del siglo XVI
11.—El Lazarillo de Tormes.
12.—Prosa de Fray Luis de León.
13.—Lírica de Fray Luis de León.
14.—Ascética y mística del siglo XVI
15.—La poesía de San Juan de la Cruz.
16.—Novela sentimental, pastoril y caballeresca
17.—Los Prelopistas.
18.—El Quijote.
19.—Cervantes, novelas ejemplares.
20.—Guzmán de Alfarache.
21.—Góngora y otros líricos barrocos
22.—La obra poética de Quevedo.
23.—La Prosa de Quevedo.
24.—El teatro de Lope.
25.—La Lírica de Lope.
26.—El teatro de Tirso.
27.—Ruiz de Alarcón, Guillén de Castro y Vélez de Guevara.
28.—Comedias de Calderón
29.—Autos sacramentales.
30.—Rojas, Zorrilla y Moreto
31.—Feijóo.
32.—El teatro del siglo XVIII.
33.—La prosa del siglo XVIII.
34.—La poesía del siglo XVIII
35.—Los costumbristas.
36.—Poesía romántica.
37.—Martínez de la Rosa y el Duque de Ribas
38.—García Gutiérrez y Hartzenbusch
39.—José Zorrilla.
40.—La alta comedia.
41.—Bécquer: Rimas.
42.—Bécquer: Leyendas.
43.—La poesía regional del siglo XIX.
44.—Los conocimientos de la novela realista
45.—Valera.
46.—Pereda.
47.—Episodios Nacionales de Galdós
48.—Las novelas de Galdós.
49.—Pardo Bazán, Blasco Ibáñez.
50.—Cuentos del XIX.
51.—Ganivet y Maeztu.
52.—Unamuno.
53.—Antonio Machado.
54.—Azorín.
55.—Baroja.
56.—Rubén Darío.
57.—Manuel Machado y Salvador Rueda.
58.—Valle-Inclán.
59.—El teatro poético.
60.—Los saineteros: los Quintero y Arniches.
61.—Benavente.
62.—Menéndez Pelayo y Menéndez Pidal.
63.—Gabriel Miró.
64.—Pérez de Ayala.
65.—Ortega, D'Ors y Marañón.
66.—Juan Ramón Jiménez.
67.—García Lorca: Lírica.
68.—Generación del 27: poetas catedráticos.
69.—Generación del 27: Alberti, Aleixandre y Cernuda.
7.—Ramón Gómez de la Serna y Wenceslao Fernández Flórez.
71.—Teatro de García Lorca.
72.—Casona.
73.—Poetas del 35. I: Miguel Hernández, Rosales, Vivanco y otros.
74.—Poetas del 35. II: Panero, Muñoz, Rojas, Bleiberg y otros.
75.—Poetas del 40. I: García Nieto, Otero, Hidalgo y otros.
76.—Poetas del 40. II: Cremer, Celaya, Nora y otros.
77.—Poetas del 50. I: Lírica femenina.
78.—Poetas del 50. II: Cabellero, Goytisolo, Alcántara y otros.
79.—Camilo José Cela.
80.—Novelistas del 35: Sender, Zunzunegui y Soler.
81.—Novelistas del 45. I: Laforet, Matute y Quiroga.
82.—Novelistas del 45. II: Delibes, Gironella y Torrent.
83.—Novelistas del 55. I: S. Ferlosio, Fernández Santos y Cunqueiro.
84.—Novelistas del 55. II: Aldecoa, Goytisolo y Castillo Puche.
85.—El teatro del 40. I: Pemán, Luca de Tena y Neville.
86.—El teatro del 40. II: Jardiel, López Rubio y Calvo Sotelo.
87.—Buero Vallejo.
88.—El teatro del 50. I: Mihura, Ruiz Iriarte y Sastre
89.—El teatro del 50. II: Paso, Muñiz y Martín Recuerda.
90.—El teatro del 60: Gala, Alonso Millán y Salom.

EDITORIAL COCULSA

Torregalindo, 5 - MADRID-16 - Teléfono 250 23 30