

Acercas de la educación en España

Propuestas y reflexiones



Varios Autores



Acerca de la educación en España

Reflexiones y propuestas



© Fundación Progreso y Democracia, 2010

Publica: Fundación Progreso y Democracia
Calle Cedaceros 11, 2º H.
28014 Madrid (España)

ISBN: 978-84-937-4334-5

Edición al cuidado de Manuel Hernández Iglesias y Miguel Ángel Quintana Paz

Portada: Pablo Uría

Diseño y maquetación

FIGURA & FONDO
c o c i n a d e i d e a s

Acerca de la educación en España

Reflexiones y propuestas

- p 009** Prólogo: La educación frente a sus sepultureros
Manuel Hernández Iglesias
- p 015** Una educación de calidad hacia Europa
Francisco Sosa Wagner
- p 029** El proceso de Bolonia
Ramón Rodríguez García
- p 043** Los problemas de la educación en la España de hoy
Víctor Ortega Lacalle
- p 063** Cantidad, calidad y equidad en el sistema educativo español
Adrián Begoña Moncó
- p 071** Informe: El «efecto LOGSE» y otros cuentos
José Manuel Lacasa
- p 103** Causas del fracaso escolar
Ricardo Moreno Castillo
- p 111** ¿Equidad frente a excelencia?
Joan Font Rosselló
- p 119** Propuestas de mejora del sistema educativo
Mercedes Ruiz-Paz
- p 125** Propuestas para la profesionalización de la carrera docente
Julián Ruiz-Bravo Peña

- p 139** ¿Cabe enseñar a ser libres? Para
repensar la polémica en torno a la
Educación para la Ciudadanía
Miguel Ángel Quintana Paz
- p 169** El nacionalismo lingüístico
Manuel Hernández Iglesias
- p 175** Pluralidad de lenguas: ¿Enfermedad
mortal o riqueza cultural?
Gorka Maneiro
- p 185** Lengua y exclusión en Cataluña:
La derrota de la escuela y la
desintegración del Estado
Antonio Robles
- p 203** Política lingüística y educación en la
Comunidad Valenciana
Joaquín Andréu
- p 211** La imposición lingüística:
El caso de Baleares
Jorge Arturo Muñoz
- p 221** Lengua común contra idiotéz
lingüística
José Sánchez Tortosa
- p 229** Un testimonio
Beatriz Torres
- p 239** Entrevista a Inger Enkvist
Por Adrián Begoña Moncó
- p 247** Apéndices

**Prólogo:
La educación
frente a
sus sepultureros**

**Manuel Hernández
Iglesias**

Jaromil es un personaje de Milan Kundera enamorado de la poesía moderna y, como los Breton y los Éluard, fiel partidario de la máxima de Rimbaud: «Es necesario ser absolutamente moderno». Tan fielmente era partidario de la máxima que, cuando en la Praga de 1945 tuvo que elegir entre lo que más amaba, o sea, el arte de vanguardia, y lo que entonces aparecía como el sùmmum de la modernidad, o sea, Lenin y el Ejército Rojo, renunció a lo primero, Rimbaud incluido, y abrazó lo segundo. No actuó por cobardía ni por oportunismo. Sencillamente sacrificó lo que más quería en el mundo para ser fiel a su principio.

Otro de los personajes, Paul, es también un firme convencido de la necesidad de ser «absolutamente moderno». Participó con entusiasmo de las revueltas estudiantiles del París del 68, movido por su rechazo de la cultura de masas. Con el tiempo descubrió que su hija, ya crecida, ni había leído a Rimbaud ni tenía el menor interés por hacerlo: era feliz en ese mundo contra el que él se había rebelado. Tuvo entonces que tomar una decisión y, como Jaromil, optó por la fidelidad a cualquier precio a la máxima de Rimbaud, lo que en su caso significaba la identificación con su hija. Ésta era para él la encarnación de lo absolutamente moderno, es decir, de ese mundo de la televisión, la publicidad, la música comercial, las marcas caras y los ricos y famosos que para él siempre había significado la apoteosis de la superficialidad infantiloides. En un momento de lucidez, se le ocurrió la siguiente definición, que asumió

con melancólica resignación: ser absolutamente moderno significa ser aliado de tus sepultureros.

Ambos personajes comparten la convicción de que el compromiso con lo que en cada momento cuente como lo moderno debe ser total e incondicional. Pero son muy distintos. Jaromil es un gran conocedor del arte moderno y su amor por él es auténtico. No así Paul, ni tan buen lector de Rimbaud ni tan genuinamente enamorado de él como Jaromil. Su admiración por Rimbaud debía menos al placer estético de la lectura de sus versos que al placer narcisista y gregario de sentirse miembro del grupo de los admiradores.

Un ejemplo excelente de esta compulsión autodestructiva de ser «absolutamente moderno» fue el proceso de reforma que dio lugar a nuestro actual sistema educativo. Miles de profesionales de la enseñanza, empujados por los responsables de la política educativa, de las asociaciones de padres y madres y de sus propios sindicatos y por un influyente *lobby* de supuestos expertos, se adhirieron, con entusiasmo en unos casos, con estoica resignación en otros, a un ambicioso proyecto de ingeniería educativa y social. Entre ellos había tanto jaromiles como pauls. Pero tan colaboradores necesarios de sus sepultureros acabaron siendo unos como otros.

El resultado de este proceso fue un sistema educativo que, puestos a elegir una palabra, calificaría sencillamente de reaccionario. La combinación de una reforma mal concebida, el mantenimiento de la financiación pública de centros privados y la fragmentación del espacio educativo español ha supuesto un retroceso desde el punto de vista de la calidad y desde el punto de vista de la cohesión social y territorial. Ahí están los datos, elocuentes a pesar de los intentos de maquillarlos.

Esto no significa ni que todo en la reforma fuera negativo ni que todos los males de nuestro sistema educativo sean fruto de ella. Algunos problemas venían de antiguo y otros sobrevinieron posteriormente. Pero no es ni simplista ni injusto decir que, en conjunto, el sistema que se implantó en los noventas y se ha mantenido con algunos retoques hasta hoy no resolvió los problemas viejos (y en algunos casos los agravó), no dio respuesta a los nuevos y, además, creó algunos que no existían. Tampoco significa que la reforma del modelo vigente sea la panacea. Pero sí que sin una rectificación valiente de algunos aspectos sustanciales de aquella reforma, ninguna de las otras medidas que se puedan aplicar, por bienintencionadas que sean, resultarán eficaces. Esa es al menos la opinión que comparten las personas que colaboran en este libro que edita la Fundación Progreso y Democracia.

El libro es una recopilación de textos de diferentes autores elaborados de manera independiente. Sus capítulos son además diversos en cuanto a su naturaleza: hay desde informes técnicos hasta testimonios personales, pasando por transcripciones de conferencias, ponencias en mesas redondas, entrevistas o documentos oficiales. Son también variopintos en cuanto a su estilo, en unos casos más formal, en otros más coloquial, irónico e, incluso, deliberadamente provocador. Pero, por encima de esta heterogeneidad, que pienso que constituye uno de los atractivos del libro y que los editores hemos preferido respetar, hay algo en lo que todos los capítulos coinciden. Coinciden en que la educación española necesita un cambio y en que el futuro de España como país depende en gran medida de que ese cambio se produzca y de que quienes lo lleven a cabo sepan aprender de los errores del pasado. Son una muestra del cada vez más nutrido conjunto de personas preocupadas por la enseñanza que no están por la labor de seguir siendo aliados, ni activos ni pasivos, de sus sepultureros. Y que, en consecuencia, apuestan sin complejos por reformas progresistas, aunque para ello tengan que nadar contra la corriente de los dogmas reaccionarios, sean éstos los conservadores de toda la vida o los «absolutamente modernos».

En cuanto a la temática, el libro no es ni pretende ser exhaustivo (quien mucho abarca poco aprieta, y este es sólo, espero, el primer libro sobre educación que edita la Fundación Progreso y Democracia). Pero, si tiene una virtud, es la de que, lejos de eludirlos, se centra y aborda sin prejuicios los asuntos que más polémica han generado en los últimos años, como el proceso de Bolonia, la ordenación del sistema educativo, la libertad lingüística o la Educación para la Ciudadanía.

La mayoría de los capítulos corresponden, más o menos literalmente según los casos, a intervenciones de sus autores en dos encuentros (incluida una que, por causas de fuerza mayor, no pudo finalmente leerse). Uno es la jornada titulada «Un Pacto de Estado de Educación», celebrada en Madrid el 19 de diciembre de 2009 y organizada por UPyD de Madrid. El otro es el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en León el 13 de marzo de 2010 bajo el lema «Un cambio educativo es posible», organizado por UPyD de Castilla y León, UPyD de León y la Fundación Progreso y Democracia, con la colaboración de la revista *Magisterio*. Deseo agradecer a los organizadores y colaboradores de ambas jornadas su iniciativa y su trabajo, especialmente a Adrián Begoña Moncó y a Cristina Serrano Frías. El primero es además coordinador del Grupo de Trabajo de Educación de UPyD, cuyos miembros y colaboradores han realizado una valiosa labor, que quiero aprovechar para reconocer aquí y que se ha plasmado, entre otras cosas, en diversas iniciativas parlamentarias que animo a los lectores a consultar en la página del partido (www.upyd.es).

Además de contribuciones a las mencionadas jornadas, se han incluido en el libro otros textos. El capítulo 2 es un informe sobre el proceso de Bolonia elaborado por Ramón Rodríguez a petición del Consejo de Dirección de UPyD en diciembre de 2008. El capítulo 5 es un informe de José Manuel Lacasa sobre el «efecto LOGSE»; fue publicado por el Instituto FORMA de Investigación Educativa, vinculado a la revista *Magisterio*, a la que agradecemos su permiso para reproducirlo aquí. El capítulo 18 es una entrevista a Inger Enkvist realizada en mayo de 2009 por Adrián Begoña. El más peculiar es, sin duda, el capítulo 17. Se trata de la narración del caso particular de una niña (ya una adolescente) que su madre, afiliada de UPyD, envió al Área de Educación del partido. La incluimos aquí porque en el relato se entrecruzan muchas de las complejas cuestiones mencionadas en el resto de los capítulos y porque la narración de un caso concreto puede ser un complemento interesante a las reflexiones y análisis generales del resto de los capítulos. Además, las vicisitudes de la escolarización de la protagonista, cuya identidad no revelamos por tratarse de una menor, constituyen un ejemplo conmovedor de triunfo de la voluntad que estoy convencido que no dejará indiferente a ningún lector.

Todos los capítulos de este libro son coherentes con la política educativa de UPyD —aunque algunos de los autores no pertenecen a este partido— y dan una idea clara de los planteamientos del mismo en cuestiones fundamentales. Ello no implica, sin embargo, que todas y cada una de las afirmaciones que contienen sean «doctrina» de UPyD. Muchas deben interpretarse como contribuciones de sus autores a un debate abierto. Las posiciones oficiales del partido están recogidas en el título III («Educación y ciudadanía») de la vigente Resolución de Política General de UPyD¹. Dicho título fue el resultado de un proceso en el que todos los afiliados tuvieron la oportunidad de participar (y cientos de ellos efectivamente lo hicieron) y fue aprobado por una muy amplia mayoría de los delegados en el I Congreso de UPyD (celebrado en Madrid en noviembre de 2009). El texto se ha incluido en el libro como apéndice, junto con las «20 propuestas para un Pacto de Estado de Educación» que lo resumen.

Quiero finalmente dar las gracias a la Fundación Progreso y Democracia y, especialmente, a Beatriz Becerra y León Arsenal.

1 Unión Progreso y Democracia: *Manifiesto, Estatutos y Resoluciones Políticas del Primer Congreso*. Madrid: Fundación Progreso y Democracia, 2010, p. 159-173.

Una educación de calidad hacia Europa

Francisco Sosa Wagner

Transcripción de la intervención oral realizada como conferencia inaugural del I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

La verdad es que ahora no tengo demasiado puesta la cabeza en esto de la educación porque me he apartado, gracias a vuestros votos, del mundo universitario. Yo quisiera deciros algunas cosas muy generales, dado que vosotros pertenecéis a ámbitos muy variados de la enseñanza: tanto de primaria, secundaria, como también universitaria...

Quisiera empezar hablando de las recientes agresiones a Rosa Díez en la Universidad¹. Para hacer una visión de carácter general, hay que decir que la Universidad española actual ha perdido su sensibilidad hacia la libertad, la ha perdido por completo. La Universidad pasada la tuvo. Yo, que procedo de una época muy antigua, pienso lo que hubiera ocurrido en los años 60 si

1 El autor se refiere a las agresiones verbales e intento de boicot que sufrió el 5 de marzo de 2010 la diputada nacional de Unión Progreso y Democracia Rosa Díez en la Universitat Autònoma de Barcelona, cuando se disponía a dar una conferencia titulada «Una alternativa para Cataluña». Como consecuencia de estos hechos, dos estudiantes de esa universidad serían imputados más tarde por delitos de vejaciones, coacciones y desórdenes públicos.

a algún profesor o a alguien que acude a una tribuna de una universidad no se le dejara hablar; la que se hubiera armado en los claustros, en las juntas de facultad, en las juntas de gobierno, en los acuerdos corporativos. No me refiero solamente a lo que sufrió Rosa Díez, sino también lo que ha sufrido José María Aznar en Oviedo, lo que sufrió Ibarretxe en el mismo escenario que Rosa Díez poco tiempo antes, y así sucesivamente. No es un asunto aislado, es un asunto frecuente y se repite con personas destacadas de la vida política, sin la más mínima reacción. Hay que decir que es imputable no sólo al Rector que no habla; aparte del Rector están las juntas de facultad. En cada universidad hay varias juntas de facultad, juntas además tripartitas, paritarias, con estudiantes, con personal no docente, con personal docente o indecente, con todo tipo de modalidades. Y no se dijo una palabra. Además, hay una Junta de Gobierno en cada universidad. O antes se llamaba Junta de Gobierno: ahora, como lo habéis modificado todo desde que yo me he ido, no sé cómo se llama, pero sigue siendo una cosa parecida, una organización que auxilia al Gobierno de la universidad, al Rectorado, que representa a las facultades, a los estudiantes. Esto lleva a la conclusión de que no se trata de un problema aislado de tal autoridad o tal otra que pueda tener una sintonía con un determinado planteamiento político. Estaría mal que hiciera explícita esta sintonía desde el puesto institucional que ocupa, pero sería más o menos explicable, si bien no disculpable. El problema es mucho más amplio, porque afecta a los profesores que están en esos centros, a los estudiantes o a los representantes que están en los órganos de gobierno, en las juntas, que están en los consejos que pueblan la actual Universidad. Esto es así, y me lleva a esta triste conclusión: la Universidad española actual ha perdido su sensibilidad hacia la libertad, hacia la libertad de expresión y me temo que hacia otras libertades tan importantes como ésta.

¿Qué solución tiene este asunto? Muy mala. No creo que haya solución a corto plazo. Yo creo que este asunto de la educación es muy claro. La educación en general, la educación universitaria en particular, es el gran fracaso de nuestro sistema democrático. El gran y estrepitoso fracaso, y esto hay que apuntarlo a todos los Gobiernos que se han sucedido a lo largo de toda la vida democrática que llevamos en España en los últimos treinta años: los Gobiernos de UCD, los Gobiernos del PSOE y los Gobiernos del PP. Hay otros sectores de nuestros servicios públicos (la enseñanza es un servicio público sin duda) que han mejorado considerablemente en los treinta años de democracia. No es cuestión de imputárselos a un partido u a otro. Todos han colaborado en poner en pie unos trenes que funcionan mejor. La Sanidad sería el otro gran servicio público que a todos nos afecta, pues está viviendo una situación extraordinariamente delicada precisamente como consecuencia de lo que yo he denunciado tantas veces, que es la fragmentación del Estado, la fragmentación de las instituciones políticas y administrativas. Pero nosotros tenemos una Sanidad de calidad.

Puede no ser una Sanidad a gusto de todos, pero hay unos hospitales públicos muy dignos, hay unas prestaciones públicas a toda la población más allá de sus ingresos. Y así podemos ampliar este juicio a otros ámbitos de los servicios públicos, como es el caso de las telecomunicaciones, que han vivido una revolución técnica especialmente espectacular. Mas cuando acudimos al ámbito de la enseñanza, nos encontramos con un fracaso estrepitoso.

Un fracaso estrepitoso que pone de manifiesto el hecho de que, actualmente, en la sociedad española, la familia que tiene medios económicos no lleva a sus hijos a un centro público. Así de sencillo. Esto es el fracaso completo del sistema, porque una enseñanza pública, es decir, la prestación de un servicio público al que se puedan acoger todas las clases sociales, aquellas que no tienen medios para pagar colegios caros y una educación cara, es un puntal básico de la sociedad: de una sociedad que pueda crecer, de una sociedad que pueda desarrollarse, de una sociedad que sea justa; simplemente tener y disponer de este servicio público, insisto, un servicio público de calidad al alcance de cualquier español, de cualquier familia española, que eso es lo que significa la educación pública. Esto ya existe en el ámbito de la Sanidad. Es verdad que quien tiene muchísimo dinero puede marcharse a los Estados Unidos a que le operen de no sé qué o a las grandes instalaciones. Pero, en general, las prestaciones que dan nuestros hospitales en Sanidad pública son más que aceptables, y lo son en cualquiera de sus ámbitos. Yo vivo a medias en Bélgica y os puedo asegurar que las prestaciones son mucho peores que las que dan los hospitales españoles. Sin embargo, en el ámbito de la educación, no. En el ámbito de la educación el fracaso es absoluto y estrepitoso. Nosotros no hemos conseguido, nuestras instituciones políticas y administrativas no han conseguido articular un sistema educativo que sea moderno y que haga frente a lo que es el desarrollo del siglo XX y principios del XXI.

Esto es especialmente grave. Sobre todo es una imputación especialmente grave a un partido político determinado que se titula de izquierdas y que ha estado muchos años en el gobierno. Y a ese partido político hay que imputar una falta de seriedad muy grande ante este asunto. Pero los otros partidos tampoco han sido especialmente sensibles al mismo. Y se han hecho una serie de reformas. Vosotros todos sois víctimas probablemente de ellas. Algunos que son muy jóvenes han sido víctimas como alumnos y luego como docentes o profesores. Cada una de ellas amparadas en unas ideas extrañas, en principios raros de la pedagogía moderna, pero que están conduciendo a un final verdaderamente clamoroso. Y ese final es la valoración que están haciendo de nuestro sistema educativo todos los instrumentos de análisis que se hacen en el extranjero y los informes PISA, que cuentan con una cierta credibilidad y que están basados en datos objetivos y perfectamente fiables. Y ahí salimos todos muy mal parados. Sale muy mal parada la Universidad, sale

muy mal parada la Educación Secundaria, la Educación Primaria. Todo eso sale muy mal.

¿Qué es lo que ha ocurrido entonces? ¿Por qué en estos momentos la sociedad española pretende para sus hijos una enseñanza privada? En la Universidad esto se está viendo; en la Universidad, que ha sido precisamente una Universidad pública: incluso en los momentos de la dictadura franquista la Universidad fue pública. Ejemplos de universidades privadas no hubo más que dos universidades parareligiosas. En España, cuando llega la democracia, se da vía libre al sistema universitario privado, y hoy en día las familias que tienen medios huyen del sistema universitario español. Y quien tiene más medios se marcha a Alemania, a los Estados Unidos o a Inglaterra, etcétera, para educar a sus hijos. En el ámbito del resto de los escalones de la enseñanza ocurre exactamente igual. Mi hermano, que se dedica a la enseñanza media en Valencia, me decía siempre que las familias que tenían medios económicos no llevaban a sus hijos a la enseñanza del Estado: iban a los jesuitas, a los dominicos, a colegios laicos, a donde fuera. Esto es un ejemplo de disparate absoluto que está en el deber de nuestra generación, la generación que ha construido la democracia.

¿A qué se debe? Se debe a los planteamientos de los distintos Gobiernos y de los distintos ministerios. En el ámbito de la Universidad el ejemplo es muy claro: yo llevo unos meses fuera de ella, pero me conozco el asunto algo. ¿A qué se debe todo esto? Se debe a que se han hecho también normas sucesivas: los Gobiernos de UCD, del PSOE, los Gobiernos del PP, de nuevo otra vez el Gobierno del PSOE, y todos ellos han ido destruyendo lo poco que había bueno en el sistema universitario español. Así de sencillo. Y construyendo un sistema universitario muy baratito en exigencias. Los profesores llega un momento en que no pueden suspender a un muchacho que no sepa la asignatura porque ese muchacho ha dejado de ser un alumno. Ha pasado a ser, en la terminología de esta pedagogía y de esta organización universitaria moderna, un cliente. Un cliente sabemos que siempre tiene la razón. Cuando vamos a El Corte Inglés nadie nos quita la razón.

Esta filosofía impregna ahora al servicio universitario. La exigencia a los estudiantes o la exigencia a los profesores en buena parte han desaparecido. Los viejos sistemas de oposiciones a cátedras o profesores adjuntos o profesores titulares, donde nos teníamos que examinar ante unos tribunales de especialistas y desnudarnos en cuanto a nuestros conocimientos y exhibir lo que sabíamos, han sido reemplazados por un sistema absolutamente frívolo de selección del profesorado como es el que está puesto ahora por el Sr. Zapatero a través de mecanismos de acreditación que son una auténtica vergüenza, porque permiten que se nombren profesores de las

disciplinas más variadas a personas a las cuales nunca se les ha visto la cara, a través exclusivamente de su currículum y libros o trabajos que valoran personas que no son especialistas. Esta es la clave del asunto. Están todos designados *a dedo* por el Gobierno. Las comisiones que ahora se han creado y acreditan al profesorado universitario son todas designadas *a dedo* por el Gobierno. Y yo, como soy un vejstorio, me acuerdo de que, al final de la etapa del franquismo, una de las reivindicaciones que teníamos, los que éramos entonces jóvenes, *progres* y además aspirantes a seguir en la Universidad, era que quienes nos juzgaran fueran personas especialistas de nuestras disciplinas correspondientes, pero al mismo tiempo personas designadas por un sistema de sorteo, que era el único que daba una cierta garantía: porque si no el Gobierno tenía unos mecanismos para entrar en los tribunales de las oposiciones y hacer lo que quisiera. Y a través de ellos los grupos de determinados políticos, grupos religiosos que no voy a citar, se incorporaban naturalmente al control de las cátedras universitarias. ¿Cuál era la reivindicación que teníamos entonces? Que todos los miembros de los tribunales fueran designados por sistema de sorteo. Dios se la dé y San Pedro se la bendiga. Esto se consiguió prácticamente en la última etapa del franquismo. En estos momentos hay siete personas que acreditan en las distintas áreas de conocimiento, como pueden ser las Ciencias Jurídicas, las Ciencias Médicas, las Ciencias Naturales, es decir, todos los ámbitos del conocimiento que se reflejan en las asignaturas de la Universidad. Hay siete personas que acreditan a los aspirantes a profesores titulares o a catedráticos, todos designados por el Gobierno. En el ámbito de mi disciplina, las ciencias sociales y jurídicas, quienes han sido miembros de estas comisiones cuando han dejado de serlo han pasado a ser directores generales en el Gobierno actual, subsecretarios y alguno ministro. ¡Qué casualidad! Es decir, que la perturbación política de la que se está hablando ahora constantemente, en materia del poder judicial por ejemplo, se está produciendo en el ámbito universitario exactamente igual.

Además se ha producido, en el caso de la Universidad, la construcción de universidades en todas las capitales de provincia unida a un sistema diabólico, que ha consistido en la defensa de la autonomía universitaria. Me vais a permitir que yo hable un poco de esto, de la autonomía universitaria, porque le dediqué un libro, *El mito de la autonomía universitaria*², del que se han hecho tres o cuatro ediciones. Alguna gente lo ha leído, no me ha hecho nadie ni caso, por supuesto, y me ha procurado algún disgusto a lo largo de mi vida. En el libro ponía a *escurrir* todo el sistema de elección de inspectores, todo el sistema de elección de cargos académicos, todo este sistema de selección

2 Francisco Sosa Wagner: *El mito de la autonomía universitaria*. Civitas Ediciones: Madrid, 2005 (2ª edición).

del profesorado, de elección de los representantes estudiantiles, todo ello construido de manera muy artificial. Y todo amparado en lo que yo llamaba el mito de la autonomía universitaria.

Es un mito el que la Universidad tenga que ser autónoma. La Universidad no tiene que ser autónoma en absoluto. La Universidad es una institución que se financia con el dinero público. La Universidad no está financiada por quienes estamos en ella, ni por el profesor que se beneficia del sueldo, ni por los estudiantes. La Universidad está financiada por los españoles y muchos de ellos no tienen oportunidad de acceso a esa Universidad. Es un sistema público tributario que hace llegar el dinero de las cajas del Estado. Por tanto, tiene que responder ante la sociedad de lo que hace, lo que impide que la Universidad pueda construirse sobre la idea de la autonomía. La autonomía a lo que ha llevado es a que los que estamos dentro de la Universidad nos apropiemos de la organización a nuestro servicio, y eso es muy fácil de comprobar hoy. Quienes tienen más poder dentro de la Universidad son los rectores o los que tienen un cargo de responsabilidad. Hay personas que no tienen un cargo de responsabilidad y tienen menos poder. Pero en conjunto, la Universidad, gracias al sistema de autonomía universitaria, ha quedado en manos de quienes están dentro de ella. Por eso los profesores consiguen muchísimas plazas para prosperar al margen de las necesidades que tengan los centros, porque está pensado para cubrir las exigencias que tienen quienes están dentro de ellas. El señor que es ayudante quiere ser profesor titular, el profesor titular quiere ser catedrático, etcétera. Y eso, lógicamente, en un sistema que permite que las decisiones se tomen corporativamente dentro de la propia organización, sin control ninguno por parte de la sociedad que financia ese servicio, hace que el sistema universitario quede en manos de quien tiene que servirlo.

Esto que digo para los profesores es exactamente igual para los estudiantes. Esto no es nada correcto decirlo, pero a buena hora a mi edad me voy a callar en estas cosas. Los estudiantes exactamente igual. Lo que consiguen con sus reivindicaciones es hacer más fáciles los exámenes. No he visto nunca reivindicaciones destinadas a firmar por más horas de clase o que den más seminarios los profesores. Eso no lo he visto nunca. Lo que he visto son reivindicaciones de muy bajo contenido, muy baja entidad universitaria. Y a eso se le da respuesta positiva porque, como digo, todos los colectivos gracias al sistema de autonomía se apropian de la Universidad.

Me diréis: pero la Universidad tiene que ser libre. Dentro de la Universidad se desarrolla la investigación y esa investigación debe ser libre. Esta es una distinción que yo me permití hacer en el libro de *El mito de la autonomía universitaria*. Dentro de la Universidad hay que defender las libertades,

pero no lo autonomía de la organización. Es muy importante que el profesor tenga libertad docente, libertad de investigación y libertad de cátedra. Es absolutamente clave, y empecé mi intervención diciendo que echaba de menos la existencia de libertad en la Universidad, porque para mí es fundamental la libertad del profesor de expresarse en su cátedra con arreglo a sus propios planteamientos metodológicos o científicos. Todas esas libertades, la libertad docente, la libertad del alumno para diseñar su propio currículum de acuerdo a unos parámetros, la libertad de opinión, de cátedra, de investigación, de ciencia, son las que deben anidar en el seno del sistema universitario. Es muy importante para mantenerlo vivo, cuanto más libertad haya mejor. Pero eso no tiene nada que ver con la organización de la Universidad en su conjunto. En un sistema democrático, la Universidad en su conjunto, financiada con fondos públicos, ha de responder ante la sociedad sin perjuicio de que los universitarios y el profesorado tengan un sistema garantizado de libertad, que es el ámbito de su actividad científica, de su actividad docente.

Por cierto, esa libertad científica está puesta en cuestión hoy día. De esto nadie habla o muy pocas personas hablan. Esa libertad científica se ha puesto en cuestión: no porque exista ahora la intervención de los poderes políticos, como pudo existir en el pasado, donde la Iglesia intervenía o los Gobiernos intervenían en las enseñanzas que se daban a través de la censura o el control de los textos. Eso ha desaparecido con el liberalismo y la revolución del siglo XIX, o prácticamente ha desaparecido. Ahora el control de lo que se hace en la Universidad ha pasado a un sigilo mucho más peligroso, mucho menos controlable, que es el ámbito de las empresas privadas. Son las empresas privadas, las grandes multinacionales, las que imponen las pautas de investigación en la Universidad. Me estoy refiriendo a los investigadores de Ciencias, de Ciencias puras, de Ciencias aplicadas; no estoy hablando de los que nos dedicamos a disciplinas que no sirven para nada y no sentimos ningún tipo de presión por parte de la sociedad –nos han abandonado a nuestra suerte y ya está–. Quienes hacen cosas que tienen algo que ver con las cosas importantes que pasan en la sociedad, los médicos, los veterinarios, (los físicos regular), los químicos, biólogos, etcétera, están hoy condicionados por las exigencias de la industria, por las exigencias de las grandes multinacionales que imponen las líneas de conducta.

Este es un asunto verdaderamente clave y no me podía imaginar hasta qué punto me lo iba a encontrar claramente expresado cuando la casualidad, el destino y vuestros votos me llevaron al Parlamento Europeo. Allí estoy en la Comisión de Investigación, Industria y Energía. Tiene estos tres ámbitos de actuación y es una de las comisiones más importantes, junto con la de los presupuestos del Parlamento. He tenido suerte; así, dicho entre nosotros y sin que no nos oiga nadie, casi por casualidad, aun siendo un diputado aislado, tuve

la suerte de aterrizar en esta comisión que es una de las más importantes del Parlamento, quizá la más. He tenido ocasión de oír a los máximos responsables de la investigación en Europa y lo que más me llama la atención de todo el sistema es la vinculación europea con las necesidades de la empresa. Esto es algo que se da como algo absolutamente natural. Hay muchas instituciones que se llaman Universidad-empresa, centros de investigación-empresa, porque hay una colusión de intereses muy clara entre la necesidad de la empresa privada (las industrias privadas, los servicios privados, etcétera) y las exigencias de la investigación. Quienes quieran disfrutar de los beneficios de los planes de investigación europeos tienen que someterse a los mecanismos generales que se imponen; y esos mecanismos generales que se imponen pasan indefectiblemente por la prevalencia de los intereses privados en el ámbito de la investigación. De manera que yo me atrevería a formular una tesis de carácter general que consiste en decir que la vieja censura y el viejo control que determinadas instituciones ideológicas, en el caso de la Iglesia muy claramente, ejercieron antaño sobre los contenidos de la investigación y los contenidos de la enseñanza, hoy han sido reemplazados por las exigencias y los intereses de la industria privada y de las grandes multinacionales.

Mi pregunta es: ¿esto es bueno o esto es malo? Yo no creo que sea malo, íntegramente malo. Yo creo que es bueno que la industria tenga la mirada puesta en la investigación que se desarrolla en los circuitos universitarios y que fomente aquello que le interese. Me parece muy bien y todo avance que se haga en ese sentido es aplaudido, no tengo la menor duda. Ahora bien, lo que no me parece bien es que quede al margen de la atención de las instituciones públicas, incluida la Unión Europea (las instituciones, la Comisión, el Consejo, el Parlamento, etcétera), toda la investigación que, siendo básica, sin embargo no tiene un reflejo rentable en la industria. No estoy pensando solamente en la Lógica, la Metafísica o el Derecho administrativo. Estoy hablando también de materias científicas, de la Física, de la Matemática, también preteridas en beneficio de los grandes sectores que tienen una vinculación estricta con los intereses privados. Este es uno de los aspectos que os quería trasladar hoy porque me parece de los más interesantes.

Ahora se va a tramitar el octavo plan de investigación europeo y yo personalmente he determinado que voy a enredar lo que en mi mano pueda en el seno de la Comisión para cambiar esta orientación. No voy a conseguir muchas cosas, pero algo espero conseguir. El otro día estuvo el Presidente y le dije que todo esto está muy bien, pero la Universidad y la investigación tienen también ámbitos que no tienen nada de rentables y eso hay que fomentarlo, hay que cuidarlo, porque a mí me da la impresión, le dije, que si aquí se hubiera presentado Immanuel Kant con la *Crítica de la razón pura*, a finales del siglo XVIII, no hubiera recibido jamás una ayuda de la investigación europea.

Y sin embargo Kant con su *Crítica de la razón pura* revoluciona todo. O no digamos si se hubiera presentado J.-J. Rousseau con el *Contrato social* en la mano. Lo hubieran sacado a patadas de allí y se hubieran reído. Y Rousseau, con el *Contrato social*, revoluciona toda la sociedad europea, revoluciona el mundo, inventando eso del «contrato social» que acaba desembarcando, nada menos, en el sistema democrático que tenemos. Es decir, que hay una serie de conocimientos aparentemente inútiles que luego tienen un vigor en su seno extraordinario, un vigor revolucionario para cambiar las estructuras políticas, las estructuras sociales y las estructuras económicas, pero que no se advierten a primera vista o no lo advierten quienes tienen la cabeza puesta solamente en aquella rentabilidad inmediata. Esto, como digo, es muy importante. Y también hay que decir que los sistemas de enseñanza, los sistemas de investigación, etcétera, tienen que cubrir ámbitos que simplemente están descuidados por todo el entramado de intereses privados porque no tienen ningún reflejo rentable. El Griego o el estudio del Antiguo Testamento, evidentemente, no tienen ningún reflejo práctico, pero son muy importantes. Francisco Tomás y Valiente, recordadéis todos vosotros que fue Presidente del Tribunal Constitucional y luego lo asesinó ETA, era catedrático de una Facultad de Derecho y decía que la Universidad tenía que ser un poco inútil y muy sospechosa para el poder público. Esas son las dimensiones que la Universidad española ha perdido.

Con esto paso al proceso de Bolonia, la construcción europea. Sobre la construcción europea hay que decir que la Unión Europea carece de competencias en materia de educación. Así como sí las tiene del fomento de investigación, que se articula a través de los planes, en el ámbito educativo no tiene competencias. Por eso todo este embrollo de Bolonia no nace en las instituciones europeas. Nace en el propio ámbito universitario, por acuerdos entre rectores. Hoy mismo informan los periódicos de la reunión de rectores que ha habido estos días en Budapest y en Viena para analizar el proceso de Bolonia y los resultados hasta ahora obtenidos; y según los propios responsables actuales de todos estos mecanismos, no son precisamente halagüeños; son bastante lamentables. Pero lo que me interesa subrayar es que, aunque no haya nacido todo este proceso de unificación en el seno de las instituciones europeas, sin embargo es un proceso que nace de la mano de los rectores y de los responsables de los ministerios de educación. Y a mí me parece positivo porque de lo que se trata es de crear un espacio, el Espacio Europeo de Educación Superior: y todo lo que sea contribuir a dotar de musculación al proyecto europeo a mí me parece que está bien. Soy un europeo convencido y creo que un asunto tan importante como es la formación de los jóvenes europeos da confianza a una organización que sepa homogeneizar títulos, disciplinas, asignaturas, etcétera.

Ocurre no obstante que, en nuestro país, en España (y esto también ha ocurrido en otros países, pero en España es muy claro), el proceso de Bolonia se ha visto enrarecido por un asunto que es muy fácil de comprender y que nosotros en UPyD entendemos perfectamente, que es la fragmentación de las instituciones políticas y administrativas. Las competencias universitarias ya no las tiene el Ministerio de Educación. Sigue existiendo el mismo dispositivo administrativo, como si no hubiera ocurrido nada en España, como si no hubiera ocurrido el proceso de descentralización. Sigue existiendo el Ministro, el Subsecretario, como cuando yo estaba preparando la oposición a cátedra hace 30 años, exactamente igual que cuando no había ninguna descentralización (que no la había, ni estaba, ni se la esperaba). Sigue exactamente igual: un gran aparato administrativo en el Ministerio de Educación, para hacer frente a unas competencias que no tiene. Después están las comunidades autónomas y las universidades, que como consecuencia del embrollo este de la autonomía universitaria cuentan con la posibilidad de poner en marcha los planes de estudio y prácticamente aprobarlos, porque hay unos mecanismos de control muy poco exigentes y muy poco serios. Esto hace que –por poner el ejemplo del ámbito que yo conozco mejor, que son las facultades de Derecho– en la Facultad de Derecho de León y en las de Valladolid o Burgos o Salamanca (por citar las de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, pero lo mismo podría decirse de la Murcia o de la de Oviedo) se tengan planes de estudio distintos; y eso vale exactamente igual para el resto de las disciplinas, carreras, etcétera.

Es una contradicción tratar de construir o edificar un espacio universitario superior europeo y mantener la fragmentación en el orden interno, en nuestro país, en las titulaciones. Con el sistema que estamos creando aquí, a un alumno le cuesta trabajo trasladarse de la Universidad de Salamanca a la de Valladolid, y están a cien kilómetros de distancia, porque va a tener problemas a la hora de la titulación, de la convalidación de créditos, etcétera. ¿Esto a qué se debe? Se debe al sistema absurdo que tenemos que quiere hacer convivir dos cosas que son incompatibles: la unidad del espacio europeo de educación superior con las competencias acantonadas en manos de las comunidades autónomas, y peor aún en manos de las universidades, en uso de su autonomía. «Como soy autónoma, no vas a venir a decirme si dar Derecho civil o Historia contemporánea; eso ya lo decidiré yo que para eso soy autónoma». Ahí están las dificultades de la autonomía. Yo suelo resumir esto diciendo: sí al proceso de Bolonia, no rotundo al proceso de Bolonia pasado por Chamberí. Cuando pasa por Chamberí el proceso de Bolonia, cuando pasa por nuestro sistema institucional, se convierte en un mecanismo no solamente inútil, sino sobre todo en un mecanismo perverso de organización del sistema universitario. Esto ha llevado a que en España esté fracasando el sistema de Bolonia.

El sistema de Bolonia no está siendo seguido por muchos países europeos. Hay alguno como Alemania. Una cosa curiosa que la gente no sabe: en el Gobierno alemán anterior, ya de la señora Merkel, se estableció en el programa de gobierno, en el propio pacto político de gran coalición que hacen las dos fuerzas políticas que formaron el Gobierno, la exclusión del sistema de Bolonia en determinados ámbitos de la enseñanza universitaria de Alemania; entre ellos, por cierto, las facultades de Derecho. Fijémonos en que se adopta el acuerdo nada menos que en un documento de la importancia del propio pacto que va a dar lugar a la gran coalición alemana entre socialdemócratas y democristianos. Esto también ha ocurrido en otros países europeos. La conclusión a la que se llega, y lo dicen los actuales responsables que han estado en Viena y Budapest estos días, es que el proceso camina muy lentamente. Mi opinión personal es que sería bueno que ese proceso tuviese éxito porque todo lo que fuera fortalecer la sociedad europea y homogeneizar en este terreno instituciones comunes, todo lo que sea crear un espacio energético común, todo lo que sea crear un espacio de transporte común, todo lo que sea crear un espacio de enseñanza y de educación común, un espacio de valores culturales comunes, todo eso me parece bien; pero todo eso tiene unas dificultades enorme de traslación a los Estados, a los países, sobre todo a aquellos Estados o países como el nuestro que están traspasados por la fragmentación de sus instituciones políticas y administrativas y en donde no hay una dirección unitaria del sistema.

Por eso en UPyD han insistido muchas veces en que hay que volver al sistema educativo centralizado, al sistema educativo en manos del Estado. Creo que eso es absolutamente básico si se quiere avanzar en esa construcción europea del espacio universitario. Diría, para matizar, que a lo mejor no es necesaria la reivindicación de la competencia exclusiva del Estado en materia de educación, pero si activar un mecanismo, que está puesto además en la Constitución y nadie se ha atrevido a activar, que es el mecanismo de la Alta Inspección del Estado del sistema educativo. Está en el artículo 149 de la Constitución. Lo que pasa es que nadie se ha atrevido a ponerlo en marcha. Una Alta Inspección que permita al Estado tener los instrumentos necesarios para controlar el sistema educativo y su marcha.

Insisto: toda vez que el sistema educativo es de interés general y que todo sistema educativo funciona sobre la base de los impuestos que pagan todos los españoles, una organización que nos representa a todos debe tener en sus manos los mecanismos para conocer qué es lo que pasa en todo ese sistema, cuáles son las prestaciones que se están dando. Lo otro nos conduce a la situación en la que estamos desgraciadamente para las personas que, como es mi caso, nos hemos dedicado a la Universidad pública y creemos firmemente en el sistema público de enseñanza o un sistema que acredite y

garantice la igualdad de todos los españoles. La visión de una sociedad que huye del sistema público y que cada vez busca más las prestaciones de las organizaciones privadas en cuanto adquiere cierto nivel económico —o huye simple y llanamente de España para acogerse a los sistemas educativos americanos, alemanes o los que sean— es verdaderamente deplorable.

Nosotros, desde una organización como UPyD, que es una organización pequeña, tenemos que reivindicar estas cosas. Tenemos que reivindicar la centralización de las competencias educativas a través de estos mecanismos, bien de la activación de la Alta Inspección del Estado, bien a través del mecanismo de la absorción de competencias de nuevo: el desapoderamiento de las comunidades autónomas en esta materia. Tenemos que reivindicar el sistema público de enseñanza; esto es capital, ya que es el sistema público el que garantiza a los ciudadanos y a las familias que tienen menos medios el acceder a un servicio de calidad. Y hemos de reivindicar una educación neutra o laica desde el punto de vista de los valores sociales. Estos deben ser a mi juicio los criterios de carácter general que deben guiarnos.

Ahora hay un Pacto Educativo, propuesto recientemente por el Ministerio de Educación, de por medio. Yo no lo he seguido porque no tengo tiempo de seguir estas cosas. UPyD debe esforzarse por reflejar el valor del sistema público de enseñanza, reflejar el valor de carácter laico, neutral, de la enseñanza, reivindicar una enseñanza que sea homogénea en todo el territorio nacional si queremos realmente producir un espacio europeo también homogéneo, que es muy importante. Aquí veo caras de personas muy jóvenes, y esto es muy importante precisamente para los más jóvenes porque es en ese ámbito de educación universitaria superior y de la educación europea de carácter general donde van a tenerse que medir las armas; y ahí es donde van a conseguir el futuro de su profesión y de sus posibilidades de formación. Todo eso va a surgir ahí y en ese sentido es muy importante que nosotros como españoles estemos presentes en ese proceso de convergencia. Y para estar presentes en ese proceso de convergencia tenemos que converger primero entre nosotros mismos; algo que no está ocurriendo y resulta disparatado.

En suma, estas serían a mi juicio las claves básicas de un proyecto educativo —que luego tendrá lógicamente muchos más detalles— desde el punto de vista que subyace en el programa de UPyD en educación.

El proceso de Bolonia

Ramón Rodríguez García

Informe sobre el proceso de Bolonia elaborado a petición del Consejo de Dirección de UPyD en diciembre de 2008.

EL CONTENIDO DE «BOLONIA»

Conviene, antes de nada, recordar qué es lo que «Bolonia» contiene estrictamente. Se trata, como es bien sabido, del acuerdo tomado en esa ciudad por los ministros de educación de los países de la Unión Europea en 1999 de constituir un Espacio Europeo de Educación Superior –algo así como una unión europea de universidades–, acuerdo que continuaba en el plano ejecutivo la Declaración de intenciones que hicieron, también en Bolonia, los rectores de muchas universidades europeas, llamada *Magna Charta Universitatum*. Aunque hay diferencias no menores entre la declaración y los acuerdos que dieron lugar al EEES, el marco esencial que lo ampara son los seis ya famosos objetivos del acuerdo de Bolonia: 1) adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables; 2) adopción de un sistema basado en dos ciclos, el primero de una duración mínima de tres años; 3) establecimiento de un sistema de créditos común, como el ECTS; 4) promoción

de la movilidad de estudiantes y profesores; 5) promoción de la colaboración en la garantía de la calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables; 6) promoción de la dimensión europea de la enseñanza superior.

La consecución de estos objetivos, cuya implantación debe estar concluida en 2010, ha puesto en marcha un proceso de reformas muy variable en el conjunto de Europa y que reviste especiales características en España. *Por ello es necesario distinguir entre los objetivos en sí mismos y la idea del EEES, que rara vez son objeto de crítica, y el proceso de reformas subsiguiente.*

Lo esencial del acuerdo de Bolonia en lo que se refiere a su directa incidencia en la vida universitaria se puede reducir al sistema de dos ciclos, el primero de los cuales debe ya capacitar para el mercado de trabajo, y a la nueva concepción del crédito como unidad de medida, medición que recae sobre el trabajo total del estudiante y no sobre las tradicionales horas lectivas. El objetivo 5, de menor incidencia teórica, se está revelando en la práctica como el más decisivo, merced a la creación de agencias de acreditación de la calidad que dirigen hasta la minucia la implantación de la reforma.

Como puede fácilmente comprobarse, la Declaración de Bolonia no tiene una carga ideológica fuerte, aunque es obvio que se sustenta en algunos tópicos de la llamada «sociedad del conocimiento»: que el «conocimiento», con la vaguedad que caracteriza al término hoy, es un factor esencial de crecimiento, que una adecuación de la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad es ineludible y que es necesario incrementar la «competitividad» internacional de la Universidad europea. Todo lo suficientemente *light* y contrapesado con la mención de la autonomía de la Universidad y de las exigencias del conocimiento científico como para no suscitar recelos especiales. El objetivo que más trasluce ese trasfondo mercantil es la exigencia de que el primer ciclo, claramente acortado en sus contenidos disciplinares respecto de las clásicas licenciaturas, habilite para el mercado laboral: es obvio que la «sociedad del conocimiento» parece exigir a la vez, paradójicamente, una rápida inserción en dicho mercado y un menor nivel de conocimientos.

LA OPACIDAD DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN EN ESPAÑA

El proceso de implantación en España de los objetivos de Bolonia sólo en el tramo final en que nos encontramos ahora ha evidenciado toda la confusión,

la improvisación y los supuestos no declarados en que se ha basado. Ha sido probablemente la insistencia de un movimiento estudiantil relativamente reducido el que ha trasladado por fin a la conciencia pública, con independencia de sus concretas reivindicaciones, la idea de que son precisos una reflexión y un debate públicos que nunca han existido *ni siquiera en el interior de las universidades*. Han sido las tecnocracias universitarias, comandadas por la CRUE (Conferencia de Rectores de Universidades Españolas), siempre en connivencia con los ministerios de turno, los que han llevado adelante un proceso que nunca han querido extender a una comunidad universitaria, que probablemente consideran refractaria a los cambios que desean introducir. Es esta una de las características más constantes del proceso: el recelo de las «autoridades» respecto de sus «subordinados», profesores y estudiantes. Si a eso se añade la no menos tradicional indiferencia de estos en relación a todo lo que viene «de arriba» (tras la experiencia de tantos cambios, el pensamiento de que «en el fondo nunca pasa nada» es ampliamente compartido), se comprende que sólo al final, cuando ya es muy difícil iniciar una reflexión seria, el asunto haya trascendido a la opinión pública.

LOS IMPLÍCITOS DEL PROCESO

El rechazo que suscita Bolonia en muchos ambientes universitarios, mucho más extensos que el de la protesta estudiantil, sólo puede entenderse si se hacen claramente explícitos al menos dos supuestos básicos del cambio que, tomando «Bolonia» como ocasión propicia, están conduciendo de facto la reforma universitaria: una concepción de la Universidad que la aproxima a un *Centro de Formación Profesional de Grado Superior* y un *modelo pedagógico uniforme* acorde con él.

a) Desde el Informe Bricall, anterior a la puesta en marcha oficial de Bolonia, ha sido una obsesión constante de las autoridades universitarias en general que la Universidad se estaba quedando anquilosada en estructuras que no respondían a las nuevas necesidades sociales. La «sociedad del conocimiento o de la información» era el rótulo genérico que cubría esas nuevas necesidades. Ahora, con el proceso de Bolonia, se ve claramente que de lo que se trata es de adaptar lo esencial de la vida universitaria (docencia, formación cultural e investigación) a las exigencias cambiantes y aceleradas del mercado de trabajo; de ahí que el concepto de «empleabilidad» sea una constante de las declaraciones y de las instrucciones que emanan de las instituciones encargadas de la reforma universitaria. Un mercado que se estima muy alejado hoy de

los cauces marcados por las tradicionales «profesiones» (médicos, abogados, ingenieros, profesores, economistas, farmacéuticos), a las que la enseñanza universitaria estaba desde siempre vinculada. La palabra fetiche «flexibilidad», clave de las nuevas exigencias laborales, debía ser urgentemente transportada a la Universidad. La primera traducción práctica de esta convicción extendida por rectorados y ministerios fue, en los albores del proceso de Bolonia, la fiebre de los «títulos propios», estudios cortos ajenos a las titulaciones oficiales que las universidades podían ofrecer para una Formación Profesional específica. La segunda, la adopción, como tarea propia por parte de la Universidad, de la llamada *formación continua*, cursos de reciclaje del más diverso contenido, permanentemente abiertos y ofrecidos a todo tipo de interesados, universitarios o no. Bolonia ha supuesto, en la letra y en el espíritu, la consagración de esta tendencia a entender la formación universitaria directamente vinculada a las exigencias peculiares del mercado de trabajo: los másteres del segundo ciclo asumen las pretensiones de los títulos propios y la declaración de Praga (2001) añade «el aprendizaje a lo largo de toda la vida» como uno de los elementos esenciales del EEES para hacer frente a «los desafíos de la competitividad y al uso de las nuevas tecnologías».

Esta idea ampliamente extendida por la élite dirigente de la Universidad ha ejercido y ejerce una presión creciente sobre la comunidad universitaria y es hoy un a priori indiscutido. En algunos casos se aboga ya directamente por incorporar los conceptos y procedimientos del Catálogo Nacional de Actividades Profesionales a la Educación Superior. Su poder está ahí, en la presión que ejerce y que se manifiesta, más que en los decretos oficiales, en las directrices de aplicación de la reforma, que emanan de agencias de evaluación y de acreditación diversas así como de rectorados, y en los formularios múltiples que han de ser cumplimentados por profesores y alumnos para cualquier actividad.

b) El segundo supuesto, estrechamente vinculado a éste, es que esa adaptación a las nuevas exigencias del mercado requiere un *nuevo paradigma educativo*, según instrucción explícita de la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). El punto de Bolonia en que se apoya esta exigencia es el sistema de créditos basado en el trabajo del alumno, sistema que «es sólo el reflejo de un cambio de mentalidad en el planteamiento de la enseñanza y el aprendizaje». Este misterioso paradigma, nunca oficialmente explicitado por nadie, es uno de los lugares comunes más operativos de la reforma puesta en marcha. Esgrimido como arma por pedagogos y tecnócratas, sentido como amenaza por gran parte de la comunidad universitaria, nadie ha salido a explicar por qué es necesario y en qué consiste, con lo que la confusión y el recelo aumentan. Pero en el fondo, si se leen documentos esenciales como el Programa Tuning, elaborado por varias universidades europeas y elogiado por la

ANECA, y los formularios y guías docentes que ésta publica, se ve con claridad que se trata de un modelo educativo en el que los contenidos específicos de conocimiento, propios de las disciplinas científicas, en los que se basa la enseñanza actual, pierden valor frente a las competencias, habilidades y destrezas, es decir, a las capacidades que el estudiante, llegado a su situación laboral, puede ejercer en un momento dado. Este es el resultado que se espera de la formación. No se trata de saber, sino de poder ejercer. Basta echar un vistazo a las competencias genéricas, extensibles a cualquier título, que describe el citado Proyecto Tuning para hacerse una idea de en qué se piensa: capacidad de liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de planteamiento y resolución de problemas, gestión de proyectos, capacidad de comunicación. La similitud con los departamentos de recursos humanos de cualquier empresa es patente. Poner el acento en que el resultado del aprendizaje sea obtener este género de competencias exige, desde luego, cambiar la estructura de la enseñanza y del contenido de las asignaturas, de ahí la necesidad de esas «guías docentes» que habrán de acompañar en el futuro a cada una de ellas.

La obra conjunta de estos dos supuestos complementarios, que forman la «nueva mentalidad», es el contexto que impulsa la reforma y lo que, a medida que se percibe su influjo, suscita los recelos y resistencias de sectores crecientes de la comunidad universitaria. *Al comprobar su alcance y la presión que ejercen, se hace más reprobable aún que los sucesivos ministerios hayan casi concluido esta reforma en la más absoluta ausencia de un debate público, no sólo en el seno de la Universidad, sino también en toda la sociedad. Es una exigencia de salud pública democrática pedir ese debate y demandar explicaciones a las autoridades que han llevado a cabo el proceso. En este punto es de justicia apoyar al movimiento estudiantil.*

LA REALIZACIÓN DEL EEES Y SU SITUACIÓN ACTUAL

Basado probablemente en la fuerza de esa mentalidad, el Gobierno español adoptó un modelo de implantación de Bolonia consistente en un cambio total del sistema universitario. Podía, por ejemplo, haber optado por aprovechar la estructura existente de diplomaturas (tres años) y licenciaturas (cinco años), para adaptar, con pocas modificaciones, las diplomaturas al grado y los dos últimos cursos de licenciaturas al máster. Eso habría supuesto una reforma, pero no la completa remoción de las titulaciones, con el consiguiente desbarajuste y la incertidumbre que, desde hace ya años, reinan en la Universidad.

Lo que se ha llevado a cabo, sin embargo, ha sido:

1. Una revisión completa de todas las titulaciones existentes y sus planes de estudio. Se recordará cómo se formaron comisiones por áreas universitarias para elaborar un nuevo catálogo de titulaciones, en la convicción de que algunas se habían quedado obsoletas y había que crear otras más adaptadas a las «nuevas demandas sociales». El intento terminó en fracaso estrepitoso ante las presiones corporativas y nacionalistas y la falta completa de criterio por parte del Ministerio. En un vaivén típico de este Gobierno se pasó al extremo contrario: no sólo no se elaboró el catálogo, sino que se dejó, bajo el señuelo de la autonomía, al arbitrio de cada universidad promover sus propios títulos y se renunció incluso a marcar unas directrices mínimas para homogeneizar las titulaciones en todo el territorio español. Es evidente que con ello, como ya está ocurriendo en Alemania, no se favorece, sino que se actúa directamente en contra del objetivo de Bolonia de facilitar la movilidad de estudiantes y profesores.

La consecuencia de esta imprevisión e incompetencia es que se forzó a la Universidad a implantar los másteres del postgrado sin conocer las titulaciones del grado, lo que ha dado lugar a las más absurdas situaciones académicas.

2. La implantación de un grado de cuatro años, con una especie de tesina el último curso, a diferencia de los tres años, mayoritario en toda Europa. No se comprenden las ventajas de esta decisión, que no nos iguala con Europa, que no garantiza una mayor formación y que impide una generalización de los másteres de dos años, más aptos para una profundización en la especialidad correspondiente. Es un híbrido entre la diplomatura y la licenciatura cuyo valor está por ver.

3. La dejación en manos de la ANECA de la confección de los protocolos y la evaluación de los títulos para su posterior verificación por el Consejo de Universidades y su autorización por las comunidades autónomas. La ANECA recibe así un poder enorme y, como agencia externa, se sustrae a todo control por parte de la comunidad universitaria. La opacidad de sus comisiones, elegidas sin criterios conocidos, la falta de transparencia de su funcionamiento y la obligatoriedad de sus planteamientos y criterios, plasmados en los formularios de necesaria cumplimentación, son otro de los rasgos más acusados del proceso.

4. A la vez, una transformación completa del procedimiento de acceso al profesorado funcionario: supresión de la habilitación, que ya había sustituido al concurso-oposición, por un sistema de acreditación, sin pruebas ni exámenes públicos de ningún género, en el que, una vez más, la todopoderosa ANECA

establece los criterios y los formularios-tipo al que el aspirante ha de someter la organización de su currículo. Las comisiones juzgadoras no están formadas por especialistas en la materia ni sus miembros son sorteados, sino designados por la Agencia.

5. En el apartado esencial de la formación del profesorado de Enseñanza Secundaria, la decisión, por decreto ministerial, de establecer un máster de contenido exclusivamente psicopedagógico obligatorio para todo graduado que quiera acceder a dicho profesorado –sustitución del antiguo CAP (Certificado de Aptitud Pedagógica)–. Esta decisión comportará, sin ninguna duda, una disminución de la preparación científica en sus correspondientes materias del profesorado de ES, en razón de a) la menor duración de los estudios de grado, b) la no exigencia de cursar un máster de especialización; pero también una disminución de la preparación científica en el acceso al doctorado, pues, situado en pie de igualdad con cualquier máster del segundo ciclo, se podrá acceder desde él, sin ulterior especialización, a la elaboración de una tesis doctoral en una materia de contenido científico. Los estudiantes añaden en su crítica, con razón, el brutal encarecimiento del coste respecto del CAP actual.

El resultado de estas decisiones, sin entrar a juzgar aún su efectividad, es una *extraordinaria burocratización*: los departamentos universitarios –no sólo los cargos académicos– llevan cinco años al menos dedicando sus esfuerzos a rellenar papeles de una minuciosidad extrema, obligados a imaginar todo tipo de objetivos, procedimientos, etcétera, a prever los *impactos* de su actividad, a recabar, en suma, los datos más diversos con que satisfacer las insaciables demandas de la tecnocracia que dirige el proceso. Y las previsiones son aún peores; pasada la fase de implantación, la docencia ordinaria estará sometida a un control burocrático permanente, con fichas de docencia individualizadas, minuciosas guías docentes, revisiones temporales de las titulaciones, etcétera.

LA RELACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA SOCIEDAD. LA «PRIVATIZACIÓN» DE LA UNIVERSIDAD

La tendencia a adaptar la planificación docente e investigadora de la Universidad a las exigencias del mercado de trabajo, es decir, a las necesidades de los «empleadores» es, como hemos visto, uno de los pilares que sustentan la creación de EEES. No aparece, sin embargo, de una manera declarada y operativa en los principales decretos ministeriales que desarrollan la reforma,

pero sí en algunos criterios y directrices de su aplicación. Su peligro no radica en una posible privatización de la Universidad pública, en el sentido de que ésta vaya a transferir a manos privadas su titularidad o su gestión, cosa harto improbable, sino en diversos factores que ya están incidiendo en la vida ordinaria de la Universidad. Algunos ejemplos:

1) El peso de la nueva mentalidad está haciendo, especialmente en aquellas áreas universitarias más alejadas a la actividad empresarial, que los planes de estudio se diseñen no en función de la estructura propia del saber correspondiente, sino en función de lo que se supone que pueda resultar más atractivo para los posibles empleadores: lo que está dando lugar a algunos esfuerzos patéticos, especialmente en el ámbito de Humanidades. En sí mismo esto no es bueno ni malo, pero muestra el desplazamiento desde lo que se estiman exigencias de una enseñanza superior a las de una enseñanza profesional «flexible».

2) La *empleabilidad inmediata* de los egresados está ya funcionando como criterio de evaluación de la *calidad* de una titulación, como puede verse en los protocolos de la ANECA. Hoy no se sabe bien cuál es el peso de este criterio, pero no resulta difícil predecir hacia dónde se dirigirán las revisiones periódicas de la calidad a la que han de someterse las titulaciones. Véase por ejemplo la opinión de la ACAP (Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva) de Madrid: «parece necesario incorporar las necesidades del mercado de trabajo a los procesos de autorización de las titulaciones de las universidades públicas por parte de las comunidades autónomas». La condena a la extinción o a una existencia precaria de muchas titulaciones está a la vista.

3) Al igual que en los proyectos de investigación, en los que ya venía operando desde hace años, la *financiación privada* es un importante criterio general de la calidad, especialmente en el nivel de posgrado. Así figuraba explícitamente en los manuales para la obtención de los extintos Programas de Doctorado con Mención de Calidad, donde los convenios con empresas y la financiación privada suponían un importante porcentaje en la puntuación requerida. Nada hay que objetar a la obtención de recursos privados para la investigación, incluso para el apoyo de algún curso, *pero en modo alguno la calidad de una docencia o una investigación puede establecerse a priori por el criterio de disponer de recursos privados*.

Si todos estos factores conducen a una cierta asunción del modelo empresarial en la docencia y la investigación, resulta extremadamente paradójico que allí donde tal modelo sería más necesario y rendiría frutos ciertos, a saber, en la gestión interna de la Universidad, nada se hace. La administración universitaria sigue obedeciendo al más añejo y lento modelo funcionarial, con miles de

trabas administrativas a cualquier proyecto no habitual y con constantes trabas a la ejecución del gasto.

CRÍTICA Y PROPUESTAS

Cualquier crítica razonable al plan Bolonia tiene que partir de dos distinciones básicas:

1. Que los objetivos de Bolonia no se identifican con su proceso de implantación en España y
2. Que cuestionar el proceso, e incluso el plan mismo, no significa aceptar como válida o preferible la realidad actual de la Universidad española.

Respecto de lo primero, parece evidente que, a pesar de lo discutible de la mentalidad en que se sustenta, el objetivo esencial de homogeneidad en los estudios y las titulaciones y el fomento de la movilidad es un fin loable en sí mismo. Incluso el crédito ECTS, su principal instrumento, no implica la homogeneidad pedagógica que se pretende. Asentada la distinción, hay que centrarse en la innecesaria transformación total que se ha puesto en marcha so capa de esos objetivos.

En cuanto a lo segundo, es imprescindible, si se quiere tener credibilidad en la crítica a Bolonia, reconocer los defectos graves de la Universidad actual, que afectan más a la realidad inercial de su práctica docente y de gestión que a sus planes de estudio. Es necesario, por poner algunos ejemplos de una lista inacabable, cambiar la enseñanza basada en los apuntes de la clase magistral, la facilidad de aprobar asignaturas con sólo la lectura de esos apuntes, arbitrar medios que distinguan al profesor competente del que no lo es, facilitar la dedicación a la investigación; en el campo de la organización académica, acabar con el electoralismo permanente de los rectores, con su interés casi exclusivo en el aumento de la financiación sin dar cuentas de su gestión interna y sin preocuparse por la mejora real, básica, de la calidad de la docencia, con la tendencia de cada nivel jerárquico a hacer dejación de su responsabilidad y pasar la decisión al siguiente, reducir el poder sindical en las decisiones estratégicas, etcétera.

Tras todas estas consideraciones podemos proponer:

1. Pedir una moratoria en la culminación del proceso para reflexionar sobre todo lo llevado hasta ahora a cabo y devolver a la comunidad universitaria y a la sociedad en general el debate público que se le ha hurtado. Se trata especialmente de debatir qué Universidad queremos y la conveniencia o no de convertirla en un centro de Formación Profesional Superior.

2. Retirar de todo *criterio de calidad* las referencias a la financiación privada. Considerarla como criterio complementario no determinante *en algunas titulaciones, en modo alguno como un criterio extensible a todas.*

3. Deslindar por completo el crédito ECTS de un supuesto modelo pedagógico uniforme. El ECTS no es una metodología didáctica ni un modelo de programación. Es un sistema de cómputo de los estudios compatible con diversas metodologías docentes. No puede por ello identificarse la introducción del ECTS con la implantación de una metodología determinada. En principio ninguna viene impuesta y ninguna queda excluida por el ECTS. No existe una única metodología docente correcta y adecuada a todas las disciplinas, materias y asignaturas. Incluso para una misma asignatura puede haber diversas metodologías válidas. La adaptación al ECTS deberá ser lo más respetuosa posible con las diferentes orientaciones didácticas y con la autonomía de cada profesor o grupo de profesores para planificar la enseñanza de acuerdo con sus criterios pedagógicos, la especificidad de su materia y los alumnos a los que va dirigida. La pluralidad de métodos de enseñanza en una titulación es además globalmente beneficiosa para la formación de los estudiantes.

4. Reconocer a los propios profesores como los verdaderos expertos en la didáctica de cada materia. Por ello, como norma general, serán la asignación de créditos y la distribución de las horas de trabajo del alumno las que deberán adaptarse al modelo que el profesorado considere más idóneo, y no al contrario. A fin de facilitar la participación del profesorado y el alumnado en el proceso, deberá devolverse a los departamentos y centros responsables de cada titulación la responsabilidad de la organización, la metodología y el desarrollo del trabajo requerido por el crédito.

5. Respecto del funcionamiento de la ANECA, exigir el establecimiento de procedimientos por los cuales la comunidad universitaria, a la vez que se somete sin recato al control externo, pueda, a su vez, exigir responsabilidades y participar en la elaboración de los criterios por los cuales va a ser enjuiciada su labor, así como en la selección del personal evaluador.

6. Retomar la idea de un catálogo nacional de titulaciones y la elaboración de directrices específicas para cada una de ellas, a fin de obtener la homogeneidad necesaria para garantizar la movilidad prometida por Bolonia.

7. Derogar el Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y sustituirlo por un período de prácticas remuneradas de uno o dos años, tutorizadas y complementadas por cursos de formación pedagógica.

Los problemas de la educación en la España de hoy

Víctor Ortega Lacalle

Conferencia pronunciada en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

No puede negarse que la educación ha sido en los últimos años protagonista del debate político. Así lo atestiguan decenas de disposiciones legales, incluyendo varias leyes orgánicas, manifestaciones multitudinarias y encendidos debates en el Parlamento. Sin embargo, esta polémica ni ha abordado ni ha resuelto los auténticos problemas de nuestro sistema educativo, y no porque no hubiera signos evidentes de su deterioro creciente.

Intentaré en esta ponencia realizar una breve caracterización de la enseñanza no universitaria en España, enumerando algunas de sus principales fallas, de manera que pueda servir para abrir un debate sobre las posibles medidas en que debería basarse su reforma.

Los temas que son habitualmente objeto de debate pueden agruparse en dos grandes ámbitos: el académico y el político. El primero hace referencia a la calidad de la formación, lo que depende del número de años que pasan los alumnos en el sistema educativo, así como del nivel de titulación y de

competencia que adquieren en ese periodo. En el segundo incluimos la titularidad y financiación de los centros educativos, el reparto de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas y la introducción en el currículo de contenidos discutidos por su componente ideológico, tales como la religión o la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Algunos de estos últimos asuntos serán analizados de manera más detallada en intervenciones posteriores de este I Encuentro Nacional de Educación, así que no me detendré tanto en ellos.

Por las estadísticas que reflejan la situación de la educación en España sabemos que nuestros alumnos estudian pocos años, que muchos no consiguen la titulación básica y que su nivel de competencia académica no es muy bueno.

Para empezar, el fracaso escolar (porcentaje de cada generación que no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria) es muy alto. La tasa bruta de titulados en ESO fue en el año 2007 de solo el 69,2%¹, lo que significa un claro empeoramiento desde el año 2000, cuando se situaba en el 73,4%. En los países de la Unión Europea, excepto en Grecia y Portugal, un nivel similar de titulación es alcanzado por más del 80% de los alumnos.

Este dato ya presagia un elevado índice de abandono escolar prematuro (porcentaje de población entre 18 y 24 años que ha obtenido como mucho el título de graduado en ESO y que no está realizando ningún tipo de formación en ese momento o en los tres meses anteriores). Y, en efecto, después de un descenso de más de 10 puntos entre 1992 y 1997, este valor se ha mantenido en la última década entre el 29 y el 31%, con una ligera tendencia a incrementarse en los últimos años. El contraste es muy acusado con los países de nuestro entorno, pues la UE-15 ha pasado del 23,6% en 1998 al 16,4% en 2007. Las tasas de titulados en Bachillerato y en Formación Profesional también son bajas en España y los resultados han empeorado en la última década.

Para analizar los niveles de competencia académica de los alumnos, el dato con más fortuna mediática es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) de la OCDE, ya que permite un análisis comparado con el resto de los países desarrollados. Lo que refleja este estudio es que el nivel de los estudiantes españoles a los 15 años es mediocre en comparación con

¹ Los datos estadísticos proceden del *Informe 2008: objetivos educativos y puntos de referencia 2010*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte-Subdirección General de Información y Publicaciones: Madrid, 2009, que muestra lo lejos que está (a fecha de su edición, en noviembre de 2009) la educación española de los Objetivos de Lisboa, así como el enorme optimismo del Gobierno sobre la evolución del sistema entre 2007 y 2010.

algunos de nuestros vecinos. Sin embargo, el estudio no tiene las propiedades oraculares que en él se buscan para encontrar la raíz de nuestros males. Primero, porque los resultados entre las comunidades autónomas españolas son muy diferentes, al igual que ocurre entre las regiones de otros países, lo que demuestra que bajo un mismo sistema educativo se pueden obtener resultados muy diversos. Y también porque no hay diferencias que evidencien que un tipo de organización educativa o de pedagogía dominante sea mejor que otra.

Lo que sí reflejan los informes PISA es que en España hay más alumnos con un nivel medio de competencia, dato que han utilizado algunos defensores del modelo español como prueba de la mayor equidad de nuestro sistema. El problema es que esa igualación entre los estudiantes se ha hecho a costa de reducir la excelencia (en el nivel superior de comprensión lectora hay sólo un 1,8% de alumnos españoles frente al 8,6% de promedio en la OCDE) y no el porcentaje de alumnos con peores resultados (en los dos niveles inferiores de comprensión lectora sigue habiendo un 25,7% de alumnos españoles por el 20,1% de promedio en la OCDE).

PARA QUÉ SE ENSEÑA Y A QUIÉN SE ENSEÑA

Nadie duda de que el sistema educativo constituya uno de los pilares de un Estado moderno, de un Estado social y democrático de Derecho, tanto por razones políticas como socioeconómicas. La escuela sirve para mejorar la capacitación intelectual y profesional de una población y es, por tanto, condición ineludible para mejorar la actividad económica de un país. Por ejemplo, para ese anhelado cambio del modelo productivo español que alguna vez encontrará una generación formada para llevarlo a cabo.

La escuela es también el más eficaz medio conocido de promoción social, pues ha permitido a amplios sectores de la población mejorar su calidad de vida durante las últimas décadas. Y, por ello, sirve a la vez para reducir el presupuesto público que se dedicará en el futuro a gastos sociales, en la medida que contribuye a que exista menos desempleo y menos necesidades de asistencia social.

Por último, el sistema educativo forma ciudadanos, requisito indispensable para la supervivencia de un Estado democrático, pues como ya sabían los atenienses no es posible una democracia de idiotas, en su sentido etimológico.

Pero los centros educativos cumplen también una función de custodia de los menores, recogida en el Código Civil, cada vez más importante en la medida en que la escolarización facilita el trabajo de los padres y tutores. Y, en los últimos años, de manera implícita o explícita, han ido asumiendo también otras funciones sociales, familiares, terapéuticas... hasta el punto de que se han convertido en el comodín al que responsabilizar de buena parte de los problemas de niños y adolescentes. Si aumenta la obesidad infantil se pide a la escuela que enseñe a comer; si se incrementan los embarazos adolescentes se mira, en primer lugar, a la educación sexual que se enseña en los institutos. No hace falta decir que esta tendencia es tan perniciosa para la escuela, obligada a resolver cuestiones que le sobrepasan, como para los padres y los alumnos, que pueden diluir una parte de su responsabilidad personal en las carencias del sistema.

Durante el último medio siglo ha habido en España dos grandes reformas educativas, con la pretensión de escolarizar cada vez a más jóvenes durante cada vez más tiempo. La reforma de 1970, que implantó la EGB, extendía la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y pretendía mejorar el nivel de titulación del país garantizando la igualdad de oportunidades a todos los alumnos. La reforma de 1990 supuso la ampliación de la enseñanza obligatoria, la ESO, hasta los 16 años, pero también la aparición un nuevo concepto de igualdad: ya no era suficiente con que todos los alumnos tuvieran las mismas oportunidades, había que remover los obstáculos que existieran para que todos alcanzaran la titulación mínima.

Esta última reforma se apoyó en dos pilares teóricos, que ya se habían aplicado en otros países de Europa Occidental: la escuela comprensiva, que defiende que todos los coetáneos deben estudiar juntos mientras permanecen en la enseñanza obligatoria, y la generalización del constructivismo como pedagogía dominante. El cambio tenía un importante componente ideológico en su fundamentación teórica, ya que se basaba en la creencia en la bondad intrínseca de los seres humanos y en un determinismo social que achaca los problemas a la influencia del medio. El rechazo al autoritarismo de la escuela tradicional le inclinaba a un modelo que Jean François Revel comparó en Francia con los falansterios de los socialistas utópicos, en el que los profesores pasarían a ser los conductores de un trabajo comunitario.

El resultado no ha podido tener peores efectos y no sólo, como es habitual oír, porque no se le dotó de los recursos necesarios para implantarse. Lo que se ha terminado por generalizar es un sistema ficticio que funciona al margen de lo que marca la reforma, o a pesar de ella. Por ejemplo, la escuela comprensiva exige una atención específica para cada alumno puesto que dentro de un grupo existen distintos ritmos de aprendizaje. Se ha diseñado así un entramado de

apoyos, refuerzos y diversificaciones de imposible cumplimiento por parte de los profesores. También se pensó que con el nuevo sistema los alumnos tendrían muchas más ganas de aprender, que los buenos estudiantes mejorarían el resultado de sus compañeros menos dotados o menos interesados, que la sustitución de las normas impuestas por otras consensuadas haría que se respetaran más. Nada de eso guarda correspondencia con lo que ha ocurrido en nuestras aulas. Y no son estas las únicas mistificaciones del sistema, como iremos viendo. Es curioso constatar en la distancia como los legisladores de la época creían estar huyendo de este maleficio y advertían del fracaso de los modelos educativos ideales construidos «a partir de un mero diseño teórico, abstracto y conceptual», que no pudieran «enhebrarse con la realidad que pretendían modificar».²

La reforma se hizo de espaldas a una parte del profesorado, a veces con la soberbia pedante y otras directamente con el desprecio del converso que pretende a toda costa imponer sus nuevos dogmas, arrasando lo que ya existía. El resultado ha sido un enfrentamiento bizantino entre dos concepciones de la enseñanza que solo son antagónicas en las formulaciones teóricas que así lo pretenden. El debate educativo se ha visto atrapado en dicotomías irresolubles y, por tanto, estériles: discusiones, por ejemplo, sobre si los alumnos debían conocer conceptos o destrezas, y los profesores su materia o las formas de enseñarla, como si ambos elementos pudieran separarse.

Por último, se ha construido un sistema irresponsable, característica por otra parte tan frecuente en otros ámbitos de España. En el sistema educativo español hay infinidad de culpas, naturalmente de los otros y la del sistema en su conjunto, pero pocos mecanismos y poco eficientes para que padres, alumnos, profesores y, por supuesto, la Administración respondan de sus actuaciones.

Mucho antes del último cambio educativo también se transformaron la sociedad y las familias de los alumnos. Mientras el país se desarrollaba económicamente se hizo tolerante e igualitario; las familias, antes jerárquicas y autoritarias, se hicieron más consentidoras. No puede obviarse la influencia que estos cambios han tenido sobre la educación, aunque solo en parte en el sentido que cabría esperar.

Hay dos factores que parecen incidir directamente sobre el éxito educativo de los alumnos: el nivel de renta y el nivel de estudios alcanzado por los padres. Ambos indicadores han mejorado notablemente en España en los últimos años y, sin embargo, los resultados académicos se han estancado o empeorado.

² Preámbulo de la Ley de Ordenación General de Sistema Educativo (LOGSE), Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre (BOE nº 258, de 4 de octubre).

Algunos estudios parecen mostrar que la mejora socioeconómica ya no es tan determinante sobre el éxito y el comportamiento de los alumnos en la escuela. Un informe reciente de la Fundación Jaume Bofill, dirigido por el sociólogo Javier Elzo³, ha encontrado que en Cataluña los alumnos más conflictivos proceden tanto de familias de alto poder adquisitivo y cultural, a las que denomina «progresistas extravertidas» y en las que existe una amplia tolerancia de los padres, como de las familias «conflictivas». Mientras, y según el estudio, las familias de inmigrantes, que no tienen un alto nivel de renta o formación, pertenecen mayoritariamente al grupo de las familias cohesionadas, o «convivenciales-armónicas».

A la escuela se le ha exigido adaptarse a esta nueva sociedad progresista y extravertida. No suele contemplarse, porque suena a viejo y a afrenta contra el igualitarismo, que tal vez sea la sociedad la que deba adaptarse a la escuela, al menos mientras permanece en ella. Y esto es así porque, como venimos viendo, en el moderno Estado social la escuela se ha transformado en un derecho sin deberes, es decir, en un privilegio para los alumnos y sus familias, un concepto realmente difícil de compaginar con la relación jerárquica y de autoridad entre profesores y alumnos que, por muchos bienintencionados experimentos que se hagan, parece consustancial a la enseñanza.

La psicóloga Judith Rich Harris⁴ proporciona una visión muy diferente a la que parece sugerir la intuición sobre la influencia que tienen los padres en el comportamiento de sus hijos fuera del hogar. Su tesis, realizada a partir de estudios sobre el lenguaje, concluye que el ascendiente de los padres fuera de la familia es nulo, y que son los propios niños quienes van perfilando los rasgos de su personalidad mientras se socializan con sus coetáneos. La imagen cada vez más frecuente de los padres que no comprenden el comportamiento de su hijo en el instituto, tan diferente del que muestra en casa, puede no ser solo el resultado de la entrañable miopía de los padres ante sus retoños.

Si esto es así, y queremos comprender lo que ocurre en las escuelas de nuestro país, tenemos que enfocar directamente nuestra atención hacia los valores y actitudes que comparten los niños y adolescentes y que nos ayudarán a entender su comportamiento cuando están juntos, ya que las clases son, sin duda, uno de sus principales espacios y momentos de relación.

Partamos de que no todos los alumnos son iguales, ni en sus intereses, ni en sus capacidades, ni en su actitud. Y reconocerlo no implica el riesgo de sustituir el cuestionable determinismo social que instauró la LOGSE por otro incierto

3 Javier Elzo Imaz (coordinador), María Teresa Laespada Martínez y Ana Martínez Pampliega: *Models educatius familiars a Catalunya*. Fundació Jaume Bofill: Barcelona, 2009. Disponible para su descarga gratuita en <http://www.bofill.cat/intra/bofill/documents/publicacions/504.pdf>

4 Judith Rich Harris: *El mito de la educación*. Grijalbo: Barcelona, 1999.

determinismo biológico en el que la capacidad intelectual marcaría el éxito escolar y los itinerarios educativos de los alumnos. Sobre todo, porque en la escuela actual tan importante o más es la actitud que la capacidad.

En ocasiones se clasifica a los malos alumnos, en expresión de Álvaro Marchesi⁵, entre los que presentan problemas de aprendizaje y los que presentan problemas de motivación, es decir, entre los que les cuesta y los que no quieren estudiar. Para los primeros, si tienen interés y ganas de trabajar, el sistema actual ha encontrado respuestas muy satisfactorias, como los Programas de Diversificación Curricular, que han permitido titular a cientos de alumnos que no lo hubieran conseguido de otro modo, e incluso que prosigan sus estudios con éxito en Bachillerato o en los Ciclos Formativos. Uno de los logros de la reforma educativa, no cabe duda.

El gran problema son los alumnos poco o nada interesados en lo que les ofrece la educación. Podemos preguntarnos que puede mover a un alumno a estudiar, cuando carece del interés por aprender: una inclinación que, contra lo que a veces se dice, aún sigue afortunadamente presente en las aulas.

La motivación utilitaria debería una ser buena opción. Por ejemplo, la posibilidad de adquirir conocimientos que sean útiles para la vida, para el ocio y sobre todo para conseguir un empleo mejor pagado y estable. Los alumnos españoles no parecen encontrar que exista una relación clara entre su nivel de formación y su vida laboral, pues allí donde hay trabajo poco cualificado y fácil de encontrar desertan rápidamente del sistema educativo aunque ello pueda condenarles (lo hará en la mayoría de los casos) a una vida laboral precaria. La Formación Profesional debe recorrer todavía un largo camino en España.

Quienes no encuentran ninguna razón para estudiar y deben permanecer años en un aula a la que no encuentran sentido tienen muchas posibilidades de terminar rebelándose contra lo que interpretan como un castigo sin sentido. Muchos de ellos serán alumnos problemáticos enfrentados a un profesor que representa una autoridad que no respetan. La reforma educativa se pronunciaba claramente contra la imposición de medidas disciplinarias y, en esta situación, algunas aulas se hicieron ingobernables. La autoridad no se percibía como una actitud permisible; era, al contrario, el reverso de la pedagogía que se quería imponer. Y, sin embargo, estudios recientes parecen mostrar que los alumnos están más a gusto en las clases cuando hay disciplina e incluso que sus resultados mejoran.

5 Álvaro Marchesi: *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza: Madrid, 2004. El autor distingue una tercera categoría de malos alumnos: aquellos que tienen problemas emocionales y de comportamiento. De ellos hablamos más adelante, ya que estos problemas están, en la inmensa mayoría de los casos, relacionados con su inclusión en uno de los grupos anteriores.

Algunos neurobiólogos, de forma paralela, han comenzado a insistir en la importancia que las reglas que limitan los impulsos tienen para el desarrollo de conductas cooperativas y de normas morales en los adolescentes. Se abre aquí una vía para la educación de difícil acomodo en una sociedad caracterizada por el hedonismo, por la satisfacción instantánea de los deseos y por el igualitarismo, pero a la que no hay que temer si queremos que realmente los centros sean espacios en los que se pueda convivir y aprender.

QUÉ Y CÓMO SE ENSEÑA

La implantación de la escuela comprensiva y del constructivismo provocó un descrédito de los contenidos teóricos, que pasaron a denominarse conceptos, en beneficio de los procedimientos y de las actitudes. Las destrezas y las habilidades sociales se convirtieron en objetivos prioritarios del nuevo modelo de enseñanza, un cambio que se justificó también por el supuestamente vertiginoso ritmo de cambio a que nos enfrentamos y que exigirá de los escolares actuales una formación permanente a lo largo de toda su vida.

En principio, no habría mucho que objetar a este cambio, que podría haber sido simplemente la afirmación de una tendencia educativa que ya se estaba produciendo y un elemento para la reflexión de la práctica docente de los profesores. De hecho, una enseñanza basada exclusivamente en un currículo solo teórico no es defendida por nadie y, si alguna vez ha existido, había desaparecido mucho antes de 1990.

Quienes enseñamos sabemos que la separación entre lo que se aprende y cómo se aprende es arbitraria, y por tanto falsa. Puede servir para evaluar la oportunidad de algunos contenidos o actividades, para tomar conciencia de la disparidad de elementos que intervienen en la educación, para planificar la docencia. Pero el nuevo énfasis que los reformistas ponían en la forma de aprender les llevó a desautorizar todo lo que tuviera que ver con el fondo⁶.

La primera consecuencia fue el rechazo de muchos maestros y profesores a un sistema que no podían entender y que les representaba como ignorantes frente a los supuestos expertos de la Universidad. A la par, los métodos tradicionales de enseñanza y de aprendizaje, algunos perfectamente válidos cuando no

6 A pesar de que los autores del Preámbulo de la LOGSE (*op. cit.*) también alertaban contra aquellas medidas que solo tenían en cuenta «la realidad como rechazo y no como insoslayable punto de partida».

insustituibles, debían abandonarse en beneficio de nuevas prácticas tan bien diseñadas en el papel como inoperantes en la práctica.

El resultado fue que los conocimientos teóricos de los alumnos empeoraron sin que se mejoraran sus destrezas. No porque desaparecieran los conceptos, sino porque estos se mantuvieron, aunque depauperados. Lo que su reducción se llevó por delante fue paradójicamente algunos procedimientos que antes, sin explicitarlos, estaban mejor instituidos.

En otro de sus ejercicios de ficción, la reforma educativa no se atrevió a afrontar en la práctica la eliminación de conceptos teóricos como predicaba. Al contrario, los mantuvo pero abreviados hasta un punto que casi los convirtió en irreconocibles. Lo que hizo, en realidad, fue aligerar los textos que antes explicaban esos conceptos y en los que los alumnos ejercitaban la lectura comprensiva. Nos quedan hoy unos libros de texto, que deberían llamarse mejor de esquemas, que no tienen ni conceptos bien desarrollados ni materiales adecuados para desarrollar las destrezas.

Con la llegada reciente de las competencias básicas parece que se van a repetir todos y cada uno de los mismos errores: introducción irrespetuosa, desconfianza del profesorado y pérdida de tiempo y de oportunidad para todos. Lo que más me ha hecho descreer de algunos pedagogos es lo torpes que se muestran ellos mismos a la hora de explicar sus ideas a quienes serán los encargados de aplicarlas.

El otro gran caballo de batalla del constructivismo fue la motivación de los alumnos. Puesto que se parte de la base de que son ellos quienes dirigen y construyen su aprendizaje, es necesario estimularlos a través de una enseñanza atractiva, divertida y lúdica. Una cuestión tan razonable como que los profesores intenten que su materia sea lo más interesante posible terminó derivando en la incomprensible puesta en cuestión de la exigencia y el esfuerzo. Otra absurda dicotomía que solo existía en la mente de los modernos pedagogos.

En el nuevo sistema no habría problemas de disciplina en las aulas, ya que los alumnos estarían enfrascados en las estimulantes tareas que se les iban a proponer. Si a alguien seguía sin gustarle estudiar, si no aprendía, si terminaba faltando al respeto a sus compañeros y al profesor, el culpable era ese profesor, que no había sabido motivarle adecuadamente.

Con estas reglas de juego, la figura del profesor sufrió un enorme desprestigio y perdió toda la autoridad que mantenía. Si no conseguía que los alumnos aprendieran, si no mantenía el orden en sus aulas, era un mal profesional que ni tenía el carisma suficiente ni seguía las directrices de la reforma. Sentimiento

que fue ampliamente compartido por los profesores, pues una parte de los alumnos, que se hacía notar estruendosamente, se empeñó en no aprender y en no comportarse bien.

Volvemos aquí a otros de esos elementos ficcionales de la norma educativa, de la pedagogía errónea en que se fundamentó. Se imaginó, desde la distancia del gabinete, que el mundo estaba lleno de niños ávidos de aprender, que tal vez existen, y de adolescentes, igualmente curiosos, interesados y esforzados. Y no todos los adolescentes son así. No hace falta extenderse aquí en consideraciones psicológicas para caracterizar a los adolescentes: el rechazo a la autoridad, la necesidad de ser aceptados por su entorno social incluso a costa de asumir conductas y hábitos reprochables, el hedonismo son características frecuentes y bien conocidas para quienes tratan a diario con ellos.

En el fondo, insistir en la motivación como único o principal argumento pedagógico es una postura reaccionaria. Ignora o rechaza que hay conocimientos fundamentales y complejos, que forman parte del entrenamiento ineludible para el desarrollo intelectual, que no tienen por qué resultar interesantes y cuya adquisición es difícil y exige constancia y disciplina. Y, además, supondría un ritmo de aprendizaje tan lento que en la práctica solo sería posible abordar una mínima parte del currículo que se mantiene.

La incorporación de las nuevas tecnologías a la educación va en el mismo sentido. Pueden ser una herramienta útil en ocasiones, pero en otras pueden ser incómodas o contraproducentes para el desarrollo de ciertas habilidades y estrategias. Frente a una razonable utilización de los medios se ha impuesto una vez más la propaganda de los políticos.

La reforma educativa insistía, como ya se ha dicho, en desarrollar las actitudes de los alumnos, el interés por la materia, el trabajo, el respeto por el medio ambiente o el reconocimiento de la igualdad entre los sexos. Naturalmente el civismo, que incluye el respeto a las más elementales reglas que permiten la convivencia, debía incluirse en esas actitudes. Desde esta perspectiva la reforma ha cosechado un profundo fracaso (alguien culpará a los profesores que no han motivado lo suficiente o que no han consensuado las normas) como puede verse en la mayoría de los centros públicos de España, y también fuera de la escuela. La situación debió resultar alarmante incluso en el Ministerio y algunas consejerías del ramo, que se propusieron, contra los principios de la reforma, enseñar el civismo a través de la teoría. Y eso que tenían a su disposición la oportunidad de utilizar sus propios preceptos para enseñar lo que es la ciudadanía. Bastaba con ensayarla a diario, haciendo que se respetaran los principios y las normas que rigen la organización de los centros.

Y surgió así una nueva y artificial polémica que ha consumido demasiado tiempo y recursos, sobre todo en algunas comunidades autónomas. Empezó a discutirse, pásmense, si el sistema educativo puede abordar cuestiones que puedan suponer una influencia sobre las posiciones ideológicas de los alumnos. Es otra de esas absurdas separaciones entre contenidos académicos y contenidos «doctrinales». Es evidente que los alumnos elaboran su propia posición ética y política a partir, entre otras cosas, de las herramientas que permanentemente, de manera implícita o explícita, les proporcionan muchas asignaturas: las Ciencias Sociales, la Filosofía, y también la Literatura o la Biología. Y, a la vez, participando en dinámicas, como la vida cotidiana de los institutos, en las que se ejemplifica, o debiera, el ejercicio de los derechos (ya muy conocidos) y de los deberes (que podrían proponerse como objeto de una exhaustiva, aunque sería breve, materia específica).

También era una constatación demasiado tardía de una realidad que llevaba décadas actuando. En efecto, la enseñanza puede servir para adoctrinar a los alumnos, los libros de Geografía e Historia de algunas comunidades autónomas tienen como principal objetivo transmitir las esencias de la nación que se está construyendo. Frente a ese cúmulo de mistificaciones sobre el pasado que pretenden respaldar las reclamaciones políticas del presente, parece desproporcionado el escándalo por pretender enseñar los fundamentos de los Derechos Humanos y de la Constitución.

Y llegamos a un punto que suele aparecer en todas las discusiones sobre el sistema educativo. ¿Qué ocurre cuando un alumno no alcanza los contenidos, destrezas y actitudes que se han marcado como objetivo? Es evidente que no todos los alumnos maduran a la vez ni intelectualmente, ni socialmente, ni en cuanto al desarrollo de su personalidad. Frente a la alternativa de repetir curso, la escuela comprensiva prefiere que los coetáneos permanezcan juntos en el aula, porque cree que las diferencias podrían compensarse e incluso llegar a desaparecer gracias a la enseñanza casi individualizada que el profesor daría en sus clases. Una opción educativa que es imposible de cumplir en la práctica, otro falseamiento de la realidad, que se mantiene legitimada por una amplia exigencia de apoyos, refuerzos y adaptaciones curriculares.

La limitación en las repeticiones de curso y las condiciones que favorecen la promoción con varias materias suspensas han provocado, se dice, una pérdida de la cultura de la exigencia y el esfuerzo por parte de los alumnos. Y, en efecto, pueden haber conducido en algunos casos a la picaresca de ahorrarse el trabajo con determinadas materias demasiado exigentes.

Se han ensayado diferentes fórmulas para conceder la promoción y la titulación, para hacer más llevadero el tránsito por las etapas educativas,

llegando incluso a forzar la propia ley, como sentenció el Tribunal Supremo en el caso del Bachillerato. Ahora que los principios de exigencia y esfuerzo están ya en la agenda del Ministerio, cabe decir que no debe entenderse de la misma forma la promoción de curso que la titulación, que debería contar con requisitos más exigentes, tanto en Primaria como en Secundaria; que establecer que la promoción puede hacerse inexorablemente con varias materias suspensas limita la autoridad de los profesores y que, sin embargo, en determinadas circunstancias puede ser preferible que un alumno no repita, aunque no tenga aprobadas todas las materias.

Partiendo de esas premisas, debería dejarse a las juntas de profesores que decidan la promoción de un alumno y, bajo requisitos más estrictos, su titulación, pero dejando siempre un amplio margen de actuación.

DÓNDE SE ENSEÑA Y QUIÉN ENSEÑA

Los centros educativos donde más perceptibles fueron los cambios que introducía la LOGSE fueron los institutos de Educación Secundaria, obligados a acoger a todos los adolescentes entre los 12 y los 16 años. Es aquí donde los nuevos problemas de la educación se han manifestado con toda su intensidad, lo que no significa que su origen se encuentre siempre en ellos, ni que todas las medidas para solucionarlos deban aplicarse en la Educación Secundaria Obligatoria.

Pensar en extender la enseñanza obligatoria hasta la mayoría de edad, como ha empezado a plantearse, antes de reflexionar seriamente sobre el problema no resuelto de haberla llevado hasta los 16 años es una huida hacia adelante, otro escape de la realidad que solo debe tener sentido en la esfera de la alta política. Exigir que sigan asistiendo a clase todos los días adolescentes que han alcanzado una fuerte cierta personal y familiar a los 14 años, y que son capaces de rebelarse abiertamente contra el Instituto sin que sus actos tengan consecuencias graves, es tal vez el principal reto de la reforma. Ampliar la enseñanza obligatoria debe significar, si no quiere ser una medida vacua, que se ofrezcan mecanismos para que todos los alumnos tengan una instrucción adecuada.

La única medida que se ha planteado por el momento es la diversificación del currículo a partir de un cierto momento. Hay una propuesta para crear itinerarios en 4º de ESO, por tanto para alumnos de 16 años, que muestra otra vez lo alejados que están los planificadores educativos de lo que ocurre.

Para los alumnos que llegan a este curso ya hay suficientes posibilidades de diversificar sus estudios y es muy alto el porcentaje de los que consiguen titularse. El problema se sitúa mucho antes, en los primeros cursos de ESO, donde permanecen, tras una o dos repeticiones de curso, los alumnos que casi con toda certeza no van a titularse. La LOE a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, una combinación de los antiguos Programas de Garantía Social y de los itinerarios profesionales que planificaba la LOCE, permite crear un itinerario diferenciado desde los 15 años para alumnos con un fracaso escolar previo. Es una medida excepcional y limitada (menos del 3% del total de los alumnos de ESO en el curso 2008-2009) que podría ampliarse a muchos más alumnos que ya con esa edad están firmemente decididos a enfocar su trayectoria hacia el mundo laboral o la Formación Profesional. Tampoco puede esperarse de ella que solucione los conflictos de los centros, ni que sea admitida por todos los alumnos; aunque permitiría, eso sí, que algunos cursos de ESO se parecieran más a lo que debe ser una actividad de enseñanza.

Con respecto a la edad a que se llega al Instituto, la reforma adelantó el paso de la Educación Primaria a la Secundaria de los 14 a los 12 años. El problema que se ha producido con este cambio de etapa no ha sido un adelanto en el desarrollo de los adolescentes, como a veces se sugiere, sino al contrario un retraso en su maduración intelectual, ya que hasta los 11 años permanecen en un sistema educativo en el que impera un modelo de enseñanza lúdica, poco exigente y de escasa responsabilidad personal. Y de repente a los 12 años, coincidiendo con el inicio de la adolescencia, se les exige un salto brusco al modelo organizativo y pedagógico de Secundaria, donde la exigencia de una mayor responsabilidad por parte del centro y la demanda de una mayor libertad por parte de los alumnos generan inexorablemente un choque de pareceres.

Debe entenderse que ni todos los cursos de Primaria ni todos los de Secundaria son iguales, y no solo en cuanto a contenidos y competencias, sino también en la organización de las materias o en las estrategias pedagógicas más convenientes. Los cambios que se puedan plantear para los primeros cursos de Secundaria, como la agrupación de materias de que ya habla la LOE, van a ser probablemente una solución tardía y tendrán poca trascendencia si no van acompañados de un cambio en los últimos cursos de Primaria orientado a una mayor exigencia personal y académica de sus alumnos. También es necesario abordar cambios en los primeros cursos de Primaria, para adelantar y profundizar en la adquisición temprana de habilidades básicas de cálculo matemático y lectura, así como para la detección precoz de los problemas. Como reconoce el Informe McKinsey⁷ las diferencias de formación en los

7 Michael Barber y Mona Mourshed: *How the World's Best-Performing School Systems Come Out*

primeros años parecen ser particularmente relevantes en las posibilidades de conseguir una exitosa trayectoria escolar.

La existencia de centros de enseñanza de titularidad privada es, hoy por hoy, indiscutible en España. Para la izquierda es un mal necesario, porque sirve para complementar la enseñanza pública (y reducir el gasto estatal en educación), pero para los partidos de derecha es una opción que debe mantenerse y que se justifica en la libertad de elección de los padres, lo que responde a motivos ideológicos o a cuestiones mucho más pragmáticas, como la posibilidad de establecer una cierta segregación de los alumnos.

Así, se ha planteado una triple red de centros: los públicos, los privados y los concertados, de titularidad privada pero sostenidos con fondos del erario público. Sobre los centros privados no entraré ahora, pero hay que insistir en que la educación que sea sufragada por el Estado debe serlo en función de lo que cada centro aporte al sistema educativo en su conjunto.

Es obvio que, en las condiciones actuales, la enseñanza pública siempre estará en desventaja, pues será la encargada de asumir los casos más complejos. Pero las administraciones deben extremar los controles para que la enseñanza concertada cumpla con los requisitos que se le exigen, tanto en la adscripción del alumnado como a la hora de evitar los subterfugios para que, de alguna manera, las familias paguen a los colegios.

Mientras se mantenga esta complicidad temerosa o interesada de los poderes públicos con la escuela concertada, la enseñanza pública siempre tendrá peores condiciones y seguirá depauperándose. También, quizás, porque la enseñanza privada tiene un sistema de organización y gestión más claro.

En las escuelas públicas la reforma pretendió construir sociedades democráticas (comunidades de aprendizaje se las llamó) en las que participaran todos los sectores de la comunidad educativa través del consejo escolar. Para ello, se reconoció la autonomía pedagógica y organizativa de los centros. Naturalmente, una vez más fue solo un reconocimiento sobre el papel. Entre las rígidas directrices pedagógicas y organizativas que marca la legislación y el control que imponen los órganos de la Administración las posibilidades reales de cambiar la organización de un centro educativo son mínimas, y donde existen no hay incentivos para embarcarse en un asunto tan complejo.

On Top. McKinsey & Company: Londres, 2007. Versión inglesa disponible en http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf; versión española en http://www.mckinsey.com/client-service/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.ashx

La reforma también apuntaba a un modelo de raigambre asamblearia donde las normas surgieran, se consensuasen y fueran aprobadas por todos los implicados, fundamentalmente el claustro. Hasta a las normas de comportamiento en el aula que deben respetar los alumnos se extendió este desiderátum contractualista de las relaciones.

En la práctica diaria, la capacidad de actuación de los equipos directivos es muy limitada y su posición muy incómoda como representantes de la Administración y miembros, a la vez, del claustro de profesores, cuyo trabajo deben controlar mientras al mismo tiempo deben someterse, de diversos modos, a su aprobación.

Puesto que el modelo actual –un híbrido en el que, por ejemplo, la elección de los directores corresponde tanto al consejo escolar, con una participación indirecta del claustro, como a la Administración– no termina de satisfacer a nadie, se plantean dos alternativas extremas: la profesionalización de la función directiva o la democratización absoluta en beneficio del claustro. De la primera se desconfía por la temida injerencia de la Administración que, como en tantas otras cosas en España, no es capaz de independizar la gestión de la política, como ha ocurrido ya con el Cuerpo de Inspectores. El segundo modelo hace dudar de que una cooperativa de profesores funcionarios pueda autorregular satisfactoriamente su trabajo y sus responsabilidades.

Puesto que la LOGSE fue decidida partidaria de reglamentar todas las actividades de los centros, cada curso se elaboran o revisan centenares de páginas del proyecto educativo de centro, los proyectos curriculares, las programaciones de todos los departamentos didácticos, la programación general anual, entre otros documentos. Una gran parte de estos textos son aspectos metodológicos, pedagógicos y curriculares que no tienen ninguna trascendencia sobre la práctica docente. Es lógico que los centros deban regularse y que las actividades se planifiquen, pero el afán por aprehender todos los matices, por fundamentar todas las decisiones va en contra de la operatividad. Es perfectamente posible –y se debe– reducir esta ingente producción documental a instrumentos de carácter eminentemente ejecutivo, práctico y con capacidad de ser aplicados.

El sistema educativo en su conjunto y los centros de manera individual deben ser evaluados si queremos tener datos que nos indiquen su estado real y la incidencia de las mejoras que pueden introducirse. La legislación ha dado los primeros pasos para hacerlo por primera vez de forma sistemática a través de las evaluaciones generales diagnósticas y de las evaluaciones de diagnóstico. Estas pruebas, que ya han empezado a realizarse, se hacen en 4º de Primaria y en 2º de ESO, dos momentos que no son precisamente los más significativos

para evaluar a los centros, ni tampoco para conocer la evolución de los alumnos y sus posibilidades de éxito en el futuro. Por ello, se ha planteado, creo que con razón, la posibilidad de desplazar estas evaluaciones o de establecer otras al final de las etapas educativas. El trabajo ahora es cómo realizar estas pruebas para que sus datos sean objetivos, comparables y sirvan para la adopción de soluciones. Un debate que se abre es la posibilidad de que los resultados de las evaluaciones se traduzcan en incentivos para los profesores.

Para mejorar el sistema educativo el cuerpo de inspectores tiene aquí funciones muy importantes para desarrollar. Como marca la ley, debe ser exclusivamente un cuerpo de técnicos, sin connotaciones políticas, al que corresponde entre otros cometidos velar por el cumplimiento de la normativa legal y de la gestión de los centros, así como garantizar que en toda la enseñanza sostenida con fondos públicos rijan las mismas normas y exigencias.

Hoy es frecuente oír hablar de la desmotivación de los profesores, aunque se le da un sentido diferente que cuando se habla de la de los alumnos, o al menos no escandaliza tanto. Esta desmotivación se atribuye a que los profesores no están preparados o a que no pueden ejercer adecuadamente su labor. En todo caso, de lo que no parece que quepa duda es de que el papel del profesor se ha transformado, ya que en una enseñanza obligatoria sus funciones se multiplican. El profesor es un experto en su materia, y a la vez un pedagogo, un psicólogo y un asistente social.

Una de las conclusiones del informe McKinsey, que trabaja a partir de los datos de PISA, es que el principal factor del éxito educativo es la capacidad y preparación de los profesores. Los países con mejores resultados en educación son aquellos que seleccionan a sus profesores entre los mejores estudiantes de cada promoción, y que los preparan antes y después de empezar a trabajar.

Para conseguir que quienes se dedican a la docencia sean algunos de los estudiantes más capaces, hay que plantear, en primer lugar, un sistema de ingreso que permita escogerlos adecuadamente, condición que no cumplen las cada vez menos rigurosas oposiciones. El Informe McKinsey recomienda por ejemplo que los docentes tengan un alto nivel general de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar. Pero, también, unas condiciones laborales que hagan atractivo el desempeño de la profesión. Y no se trata solo de una cuestión salarial, sino que aquí se incluyen las circunstancias en las que van a trabajar a diario, sus posibilidades de promoción y de desarrollo de una carrera profesional, etcétera.

Se discute si los profesores deben saber pedagogía o deben conocer su materia en profundidad. Una vez más no veo que exista la necesidad de enfrentar ambos tipos de conocimiento, que en realidad están tan íntimamente relacionados. El descrédito de la pedagogía tiene que ver con una mala experiencia que no debe llevarse por delante la reflexión sobre cómo se enseña y qué debe enseñarse. Sería deseable que quienes hagan las observaciones y estudios pedagógicos estuvieran habitualmente en las aulas, por ejemplo, dando clase, de manera que pudieran realmente ayudar a sus alumnos (profesores o aspirantes a serlo) a convertirse en instructores más eficaces.

Pero lo que probablemente frena a muchos buenos estudiantes a dedicarse a la docencia es la situación que se vive a diario en las aulas. Si en quienes pretendieron cambiar el sistema educativo en la década de los ochenta subyacía la visión de la escuela como una institución autoritaria sometida al capricho de los profesores, la situación ha variado radicalmente, no sé en qué medida por su influencia. Diversos estudios y encuestas entre los profesores coinciden en que muchos han sufrido falta de respeto, ofensas, insultos, mofas e intimidaciones verbales o físicas en las aulas. Un porcentaje menor, pero significativo, manifiesta temor o recelo a entrar en clase.

La combinación entre el *buenismo* escolar y la enseñanza obligatoria han provocado una profunda alteración de la disciplina en los centros, que ha sido, más que los bajos rendimientos, la que ha generado un profundo malestar entre los docentes y ha estimulado el cuestionamiento del sistema. Es cierto que en muchas aulas se viven situaciones que no serían aceptables en el ejercicio de otra profesión, y no quiero ser alarmista. Solo así puede entenderse que haya vuelto al primer plano del debate la autoridad del profesor, pero no para recusarla, lo que no fue muy difícil al parecer, sino para reafirmarla.

Aquí tenemos que diferenciar entre la autoridad que puede (y debe) reconocer la ley, que constituye una salvaguarda frente a posibles agresiones y que lleva aparejada la presunción de veracidad, y la autoridad, reconocida por el uso y la costumbre, que consiste en aceptar y seguir las instrucciones de alguien en determinadas situaciones, independientemente de los ideas e inclinaciones propias. Es decir, la capacidad de ordenar silencio, compostura y trabajo en las clases y que estas directrices se cumplan con más o menos entusiasmo, con el rigor exigible a niños y adolescentes.

Hoy la ausencia de este segundo tipo de autoridad, cuestionada por la Administración, por los padres, por los alumnos y cabría preguntarse si también por algunos de los propios profesores, es lo que explica el estado de las aulas, la imposibilidad de impartir clase con normalidad, la incapacidad para explicar conceptos o procedimientos que requieren un cierto nivel de concentración.

Todo ello es una de las causas de los malos resultados académicos, ya que sin cumplir unas mínimas normas de convivencia es muy difícil concentrarse en los estudios. Cualquier reforma de la educación que no tenga esto en cuenta significará un nuevo cambio para mantener todo igual.

Esta autoridad del profesor no puede derivarse de su personalidad o competencia, como no lo hace la del bombero o la del policía, sino de su condición de maestro o profesor, de funcionario público responsable de una institución fundamental para el Estado de derecho, democrático y social, como veíamos al principio. El reconocimiento público de la escuela y de sus profesionales debe estar a la altura de sus responsabilidades. Y este proceso, que necesita de leyes más realistas y estables, no puede conseguirse solo con la ley.

Cantidad, calidad y equidad en el sistema educativo español

Adrián Begoña Moncó

Intervención en una de las mesas redondas realizadas en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

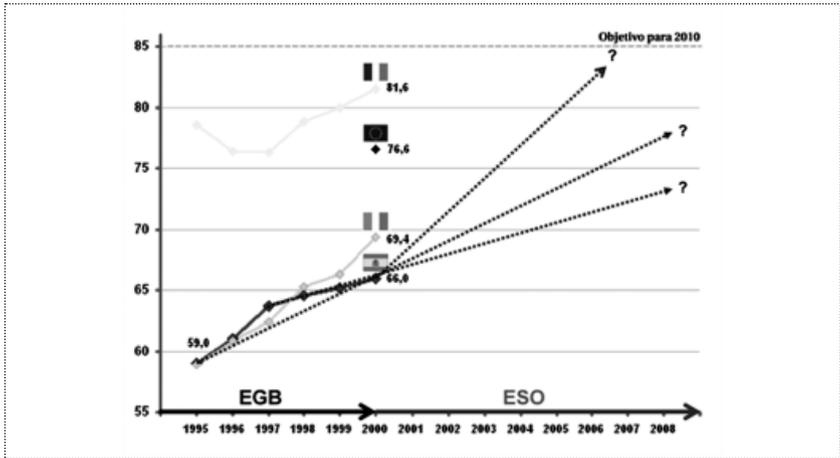
CANTIDAD

En el año 2000 los ministros de educación de la Unión Europea plantearon como objetivo para el 2010 que solo una pequeña parte de los jóvenes careciera del título de bachiller o de Formación Profesional. El motivo era puramente económico: cada vez iban a ser menos los empleos que no demandaran cualificación. Se estimó necesario que un 85% de los jóvenes finalizara con éxito el Bachillerato o la Formación Profesional.

¿Cómo estaba España entonces? Bastante lejos, pero con una tendencia prometedora. Lejos de Francia o de la media europea pero creciendo entre uno y dos puntos al año. Ese mismo año 2000 cumplía 20 años la primera hornada grande de alumnos que había estudiado bajo la reforma LOGSE. Esa reforma introducía cambios profundos como el alargar el estudio obligatorio hasta los

16 años con un itinerario único, permitir el paso de curso con asignaturas suspensas, rebajar los contenidos de estudio en Educación Primaria y en Educación Secundaria, y favorecer pedagogías más lúdicas en detrimento de métodos tradicionales de enseñanza.

Jóvenes de 20 a 24 años con Bachillerato o Formación Profesional, años 1995-2000.

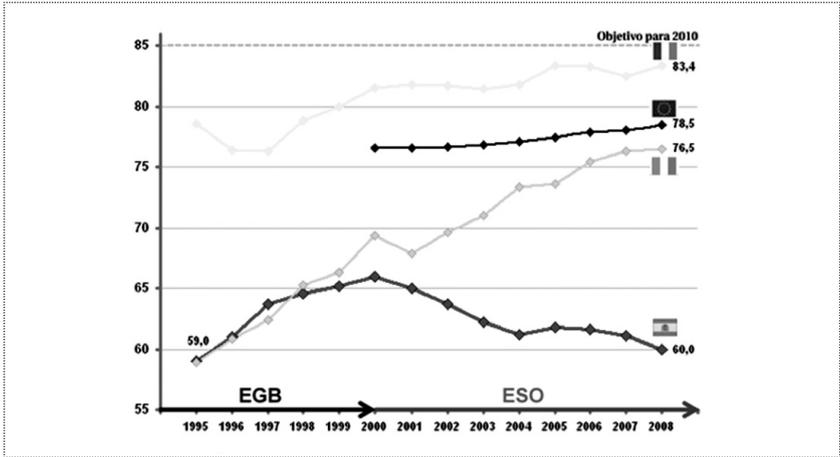


Fuente: Eurostat

Hubo quien criticó que se rebajara la exigencia a los estudiantes y que se pusiera la cantidad (número de titulados) por delante de la calidad. Hoy contamos con suficiente experiencia como para volver la mirada atrás y comprobar si mereció la pena.

La respuesta es que todas las facilidades para conseguir un título tuvieron un efecto perverso: los alumnos se acomodaron, o se aburrieron, y estudiaron todavía menos de lo que se les pedía. El número de titulados se ha desplomado y nos hemos quedado descolgados del pelotón. De hecho, tenemos tal *pájara* que los dos únicos países que tenemos detrás, Malta y Portugal, amenazan con adelantarnos.

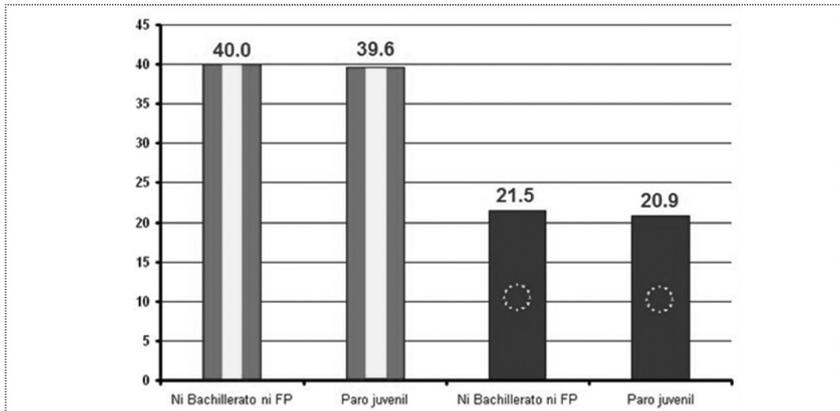
Jóvenes de 20 a 24 años con Bachillerato o Formación Profesional, años 1995-2008.



Fuente: Eurostat.

Tenemos casi el doble de jóvenes sin Bachillerato ni Formación Profesional que la media europea. Es cierto que un título no asegura un empleo y que el desempleo tiene distintos factores como causas; pero es curioso comparar estas cifras con las del paro juvenil.

Falta de formación y paro juvenil.



Fuente: Eurostat

Por cierto, ese 40% de alumnos sin bachiller ni Formación Profesional está compuesto en su mayoría por alumnos que ni siquiera logran terminar la ESO.

CALIDAD

Cada vez hay menos titulados y el conocimiento medio de los alumnos es cada vez más bajo. Lo primero no es discutible, pero se puede argumentar que lo segundo sea una impresión subjetiva personal. Al fin y al cabo, yo solo he dado clase en tres institutos de Madrid, que quizá no representen a los más de 7 millones de alumnos que hay en el sistema educativo

Quien no se fíe de mi palabra, puede acudir al informe PISA, que da muestra de la calidad de los sistemas educativos de distintos países. Allí, si buscamos a España entre los 10 primeros, no la encontramos. La octava economía del mundo ha diseñado un sistema educativo que obtiene en 2006 el puesto 31º en Ciencias, el 32º en Matemáticas y el 35º en lectura.

EQUIDAD

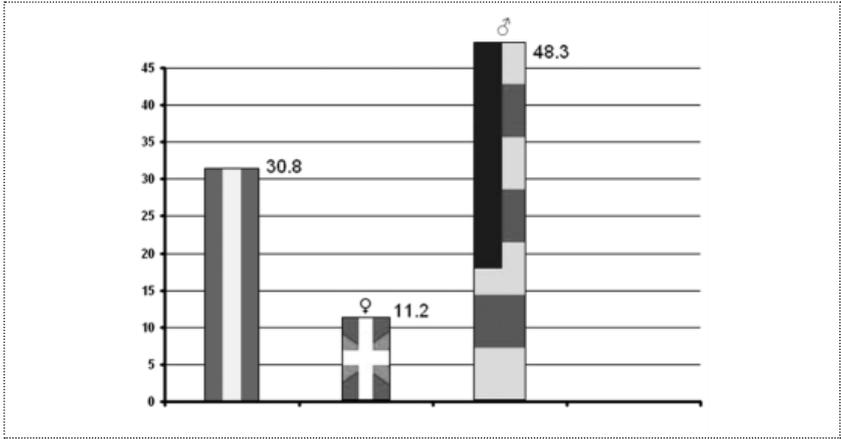
Hace poco el ministro don Ángel Gabilondo ha presumido de la equidad de nuestro sistema educativo. Lo que quiere decir con eso es que hay menor distancia entre los alumnos que más saben y los que menos que en otros países. Mas eso se debe, según el informe PISA, a que en España desgraciadamente no hay casi alumnos brillantes.

Ahora bien, la equidad se puede entender de otra manera, que yo creo más correcta. Como dice en otra parte José Manuel Lacasa (que cuenta también con un capítulo propio en este volumen) el sistema de enseñanza más equitativo no es el que sume a todos los alumnos en la mediocridad, sino el que logra que cada uno llegue hasta donde su capacidad, su mérito o sus ganas le permitan. En ese sentido, nuestro sistema es muy poco equitativo.

Pero es que, además, un sistema equitativo nivelaría las diferencias por sexo, condición social o lugar de nacimiento. Sin embargo, la fuerte descentralización de nuestro sistema educativo hace que los resultados de cada comunidad

autónoma sean cada vez más dispares. Por ejemplo, la probabilidad que tiene una alumna vasca de no obtener siquiera el título de la ESO es del 11,2%, mientras que la de un varón nacido en Baleares se dispara al 48,3%. España se comprometió a que esta cifra no superara el 10% en el año 2010.

Porcentaje de alumnos que no se titula en la ESO.



Fuente: MEC

Por último, si presentáramos en PISA únicamente alumnos de centros privados, nos clasificaríamos entre los 20 primeros países. Si presentáramos solo alumnos de centros públicos, caeríamos en alguna materia por debajo de Azerbaiyán.

Este es un somero panorama del sistema educativo español en términos de la cantidad, calidad y equidad entre sus titulados.

**Informe: El
«efecto LOGSE»
y otros cuentos**

José Manuel Lacasa

Informe publicado originariamente, bajo este mismo título y en versión digital, por el Instituto FORMA de Investigación Educativa (Madrid, 2006).

INTRODUCCIÓN

Existe, alrededor del año 2000, un derrumbamiento de las tendencias de los indicadores de nuestro sistema educativo, en particular de los referidos a la enseñanza posobligatoria: Bachillerato, Formación Profesional, la Universidad más adelante. Al principio, parecía algo coyuntural, sonaba raro un cambio de tendencia tan radical. No se le hizo mucho caso, a pesar de que el hecho de que afectara a tantas series de datos debería haber preocupado algo más.

Han seguido apareciendo datos y las series no remontan: cae el número de estudiantes a los 17 años, hay menos estudiantes en Bachillerato, se presentan menos a la Selectividad... Por otro lado, el fracaso escolar roza el 30% de los alumnos, con una buena cantidad de comunidades autónomas que se sitúan alrededor de un alarmante 35%. La red pública y los varones son los que más sufren esta lacra; y no se encuentran soluciones.

INTERPRETACIONES PARA TODO

Según se han ido conociendo datos, cada vez más alarmantes, los políticos y los defensores de la LOGSE se han visto obligados a responder ante la opinión pública y explicar a los ciudadanos qué está pasando. Se ha escuchado de todo: desde el más pobre argumento político (la culpa es del gobernante del otro partido), hasta análisis más técnicos que intentan explicar la debacle con datos que afectan a la sociedad en su conjunto, y que tienen particular incidencia en los alumnos escolarizados en el sistema. Son, todos ellos, los denominados argumentos sociológicos.

Entre ellos se encuentran el nivel de vida de las familias, el nivel educativo de los padres, la inmigración, la caída demográfica, etcétera. Este estudio intenta demostrar que su efecto no es negativo, sino positivo en la mayoría de los casos, y que aun así los datos sobre nuestra educación no han mejorado. Y, en el caso de que afecten negativamente, su influencia es tangencial.

Otros argumentos, por supuesto, no han sido considerados. Los del tipo «es que los alumnos han cambiado mucho, ahora tienen móvil», o «los padres de ahora no son como los de antes», no tienen espacio en este informe. Tampoco la abducción por parte de marcianos de amplias capas de la población, que luego es devuelta a sus casas para permanecer infiltrados entre nosotros. El cambio constante de la sociedad ha sido consustancial al siglo XX.

Hay otros argumentos, algo más críticos con el sistema, que inciden sobre el funcionamiento de una parte de la educación, o sobre la actuación de sus responsables políticos. Se refieren, sobre todo, al dinero: el gasto educativo insuficiente, la mejora de los ratios, el «desvío de fondos públicos a la privada», etcétera. Otros apuntan a la existencia de la enseñanza concertada y a su crecimiento (poco más de un 1% en diez años, por cierto).

Por otra parte, no faltan argumentos catastrofistas: esto es un desastre, todo el sistema está mal, etcétera. Sin embargo, no se había establecido una relación de causalidad entre el sistema educativo y el descenso de los indicadores. Por ejemplo, es un poco difícil demostrar que los malos resultados en PISA se deban a la LOGSE, entre otras cosas porque no hay pruebas de PISA con otro sistema educativo. Pero sí es evidente que este sistema educativo no está obteniendo buenos resultados.

EL OBJETIVO DE ESTE INFORME

El objetivo de este informe es analizar la mayor parte de los argumentos empleados y ver en qué medida pueden tener incidencia en el funcionamiento del sistema educativo. Además, a la luz de los datos, propone una nueva explicación para el descenso de los indicadores de la educación española –en este trabajo no analizaremos los problemas particulares de cada comunidad autónoma más que de forma puntual y en general con escasa profundidad–. La tesis fundamental de este informe: que, aunque los factores aducidos explican en cierto grado algunos comportamientos a la baja de los indicadores, en realidad hay un actor principal que cobra protagonismo a medida que se analizan los datos. Es lo que denominamos «efecto LOGSE».

En resumen, sostenemos que ha sido la implantación de la LOGSE la que ha provocado la caída de unos indicadores que llevaban mejorando desde hace décadas. Y que el empeoramiento de los datos está relacionado directamente con la llegada al escenario de la primera generación que estudió mayoritariamente 4º de la ESO, en vez del antiguo BUP, implantado por la Ley General de Educación de 1970.

Hasta aquí, la teoría; a partir de ahora, nos meteremos con los datos.

(Una advertencia: los gráficos que aparecen en el apartado 2 están diseñados de manera que los cambios de tendencia sean muy visibles. Por ello, en casi ninguno de ellos la escala del gráfico comienza por cero. El efecto secundario de esta técnica es que las diferencias entre un punto y otro pueden quedar exageradas. Avisamos de ello para que no se pierda de vista la escala del eje vertical, y para que no se magnifiquen las diferencias. La intención es mostrar claramente los cambios de tendencia. Para cualquier duda, recomendamos acudir al anexo documental de este informe, que podrán encontrar en la página web: www.institutoforma.com).

1. Contexto

Tradicionalmente, los dos factores sociales más relevantes a los que se achacan las variaciones en los resultados educativos son la riqueza de las familias y el nivel de estudios alcanzado por los padres. Es tradicional como una saeta en el Jueves Santo sevillano que el responsable político de turno, a la hora de valorar cualquier dato –normalmente malo– sobre la evolución de

la educación española, entone la consabida letanía del atraso económico y cultural de España.

Sin embargo, qué raro es escuchar a nadie darle la vuelta al argumento: ¿por qué, si el nivel de vida de los españoles y el nivel de estudios de los padres crece vertiginosamente, no mejoran al mismo ritmo los resultados de la educación española? La cuestión no es tanto excusar a la enseñanza de nuestro país basándose en la brecha que nos separa de Europa, como saber por qué se ha interrumpido la mejora continuada –llevaba décadas– de los indicadores educativos cuando la distancia que nos separa de la UE en otros campos se ha reducido a pasos agigantados.

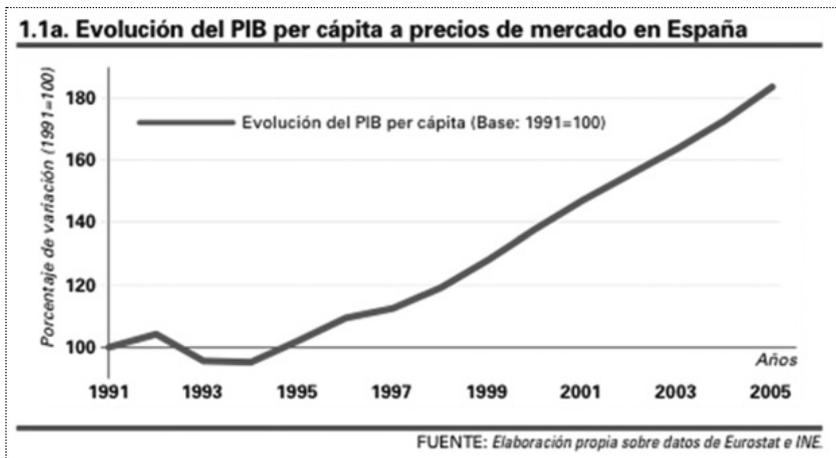
Por ello, comenzaremos este informe por la evolución económica y cultural de España, representada por dos indicadores muy conocidos: el PIB per cápita y el nivel de estudios de los padres. Sin embargo, se añaden a continuación dos indicadores más, menos habituales, pero imprescindibles para entender lo que está pasando en los niveles posobligatorios de nuestro sistema educativo. El primero es la evolución del fracaso escolar al acabar la ESO desde la implantación de la LOGSE. Aún no se ha valorado suficientemente el hecho de que casi un 30% de cada cohorte de edad abandone el sistema educativo sin ningún título ni posibilidad de continuar su formación por las vías regladas. El segundo, mucho menos habitual, es la evolución del porcentaje de alumnos que estaban escolarizados a los 16 años en el sistema LOGSE con respecto a todos los alumnos de 16 años.

Este último indicador esconde la clave que explica la caída de los indicadores educativos. Esconde el «efecto LOGSE».

1.1 Evolución del PIB per cápita

El PIB per cápita español viene creciendo a buen ritmo desde 1994, lo que indica la paulatina mejora de nuestra economía en la última década. No somos pocos los que pensamos que esta magnífica evolución debe bastante a los Pactos de la Moncloa firmados al inicio de la Transición, mediante los cuales –y gracias a que se estaba desarrollando la Ley General de Educación de 1970, conocida como Ley Villar-Palasi– se extendió el Bachillerato a gran parte de la población, lo que permitió también un acelerado crecimiento del número de universitarios, después diplomados y licenciados, que se incorporaron al mercado de trabajo tras la crisis de principios de los 90, con sus tres millones de parados.

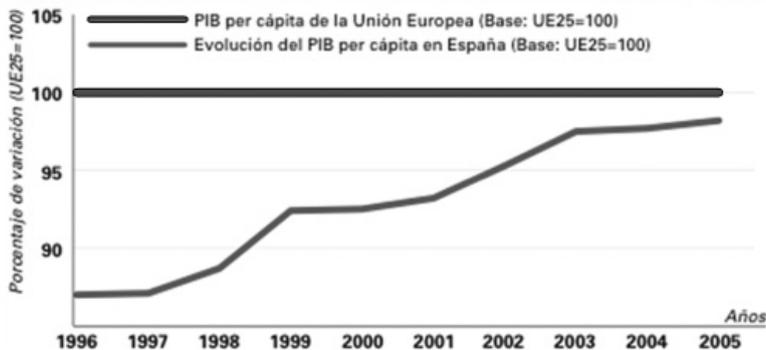
El gráfico 1.1a muestra simplemente que el nivel de vida de los españoles lleva creciendo ininterrumpidamente desde 1994, y que por tanto la situación económica no puede explicar la caída de los indicadores sobre educación. Antes bien, cabría preguntarse por qué la mejora económica no se ha traducido en una mejora de los indicadores y de los resultados del sistema educativo español.



Evolución del Producto Interior Bruto (PIB) per cápita español a precios de mercado (1991-2005). Los datos del PIB nacional se han obtenido de los indicadores de Eurostat. Los de población, de las estimaciones intercensales de población 1991-2001 (hasta 2001) y de las proyecciones de población del Censo 2001 (entre 2002 y 2006), ambas del Instituto Nacional de Estadística (INE). Los datos de la gráfica se han expresado como porcentaje del PIB per cápita español en 1991.

El gráfico 1.1b muestra esa misma evolución positiva de nuestra economía, esta vez con respecto a los países de nuestro entorno: los 25 que forman la Unión Europea. No nos hubiera servido de mucho crecer a buen ritmo si no reducíamos con ello la distancia que nos separa de Europa. Como muestra el gráfico, España ha reducido considerablemente la brecha que nos alejaba de la UE en términos de riqueza de sus habitantes. Lo preocupante es que, si entre 2000 y 2003 hemos recortado un 5% en nuestro PIB per cápita, los informes PISA de 2000 y 2003 dejaban claro que el avance de nuestros resultados escolares a los 15 años eran mínimos, cuando no inexistentes.

1.1b. Evolución del PIB per cápita español en euros PPS (Base: UE25=100)



FUENTE: Eurostat.

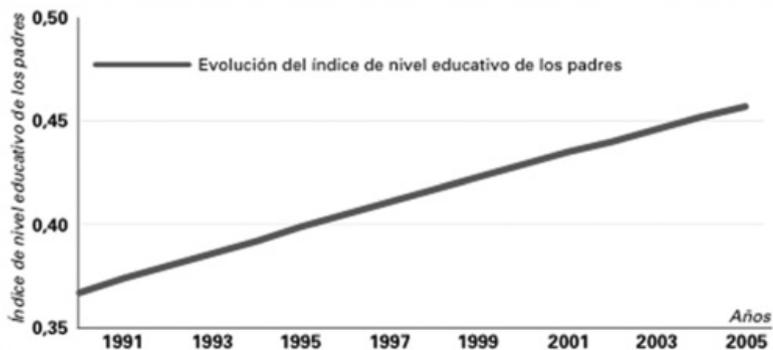
Evolución del Producto Interior Bruto (PIB) per cápita español en euros PPS (siglas en inglés de Paridad de Poder de Compra) en relación con el PIB medio de los 25 países de la Unión Europea (UE-25) año a año. Es el indicador de Eurostat «PIB per cápita en PPS». Calcula el PIB per cápita en PPS de la UE-25 cada año, y expresa el español como porcentaje de esa cifra. Más que indicar la evolución de la economía española, indica la aproximación de nuestro país al nivel de vida europeo. La paridad de poder de compra (PPS) elimina las diferencias de niveles de precios entre países, lo que permite comparar el PIB de las naciones entre sí.

Cabe preguntarse, de nuevo, por qué el argumento del nivel económico no funciona en sentido inverso, es decir, por qué justifica los malos resultados de España en el contexto internacional y por qué, sin embargo, no hace preguntarse a los que utilizan ese argumento –al menos, en público, que en privado sí lo hacen– qué está fallando en nuestro sistema para que no se noten en los indicadores las buenas cifras económicas.

1.2 Evolución del nivel de estudios de los padres

El nivel de estudios de los padres es el segundo argumento sociológico –o extraeducativo– de fuerza para justificar los malos resultados del sistema educativo español. Normalmente, el indicador utilizado es el del nivel educativo de la población adulta (24-65 años), un número bastante grueso. Por supuesto, en la utilización del argumento nunca aparece la «cara B» del mismo: el nivel educativo de la población adulta no deja de crecer y, sin embargo, no hay mejora de nuestro sistema educativo.

1.2a. Evolución índice de nivel educativo de los padres

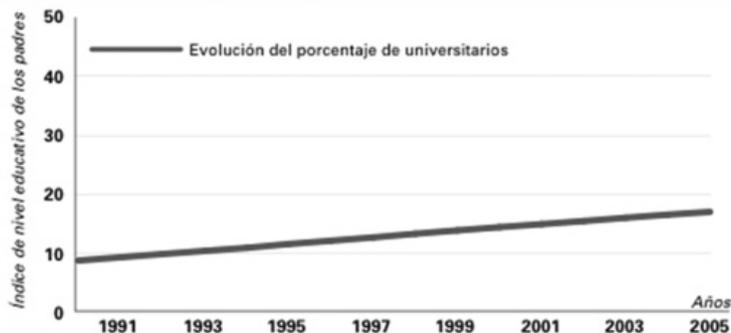


FUENTE: Elaboración propia sobre datos del INE: Censo de Población y Viviendas 2001.

El «índice del nivel educativo de los padres» es en realidad el de los habitantes entre 39 y 54 años, sector de la población que engloba a la mayoría de los padres con alumnos de 16 años, en un año dado, pues no hay datos del nivel educativo específicamente de los padres con hijos de esa edad. El índice está calculado dando un valor a cada nivel educativo –de analfabeto (el menor) a doctorado (el mayor)– de manera que el 0,5 (nivel medio) correspondería al nivel de graduado en Secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado medio). También el índice sería 0,5 en el hipotético caso de que hubiera la misma cantidad de personas por cohorte en cada una de los niveles de nuestro sistema educativo.

Los dos indicadores que aparecen en este informe reducen la población adulta que se estudia a los habitantes entre 39 y 54 de edad en cada año dado. Se han utilizado estas cohortes porque son las que mayores probabilidades tienen de ser padres de alumnos matriculados en ESO. Aun así, se ha tendido a subestimar el nivel educativo de los padres, ya que es mejor elegir la opción más perjudicial para el argumento que rectificar después. Por ejemplo, la muestra de padres de alumnos de 15 años que se evaluaron en las pruebas de Secundaria (15 años) organizadas por el aún INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) en 2000 da un índice bastante superior que la población utilizada en este estudio (pero allí se elegía el nivel educativo más alto de los dos progenitores). El nivel educativo de los padres en PISA 2003 también es más alto.

1.2b. Evolución del porcentaje de habitantes con estudios universitarios



FUENTE: Elaboración propia sobre datos del INE: Censo de Población y Viviendas 2001.

El porcentaje de habitantes con estudios universitarios es el de los habitantes entre 39 y 54 años, sector de la población que engloba a la mayoría de los padres con alumnos de 16 años en un año dado, pues no hay datos del nivel educativo de los padres con hijos de esa edad. El gráfico expresa la suma de los porcentajes de habitantes que tienen al menos unos estudios universitarios finalizados (diplomado, licenciado o doctor).

El gráfico 1.2b muestra el porcentaje de habitantes con estudios universitarios finalizados para las mismas cohortes de edad, donde se puede comprobar que la proporción de universitarios se ha duplicado en los últimos 15 años. En la muestra del INCE antes citada se declaran universitarios el 25% de los padres.

En resumen, es evidente la evolución positiva del nivel educativo de la población candidata a ser progenitor de un alumno matriculado en la ESO año a año, lo que nos lleva a deducir que el nivel educativo de los padres de los alumnos matriculados en un año dado es considerablemente superior al de los padres de los alumnos matriculados en el mismo curso cinco años antes.

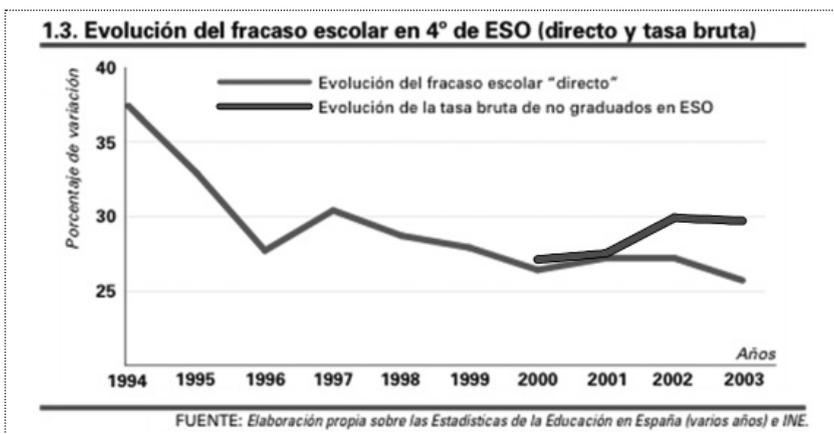
Por tanto, este indicador no justifica la caída o detención de los datos de nuestro sistema educativo; sin embargo, y como veremos más adelante, el descenso de nuestra educación se produce a pesar de la elevación evidente del nivel académico de los padres. Habrá que buscar, de nuevo, otro culpable.

1.3 Evolución del fracaso escolar en la LOGSE (4º de ESO)

Este indicador, el del fracaso escolar, sí que es uno de los candidatos a justificar la caída de los indicadores nacionales e internacionales que nos informan sobre nuestro sistema educativo. Caída –o estancamiento, según los casos– que interrumpe una evolución positiva que se mantenía constante desde hace varias décadas.

La medición del fracaso escolar ha dado lugar a muchas confusiones y a no pocas sorpresas. Entendemos como fracaso escolar la proporción de alumnos de una cohorte de edad dada que abandonan el sistema educativo sin título. Sin embargo, no conocemos esa cifra, aunque son posibles aproximaciones más o menos complejas.

La más sencilla y utilizada hasta la implantación total de la LOGSE fue la de la proporción de matriculados en 4º en ESO que no obtenían el título. Tenía dificultades, pero evitaba el problema de no tener a todos los alumnos escolarizados en el mismo sistema. Además, sigue siendo útil para medir la diferencia de fracaso escolar entre las redes pública, concertada y privada. Como puede verse en el gráfico 1.3, su evolución a partir de 1998 (cuando ya hay un número significativo de alumnos matriculados) es de suave descenso, habiéndose reducido 3 puntos entre 1998 y 2003, acercándose al 25%.



El cuadro recoge la evolución del fracaso escolar en 4º de ESO, desde que se implantó la LOGSE. Hay que tener en cuenta (ver gráfico 1.4) que hasta 1998 no está matriculado el 50% de los alumnos de 15 años en ese curso. El fracaso escolar «directo» es el porcentaje de alumnos que no superan 4ª de ESO entre

los matriculados, y fue el más utilizado hasta que se acabó de implantar la LOGSE en dicho curso 2000, implantación que ha permitido calcular la tasa bruta de población que no obtiene el título de ESO. Esta tasa bruta se obtiene calculando el porcentaje de alumnos que obtiene el título de ESO sobre el total de población de 16 años. Para el número de matriculados y graduados se han utilizado las Estadísticas de la Educación en España desde el curso 1993-94 hasta el 2003-04, últimos publicados. Para las personas de 16 años, las estimaciones intercensales de población y las proyecciones de población del Censo 2001, del INE.

Ese 25% es significativo porque muchas comunidades autónomas lo consideran una cifra razonable, y en la medida que pueden tienden a «trastear» en la parte de sistema que entra dentro de su gestión para que las estadísticas se aproximen lo más posible a esta cifra mágica (tanto, que en algunas comunidades se puede decir que no se aprueba por tener un nivel de conocimientos, sino por «cupo»). Pero esto nos llevaría a una historia diferente de la que se pretende contar.

Ahora bien, existe otra medida más fiable del fracaso escolar: es la tasa bruta de alumnos que se gradúan en ESO, es decir, el porcentaje de alumnos graduados entre la población de 16 años (la «edad teórica» para acabar la ESO). No es exacta del todo, pero se supone cercana a la real porque el número de alumnos de 16 años que continúan en el sistema educativo –pueden, por tanto, obtener el título en el futuro– se compensa con el de aquellos alumnos que lo obtienen con 17 ó 18 años.

Esta tasa bruta lleva dos años estancada a pocas décimas del 30% (a mucha distancia del 25% que marcaba el otro indicador). Tres de cada 10 alumnos abandonan el sistema educativo sin título y sin posibilidad (es otro de los «debes» de la LOGSE) de continuar una formación reglada, ni siquiera una Formación Profesional.

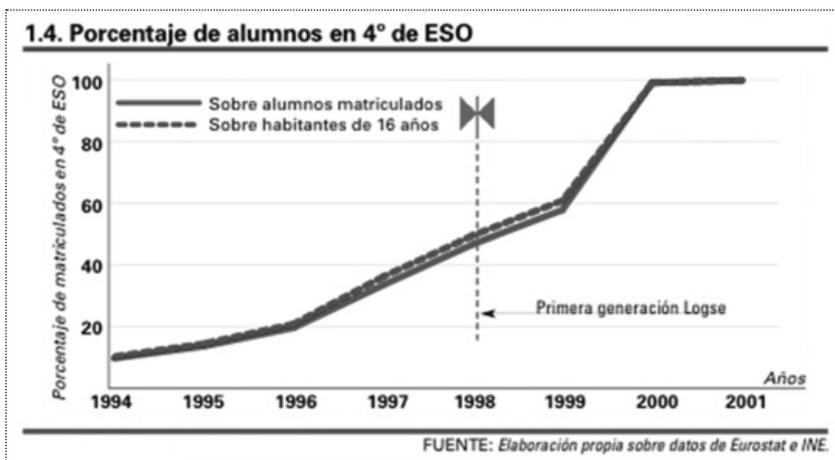
El peso de estos alumnos, a dos años de la mayoría de edad y de convertirse en ciudadanos de pleno derecho, es inimaginable. Las consecuencias políticas, económicas y sociales las iremos viendo en los próximos años, aunque ya han comenzado a notarse para aquellos que saben mirar. Sin embargo, estamos aún muy lejos de que la sociedad se conciencie –y presione– para solucionar de verdad (los atajos son tentadores, pero inútiles) el problema.

Es también un enorme peso sobre el sistema educativo, que arrastra en todas las etapas posobligatorias, y que ha sido creado y no resuelto por la LOGSE.

1.4 Implantación de la LOGSE: alumnos en 4º de ESO

Finaliza este apartado con un indicador muy «tonto», que no suele ser tenido en cuenta, y que sin embargo es clave para entender la evolución del sistema educativo: cuándo llega la implantación de la LOGSE a los 16 años, la nueva edad de la escolarización obligatoria. La «bandera» –las dos flechas enfrentadas en 1998 del gráfico 1.4– marca el punto en que están matriculados en 4º de ESO el 50% de la población de 16 años. En este año los «alumnos LOGSE» son los mismos que los matriculados en los cursos correspondientes a la edad teórica de 16 años.

En los siguientes gráficos se utiliza esta bandera para marcar la cohorte de nacidos en 1982, la primera «generación LOGSE». Cuando el indicador abarque un lapso temporal, la «bandera» se desdobra para marcar el intervalo afectado por esta primera generación, que cumplió 18 años en 2000. A continuación, sus efectos: es el principio de un auténtico «efecto LOGSE» en nuestro sistema educativo.



El gráfico muestra la evolución del porcentaje de alumnos matriculados en 4º de ESO, tanto sobre el número de alumnos matriculados en este curso y en los equivalentes para la Ley General de Educación (LGE) de 1970 (2º de BUP, 2º de Bachillerato Experimental, 2º curso de Formación Profesional I, etcétera) como sobre la población de 16 años. Se han utilizado las mismas fuentes que en el gráfico 1.3: las Estadísticas de la Educación en España (resultados detallados de varios años) y las estimaciones intercensales (1991-2001) del INE.

Bandera 1:
Marca el año en que la primera generación Logse irrumpe en el indicador en cuestión.

Bandera 2:
Marca el intervalo en que la primera generación Logse comienza a influir en el indicador en cuestión.

2. El «efecto LOGSE»

Una vez repasado el contexto socioeconómico en que se ve envuelta nuestra educación, y descartados los factores económicos y sociales como perjudiciales para la buena marcha de los indicadores –más bien al contrario, estos factores deberían impulsar la derrota del sistema educativo español en la buena dirección–, queda por ver si se cumple la tesis de este informe.

Primero: Que es el sistema LOGSE el que está causando los problemas de rendimiento de nuestros escolares, pues después de la nula mejora de nuestros alumnos en el Informe PISA entre 2000 y 2003, no hay un solo indicador de contexto que no ayudase a mejorar los resultados. Se podría decir que la LOGSE se ha comido el efecto de una esperable mejora de los indicadores del sistema educativo debida a la mejora de los factores socioeconómicos, tan relacionados con el rendimiento. Como veremos en el apartado 3, los otros factores aducidos para explicar este estancamiento –si bien con la boca pequeña– son incapaces de explicarlo.

Segundo (y principal tesis de este informe): La LOGSE ha provocado un bache en todos los indicadores de la educación posobligatoria, tanto universitaria como no universitaria, la mayoría de los cuales llevaba una trayectoria ascendente desde hace décadas. El principal argumento se basa en el estudio de cualquier indicador en el momento en que la primera «generación LOGSE» comienza a afectarle. En todos los casos, existe un bache inexplicable desde otros factores.

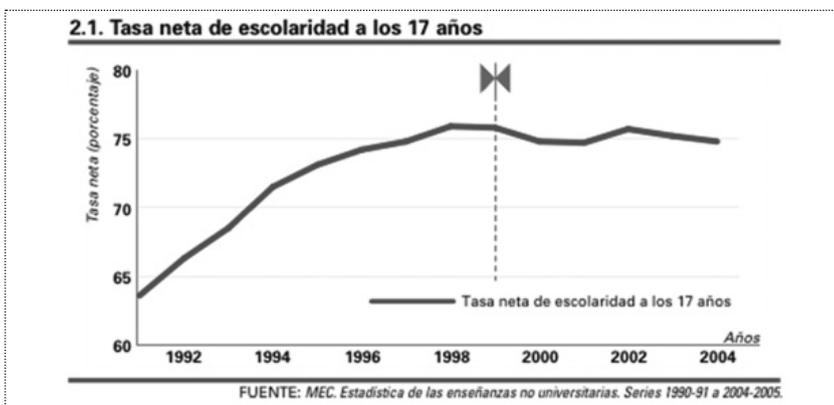
Aunque se ha aducido que la caída de los indicadores se debe a la inmigración, hay que decir que el efecto migratorio es posterior al efecto LOGSE en la mayoría de los indicadores, y por tanto separable de él. Además, en los indicadores en que pueden llegar a confundirse, el porcentaje de extranjeros no basta en ningún caso para explicar todo el cambio. Sencillamente, no hay bastantes. En todo caso, la inmigración acentúa una tendencia preexistente. De todas formas, el efecto de la inmigración será objeto de atención en el punto 3.3 de este informe.

Preocupación en el Ministerio

Según parece, el Ministerio de Educación se ha dado cuenta de esta caída de indicadores «alrededor del año 2000», y está estudiando qué ha podido pasar para poner en marcha las medidas oportunas. Para facilitarles el trabajo, aquí tienen una explicación. Ya sólo les quedan dos opciones: rebatir este informe o cambiar la política que está llevando a cabo. Sencillamente, meter más «logsismo» en la LOGSE no va a arreglar nuestro sistema educativo.

2.1. Tasa neta de escolaridad a los 17 años

A los 16 años se acaba la escolarización obligatoria, según el sistema LOGSE, ampliando en dos lo establecido en 1970 por la Ley General de Educación (LGE). Por ello, no deja de sorprender que, un año después del fin de la escolarización obligatoria, se haya roto una tendencia al alza de este indicador, que llevaba creciendo desde hacía décadas –y con mayor intensidad desde la transición. Como puede verse en el gráfico 2.1, el crecimiento prácticamente se detiene con la llegada de la primera «generación LOGSE», y no ha vuelto a remontar (al menos, hasta el momento). Los últimos datos, pertenecientes al año 2004, nos sitúan al mismo nivel que en 1997, con un 74,8. Entre 1991 y 1997, esta tasa había crecido once puntos.



La tasa neta de escolaridad es la relación entre el alumnado de una edad concreta de la enseñanza considerada, respecto a la población de esa edad (en este caso, los 17 años, la primera de la escolarización posobligatoria). Las tasas se han recalculado –lo cual es válido para todos los indicadores de este

capítulo– utilizando las nuevas cifras de población basadas en Censo de 2001 del INE. En concreto: hasta el curso 2000-01, las estimaciones intercensales de población; a partir del curso 2001-02, las proyecciones de población (base Censo 2001).

Estos datos ponen en duda uno de los grandes logros de la LOGSE: ¿cuánto hemos ganado con la escolarización obligatoria de todos los alumnos hasta los 16 años, si a los 17 dejan los estudios más que con el anterior sistema (hasta los 14 años)? Sobre todo, cuando la Unión Europea no cesa de decir que, para la sociedad del futuro, la formación mínima de los ciudadanos debe ser la de Secundaria superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio en España).

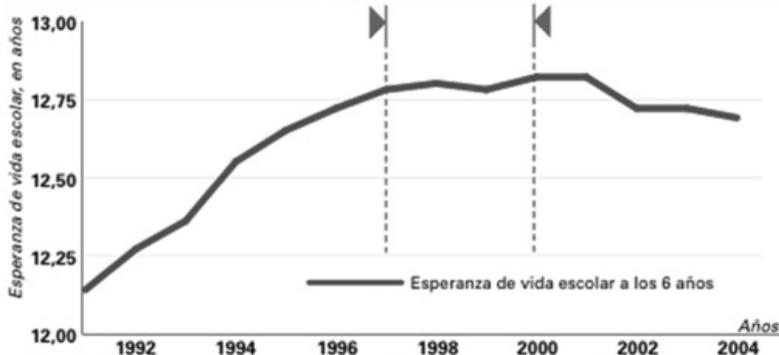
2.2. Esperanza de vida escolar a los seis años

La esperanza de vida escolar a los seis años en educación no universitaria –incluir la universitaria nos alejaría de las edades que pretendemos estudiar y que aún no han sufrido el «efecto LOGSE»– indica el número medio de años de permanencia de los alumnos que abandonan el sistema, contando desde el inicio de la etapa obligatoria (seis años). Este indicador se calcula, básicamente, sobre la permanencia en el sistema en la enseñanza posobligatoria (Bachillerato y Formación Profesional). Por ello hubiera sido esperable que, en la transición de la escolarización obligatoria de los 14 a los 16 años, este indicador se hubiera disparado. No ha sido así.

Por el contrario, el «efecto LOGSE» ha minimizado la subida del indicador, como puede verse en el gráfico. La «bandera» azul de la izquierda se sitúa en 1997, cuando la primera «generación LOGSE» tiene 15 años aún, porque es el primer año de posobligatoria de la anterior Ley General de Educación de 1970 y, por ello, ya debía notarse el aumento de la edad obligatoria.

Se interrumpe así la evolución positiva de otro de los indicadores que mejor estaba informando sobre los progresos de nuestro sistema educativo en las últimas décadas. La caída de los años 2003 y 2004 puede explicarse, en parte, por el aumento de la inmigración, tal y como se explica en el apartado 3.3, «La inmigración».

2.2. Esperanza de vida escolar a los seis años en E. no universitaria



FUENTE: MEC. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series 1990-91 a 2004-2005.

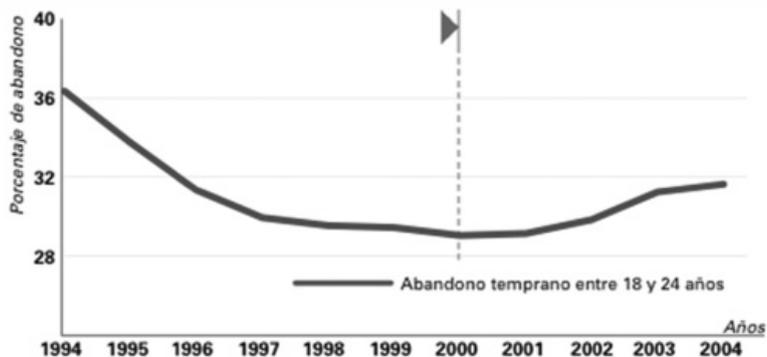
La esperanza de vida escolar a los seis años en educación no universitaria es el número medio de años de permanencia, en los niveles anteriores a la Universidad, de un niño que comienza los estudios a los 6 años. Al basar los datos en lo que está ocurriendo en las etapas posobligatorias, indica la duración media de los escolarizados que terminan su etapa en la enseñanza no universitaria. Por ello se marcan los años de posobligatoria.

2.3. Abandono temprano entre los 18 y los 24 años

El abandono temprano es uno de los indicadores estructurales de la Unión Europea, incluido dentro del capítulo «Cohesión social», y al lado de índices fundamentales como «Menores que viven en hogares con miembros en paro» o «Riesgo persistente de pobreza». Quizás baste esto para dar una idea de la importancia que los responsables de la UE conceden a este dato, y el valor que tiene dentro de las políticas globales.

También es uno de los Objetivos de Lisboa, que pretende que todos los países de la UE estén por debajo del 10% en este indicador para 2010. La UE no deja de decir que aquellos jóvenes europeos que no obtengan al menos el título de Secundaria superior se encontrarán en un gran riesgo social a lo largo de su vida laboral. De ahí la importancia que le conceden.

2.3. Población entre 18 y 24 años con como mucho Secundaria básica



FUENTE: Eurostat

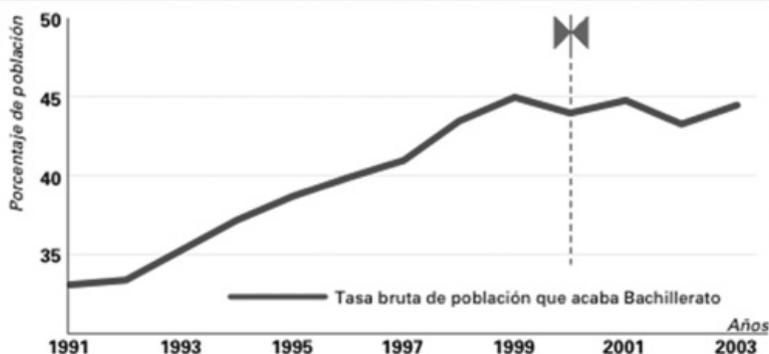
El abandono temprano entre 18 y 24 es un indicador de la Unión Europea que mide el porcentaje de población entre 18 y 24 años con, como mucho, enseñanza Secundaria básica, y que no han seguido ningún programa de formación en las últimas cuatro semanas.

Como podemos ver en el gráfico, España ha retrocedido desde el año 2000 casi cinco puntos, situándonos al mismo nivel que en 1996. Aunque este empeoramiento se debe en parte al aumento de inmigrantes, su proporción no ha crecido tanto como para explicar el estancamiento del indicador, aunque sí en parte su caída, sobre todo los últimos años. El efecto de la «generación LOGSE» no ha acabado todavía, pues lo hará en 2006, cuando cumplan 24 años. Aún nos queda espacio para empeorar.

2.4. Tasa bruta de población que acaba Bachillerato/COU

La tasa bruta de población que acaba Bachillerato es otra de las series que históricamente no ha dejado de crecer en las últimas décadas, especialmente desde la Transición, y que ha contribuido no poco a elevar el número de universitarios y, a juicio de no pocos, el nivel de vida de los españoles. Además, es un indicador que no se ha visto afectado por el cambio de los sistemas educativos: siempre ha finalizado a los 18 años, lo que permite tener series ininterrumpidas desde mucho tiempo atrás.

2.4. Tasa bruta de población que se gradúa en Bachillerato/COU



FUENTE: MEC. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series 1990-91 a 2004-2005.

La tasa bruta de población que se gradúa en Bachillerato (LOGSE) o COU (LGE) es la relación entre el alumnado de todas las edades que termina este nivel de enseñanza con respecto al total de población que tiene la «edad teórica» de finalización de dicho estudio, es decir, los 18 años. La evolución de la tasa está actualizada con los datos del Censo de Población y Viviendas 2001, del INE, y sus estimaciones y proyecciones.

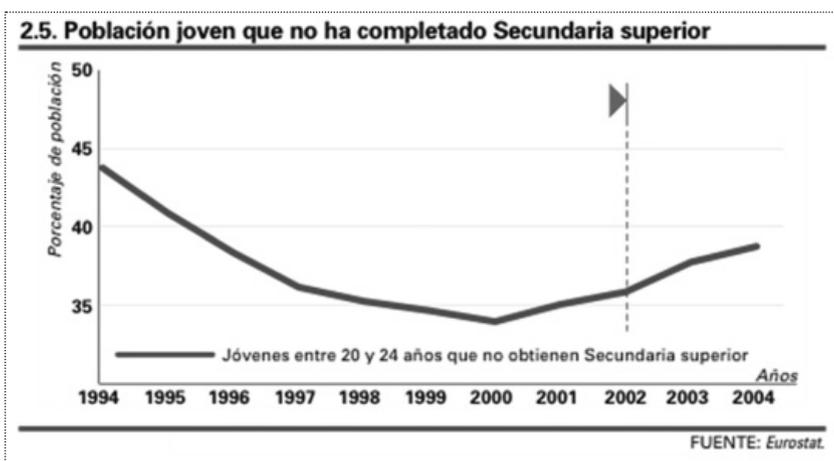
Este indicador es extremadamente importante, sobre todo si se pone en relación con la tasa neta de escolaridad a los 17 años –que ya había descendido: indicador 2.1– y con la escolarización en Formación Profesional. Desgraciadamente, la Formación Profesional de Grado Medio de la LOGSE no es comparable con la Formación Profesional 2 de la LGE, pues acaban a edades distintas. Sin embargo, sí se puede resaltar un dato: en 1993, el 14,5% de la población se graduaba en Formación Profesional 2, a la edad teórica de 19 años; en 2003, el 15% de la población se gradúa en Formación Profesional de Grado medio (a los 18 años). Esto quiere decir que no hay más alumnos estudiando Formación Profesional que antes (incluso se podría decir que menos).

Aunque uno de los objetivos de la LOGSE era equilibrar las tasas de bachilleres y graduados en Formación Profesional, lo que ha conseguido es quitar alumnos de Bachillerato para conducirlos a la Formación Profesional, además de cerrar la puerta a la Formación Profesional a otros alumnos para enviarlos al fracaso escolar. No es un gran negocio.

Sería dudoso que España necesite reducir el número de bachilleres: a este país no le sobra formación «por arriba» –como parecen pensar los que conducen el sorprendente proceso de «logsización» de nuestra Universidad, al considerar que les sobran dos años a nuestras carreras–, sino que le falta «por abajo».

2.5. Nivel educativo alcanzado por los jóvenes

Este es otro de los indicadores de la Unión Europea, más importante si cabe que el del abandono temprano pues, además de estar incluido en los indicadores estructurales ya comentados, es uno de los catorce indicadores básicos que la Comisión incluye en el *2006 Annual Progress Report* del Consejo Europeo.



El indicador de nivel educativo alcanzado por los jóvenes, establecido por la Unión Europea, es el porcentaje de población entre 20 y 24 años que ha obtenido, al menos, el título de enseñanza Secundaria superior. Lo que representa el gráfico es el porcentaje de los que NO lo han obtenido.

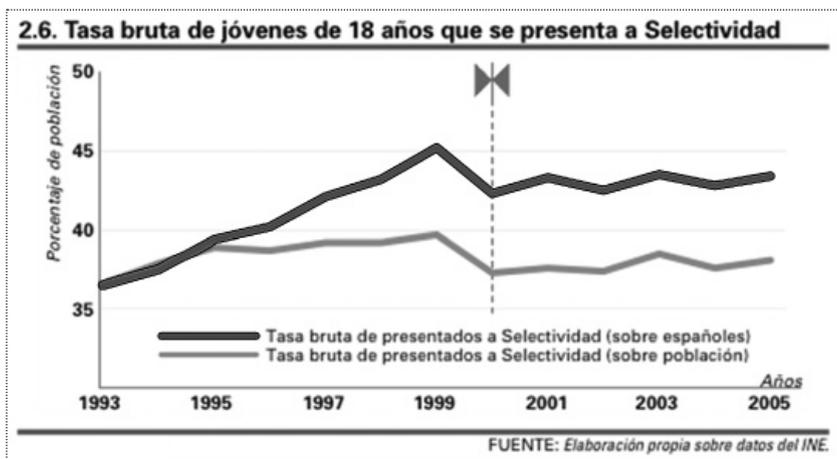
También está incluido en los Objetivos de Lisboa, estableciendo que para 2010 los países europeos deben estar por encima del 85% de jóvenes (entre 20 y 24 años) con al menos el título de Secundaria superior en el bolsillo. O, en términos inversos –tal y como se representa este indicador en el gráfico–, menos del 15% de este sector de población debe carecer de este título. La primera «generación LOGSE» irrumpe en este indicador en 2002, cuando ya comienza a notarse el efecto de la inmigración, y saldrá de él en 2006, cuando

cumpla 24 años (por ello no se cierra la «bandera» en el gráfico). Esto significa que el «efecto LOGSE» se notaría en este indicador durante dos años más si un oportuno cambio metodológico en la EPA (Encuesta de Población Activa) no hubiera roto la serie a partir de 1995.

Como ya hemos dicho antes, la inmigración puede explicar algo la tendencia a empeorar de los últimos años, pero no una pendiente tan pronunciada – estábamos en 2004 al nivel de 1996, nueve años perdidos–, pues no explica la razón del estancamiento del indicador si eliminásemos el efecto de los inmigrantes. Véase, de todas formas, el apartado 3.3 en este mismo informe.

2.6. Tasa bruta de población que se presenta a Selectividad

La ya obsoleta Selectividad sigue siendo la principal puerta de acceso de los jóvenes bachilleres a la Universidad. Está, por tanto, relacionada con la tasa bruta de graduación en Bachillerato, pues la gran mayoría de los que acaban esta enseñanza concurren a esta Prueba de Acceso. Por ello, se han representados dos series: la tasa bruta real de los presentados a Selectividad (que incluye a la población inmigrante), por un lado (más baja, en color claro); y por otro, la tasa sobre nacidos en España 18 años antes (más alta, en color oscuro).



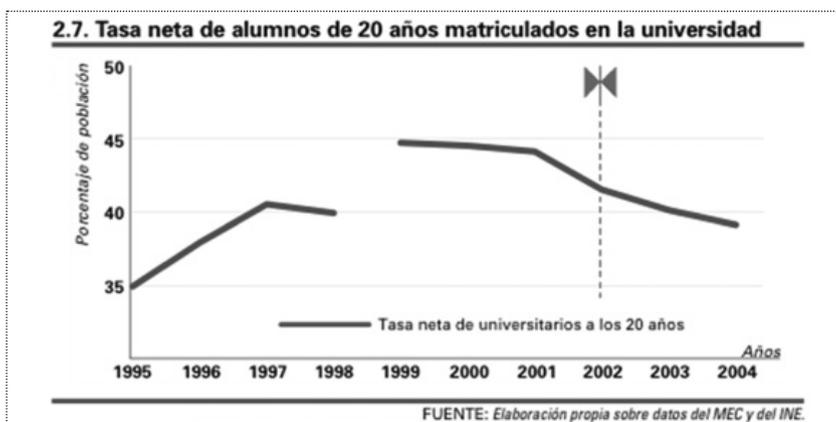
Para este indicador, se han utilizado las siguientes fuentes: Para los alumnos, INE. Estadística de la enseñanza universitaria. Pruebas de acceso a la

Universidad, 1993-2005; no se han tenido en cuenta los presentados a la prueba para mayores de 25 años, pero sí los presentados en septiembre que no lo hicieron en junio. Para los nacidos, INE. Movimiento Natural de la población. Series de nacimientos (desde 1975). Para la población de 18 años, el consabido Censo de Población y Viviendas de 2001.

En ambas series puede verse perfectamente la quiebra de la mejora del indicador, y el estancamiento posterior. A pesar de que es difícil relacionar estadísticamente ambas series, pues corresponden a orígenes distintos, el «efecto LOGSE» se evidencia con claridad en ambas. Como ya se ha mencionado antes, el descenso de universitarios es visto con indiferencia por algunos sectores; no piensa lo mismo nuestra descentralizada Universidad, que para no quedarse sin alumnos se ha visto obligada a bajar el nivel de la Selectividad desde hace un lustro (de ahí los «cursos cero»). Es la razón fundamental para entender por qué aprueban más alumnos ahora que en los 80.

2.7. Tasa neta de alumnos universitarios a los 20 años

Este último indicador es bastante consecuente con los anteriores, casi redundante: si ha habido quiebra en la evolución de bachilleres, y en la de presentados a Selectividad, es indudable que estaría presente en la posterior evolución de los universitarios. Pero el que sea una tasa neta y no bruta –es decir, que se calcule sobre los alumnos de una edad determinada, y no sobre una «edad teórica»– confirma que no se debe a retrasos de los alumnos ni otros factores, además de acentuar la seguridad de que la tendencia es real y que no se corrige (más bien al contrario) con el tiempo.



La tasa neta de alumnos universitarios a los 20 años es el porcentaje de población de esa edad que está matriculado en la Universidad. Se han elegido los 20 años porque es la más alta: antes, aún no se han incorporado los que acumulaban retrasos en la enseñanza no universitaria, y después ya han acabado los de las carreras de ciclo corto. Como puede observarse, existe una quiebra entre 1998 y 1999, debido a que los datos anteriores son del Consejo de Enseñanza Universitaria y los posteriores corresponden al INE.

Dicho sea de paso, los retrasos son extremadamente abundantes en Bachillerato: de hecho, esa tasa podría haber sido uno de los indicadores que ilustrara la bajada de nivel de la ESO con respecto a las anteriores enseñanzas medias, pues muchos alumnos de ESO no están bastante preparados para enfrentarse a esta etapa preuniversitaria. También son alarmantemente frecuentes los abandonos.

Volviendo al dato que nos ocupa, el indicador se ve afectado, en los últimos años, por el aumento de la población inmigrante, pero no por ello puede obviarse que el evidente escalón sólo es acentuado, que no totalmente causado, por este factor. Lo causa, como en todos, el «efecto LOGSE».

2.8. Recapitulación

La lectura de este apartado 2 y el análisis cuidadoso de los indicadores demuestra que existe una constante en todos ellos: cuando la primera «generación LOGSE» –marcada por nuestra bandera– entra dentro del ámbito del indicador, éste sufre un empeoramiento.

No son los únicos indicadores que lo hacen. Otros también analizados, pero no incluidos en este apartado para no sobrecargarlo –pueden revisar el Sistema estatal de indicadores de la educación 2004, publicado por el Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (Inecse)¹, especialmente los referidos a Escolarización y Resultados–, marcan el mismo bache a la misma altura.

Sin embargo, es raro que se utilice el indicador de la primera generación LOGSE para explicar la caída de indicadores alrededor del año 2000. Sí hay otros intentos de explicar esta quiebra en nuestro sistema educativo, y que trataremos en el siguiente apartado, el 3. Se puede adelantar que, aunque tales factores influyen en cierta medida en nuestra Educación, no lo hacen al mismo tiempo que el «efecto LOGSE», ni lo explican por completo. Y demasiadas

1 <http://www.ince.mec.es>

veces se han utilizado más como argumento político –y, por tanto, vacío– que tras un análisis serio.

No está de más recordar aquí cómo algún político profesional –de boca rápida y razonamiento corto– soltó que la caída de indicadores del año 2000 se debía al Gobierno del PP. Tan burdo argumento esconde que este político desconocía la descentralización de nuestro sistema educativo, y que una parte muy importante de la caída de los indicadores está en el haber de comunidades no gobernadas por el PP nunca.

También me gustaría recordar a otro político, del mismo partido, que es ejemplo de lo contrario: cuando Alejandro Tiana, en sus primeros tiempos como secretario general de Educación, tuvo que tragarse el sapo de los resultados del Informe PISA 2003, recibió instrucciones para que dijera que «eso se debe al Gobierno del PP». Tiana se negó a hacerlo, lo cual le honra.

3. Los otros cuentos

Desde hace un par de años, y según se iban conociendo más datos y voces que ponían en solfa los resultados del sistema educativo implantado y regido por la LOGSE, se han ido aduciendo, publicando, articulando razones para explicar los agujeros del sistema. Sin embargo, todas las explicaciones eran ofrecidas por el «logsismo» más rampante como argumentos rápidos, pero que no estaban basados en argumentos sólidos ni en estudios profundos. Son los «otros cuentos» de la LOGSE, historias no apoyadas en la realidad, pero que suenan bastante bien.

Entre ellos se encuentran algunos tan manidos como las ratios, tanto que prácticamente no se usa. Sin embargo, otros han aparecido de forma recurrente, alguno repetido hasta la saciedad sin el menor asomo de crítica. Por ejemplo, se ha podido leer innumerables veces que el descenso de alumnos que iban a la Universidad o se presentaban a Selectividad era consecuencia del descenso demográfico. Basta con ver cualquiera de las tasas ofrecidas en el apartado 2 –todas ellas referidas a un porcentaje de población, lo que invalida la variación demográfica– para darse cuenta de que la causa es otra.

Más complejos de desentrañar son los últimos argumentos estrella que veremos aquí pues, al tener una base real de acuerdo con algunos datos, pueden pasar como buenos. Sin embargo, como se demuestra en las páginas siguientes, ni el gasto en educación ni la inmigración aclaran una caída de los indicadores que el «efecto LOGSE» sí explica. Aunque más elaborados, son también cuentos.

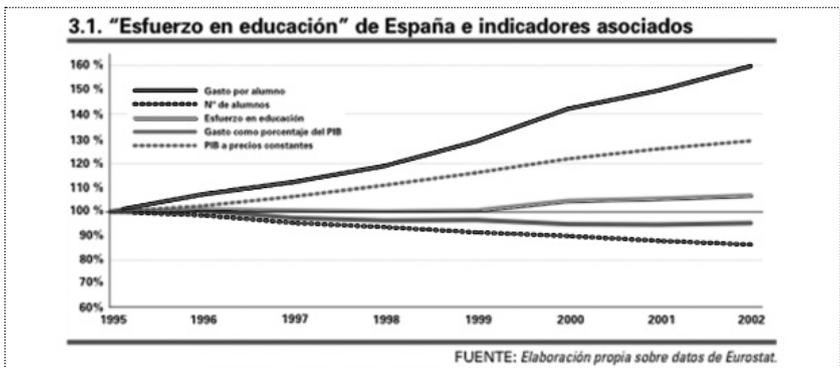
Paro juvenil

Hay otro indicador, sin embargo, que sí debe considerarse, pero que se emplea menos porque es un arma de doble filo: es el descenso del paro juvenil, y el aumento de la tasa de actividad de los jóvenes entre 1998 y 2002. Es un indicador que hay que tratar con precaución, pues su estancamiento a partir de 2002 no se ha traducido en una mejora del sistema educativo. Pero es uno de los indicadores más relacionados con el abandono escolar, sobre todo cuando se analizan los datos por comunidades. Influye, sobre todo, en los hombres que estudian en zonas con elevada presencia del turismo –y, por tanto, con la posibilidad de encontrar trabajos de baja cualificación

Sin embargo, como decíamos antes, es un arma de doble filo: ¿Tan escasa es la motivación de la LOGSE que se sigue estudiando sólo si no hay nada mejor que hacer? ¿Tan poco hace añorar un futuro mejor a los estudiantes? ¿Cuál es la escala de valores que transmite? La escasa capacidad del sistema educativo para retener a los estudiantes es sólo una cara más del «efecto LOGSE». Y cuando estos estudiantes que se han decantado por dinero rápido vean perder sus trabajos a manos de los inmigrantes, veremos su cara más amarga.

3.1. El gasto en educación

Este apartado, ilustrado por un gráfico bastante más complejo que los anteriores, intenta demostrar que el tan traído y llevado gasto educativo no ha interferido de manera sustancial en una caída de los resultados de nuestra educación. Al contrario, y aunque todo gasto es bienvenido, España ha recortado bastante en este capítulo la distancia que nos separaba de Europa (pasamos de 1,4 puntos de distancia respecto a la media UE-25 en 1999 a 0,8 puntos en 2002).



El gráfico muestra el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, es decir, el «esfuerzo económico en educación» (línea del centro). Dicho indicador intenta aglutinar las dos medidas clásicas del gasto: gasto por alumno (la línea continua oscura, la que más sube) y el gasto educativo en relación con el PIB (línea continua clara, en ligero descenso). También se han incluido, con sendas líneas discontinuas, las variaciones del PIB (a precios constantes, y en color más claro) y del número de alumnos (en color más oscuro). Como puede verse en el gráfico, el balance global es positivo. Todos los datos han sido extraídos de los indicadores de la Unión Europea.

Desde hace unos años, el PSOE siempre utiliza el gasto educativo en relación con el PIB para atacar la política educativa del PP. Algunos consejeros de Educación de este partido, naturales de regiones más pobres, lo han utilizado incluso a nivel autonómico, de forma totalmente descontextualizada (la capacidad de gasto de una comunidad no depende de su PIB, sino del dinero que les transfiere el Estado por habitante, y que depende, en cierta medida, del PIB nacional). Por otro lado, el PP siempre se ha justificado con el aumento del gasto por alumno. Unos y otros obviaban que el PIB nacional ha crecido aceleradamente en los últimos años y que el número de alumnos ha caído a un ritmo similar.

Algunos pensamos que son datos interesantes para entender lo que pasa en nuestra educación, pero por lo visto esos detalles «interfieren» en un debate político donde lo importante es aplastar el argumento del contrario y tranquilizar a los fieles con consignas poco complejas.

El caso es que prácticamente nadie se ha fijado en este indicador, el «esfuerzo en educación», que aúna en un sólo número el PIB —eliminando el efecto de la inflación—, el número de alumnos y el gasto (en euros PPS, es decir, en paridad de precios de compra, lo que elimina los efectos de los dispares niveles de vida de los países europeos). Por tanto, reúne la capacidad de gasto de un país y la cantidad de alumnos respecto a la población total, indicando el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, es decir, lo que se viene en llamar «esfuerzo en educación». El gráfico 3.1 muestra que en España sólo ha crecido un 7% desde 1995, alrededor de un punto por año.

Es evidente que podía hacer crecido más, aprovechando la coyuntura favorable, pero —y eso es lo que nos interesa en este momento— estos datos no avalan la tesis de que el descenso de los indicadores de nuestra enseñanza posobligatoria se deba a una quiebra en la inversión en Educación. Primero, porque no parece que España haya dejado de destinar lo necesario para que el sistema funcione y, en segundo lugar, porque la quiebra de la inversión no aparece por ninguna parte.

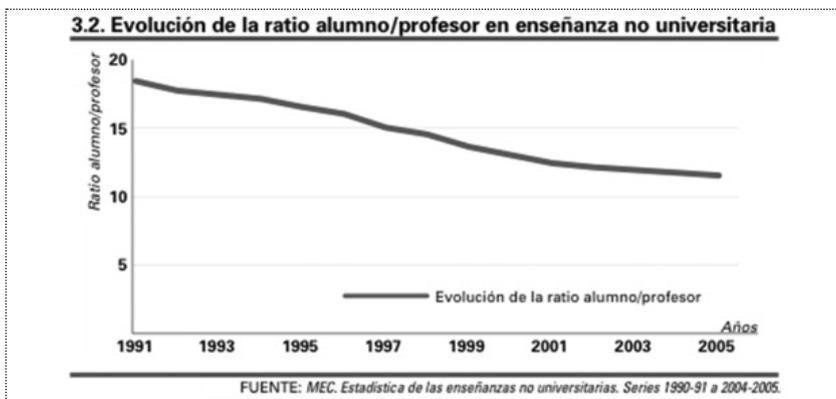
En resumen, aunque hay cierta relación entre gasto y resultados, la situación española no permite conjeturar que el descenso de nuestra educación se deba a la falta de inversiones.

Es sencillamente, el primero de los cuentos.

3.2. Las ratios

Las ratios. Es una palabra que ya apenas se oye, pero cualquiera que lleve unos años en educación la recordará como obsesión omnipresente y machacona de cualquier discusión sobre ella. Por no reducir las ratios, se auguraban males sin cuento a nuestro sistema educativo, y maravillosas expectativas cuando las ratios bajasen.

Alumnos por aula, alumnos por profesor... Todo ello ha bajado un año tras otro, de manera que ya apenas se oye hablar del tema. Sin embargo, ni un solo problema de los existentes ha desaparecido con la mejora de este indicador. No vamos a negar que la reducción de esta razón fuera necesaria y que algo se haya ganado con ello. Pero, desgraciadamente, una vez conseguido el objetivo –que ha costado mucho dinero, no lo olvidemos–, los problemas permanecen. Lo que puede indicar que no es sólo un problema de ratios, sino de utilización inteligente de los tiempos y de las habilidades de los docentes, de un buen liderazgo y gestión en el centro, de una eliminación de la burocracia, de una autonomía de gestión más pronunciada, de unos buenos sistemas de evaluación y pilotaje del sistema, de un restablecimiento de las relaciones entre docentes basadas en su condición de personas, en lo que saben, en sus méritos y en su experiencia, en los equipos creados alrededor de una materia...



El gráfico muestra la evolución del número de alumnos por profesor en España en los últimos 15 años, para todas las etapas de la enseñanza no universitaria. Como se puede ver, la ratio ha descendido en casi cinco alumnos por profesor.

Son algunos de los muchos caminos que se podían haber elegido para gastar el dinero –todos ellos costaban bastante menos–, pero que se obviaron en favor de las ratios. Como puede verse en el gráfico 3.2, la ratio alumno profesor/alumno en la enseñanza no universitaria no ha dejado de bajar. Nada indica, pues, que la quiebra de los indicadores de nuestro sistema educativo se deba al problema de las ratios.

Es, tan solo, un cuento más.

3.3. La inmigración

Desde hace unos pocos años, la inmigración ha sido el argumento omnipresente para justificar cualquier dato negativo para nuestra enseñanza. No es raro encontrar responsables autonómicos de educación que la señalen como culpable del aumento del fracaso escolar, o de otros problemas de gestión de los diversos subsistemas educativos. Sin embargo, la inmigración es un fenómeno bastante reciente, que ha afectado a nuestra educación más por habernos cogido por sorpresa que por su cantidad (nuestro número de extranjeros por cada mil habitantes era en 2003 ridículo si lo comparáramos con otros países europeos). Por ejemplo, PISA 2003 ni siquiera calculaba los resultados de los inmigrantes escolarizados en España, pues eran demasiado pocos como para ser estadísticamente significativos.

El censo de Población y Viviendas 2001, el último realizado por el Instituto Nacional de Estadística, decía que existía una tasa de 3,1% inmigrantes a los 16 y a los 17 años, un 3,3 a los 18 y un 3,9 a los 19. Esto nos indica que la población inmigrante es más abundante a los 19 años que a los 16, al menos proporcionalmente.

Para ver la evolución de este fenómeno, podemos ver en la tabla siguiente que el número de inmigrantes con edades comprendidas entre los 15 y los 19 años ha crecido a gran velocidad, tanto en números absolutos como relativos, y que se ha ido acelerando recientemente.

Fracaso escolar e inmigración

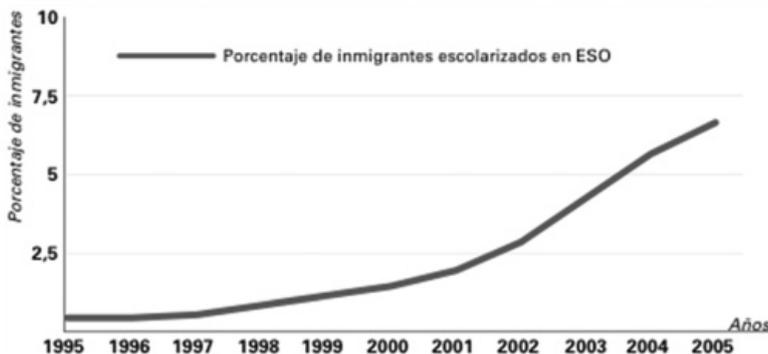
Número de inmigrantes entre los 15 y los 19 años.

Año	Número de inmigrantes	Tamaño de la cohorte	%
1998	33.755	2.932.132	1,15
1999	40.602	2.805.795	1,45
2000	50.323	2.689.035	1,87
2001	69.972	2.581.186	2,71
2002	98.907	2.502.700	3,95
2003	132.076	2.444.387	5,40
2004	157.033	2.396.346	6,55
2005	191.304	2.371.423	8,07

FUENTE: Elaboración propia sobre los datos del Padrón, varios años.

Dejando de momento esta tabla –volveremos sobre ella– conviene volver nuestra atención sobre la relación del aumento del fracaso escolar y el aumento de la inmigración. Si analizamos el crecimiento del porcentaje de inmigrantes matriculados en la ESO (gráfico 3.3) respecto al total de alumnos de la etapa, y lo comparamos con el aumento del fracaso escolar, vemos que entre 2000 y 2003 el fracaso subió un 2,8, y el diferencial de inmigrantes fue de un 2,88%. A primera vista, todo coincide.

3.3. Porcentaje de inmigrantes matriculados en ESO



FUENTE: MEC. Estadística de las enseñanzas no universitarias. Series 1990-91 a 2004-2005.

El gráfico muestra la evolución del porcentaje de alumnos inmigrantes matriculados en cualquier curso de la ESO (entre 12 y 16 años), sobre el total de alumnos en esta etapa. Como vemos, a partir de 2002 el crecimiento se ha acelerado.

Sin embargo, es un espejismo: la evolución del fracaso escolar depende más de la gestión del flujo de alumnos de las comunidades autónomas – tema extremadamente complejo y que merece un estudio aparte– que de la inmigración: por ejemplo, entre 2002 y 2003 el fracaso escolar –la tasa bruta de no graduados en 4º de ESO, recuerden– bajó un 0,2%, mientras que el aumento del diferencial de porcentaje de inmigrantes fue del 1,45%. Y, cuando se analiza el fracaso escolar por comunidades autónomas, no se ve una correlación clara entre inmigrantes matriculados en ESO y fracaso escolar. Los datos, en educación, siempre precisan de una segunda mirada.

Quedamos, por tanto, en que el aumento de la inmigración afecta en parte a la tasa de fracaso escolar, pero que su efecto entre 1998 y 2002 es prácticamente nulo, precisamente los años en que se caen la mayoría de nuestros indicadores. Por tanto, se puede concluir que el aumento de inmigrantes ha llegado tarde para explicar el «efecto LOGSE», pero no para afectar a algunos de los indicadores utilizados. ¿En qué medida? Es lo que trataremos brevemente a continuación.

Inmigración e indicadores

Como hemos puesto de manifiesto en la explicación de algunas tablas, algunos de los indicadores utilizados para ilustrar el «efecto LOGSE» –sobre todo los más tardíos– pueden haberse visto afectados por la inmigración. Si volvemos a la tabla 3.2.b, que indica la evolución de la proporción de extranjeros entre los 15 y los 19 años, comprobaremos que las diferencias comienzan a ser importantes a partir de 2002, lo que puede explicar, en parte, el descenso de algunos indicadores –sobre todo los de la Unión Europea (abandono temprano y nivel educativo de los jóvenes) y los universitarios–, pero no su estancamiento. Sin embargo, llegan tarde para explicar los hundimientos escandalosos de los indicadores alrededor del año 2000.

En resumen, la inmigración no es capaz de explicar la evolución del fracaso escolar ni la caída de los indicadores de la enseñanza posobligatoria, aunque sí que afecta a estos indicadores más o menos tangencialmente. Es, por tanto, otro de nuestros famosos cuentos.

4. A modo de conclusión

Hasta aquí, los datos del informe. Se abre ahora –eso esperamos– un periodo de discusión, más o menos prolongado. Sin embargo, creemos que el análisis de los datos no debe dar lugar tan solo a una discusión política, sino a abrir

un periodo de reflexión en los responsables de las políticas educativas, para encontrar los fallos estructurales que nos han llevado a esta situación.

Parfraseando a Fernand Braudel, y su célebre introducción a *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, no esperamos que la presentación de estos datos sea el final de un camino, sino el principio de una discusión –a ser posible, más sosegada–, desde nuevas perspectivas, de lo que está ocurriendo en nuestro sistema educativo, con el fin de encontrar las vías de solución para los problemas más acuciantes y de mejora para lo que no son problemas, sino situaciones consustanciales a todo sistema educativo. Deseamos, en fin, que nuestros argumentos sean discutidos con la intención de encontrar soluciones.

No estaría de más articular un buen sistema de evaluación y pilotaje, transparente para todos los ciudadanos, y una actualización más amplia y constante de las estadísticas de las comunidades autónomas. Porque si hay algo que le falta a nuestro sistema educativo son datos públicos, y si hay algo que le sobra es ideología.

Causas del fracaso escolar

Ricardo Moreno Castillo

Ponencia en la Jornada de Educación que, bajo el lema «Un pacto de Estado de Educación», se celebró en el Círculo de Bellas Artes de Madrid el 19 de diciembre de 2009.

Para aclarar cuáles son las causas de nuestro fracaso escolar, empezaré diciendo cuáles no son las causas. Las causas no están en los cambios sociales, ni en que la sociedad sea ahora más compleja, ni en la presencia de emigrantes. Es cierto que ahora existen familias separadas, pero si ahora están los problemas procedentes del divorcio, antes estaban los procedentes de la ausencia de divorcio. También es cierto que ahora hay inmigrantes en nuestras aulas, pero atribuir a esto el deterioro de nuestra educación es, además de una villanía, una manera como otra cualquiera de fomentar la xenofobia. Un inmigrante no es por sí mismo más o menos gamberro que un español. Es más, muchos estudiantes, procedentes de países con una escuela más tradicional (porque al ser países pobres, no tenían dinero para invertir en experimentos educativos delirantes) se escandalizan del poco respeto que los alumnos españoles tienen a sus profesores. Muchos chicos sudamericanos llegan sabiendo dos cosas que ignoran la mayoría de nuestros estudiantes: a pedir las cosas por favor y la tabla de multiplicar. Lamentablemente, lo primero se les olvida enseguida, porque nada es tan contagioso como la grosería y los malos modales

Explicar el fracaso de la famosa reforma educativa atribuyéndolo a factores circunstanciales, y no a la propia perversidad del sistema, es el pasatiempo favorito de los forjadores de dicha reforma, porque de este modo encubren su propio fracaso. Pero quienes así argumentan olvidan dos cosas muy esenciales. La primera, que existen institutos en los barrios y en los centros de las ciudades, institutos con emigrantes e institutos sin ellos, institutos rurales e institutos en pequeñas villas marineras. Por mucho que haya mejorado España en general, y esto nadie lo duda, el medio en el que están situados los centros de enseñanza puede ser distinto, pero en *todos ellos* el nivel de conocimientos de los alumnos y el de convivencia bajó estrepitosamente en cuanto se implantó la reforma. Cuando una misma reforma provoca efectos tan desastrosos en circunstancias sociales tan variadas, es razonable pensar que la culpa es de la reforma y no de las circunstancias sociales. La segunda cosa que se olvida es que la reforma no se implantó a la vez en todas partes, sino que durante varios años estuvieron coexistiendo ambos sistemas. Y ya empezaron a sonar las primeras alarmas, porque se empezaron a ver las primeras diferencias entre los alumnos que habían estudiado en institutos donde se mantenía el viejo sistema y los que lo habían hecho en aquellos que habían implantado el nuevo, diferencias claramente favorables a los primeros. Y estas diferencias se podían constatar entre centros próximos entre sí, por lo cual el efecto diferenciador que pudiera haber entre los alumnos según su procedencia social era irrelevante.

Pero esta manera de argumentar por parte de los responsables de la LOGSE, la de atribuir el naufragio educativo de nuestro país a causas circunstanciales y no a un sistema disparatado, no sólo es equivocada, también es producto, en muchos casos, de mala fe. Y la prueba de ello está en que una gran parte de los que pregonan las excelencias de nuestra escuela pública envían a sus propios hijos a colegios privados. No sería discreto dar nombres, pero que cada cual mire a su alrededor y averigüe dónde estudian los hijos de amigos y conocidos que son entusiastas de nuestro sistema educativo. Entonces, digan lo que digan los mentores de la reforma, ésta no ha fracasado por culpa de los cambios en la sociedad, puesto que estos cambios han sido para bien, sino porque la reforma fue un disparate. Y un disparate que se podía haber evitado, no invirtiendo más dinero, sino invirtiendo más sentido común. Y, sobre todo, escuchando más a los profesores, que son los únicos expertos en educación.

La causa de fracaso escolar está, sencillamente, en que nuestro sistema es malo, y es malo por las siguientes razones:

Primero: No protege el derecho a estudiar. Se considera que la educación es un derecho, pero su conculcación no es considerada delito. Si unos alumnos boicotean una clase, violando el derecho de sus compañeros a recibir una

enseñanza digna, los boicoteadores están más protegidos por la ley que los perjudicados. Si pisotear el derecho a la educación no está castigado, ese pretendido derecho es papel mojado. Ni el derecho a aprender de los chicos ni el de los profesores a no sufrir el acoso de los más gamberros están legalmente protegidos. No existe pues en España el derecho a la educación.

Segundo: No existe propiamente educación obligatoria. No es obligatorio estudiar (se puede pasar de un curso a otro con ocho asignaturas suspensas), ni respetar a los compañeros y profesores, ni acatar unas normas que sí son obligatorias en cualquier lugar público. Si un alumno le suelta una grosería a un profesor, no es obligatorio pedir perdón. Es un sistema de enseñanza obligatoria que no obliga.

Tercero: Nuestro sistema educativo confunde estar escolarizado con estar encerrado. Un estudiante que llega a 1º de Bachillerato sin saber la tabla de multiplicar, o haciendo faltas de ortografía, no ha estado escolarizado, aunque haya acabado la ESO. Simplemente, ha estado encerrado entre cuatro paredes. Si un estudiante no puede aprender porque está siendo molestado o agredido por otro, no está recibiendo una buena educación, está encerrado entre cuatro paredes. Encerrar a los chicos en un lugar al que solo metafóricamente podemos llamar centro educativo resuelve el problema de que no estén en la calle, pero eso no es escolarizar.

Cuarto: No se deja a un estudiante decidir sobre su futuro, pero sí decidir sobre el de sus compañeros. Se mantiene una educación obligatoria hasta los dieciséis con el pretexto de que antes nadie está en condiciones para decidir su futuro. Pero si a partir de los doce años un niño quiere aprender un oficio para entrar cualificado en el mercado laboral y no se le deja, no solamente no va a estudiar, sino que también alborotará y no dejará estudiar a los demás, malogrando el futuro de quienes sí quieren estudiar. Entonces, por impedir que decida sobre su futuro, se le dejará decidir sobre el de los demás.

Quinto: Otro de los males de nuestra educación está en la proliferación de unos autodenominados «expertos» que, utilizando una jerga pretendidamente científica, no dicen más que patochadas. Y es un disparate elevar a categoría de ciencia lo que no es ciencia (porque el buen enseñar es una cuestión de simple sentido común) pues, cuando algo que es de sentido común se quiere convertir en ciencia, se transforma en una jerga que bloquea el sentido común. Y las jergas vacías son muy peligrosas. Así como el lenguaje cambia la realidad (y eso lo saben muy bien los políticos), el lenguaje vacío vacía la realidad. Y así se ha vaciado la educación.

Sexto: Un prejuicio muy en boga consiste en sostener que no hay que ser autoritario, hay que dialogar con el niño. Como consecuencia de esto, el profesor ha sido desprovisto de toda autoridad y las posibilidades de controlar la clase son mínimas. O se admite que el profesor es quien manda en el aula, o todo discurso sobre calidad de la enseñanza es vacío. Además, despojando al profesor de su autoridad, los alumnos no son más libres: por el contrario, los más matones de la clase amedrentan a los demás y quienes quieren aprender lo tienen más difícil que nunca, porque quienes no quieren no les dejan escuchar. Hoy, cuando se habla de la posibilidad de convertir a los docentes en autoridad, salen algunos diciendo que la autoridad hay que ganársela. Pero quienes así dicen están hablando de cosas distintas. Un juez, para ejercer su función, necesita estar dotado de una autoridad que le permita mantener el orden en la sala de audiencias y sancionar las malas conductas que durante el juicio se puedan producir. Si no fuera así, su labor sería inviable. Ahora bien, es cierto que la autoridad moral de un juez se la tiene que ganar él, con la serenidad de sus actuaciones, la imparcialidad de sus juicios y la ecuanimidad de sus sentencias. Una cosa es la autoridad o el prestigio moral que pueda uno adquirir a lo largo de su vida por su buen hacer profesional (y es cierto que eso se lo tiene que ganar cada cual), y muy otra cosa la autoridad que se pueda necesitar para el ejercicio cotidiano de su profesión (y esa sí debe estar reconocida por una ley). La polémica de si la autoridad del profesor debe ser avalada por una ley o si debe ganársela por sí mismo es una falsa polémica, porque en ella se está utilizando la palabra autoridad con dos significados distintos.

Ahora bien, a veces estoy tentado a pensar que muchos de quienes plantean esta polémica saben que es una falsa polémica, y que confunden adrede los dos significados de la palabra autoridad. ¿Por qué? Porque así no tienen que admitir algo que atenta contra la corrección política y contra la propia imagen, siempre tan gratificante, de profesor vanguardista y novedoso, algo que sin embargo es de sentido común: para que una escuela funcione, el profesor ha de mandar y los alumnos han de obedecer. A los profesores que tengan reparos en ser autoritarios hay que recordarles que, cuando abdican de su autoridad, el resultado no es una alegre y fraternal convivencia pacífica entre los alumnos, sino el abuso de los más fuertes. Quienes tuvieron que hacer el servicio militar recordarán un dicho que circulaba por los cuarteles: cuando los oficiales hacen dejación de sus funciones, los sargentos tiranizan a la tropa. También hay que recordarles que si los alumnos no encuentran autoridad donde deben encontrarla, la buscan en donde no deben. Hay chicos desnortados, educados sin pautas ni reglas, que acaban integrándose en las tribus urbanas buscando, precisamente, alguien a quien obedecer, unas normas que seguir. Hay otro dicho, también muy repetido, pero rigurosamente falso, que afirma que al niño lo educa toda la tribu. Es falso porque nuestra sociedad es familiar, no tribal, y

al niño lo han de educar en primer lugar los padres, en segundo los profesores, y si unos y otros tienen escrúpulos en ejercer la autoridad, entonces es cuando el niño busca, inevitablemente, el apoyo de la tribu.

¿Equidad frente a excelencia?

Joan Font Rosselló

Ponencia en la Jornada de Educación que, bajo el lema «Un pacto de Estado de Educación», se celebró en el Círculo de Bellas Artes de Madrid el 19 de diciembre de 2009.

El marasmo del sistema educativo español no es ninguna casualidad. Desde el principio, los padres de la LOGSE sabían lo que hacían. Estaba claro que para ellos existían dos concepciones radicalmente distintas de la enseñanza. «Se puede intentar explicar la calidad en términos de producción o en términos de equidad. Desde la primera vertiente, el objetivo más importante consistirá en promover la excelencia. Desde la segunda, evitar la fractura social *a cualquier precio*»¹.

SE CAMBIAN LOS OBJETIVOS...

Los objetivos del nuevo sistema de enseñanza pasan a ser la «cohesión social, la realización personal, integrarse en el medio, la normalización lingüística,

¹ Joan Mateu: «La qualitat de l'educació. El professorat com a factor fonamental de millora i de canvi» en AA. VV.: *Reflexions al voltant de la formació*. FAES: Madrid, 2003, p. 73-81.

educación en valores», objetivos que nada tienen que ver con la transmisión de conocimientos específicos y concretos, entendidos como valores en sí mismos y parte de una tradición viva que debe transmitirse como legado a las generaciones futuras.

SI NO SE TRANSMITEN CONOCIMIENTOS, ¿QUÉ SE ENSEÑA?

La nueva educación persigue desarrollar unas «destrezas» para desenvolverse en la vida. Los nuevos contenidos, en todo caso, deberían ser «funcionales» y estar «vinculados a problemáticas relevantes a nuestro mundo». La enseñanza deja de ser transmisión para convertirse en incitador de procedimientos, competencias, actitudes o «destrezas».

Cuando menos, resulta extraña esta concesión al pragmatismo y al utilitarismo que curiosamente tanto critican después refiriéndose al sistema capitalista. Además, rompe con la tradición occidental de cultivar el conocimiento por el conocimiento, o lo bello al margen de su utilidad.

Al mismo tiempo se impulsa una vaporosa «educación en valores», una forma solapada de adoctrinamiento político para formar al buen ciudadano del siglo XXI.

¿CON QUÉ METODOLOGÍA?

Todo este psicologismo vacuo demanda una nueva metodología: el comprensivismo. La filosofía comprensiva parte de cuatro presupuestos. Primero, rechazo del conocimiento conceptual y memorístico: los niños deben aprender jugando, haciendo o manipulando. Segundo, la enseñanza se basa en la indagación práctica y experimental, olvidando lo más abstracto y universal. Tercero, la escuela se concibe como un instrumento de ingeniería social, agravado en aquellas comunidades con lenguas «propias», como las Baleares donde yo vivo, donde se convierte también en una herramienta para la normalización lingüística. Y cuarto, se prohíbe la segregación en itinerarios con arreglo a los intereses y a la libertad de cada alumno: se liquida

la Formación Profesional antes de los dieciséis, se reduce a dos años un Bachillerato que era de cuatro y se unifica para todos los alumnos la etapa escolar obligatoria.

EL PAPEL DEL PROFESOR

Por supuesto, el papel del profesor sufre un cambio radical. Los nuevos gurús, los psicopedagogos, abogan por que cada alumno se construya su propio conocimiento (constructivismo). Como si los alumnos tuvieran que redescubrir por sí solos los teoremas que ha costado siglos descubrir. Esto tiene un doble efecto. El ambiente en las aulas se enrarece, las clases transcurren en medio del ruido, el desorden y la anarquía. Es como si la atmósfera laxa que en otro tiempo los de mi edad asociábamos a las asignaturas «marías», como dibujo, pretecnología, educación física o trabajos manuales, se extendiera a todas las asignaturas. El segundo efecto es que el maestro ha dejado de ser la locomotora que, con sistematicidad y disciplina, saca al alumno de su ignorancia para esperar, ingenuamente, que el conocimiento en el niño brote por sí mismo. Las consecuencias las conocen bien los profesores de secundaria. La mayoría de los alumnos que les llegan de primaria tienen dificultades para concentrarse, para leer y escribir, para entender lo que se les está diciendo al no haberse habituado a escuchar, para estarse quietos, con una capacidad de pensar y resolver problemas muy deficiente. El resultado es que se han convertido en unos expertos en pasar el tiempo sin hacer nada. Este es el estado general cuando terminan primaria, lo que me lleva a pensar que el meollo de la cuestión está en primaria.

La relación entre docentes y alumnos deja de ser en muchos casos una relación jerárquica, marcada por el respeto a la autoridad, para convertirse en una relación entre colegas, donde lo fundamental ya no es el proceso educativo sino, simplemente, llevarse bien. O, si se prefiere, el buen rollo.

¿CÓMO SE EVALÚA?

Según Joan Mateu, este defensor de la filosofía logisiana, el fracaso escolar no consistiría tanto en suspender materias, sino en «no encontrar el camino

del desarrollo personal, puesto que el primer objetivo de la educación es la realización personal de cada persona e integrarse en el medio»². En otras palabras, no se evalúa; o lo que es lo mismo, se exige según las capacidades de cada alumno, lo cual impide que saque lo mejor de sí mismo. Esta idea, la de no traumatizar (no hacer sentir mal) al mal estudiante, subyace en medidas tan polémicas como la promoción automática, pasar curso con varias asignaturas suspendidas, eliminar los exámenes de septiembre...

LA EDUCACIÓN EN VALORES

Se trata de sustituir en este caso un sistema de enseñanza basado en la transmisión de conocimientos y de una tradición cultural por un sistema que pretende, secundando a los totalitarismos, moldear las conciencias de los futuros ciudadanos. La cultura de verdad ha sido sustituida por la verdad de la doctrina. La llamada «educación en valores» resulta en una especie de aptitud transversal que afecta a todas asignaturas. El resultado ha sido que en España ni se transmite cultura ni tampoco valores.

Porque es de cajón. ¿De verdad alguien cree que los jóvenes de hoy tienen más valores que los de antes? El gran error reside en creer que los valores se aprenden con peroratas y soflamas sobre principios morales y políticos, cuando en realidad sólo se aprenden y asimilan de una forma: con el ejemplo.

¿Cómo se le va a enseñar a un estudiante que la Constitución es un instrumento para la convivencia de todos los españoles o que hay que respetar las leyes, cuando se ha criado y ha crecido en la violación impune del reglamento de su centro? ¿De qué sirve insistir en el valor de la justicia cuando los alumnos han visto que daba igual si estudiaban o no, cuando han visto cómo los tramposos y los violentos se adueñaban de la clase o cómo los peores acosaban a los más estudiosos y aplicados? ¿De qué sirve inculcarles la responsabilidad cuando se puede pasar de curso con cuatro suspensos? ¿De qué sirve enseñar qué es la democracia cuando una minoría de gamberros se impone a la mayoría de estudiantes que sí tienen ganas de aprender?

Lo que educa es el ejemplo, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Cuando se dejan impunes los desplantes a los profesores, las actitudes desafiantes, el destrozo de las instalaciones, las amenazas a los compañeros, ¿qué valores pueden aprenderse?

² Ibid.

Como dice Javier Orrico, uno de los intelectuales que con mayor lucidez ha abordado el marasmo educativo español, «sin enseñanza tampoco se educa». Tiene razón. Los valores no se adquieren escarmentando en cabeza ajena con peroratas sobre valores morales, sino en cabeza propia viviendo en un medio donde estos valores están presentes y donde nuestras acciones tienen consecuencias. Como apunta Orrico, nosotros adquiriríamos valores «estudiando, atendiendo a los profesores, suspendiendo, copiando frases, quedándonos sin vacaciones en verano, asumiendo correcciones y castigos, aprendiendo a distinguir el bien y el mal, fortaleciéndonos en las derrotas, incorporando la idea de que el trabajo nos conduce al éxito y el incumplimiento y la marrullería al fracaso y al rechazo de los demás». Los verdaderos valores se aprenden así, no a través de la educación en valores o Educación para la Ciudadanía.

Los valores no se aprenden inyectándolos en vena a través de discursos políticos, sino por ósmosis. No se predicán, se practican. No se adquieren colocándolos como el objetivo central de la enseñanza, sino que se adquieren indirectamente como consecuencias derivadas de un sistema que prima el trabajo, el mérito, el rigor y el esfuerzo. «El objetivo tiene que ser volver a enseñar contenidos, la educación en valores sólo puede ser su efecto» (Orrico). Nunca aprender ha sido fácil, supone siempre un esfuerzo.

Esforzarse en un clima donde se exige, donde se confía en la capacidad de trabajo del alumno, donde se confía en su inteligencia, donde se reconoce la excelencia enseñando contenidos, es lo que termina educando en verdaderos valores. Todo lo demás es adoctrinamiento que deriva en el clásico sectarismo partidista, la hipocresía y la doble moral.

El resultado al que nos ha llevado la ficción igualitaria —esta falsa igualdad de oportunidades cuando en realidad se persigue que nadie destaque, es decir, una igualdad de resultados— ha sido erradicar la competencia de las aulas: porque la competencia, tan presente en la vida real, produce diferencias. Por eso ha suprimido la autoridad: porque la autoridad, llevada al extremo, puede derivar en autoritarismo. Por eso ha renunciado a la excelencia; porque la excelencia, es decir, el reconocimiento de que no todos los seres humanos poseen las mismas capacidades o están igual de dispuestos a desarrollarlas, genera desigualdades.

Estas son las consecuencias lógicas de un sistema educativo que, como decía nuestro ilustre adalid de la LOGSE al que al principio me refería, se propuso desde el principio erradicar la excelencia y convertir la equidad en dogma. ¿A alguien le extrañan los resultados?

Propuestas de mejora del sistema educativo

Mercedes Ruiz-Paz

Ponencia en la Jornada de Educación que, bajo el lema «Un pacto de Estado de Educación», se celebró en el Círculo de Bellas Artes de Madrid el 19 de diciembre de 2009.

Primera: Enseñar. Nuestros colegios e institutos se han convertido hoy en centros de ocio y ocupacionales, en lugares de recogida y custodia de menores, en escaparates de consumo, en sedes de servicios sociales y terapéuticos, en sustitutos de los padres. Es preciso redefinir sus genuinos objetivos y colocarlos en situación de hacer aquello para lo que fueron creados: enseñar.

Segunda: Terminar con la hegemonía de esa única corriente que ha dominado el sistema educativo y que durante años ha impedido que otras corrientes llegaran a ser fuerzas reales en la práctica de la enseñanza. Esa corriente, que no es de naturaleza pedagógica sino política, se ha comportado de modo perverso al utilizar el sistema educativo para formar un tipo de ciudadano paradójicamente incompatible con la sociedad que encargó al sistema su formación. Esa corriente parasitó la enseñanza para *acabar con ella*.

Tercera: Derogar o modificar la abundante y abrumadora legislación educativa que ha sido el filtro utilizado por la pedagogía hegemónica para evitar la entrada a la enseñanza de otros puntos de vista y aislarla de la sociedad a la que debía servir.

Cuarta: Desburocratizar la enseñanza. Urge simplificar la burocracia escolar cuyo espectacular aumento desde el año 90 ahoga a los profesores y les ocupa un tiempo valioso que se debería dedicar a cosas más importantes como preparar clases o corregir. La burocracia abusiva, la repetición rutinaria de la liturgia burocrática, ha resultado también un medio de control del trabajo y de la conciencia de los profesores. Obligarles a redactar inacabables programaciones, a repetir hasta la saciedad las ortodoxas simplezas políticamente correctas, a realizar constantes declaraciones de intenciones en consonancia con la doctrina dominante ha sido el modo en el que el estamento político-pedagógico se ha asegurado la obediencia de sus legiones.

Quinta: Crear un plan de estudios que proporcione a los alumnos conocimientos de alto nivel científico, técnico, artístico, literario, etcétera, despegado definitivamente de los contenidos anecdóticos, domésticos e irrelevantes que han ido ocupando la enseñanza. Es preciso evitar la ruptura con lo más valioso de nuestra herencia cultural.

Sexta: Exigir disciplina en las aulas y hacer cumplir las normas que hacen posible la convivencia en ellas. Es importante que el maestro sea un referente ético e intelectual para sus alumnos y que ejerza esa legítima autoridad cuya ausencia hace imposible la enseñanza y favorece que se establezcan relaciones de dominio entre los propios alumnos.

Séptima: Reformar la formación del profesorado y el tipo de oposición a maestro de la enseñanza pública. Al final la calidad del sistema educativo depende de la calidad de sus maestros: de su buen hacer, de sus conocimientos y de que estén dispuestos a enseñarlos. La mejora de nuestro sistema de enseñanza pasa por una profunda revisión de los planes de estudio de las escuelas de magisterio para asegurar que los futuros maestros dominan aquellos contenidos que van a tener que enseñar a sus alumnos. No tiene sentido instruir en Didáctica de las Matemáticas o de la Lengua a quien no domina esas disciplinas. Del mismo modo, la demostración - en un examen de oposición - de que se dominan las materias que se van a tener que impartir debe ser condición *sine qua non* para acceder a un puesto de maestro. La formación del profesorado en ejercicio debe dar el máximo peso a la actualización de conocimientos y a las técnicas de transmisión y abandonar de una vez por todas cursos como «La importancia de la programación de objetivos actitudinales ecopedagógicos en el diseño curricular».

Octava: Modificar algunos mecanismos que en sí mismos han sido generadores de fracaso, a saber:

- Eliminar el innecesario argot que ha obligado a los profesores a decir «interacción del sujeto con esfera lúdico-elástica» donde querían decir «fútbol», y recuperar las palabras de la enseñanza.
- Dejar de glorificar «lo colectivo» y «lo asambleario» y dar peso a la acción individual. Dejar de disolver la responsabilidad individual en el grupo.
- No confundir el objetivo estratégico con el táctico. No confundir la igualdad de oportunidades como legítimo objetivo con el devastador igualitarismo que asola las aulas.
- No rechazar los métodos pedagógicos por antiguos. Muchos de ellos están probados y contrastados en el aula y son eficaces. De los eficaces, algunos son reprobables pero muchos son impecables moralmente. Con estos hay que quedarse.
- No retrasar la edad de comienzo de los aprendizajes esperando a que el alumno «madure», pues sin conocimientos y nuevas experiencias difícilmente se producirá ese «milagro».

Novena: Modificar algunos aspectos de una organización escolar que ha resultado generadora de problemas. Por ejemplo: diversificar la oferta de estudio a partir de los 14 años con posibilidad de Formación Profesional; potenciar la orientación escolar y profesional frente a la psicológica y terapéutica; evaluar los logros del plan de integración y crear aulas de educación especial dentro de los centros ordinarios así como centros de educación especializada para alumnos con minusvalías psíquicas y sensoriales severas y con graves trastornos de conducta y personalidad; crear aulas de enlace temporales no sólo por razón del desconocimiento del idioma sino por el desfase académico; establecer grupos de nivel cuando la heterogeneidad es extrema; reforzar el estudio cronológico de la Historia, etcétera.

Décima: Que el Estado español se haga cargo de las competencias en materia de enseñanza y establezca un sistema de enseñanza común que garantice la movilidad de los alumnos y el respeto al régimen democrático.

**Propuestas
para la
profesionalización
de la carrera
docente**

Julián Ruiz-Bravo Peña

Ponencia en la Jornada de Educación que, bajo el lema «Un pacto de Estado de Educación», se celebró en el Círculo de Bellas Artes de Madrid el 19 de diciembre de 2009.

INTRODUCCIÓN

Yo, y muchos como yo, somos humildes, poco ambiciosos y pretendemos que la escuela no sea algo demasiado trascendental, no queremos:

- Que se convierta, por ejemplo, en una Gran ONG que se apunta a todas las causas solidarias;
- Que se convierta, por ejemplo, en un Gran Leroy-Merlin, es decir en una especie de bricomán arreglalo todo, en una herramienta de ingeniería social para arreglar el mundo tan mal hecho;
- Que se convierta, por ejemplo, en una Gran Burbuja especulativa, que intente crear una realidad virtual alejada de la realidad,

- Que se convierta en una Gran Fábrica de buenos chicos y no buenos estudiantes, como si fuera una fábrica de sueños
- Que se convierta en una continua y Gran Fiesta del Gran Cumpleaños Feliz: con su preceptivo día de la paz, con su día del comercio justo, con su día del reciclaje, con su día del huerto ecológico, con su día de la sostenibilidad, con su día de la no violencia, con su día...

En definitiva, yo y otros como yo pretendemos sencillamente que un centro de enseñanza sea eso, un centro de enseñanza, un centro de transmisión y aprendizaje de conocimientos, de amor al conocimiento. Sólo eso. Que es mucho.

En palabras de Hannah Arendt en 1954, dentro de su ensayo *The crisis in education*: «Debemos separar de una manera concluyente la esfera de la educación de otros campos, sobre todo del ámbito vital público, político»¹.

Las propuestas que se desgranarán en este capítulo se centran en la Educación Secundaria, que es la etapa que mejor conozco, y tienen como hilo conductor la profesionalización de la enseñanza.

Aforismo 1: En enseñanza, un buen chico, antes que un alumno bueno; un buen hombre, antes que un profesor bueno

Autor del aforismo: el legislador LOE-LOGSE asesorado por un mal psicopedagogo social.

Propuesta 1: Selección de objetivos profesionales

Un profesor debe tener como objetivo fundamental lo distintivo de la enseñanza, lo que la distingue de otras actividades y ámbitos: la transmisión-aprendizaje de contenidos y habilidades; y como objetivo secundario ayudar a la construcción de un mundo peor, o mejor.

Es necesario invertir la situación actual y realizar una clara clasificación y jerarquización de objetivos: clasificar los objetivos en objetivos de instrucción y objetivos ético-sociales de cohesión social, para jerarquizar a continuación los de instrucción sobre los de cohesión.

¹ Hannah Arendt: «The crisis in education» en *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin: Nueva York, 1968. Existe una traducción al español de Ana Luisa Poljat Zorzut («La crisis en la educación» en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península: Barcelona, 2003).

Es necesario prever en ley orgánica que sólo los objetivos de instrucción (en la LOE actual son como mucho sólo el 15% de los objetivos) son los relevantes y distintivos de la profesión. Y que éstos han de inspirar el material didáctico, la práctica docente y la elaboración de criterios de evaluación y calificación

Es necesario dejar claro por ley orgánica que los objetivos ético-sociales (en la ley actual, un 85%) de cohesión social no son esenciales, y que no deben inspirar material didáctico, práctica docente o criterios de evaluación y calificación. Se limitarán al ideario del centro.

Aforismo 2: La enseñanza es el arte de lograr con el máximo coste posible el menor beneficio posible

Autor del aforismo: el legislador LOE-LOGSE, asesorado por un anticapitalista salvaje.

Propuesta 2: Responsabilidad profesional

Todo profesional ha de responsabilizarse de su trabajo. Un arquitecto de que la casa no se caiga, un mecánico de que la avería se solucione, un jugador de fútbol o un entrenador de que su equipo gane partidos.

Un profesor ha de responsabilizarse de su trabajo: que sus alumnos no fracasen y tengan éxito escolar. Si no lo consigue, los recursos empleados son excesivos y los beneficios mínimos. Los padres habrán hecho una pésima inversión.

Esta responsabilidad ha de repartirse en todos los sectores educativos:

- Responsabilidad profesional del equipo directivo: debe estar previsto por ley el cambio de una junta directiva en caso de fracaso escolar repetido de los alumnos (debidamente ponderado el fracaso según el ámbito social, económico y cultural en que se inserta un centro de enseñanza) y una compensación en caso de éxito escolar repetido.
- Responsabilidad profesional de los jefes de departamentos didácticos: debe estar previsto por ley el cambio de jefe de departamento en caso de fracaso escolar repetido de los alumnos (debidamente ponderado el fracaso según el ámbito social, económico y cultural en que se inserta un centro de enseñanza) y una compensación en caso de éxito escolar repetido.

- Responsabilidad profesional de los departamentos de orientación: debe estar previsto por ley que los departamentos de orientación se responsabilicen de elaborar el material, las adaptaciones curriculares significativas flexibles y para alumnos con necesidades especiales o necesidades de aprendizaje, de déficit de atención, de dislexia, etcétera y de que estos alumnos necesitados de apoyo prosperen.
- Responsabilidad profesional del profesor: debe estar previsto legalmente que el fracaso escolar repetido de los alumnos, o su éxito, tenga consecuencias en el profesor individual.

Aforismo 3: Cuando afuera hace frío, uno dice que hace calor y sale de casa con menos ropa

Autor del aforismo: legislador LOE-LOGSE asesorado por un irresponsable.

Propuesta 3: Evaluación profesional del equipo directivo, departamento didáctico y profesor. Las pruebas de nivel (o reválidas)

La única evaluación que un profesional y su cliente reconoce es el éxito de su producto o servicio: que la casa no se le caiga al arquitecto, que los pacientes sanen en la medida de lo posible, que los coches reparados no vuelvan al taller a la primera... que los alumnos terminen sabiendo, que el disléxico sea menos disléxico, que el que escribe mal termine escribiendo bien, que el que tiene déficit de atención reduzca su déficit, etcétera.

Pues bien, esto no ocurre en nuestras escuelas. Después de miles de horas desde los 6 a los 16 años, los alumnos terminan la ESO y el Bachillerato sabiendo muy pocas cosas.

La evaluación de los profesores no puede ser una acumulación de certificados de cursos variopintos tipo «centro de profesores»: ambientalización de centros, el sexismo en el lenguaje y otros sugerentes títulos más. Tampoco en una labor administrativa pesada e inútil: redacción de objetivos, competencias, procedimientos, habilidades; programaciones de aulas con detalle de objetivos, competencias, procedimientos, habilidades; temporización con detalle de objetivos, competencias, procedimientos, habilidades, etcétera.

El único método de evaluación que conozco eficaz es el de la evaluación por los resultados en los alumnos: es decir, mediante pruebas objetivas externas o de nivel (antes llamadas de reválida).

No hay que engañarse: las pruebas de nivel son evaluaciones tanto de alumnos como de profesores. No conozco mejor método para vencer la pereza de los profesores que el que se vean obligados a verse en el espejo de unas evaluaciones externas o pruebas de nivel. Si sus alumnos tienen éxito, la satisfacción es máxima; si no, la depresión o la revisión de programas didácticos, práctica docente, estrategias con el objetivo de aprobar.

Estas pruebas deben estar sometidas a las siguientes condiciones:

1. Fijación previa de contenidos mínimos o competencias (conceptos y procedimientos), claros y distintos, de naturaleza instructiva. Por ejemplo: en matemáticas al final de tal etapa se han de conocer estas operaciones matemáticas y ser capaces de resolver estos problemas; en Lengua Castellana al final de la etapa se ha de conocer tal movimiento literario, saber redactar una carta y comentar un texto con tales y tales instrucciones, etcétera.
2. Fijación de contenidos y de las pruebas con carácter general en toda España, huyendo como de la peste de que sean las propias comunidades autónomas las que fijen los contenidos y elaboren las pruebas.
3. Obligación de publicar el rendimiento obtenido por centros y materias, nunca por alumno (con las debidas ponderaciones y colocando a los centros en tramos de rendimiento, para evitar un excesivo señalamiento).

Aforismo 4: Para qué quieres un profesor que sepa mucho si no sabe dar clases

Autor del aforismo: el legislador LOE-LOGSE, asesorado por un profesor interino.

Propuesta 4.- Selección profesional del profesorado

Cuando un paciente va a entrar en el quirófano, lo que más desea es que el cirujano sea bueno y no de su pueblo.

Recientemente la portavoz Rosa Díez ha registrado una proposición no de ley, en cuya redacción he intervenido, que resumiré a continuación.

La selección profesional del profesorado ha de ser inspirada por los siguientes principios: excelencia de conocimientos; excelencia pedagógica; competencia (para una plaza deben competir el mayor número posible de aspirantes); cuerpo docente estatal; movilidad profesional; especialización de las distintas fases de selección.

Las dos fases de la selección del profesorado deben ser independientes y claramente especializadas:

1. Fase de oposición. Objetivo: que apruebe el aspirante con mayores y mejores conocimientos. En esta fase debe exigirse:
 - La eliminación de requisitos no pertinentes para el objetivo (Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria, conocimiento previo de lengua autonómica).
 - Los méritos por experiencia docente y otros no tendrán valoración superior que los méritos de conocimiento (un doctorado será siempre superior al conocimiento de la lengua autonómica, por ejemplo).
 - La eliminación de las oposiciones restringidas.
 - La existencia de tribunales externos por sorteo de toda España.
2. Fase de *Practicum*. Objetivo: «Que el profesor que más sabe sepa transmitir pedagógicamente sus conocimientos». Esta fase se caracterizará porque en ella:
 - El aspirante será profesor asistente de un profesor tutor (no sustituye a otro profesor, ni es un profesor más, ni cobra como los demás)
 - El profesor-tutor será una escala o condición especial en la carrera docente, con emolumentos específicos. Se hace responsable del aspirante en prácticas y de su calificación.

Aforismo 5: Los profesores, todos juntos y a todas horas, muchos años

Autor del aforismo: el legislador LOGSE-LOE aconsejado por un sindicalista.

Propuesta 5.- Diversificación carrera docente y posibilidad de ascenso vertical y horizontal

La mejor manera de que un bañista se ahogue es prohibir los socorristas y convertir en socorristas a todos los bañistas de la playa que miran al bañista que se ahoga.

Frente al «todos juntos y a todas horas, muchos años», ha de dar acomodo a las capacidades de los profesores y satisfacer sus deseos de ascenso dentro de la profesión, enfrentándoles a nuevas responsabilidades:

1. El ascenso vertical se favorecerá creando escalas o cuerpos diversos, con funciones claras y responsabilidades precisas. A los cuerpos de profesores e inspectores habría que añadir:
 - Cuerpo de directores: poseerá la máxima responsabilidad, un proceso de selección específico, un concurso de traslados específico, con ámbito nacional. Será responsable del fracaso o éxito escolar de los alumnos. Contará con diferencias salariales según la población estudiantil y el entorno social de sus respectivos centros.
 - Cuerpo de jefes de departamento: poseerá también un proceso de selección específico y un concurso de traslados específico. Contará con la clara función de dirigir al equipo didáctico y coordinarlo. Será el responsable del éxito o fracaso de los alumnos en su materia.
 - Condición de profesores-tutores para los profesores en prácticas: poseerá asimismo un proceso de selección específico, un concurso de traslados específico; suya será la responsabilidad máxima en lo concerniente a la formación del aspirante en prácticas.
 - Cuerpo de secretarios: será un cuerpo ajeno a la función docente, caracterizado por su conocimiento legislativo, su capacidad de asesoría legal, sus labores de gestión.
 - Cuerpo o condición de orientadores: contará con una clara responsabilidad sobre los alumnos de necesidades especiales, dificultades de aprendizaje, etcétera; será responsable de su rendimiento y autor del material didáctico y práctica docente para los mismos, sin delegar todo ello en profesores ordinarios.
2. El ascenso horizontal, mediante un concurso de traslados territorial, se favorecerá mediante la eliminación de los requisitos que obstaculi-

cen o impidan tales traslados (cuerpos docentes autonómicos, conocimiento previo de la lengua autonómica, etcétera) en toda España.

Aforismo 6: Los alumnos, todos juntos y a todas horas durante muchos años

Autor del aforismo: el legislador LOE-LOGSE, aconsejado como bien saben por un mal profesor socialista.

Propuesta 6.- Diversificación de la oferta educativa para adaptarla a la demanda educativa

¿Queremos hacer de un muchacho rectamente constituido un muchacho conflictivo? Obliguémosle a permanecer siempre en el mismo sitio y con la misma gente el mayor tiempo posible, como quiere hacer Ángel Gabilondo, nuestro ministro, al plantear la enseñanza obligatoria hasta los 18 años.

Creo que es necesario fomentar la libertad de permanecer o abandonar el colegio a partir de una determinada edad y a la vez diversificar la oferta educativa:

1. Adelantar la Formación Profesional a los 14 años para formar a alumnos antes de los 16 años, no después de los 16 años; creación de tres niveles de Formación Profesional (con trasvases a la enseñanza ordinaria) de 14 a 16 años; de 16 a 18 años; de 18 a 20 años.
2. Fortalecer los itinerarios al final de la educación secundaria.
3. Fortalecer el Bachillerato, incluso adelantarlo a los 15 ó 14 años y fortalecer sus modalidades.
4. Adelantar los grupos de diversificación a primer ciclo de la ESO.
5. Creación de grupos homogéneos en ciertas materias para alumnos con necesidades especiales, dificultades graves de aprendizaje, graves dificultades de lectoescritura, necesidades especiales... o también para alumnos de altas capacidades intelectuales.

Aforismo 7: Atasco en los pasillos, cuidado con los profesores

Autor del aforismo: legislador LOE-LOGSE, aconsejado por un pésimo pedagogo.

Propuesta 7.- Racionalización de la plantilla y horario de los profesores

Es necesario racionalizar las plantillas, con el objetivo de no restar a los colegios de profesionales; y para ello habrá que:

- Evitar la inflación profesoral, actualmente (calculo yo) sobre un 25% de profesores más de los necesarios
- Ordenar la jornada laboral y obligar a una permanencia mayor en los centros.
- Evitar la reducción de horas lectivas por acometer otras funciones (como en el caso de las horas de reducción por tutoría, por coordinaciones, etcétera).
- Reducir las comisiones de servicio.

Según mis cálculos, los centros de Educación Secundaria tienen en estos momentos casi un 25% más de plantilla docente que la necesaria, por lo que o bien sobran un 25% de profesores o bien se pueden crear sin coste un 25% más de centros públicos.

Para acercarnos a tales cálculos, partamos del análisis de un centro de Educación Secundaria de 500 alumnos, considerado de tamaño medio, con 18 grupos de ESO, 5 de Bachillerato, 2 de Ciclo Formativo, 2 de Diversificación, 1 de Acogida y 2 de Cualificación Profesional Inicial (a razón de 30 horas semanales de clase por cada grupo). Además se contaría con 54 horas extras para compensar la dedicación del equipo directivo y 24 horas de apoyo para 24 alumnos de necesidades especiales, distribuidos en cuatro grupos a razón de dos horas semanales para tres asignaturas instrumentales. Total: serían necesarias 1.020 horas semanales de trabajo en tal centro.

Ahora bien, la jornada laboral semanal de un profesor de secundaria es de 40 horas semanales (o 35 períodos de 55 minutos más 175 minutos de recreo), como la de cualquier otro empleado. 18 períodos de 55 minutos (de 18 a 20) son lectivos, es decir, de clase con alumnos. 9 períodos complementarios de 55 minutos son de obligada permanencia en el centro para realización de diversas actividades (guardias, reuniones de departamento, etcétera). 5 períodos de 35 minutos son de recreo. Total, 30 períodos de 55 minutos, es decir, 27 períodos de 60 minutos, de permanencia en el centro. El resto, hasta 40 horas, es de libre disposición fuera del centro.

De las anteriores cantidades se extrae el cálculo de que 53-54 profesores pueden atender perfectamente un centro de 500 alumnos. Sin embargo, la realidad es que actualmente un centro de este tipo está atendido por 66-67 profesores, es decir, un 24'7% de exceso de profesores.

¿Cómo se ha llegado a esta situación de sobreabundancia o inflación laboral? Pues asignando la carga de trabajo de la manera menos eficiente posible. Observen ustedes cómo de las 18 horas lectivas semanales de los profesores se realizan las siguientes sangrías:

1. Restando 3 horas lectivas a cada profesor tutor (hay 30 tutores para 30 grupos).
2. Restando 3 horas lectivas a cada jefe de departamento (unos 14 departamentos), jefes de departamento que ya cobran un plus por su función.
3. Restando 1 hora a cada jefe de departamento unipersonal (4 departamentos).
4. Restando 3 horas lectivas de media a los coordinadores de 13 coordinaciones: de medio ambiente, solidaridad, lingüística, de extraescolares, de equipos docentes, convivencia, de web, de riesgos laborales, de biblioteca, de TIC, etcétera.
5. Restando 3 horas lectivas a los profesores mayores de 55 años (una media de 4).
6. Aumentando el número de horas de apoyo, de tal forma que en vez de agrupar a los 24 alumnos de necesidades especiales en cuatro grupos, se presta atención a cada alumno a razón de 2 horas semanales en 3 asignaturas distintas en la misma clase que el grupo ordinario (total: 42 horas más).

La suma de las anteriores deducciones para funciones que perfectamente podrían desempeñarse dentro de las 9 horas complementarias suman 238 períodos lectivos de 55 minutos, que corresponden a 13-14 profesores más, es decir, un 24-25% más de plantilla.

A la vista de lo anterior, resulta llamativo que nuestros responsables políticos se sigan devanando los sesos buscando dónde meter la tijera en vez de plantearse reformas estructurales serias y organizar eficientemente los recursos humanos de la Administración. ¿Qué supone ahorrar un 5% del

suelo de los profesores cuando se podría ahorrar muchísimo más utilizando eficientemente ese 25% de exceso de plantilla? ¿Cuántos institutos nuevos se podrían cubrir sin aumentar costes? ¿Cuántos conciertos educativos con centros privados podría ahorrarse la Consejería de Educación?

¿Cabe enseñar
a ser libres?
Para repensar
la polémica
en torno a la
Educación para la
Ciudadanía

Miguel Ángel
Quintana Paz

Conferencia pronunciada en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

Durante su infancia, [Nerón] se aplicó de pasada a todas las artes liberales excepto a la filosofía, de la que su madre le mantuvo apartado, asegurándole que era nociva para un hombre como él, destinado a ejercer el poder.

Suetonio: *Vida de los Doce Césares* (Nerón, LII)

O. Introducción, o por qué algunos griegos ya se dieron cuenta de lo espinoso que resulta enseñar a ser demócratas

Trabajo cuesta pensar en alguna asignatura (o «materia», como la parla pedagógica actualmente en boga prefiere denominarlas) no ya en España, sino en cualquier otro país occidental, que haya suscitado tanto y tan ardoroso de-

bate como la denominada «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» (abreviada como «Educación para la Ciudadanía» o, más aún, como EpC), implantada en nuestro país desde 2006 por el Gobierno del PSOE.

Con todo, acaso poco sorprendente pueda resultarnos tal polémica: no en vano ya los griegos, que se dieron cuenta de casi todas las cosas importantes que hay en la vida, notaron el carácter sumamente escurridizo de las relaciones entre educación y democracia. En efecto, no es preciso recorrer un largo trecho para apercibirse de que la tarea educativa presupone siempre¹ que haya alguien, el educador, que enseñe algo al alumno porque este último (hasta ese momento) lo ignora, y que por lo tanto el educador posea a priori una mayor autoridad (en términos cognoscitivos, como mínimo) sobre él. Dicho en palabras más sencillas: en el aula está claro (o debería estarlo) quién manda y quién sabe más, y éste es el profesor. Sin embargo, si nos fijamos, el mecanismo de la democracia es en cierta medida el contrario: nadie posee a priori en su espacio político una mayor autoridad que ningún otro; todos han de ganársela en el juego de las deliberaciones y las votaciones; cualquiera que reclame para sí a priori el poseer una mayor autoridad cognoscitiva que los demás resulta sospechoso y su pareja reclamación a menudo simplemente prescindible². Si alguien quisiera darnos lecciones a todos los demás en una democracia y aspirara a que le obedeciésemos siempre, no le llamaríamos maestro o profesor (al menos, no la mayoría), sino simplemente dictador(-zuelo). La democracia no funciona como un aula.

Ahora bien, dos planteamientos así tan dispares como los de la labor educativa y el del quehacer democrático podrían, bien es cierto, convivir de modo razonablemente pacífico dentro de una sociedad en tanto los lugares destinados a la educación y los destinados a *esa otra cosa* tan distinta de ella como sería la democracia fueran siempre asaz diferentes —la primera se realizara sólo en escuelas e institutos; la segunda, exclusivamente en colegios electorales y parlamentos—; pero ¿qué hacer cuando se pretende introducir la democracia *en* la educación y, aún más, cuando se pretende educar *acerca de* lo que es

1 O al menos «presuponía siempre», hasta la llegada de algunos de los movimientos pedagógicos más recientes, según los cuales pareciera que tanto alumno como profesor aprenden e ignoran por igual en el aula y nadie posee más autoridad que la que sea capaz de ganarse en el juego mutuo de su interacción. Cabe preguntarse al menos, ante tal situación, por qué ha de ser el profesor el único remunerado por su estancia en el aula.

2 Esto era algo que, lógicamente, sacaba como es bien sabido de sus casillas a Platón, quien en su nota metáfora del Estado como un barco que navega por el mar, en el libro VI (470-477) de *La República*, arguye acerca de lo absurdo que sería encomendar la capitania de ese navío, *democráticamente*, a las veleidades de la mayoría de los ignoros marineros y grumetes, en lugar de nombrar capitán y otorgar toda la autoridad (por el bien de toda la embarcación) al tripulante más capacitado, con el fin de que pueda sacarlos a todos ellos de cuantas tempestades, asechanzas de piratas y derivas pudieran amenazarlos.

ella? Esa última es al cabo la pretensión originaria de la asignatura española (y de sus homólogas europeas) de que nos vamos a ocupar aquí. Y el asunto se torna en estos casos ciertamente sinuoso: ¿Puede alguien aleccionar a otro, con su autoridad pedagógica, en torno a qué es lo democrático y qué no lo es? ¿No corremos el riesgo de que se deslicen en tal educación las posiciones ideológicas concretas (y sesgadas) del educador, lo que a la postre haría que tal educación sobre la democracia diera lugar a una sociedad menos plural, menos democrática (paradójicamente)? Ahora bien, ¿podemos por el contrario aspirar a disfrutar de una sociedad democrática si previamente nadie ha educado a sus ciudadanos sobre cómo vivir en ella? ¿No se preocupan el resto de sociedades (fundamentalistas, dictatoriales, tradicionalistas...) de instruir muy aceradamente a sus jóvenes sobre sus peculiares características de funcionamiento, como para que la democracia (por alguna especie de privilegio de no sé sabe muy bien qué especie) pueda alegremente prescindir de educar a los suyos en su propia razón y modos de ser? He aquí la Escila y la Caribdis que hacen tan esperable como en cierto modo razonable³ la controversia española en torno a una asignatura que aspira a enseñar a las nuevas generaciones sobre cómo ser demócratas.

Y por ello seguramente no resultará en exceso sorprendente que le dediquemos a tal materia uno de los espacios de este I Encuentro Nacional de Educación de Unión Progreso y Democracia y del libro en que se integrarán sus intervenciones. Me propongo invitaros a que hagamos tal cosa de la siguiente manera: en primer lugar, haremos un somero repaso de los avatares que han circundado a esta asignatura en su aún breve pero ajetreadísima historia; a continuación, comentaremos también de modo conciso cuál ha venido siendo la posición que nuestro partido a este respecto; por último, trataré de ampliar la idea –recién pergeñada– de por qué el debate que ha suscitado esta asignatura, aunque a menudo haya estado revestido de demagogia o fundamentalismos, no es en modo alguno artificioso, baladí o escolástico, sino que toca una de las vetas más profundas de lo que podemos entender por «democracia», y por ello es hasta cierto punto natural que haya generado fuertes disensos

3 Por supuesto, lo que estoy reputando aquí como «esperable» y «razonable» es el mero hecho que se produjera la polémica; otra cosa es el avatar concreto de que tal polémica se haya enfilado en nuestro país por los escabrosos senderos por lo que a menudo ha transitado; senderos en que algunos (partidarios de la asignatura) han llegado a verter lindezas sobre los escépticos con respecto a ella como el rótulo de «caverna» o el epíteto de «alérgicos al pensamiento» –Gustavo Vidal Manzanares: «Por qué la caverna odia Educación para la Ciudadanía», *El Plural*, 2-2-2009 (<http://www.elplural.com/opinion/detail.php?id=30110>)–, mientras que ciertos otros (entre los desfavorables a tal asignatura) no se han quedado demasiado atrás cuando lanzaron hacia sus adversarios en la refriega la rocambolesca acusación de, verbigracia, estar «sometidos al deseo de los colectivos homosexuales» –Redacción Hazte Oír.org: «Conexión entre el adoctrinamiento escolar, la ideología de género y la expulsión de los crucifijos», *Hazte Oír.org*, 10-5-2010 (<http://chequeescolar.hazteoir.org/2010/05/conexion-entre-el-adoctrinamiento-escolar-la-ideologia-de-genero-y-la-expulsion-de-los-crucifijos>)–.

–disensos, empero, que tal vez un planteamiento más consciente de lo que realmente está aquí en juego podría haber ayudado a atemperar–. Dicho en otras palabras: dividiré mi exposición en una primera parte histórico-descriptiva sobre la asignatura; una segunda parte política sobre el trato que UPyD ha venido otorgando a esta materia; y una tercera parte filosófico-política que ansía aclarar por qué es razonable que una asignatura semejante provoque el revuelo que ha ocasionado una asignatura semejante, así como aventurar el modo en que tal vez podría disminuirse a unos límites razonables tal revuelo.

1. Pasado y presente de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en España

1.1. La Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en el currículo escolar español

La materia de «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos» fue implantada por el Ministerio de Educación español en dos fases, por así decirlo, entre finales de 2006 y finales de 2007.

La primera fase atañía a las etapas de educación obligatoria y se hizo efectiva mediante dos reales decretos: el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecían las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecieron las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Estos dos reales decretos establecían, respectivamente, que la asignatura habría de ser obligatoria en uno de los dos cursos que componen en último ciclo de la Educación Primaria (es decir, en 5º ó 6º curso), así como en uno de los tres primeros cursos de la ESO (con un total de 35 horas lectivas al año) y en el 4º curso de esa misma etapa secundaria obligatoria (con una duración similar de 35 horas lectivas –equivalentes a una hora semanal–, si bien en este caso el nombre de la asignatura cambiaba y adquiriría el de «Educación ético-cívica»).

Dos son las notas que nos pueden parecer ya significativas a partir del mero enunciado de estos datos «organizativos», por así decirlo, de la citada pareja de reales decretos. La primera concierne a la escasa carga lectiva que posee una asignatura con, sin embargo, tan alta *carga polémica* como esta: estamos hablando de algo que, en principio, tan sólo ocupa una hora semanal en tan

sólo tres cursos de los diez que componen la educación obligatoria en España (si bien, dado que el decreto sólo marca enseñanzas mínimas, este dato resulta válido, como hemos avanzado, sólo «en principio»: pues las comunidades autónomas bien pueden ampliar esta carga *ad libitum* en esos tres cursos –pero nunca más allá de estos tres–). Una segunda nota que ya podemos destacar (y más adelante se verá la importancia de este detalle) es que en 4º curso de la ESO la Educación para la Ciudadanía (o «Educación ético-cívica», como se denomina en este caso) es una materia que sustituye a la que hasta entonces ocupaba su lugar, la Ética. ¿Se trató de un mero cambio de nombre? Es patente que una mera cuestión nominalista nunca hubiera generado la controversia que de hecho se generó. ¿Qué diferencia la «Educación ético-cívica» de la «Ética» *tout court*? Esta es una cuestión de detalle a la que, como ya hemos aludido, nos referiremos más tarde.

Antes, entre otras cosas, hemos de concluir el relato de cómo se implantó la Educación para la Ciudadanía en su segunda fase, que correspondió a las enseñanzas mínimas de Bachillerato (en la educación ya no obligatoria, pues), y que se hizo efectiva más o menos un año después mediante el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre: allí se establecía que, en sustitución de la hasta entonces conocida como asignatura de «Historia de la Filosofía», se adoptara la materia de «Filosofía y Ciudadanía» con una carga lectiva mínima de dos horas semanales. No es difícil constatar, pues, que de nuevo (como había ocurrido en las etapas educativas previas) esta materia venía a ocupar el lugar del que hasta entonces habían disfrutado los saberes ético-filosóficos, y venía nuevamente a hacerlo con un total de horas semanales, al menos en términos de requerimientos mínimos, relativamente modesto (si bien ligeramente mayor en el Bachillerato que en las etapas anteriores).

1.2. Antecedentes de la Educación para la Ciudadanía

Si hay alguien que aún se sienta siquiera levemente asombrado por el hecho de que una mera asignatura como ésta haya generado las enconadas diatribas que ha generado, tal vez le añada peso a su asombro el hecho constatable de que la Educación para la Ciudadanía no haya surgido de la nada en los mencionados decretos de 2006 y 2007, sino que ya se encontraba asentada entre nosotros al menos desde dieciséis años antes: la Ley Orgánica General de Segunda Enseñanza (LOGSE) de 1990 preveía ya la «educación moral y cívica» como materia, eso sí, en aquel caso «transversal» (es decir, no se impartiría como asignatura separada, sino que se suponía que los profesores

de todas las otras asignaturas tenían que transmitirle al alumno los valores y conocimientos propios de tal educación cívica y moral, aprovechando para ello el transcurso regular de sus clases de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua, Lengua Extranjera, Matemáticas, etc.). En el Boletín Oficial del Estado del 23 de septiembre de 1994, el Ministerio de Educación hacía más explícito este requerimiento al aseverar allí que «la educación moral y cívica es el fundamento primero de la formación, tanto de los temas transversales como de todas las áreas y materias del currículo».

Otro antecedente de esta asignatura, que el propio Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre mencionaba, reside en la Recomendación (2002) 12 del Consejo de Ministros del Consejo de Europa, donde se propone «velar por que se promueva realmente, entre la comunidad escolar, el aprendizaje de los valores democráticos y de la participación democrática con el fin de preparar a las personas para la ciudadanía activa». Tampoco esta recomendación europea, al igual que la asignatura transversal de la LOGSE desde 1990, parecen haber generado por sí solos nada similar a la porfía que bien pronto (apenas cuatro años después de la Recomendación europea) se ocasionaría en torno a la asignatura española que nos ocupa aquí. ¿Qué contenía esta última en 2006 que estuviera ausente en la anterior asignatura «transversal» de la LOGSE en 1990 o en la previa recomendación del Consejo de Europa de 2002? Cabría aventurar que tal vez echar una mirada a los contenidos evaluables de la Educación para la Ciudadanía podría ayudarnos a resolver tal perplejidad, por lo que nos referiremos a ellos el siguiente apartado.

1.3. Los contenidos y la evaluación de Educación para la Ciudadanía

A primera vista, nada en los contenidos de la asignatura, tal y como estos venían recogidos en los reales decretos de 2006 y 2007, haría sospechar una especial polémica en torno a ellos. Tales documentos legislativos citan epígrafes como «Autonomía y responsabilidad. Valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás» o «La dignidad humana. Derechos humanos y derechos de la infancia. Relaciones entre derechos y deberes», así como «Valores cívicos en la sociedad democrática: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, cooperación y cultura de la paz», etc., que pueden considerarse tan generales como inocuos, tan propicios al consenso de fondo como poco proclives al altercado cainita⁴. Si transitamos

⁴ Diferente cuestión es, naturalmente, que se pueda detectar en valores tan vacuamente formulados una estrategia de «mitificación» de los mismos como la detectada en gran parte de los discursos.

de los contenidos a los objetivos de la materia («Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios», «Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas, y valorar el papel de las administraciones [sic] en la garantía de los servicios públicos y la obligación de los ciudadanos de contribuir a su mantenimiento y cumplir sus obligaciones cívicas», «Conocer y apreciar los valores y normas de convivencia y aprender a obrar de acuerdo con ellas»...) o a los títulos de sus bloques («Aproximación respetuosa a la diversidad», «Relaciones interpersonales y participación»...) podemos hacernos también una idea, sin necesidad de repetir enojosamente aquí tales rótulos al completo, del carácter aparentemente poco embarazoso de los mismos –o, al menos, del carácter poco embarazoso para cualquiera que comparta los principios inspiradores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos o de la Constitución Española, textos ambos recurrentemente aludidos en la descripción que hacen los mentados reales decretos de esta asignatura⁵–.

Ahora bien, cualquier persona familiarizada con los textos legislativos o reglamentarios del mundo educativo sabe que la visión que estos ofrecen de una materia no está constituida tan sólo por sus contenidos y objetivos, sino

sos contemporáneos acerca de los valores por Gustavo Bueno Martín: «Sobre la imparcialidad del historiador y otras cuestiones de la teoría de la historia», *El Catoblepas*, 35 (enero 2005); estudio que amplía Luis Carlos Martín Jiménez en *El valor de la axiología. Crítica a la Idea de Valor y a las doctrinas y concepciones de los Valores desde el Materialismo filosófico* (tesis doctoral defendida el 4 de octubre de 2010 en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo).

5 Es cierto que los críticos a la Educación para la Ciudadanía no carecen totalmente de razón cuando –como en el caso de Benigno Blanco y Raúl García: «Análisis en profundidad sobre Educación para la Ciudadanía», *Foro Español de la Familia*, 23-7-2007 (<http://www.forofamilia.org/modules.php?name=Noticias&file=article&sid=347>)– señalan que los contenidos y objetivos de la asignatura no se cifan a ser una mera reproducción de la Constitución española y los Derechos Humanos; por ejemplo, aquí mismo hemos mencionado (y los autores recién citados citan otros ejemplos en el mismo sentido) que la ley señala el «desarrollo de la autoestima» o de «la afectividad» entre los propósitos de Educación para la Ciudadanía, cuando es patente que en la Constitución o en la Declaración Universal de Derechos no aparecen las palabras «autoestima» o «afectividad» como bienes deseables de manera explícita. Ahora bien, ¿es posible que un ciudadano sin autoestima o sin un desarrollo normal de su afectividad luche o se preocupe por los derechos propios o de los demás, derechos que sí que aparecen tanto en la Constitución Española como en la Declaración Universal mentada? ¿Realmente desborda en tanto los límites de lo constitucional o de los Derechos Humanos una asignatura que se propone hacer ciudadanos con una autoestima o afectividad más fuerte? (Otra cosa es que una asignatura *pueda* realmente incrementarnos la autoestima o educar nuestra afectividad, e incluso *evaluar* la medida en que hemos alcanzado tales objetivos –asunto que pronto pasaremos a sopesar en el cuerpo del texto–; pero la crítica de autores como Blanco o García, que se limitan a apuntar hacia el hecho de que la Educación para la Ciudadanía contiene aspectos que no contienen de modo explícito sus textos inspiradores –Constitución Española y Declaración de Derechos Humanos– nos parece algo miopemente literalista: no atiende hacia el hecho de que esos aspectos seguramente sí que sean congruentes y hasta en ocasiones condición de necesidad para la implantación eficaz de los principios contenidos tanto en la Constitución como en la mentada Declaración Universal).

también por sus criterios de evaluación. Y es entre estos donde tal vez el lector perspicaz pueda toparse con un primer motivo de pasmo. Pues los legisladores no pretenden que desde esta asignatura (al igual que desde las Matemáticas, la Historia, la Lengua...) los profesores evalúen sólo las competencias cognitivas alcanzadas por sus alumnos en las correspondientes áreas del saber; sino que, siempre según tales legisladores, también estará sujetos a la evaluación de los docentes los comportamientos, actitudes e incluso elementos «afectivo-emocionales» de los educandos; y no sólo en clase sino también en el patio, en los pasillos... e incluso en casa. Dejemos la palabra a este respecto al Real Decreto 1631/2006 antes reseñado, en el que se marca como segundo criterio de evaluación para la materia de la que venimos hablando lo siguiente:

Participar en la vida del centro y del entorno y practicar el diálogo para superar los conflictos en las relaciones escolares y familiares.

Con este criterio se pretende evaluar si los alumnos y las alumnas han desarrollado habilidades sociales de respeto y tolerancia hacia las personas de su entorno y si utilizan de forma sistemática el diálogo y la mediación como instrumento para resolver los conflictos, rechazando cualquier tipo de violencia hacia cualquier miembro de la comunidad escolar o de la familia. A través de la observación y del contacto con las familias, se puede conocer la responsabilidad con que el alumnado asume las tareas que le corresponden. Por otra parte, la observación permite conocer el grado de participación en las actividades del grupo-clase y del centro educativo⁶.

En otras palabras: a diferencia de la asignatura de Lengua española, por ejemplo, en que los legisladores no sueñan con solicitar a los padres del niño que actúen de «confidentes» del profesor para informarle a éste sobre si su hijo comete incorrecciones gramaticales en casa; a diferencia de la asignatura de Matemáticas, en que tampoco se insta a la familia del alumno para que, verbigracia, transmita al profesor los errores que se haya detectado cuando el chaval hace las cuentas aritméticas de la compra del día (y menos aún se piensa que tales informes pudieran afectar a la calificación final del alumno en la escuela); a diferencia de esas y el resto de las asignaturas, en suma, lo cierto es que en el caso de Educación para la Ciudadanía los legisladores educativos sí que se sienten con el derecho de someter a su alumnado a una suerte de vigilancia continua (por parte del profesor, mediante su «observación», pero también del contacto con las mentadas «familias») que servirá, según sus propios criterios, de evaluación del logro que los jóvenes españoles hayan alcanzado en esta materia. Independientemente del juicio que nos merezca esta peculiarísima

6 BOE del 5 de enero de 2007, página 719.

forma de evaluación, lo cierto es que resulta innegable que ella marca una diferencia con el resto de asignaturas: lo cual acaso ayude a empezar a entender uno de los motivos por los cuales la Educación para la Ciudadanía haya podido provocar ella sola una porfía mucho más acerba que todas las demás materias juntas.

1.4. Los rechazos y apoyos cosechados por la asignatura de Educación para la Ciudadanía

De hecho, la citada polémica nació incluso antes de que la asignatura (o la ley orgánica que le fijaría su fecha de nacimiento) lo hiciera. Así, ya en mayo de 2005, cuando el Consejo Escolar del Estado debatió el Anteproyecto de Ley de la LOE (Ley Orgánica de Educación), este órgano emitió un dictamen⁷ (no vinculante para el Gobierno) donde se manifestaba en contra de la existencia de esta materia y proponía que sus contenidos se impartieran de modo transversal a través de todo el currículo educativo. No estaba ni estaría solo el Consejo Escolar del Estado en esta su apuesta por diluir la asignatura en sus contenidos «transversales» (que en el fondo venían a conservar la situación marcada por la LOGSE desde 1990, como ya hemos descrito en el anterior apartado 1.2.): hay que recordar que en el posterior debate parlamentario⁸ de la Ley Orgánica de Educación, en noviembre de ese mismo año de 2005, secundaron esta misma opción el Bloque Nacionalista Galego⁹, Esquerra Republicana de Cataluña¹⁰, el Partido Nacionalista Vasco¹¹ y la Chunta Aragonesista¹². También los Movimientos de Renovación Pedagógica, de larga tradición en el mundo de la educación¹³, venían a considerar, en diciembre de 2005, que «reducir la edu-

7 Dictamen 4/2005 de 26 de mayo del Consejo Escolar del Estado, sobre el Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, publicado en el BOE del 4 de mayo de 2006.

8 Boletín Oficial de las Cortes Generales. Congreso de los Diputados, VIII Legislatura, Serie A: Proyectos de ley, n. 43-8, 17 de noviembre de 2005.

9 Enmienda número 16, *ibíd.*

10 Enmiendas número 360 y 366, así como las números 369 y 370 en lo concerniente a la igualdad entre hombres y mujeres, *ibíd.*

11 Enmienda número 535, *ibíd.*

12 Enmienda número 188, *ibíd.*

13 Véase un concienzudo balance (aunque ya algo desactualizado) de la aportación de estos movimientos a la historia más reciente de la educación en España en Andrés A. Sáenz del Castillo: «El (o)caso de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRPs)», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 1999 (<http://www3.uva.es/ufop/publica/revfop/v2n1b5.htm#S%C3%A1enz>).

cación para la ciudadanía a una simple asignatura puede vaciar de contenido la construcción de modelos democráticos en el centro educativo», para lo que se necesitaba «la necesaria implicación de todas las áreas y de la comunidad educativa», por lo que «la educación para la ciudadanía no puede quedar relegada, reducida y encorsetada a una simple asignatura»¹⁴.

Sin embargo, seguramente los opositores más notos a la asignatura que aquí nos ocupa no fueron ninguno de los citados, sino otros tres: en primer lugar, la Iglesia católica (especialmente su Conferencia Episcopal, por cuanto la FERE-CECA y EyG –Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos y Educación y Gestión– mantuvo desde el principio una postura más matizada¹⁵, o incluso favorable¹⁶, a la Educación para la Ciudadanía); en segundo lugar, el Partido Popular; y, en tercer lugar, diversas organizaciones y grupos anarquistas o anticapitalistas. Estos últimos expresaban (y expresan), como es previsible, vehementes reparos contra la asignatura muy diferentes a las de las otras dos instituciones: para ellos una materia como esta resultaba en el fondo mera añagaza que pretendía legitimar, en la mente de las jóvenes generaciones, las (según su opinión) voraces democracias capitalistas y el injusto sistema de reparto de la riqueza mundial¹⁷.

14 «Los Movimientos de Renovación Pedagógica sugieren que la Educación para la Ciudadanía no sea asignatura», *El País*, 11-12-2006.

15 EFE: «FERE suscribe la nota de los obispos pero cree que EpC se puede adecuar al ideario del centro», 1-3-2007 (http://www.ciudadania.profes.net/ver_noticia.aspx?id=10101). El titular de EFE no oculta la contradicción en que se hallaba la FERE cuando, mediante complicada pirueta discursiva, aplaude una nota episcopal que condenaba la asignatura sin ambages y a la vez defiende que esa asignatura no es condenable del todo.

16 Josefa Paredes: «La polémica de Educación para la Ciudadanía responde a intereses políticos», declaraciones de Manuel de Castro, Secretario General de la FERE, *ADN*, 5-9-2007 (<http://www.adn.es/ciudadanos/20070904/NWS-0730-Ciudadania-Educacion-artificial-intereses-politicos.html>).

17 Un buen ejemplo de las impugnaciones lanzadas desde este ámbito a la asignatura que nos ocupa aparece en la presentación que la publicación digital *Rebelión* hacía de un libro que, editado en forma de presunto manual para esta asignatura, pretendía socavar su presunto discurso pro capitalista de fondo desde posiciones anticapitalistas extremas. Nos referimos al volumen de Carlos Fernández Liria, Luis Alegre Zahonero y Pedro Fernández Liria: *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Akal: Madrid, 2007; hoy se puede descargar de modo legal y gratuito en <http://rebellion.org/docs/73335a.pdf> y <http://rebellion.org/docs/73335b.pdf>. En tal presentación se afirmaba: «A principios del siglo XXI, en la España 'democrática', un partido 'socialista' está a punto de aprobar una asignatura que en el precarizada educación pública pretende 'concienciar', 'animar' a los futuros ciudadanos a la 'participación democrática', en un contexto nacional e internacional cada vez más degradado por la voracidad capitalista. Este ensayo es un tremendo contraataque a tamaña farsa. [Esta obra revela la] virulencia sin límites en el Capitalismo brutal del último siglo y las cómplices democracias occidentales [...] con datos precisos, directos y sin miramientos políticamente correctos, las principales estrategias de las mal llamadas democracias modernas para perpetuar el desequilibrio; cómo cada intento revolucionario de las sociedades para cambiar el sistema neoliberal capitalista e instaurar otros modelos más justos (comunismo y anarquismo) ha sido violentamente re-

Para el Partido Popular y la Iglesia católica las discrepancias con respecto a la Educación para la Ciudadanía eran de muy otra índole. Si bien, como últimamente se va a haciendo habitual en España, el PP emitió en un principio opiniones contradictorias acerca de este asunto según cuál fuera la comunidad autónoma desde la cual sus dirigentes opinaran¹⁸, finalmente optó por oponerse frontalmente a ella debido a su «carácter doctrinario e ideológico que [...] pretende conformar en los alumnos una conciencia moral concreta, la denominada conciencia moral cívica, atentando contra el derecho de los padres»¹⁹. No muy diferentes fueron los argumentos de la Conferencia Episcopal Española, quien a partir de la idea de que «han de ser los padres quienes determinen el tipo de formación religiosa y moral que deseen para sus hijos», pues «éste es su derecho primordial, insustituible e inalienable. Se lo reconoce la Constitución en el artículo 27.3.», derivaba la consecuencia de que «por tanto, el Estado no puede imponer legítimamente ninguna formación de la conciencia moral de los alumnos al margen de la libre elección de sus padres»²⁰. Además, la Conferencia Episcopal acusaba a la asignatura de imponer «el relativismo moral y la ideología de género»²¹. Aunque se reconocía que «la educación de la conciencia no debe quedar excluida de la tarea educativa» se añadía inme-

ducido por los mismos estados [sic] adalides de la Democracia internacional –se atiende a los casos de Cuba y el Cono Sur latinoamericano, la URSS, la España de principios de siglo, la China maofista, etc.–. Asimismo se defienden con contundencia los actuales y ‘vivos’ intentos revolucionarios en América Latina. Los autores realizan un esfuerzo poco usual por manejar materias en principio tan densas y ‘adultas’ del modo más accesible e incluso atractivo para cualquier adolescente medio».

Curiosamente este libro, cuyo propósito confesado era pues atacar una asignatura con la que no estaban de acuerdo desde posiciones de extrema izquierda, fue tomado en serio por diversos medios de comunicación de tendencia contraria, como si se tratara de un *verdadero* manual favorable a la Educación para la Ciudadanía, y esgrimido así como ejemplo de los presuntos males y tendenciosos adoctrinamientos que la asignatura podía acarrear, con el fin (a través de tal bucle) de oponerse asimismo a la materia en cuestión; para una de las numerosas muestras de la extensión de este malentendido (tal vez no del todo inocente) véase Pilar López y Javier Muiña: «Zapatero adoctrina a nuestros hijos con libros de EpC »marxistas», *La Gaceta*, 15-3-2010 (<http://www.intereconomia.com/noticias-gaceta/sociedad/zapatero-adoctrina-nuestros-hijos-libros-epc-marxistas>).

18 «El PP unifica criterios contra Educación para la Ciudadanía y apoya la objeción de conciencia», *El Mundo*, 22-9-2008, (<http://www.elmundo.es/elmundo/2008/09/22/espana/1222098004.html>): «La objeción [sic] de conciencia era el punto en que más divergían las Comunidades [sic] gobernadas por el PP. Mientras algunas [como] Madrid y Murcia han presumido de reconocer el derecho a la objeción y han animado a las familias a hacerlo, Castilla y León rechazaba las objeciones de conciencia. La Comunidad Valenciana y La Rioja aceptaban las solicitudes, aunque con reparos».

19 *Ibid.*

20 Comisión Permanente de la Conferencia Episcopal Española: *La ley Orgánica de Educación, los Reales Decretos que la desarrollan y los derechos fundamentales de padres y escuelas*.28-2-2007, capítulo III, punto 8 (<http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/LOE2007.htm>).

21 *Ibid.*, punto 11.

diatamente a esa idea el *proviso* de que ello no es «competencia del Estado»²². También se criticaba por parte de los obispos católicos españoles que la asignatura tuviese entre sus propósitos el de combatir la homofobia²³.

Resulta difícil (como, por lo demás, ha destacado asimismo el católico José Antonio Marina, quien es precisamente autor de un manual para esta asignatura en la también católica editorial SM) discutir varios de estos argumentos de la Conferencia Episcopal, por el sencillo motivo de que resulta un tanto arduo entenderlos: «¿De dónde sacan [los obispos católicos] que hay una visión de la constitución de la persona ligada a las llamadas «orientaciones sexuales» [en los reales decretos que implantaban la asignatura]?», se preguntaba Marina en las páginas que para ello le cedió la revista católica *Iglesia Viva*. «Y lo que ya no puedo comprender es a qué se refieren al decir que esta asignatura contiene 'una ideología desestructuradora [*sic*] de la identidad personal'. Como no entiendo lo que dice, no puedo ni aceptarlo ni rebatirlo»²⁴. De igual modo, añadimos nosotros, resulta difícil comprender exactamente por qué la Iglesia es reacia al combate que la asignatura propone contra los prejuicios homófobos (nos resistimos a pensar que a los obispos les hubiera resultado más atractiva una asignatura que los incentivara o, simplemente, los tolerara alegremente—que son las dos únicas dos opciones restantes—). Son en todo caso estas las coordenadas en que ha permanecido buena parte de la oposición en España, desde el PP y la Iglesia católica, a la asignatura con que aquí estamos lidiando.

¿Quiénes han formado, por su parte, en las filas de los defensores incondicionales de esta misma materia? En este elenco hay que mencionar, por supuesto, al Partido Socialista cuyo Gobierno la implantó (y que utilizó, lógicamente, argumentos similares a los ya expuestos en los reales decretos para justificar su pertinencia); pero también, de modo menos esperable, a la ya mentada y católica Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centros Católicos y Educación y Gestión (que suscitó por este motivo un debate en el seno del catolicismo español del que es buena muestra la última cita a pie de página de este artículo). Oenegés como Amnistía Internacional también se felicitaron de que por fin una asignatura se consagrara específicamente a formar en torno a los Derechos Humanos a las jóvenes generaciones españolas, pues nuestro país adolecía hasta entonces, en su opinión, de «un retraso respecto a sus vecinos. Desde hace años, la asignatura de Educación para la Ciudadanía existe como asignatura obligatoria en primaria en cinco países europeos (Bélgica,

22 *Ibid.*, punto 10.

23 *Ibid.*, punto 11.

24 José Antonio Marina: «¿Quién tiene derecho a educar? Una reflexión ética sobre las críticas episcopales a 'Educación para la ciudadanía'». *Iglesia Viva*, n. 230 (abril-junio 2007) (<http://www.iglesiaviva.org/230/230-31-DEBATE.pdf>).

Estonia, Suecia, Rumania y Grecia), mientras que otros veinte países, entre los que se encuentran Francia, Italia, Austria, Reino Unido o Portugal, la incluyen en secundaria»²⁵.

En todo caso, y quizá por el señero papel que sin duda le ha correspondido en la fundación y difusión de nuestro partido, no nos gustaría dejar de mentar también al filósofo Fernando Savater entre los adalides más destacadamente acérrimos de esta asignatura, mediante argumentos básicamente similares a los ya citados en este sentido; si bien le corresponde a Savater el haberse contado entre los primeros que hizo una importante matización al proyecto socialista: que «la Educación para la Ciudadanía no debería centrarse en fomentar conductas, sino en explicar principios»²⁶. Lamentablemente, como vimos en el pasado apartado 1.3. de este artículo, tal recomendación no puede decirse que fuera cuidadosamente atendida por los reales decretos que instituyeron la materia.

1.5. La sentencia del Tribunal Supremo sobre Educación para la Ciudadanía

En medio aún de muchas de las declaraciones más virulentas sobre este asunto, que el mismo Savater llegó a detectar desde sus inicios que superaban «ampliamente el nivel de estridencia habitual»²⁷, el 11 de febrero de 2009 el Tribunal Supremo hubo de pronunciarse sobre si los padres que habían llegado (en buena medida espoleados por la Conferencia Episcopal y el PP, que suscribieron entusiastas esta estrategia) a hacer que sus hijos objetaran contra esta asignatura (es decir, se negaran a entrar en el aula cuando la misma se impartía) tenían, efectivamente, derecho a hacer tal cosa (recordemos que el artículo 30.2 de la Constitución española reconoce este derecho, pero sólo para el caso del servicio militar obligatorio; si bien casi todos los constitucionalistas concuerdan en que el derecho a la libertad ideológica recogido en el artículo 16 incluye implícitamente ese otro derecho a la objeción de modo genérico²⁸). ¿Entraba la asignatura de la Educación para la Ciudadanía entre las

25 Secretariado Estatal de Amnistía Internacional: «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Declaración», 10-09-2007 (http://www.es.amnesty.org/uploads/media/Manifiesto_educacion_para_la_ciudadania_100907.pdf).

26 Fernando Savater: «En defensa propia». *El País*, 18-8-2006 (http://www.elpais.com/articulo/opinion/defensa/propia/elpporopi/20060812elpepiopi_5/Tes).

27 *Ibíd.*

28 «La libertad de conciencia, como se ha repetido, no es sólo la libertad de cada persona para escoger una determinada actitud filosófica o religiosa ante la vida, sino que incluye, además, el derecho

cosas que un ciudadano puede negarse a hacer en virtud de sus convicciones morales, o por el contrario se trata aquí de uno de esos casos en que, dada la «necesidad de establecer y mantener un orden jurídico coactivo con pretensiones de generalidad» y para evitar caer en la efectiva «anarquía»²⁹, uno no podía legítimamente refugiarse en sus pretensiones individuales frente al conjunto de sus conciudadanos para evitar cumplir con un deber? Tal era el dilema que el Tribunal Supremo había de resolver jurídicamente en febrero de 2009.

Y lo hizo mediante una sentencia³⁰ que contiene jugosas pistas para el problema que nos interesa aquí (como interesa a todos los autores de este volumen de la Fundación Progreso y Democracia): el de juzgar los mecanismos que nos pueden ayudar a configurar una mejor educación en España (y, en este caso concreto, una educación más afín al sistema democrático y respetuosa con el pluralismo ideológico anejo al mismo). Tales pistas proporcionadas por el Supremo son las siguientes:

1) En primer lugar, el alto Tribunal no reconoció la existencia de un «derecho a la objeción de conciencia» en el caso de la Educación para la Ciudadanía. «Los Decretos examinados, ambos referentes a la Educación Secundaria, por sí mismos no alcanzan a lesionar el derecho fundamental de los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones»³¹. Como ya hemos apuntado en páginas anteriores, el Tribunal parece que coincide con nosotros en la idea de que epígrafes del género de «Desarrollar [...] la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios» o «Conocer los mecanismos fundamentales de funcionamiento de las sociedades democráticas» no parece que vaya contra la religión ni la moral que nadie pueda reclamar como propia en una democracia liberal.

a adecuar el comportamiento personal a las propias convicciones, en tanto en cuanto no se lesione ningún bien socialmente protegido. En esta línea de pensamiento, Jean Rivero ha definido la libertad de conciencia como la posibilidad que tiene el hombre de escoger o de elaborar autónomamente las respuestas que considere acertadas a los interrogantes de su vida personal y social, de adaptar a las mismas su comportamiento y de comunicar a los demás lo que estime verdadero. [...] Dentro del marco de la libertad de conciencia hemos de situar el tema –complejo, polémico y resbaladizo– de la objeción de conciencia» (Joan Oliver: «Libertad de conciencia y servicio militar». Working Paper 116, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1996, 2; http://ddd.uab.cat/pub/worpaper/1996/hdl_2072_1351/ICPS116.pdf).

29 Ibid.

30 Entre otros lugares, puede consultarse el texto íntegro de esta sentencia aquí: <http://www.filosofos.org/modules/news/article.php?storyid=106>

31 Ibid.

2) El fundamento para ello estaba en el hecho de que «los apartados segundo y tercero del artículo 27 CE³² se limitan mutuamente: ciertamente, el Estado no puede llevar sus competencias educativas tan lejos que invada el derecho de los padres a decidir sobre la educación religiosa y moral de los hijos; pero, paralelamente, tampoco los padres pueden llevar éste último derecho tan lejos que desvirtúe el deber del Estado de garantizar una educación ‘en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales’. El punto de equilibrio constitucionalmente adecuado puede ser a veces difícil de encontrar». Ahora bien, los reales decretos que implantaban la Educación para la Ciudadanía no se alejaban señeramente, siempre a juicio del Supremo, de tal punto de equilibrio.

3) Con todo, un *caveat* no se les escapaba allí los miembros del Pleno de la correspondiente Sala de lo Contencioso-Administrativo, que recalaba que esta asignatura (como cualquier otra) no debería emplearse para adoctrinar acerca de «cuestiones morales controvertidas» sobre las que no exista aún «un generalizado consenso moral en la sociedad española»; si ello ocurriera en algún centro de enseñanza, les cabría a los padres denunciarlo (puntualmente) ante cualquier tribunal de lo contencioso administrativo, que podría llegar incluso a aplicar medidas cautelares³³. Es decir, a la vez que el Tribunal Supremo no consideraba que esta asignatura resultara *tout court* adoctrinadora o ideológicamente sesgada, reconocía que se podría prestar en algunos casos a ello por la índole misma de la temática que se proponía abordar (la espinosa temática, en suma, de cómo hacer bien esto de vivir en democracia, sobre la que ya hemos pergeñado algunas reflexiones en el anterior

32 Artículo 27 de la Constitución Española: [...] 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. [...]

33 [La Educación para la Ciudadanía no debe deslizarse] «en el adoctrinamiento por prescindir de la objetividad, exposición crítica y del respeto al pluralismo imprescindibles. Y en particular, cuando proyectos, textos o explicaciones incurran en tales propósitos desviados de los fines de la educación, ese derecho fundamental les hace [a los padres] acreedores de la tutela judicial efectiva, preferente y sumaria que han de prestarles los Tribunales de lo Contencioso Administrativo, los cuales habrán de utilizar decididamente, cuando proceda, las medidas cautelares previstas [...]. Es preciso insistir en un extremo de indudable importancia: el hecho de que la materia Educación para la Ciudadanía sea ajustada a derecho y que el deber jurídico de cursarla sea válido no autoriza a la Administración educativa –ni tampoco a los centros docentes, ni a los concretos profesores- a imponer o inculcar, ni siquiera de manera indirecta, puntos de vista determinados sobre cuestiones morales que en la sociedad española son controvertidas». Texto íntegro del Tribunal Supremo: Sentencia sobre Educación para la ciudadanía. Inexistencia de un derecho a la objeción de conciencia, loc. cit.

apartado 0). Dejemos en este sentido la palabra a la citada sentencia, que arguye brillantemente que

ello es consecuencia del pluralismo, consagrado como valor superior de nuestro ordenamiento jurídico, y del deber de neutralidad ideológica del Estado, que prohíbe a éste incurrir en cualquier forma de proselitismo. Las materias que el Estado, en su irrenunciable función de programación de la enseñanza, califica como obligatorias no deben ser pretexto para tratar de persuadir a los alumnos sobre ideas y doctrinas que –independientemente de que estén mejor o peor argumentadas– reflejan tomas de posición sobre problemas sobre los que no existe un generalizado consenso moral en la sociedad española. En una sociedad democrática, no debe ser la Administración educativa –ni tampoco los centros docentes, ni los concretos profesores– quien se erija en árbitro de las cuestiones morales controvertidas. Estas pertenecen al ámbito del libre debate en la sociedad civil, donde no se da la relación vertical profesor-alumno, y por supuesto al de las conciencias individuales. Todo ello implica que cuando deban abordarse problemas de esa índole al impartir la materia Educación para la Ciudadanía –o, llegado el caso, cualquiera otra– es exigible la más exquisita objetividad y el más prudente distanciamiento³⁴.

La última cita, aunque algo extensa, puede servirnos para constatar, en primer lugar, que el Tribunal Supremo es bien consciente de algo similar a lo que nosotros ya hemos apuntado en el anterior apartado 0, esto es, la asimetría existente entre un docente y un discente (lo que él denomina «relación vertical profesor-alumno»), que resulta ajena a la simetría que todos tenemos en cuanto que ciudadanos libres en una democracia, y que por tanto debe volvernos extraordinariamente precavidos cuando se habla de la simétrica democracia en las asimétricas aulas –o de la plural y discutible política en un espacio en que ocupa el indiscutible lugar preponderante un solo actor (el profesor)–. Todo ello, en segundo lugar, y aunque aquí no podamos sino aludir a ello muy someramente, no puede sino recordar a las mismas precauciones que condujeron a toda una defensora del fortalecimiento del espacio público en una democracia, como fue Hannah Arendt³⁵, a resultar sumamente cauta a la hora de introducir en la escuela temáticas relacionadas con ese mismo quehacer democrático,

34 Ibid.

35 Hannah Arendt: «The crisis in education» en *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. Penguin: Nueva York, 1968. Existe una traducción al español de Ana Luisa Poljat Zorzut («La crisis en la educación» en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Península: Barcelona, 2003).

por el vibrante pavor (tal vez eco de su experiencia como judía alemana) que tenía ante la asechanza de que ello redundara en una burda instrumentalización de la educación por parte de la política... o de los políticos³⁶.

2. La posición de Unión Progreso y Democracia sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía

Si bien las primeras tomas de postura oficiales acerca de esta asignatura por parte de Unión Progreso y Democracia antecedió cronológicamente con mucho, como veremos, a la sentencia del Tribunal Supremo recién reseñada, resulta un beneficioso azar el que, según la ordenación que al principio proponíamos de este artículo, nos toque adentrarnos en ella justo después de haber concluido nuestro breve recorrido histórico (desarrollado en el pasado apartado 1) con tal sentencia, por cuanto de este modo se detectará más nitidamente la principal especie que nos gustaría transmitir en el presente apartado 2, a saber: que la postura de UPyD coincide asombrosamente, e incluso ya desde antes de su pronunciamiento, con las ideas que el citado alto Tribunal emitió en febrero de 2009 (aunque UPyD, como partido, las exprese en términos políticos, mientras que el Supremo lo haga en los jurídicos que le corresponde).

En efecto, si nos remitimos al primer discurso de nuestra diputada Rosa Díez en el Congreso de los Diputados³⁷, esto es, al que ofreció en la sesión de investidura del Presidente del Gobierno en la IX Legislatura, celebrada el 8 de abril de 2008, constataremos allí que nuestra portavoz dedicaba ya entonces (en un discurso de apenas 1500 palabras) todo el principio del párrafo que destinaba a la educación (el tercero en su discurso) a exponer la posición de nuestro partido sobre esta materia. Y lo hacía en estos términos:

Consideramos necesaria la Educación para la Ciudadanía, porque entendemos que los valores cívicos y democráticos requieren de

36 Véase también Anya Topolski: «Creating Citizens in the Classroom. Hannah Arendt's Political Critique of Education». *Ethical Perspectives*, vol. 15, n. 2 (junio 2008), 259-282.

37 Bien es cierto que esa no fue la primera referencia, *sensu stricto*, que se hizo a la Educación para la Ciudadanía por parte de UPyD, dado que ya en su Manifiesto Fundacional (de septiembre de 2007) se aludía de modo oblicuo a la misma cuando se manifestaba que no estaba entre nuestras convicciones la de «tener a los padres por exclusivos responsables de la formación ética de sus hijos aun en cuestiones cívicas» (típico argumento de la Iglesia y el PP, como antes hemos visto, para oponerse a la citada asignatura). Véase Unión Progreso y Democracia: «Manifiesto», en *Manifiesto, Estatutos y Resoluciones Políticas del Primer Congreso*. Madrid: Fundación Progreso y Democracia, 2010, 13.

una enseñanza específica, igual que sucede con la Historia o las Matemáticas.³⁸

Ahora bien, las cautelas que un año después expresaría el Tribunal Supremo, sobre el riesgo de que esta asignatura se pudiera terminar empleando para transmitir una determinada ideología o adoctrinamiento, no eran tampoco ajenas a tal discurso, que proseguía (en términos, eso sí, políticos y no exclusivamente jurídicos, como corresponde a una diputada por contraste a un tribunal):

Pero no puede ser una asignatura a la medida de un partido: sus contenidos han de ser consensuados dentro de un gran Pacto Escolar.

Es decir, el modo de lograr que la asignatura no incidiera negativamente en el deseable pluralismo de nuestra sociedad que UPyD proponía era un Pacto de Estado entre los diferentes y plurales partidos, a diferencia del propuesto por los jueces el Tribunal Supremo (esto es, la remisión a un tribunal contencioso-administrativo de las denuncias pertinentes cuando se considerara que se estaba atentando contra tal pluralismo); pero el objetivo era siempre el mismo: el de evitar, como ya sugiriera Arendt hace más de cincuenta años, que triunfara en estos afanes la mentalidad, de inspiración rousseauiana, según la cual «la educación se habría de convertir en mero instrumento de la política»³⁹. El mismo empeño por esquivar tal peligro es nítidamente detectable en la resolución que sobre educación adoptó nuestro I Congreso Nacional de Unión Progreso y Democracia, celebrado entre el 20 y el 22 de noviembre de 2009 en el Palacio de Congresos de Madrid, y donde se establece que

defendemos la existencia de una asignatura obligatoria cuyo objetivo central sea asegurar el cumplimiento del precepto constitucional que establece que la educación «tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (CE 27.2). Los contenidos de dicha asignatura, que deberán ser consensuados en el Pacto de Estado por la Educación, consistirán fundamentalmente en la enseñanza de la Constitución Española y deberán impregnar el conjunto de las materias. Se fijará un texto unificado que será igual en todas las ediciones de textos correspondientes a la asignatura y que deberá servir de base para la impartición de esa disciplina por los profesores, que no podrán

38 Rosa Díez: *Discurso en la investidura de Rodríguez Zapatero*: http://www.upyd.es/contenidos/noticias/5/4167-DISCURSO_ROSA_DIEZ_EN_LA_INVESTIDURA_DE_ZAPATERO

39 Hannah Arendt, *op. cit.*

sustituirlo por elaboraciones propias en forma de apuntes u otras herramientas didácticas⁴⁰.

Detengámonos un momento para hacer un balance de todo lo abordado hasta el momento en el presente artículo. Tras introducir su estructura, hemos explicado qué es la Educación para la Ciudadanía, qué polémicas levantó entre tirios y troyanos y cómo han tratado de dar una salida a tales polémicas el Tribunal Supremo, por un lado, y Unión Progreso y Democracia, por otro: en ambos casos insistiendo muy escrupulosamente tanto en la pertinencia de una asignatura que enseñe a los ciudadanos del futuro los valores democráticos, como en el necesario esfuerzo por evitar que junto a tales valores comunes (para todo demócrata) se deslicen en las aulas otros que no lo son tanto. Para terminar, y a modo de epílogo (en modo alguno imprescindible para entender el recién reproducido esquema de este texto), nos permitiremos hacer una breve reflexión filosófica, en el siguiente apartado 3, sobre el motivo por el cual no resulta del todo inimaginable que una asignatura que pretende enseñar valores democráticos se enfrente a ciertos dilemas conceptuales de cierta enjundia.

3. Por qué es y siempre podrá ser polémica una asignatura como esta en una democracia liberal, y cómo pueden acaso coadyuvarse a resolver parejas vicisitudes

En las naciones democráticas como la española, todos nosotros estamos acostumbrados a toparnos diariamente con individuos que no comparten nuestras preferencias políticas; con personas que poseen creencias religiosas muy diferentes a las nuestras; con seres humanos que sienten como propios valores éticos o pertenencias culturales netamente ajenos a los nuestros. Dado que vivimos en un sistema político democrático, cualquiera de nosotros tiene naturalmente derecho a intentar convencer a toda esa gente de que sus opiniones políticas están equivocadas; de que sus creencias (o increencia) religiosas yerran; de que hay principios éticos mejores que los que ellos sostienen; y de que podrían sentirse atraídos hacia elementos culturales que no son aquellos a los que se hallan más habituados. Aun así, habremos de rendirnos más pronto

40 Unión Progreso y Democracia: «Resoluciones de Política General», § 127, en *Manifiesto, Estatutos y Resoluciones Políticas del Primer Congreso*, *op. cit.* La última frase reproducida, y que claramente refleja la suma conciencia de la precaución debida ante los casos en que la asignatura pudiera ser usada como instrumento adoctrinador de posiciones que no están recogidas en la Constitución española, fue añadida como enmienda en el Congreso (no constaba en la ponencia original).

o más tarde a la evidencia: la inmensa mayoría de nuestros esfuerzos por persuadir a los demás de que acepten concepciones políticas, religiosas, éticas o culturales similares a las nuestras fracasan estrepitosamente día tras día. Es entonces cuando hemos de resignarnos a seguir adelante viviendo con sujetos cuyas ideas en todos esos campos nos resultan extrañas, incomprensibles o en ocasiones incluso detestables. Es entonces cuando hemos de resignarnos, porque estamos en una democracia pluralista, a tolerarlos⁴¹.

Ahora bien, esa tolerancia, a pesar de su rol esencial en cualquier sociedad que aspire al título de «democrática», no parece ser una virtud que surja en modo alguno de forma natural en la mente y el corazón de cada uno de nosotros: todo apunta más bien a que es necesario haber sido educados en ella. Pues, si uno lo piensa con cierto detenimiento, cabría perfectamente que se planteara las siguientes preguntas: ¿Por qué he de tolerar yo esas discrepancias con respecto a mis posiciones? ¿Por qué habría de soportar yo el ver cómo tanta gente comete el tremendo error de equivocarse flagrantemente en política —en vez de suscribir mis mucho más sensatas posiciones—? ¿Por qué he de aguantar que millones y millones de los habitantes de la Tierra (o, lo que a veces es muchísimo más molesto, tantos y tantos conciudadanos míos) mantengan una fe (o una carencia de fe) que incontestablemente es ridícula o fallida —en vez de haber llegado en este terreno a las mismas cabales conclusiones a las que he llegado todo juicioso yo—? ¿Por qué debo sobrellevar que muchos compatriotas míos no hayan caído aún en la cuenta de que mis posiciones éticas son las más sabias, por qué no imponerles mi cultura si ésta resulta tan satisfactoria para quien de veras la conoce, esto es, yo mismo? ¿Por qué, en suma, debo tolerarles, y no más bien obligarles (inicialmente «por las buenas», luego gradualmente «por las no tan buenas») a ponerse en el sitio que les corresponde, a pensar como se debe pensar, a creer lo que es bueno (lo que será para ellos mismos bueno) creer?

La historia de la reflexión humana sobre la libertad y la democracia⁴² ofreció, la primera vez que se planteó este género de preguntas (esto es, como veremos, en la *Letter concerning Toleration* que John Locke escribiera entre 1689 y 1690), nada menos que dos tipos distintos de razones para nutrir una res-

41 Dos excelentes introducciones al asunto de la tolerancia en situaciones de pluralidad política, religiosa, moral o cultural son las de Giovanni Sartori: *Pluralismo, multiculturalismo e estranei. Saggio sulla società multiethnica*. Milán: Rizzoli, 1997; y, entre nosotros, la de Mikel Azurmendi: *Todos somos nosotros. Etnicidad y multiculturalismo*. Madrid: Taurus, 2003, a la que me he permitido hacer algunas apostillas en Miguel Ángel Quintana Paz: «Del multiculturalismo como «gangrena» de la sociedad democrática», en *Isegoría*, n. 29 (diciembre 2003), 270-277.

42 Es decir, los dos componentes basilares de nuestro sistema político de convivencia hoy prácticamente común en Occidente (véase un tan breve como magnífico compendio de la articulación —no siempre sencilla— de estos dos elementos, democracia y libertad, en Norberto Bobbio: *Liberalismo e democrazia*. Milán: Franco Angeli Libri, 1985).

puesta a cualquier educando (o educador) que se planteara parejos interrogantes. Y en principio uno podría esperar que dos respuestas fueran siempre mejor que una sola en aras a fortalecer nuestras convicciones a este respecto (¿no será después de todo mejor cuantas más razones poseamos para tolerar al diferente en una democracia plural?). Mas (*hélas!*) por desgracia ambas contestaciones han venido a resultar contradictorias entre sí: y no es este un mero detalle academicista que deseemos exhibir aquí ante nuestro lector, sino que *se trata del verdadero gozne en torno al cual puede detectarse que giran al cabo polémicas hodiernas como la de la asignatura de Educación para la Ciudadanía*. Veamos por qué estos dos paquetes de motivos que Locke nos proporcionó para justificar una educación en (y un sistema político basado sobre) la tolerancia democrática no son necesariamente concordantes entre sí, sino que incluso pueden conllevar en ciertos casos la mutua contradicción (y al consecuente debate entre los defensores de uno u otro cuerno de tal dilema).

El primer motivo que nos brindó Locke (y que hoy recogen –jurídica, política, educativamente...– nuestras democracias) para que toleremos las concepciones discrepantes de nuestros congéneres, y no les forcemos a coincidir plenamente con las nuestras, es que nos apercibamos de que en una democracia no nos interesa únicamente qué es lo que buenamente puedan andar creyendo los demás: también nos importa (de hecho, nos importa más si cabe) los motivos que tienen los demás para suscribir tales creencias: si lo hacen de manera insincera, obligados, coaccionados, en suma, si no lo hacen de manera *libre*, esas mismas creencias (políticas, religiosas, morales, culturales) tienen por fuerza que perder ante nuestros ojos la mayor parte de su valor. Así, verbigracia, si una persona sostuviera una determinada idea política o religiosa sólo por mor de evitar el castigo que le correspondiera en caso de no comulgar con ella, la creencia de esa persona nos parecería claramente menos valiosa que la de otro individuo que blandiera esa misma idea pero de forma genuinamente libre.

Dicho de otra manera, en nuestras sociedades hemos llegado a la conclusión de que «es más importante, en general, que la gente actúe autónomamente a que actúen correctamente»⁴³. El hecho de comportarse libremente dota a cualquier elección de valor que se haga (ya sea acertada o equivocadamente) de una especie de valía adicional de la que carecería si la elección no se hubiera hecho de manera autónoma. Por encima de la corrección o incorrección de los valores (políticos, éticos, religiosos, culturales) concretos existe pues una

43 Mariano Melero de la Torre: «Neutralidad política y neutralización de la cultura. ¿Un Estado laico requiere una sociedad secularizada?», en Miguel Ángel Quintana Paz (ed.): *Europa, siglo XXI. Secularización y Estados laicos*. Madrid: Ministerio de Justicia, 46-97, aquí 81. Véase, en este mismo sentido, Susan Mendus: *Tolerance and the Limits of Liberalism*. Hampshire: Macmillan, 1989, 57, citada también por Melero de la Torre.

suerte de «metavalor»⁴⁴ sin el cual incluso los valores más elogiados pierden la mayor parte de su mérito. Si mi amigo me ayuda en circunstancias difíciles es este un gran acierto por su parte que fortalecerá nuestra amistad; pero si me entero posteriormente de que su ayuda fue obligada por las circunstancias y que él realmente no quería prestármela, tal servicio perderá a ojos vistas gran parte de su encanto. Si alguien me vota, me sentiré tal vez halagado o animado por su decisión; si sé luego que su voto fue comprado, mi evaluación de ese mismo hecho ya no será la misma. Si alguien lee los libros de la literatura nacional que más me agrada, ello creará cierta afinidad entre nosotros que con toda probabilidad se romperá si averiguo que los leía porque carecía de otros ejemplares en su biblioteca. No sentiré tampoco la misma familiaridad ante quien comparte mi fe (o falta de fe) religiosa libremente y ante quien lo hace porque no le cupo más remedio que actuar así para poder sobrevivir.

Fue precisamente este último ejemplo, el de las creencias religiosas, el que le sirvió a John Locke para avanzar por vez primera su argumento a favor de la necesidad de la tolerancia en una sociedad que quiera considerarse verdaderamente libre y democrática; y lo hizo en su famosa *Carta sobre la tolerancia*:

Si alguien defiende que los hombres deberían ser obligados a fuego y espada a profesar ciertas doctrinas y a concordar con tal o cual rito de adoración externa, sin tener en cuenta qué es lo que piensan interiormente acerca de todo ello; si alguien se esfuerza por convertir a aquellos que poseen una fe errónea forzándoles a profesar cosas en las que no creen [...], no podrá dudarse ciertamente de que ese alguien se halla deseoso de contar con una asamblea numerosa de creyentes en su propia iglesia: pero que lo que con tales medios pretenda sea principalmente crear una Iglesia Cristiana verdadera resulta cuando menos increíble⁴⁵.

En efecto, Locke «recomienda no usar el poder del Estado para imponer coercitivamente un determinado credo, porque piensa que las creencias y prácticas religiosas no tienen sentido (no cumplen su función de salvación) si no son

44 El término «metavalor» cabe retrotraerlo al menos hasta la obra de Abraham H. Maslow: «A Theory of Human Motivation», *Psychological Review*, n. 50 (1943), 370-96; pero aquí se utilizará, como se está explicando en el cuerpo del texto, en sentido bien diferente al de este psicólogo neoyorquino: pues para nosotros un «metavalor» no es sólo un valor superior, ni tampoco uno con mayores dosis de «espiritualidad», que otros, sino más bien un tipo de valor que dota al resto de valores, cuando los acompaña en la acción de un individuo, de un plus de valía que puede resultar incluso más importante que el contenido que tienen por sí solos los valores cuando se hallan completamente ayunos de tal metavalor.

45 La traducción de este texto, así como todos los que tengan como origen una lengua extranjera, es mía. He partido en este caso del texto inglés de John Locke: *A Letter Concerning Toleration*. Londres: A. & J. Churchill, 1690, accesible en <http://www.constitution.org/jl/tolerati.htm>

aceptadas libremente»⁴⁶; y es que ese sentido sólo se lo puede otorgar a las creencias personales aquel metavalor que representa precisamente la decisión libre, autónoma. «Esto al menos es seguro», afirma Locke un poco más adelante de su epístola, «que ninguna religión en la que yo no crea [pero que finja adoptar porque me obligan a ello] puede serme ni verdadera ni provechosa».

Por consiguiente, adoptaremos una postura democrático-liberal en el ámbito de la fe si, con Locke, hemos caído en la cuenta de que sin libertad no sirve de nada sostener una u otra creencia religiosa. Y adoptaremos una postura democrático-liberal en general si hemos sabido extender este mismo razonamiento a otro tipo de opciones u opiniones (políticas, morales, culturales...) y detestamos la idea de que se impongan a los demás, ya sean correctas o incorrectas, por el simple motivo de que, si esas opiniones han debido adoptarse coercitivamente, entonces incluso su absoluta corrección pierde valor (o, dicho más estrictamente, el valor de su corrección pierde el metavalor que ha de nutrir todo valor para hacerlo auténtico). Adoptaremos, pues, una postura democrático-liberal si *toleramos* las peregrinas creencias de los demás porque preferimos que, al menos, sean libres al sostenerlas, y no reputaríamos deseable una situación en la que, a costa de perder su libertad, todos ellos viniesen a concordar con nosotros mismos⁴⁷. He aquí pues un primer fundamento en que cualquier educador o educando puede basarse para defender el valor de la tolerancia y la libertad en una democracia pluralista como la nuestra: que cualquier creencia, sostenida en libertad, es más valiosa que esa misma creencia sostenida sin ella⁴⁸.

46 Mariano Melero de la Torre, *op. cit.*, *ibid.*

47 El modo que tiene John Rawls: *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press, 1971, de expresar esta misma preferencia, y considerarla de alguna forma «trascendental» mediante el artificio conceptual de lo que él llama «posición originaria», viene a ser similar: «En la posición originaria, la igual libertad de conciencia es el único principio que las partes pueden reconocer, puesto que no pueden arriesgar su libertad permitiendo que la doctrina moral o religiosa dominante persiga o suprima otras cuando lo desee» (Mariano Melero de la Torre, *op. cit.*, 92). Sólo cabe observar que, mientras que yo en el cuerpo del texto he resaltado lo incómodo que nos resultaría que *los demás* tengan que adoptar creencias en las que en realidad no creen sinceramente, Rawls incide más bien en lo poco confortable que nos resultaría *a nosotros mismos* vernos obligados, en una situación hipotética, a hacer lo propio.

48 Evidentemente, un asunto que sobrevuela de modo persistente toda esta argumentación es el de si podría haber cierto tipo de creencias que quedaran fuera de pareja tolerancia debido a algún motivo especial (por ejemplo, que sean ideas o concepciones generales cuya defensa podría atentar contra la libertad de algunos sujetos; o que sean principios que abjuren en sus relaciones con otros grupos de esta misma tolerancia que no obstante reclaman para sí sin empacho). En otras palabras, la cuestión con que aquí nos topáramos sería la de los *límites* de la tolerancia en una democracia. Ahora bien, no podemos abordar en este momento tan delicado tema con todo el cuidado que merecería. Remitimos para ello, pues, a los ya citados textos de Azurmendi y Sartori, así como a la idea de los límites del «principio de tolerancia» religiosa que ya brilla en Jean-Jacques Rousseau: *Du contrat social ou principes du droit politique*. Ámsterdam: Marc Michel Rey, 1762 (<http://un2sg4.unige.ch/>)

Sin embargo, asimismo en la lockeana *Carta sobre la tolerancia* nos toparemos con un segundo argumento para tolerar democráticamente la libertad y pluralidad entre ideologías, morales y religiones en nuestras sociedades; y, lo que es más curioso, un argumento en cierto sentido contradictorio con el que acabamos de exponer –si bien el propio Locke no parece haberse apercibido de ello en ningún momento–. En efecto, al narrarnos la tremenda variedad de concepciones religiosas que ya en su día rodeaban la vida cotidiana de un inglés de finales del siglo XVII, y al poner de manifiesto el contraste entre los múltiples rutas de salvación que estas tales confesiones proponían, Locke reflexiona que

sólo una de esas [rutas] es la vía verdadera hacia la felicidad eterna: pero, en medio de esa gran variedad de caminos, resulta todavía dudoso cuál de ellos sea el correcto. Y ni el cuidado que ponga en ello la comunidad, ni la correcta implantación de ciertas leyes, le descubrirá a un gobernante ese camino que conduce al cielo de una manera más certera de lo que se lo pueda mostrar a cada hombre concreto su búsqueda y estudio personales. [...] Ni el Derecho ni el arte de gobernar acarrear necesariamente consigo un conocimiento certero de otras cosas, por lo menos no de la verdadera religión. Pues, si esto así fuera, ¿cómo sería posible que los diferentes príncipes de la Tierra difieran tan grandemente entre ellos acerca de cuestiones religiosas?

Cualquier lector más o menos habituado a la literatura gnoseológica habrá detectado inmediatamente en este breve fragmento gran parte de los mecanismos argumentativos típicos de lo que se llama un escéptico. En primer lugar, se constata que hay una gran variedad de respuestas posibles a la pregunta que está en el aire (en este caso, la cuestión acerca cuál sea la religión verdadera); y al mismo tiempo se pone de manifiesto que los hombres no se ponen, ni han logrado jamás ponerse de acuerdo sobre su solución. Ni siquiera lo

athena/rousseau/jjr_cont.html), o las aportaciones de Susan Mendus, *op. cit.*; Raphael Cohen-Almagor (ed.): *Liberal Democracy and the Limits of Tolerance: Essays in Honour and Memory of Yitzhak Rabin*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000; John Demoulied: «Questioning the Limits of Liberal Tolerance». *Journal of Social Philosophy*, vol. xxxii, n. 3 (otoño 2001), 268-276; y Yossi Nehushtan: «The Limits of Tolerance: A Substantive-Liberal Perspective». *Ratio Juris*, vol. 20, n. 2 (junio 2007), 230-257. Tampoco puede dejarse de citar aquí el todavía retador y en su día famosísimo texto de Herbert Marcuse: «Repressive Tolerance», en Robert Paul Wolff, Barrington Moore, Jr. y Herbert Marcuse: *A Critique of Pure Tolerance*. Boston: Beacon Press, 95-137. Y es que, en definitiva, no podemos emprender aquí un estudio de tales límites de la tolerancia democrático-liberal por cuanto el objetivo de este apartado 3 de nuestro capítulo reside, como ya se ha anunciado, en sopesar algunos de los motivos por los cuales la cuestión de cómo educar sobre la democracia pluralista es en sí misma una tarea proclive a la polémica; no evaluar los límites que se podrían imponer razonablemente a la tolerancia en el seno de tal pluralismo.

hacen aquellos a quienes en principio se podría reputar como más válidos para acometer tal empresa (en este caso, Locke se refiere a los gobernantes, que eran a quienes en la Europa posterior a la Paz de Augsburgo –la Europa del *cuius regio, eius religio* de Joachim Stephani– se les atribuía generalmente la última decisión a la hora de discernir cuál habría de ser la religión vigente en un determinado territorio; en la epistemología escéptica, ya desde los lejanos tiempos de Agripa, el equivalente a este recurso de Locke sería el de argumentar sobre la *contradictio philosophorum* o «disonancia entre las opiniones de los filósofos»). Y, por si la disensión entre todos los especialistas no fuese suficiente, tampoco nos sirven de guías certeras otras instancias que cabría imaginar que acudirían en nuestro socorro para sacarnos de la duda lacerante (Locke cita en este sentido «la comunidad» o «las leyes»). En suma, nos hallamos solos ante una hesitación que parece imposible resolver de una vez por todas y de forma absolutamente válida para todos. Habremos de aceptar irremisiblemente cierta forma de escepticismo. Ahora bien, ese escepticismo no nos deja sin saber qué hacer. Pues, como arguye Locke, dado que nadie nos lega una respuesta que pueda llenarnos de certidumbre, lo más sensato parece ser permitir en una democracia que cada cual tome la posición que él mismo considere más conveniente en este tipo de asuntos. Lo más sensato parece ser mostrarse democráticamente tolerantes acerca de esas diversas posiciones que no cuentan en ningún caso con argumentos para considerarse definitivamente mejores, pero tampoco peores, que las mías propias⁴⁹.

Contamos ya, pues, con dos motivos para ver como razonable (y educar para) la tolerancia existente en una democracia ante opiniones discrepantes: el hecho de que la libertad sea un *metavalor*, superior a los valores o concepciones del mundo que luego tal libertad escoge voluntariamente (y sin los que estas elecciones no tendrían sentido auténtico); y el ineluctable escepticismo acerca cuáles sean esos valores o concepciones del mundo que podemos demostrar

49 Este mismo argumento lockeano, que va del escepticismo («no podemos saber con total certeza qué sea lo correcto...») a la tolerancia y el pluralismo democráticos («...por lo tanto que cada cual tome la decisión que prefiera en una democracia, y toleremos todos las de los demás, ya que no podemos mostrarlas definitivamente como peores a las nuestras propias»), es también uno de los que empleará casi dos siglos más tarde John Stuart Mill en *Sobre la libertad* (1859). Y también podrían mencionarse aquí que, dentro de ese mismo escepticismo acerca de cuál sea la vida buena, otros famosos teóricos, como Hans Kelsen: *Vom Wesen und Wert der Demokratie*. Aalen: Scientia Verlag, 1929, o Isaiah Berlin: *Four Essays on Liberty*. Oxford: Oxford University Press, 1969, 91-96, han encontrado asimismo la mejor justificación a favor de la democracia; y aún otros, como Aryeh Botwinick: *Wittgenstein, Skepticism and Political Participation. An Essay in the Epistemology of Democratic Theory*. Lanham-Nueva York-Londres: University Press of America, 1985; *Skepticism and Political Participation*. Filadelfia: Temple University Press, 1990, han hecho estribar ahí su apuesta por un tipo de democracia en concreto: la participativa. He discutido acerca de la propuesta de Botwinick en el capítulo tercero de Miguel Ángel Quintana Paz: *Normatividad, interpretación y praxis: Wittgenstein en un giro hermenéutico-nihilista* (tesis doctoral defendida el 21 de octubre de 2002 en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Salamanca).

irrevocablemente que son más aceptables que los demás para la raza humana. Ahora bien (y he aquí la incongruencia capital que hemos venido anunciando en páginas previas), no hace falta devanarse mucho el cerebro para divisar inmediatamente que entre estos dos argumentos existe una posible incoherencia.

En efecto, el primer argumento nos dice que la libertad debe ser para todos los miembros de una sociedad democrática un valor superior (más deseable) a los demás –aunque por ello mismo no lo llame «valor», sino «metavalor»; pero, en todo caso, sigue siendo un «valor» concreto como expresión de una preferencia–. Y que así deberemos educar a nuestros futuros ciudadanos. Empero, el segundo argumento viene a decirnos que no podemos establecer para toda la sociedad ciertos valores como superiores a los otros... es decir, que tampoco podríamos, hipotéticamente, implantar el valor (o metavalor) de la libertad (ni en nuestra sociedad ni en nuestro sistema educativo) como el más eximio de todos ellos. Puede prender por consiguiente en cualquier instante la disputa⁵⁰, y no pacata, entre quien apueste sobre todo por la libertad como el principio ético supremo que todo el mundo ha de reconocer, y a quien le convenza preferentemente la idea de que no podemos establecer valor alguno como superior para todo el mundo, ni siquiera el de la libertad, pues entonces atentaríamos... justamente contra su libertad de elección de valores.

Y puede avivarse tal contienda no sólo con respecto a abstractas disquisiciones académicas. Verbigracia, puede producirse en torno a la cuestión de si al Estado le cabe la competencia de educar a las nuevas generaciones para que acepten como propio y supremo el valor de la libertad, o si más bien habría ese Estado de abstenerse escépticamente de hacer tal cosa, pues pertenece a la libertad (justamente) de los padres el dirimir qué valores quieren que sus hijos consideren como supremo. En buena parte es de este tipo la discusión que desde hace unos años ocupa a buen número de españoles en torno a la controvertida asignatura de Educación para la Ciudadanía⁵¹, *quod erat demonstrandum*.

50 Me he referido a este tipo de discusiones en Miguel Ángel Quintana Paz: «L'universalismo di alcuni filosofi morali contemporanei (e le curiose idee dei drusi sui cinesi)». *Filosofia e Questioni Pubbliche*, vol. x, n. 2 (2005), 75-102.

51 También puede brotar una discusión vinculada a esta misma temática cuando algunos demócratas europeos pretenden obligar a las mujeres musulmanas a prescindir del velo o *hiyab* que a veces se entiende que su religión les prescribe, y todo ello en nombre del valor supremo o metavalor de la libertad (que tal velo les coartaría, pues su imposición por parte de los varones no les dejaría tomar decisiones auténticas con respecto a su apariencia física); mientras que otros, igualmente demócratas e incluso lockeanos (aunque más atentos al segundo que al primero de los argumentos reportados aquí desde Locke) reputan más razonable abstenerse de toda intervención en pro de la presunta libertad de tales mujeres, escudándose en el escepticismo (tolerante y liberal) de que no sabemos si tal presunta libertad de indumentaria tiene por qué ser para ellas un principio más importante que el (libre) respeto al Corán. Véanse al respecto de esta otra polémica dos visiones polémicas como la de

Ahora bien, para finalizar: ¿Cabe encontrar en la filosofía política que ha abordado este tipo de temáticas alguna pista que nos ayude a salir de la mera contraposición entre los dos argumentos (lockeanos y, a la postre, democráticos) para sostener la tolerancia y el pluralismo de nuestras democracias? ¿Cabe mediar entre quienes piensan (con el primer argumento de Locke) que la libertad es un valor máximo que se puede enseñar y exigir a todos los ciudadanos y quienes (respaldándose más bien en el segundo de sus argumentos) consideran que los valores son algo que se escoge libremente y que, por consiguiente, no hay ninguno que se pueda enseñar o exigir a todos (por ejemplo, en una asignatura llamada «Educación para la Ciudadanía»)? Ciertamente no resulta sencillo escapar de esta tesitura sin menospreciar en principio una de esos dos argumentaciones. Muchos de los pensadores que podemos considerar en filosofía política como «liberales» han optado sin complejos por la primera de ellas (e inclúyense aquí pensadores tan por otra parte divergentes entre sí como puedan serlo un Ronald Dworkin o un Ralf Dahrendorf). Pero defender o meramente exponer aquí sus posiciones (insistimos en que asaz diversas en sus pormenores) nos conduciría hasta un discurso que meridianamente desbordaría ya con mucho el marco y pretensiones de este texto. Quede como mera insinuación, pues, la referencia a lo prometedor que acaso podría resultar aquí un poco de razonamiento filosófico de liberal jaez.

Hanifa Chérifi: «Laïcité à l'école: le cas de la France», en Miguel Ángel Quintana Paz (ed.), *op. cit.*, 117-125; y la de Leïla Babés: «La laïcité comme vecteur d'émancipation féminine», *ibid.*, 126-130.

El nacionalismo lingüístico

**Manuel Hernández
Iglesias**

Intervención en una de las mesas redondas realizadas en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

En cierta ocasión, hace ya muchos años, leí en la prensa la noticia de que un Consejero de Educación del Gobierno Vasco estaba muy preocupado porque un elevado porcentaje de los jóvenes vascos no hablaba su propia lengua. No tardó mucho Fernando Savater en escribir una carta al periódico en la que, con la ironía que lo caracteriza, tranquilizaba a los lectores explicando que todos los vascos hablaban su propia lengua, que para unos era el español, para otros el vasco y para otros, los más listos de todos, decía Savater, las dos.

Esto no pasaría de ser una anécdota más o menos chusca de no ser porque, junto al concepto de lengua propia como lengua materna, existe en nuestro ordenamiento jurídico la peculiar noción de lengua propia de un territorio. Concretamente, diversos estatutos de autonomía de comunidades bilingües establecen que una de las lenguas de uso común en su territorio es la «lengua propia», mientras que la otra es meramente «cooficial». De lo que se sigue que tiene sentido la aparentemente paradójica afirmación de que algunos, muchos o incluso la mayoría de los ciudadanos de un lugar desconocen

su propia lengua. Y, lo que es todavía más inquietante, tiene sentido por lo tanto decir que algunos, muchos o incluso la mayoría de los ciudadanos de un territorio usan habitualmente una lengua que no es «la propia» (y por lo tanto es impropia o ajena). La paradoja se disuelve, claro, si distinguimos entre la(s) lengua(s) propia(s) de un individuo y las de un territorio. Si hablamos de lo primero, es manifiestamente autocontradictorio decir de nadie que ignora su propia lengua. Si hablamos de lo segundo, la cosa cambia. El problema es: ¿De qué hablamos cuando hablamos de lo segundo? ¿Qué es la lengua propia de un territorio? Partamos de una obviedad: los territorios no hablan, hablan sus habitantes. Pero lenguas propias de un territorio serán entonces las lenguas propias, o sea (en los casos más típicos, claro, porque la casuística es infinita), la lenguas maternas de sus habitantes, o de un conjunto significativo de ellos. Es decir, las lenguas oficiales, que precisamente por eso lo son.

¿De dónde sale entonces esta noción de lengua propia de un territorio que no es la propia de la gran mayoría de sus habitantes y, en ocasiones, es incluso, como afirmaba con consternación el mencionado consejero de Educación, minoritaria? Pues sale de la doctrina según la cual los pueblos o naciones tienen una lengua propia y la lengua propia de los pueblos o naciones es algo diferente de la lengua que hablan los miembros de dichos pueblos o naciones. Y esta doctrina no es una ocurrencia reciente de ningún legislador poco cuidadoso en el uso de los términos sino que, por el contrario, tiene unos orígenes muy venerables. La idea proviene del romanticismo y, más concretamente, de románticos alemanes como J. G. Hamann, J. G. Herder o W. Humboldt. Para éstos, el lenguaje no es sólo un medio de comunicación, sino que nos proporciona el esquema conceptual con el que organizamos la experiencia y la vida social. De ahí que, al aprender nuestra lengua materna, adquiramos también una determinada visión del mundo. Y de ahí también que, para estos autores, pertenecer a una comunidad lingüística sea mucho más que dominar un mismo código comunicativo. Cada hablante de una lengua es portador de una manera peculiar de entender el mundo y la vida y por ello la lengua es el soporte del alma de un pueblo, del espíritu de la nación. Por eso J. G. Fichte, el padre del nacionalismo alemán, elevó la lengua a la categoría de rasgo constitutivo de la nación alemana. Y por eso un pueblo que deja de hablar «su» idioma, el idioma de sus antepasados, sencillamente desaparece como tal pueblo; como, según Fichte, sucedió a los pueblos germánicos que, como los descendientes de los francos, adoptaron como lengua el latín. (Lo que explica, dicho sea de paso, que cuando ETA y sus simpatizantes califican de genocidio la oposición a las políticas de imposición lingüística que propugnan, no pretenden hacer ninguna hipérbole, sino que lo afirman en el sentido más literal.)

Esta idea, de la que se hacen eco los estatutos de autonomía que hablan de lengua propia del país como algo distinto de la lengua que hablan sus habitantes, no tiene sólo el caché de derivar de una venerable tradición filosófica en la que figuran nombres tan ilustres como los citados y a los que se podrían añadir otros no menos ilustres, como el mismísimo M. Heidegger. Tiene también el caché del último grito, porque ha sido reivindicada por destacados representantes de lo que se ha dado en llamar «postmodernidad» (como Charles Taylor, por poner a uno de los más significados).

Pero regresemos a la Tierra. ¿Es que los líderes de los partidos nacionalistas y los demás políticos abducidos por los nacionalismos se caracterizan por estar a la última moda del pensamiento postmoderno? Posiblemente eso sólo sea cierto de algunos de sus valedores intelectuales. Pero lo que sí sucede es que el nacionalismo lingüístico ha resuelto un serio problema a los nacionalistas posteriores a la Segunda Guerra Mundial. ¿Qué problema? Nada menos que el de encontrar una definición de la nacionalidad –de en qué consiste, por ejemplo, ser vasco– que fuera presentable en sociedad en la segunda mitad del siglo XX. Porque lo de la raza, aunque alguno de vez en cuando tenga un lapsus, está mal visto. Y lo de la religión, aunque lamentablemente esté experimentando un cierto *revival*, en España tiene escasa aplicación. Así que el nacionalismo lingüístico le ha proporcionado a las derechas nacionalistas una alternativa al racismo, la xenofobia y el integrismo religioso.

Pero, si a las derechas nacionalistas les ha resuelto un problema, no menos serio es el que ha resuelto a las izquierdas nacionalistas, ya sean nacionalistas de nacimiento o por abducción. Las izquierdas nacionalistas ya se habían distanciado del racismo o los integrismos tradicionalistas, doctrinas que tenían poco curso legal en las asambleas universitarias de los sesenta. La alternativa, en este caso, era el marxismo en su paradigma anticolonialista. Pero el marxismo, especialmente tras la caída del muro de Berlín y la deriva de China hacia el capitalismo más salvaje, ha perdido mucho caché fuera de ciertas sectas particularmente impermeables a los hechos. La jerga de los modos de producción, los desarrollos de las fuerza productivas, las infra y las superestructuras o las vanguardias del proletariado no está demasiado de moda. La crítica de la ideología burguesa es ahora oposición al pensamiento único, el antiimperialismo es ahora antiglobalización, y el ideal de la sociedad sin clases ha sido desplazado por el multiculturalismo. ¿Y qué mejor forma de ser multiculturalista, a escala doméstica, que abrazar la causa de los nacionalismos periféricos, una vez que éstos se han metamorfoseado en nacionalismos culturalistas?

En resumen, el nacionalismo lingüístico, vinculado al *revival*/postmoderno de las teorías etnolingüísticas de los románticos alemanes, reúne los encantos de la tradición y de la ultramodernidad. No es por ello extraño que se haya convertido en el punto de encuentro de las derechas y las izquierdas nacionalistas. Tampoco lo es que disfrute y se beneficie de un respeto reverencial por parte de muchos que no pertenecen a esas tradiciones políticas. No en vano vivimos en un mundo vertiginoso en el que parece que todo lo sólido se disuelve en el aire y en que las «Culturas» hipostasiadas parecen la única divisa dura.

Esta es a mi juicio la razón de que la cuestión lingüística sea hoy día en España un problema político acuciante. El nacionalismo lingüístico es el responsable de que sea tan difícil plantear en términos racionales la enseñanza de las lenguas españolas o su uso en la Administración. Es lo que hace concebible que en algunos lugares de España no pueda estudiarse en español en los centros públicos, o que existan oficinas para la delación lingüística de negocios privados. O que haya Consejeros de Educación consternados por la constatación de que la mayoría de la población «no habla su propia lengua». Y es que, desde la perspectiva del nacionalismo lingüístico, la política lingüística no es un hecho diferencial más: es *el* hecho diferencial fundamental. Y en consecuencia el sistema educativo no es un terreno de juego más, porque lo que en él se dirime es qué lengua tendrán las futuras generaciones como «la suya propia».

Sólo negando la mayor del nacionalismo lingüístico, o sea insistiendo en la importancia de las lenguas como instrumentos de comunicación, liberándolas de aureolas místico-metafísicas, puede introducirse cierta racionalidad en los debates. Racionalizar la cuestión lingüística pasa por reivindicar las políticas lingüísticas como instrumentos para garantizar los derechos civiles y erradicar toda forma de discriminación por motivos de lengua. Planteadas las cosas en estos términos, asuntos como la enseñanza de las lenguas y la elección de las lenguas vehiculares en la enseñanza se plantearían en términos exclusivamente pedagógicos y preocuparían a los profesionales implicados y a las personas especialmente interesadas en el tema. Es lo que sucede, por ejemplo, con el muy importante problema de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Pero, una vez que se admite el dogma central del nacionalismo lingüístico, las cuestiones pedagógicas ceden el protagonismo a las identitarias, lo normal es suplantado por lo normalizador y, en general, los derechos civiles de los ciudadanos se sacrifican en el altar de la construcción nacional. Porque, para el nacionalismo lingüístico, no son los ciudadanos los sujetos de derechos lingüísticos. La lengua es la patria, y son los ciudadanos los que tienen obligaciones para con la patria.

**Pluralidad
de lenguas:
¿Enfermedad
mortal o riqueza
cultural?**

Gorka Maneiro

Intervención en una de las mesas redondas realizadas en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

Por comenzar contestando a la pregunta que da título a mi intervención, diré que no creo que la existencia de una pluralidad de lenguas en un país sea en absoluto una enfermedad mortal. Dependerá exclusivamente de las políticas que se apliquen para garantizar los derechos ciudadanos. Y en cuanto a si es una riqueza cultural, me surgen ciertas dudas. Hay quien afirma que las lenguas no son cultura, sino que es cultura aquello que se hace con las lenguas. Del mismo modo que las manos no son cultura, sino el instrumento utilizado para realizar esculturas, lo que sí es cultura. Dicho esto, recuerdo ahora una de mis frases favoritas: el arte hace los versos... pero sólo el corazón es el poeta.

Antes de nada, citaré una frase de Fernando Savater, perteneciente a un artículo publicado en un diario vasco y que creo que puede introducir esta charla que espero se convierta en debate abierto: «En sí misma, la diversidad de lenguas no tiene por qué ser vista como un bien: si de lo que se tratara es de multiplicarlas, lo adecuado no sería aprender las que hablan otros para poder comunicarnos con ellos, sino inventarnos cada uno la nuestra»¹.

1 Fernando Savater: «Babel sin barbaridades», *El Correo*, 25-4-2010.

No obstante, lo evidente es que la existencia de varias lenguas cooficiales en una comunidad puede convertirse, a poco que equivoquemos términos, conceptos y derechos, en un problema objetivo que deberá ser encauzado a través de una política lingüística razonable que evite que se vean lesionados los derechos de los ciudadanos. Es decir, a través de una política lingüística que no produzca discriminación, injusticia o marginación sino que justamente produzca lo contrario: la eliminación de todos los obstáculos para que libremente pueda emplearse una lengua u otra, sin que de tal derecho se concluyan imposiciones para el conjunto de los ciudadanos. Se trataría de evitar utilizar la política lingüística como un instrumento para beneficiar a unos y perjudicar a otros. Por tanto, concretando, la existencia en Euskadi de dos lenguas cooficiales, euskera y castellano, supone un grado mayor de complejidad y una peculiaridad que es necesario abordar de forma constructiva y compatible en todo momento con los derechos de los ciudadanos.

Y esto, evidentemente, no implica abogar por la eliminación o el arrinconamiento de ninguna de las lenguas presentes en una determinada comunidad, sino por activar las políticas necesarias para que esta particularidad no implique una merma de los derechos de los ciudadanos y garantice una convivencia amable entre todos ellos. Ese debe ser el objetivo fundamental de cualquier solución a los problemas relacionados con la pluralidad lingüística: garantizar los derechos de los ciudadanos.

La realidad sociolingüística vasca es singular: existen diferentes realidades sociolingüísticas, en función de la zona del País Vasco donde nos encontremos. La Guipúzcoa profunda es eminentemente euscalduna, mientras que Álava, el área metropolitana de Bilbao o las Encartaciones son mayoritariamente castellanohablantes. Existen zonas donde el euskera se encuentra muy arraigado y zonas donde nunca en la historia se habló.

El Estatuto de Guernica define al euskera como lengua propia del pueblo vasco, a pesar de que dicho Estatuto fuera aprobado en un momento donde apenas un diez por ciento lo hablaba. Sin decirlo expresamente, el propio Estatuto negaba así al castellano que tuviera también carácter de lengua propia del País Vasco, cuando es un hecho histórico y sociológico irrefutable que sí lo es.

Es posiblemente éste el hecho fundamental que da inicio al proceso que los nacionalistas vascos y buena parte de los poderes públicos vascos denominan como de «normalización lingüística». Más que para regular el uso de las lenguas oficiales efectivamente habladas en nuestra región, se utiliza este concepto para corregir la realidad lingüística y hacerla coincidente con el proyecto nacionalista.

Actualmente, en Euskadi, existen tres modelos lingüísticos: el A (el castellano es la lengua vehicular y se estudia euskera como asignatura), el D (el euskera es la lengua vehicular y se estudia literatura castellana en castellano) y el B (convertido en la práctica en un D). Ello nos coloca ante dos problemas muy graves y distintos pero complementarios:

1. Por un lado, la falta de libertad para elegir el modelo lingüístico. Durante los últimos años, con los Gobiernos nacionalistas, los centros de enseñanza que ofertaran el modelo D se han encontrado sobrefinanciados. Los actuales sistemas de prematrícula y de matrícula no garantizan la libertad plena para la elección de modelo, puesto que funcionarios de centros siguen presionando a los padres y madres que eligen el modelo A, tal como lo atestiguan decenas de denuncias... realizadas a título personal. Llamadas telefónicas, «recomendaciones», «consejos», actitudes paternalistas al servicio de la muy militante ideología nacionalista han sido y siguen siendo habituales.

La pereza militante de los supuestos constitucionalistas imposibilita al Departamento de Educación a obligar a los centros concertados a ofertar todos los modelos lingüísticos establecidos, ni siquiera cuando existe una demanda sustancial del modelo. El modelo A queda relegado. Sin embargo, en los últimos tiempos, se han abierto aulas de Formación Profesional para quien quisiera estudiar en euskera, incluso aunque esto supusiera abrir aulas con tres y cuatro alumnos únicamente. Algo a lo que el actual Gobierno Vasco y todos los anteriores se han negado para el caso de estudiantes en castellano (exigen un mínimo de 18 alumnos por aula).

2. Por otro lado, la valoración del euskera en la Administración Pública vasca. Se exigen conocimientos lingüísticos en euskera excesivos para los diferentes puestos de la Administración. Y este hecho se convierte en un elemento evidente de demanda inducida. Las Relaciones de Puestos de Trabajo, en lo que se refiere a su perfil lingüístico, no responden a un criterio técnico sino a uno estrictamente político. Así, se exige conocer el euskera en puestos de trabajo donde no se necesita. Este hecho provoca grandes injusticias en todos los sectores de la Administración, donde individuos de todas las corrientes ideológicas se ven obligados a aprender un idioma tan complicado como el euskera. En las Ofertas Públicas de Empleo recientemente convocadas se mantienen estas dolorosas situaciones.

En ninguno de los dos puntos ha habido cambio político en Euskadi. A pesar del publicitado nuevo modelo de prematrícula telemática, los padres han tenido

que seguir cumplimentando los formularios en los centros de enseñanza y las denuncias han sido las mismas que en años anteriores. El Grupo Socialista en el Parlamento Vasco, de la mano de los populares, se negó recientemente a llegar a ninguna transacción con un texto de UPyD porque este texto pretendía reclamar, al Gobierno Vasco, no sólo el estudio de los perfiles lingüísticos asignados a las Relaciones de Puestos de Trabajo de la Administración, para comprobar si se adecuaban a las exigencias técnicas del puesto, sino también su posible reforma, en caso de que tales perfiles no fueran los adecuados. Estudiar, sí. Corregir, no.

Más genéricamente, debemos constatar que especialmente los socialistas, sin la oposición popular, han venido pretendiendo diluir todas nuestras iniciativas relacionadas con la política lingüística. Incluso dichas iniciativas han hecho que se nos acusara, y no sólo veladamente, de ser enemigos del euskera o de recoger votos de la ciudadanía vasca más radical.

No entraré, en el día de hoy, sobre la presencia de Euskal Telebista en Bayona y Navarra, y nuestra soledad parlamentaria en el asunto al defender, frente a todos los demás, que EITB debe centrar su actividad en Euskadi, cuyos ciudadanos son los que pagan los impuestos que la hacen posible. Baste decir que el objetivo del mantenimiento de esas sedes no es fomentar el euskera sino, más fundamentalmente, que recibamos todos los días noticias de la zona (seis minutos diarios, por ley), aunque no ocurra nada, para que tengamos los ciudadanos vascos, navarros y franceses conciencia creciente de que formamos parte de una misma comunidad política.

En cuanto al modelo trilingüe auspiciado por el actual Gobierno socialista, será aplicado de manera experimental a partir del próximo curso escolar en cuarenta centros vascos, en 4º de primaria y 1º de la ESO, llegando a entre 1600 y 2200 alumnos. La prueba durará tres años y sólo después de esta etapa, una vez se analicen los resultados, se decidirá su instauración definitiva.

Este modelo consiste en lo siguiente: el 20% de las asignaturas se darían obligatoriamente en euskera, castellano e inglés, abarcando por tanto el 60% de las horas académicas (15 sobre 25 en Primaria y 18 sobre 30 en Secundaria). Con las horas restantes (10 en Primaria y 12 en Secundaria), el centro decidiría: podría optar por utilizar todas esas horas en euskera, en inglés, en castellano o repartirlas. Con este modelo, se garantiza que un 20% de las clases tengan como lengua vehicular el castellano, el euskera y el inglés.

La gran duda que se plantea es la conveniencia de estudiar en inglés, que no es lengua materna, en un lugar como Euskadi, donde habitualmente resulta imposible utilizar este idioma fuera de la escuela. Además, habría un problema

inmediato y evidente, como lo es la falta de profesores capacitados para dar sus asignaturas en inglés (se habla de que se necesitaría a unos 50 docentes más en Primaria y 500 en ESO), convirtiendo el demagógico proyecto en inviable. Pero, sin duda, el punto más conflictivo se encontraría en la dualidad entre la autonomía del centro y la libertad de los padres y madres para definir más concretamente el modelo lingüístico para sus hijos. En principio, los centros decidirían su distribución horaria sin contar con las familias ni con los propios alumnos (no olvidemos que en muchos casos serán más que niños: preadolescentes o adolescentes). Pero además se seguirá abundando en el mayor error de las políticas lingüísticas fundamentalistas en educación: el que el alumnado no estudie en su lengua materna incrementa el riesgo de fracaso escolar.

De acuerdo con los principios fundamentales de Unión, Progreso y Democracia (los derechos son de los ciudadanos, no de las lenguas; las lenguas son para los ciudadanos, no los ciudadanos para las lenguas; bilingüismo voluntario y de calidad en ambas lenguas; euskera en libertad; libertad de elección lingüística; garantía de acceso igualitario a la Administración, teniendo en cuenta las necesidades reales y las zonas socio-lingüísticas), me dispongo a presentar una propuesta alternativa, basada en los siguientes puntos motrices:

1. La educación debe tener como objetivo fundamental la creación de personas independientes, autónomas y capaces de pensar por sí mismos. Al mismo tiempo deben formarse como buenos profesionales y transmitírseles valores éticos... en ocasiones contra lo transmitido por sus padres, pues los alumnos son formados para convivir, no sólo en su ámbito familiar, sino sobre todo con los restantes ciudadanos. El futuro de los países depende de una buena educación y, especialmente, de poner el énfasis en una educación pública de calidad como eje de un sistema educativo plural.
2. La educación deberá ser laica, esto es, carente de adoctrinamientos políticos de ningún tipo, y en especial del nacionalista que la ha adornado durante los últimos treinta años; deberá estar basada en hechos reales y en verdades históricas, dejando los mitos, los cuentos de viejas y las manipulaciones de todo orden al margen del sistema educativo.
3. Libertad de elección de la lengua vehicular. El objetivo de las lenguas va más allá de su propio aprendizaje. Son el instrumento del aprendizaje de todas las demás materias, por ello se debe facilitar el aprendizaje en la lengua materna, a fin de que el aprendizaje sea más fácil y significativo para el alumnado, permita la ayuda de las familias en

las tareas y sirva de mayor prevención al grave problema de fracaso escolar.

4. Perfeccionamiento de ambas lenguas cooficiales, tanto del euskera como del castellano, a lo largo de la educación obligatoria, mediante la mejora de la formación del profesorado y los sistemas de enseñanza de los idiomas.
5. Sustitución de los tres modelos lingüísticos actuales (A, B y D) por un sistema verdaderamente bilingüe, donde no exista segregación. No es sencillo el asunto y habría mucho que concretar. Valga al menos como reflexión previa.
6. El inglés se estudiaría como asignatura, muy fortalecido para perfeccionar su aprendizaje, mejorando los métodos de enseñanza y con un enfoque comunicativo. La calidad del profesorado y el tamaño reducido de las aulas es fundamental.
7. Este sistema debería ir acompañado por una reforma de las Relaciones de Puestos de Trabajo de la Administración, en lo que se refiere a los perfiles lingüísticos, para eliminar así la demanda inducida y garantizar que el euskera no se utiliza para discriminar.

Si lo pensamos, durante demasiado tiempo, nos hemos mantenido en silencio ante una política lingüística que ha provocado grandes injusticias en la sociedad. Hemos callado ante el despilfarro de recursos provenientes de los impuestos que pagamos todos los ciudadanos. Hemos callado durante demasiado tiempo ante una política que ha expulsado a muchos hombres y mujeres de sus plazas de docentes, que ha discriminado a muchos a la hora de acceder a un puesto de trabajo y que, en definitiva, ha venido generando sufrimiento, ansiedad y frustración en muchos ciudadanos.

La ideología nacionalista pretende convertir al euskera en la lengua que defina quién es vasco y quién no lo es y que certifique, como objetivo final, la existencia de una nación vasca originaria, con rasgos culturales plenamente uniformes y provista de derechos políticos. Esto ha producido inmensas injusticias y un gran hartazgo social.

La lengua es signo de identidad lingüística, pero de ninguna más. Hay quienes olvidan que las lenguas son un fenómeno exclusivamente natural y cultural, instrumento para comunicarse y transmitir conocimientos. La lengua es ante todo y sobre todo un medio de comunicación, y cualesquiera otros fines que se le atribuyan la desnaturalizan y corrompen.

Expresan los nacionalistas el núcleo mismo de su credo: toda nación es hija de una lengua; toda nación tiene derecho a constituirse en Estado; luego hemos de poseer una lengua para ser una nación que llegue a erigirse en Estado. Y trabajan para ello.

Antes de terminar, insistiré en unos argumentos fundamentales que deberán ser repetidos hasta que se queden sordos: somos las personas quienes tenemos el inalienable derecho a elegir la lengua en la que queremos comunicarnos y educar a nuestros descendientes. La lengua es un mero instrumento a nuestra disposición, y no un sujeto de derechos que pueda llegar a condicionar las más elementales, personales e íntimas decisiones de cada ciudadano.

Desde UPyD, defendemos la más progresista de las ideas liberales: las lenguas, también el castellano, son para los individuos, no los individuos para las lenguas. Nos parece correcto que las instituciones vascas protejan y garanticen su libre uso, pero sin imposiciones ni excesos y atendiendo a las características del euskera y a la realidad social del momento. De hecho, respetamos y pueden ser defendidas todas las medidas que tiendan a la promoción del euskera, excepto una: la de imponerlo a quienes libremente no quieren utilizarlo o conocerlo. Porque una cosa es la defensa del euskera, como lengua minoritaria, y otra conculcar derechos lingüísticos de los hablantes castellanos, so pretexto de implementar medidas de discriminación positiva para aquélla. Esa es la línea roja que nunca debe traspasarse, y de ahí nacen los problemas que desde UPyD denunciamos.

Empecé con una frase de Fernando Savater y terminé con otra del mismo autor: «El lenguaje humano está hecho para comunicarse, no para afirmar lo distintos e idiosincrásicos que somos todos. La riqueza humana consiste en que podemos comprendernos unos a otros y colaborar así en empeños comunes de nuestra libertad»².

2 Ibid.

**Lengua y
exclusión en
Cataluña:
La derrota de
la escuela y la
desintegración
del Estado**

Antonio Robles

Intervención que el autor tenía previsto pronunciar (cosa que finalmente no pudo hacer por causas de fuerza mayor) en una de las mesas redondas realizadas en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

El problema del sistema educativo en España, si lo contemplamos desde las distorsiones que en él introduce el modelo nacionalista catalán, se podría enfocar desde varios puntos de vista: por su fracaso como vehículo de conocimiento; por su capacidad para generar valores y contravalores, potenciar identidades o inventárselas, amamantar comportamientos violentos, o incluso, fragmentar la unidad nacional; etcétera. Estas y otras posibilidades se están dando hoy en la vorágine educativa de España desde que la LOGSE echó de los recintos escolares la filosofía del esfuerzo, la responsabilidad, los hábitos de estudios, minimizó los contenidos y la excelencia y desvalorizó la disciplina y el respeto al profesor. Además, la fragmentación del modelo educativo español ha sido aprovechada por las comunidades donde el nacionalismo ha monopolizado el poder para erosionar seriamente la cohesión social del Estado. Y la LOGSE ha sido el caballo de Troya utilizado por el nacionalismo como ingeniería social para cambiar la mentalidad de las nuevas generaciones. Esta es la historia, o si quieren, una de sus facetas, pues voy a concentrarme aquí en lo sucedido en la educación catalana en las últimas décadas.

1. La oportunidad nacionalista ante el desastre educativo de la LOGSE

Cuando el primer gabinete de Felipe González acogió gustoso la filosofía de la reforma educativa que le venía vía CiU, en los 80, los nacionalistas aceptaron gustosos que fuera el Gobierno de España quien la llevara a cabo. La filosofía de la LOGSE venía como anillo al dedo a los nacionalistas: el Estado estaba dispuesto a ceder el 45% del currículum a las autonomías con dos lenguas oficiales. Con la autonomía plena en Educación, el 45 % del currículum (la LOE cede ahora el 55%) y la filosofía de plastilina de la LOGSE, los nacionalistas podían manejar el ideario de la escuela en la dirección que les apeteciese.

Y les apeteció ponerle rumbo a la construcción nacional, a través de la lengua. O lo que es lo mismo, vieron en el sistema educativo no el camino para lograr ciudadanos cultos, autónomos y libres, como soñaron los ilustrados, sino el torno para reducir la creatividad y la pluralidad a la identidad nacional catalana.

Quien fuera jefe del Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC) durante todo el pujolismo (de 1984 a 2003), Joaquim Arenas i Sampera, se ufana en abril de 2004, en la revista *Docència*, de que la LOGSE les dejó manos libres para catalanizar la escuela en los años 80, cuando ni siquiera existía el decreto de inmersión de 1992: «La reforma educativa ens va permetre de fer l'extensió del programa d'immersió fins als dotze anys». Y se remonta a la Generalitat Provisional de Catalunya para afirmar que ya entonces se tenía claro que «l'escola havia de ser catalana per la llengua, els continguts i les actituds».

Esta connivencia entre nacionalismo y LOGSE explica que sindicatos de ámbito catalán como CCOO, UGT y USTEC-STEs hayan cooperado en el desastre educativo durante los últimos 20 años, con una fe que no siempre tuvieron sus homólogos nacionales.

Como vemos, ya desde el principio el objetivo último de la reforma educativa en Cataluña fue la construcción de una identidad catalana; y el objetivo inmediato: conseguir, en dos, tres o cuatro generaciones de escolares, la adhesión a la cosmovisión nacionalista. La calidad, así, quedaba subordinada a la identidad.

Los instrumentos para conseguirlo fueron y son la historia y la lengua, que pasaremos a analizar a continuación, junto con un apartado que dedicaremos a la recientemente aprobada Ley de Educación de Cataluña (LEC).

1.1. La historia

Siempre ha sido éste campo tentador y propicio para introducir todo tipo de cosmovisiones interesadas. Nuestros nacionalistas no iban a ser menos. Y lo han hecho por dos frentes: el primero y más directo, la manipulación de contenidos a través de los sentimientos nacionales, cuya credibilidad venía reforzada por la empatía de medios de comunicación y partidos políticos y por la colaboración militante de un número considerable de maestros y profesores; y el segundo, aprovechando el páramo desolador que el sistema educativo LOGSE dejó después de analfabetizar a nuestros jóvenes. Si los contenidos no importan, si los alumnos acaban por desconocer el pasado, es fácil, muy fácil llenar ese vacío con la ficción nacionalista basada en la irracionalidad futbolera de los míos y los otros.

No será posible después convencer a nuestros jóvenes del error de sus convicciones: lo que fue falseado sin contraste y sin datos a través de los sentimientos, difícil será desenmascararlo a través de la razón. Esa será ya su única verdad, y oponerse a ella será agredir sus más profundas creencias. El mundo virtual creado por sus mayores será ahora real, y quien se oponga a él será un enemigo, no un conciudadano. Ya tienen coartada moral para emprender cualquier empresa sin mala conciencia. Atendamos a lo que dice Amin Maalouf en su libro *Identidades asesinas*:

Es fácil imaginar de qué manera se puede empujar a los seres humanos a las conductas más extremas: cuando sienten que los otros constituyen una amenaza para su etnia, su religión o su nación, todo lo que pueden hacer para alejar esa amenaza les parece perfectamente lícito; incluso cuando llegan a la matanza, están convencidos de que se trata de una medida necesaria para preservar la vida de los suyos. Y como todos los que le rodean comparten ese convencimiento, los autores de la matanza suelen tener buena conciencia, y se extrañan de que los llamen criminales. No pueden serlo, se juran, pues sólo tratan de proteger a sus ancianas madres, a sus hermanos y hermanas, a sus hijos.

1.2. La lengua

Éste es el gran instrumento, desde siempre; pero también desde siempre los nacionalistas debían enfrentarse aquí al derecho constitucional de todos los españoles a estudiar en la lengua oficial y común sin aparecer como censores y sin contradecirse con su lucha histórica por el derecho a la educación en lengua

materna, cuando era la catalana la lengua excluida de la escuela. Recordemos que durante la década de los cincuenta, sesenta y setenta se llevó a cabo una campaña para estudiar en la lengua materna que acabó haciendo de esa aspiración un axioma. Pero cuando los nacionalistas controlaron la escuela, el derecho a la lengua materna se convirtió en «derecho a la lengua de la tierra». ¡Cómo si la tierra tuviera lengua! ¡Cómo si las piedras hablasen!

Las tácticas para conseguir sus fines son innumerables, todas basadas en el acoso moral. Quizás la más tramposa sea la que sostiene que la «libertad de elección lingüística» en las escuelas conduce a la segregación escolar y al enfrentamiento civil. Les era preciso, por tanto, convertir el catalán en eje vertebrador de la cohesión social. En las instrucciones de principio de curso (resolución del 1 de julio de 2005) se ordena «la necessitat d'usar la llengua catalana com llengua comuna de cohesió social». Es una vieja cantinela que nos han repetido hace años izquierdas y derechas, aunque la maternidad se la debemos a la izquierda del PSUC con la connivencia del PSC a principios de los 80, cuando ni la misma Convergencia i Unió iba más allá de la doble red escolar.

¿No dependerá la paz social más de los esfuerzos que hagamos en la escuela por enseñar a nuestros jóvenes a respetarse en sus diferencias religiosas, ideológicas, lingüísticas y étnicas, etcétera, que de negar el ejercicio de la libertad?

Por consiguiente, será el catalán, y sólo el catalán, la lengua de la escuela. Claro que para eso habían de demostrar que la lengua de la tierra, de la patria, era la lengua catalana. Lo hicieron: sólo tenían que otorgar al concepto antropológico de «lengua propia», impuesto en el Estatut de 1979, valor jurídico. Y en eso se empeñaron en la segunda ley de Política Lingüística de la Generalitat, 1998; capítulo III, artículo 20, punto 1: «El català, como a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament, en tots els nivells i les modalitats educatives». La actual Ley de Educación de Cataluña (LEC) ha consagrado definitivamente esto mismo a falta del dictamen del Tribunal Constitucional.

En un principio, decía, la inclusión en el Estatuto de Cataluña del concepto de «lengua propia» pretendía especificar el estatus histórico que la lengua catalana poseía en Cataluña. Es decir, se hacía mención a que tal lengua era autóctona de este territorio, como el *swahili* de Kenia o el guaraní de Paraguay. En ningún caso tal concepto justificaba rango jurídico alguno sobre la lengua común española. Y así se vendió en su momento por parte de todos. Por eso el artículo 3 del Título Preliminar, en su apartado 1, dice: «La lengua propia de Cataluña es el catalán». Parecía una mera *gansada* culturalista, nada más, como ahora el concepto de «nación» en el Preámbulo del nuevo Estatuto. Mas

un experto en Derecho Constitucional tendría motivos más que suficientes para preguntarse por qué los legisladores se empeñaron en hacer antropología lingüística en un texto jurídico. Ahora ya lo sabemos. Preparaban el futuro, esperaban la oportunidad favorable para hacer el cambio y, en nombre de la lengua propia, excluir de ciertos derechos a los ciudadanos que prefieren utilizar el español.

El actual presidente del Gobierno, José Luis Rodríguez Zapatero, debería saber cuán grande es el error de dejar colar el concepto de «nación» en el Preámbulo, aunque no tenga valor jurídico. Sólo nos queda apostar cuánto tardarán en recurrir a él para justificar jurídicamente el derecho de autodeterminación, la opcionalidad de la lengua española o un Estado propio. Esperemos, no obstante, que el Tribunal Constitucional lo corrija.

¿Por qué esta obsesión por hacer de la lengua catalana el eje vertebrador del sistema educativo? Ellos mismos nos lo dicen. En el *Pacte Nacional per a l'Educació*¹, firmado el 20 de marzo de 2006, basta entrecomillar frases sueltas que van dejando como mojoneros por todo el texto para visualizar su obsesión por la construcción de la identidad nacional. La lengua «es un component essencial de la identitat personal (...) aprendre llengua és aprendre a ser». «El català és la llengua pròpia de Catalunya i la singularitza como a poble».

Si queda alguna duda, la plana mayor del pasado y el presente Tripartito en materia cultural y educativa —empezando por la ex Consejera de Educación, Marta Cid, y siguiendo por Josep Bargalló, ex responsable de la política lingüística del Gobierno de Cataluña y director de la Feria del libro de Fráncfort— participó en el III Congreso de Cultura Catalana del año 2000, donde se determinó que había que «fer els canvis necessaris per garantir que l'escola i l'ensenyament en general siguin una eina de transmissió de la nostra identitat i, per tant, de la nostra cultura y la nostra llengua». Ya es un hecho.

Como vemos, la ambición por convertir al catalán en instrumento de identidad es previa al Estatut actual y a la Ley de Educación de Cataluña. Ya lo contemplaba la Ley de Política Lingüística de 1988 y lo habían sistematizado a finales de la década de los 80 con el llamado «Projecte Lingüístic de Centre» (PLC), el cual contemplaba la creación de coordinadores lingüísticos. Entre los objetivos de tales coordinadores estaría «aconseguir que la llengua catalana sigui el vehicle d'expressió oral i escrita en totes les activitats internes i externes del centre».

Estoy hablando de 1989, pero aún me remontaré a unos años antes. A partir de la primera ley de política lingüística, de 1983, el Gobierno de Jordi Pujol

¹ *Pacte Nacional per a l'Educació*. Generalitat de Catalunya-Departament d'Educació: Barcelona, 2006.

comenzó una purga de maestros castellanohablantes. Se obligó a todos los maestros con plaza a reciclarse para poder seguir ejerciendo. En aquel entonces la Secundaria no se tocó. La consecuencia fue el éxodo de 14.000 maestros, unos por iniciativa propia, otros por verse incapaces de cambiar de lengua a los 50 años; y los que intentaron oponerse fueron expulsados de forma ilegal y mafiosa. No fue una improvisación, había planificación y venía de lejos. Esta es la historia.

Todo partió de las dos tendencias del catalanismo originadas en los años sesenta encaminadas a la recuperación de la lengua y la cultura catalanas y a dotar a la Cataluña del futuro de un movimiento de renovación pedagógico basado en el concepto de *escola catalana*. Serían dos modelos de recuperación del catalán que parten de ese mismo concepto, pero con medios y fines muy diferentes. Uno es el originado a partir de la aparición de Òmnium Cultural en 1961 y el otro es el surgido con la irrupción del movimiento pedagógico «Escola de Mestres Rosa Sensat» en 1966. Este último, de carácter progresista y preocupado por encontrar un modelo de escuela pública que restaurara las virtudes perdidas de la escuela de la República, estará dirigido por la socialista Marta Mata. Con el paso del tiempo, Rosa Sensat se convierte en el movimiento pedagógico por excelencia y en él colaborarán la mayoría de maestros y entidades educativas. En los cursos de «L'escola d'estiu» del verano de 1976 debatirán temas que serán de vital importancia para la cuestión de la lengua. La consecuencia fue la publicación del manifiesto «Por una nueva escuela pública». En él se defendía un modelo de escuela catalana basada en dos ideas básicas:

- Enseñanza en lengua materna y
- Bilingüismo escolar inclusivo que impidiera separar a los alumnos en función de la lengua.

Se rechazaba por tanto la doble red escolar, pero se respetaba la lengua materna de los alumnos y se abogaba por el bilingüismo.

Frente a ese modelo de escuela catalana, el DEC (Delegació d'Ensenyament en Català), organismo de Òmnium Cultural para la enseñanza del catalán, proponía un modelo muy distinto y excluyente. Ese modelo descartaba totalmente el bilingüismo e imponía al catalán como único idioma de la escuela. La escuela, sostenía el ya citado Joaquim Arenas, había de ser «catalana por la lengua, los contenidos y las actitudes». Las razones de este modelo de lengua única las resumía el mismo Joaquim Arenas en la edición de 1989 de *Absència i Recuperació de la llengua catalana a l'ensenyament a Catalunya 1970-1983*²:

² Joaquim Arenas i Sampera: *Absència i recuperació de la llengua catalana a l'ensenyament a Catalunya 1970-1983. La Llar del Llibre*: Barcelona, 1989.

El bilingüismo significaría la muerte del catalán porque siempre favorece a la lengua más fuerte, en ningún caso la lengua propia puede ser la segunda lengua de un país libre, y sólo se pueden asimilar a los niños inmigrantes a la identidad nacional a través de la lengua y la cultura propias.

Como vemos, el modelo pedagógico de Òmnium y el DEC convierte a la lengua en instrumento de identidad, asimilación y exclusión de la pluralidad. Pues bien, este modelo acabó arrinconando al de Rosa Sensat en el primer Gobierno de Jordi Pujol. Ya en ese primer Gobierno monocolor de 1980, el consejero de Educación, Pere Pi i Sunyer, incorpora al departamento a los profesores de catalán de Òmnium Cultural y llama al integrista Joaquim Arenas, del DEC, para organizarlos y crear en ese mismo año la Dirección General de Política Lingüística, a cuyo frente se coloca a la no menos integrista Aina Moll.

La línea inicial de respeto a las dos lenguas que la socialista Marta Mata había sostenido en Rosa Sensat fue marginada inmediatamente. El propio movimiento de renovación pedagógico por una escuela pública inclusiva se convirtió enseguida a las tesis monolingüistas. Atrás quedarían para la nostalgia estos recuerdos de Marta Mata sobre su niñez en la escuela de la República: «Mis vivencias son las de una enseñanza de las dos lenguas sin ningún tipo de conflictividad. El maestro se dirigía al niño en la lengua familiar del niño, y en cuanto a la lectura y la escritura había escuelas que hacían una semana en castellano y otra en catalán; otras lo hacían día sí, día no; y en otros se enseñaba por la mañana en una lengua y por la tarde en otra».

Así se abandonaba una de las reivindicaciones más fuertemente sostenidas durante los años más duros del franquismo. La reivindicación de «la lengua materna». Dejo que nos lo explique el Director de Cultura de la Generalitat de ERC, Eduard Voltas:

En la etapa más oscura de la dictadura, los sectores más activos del catalanismo habían defendido de forma vehemente la enseñanza en lengua materna como una forma de oponerse a la escuela fascista. La aplicación de este principio hubiera permitido que la mitad de los niños de Cataluña accediesen al conocimiento del catalán. Habría sido un espacio de libertad conquistado al régimen, habría hecho posible «salvar» al menos la mitad de los niños. Un mal menor. Pero trasladada mecánicamente a tiempos democráticos y con la Generalitat restablecida, aquella propuesta perdía su capacidad liberadora y se convertía en un factor de división: si la escuela era democrática, era preciso tratar a los niños de la misma manera.

Por lo que se ve, aquella reivindicación de la universal tesis de la UNESCO en 1953 que considera imprescindible la enseñanza en lengua materna («Es indiscutible que el mejor medio para enseñar a un niño, es su lengua materna») ya no tiene validez. Debe ser que los niños castellanohablantes no tienen lengua materna o son demasiado toscos y primitivos como para apreciar la sutil diferencia entre aprender en su lengua o en cualquier otra. El resto es aún más patético: la enseñanza en lengua materna «catalana» es salvar a la mitad de los niños; en lengua materna castellana, es generar división social.

Pero ni el triunfo de los integristas más nacionalistas de la lengua ni la voluntad de Jordi Pujol para convertirlos en los pilotos de la normalización lingüística hubieran dispuesto del espacio despejado para imponerla con impunidad sin el acuerdo tácito en los ochenta y el pacto parlamentario en los noventa de CiU y PSOE a la hora de pactar la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo).

El 1 de julio del 1985 la revista *Cambio 16* publicaba, bajo el título «Maestros castellanos, fora», la historia de unos mil docentes dados de baja en sus respectivos centros tras haber sido manipuladas las instancias presentadas para optar al concurso forzoso de traslados. Ante ello, 39 maestros de EGB y profesores de BUP presentaron denuncia ante los tribunales contra las instituciones autonómicas de Cataluña. Transcribo de *Cambio 16*:

Julio Hilario Martín Crespo, un licenciado en Geografía e Historia de veintinueve años, nacido en Cáceres, en la actualidad profesor del instituto San Jordi, de Badalona, es uno de los presuntos segregados. «Al comenzar el presente curso –asegura– fui excluido de las listas de concurso de traslados dentro de la Comunidad Autónoma catalana. Reclamé a la Generalitat y después de muchas gestiones logré ver mi instancia. Entonces pude comprobar que no era la mía, que me la habían cambiado por otra en la que yo renunciaba a solicitar destino en Cataluña, cuando lo que yo quiero es vivir aquí y ejercer aquí. Además, la falsa instancia había sido firmada con mi nombre, probablemente por alguna persona encargada de manipular estos temas».

Lo que no sabía este maestro entonces es que aquellos que se opusieron a la catalanización forzosa fueron tachados en rojo en la lista de traslados. El hueco dejado pronto se rellenó de afectos al régimen. La escuela, de esta manera, se convirtió en un feudo del catalanismo, y más tarde del nacionalismo radical. Posiblemente no haya en ningún otro sector mayor densidad de integrista o de silencio cómplice que en la escuela. Los contenidos no importan. Sólo la lengua, sólo la identidad.

En el caso de la Secundaria lo explica muy bien a los suyos el integrista Joaquim Arenas:

A secundaria és tota una altra cosa, des d'un principi la legislació, la normativa, va ser més tardana i encara no era vigent per a tots els nivells. Aquest retard va crear mes (...) defensa enfront del català i a hores d'ara encara hi ha instituts que no s'han normalitzat, o que fent normalització s'han desmoralitzat (...) Què vol dir això? Doncs vol dir que la llengua ha deixat de ser element educatiu, que estem educant en una altre llengua i, per tant, estem educant ciutadans per un altre país.³

Sin comentarios.

Si bien es cierto que la Secundaria no ha sido reducida aún al monolingüismo, la estadística de participación lingüística en las pruebas de acceso a la Universidad indica que pronto lo será tanto como la Infantil y la Primaria: se ha pasado de un 53,3% de uso del catalán en 1992 a un 90,4 en 2000. En estos momentos, independiente de lo que pase en la realidad, habría de ser el 100% porque la Ley de Educación de Cataluña lo obliga. Pero empieza a haber insumisión. Por parte de profesores y alumnos.

La lengua, sentimentalizada de nacionalismo y victimizada a propósito, la toman como instrumento transmisor imprescindible para infectar a las futuras generaciones del ideario nacionalista y convertir el poder en coto privado del propio nacionalismo. No tienen bastante con hacerla hegemónica, es preciso convertirla en el alma de la identidad y desde ella poseer todas las conciencias.

Así lo prueba el documento que el Gobierno de la Generalitat, en tiempos del presidente Jordi Pujol, elaboró en secreto con la intención de infiltrar y copar banca, prensa, escuela y demás estamentos sociales con el ideario nacionalista, y que filtró El País el 28 de octubre de 1990. Titulaba este periódico: «Vigilantes seleccionados para velar por el adoctrinamiento en la enseñanza»; y seguía: «La necesidad primordial para los inspiradores del documento es catalanizar a hombres y mujeres». Habrá, pues, que educar a estos hombres y mujeres, vigilar a los educadores para que cumplan lo estipulado y seleccionar con cuidado a los vigilantes. Todo ello aparece descaradamente en el documento cuando se propugna «vigilar la composición de los tribunales de oposición», referido a las Enseñanzas Primaria y Secundaria, y al hablar del profesorado universitario. De la misma forma, se recuerda la necesidad de «reorganizar el cuerpo de inspectores de forma que vigilen la correcta cumplimentación de la normativa sobre la catalanización de la enseñanza». Y remata: «Vigilar de

3 Joaquim Arenas: «Vàrem fer possible el català a les escoles», *Docència* (abril 2004).

cerca la selección de este personal». También los programas de enseñanza deben ser «catalanizado», sin olvidar imponer «análisis previos y aprobación de los contenidos por parte de personas de confianza». Ni en el apartado de enseñanza ni en el apartado de la Universidad alude a la libertad de cátedra. Pero sí lo hace a la hora de controlar a la comunidad educativa no docente. «Es necesario también incidir en las asociaciones de padres, aportando gente y dirigentes que tengan criterios nacionalistas», y potenciar las asociaciones de profesores y estudiantes nacionalistas, así como impulsar a «personalidades de ideología nacionalista a los órganos de las tres universidades».

Creo que todo eso ya lo han conseguido, pero ahora quieren dar un paso más: seleccionar al profesorado para convertir la enseñanza en una secta nacionalista. En el primer borrador del Plan Nacional para la Educación pretendían que el director pudiera elegir al profesorado a través de una entrevista personal, teniendo el aspirante que superar una «moralidad fiable», y el director determinarla. Su atrevimiento no tiene límites. Las intenciones, las intenciones nos indican el horizonte.

No hay que buscar sólo en el nuevo Estatut o la LEC actuales el abuso esperado, sino en las disposiciones, instrucciones, normas, decretos, etcétera, de hace ya tiempo, donde se concretan las «intenciones» y se llevan a cabo con total impunidad. Busquen en «los planes estratégicos de centro», en «las instrucciones de principio de curso», en los «planes lingüísticos de centro», en el «Pacte Nacional per a l'Educació» y en cada una de las actuaciones no escritas de inspectores, coordinadores lingüísticos, profesores afines, etcétera. Busquen aquí las aberraciones que la reforma del Estatut ha legalizado en espera de que el ágil Tribunal Constitucional venga raudo a restablecer la legitimidad constitucional.

1.3. La Ley de Educación de Cataluña. La exclusión legalizada

Desgraciadamente, sus intenciones se han plasmado ya en texto legal. Me refiero a la «Ley de Educación de Cataluña», aprobada el 9 de julio de 2009, de la que tuve el dudoso honor de ser ponente en el Parlamento de Cataluña. Con ella se culminan 30 años de simulaciones y mentiras para evitar la contestación social de miles de ciudadanos excluidos de sus derechos culturales y lingüísticos en la escuela. En ella se blinda legalmente la inmersión y se legaliza la exclusión cultural. O dicho de otro modo, todo este régimen lingüístico representa la institucionalización legal de la exclusión del español en la escuela. Querían una «ley catalana en lengua y contenidos» y lo han conseguido.

¿Cómo está reflejado este blindaje de la inmersión y la exclusión del castellano en el articulado?

La voluntad de la ley es dejar claro desde el principio que la lengua catalana es la única lengua vehicular de la enseñanza. (No ha desaparecido el adverbio «normalmente» para evitar a los tribunales, pero la intención la deja cerrada en el artículo 11, apartados 1, 2 y 3). En el artículo 16.1 extiende la exclusividad a toda la Administración educativa. Y no contentos con declararla propia y exclusiva, en el artículo 18.1 y 18.2 la quieren única también en todas las manifestaciones culturales y actividades de proyección externa sostenidas con fondos públicos. Es decir, el chantaje de la subvención al servicio del nacionalismo lingüístico.

En el artículo 11.1 se deja sentado que sólo el catalán puede ser lengua vehicular. En el artículo 11.2 extiende esa exclusividad a las actividades orales y escritas, al material didáctico y a los libros de texto. Y en el artículo 11.3 deja por sentado que los alumnos no se podrán separar nunca por lengua; lo cual quiere decir que, si sólo puede haber una lengua vehicular y sólo puede haber un espacio educativo, es evidente que sólo se podrá estudiar en catalán.

Y para evitar el flanco del derecho de los padres a elegir la lengua vehicular de sus hijos en la primera enseñanza como señala el artículo 21.2 de la Ley de Política Lingüística («Los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea ésta el catalán o el castellano. La Administración ha de garantizar este derecho y poner los medios necesarios para hacerlo efectivo. Los padres o tutores lo pueden ejercer en nombre de sus hijos instando a que se aplique»), y que en la LEC queda reducido al primer año de enseñanza infantil, el artículo 11.4 consagra la atención individualizada, forma sibilina de negarse a dar clases en castellano «sin que se note el cuidado». Es decir, las clases que habrían de darse en castellano se siguen dando en catalán y se atiende individualmente al alumno en castellano esporádicamente como si fuera un alumno con necesidades educativas especiales. Se trata de avergonzar al alumno y presionar a los padres para que se achanten y se avengan a renunciar a su propia lengua.

Todo ello va contra la doctrina que la sentencia del Tribunal Constitucional 337/1994 dejó sentada con el concepto de «conjunción lingüística». Este modelo de «conjunción lingüística» implica que catalán y castellano han de convivir como lenguas vehiculares y ninguna de ellas puede ser excluida. Con una excepción, en la Enseñanza Primera, el alumno ha de ser enseñado al calor de la lengua materna y todos los alumnos deben llegar al final del ciclo educativo siendo competentes en las dos lenguas por igual.

A menudo, esta sentencia ha sido esgrimida como aval de la inmersión, cuando es exactamente lo contrario; esta sentencia constitucional no admite la inmersión a la catalana. La sentencia del Tribunal Constitucional lo deja muy claro en el apartado FG 10: donde contempla el aprendizaje y uso vehicular del catalán, «siempre que ello no determine la exclusión del castellano como lengua docente de forma que quede garantizado su conocimiento y uso en el territorio de la comunidad autónoma».

La LEC consagra cuatro horas de catalán, tres de inglés, pero sólo dos de castellano. El artículo 9.2, de acuerdo con el artículo 51 de la LEC, determina que será el Gobierno de la Generalitat quien determinará el currículum de la enseñanza de las lenguas. Y ese currículum no contempla la tercera hora de castellano. Nuevamente vemos cómo la LEC se ha precipitado para evitar cumplir la sentencia que obliga a dar la tercera hora de castellano. ¿De dónde sacan tanto descaro para quitar a los demás lo que no estarían dispuestos a aceptar a que le quitaran a ellos?

Es sarcástico que, en la misma ley en que se consagra la elección entre la educación diferenciada y la mixta o se permite la libertad de elección de centro y la libertad religiosa, se prohíba la elección de la lengua común de todos los españoles y constitucional a todos los efectos. Mayor abuso y cinismo, es imposible.

La ley extiende la inmersión desde Educación Infantil a Bachillerato. No deja resquicio alguno a la otra lengua oficial ni libertad al profesorado para relacionarse con naturalidad en clase. Llega a la desfachatez de replantearse los niveles y titulaciones de catalán del profesorado. En su artículo 13.1 dice: «Los maestros y los profesores de todos los centros han de tener la titulación requerida y ha de acreditarla, en la forma que lo determine el reglamento...». ¿Desde cuándo la legitimidad de una titulación otorgada se determinará posteriormente por reglamento por un ente sin competencias para ello...?

Es éste uno de los típicos trucos de los nacionalistas: dejar para los reglamentos aquello (como antes lo han hecho con disposiciones no escritas) que sería inaceptable para aprobarlo en ley pública y mediática. En el artículo 13.2, añade: «El Departamento ha de adoptar las medidas necesarias para la actualización de la competencia lingüística del profesorado». O sea, que le van a pasar la ITV de catalán a todos los profesores, no sea que con los años lo hayan olvidado. Increíble el disparate jurídico.

No se crean que resultan novedosos. El atropello real de este articulado lo han venido cometiendo impunemente desde siempre. Entonces, ¿por qué habríamos de escandalizarnos ahora del nuevo Estatut, o de esta LEC, si

buena parte de lo que dice a propósito de la educación se viene imponiendo desde los años 80?

Por una razón fundamental: porque hasta ahora lo venían imponiendo de tapadillo, sin el amparo de la ley, a causa de lo cual debían tensar la cuerda sólo hasta el límite de los tribunales. El miedo y la leyenda negra contra todos los que osaran quejarse hacían el resto. Pero con el actual redactado pueden entrar a degüello en institutos y universidades (en la escuela ya no tienen necesidad), e imponer sanciones, impedir trámites de traslado, ascensos, becas y, si se envalentonan, dictar expulsiones.

Esto, para los que son propietarios de plaza por oposición. Pero para los interinos, los sustitutos, los aspirantes u opositores a una plaza de profesor, el requisito del idioma será una frontera de cristal transparente, pero infranqueable. La lengua se convertirá, así, en un verdadero pasaporte laboral, y nadie de dentro o de fuera de Cataluña podrá acceder a un puesto de trabajo.

Sólo hay una cosa buena del nuevo Estatuto y de la LEC: han enseñado *la patita*, se les ha visto *el plumero*, sabemos sus intenciones. Han cometido su primer error. Quienes quieran conocer su lado oscuro no deben fiarse de sus palabras, sobre todo de las buenas. Mienten siempre. Yo siempre me he dejado guiar por sus intenciones y los hechos sobrevenidos: es la única manera de saber cómo se van a comportar. Repasen la historia de sus tropelías identitarias y lingüísticas y comprobarán la relación directa entre ese tipo de intenciones y sus imposiciones reales.

Por eso, no se den por satisfechos si el actual Estatut es recortado por el Tribunal Constitucional. La letra del articulado podrá decir lo que quiera, pero el ejercicio diario del poder se ejercerá con todas sus intenciones e incumpliendo todas las leyes, como hasta ahora.

Una muestra de esa permanente prevaricación con las cuatro últimas sentencias incumplidas:

1. Sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña (TSJC) y posterior auto de mediadas cautelares de obligado cumplimiento de la tercera hora de castellano (04/07/08) para obligar a la Generalitat a impartir esa tercera hora de castellano sin mayor dilación. –El Decreto de Enseñanzas mínimas del Gobierno de España (07/12/08) ordenaba impartir esa tercera hora–. No se ha cumplido.

2. Sentencia del TSJC (16/09/08) que prohíbe a la Generalitat el uso exclusivo del catalán en las actividades de acogida matinal en las escuelas públicas. No se ha cumplido.
3. Sentencia del TSJC (12/12/08) que obliga al Gobierno del señor Montilla a garantizar la enseñanza en castellano, al menos hasta la finalización del Primer Ciclo de Primaria. No se ha cumplido.
4. Sentencia firme del Tribunal Supremo (12/12/08) sobre el derecho de los padres a disponer de una casilla en las hojas de inscripción para indicar en qué lengua desean que estudien sus hijos. No se ha cumplido.

De lo que se trataba era de blindar la inmersión y legislar la exclusión cultural. Y por ello, y sólo por ello, se ha precipitado la aprobación de esta ley. Podrán negarlo en público los socialistas, pero el pavoneo de ERC y CiU en privado y en público los delata a todos (ERC, Josep Maria Freixenet: «Un país ha de tenir la possibilitat de blindar el seu règim lingüístic»; CiU, Irene Rigau: «Amb aquesta llei no es darà la tercera hora de castellà» –en rueda de prensa–).

Termino con algunos de los atropellos genuinos del Tripartito. Las actuales «Aulas de Acogida», encargadas de acoger y preparar a los alumnos de lenguas no románicas que provenían de la inmigración y con serias dificultades de entendimiento lingüístico, ahora son obligatorias también para sudamericanos castellanohablantes. A pesar de que el responsable lleva un nombre muy exótico, «coordinador lingüístic, d'interculturalitat i de cohesió social del centre», sus funciones se reducen casi exclusivamente a enseñarles catalán con la disculpa de su integración. Allí se pueden pasar un año, o hasta que el responsable del aula lo considere oportuno. El objetivo es obvio: encarcelar sentimentalmente el aprendizaje y el contacto de estos «nouvinguts a la llengua pròpia de Catalunya i a la seva identitat nacional».

Ahora han dado un paso más con las EBE (Espais de Benvinguda Educativa). Son espacios fuera de la escuela para aquellos recién llegados de otros países donde pasarán un tiempo indeterminado para familiarizarlo con la lengua catalana, con las costumbres catalanas y su cultura y con la legalidad vigente de la nación virtual (el castellano está excluido). Todo ello, claro, desde la cosmovisión nacionalista.

Debería darles vergüenza impedir que miles de niños y jóvenes sudamericanos puedan acceder a libros de texto en castellano o bilingües para seguir sus estudios con mayor facilidad. Porque, ya que no sus profesores, al menos los libros podrían paliar el choque inicial y disminuir la desventaja del desconocimiento de la lengua. Pero no hay editoriales bilingües, ni sirven los

currículos de los libros del resto de España. Se hacen diferentes para evitar, precisamente, esa posibilidad.

El fracaso del primer año de muchos de estos jóvenes es casi sistemático. No les importa un bledo. Su fracaso escolar se mide en función de si han aprendido o no catalán y si se comportan o no como buenos catalanistas.

Sus fechorías para conseguir ese fin son cada día más extravagantes. Por ejemplo la de utilizar a los alumnos para que delaten a los profesores que no den las clases y los textos en catalán, a través de unas encuestas que deben firmar los dos delegados y el tutor.

La última proviene del informe DAFO. De salida, los informes DAFO son instrumentos de marketing, aplicables a cualquier sector empresarial, para optimizar recursos y objetivos, pero la novedad aquí es que se aplicará en favor de los fines perseguidos por el nacionalismo para conseguir una limpieza lingüística en nuestros centros de enseñanza. Cuatro conceptos completan el diagnóstico de cualquier informe DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. En cada una de ellas se señalan los puntos que impiden o fortalecen una optimización de recursos. Conocerlos y señalarlos es el primer paso para resolverlos con eficacia, en pos del fin perseguido. Pues bien, en el apartado de Amenazas, entre los puntos señalados por los técnicos contratados por el Departamento de Educación de la Generalitat y entregados a los directores para operar a partir de ellos, está el «entorn fortament castellà-parlant». Es decir, para estos planificadores de la educación en Cataluña, los castellanohablantes son una amenaza para la eficacia del sistema educativo. ¿Cómo pueden hablar de democracia, de cohesión social, de interculturalidad, de bilingüismo...? ¡Cuánto filibustero! Son capaces de montar el Fòrum de las Culturas y traer a miles de personas del Tercer Mundo para demostrar su solidaridad, pero son incapaces de ofrecer un mínimo de tolerancia a quienes viven junto a ellos.

¡Cuánta penitencia estética para pagar tanta culpabilidad!

2. La desintegración del Estado

Nada es eterno. Estamos acostumbrados a percibir la realidad de España como algo permanente, como la existencia del Mediterráneo o la secuencia de los días y las noches. Ni siquiera se nos pasa por la cabeza que su actual existencia necesitara nuestro aliento. Pero estamos en un momento histórico donde la «desintegración del Estado» es una posibilidad real.

El desmoronamiento de cualquier empresa humana empieza por el debilitamiento psicológico de las convicciones sobre la viabilidad de tales empresas. Nadie se podía imaginar que algún día en una parte de España no se pudiera estudiar en la lengua común de los españoles y hoy es lo más normal en varias comunidades, nadie podría imaginarse que el símbolo de todos los españoles, la bandera nacional, fuera proscrita en la sociedad civil de alguna parte de España y hoy es un problema ponerla en el País Vasco y Cataluña. La derrota de un ejército empieza por la asunción de su propia debilidad, como la victoria por la creencia ciega en ella.

La desintegración del Estado ha comenzado por lo segundo: La creencia de generaciones enteras de que España es el enemigo al que se debe destruir o al menos, librarse de él. Y en eso están empeñados los que dirigen los sistemas educativos en comunidades como Cataluña, País Vasco y Galicia. Esa parte del camino está hecha, ahora falta la otra, que el resto de España se crea que ha de ceder ante los nacionalismos cuotas de poder si no queremos tener problemas. Y esa otra ya la ha iniciado Zapatero.

Pero la historia no es tan fácil de cambiar como parece. Los nacionalistas tienen los pies de barro. Mas para hacer visible y efectivo su poder real es preciso plantarse, con personalidad: ¡hasta aquí hemos llegado! Es preciso cerrar las cesiones del Estado y recuperar otras que posiblemente habría que no haber cedido, como la Educación.

**Política lingüística
y educación en
la Comunidad
Valenciana**

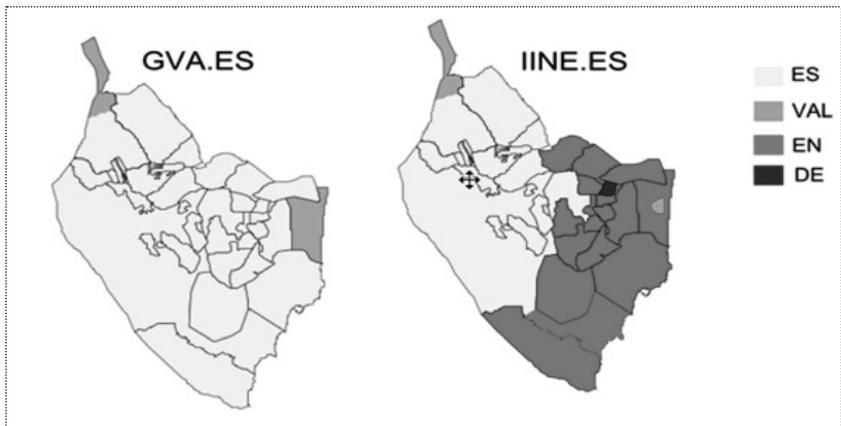
Joaquin Andréu

Intervención en una de las mesas redondas realizadas en el I Encuentro Nacional de Educación de UPyD, celebrado en el Parador Nacional de San Marcos de León el 13 de marzo de 2010.

En la Comunidad Valenciana¹ la situación en cuanto a la lengua en el sistema educativo es mucho peor que en otras comunidades, ya que bajo dominio de un partido estatal como el PP, y a base de cambios leves en las leyes, se ha llegado a una situación en que ya existen un par de generaciones de personas que no dominan el español, entre ellas una generación de profesores. La política mal llamada de normalización tiene como objetivo explícito «hablar el valenciano mejor que el castellano», según me comentan sin avergonzarse profesores de valenciano de las escuelas de adultos e institutos.

1 Según el Estatuto de Autonomía de la comunidad autónoma valenciana, el único nombre oficial de la comunidad es *Comunitat Valenciana*; escribiremos en español el nombre en minúsculas cuando pase de nombre propio a común («comunidad autónoma valenciana», en el mismo sentido en que se dice «comunidad autónoma madrileña» o «comunidad autónoma andaluza» –dado que estos no son nombres oficiales tampoco, sino el resultado de añadir el gentilicio como adjetivo especificativo al término general «comunidad autónoma»–). Cuando lo usemos como nombre propio lo escribiremos en mayúsculas, aunque en castellano (la lengua en que está escrito este artículo), del mismo modo en que otros nombres oficiales se traducen a esta lengua cuando se habla en ella (y, así, no se habla de «Republique Française» sino de «República Francesa», ni de «United Kingdom» sino «Reino Unido», aunque sean los primeros los nombres oficiales de tales entidades políticas).

La situación real de las lenguas en la Comunidad Valenciana se divide en tres zonas alargadas que bajan de norte a sur: segunda línea, la costa y el interior. La segunda línea tiene zonas castellanohablantes y valencianohablantes, donde el dominio es del español; el interior tiene pueblos poco poblados y muy apartados donde se habla preferentemente valenciano y donde se radicalizan las posturas pancatalanistas y valencianistas, pero donde tenemos otros dialectos propios de base castellano-aragonesa (panocho, churro...); y la costa tiene como lengua de facto el inglés, junto al alemán, árabe... donde podemos ver negocios con carteles solo en inglés, alemán, ruso, árabe, chino... donde la mayoría de empadronados tienen como lengua el inglés y donde se pueden ver carteles en empresas privadas como «No se habla *español*», «Wir sprechen nicht Spanisch», y donde algunos colegios solo remiten circulares en inglés, pues no existe ningún alumno que hable español o valenciano.



Comarca de la Vega Baja y diferencia entre las lenguas que afirma el Gobierno Valenciano que se hablan y el origen de la mayoría de los habitantes según el INE o los padrones municipales (ES significa español; VAL significa valenciano; EN significa inglés; DE significa alemán).

Las instituciones públicas engañan sistemáticamente en las estadísticas de hablantes de valenciano. Según estas, de 1982 a 2005 se ha incrementado el uso del valenciano del 4 al 85%, mientras en otras encuestas se cita que en Orihuela lo hablaban un 1% en 1991, un 2% en 1995 y, en 2005, esta zona

está coloreada como si lo hablaran entre un 30-40% de personas². Ahora bien, yo les puedo asegurar que cuando voy a pueblos valencianoparlantes me siguen hablando los mismos que hace 26 años y, en los que hablamos español, a nadie se le ocurre usar esa lengua, igual que hace 26 años. De hecho mis encuestas bajan ese 40% al 0,5%.

En cuanto a los programas educativos, existen ocho modelos lingüísticos³:

- PM: Monolingüe en castellano, con asignatura de valenciano.
- PM: Monolingüe en castellano, sin asignatura de valenciano.
- PIP: Programa de Incorporación Progresiva, con al menos tres asignaturas en valenciano, pero sin citar el máximo; en algunas zonas se imparte en valenciano hasta la asignatura de castellano. Es tan distinto este programa, que en las zonas donde solo hablan español lo llaman «línea en valenciano» y en las zonas bilingües lo llaman «línea en castellano».
- PEV: Programa de Enseñanza en Valenciano (¿y lo llaman bilingüe?).
- PIL: Programa de Inmersión Lingüística.
- PEBE: Programa de Educación Bilingüe Enriquecido (un PIL con 50 minutos más de inglés).
- Programa en Lengua Adicional, para inmigrantes que no saben valenciano ni español.
- LE: Programa en Lengua Extranjera.

Uno de los problemas de la situación actual se detecta en el hecho de que, por ejemplo, en las matrículas de Enseñanza Secundaria solo se permite elegir PEV/PIL o PIP; y solo en zonas castellanohablantes (el 50% del territorio, 17% de la población) añaden el ZC (lo que hemos llamado arriba PM en zona castellanohablante). Los demás programas son introducidos sobre líneas PEV o PIP exclusivamente, y así los de las líneas ZC no tienen derecho a aumentar las clases de inglés (y/o francés, alemán, italiano, ruso...), con la evidente discriminación que ello conlleva.

2 Centro de Documentación de Sociología de las Lenguas: http://www.edu.gva.es/polin/es/sies/sies_inici.htm

3 Normativa de los programas bilingües y plurilingües de la comunidad autónoma valenciana: <http://www.edu.gva.es/eva/es/normaeval.htm>

Los modelos antes citados se pueden extrapolar a su vez a diecisiete subprogramas⁴:

- Dependiendo de si es en zona castellanohablante o lo que las universidades declararon valencianoparlantes por tener algún vecino que hablaba en valenciano.
- Dependiendo de si se puede pedir una excepción de valenciano o no.
- Dependiendo de si es público (normalmente en valenciano), concertado (valenciano en Educación Primaria y castellano en Educación Secundaria) o privado (en español y/o inglés).
- Dependiendo de si la lengua vehicular es el inglés con el programa valenciano (valenciano e inglés o español e inglés), programa de Inglaterra o estadounidense; programa francés en francés, holandés en holandés, finés en finés, alemán en alemán o sueco en sueco.

El derecho a estudiar en la lengua materna es solo para los inmigrantes (líneas de apoyo en árabe, ruso, rumano, inglés, francés, alemán, italiano, griego, portugués y chino) y para las familias que tienen mucho dinero en sistemas bilingües de programas europeos. Los nativos se ven obligados a estudiar en la lengua «propia» de la comunidad, aunque no sea su lengua materna, ya que se ha quitado del Estatuto de Autonomía el derecho a estudiar en español o castellano⁵.

El valenciano no es obligatorio en los centros privados, por lo que se favorece a que la mayoría de la gente opte por esta opción si no quiere que sus hijos estudien en valenciano. Pero en los públicos se impone, se impone en las zonas donde existen entre un 10 y un 60% de inmigrantes para marginarlos indirectamente; se impone en las zonas castellanoparlantes donde no existen alumnos que hablen valenciano⁶; en las zonas castellanohablantes existe un profesor de Lengua Valenciana por cada alumno y faltan profesores de Matemáticas o profesores para cuidar a los alumnos que no imparten clase de esa lengua⁷; se da la paradoja que en las zonas donde quieren recibir clase en castellano

4 Guía de Centros Docentes de la comunidad autónoma valenciana con los estudios que ofrecen: <http://www.edu.gva.es/ocd/areacd/es/guiaDECENTROS.asp>

5 Estatuto de 2006, artículo 6.2: «Todos tienen derecho a conocerlos y a usarlos y a recibir la enseñanza del, y en, idioma valenciano».

6 Existen líneas que eran de español, en zonas castellanohablantes como Orihuela Costa, donde se están sustituyendo por líneas en valenciano con la excusa de no desaparecer.

7 Almoradí cuenta con más profesores de valenciano que alumnos, Torrevieja tiene hasta a tres líneas de alumnos exentos de valenciano sentados en los pasillos sin profesor.

tiene en el claustro hasta un 50% de profesores interinos que saben que si no fuerzan las líneas en valenciano pueden perder su trabajo; en las zonas en valenciano faltan tantos profesores de esta lengua que solo imparten la mitad de las asignaturas; la crispación está asegurada en ambas partes y así se justifican las malas notas, el incrementar los conciertos de Bachillerato o añadir optativas de práctica de Lengua Extranjera (inglés) o Historia de España.

Ahora bien, cabe preguntarse entonces: ¿Por qué existe demanda de líneas en valenciano? Tristemente la respuesta ha de ser que no es por cuestiones ancestrales o culturales, sino que los motivos se resumen básicamente en que las líneas ZC no tienen pizarras electrónicas, están en barracones (aulas prefabricadas de metal como *containers*), tienen entre un 20 y un 100% de inmigrantes que no hablan español, no tienen comedor, no abren a las 7 («escola matiner»), no tiene más que un 5% de oferta de 0-3 años (en la comunidad es el 11% de media)... Todo ello explica poderosamente que la gente esté empezando a «migrar» a las líneas PIP (aunque no sea su lengua materna) para no estar con «moros» (según las expresiones oída a muchos de los propios padres) y tener más servicios. Pura discriminación lingüística, sin contar las becas de libros en valenciano, que suelen salir gratis; mientras que los de castellano solo están subvencionados hasta 100 euros. De hecho, no se encuentran estadísticas de las líneas monolingües (ZC), como si no existiesen, en las web del gobierno valenciano; ya que el objetivo es deshacerse de ellas a medio plazo. La estrategia del PP es sustituir las líneas ZC por líneas PIP con dos asignaturas en valenciano (como mínimo y máximo), cosa que han criticado tanto las asociaciones pancatalanistas (que quieren que sean todas en valenciano), como por los padres de las zonas donde hablan español (que no quieren ninguna).

En antiguos diarios oficiales de la Comunidad Valenciana (DOCV), el valenciano oral contaba más que tres años de experiencia en cirugía o que tres idiomas europeos; hoy es requisito indispensable para todas las oposiciones. Recuerdo que la Asociación de Castellanohablantes de la Comunidad Valenciana venció el juicio de un Auxiliar de Enterrador que llevaba ejerciendo años en funciones, fue el único que se presentó a tal plaza y no le permitieron obtenerla por no saber valenciano. Ganó el juicio diciendo: «Si *arguien* se levanta a *habrarme* en el cementerio, *m'abre* en lo que *m'abre sardré* corriendo».

Para ser cirujano en el sistema público debes saber valenciano, pero en el sistema público de gestión privada solo te piden inglés y alemán. Yo mismo no tengo el valenciano y soy profesor de contenidos para profesores de la enseñanza pública.

Para el curso 2010-2011, un nuevo profesor debe saber, a nivel europeo, el B1 de inglés, el C1 de valenciano y no hace falta que sepa español, cosa que se presume; pero ya existe quien es profesor sin saber español. Determinados grupos politizados están forzando a los sindicatos a pedir que se acabe la moratoria de los profesores que no saben valenciano. ¿Dónde trabajarán entonces?, ¿no es necesario otro tipo de formación de reciclaje?

Ver la película *Ágora* me recordó cuando pude contemplar en la Universidad de Alicante a miembros de asociaciones pro valenciano quemar libros que decían algo así como «la única solución al problema lingüístico en la Comunidad Valenciana es un bilingüismo real».

¿Quién tiene derechos, los alumnos o los profesores, los que hablan una lengua u otra? ¿No serán los ciudadanos? Pues por decir esto me han llamado fascista y me han pedido que dé las gracias por vivir en mi pueblo, castellano-hablante, cuando llevo aquí al menos seis generaciones.

¿Y qué hacen los demás partidos? Pues tenemos al PP que es valencianista, al PSOE que es pancatalanista, al igual que EU-PV, ER-PV y el Bloc: todos quieren quitar los derechos a los ciudadanos para dárselo a un territorio que fue distintos reinos, que tienen diferentes dialectos y que no es un pueblo. Lo único que nos une a los valencianos es el ser mediterráneos y por ello jamás tuvimos problemas por hablar distintas lenguas. Es ahora cuando han logrado radicalizar a inmigrantes que hablan el valenciano como su lengua propia, a pesar de que su lengua materna sea el español o el alemán.

La imposición lingüística: El caso de Baleares

Jorge Arturo Muñoz

Ponencia en la Jornada de Educación que, bajo el lema «Un pacto de Estado de Educación», se celebró en el Círculo de Bellas Artes de Madrid el 19 de diciembre de 2009.

CONVERSACIÓN A LA SALIDA DEL COLEGIO

(Salida de un colegio de Educación Primaria. Madre e hijo, de 8 años, caminan hacia su casa. La madre pregunta a su hijo cómo van las cosas en clase, con sus compañeros, con la profesora. Bien, todo bien. Trabaja mucho, estudia mucho. Se comparten las cosas; hay algunos compañeros que se pelean, pero él y la mayoría no, son buenos; han aprendido que no hay ensuciar el planeta; han aprendido que hay mucha hambre en países pobres porque los países ricos no ayudan; han aprendido que no hay comercio justo y que hay que hacer comercio justo; ah, y ¡que hay que respetar los pactos!).

MADRE.- Claro que sí, hijo, hay que respetar los pactos. Eso me gusta, que os enseñen formalidad.

HIJO DE 8 AÑOS.- Pues Pepito ha roto el pacto.

MADRE.- Muy mal hecho. Los pactos no se rompen.

HIJO DE 8 AÑOS.- Y la maestra se ha enfadado y le ha reñido por romper el pacto.

MADRE.- Muy bien hecho.

HIJO DE 8 AÑOS.- Y nos lo ha dicho a todos los de la clase, que Pepito ha roto el pacto y que los pactos no se rompen, que hay que cumplir el pacto. Que hay que ser bueno, muy bueno, una persona íntegra. Como Dios manda. Y Pepito se ha puesto a llorar. Es que Pepito ha sido malo, ha roto el pacto.

MADRE.- ¿Era un pacto muy importante?

HIJO DE 8 AÑOS.- Un pacto, no, ¡el pacto! Importantísimo.

MADRE.- ¿Importantísimo? ¿Y con quién, con un compañero?

HIJO DE 8 AÑOS.- No, el pacto lo era con toda la clase y con la maestra.

MADRE.- Entonces sí que es importante. ¿Y qué pacto es ese?

HIJO DE 8 AÑOS.- El pacto es que, además de en clase, tenemos que hablar solamente en catalán entre nosotros, en los pasillos, en el patio.

MADRE.- ¿Ése es el pacto?

HIJO DE 8 AÑOS.- Sí. La maestra nos dijo un día, a principios de curso, vamos a hacer un pacto. Yo no sabía qué era un pacto, pero dije que sí. Y los demás. Y la maestra dijo, pues bien, a cumplir el pacto. Y al que no cumpla el pacto me lo decís, fulanito no ha cumplido el acto. Y entre todos se lo recordamos, que no hay que romper el pacto, que hay que ser bueno.

MADRE.- ¿Y tú has roto el pacto alguna vez?

HIJO DE 8 AÑOS.- Yo no, nunca.

MADRE.- ¿Y conmigo no estás rompiendo el pacto?

HIJO DE 8 AÑOS.- No, todavía no. El pacto este año sólo es para dentro del

colegio. La maestra nos ha dicho que más adelante llevaremos el pacto fuera del colegio.

Quienes duden de la veracidad del diálogo anterior, o consideren que se trata de una mera anécdota, deben saber que lo relatado es tan sólo la parte «amable» de esta historia, ya que, además, en el centro de primaria implicado, los maestros conminan a los niños a no usar el castellano para comunicarse entre sí durante los recreos. Lo hacen en aplicación del PLC (Proyecto Lingüístico del Centro) que tienen todos los centros educativos públicos.

La realidad de cómo están las cosas en Baleares y hacia dónde van se refrenda con el conocido caso de Olav Boned, un niño disléxico ibicenco, que solicitó escribir los exámenes en castellano, por ser la lengua en la que mejor se expresa. La respuesta de la Consejería de Educación, que llegó con siete meses de retraso, fue negativa. ¿Cómo explicarse que se haya llegado a esta situación? ¿Por qué se impone de forma excluyente una de las lenguas oficiales ignorando cualquier otra consideración, como si la lengua no fuera un medio sino un fin en sí mismo?

LENGUA PROPIA Y NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA

La respuesta, breve y concisamente, es que el Estado ha abandonado la política lingüística en Baleares. Este abandono no tendría por qué tener consecuencias negativas, si no fuera porque el Gobierno autónomo le ha sustituido en tan fastidiosa tarea. Y lo ha hecho, asumiendo todas y cada una de las premisas del nacionalismo. El objetivo real, a veces velado pero proclamado explícitamente cuando conviene, es expulsar progresiva y coactivamente de la realidad balear la lengua oficial en todo el territorio nacional. La forma de lograrlo es limitar la libertad de usarla en los ámbitos que controla la Administración.

Lamentablemente, la política lingüística aplicada en las islas no se debe a que minorías radicales y muy indoctrinadas hayan demostrado lo acertada que es su ideología, sino a la tremenda debilidad intelectual de los políticos de los partidos supuestamente constitucionalistas. A día de hoy, la evolución legislativa demuestra que PSOE y PP son los principales partidos nacionalistas de Baleares. En ambos casos han llevado a cabo políticas lingüísticas contrarias a la libertad de elección y a un sano bilingüismo. Hacer esta afirmación en Baleares no tiene interés alguno, pues no dice nada que no sea de dominio público. Hacerla en cualquier otra parte de España, sí lo tiene, pues ambos

partidos disimulan las políticas realizadas proclamando de palabra lo contrario de lo que hacen *de facto*. Además de carecer de recursos intelectuales para desactivar los argumentos del nacionalismo, han sido fagocitados por el mismo. Y silencian las pocas voces discrepantes que tengan entre sus filas, pues no conviene chocar en relación a este tema con las minorías nacionalistas con las que unos y otros consolidan pactos para gobernar.

En el origen del problema hay que retroceder al momento en que, más allá del reconocimiento de dos lenguas oficiales, se introduce en Baleares el concepto de *lengua propia*. El artículo 3 del Estatuto de Autonomía dice así: «La lengua catalana, propia de las Islas Baleares, tendrá, junto con la castellana, el carácter de lengua oficial». El vínculo romántico y esencialista que se establece entre sólo una de las lenguas oficiales y el territorio deja definida por defecto a la otra como *impropia*, pese a ser oficial. Lo peor no es que sea falaz establecer un vínculo entre lengua y territorio, pues sólo las personas tienen lengua propia (los territorios no hablan), sino que se abre la puerta a las lecturas radicales de dicho artículo: aquéllas que desconfían de la convivencia de dos lenguas y actúan contra la misma. A raíz de esto, se inicia una espiral identitaria que jamás pierde ocasión de manifestar su insatisfacción, pues el mero hecho de que se use cotidianamente la lengua no considerada como *propia* se interpreta como una anomalía que corregir. La consecuencia es un intervencionismo desatado que pervierte aspectos básicos relativos al Derecho. No son las lenguas las que tienen el derecho a cosechar hablantes, sino las personas quienes tienen el derecho a hacer uso de las mismas.

Si el primer miembro de la ecuación nacionalista es el concepto de lengua propia, el segundo es el de *normalización lingüística*. Hay que aclarar que la sociedad balear siempre ha vivido de forma natural el bilingüismo, hasta el punto de que una lengua ha sido usada habitualmente para ámbitos familiares y locales y la otra para ampliar el radio de acción comunicativa con el resto del mundo y con personas que no pertenecieran a dicho radio local. La diglosia, dos lenguas en un territorio, ambas implantadas y arraigadas, con una de ellas que sirve más allá de las fronteras de la comunidad, no ha producido problemas de convivencia alguno, siendo la sociedad balear permeable a quienes dominan ambas o una sola. Muchos habitantes de Baleares hacen uso indiferentemente de las dos, y escogen en cada momento cuál hablar según el interlocutor, aunque no se trate de la materna, es decir, la hablada desde la infancia en el seno de la familia. Sólo la progresiva politización de la lengua ha introducido un aparente enfrentamiento entre lenguas, como si entraran en competencia. Eso ha producido la voluntad de ajustar la realidad a una nueva escala sobre lo que es *normal* o no. En la actualidad, las instituciones están envueltas en una especie de franquismo invertido, que convierte en un problema lo que nunca lo fue. De forma que la ley de *normalización lingüística* se propone transformar

una realidad que no tiene nada de *anormal*. La diferencia es muy clara: no es lo mismo reconocer los usos lingüísticos que someterlos a una tutela dogmática, pertrechada de argumentos sobre la pervivencia de las lenguas, para justificar una nueva forma de coacción.

Los conceptos de lengua propia y normalización lingüística han teñido desde 1983 la subsiguiente evolución legislativa balear. A continuación citaré sólo algunos ejemplos significativos de dicha evolución en el ámbito educativo.

LA EDUCACIÓN SECUESTRADA

En 1997, un Gobierno del PP sacó adelante el conocido como Decreto de Mínimos, que por sí mismo es un hito por establecer una vuelta de tuerca determinante en el mundo educativo: «El catalán es la lengua vehicular de la enseñanza». Obsérvese el singular (sólo una de las lenguas oficiales es vehicular en la enseñanza), que en efecto ha conducido a la situación actual en la que el 95% de los centros de Educación Primaria imparten las clases exclusivamente en catalán. Dicho decreto establecía los porcentajes mínimos de horas lectivas que debían ser impartidas en catalán, pero no establecía máximos. Es pertinente recordar que el concepto de «lengua vehicular» desplaza las antiguas reivindicaciones en nombre de la «lengua materna». En defensa de ésta se mantenía que no era justo que los niños recibieran las clases en una lengua diferente a la usada en el hogar. Este argumento se refería a los niños catalanohablantes. Hoy en día la situación es inversa y se aplica una política de inmersión lingüística en catalán. Pero nuestros nacionalistas han olvidado la importancia que daban a la lengua materna y han sustituido la misma por el concepto de lengua vehicular. Por lo visto, la importancia de recibir la educación en la lengua materna es incuestionable, excepto para los niños castellanohablantes de las comunidades bilingües.

Pero eso no es todo. Sería un Gobierno del PSOE y sus aliados nacionalistas quienes darían un paso más al someter la educación a finalidades identitarias. El Decreto de noviembre de 2000, que regula cómo evaluar la Educación Primaria en catalán, asume los siguientes objetivos:

- «Valorar la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos a la propia identidad».

- «Conocer y valorar las características específicas del territorio y de la identidad lingüística, cultural e histórica de las Islas Baleares».

Destaco la relevancia que se da al concepto de *identidad*. Sea lo que ésta sea, considero que se trata de un magma fluctuante, variado y plural, difícilmente determinable, no sólo al referirse a la individual sino tanto más cuando se trata de la identidad de los pueblos, los territorios y las culturas. El sesgo del concepto de identidad que se baraja excluye multitud de influencias presentes en una sociedad moderna y abierta como es la balear y acota con sensibilidad selectiva qué se considera específico y esencial de Baleares. El resto de rasgos, por extendidos que estén en la sociedad, son negativamente marcados como influencias *externas*. La traducción efectiva de los objetivos citados es someter la educación a fines colectivistas y localistas, pues se fomenta desde la infancia el sentimiento de pertenencia al grupo. La identidad deviene así la coartada para sembrar una escala de valores en la que lo cercano, lo *nuestro*, lo *propio* es especialmente valioso.

Todo ello sería imposible sin la habilidad con la que se envuelve en valores políticamente correctos la entrega de la educación al fomento de la identidad. El proyecto de ingeniería social que subyace es defendido en nombre de la modernidad, la democracia y la ciencia.

Dado que la lengua es el principal contenido de la identidad, uno de los mitos del nacionalismo es el recuerdo nostálgico de épocas remotas descritas como épocas doradas, puras en los aspectos en torno a los que gira la identidad. En realidad, es dudoso que dichas épocas no sean producto de la imaginación. Pero sirven para justificar un ingente esfuerzo en recursos económicos y coactivos para recuperar una continuidad con el pasado que ha sido rota por el presente. La pérdida de un pasado puro e incontaminado, especialmente en lo que a la lengua se refiere, se debe, cómo no, a una supuesta uniformidad lingüística desplazada por el bilingüismo y que se debe recuperar mediante el control ideológico de la educación. He ahí la paradoja: se presenta como ejemplo de modernidad la vuelta al pasado. Un pasado, por cierto, incompatible con los rasgos básicos de las sociedades abiertas en las que la diversidad prima en todos los aspectos, también en el lingüístico. De esta forma, a pesar de que las leyes educativas rezan ajustarse a las necesidades individuales de los niños, incluso el Plan de Atención a la Diversidad en Baleares, otro ejemplo significativo, se plantea exclusivamente en catalán. Extraña atención a la diversidad es ésta. No reconocer que determinados grupos de estudiantes con dificultades de aprendizaje pueden tener un obstáculo añadido por esta razón no parece propio de la modernidad, como tampoco lo es restringir el derecho a la elección de lengua vehicular de la enseñanza.

Tampoco se mejora la democracia. La aplicación de políticas derivadas del nacionalismo implica un grado de coacción necesario que empeora la democracia. En este sentido es de destacar la permanente petición de respeto a la diversidad más allá de las fronteras de la comunidad, al mismo tiempo que se impone la uniformidad de puertas adentro. Y al ser la lengua el eje en torno al que gira el concepto romántico de pueblo, se procede a legislar en perjuicio de la parte de la población que no tiene el rasgo definitorio elegido. El conocido problema de la *frontera interior* tiene aquí una nueva versión por motivos lingüísticos, pues sólo se reconoce el derecho a ser educado en una de las dos lenguas oficiales.

A la visión en términos de lucha entre lenguas y pueblos como protagonistas de la historia se puede oponer una visión mucho más científica que explica por qué se extiende el uso de una lengua: la externalidad de uso. No existe una campaña orquestada intencionadamente, por ejemplo, a favor de la expansión del inglés en el mundo. Son individuos particulares quienes hacen *motu proprio* al día millones de actos particulares de comunicación en la lengua que más posibilidades de compartir información les ofrece, lo que explica que crezca el número de hablantes de una lengua. Sin embargo, esta forma neutral de analizar la cuestión es incompatible con los intereses políticos y sentimentales del nacionalismo.

PROPUESTAS DE UPYD EN BALEARES

Un sistema educativo público debe ajustar su oferta a las demandas de la sociedad. Lo contrario produce a sectores determinados de la población infantil dificultades añadidas (inmigrantes sudamericanos o recién llegados de otras partes de España, niños con necesidades especiales...). Los centros educativos no deben ser guetos monolingües en un contexto bilingüe.

Las encuestas demuestran que el 72% de los niños en Palma, Calvià, Ibiza y otras zonas costeras afirman que su lengua materna es el castellano. En el interior de Mallorca y en Menorca, las cifras se invierten, pues un 75% de los niños afirma que su lengua es la forma dialectal del catalán de cada isla. ¿Por qué no plantear la libre elección de lengua vehicular, de forma que la red pública de centros se ajuste a dichos porcentajes? Esta posibilidad en ningún caso impediría que la lengua no elegida como vehicular fuese aprendida, pues ambas son parte del currículum. De hecho se aprenden cotidianamente gracias a su uso socialmente extendido. A estos datos, hay que añadir que hasta

el 84% de la población acepta la libertad de elección de la lengua vehicular en la enseñanza.

Invertir la inercia en defensa de la libertad de elección de lengua supone dos cambios profundos: recuperar la cooficialidad real de las dos lenguas de las islas y devolver a la educación la prioridad que nunca debió perder en beneficio de planes de ingeniería social y lingüística. *De ahí que UPyD proponga suprimir el carácter de «lengua propia» del Estatuto de Autonomía, lo cual tiene características de pecado mortal en el contexto actual, pues pone en pie de igualdad a las dos lenguas oficiales.* Pero para eso hay que romper el rentable lazo que une las instituciones políticas autonómicas y la diferencia cultural, que se valen de las lenguas con fines políticos y como pretexto con la que justificar una nueva forma de desigualdad.

**Lengua común
contra idiotez
lingüística**

José Sánchez Tortosa

Ponencia en la Jornada de Educación que, bajo el lema «Un pacto de Estado de Educación», se celebró en el Círculo de Bellas Artes de Madrid el 19 de diciembre de 2009.

En el contexto de la Grecia Clásica, Aristóteles propone la definición de hombre como animal «racional» («lógico»). Pero *logos* no es sólo pensamiento, es también palabra, y ley, por lo que cabe considerar la definición aristotélica de hombre como la del animal *hablante*. La lengua para Aristóteles, por tanto, es el griego, es decir, una lengua que permite racionalizar, abrir una dimensión común entre sujetos dotados de habla. Sin embargo, ese uso del lenguaje (común) es excepcional. El hombre, por el contrario, suele ser ese animal depredador y simbólico cuya diferencia con el resto de formas de vida radica en que su animalidad puede justificarse simbólicamente. Y, así, el enfrentamiento con el otro se juega con un arma más: el uso de la lengua (propia) como medio para convertir retóricamente en admisible la barbarie. Esa lengua propia constituye al sujeto, lo forma, determina su conciencia, su mundo (Ludwig Wittgenstein: «*Los límites de mi lenguaje* indican los límites de mi mundo»¹). Lo diferencia del otro afirmando la identidad propia como un espejismo de eternidad que

1 Ludwig Wittgenstein: *Tractatus Logico-Philosophicus* / *Logisch-Philosophische Abhandlung*. Routledge & Kegan Paul: Londres, 1922, § 5.6.

encubre, según el dictamen de Sigmund Freud, la pulsión de muerte. Lo *salva* del otro.

La democracia ateniense pone en juego, frente a esto, la preeminencia de la palabra sobre la sangre o la fuerza física. El diálogo, por tanto, es un procedimiento artificial de gestión de conflictos inventado por los griegos. Dado el reconocimiento del ser humano como ser finito, no hay posibilidad de relación que no sea en algún grado conflictiva. Así, la paz es una idea metafísica, un imposible ontológico (en política recibe el nombre de *utopía* y ha producido las mayores catástrofes de la Historia). La paz es una coartada para la servidumbre o, incluso, el exterminio. El diálogo dirime conflictos, no los elimina en forma de *paz perpetua*. Creer en la paz como destino final sólo tiene sentido desde una concepción de la realidad histórica de raíz agustiniana. La paz sólo puede darse en la *Ciudad de Dios*, no en la terrenal. Definirse como no creyente y pacifista es una contradicción en los términos.

La lengua, como soporte técnico que permite el desplazamiento del conflicto a un ámbito no dominado por la biología, la casta o la fuerza militar, es, en consecuencia, un producto histórico sujeto a cambios, no una sustancia eterna, metafísica, esa reserva de esencias espirituales, ancestrales, que se remontan a tiempos no históricos. De hecho, el lenguaje no es un medio de comunicación entre individuos sino de reafirmación de posiciones materialmente establecidas y de confrontación de las mismas. Sólo el ámbito de la racionalidad puede abrir un espacio de verdadera comunicabilidad porque activa lo común a todo individuo: *idion* (lo propio) frente a *koinon* (lo común). El individuo, de hecho, es una conquista política (griega), no un fenómeno natural. Por eso mismo, tampoco los derechos del individuo son naturales. Son una conquista política. Por lo tanto, son las estructuras sociales las que establecen derechos colectivos o derechos individuales. Son los Estados, en definitiva, los que conceden estatuto jurídico distributivo a los individuos o le conceden estatuto jurídico atributivo al conjunto. Esta segunda opción, sin embargo, exige una condición de posibilidad: la mutación retórica de un fenómeno técnico, etológico o biológico (la lengua, las costumbres, la raza) en entelequia metafísica, extrayendo dicho fenómeno, en el plano ideológico, del terreno de lo finito y empírico, elevándolo al plano ilusorio de la eternidad o al mitológico de los ancestros. La diferencia estriba en dirimir la tendencia política que implica basarse en uno o en otro tipo de derechos. De alguna manera, la superioridad racional de los derechos individuales sobre los colectivos se debe justamente a su carácter artificial, entendiendo que la tendencia a agruparse y a organizarse en colectivos homogéneos y cerrados es natural, como es natural afirmarse como parte del grupo negando al que no lo es. El individuo es un artificio jurídico y político de defensa frente a la horda y, después, frente al Estado. En última instancia, frente a la inercia totalitaria de toda estructura moderna de poder.

Sócrates sólo necesitaba una condición para lograr que el esclavo de Menón alcanzara por sí mismo el conocimiento y, por tanto, la libertad: saber griego, esto es, la lengua común. Hoy, en España, el español es la lengua común. No excluye a nadie dentro del territorio español o, al menos, a ningún hablante que esté dispuesto a hablarlo o aprenderlo, y además se abre a muchos otros territorios en el mundo, mientras que las lenguas locales o regionales se cierran sobre sí mismas y son impuestas por ley. El proceso de analfabetización iniciado hace unos años alcanza el paroxismo con las legislaciones nacionalistas que minan meticulosamente la capacidad para pensar de los estudiantes por medio de una curiosa mezcla de dogmatismo rancio y relativismo fatal. Si el esclavo de Menón es capaz de resolver un problema geométrico gracias a las preguntas de Sócrates en el idioma común, lo es porque entre ambos se establece un vínculo estrictamente racional (común) en el que todo lo demás, lo propio de cada uno (lo idiota, en griego) queda al margen, incluida la propia esclavitud del esclavo, liberado en ese trance, capaz de pensar por sí mismo. Por medio de una educación impartida en una lengua que sólo se comparte con algunos de los habitantes de un rincón del Mediterráneo o del Cantábrico se condena a la esclavitud idiota a varias generaciones, garantizando así la consolidación del poder, que se alimenta de la idiotez, de la ignorancia y de la servidumbre de los súbditos, ya que en tales condiciones no se les puede considerar ciudadanos más que, acaso, en un sentido puramente formal, esto es, electoral y tributario. Cabe contrastar el caso con el ejemplo francés, en el que cualquier lengua local es considerada como parte de la esfera de lo privado (de lo idiota) y fuera, por tanto, de lo público o común. Resulta ya aburrido constatar cómo, en el fondo, las preocupaciones nacionalistas se reducen al presupuesto, a la perpetuación de la casta política, funcionarial y étnico-lingüística, pero envolver esas preocupaciones con retórica nacionalista e indigenista (salvar la cultura amenazada, la lengua en peligro de extinción, etcétera) proporciona un rédito económico mucho más alto que la mera exigencia económica desprovista de esa tediosa aureola romántica. Porque, al fin y al cabo, el hecho de que, a la hora de optar a plazas públicas en la Administración autonómica, se exija el conocimiento del idioma regional y se valore por encima de la competencia profesional, es un hábil procedimiento para la discriminación de los individuos de fuera de la patria (*maketos, charnegos*), desconocedores de la lengua por haberse dedicado al estudio de su profesión o de idiomas internacionales. En Italia, la pretensión de la Liga Norte, siguiendo la lógica de quien pertenece a una zona más desarrollada económicamente y no quiere ver sus áreas de privilegio invadidas por los que puedan llegar del deprimido sur, gira en torno a la enseñanza de los dialectos del norte del país y la necesidad de su conocimiento para el acceso a puestos en la Administración, destruyendo la igualdad de todos los individuos ante la ley. Esto es una tímida broma en comparación con la política nacionalista en España, país en el que semejante demanda está

más que superada por la dictadura lingüística y donde, por el contrario, dicha política, abiertamente reaccionaria, aparece envuelta por la aureola sagrada de la «izquierda» y la «cultura», generando en el espectador convenientemente adoctrinado en el lenguaje de lo políticamente correcto una inmediata reacción pavloviana de consoladora y autosatisfecha aceptación. Y es que, tras la II Guerra Mundial y el fracaso de los fascismos y del nacionalsocialismo, la raza quedó relegada como reivindicación política al ámbito de lo innominable, del tabú, de lo que no es ya rentable ni operativo retóricamente. Su lugar lo ocupó la cultura y, en particular, la lengua.

Digamos abiertamente que la batalla está ya ganada por el nacionalismo lingüístico (y el socialismo cómplice) desde el momento mismo en que la clave de toda la discusión se reduce (como, con oportunismo implacable, ofrece la prensa del régimen a sus fieles) a una tercera hora de castellano en Educación Primaria. La enseñanza en catalán se da por defecto y nadie parece ponerla en duda, sencillamente porque ya *no se puede*. Está fuera de escena. Es *obsceno*. En ese punto, cualquier debate sobre más o menos enseñanza en castellano en las escuelas catalanas o sobre posibles apoyos a los niños no catalanoparlantes es una victoria del nacionalismo lingüístico sea cual sea el resultado del mismo. Porque, hay que recordarlo, no se discute sobre si la enseñanza debe impartirse en una lengua u otra, o si debe impartirse en la lengua materna del alumno. La lengua en que se imparten las clases es el catalán (en el caso de la comunidad autónoma catalana), y esto es un hecho no sujeto a revisión. Se ofrecen clases de castellano (la polémica sobre si deben ser dos o tres es, como hemos indicado, una falsa polémica), pero no en castellano. Y se llega a la aberración «pedagógica» de recurrir a la traducción no simultánea de las clases, al final de las mismas, para los alumnos que no entiendan el catalán –*Proyecto de Ley de Educación de Cataluña* (LEC), artículo 12–. Cualquiera que trabaje en la enseñanza y no sea un psicólogo de despacho sabe perfectamente el disparate que tal medida supone, y sin embargo no he escuchado a ningún pedagogo de postín clamar contra semejante delito contra los niños. Acaso se lo impida la ceguera o la obediencia debida. Hoy las prácticas políticas que apuntan, aunque sea tímidamente y arropadas por el lenguaje de lo políticamente correcto, en esa dirección utilizan la lengua y su genérico, la cultura, como arma discriminatoria, sin perjuicio de que las decisiones de los agentes protagonistas respondan más al impulso por garantizar su propio sustento material mediante el presupuesto estatal que al delirio de querer salvar el mundo o la patria.

El discurso nacionalista es tramposo. La trampa, en lo que concierne a las lenguas, consiste en desplazar la isonomía, o igualdad ante la ley, del plano de los individuos al de las lenguas, con la consecuencia de que se impone una segregación material de individuos por el procedimiento de compensar

la desigualdad de las lenguas según una suerte de discriminación positiva. Aun en el caso del bilingüismo sucede algo similar, ya que se pretende una igualdad entre dos lenguas que no pueden ser iguales (y que no sufren por ello, más que en los delirios metafísicos de los nacionalismos); una igualdad de la que sólo habrían de ser objeto los individuos humanos en una sociedad elementalmente democrática. Por eso, incluso la reivindicación del bilingüismo se muestra ineficaz como estrategia política o electoral por conceder al nacionalismo el dogma de la igualdad de las lenguas, dogma enteramente metafísico que encubre la discriminación real de los individuos afectados. La batalla se juega en la defensa de la superioridad técnica y social del español en el contexto de un mundo globalizado en el que 400 millones de personas hablan español y éste es el tercer idioma en importancia. Si la enseñanza ha de consistir en proporcionar los medios para que cada uno saque lo mejor de sí mismo, la imposición de una lengua minoritaria en perjuicio de una lengua potencialmente global implica limitar la formación de los futuros contribuyentes y, por tanto, condenarles a la indigencia intelectual y humana o a la endogamia de la tribu. De tal manera que enseñar en español no impide que se pueda aprender una lengua regional y, fundamentalmente, no limita al estudiante sino que le abre posibilidades en lugar de cerrárselas. Enseñar en una lengua regional impone una limitación fatal a quien no puede defenderse, además de que dicha imposición se efectúa en la escuela pública, financiada por todos los contribuyentes, y no es inocente, pues su uso focaliza al enemigo declarado o implícito: el español. En la política educativa nacionalista, la lengua propia no es un medio de comunicación neutro. Es una afirmación identitaria, y no hay manera de afirmar identidad si no es por oposición a un otro definido más o menos explícitamente como enemigo. La identidad propia se construye y dota de sentido contra un referente negativo, es decir, con respecto a aquello que constituye lo que no se es, nunca en abstracto o sobre el vacío.

En España, exactamente a la inversa de lo que la racionalidad más elemental indica, lo propio (idiota) se impone en la escuela pública. Lo común queda reservado para la escuela privada. Si los que disponen de recursos deciden que sus hijos se idioticen en un idioma que sólo podrá compartir con unos miles de semejantes, es responsabilidad suya y son ellos los que tienen que pagar el capricho de pequeñoburgués de provincias aburrido. Pero que sean los hijos de las familias que no pueden acceder a la enseñanza privada los que se vean *privados* de una instrucción en español (pública o común) es un disparate y una catástrofe generacional.

La confusión responde a su vez a una concepción de la igualdad que la supone punto final y no punto de partida. La igualdad como punto de partida, lo que denominamos *isonomía*, es una ficción jurídica, un artificio producto también de la racionalidad política griega, y, por tanto, la condición de posibilidad de

las diferencias de hecho, diferencias no jerárquicas en tanto que no parten de posición de privilegio, sino de estricta igualdad (como los corredores de 100 metros lisos). Cuando la igualdad como nivelación se impone como hecho, como realidad efectiva (alentada por el pensamiento utópico, que postula la consecución de una sociedad perfecta, sin conflicto), se tienden a suprimir las diferencias y a subsumir al individuo en el magma compacto que la igualdad impuesta establece. Esta igualación no puede ser considerada más que como sumisión y no sería posible más que en un sistema educativo que dinamitó la transmisión de conocimientos en aras del relativismo y de la gestión de los afectos, dispositivos modernos de poder administrados por los pedagogos, mitad sofistas mitad teólogos. Así, no hay modo de luchar contra la tiranía nacionalista y el desastre educativo que la imposición lingüística genera si la discusión no es liberada de las ataduras ideológicas (y, por tanto, retóricas) y se plantea en el ámbito que le corresponde: el de la mutilación técnica y formativa a la que se está sometiendo a generaciones de ciudadanos y de la que sólo pueden salvarse los que dispongan de medios económicos para ello. Pocas políticas se han mostrado tan perniciosas para las personas con pocos recursos económicos como estas que, retóricamente, dicen defender sus intereses. Al fin y al cabo, el nacionalismo no deja de ser un engendro pequeñoburgués y, por mucho que se disfrace, sus políticas reales no dejarán de ser pequeñoburguesas. Habría que obligar por ley a los políticos responsables de la legislación educativa a que llevaran a sus hijos a colegios públicos.

Hoy, en España particularmente, ser antinacionalista es ser racional.

Un testimonio

Beatriz Torres

Narración del caso particular de una niña (ya preadolescente) que su madre, afiliada de UPyD, envió al Área de Educación de UPyD.

Mi nombre es Beatriz y soy madre de una niña de actualmente doce años. Sus problemas en materia educativa empezaron pronto, al detectarse una sordera medio alta (pérdida de un 80% en un oído y de un 50% en el otro) cuando tenía 5 años –cursaba entonces 3º de Educación Infantil–. En aquel momento se optó por colocación de audífonos y logopedia intensiva privada, ya que la niña estaba en un colegio privado que no disponía de este servicio.

Al pasar a primero de Educación Primaria, con una evolución estupenda, el centro pasa a ser privado concertado, lo que supone el inicio de los problemas. ¿Por qué? Es muy fácil de entender. Mientras la oferta es mayor que la demanda, una niña sorda no molesta –pagas sus 600 euros mensuales y todos contentos–, pero cuando el centro pasa a ser concertado y hay más solicitudes que plazas el tener una niña con dificultades es «molesto». Molesto quiere decir llamar al personal específico de la Xunta de Galicia y pedirle que expulsen a la niña, quiere decir también que ante la negativa de los mismos a su expulsión –porque a su parecer, y al nuestro, la niña no tienen que estar en un centro específico, sino en un centro ordinario para su mejor

integración— la Directora del Centro les contesta con una frase gloriosa a su propuesta de tramitar la concesión de un equipo de frecuencia modulada para mejorar la audición durante las clases que «sale el aparato por la ventana y la niña detrás». «Molesta, molesta, molesta...» es la frase que más he oído en ese centro hasta que finalizado el curso nos llevamos a la niña. (Sigo conservando sus notas de este curso, en el que por encima del P.A. —progresó adecuadamente— de la profesora la Directora tachó con *Tipex* y plantó un N.M. —necesita mejorar—, porque no podía ser que ella aprobara todas. Así que como la profesora se negó a suspenderla, ella misma lo hizo). En fin, narraré también una curiosidad: al ser el centro concertado, se le concedió una logopeda pagada por la Administración. Ahora bien, ¿cuántas horas estuvo con mi hija semanalmente? Una, frente a la atención continuada y diaria que le especifican los técnicos especialistas de la Xunta; pero claro, hay otros que la necesitan más o, dicho sin tapujos, ¿por qué no utilizar esa persona que me paga la Administración en otras tareas no propias de su cargo, en lugar de pagar el centro a otra persona más?

Estamos ahora en los seis años, segundo curso de Educación Primaria. ¿Qué hacemos con nuestra hija? Nos presentamos en Inspección de educación en busca de asesoramiento. Respuesta: «Ustedes no eligen el colegio para su hija. Como estamos en una gran ciudad, con varios centros, nosotros elegiremos el que nos parezca más conveniente, que ya les digo que va a ser el centro XXXX que tiene una aula específica para niños con Síndrome de Down y parálisis cerebral en la que su hija va a estar la mayor parte del día». No nos parece lo más adecuado y visitamos entonces un par de colegios concertados también de nuestra área. Aquí el problema está en que no somos católicos, otro grave problema. Así que nos dicen, así de claro: «En el momento en que marquéis que queréis la opción de la asignatura Alternativa [en vez de la asignatura de Religión], vuestros hijos no tienen cabida en este centro», ya que son colegios católicos. Católicos sí, pero concertados, así que deben tener esta posibilidad. Pero su respuesta es así de clara: «Marcad la casilla y vuestros hijos no tienen plaza; y si marcáis la de Religión una vez dentro no puedes cambiar a Alternativa, es la opción que has marcado». Visitamos otro colegio, éste privado, pero tampoco hay plaza. Tras saludar a nuestra hija —un intercambio de un «¡hola!»— con el psicólogo nos dicen que no tienen plazas para niños difíciles y problemáticos, que ya están todas cubiertas. Ante esto ponemos pies en polvorosa, nos mudamos a las afueras y matriculamos a la niña en un centro público rural que cuenta con orientadora y gabinete de audición y lenguaje.

En este centro inician el proceso ya en el mes de septiembre con su incorporación, y a nuestra petición, para que la Xunta de Galicia le asigne el equipo de frecuencia modulada que mi hija tanto necesita para poder mejorar

su aprovechamiento de las clases. La Xunta para ello debe actualizar el informe que le habían realizado en el colegio anterior, pero el primer problema es que esta persona tiene ya cubierta la agenda del primer trimestre y nos emplazan al segundo. Terminando el segundo seguimos esperando; el problema ahora es que hay 70 kilómetros de su centro de trabajo al colegio y no les queda presupuesto para dietas y kilometraje. Curiosamente, tras nuestra amenaza de sacar todo el asunto en prensa a la semana siguiente, nos dicen que nos hacen un hueco. Se inicia el proceso para la compra del equipo de frecuencia modulada, que no se hace realidad hasta el mes de diciembre del siguiente curso: no está mal un curso y un trimestre del siguiente para conseguir un equipo que los técnicos de audición de la propia Xunta consideran como imprescindible para nuestra hija.

En cuanto a la atención a la niña por parte del colegio, ¿qué tenemos? Con el traslado del expediente de nuestra hija se aporta el informe que la Xunta había realizado anteriormente, en el que se recomendaba atención en el propio aula diaria para las asignaturas con mayor dificultad; es decir, que la niña tuviera sentada a su lado a una persona (la técnica de audición y lenguaje) que le fuera explicando los conceptos que el profesor está explicando a sus compañeros y que nos avancen semanal o quincenalmente la materia a impartir para que nosotros, en la medida de lo posible, se la expliquemos en la propia realidad. En lugar de esto se le conceden dos horas semanales de logopedia, para las cuales se saca a la niña en horario de clase. ¡De locos! Se saca a una niña a la que cuesta entender lo que están explicando en clase porque se pierde casi el 70% de las palabras cuando no puede ver los labios de la profesora para tenerla frente al espejo practicando sonidos que por su edad ya no puede llegar a mejorar. Permitimos esto durante un curso y el siguiente nos negamos, basándonos en el informe existente en el que se dice que lo que ella necesita es un acompañamiento en el aula, no que la saquen del aula.

Resultado: la niña, al no ser atendida en el colegio, necesita, después de llegar de una clase en la que no pasa de ser un elemento decorativo, una atención educativa que empiezo a prestarle yo desde ese momento y a costa de renunciar a la mitad de mi sueldo, al haber reducido mi jornada laboral para poder estar con ella. La evolución es estupenda, la niña llega todos los días sin saber si han hablado de indios o de vaqueros, pero dos-tres horas de trabajo con su mamá permiten que no se quede atrás.

Esta ha sido la tónica de trabajo de mi hija durante la Educación Primaria: va a clase, no se entera de nada, porque los profesores con 25 alumnos no pueden permitirse, según me dicen, pararse a explicarle las cosas a ella como lo necesita, y ella lo recupera en casa. Además descubrimos, gracias a una amiga pedagoga que ha sido nuestro gran apoyo todos estos años, que a

nuestra niña no se le pueden aplicar los métodos que valen con otros niños, necesita una manera distinta para poder comprender las cosas y nos ayuda a diario con sus progresos.

Yo he estudiado Ciencias Empresariales, tengo un máster relacionado con dicha materia, pero tengo que desarrollar las competencias necesarias en materia educativa para poder ayudar a mi hija. Leo todo lo que cae en mis manos relacionado con la sordera y los trastornos educativos que conlleva, acudo a conferencias sobre la materia y preparo con ello el material de trabajo para mi hija, a la que todo se le debe presentar primero en la vida real antes de pasar a los libros. Me explico: ¿Cómo va a saber ella si el camello es mamífero o herbívoro si no sabe lo que es un camello? ¿Cómo va a averiguar cuánto valen 5 minutos de una conversación telefónica a 3 céntimos el minuto si no sabe que por hablar por teléfono hay que pagar? Yo me encargo de preparar los resúmenes, explicar el vocabulario nuevo, buscar el método más adecuado para cada nuevo tema... Todo lo que su profesora debería hacer y no hace.

Voy a contar algo que a muchos les parecerá increíble, pero por mi hija que es tal y como lo cuento. Conseguimos que la asociación de sordos acudiera al colegio a dar una charla a los compañeros y a sus profesores sobre cómo hablar con ella y para mejorar el rendimiento de la niña en las clases. Poco se puede esperar ya cuando su tutora no se digna a aparecer en dicha charla, cuando debía ser la persona con mayor interés, dado que es la que tiene más contacto con la niña. Pero la guinda la pone el Jefe de Estudios del colegio cuando se dirige a la presidenta de la Asociación de sordos y le suelta que los sordos, al igual que los gitanos, son un gueto, y como tal deben de estar separados de los demás niños en colegios para ellos solos; la cara de la presidenta de la Asociación al traducírselo la traductora de signos dejaba clara su opinión.

La niña va aprobando los cursos, a pesar de las dificultades. ¿Qué es una dificultad? Que su profesora decida pasarla a la segunda fila, a pesar de que se le explica que a una distancia mayor de 50 centímetros respecto a la fuente de sonido la audición de la niña cae en picado. Tenemos que acudir al inspector de Educación para que mi hija vuelva a su sitio en primera fila y granjearnos la enemistad eterna de la profesora. Otra: la profesora de inglés decide que la niña debe hacer un examen de un texto que ella pone en el radiocasete, al que mi hija no puede lógicamente hacer una lectura labial. De nuevo la amenaza del inspector de Educación hace eliminar a la profesora de la nota de mi hija la valoración de ese examen (un 9 en la parte escrita del examen y un 0 en el examen del radiocasete no le hacen llegar a la conclusión de que la niña NO puede entender lo que se dice en ese aparato, que no es un problema de conocimientos).

Tenemos por tanto una niña de 11 años, en sexto de Educación Primaria, a donde ha llegado, y son palabras textuales de su tutora de sexto, «por los *cojones* de su madre». Que aprueba todo a la primera con bienes y notables y que trabaja ya cuatro horas diarias en casa, más los fines de semana mañana y tarde. Por parte del colegio mi hija no recibe ningún tipo de ayuda, a pesar de que el equipo de orientación de la Xunta vuelve a visitar el colegio y vuelve a recomendar las mismas pautas de trabajo; pero claro, sólo hay una persona y muchos niños con dificultades, y mi hija tiene a su mamá en casa para que le ayude y los otros niños no.

En este momento mi hija se ve sometida por un grupillo de repetidores a un acoso verbal y físico. Empiezan a decirle «negra de mierda», «inútil», «tú no vales para nada», «negra hija de una negra de mierda» (lo siento, me había olvidado de contar que mi hija es adoptada y de otra raza, algo sin importancia para nosotros pero no para una parte de la sociedad) y ante nuestra queja al colegio lo que conseguimos es que la acorralen en el patio y la amenacen con una paliza si vuelve a abrir la boca. La amenaza acaba con un «Y que sepas que si quiero me meo *encima tuya*». Ante la gravedad de lo ocurrido acudimos a la policía presentar la correspondiente denuncia, enviando copia al colegio y a Inspección de Educación. La Inspección de Educación no se puso en contacto con nosotros en ningún momento –deben de tener cosas más importantes que hacer–; la Fiscalía de menores contestó seis meses después, y con el curso ya finalizado, que al ser menores de 14 años no se les podía hacer nada; y esta misma Fiscalía trasladó al colegio la petición de que pusieran especial cuidado para que los hechos no volvieran a repetirse. Por parte del colegio se celebró, porque así lo establece su reglamento de régimen interno y les obligamos a cumplirlo a rajatabla, una reunión del Consejo Escolar con este punto. Increíblemente, a pesar de que todos los implicados habían reconocido su culpa, la bronca fue para nosotros por denunciarlo: que pobres niños, ¡qué mal trago les había hecho pasar!, y de nuevo el jefe de estudios deja otra de sus frases gloriosas para la historia: «Que insulten a la niña un poco no le viene mal, así espabila que la tenéis muy protegida» y que «‘Negra de mierda’ no es racista, que es como llamarla ‘hija de puta’, que no están llamando puta a su madre, es una forma de hablar». Fue realmente humillante.

Tan duro que tuvimos que llevar a la niña a una psicóloga para que la ayudara a superar el miedo que le provocaba el ir al colegio. En estas sesiones la psicóloga detecta «algo más» y nos pide autorización para pasarle unas pruebas. Cuando nos llama para darnos el resultado nos quedamos atónitos: nuestra princesita tiene Síndrome de Asperger. ¡Cuántas cosas entendimos entonces! Por qué no soporta que nadie la abrace o bese, por qué no entiende los conceptos con los mismos métodos que sus compañeros, por qué las frases hechas para ella son incomprensibles, por qué es capaz de aprenderse

una página entera de definiciones y repetirlas de memoria sin entender una sola palabra en cuestión de minutos, por qué, por qué, por qué ... ¡por qué dos tutoras diferentes, una especialista en audición y lenguaje y un orientador –los primeros años, porque los dos últimos hubo un cambio de orientador que ni siquiera llegó a conocer a mi hija, dos años y nunca tuvo un minuto para ella– no han detectado en cinco años lo que una psicóloga detecta según sus palabras en la primera hora de estar con la niña! Por favor, explíquenmelo, porque nosotros no somos capaces de entenderlo.

Este curso la niña empezó en un instituto público de renombre primero de la ESO. Desde el primer día estuvimos ya en contacto con la tutora para pedirle las ayudas que necesitaba: hablamos ya de un instituto con bastantes medios humanos para apoyar a la niña, en el que antes de matricularla habíamos explicado la situación para que fueran preparándose. Empezamos a trabajar desde el primer día en casa como habitualmente: empezamos por tres horas, la segunda semana estamos ya en cuatro y antes de llegar a mediados de octubre son ya seis las horas que mi hija dedica en casa a los estudios. A pesar de eso las cosas no funcionan, se le requiere en los exámenes la capacidad de deducir, de pasar de lo concreto a lo general, de comprender lo abstracto, y eso no hay horas de trabajo que puedan llegar a hacérselo comprender. Pido ayuda al departamento de orientación, que le dediquen a la niña el tiempo que deben dedicarle; pero me dicen, a mediados de noviembre, que todavía no tienen el expediente de la niña, que ya se verá para enero. Es decir, tengo que dejar que la niña se estrelle para que alguien ponga los medios que ellos tienen desde el primer día, pero eso sí, tiene la amenaza del profesor de Ciencias Naturales encima todos los días por hacer los exámenes en lengua española. Por lo menos ella sólo se lleva las broncas y le escriben en el examen «mellor en galego». Además, el profesor se dedica a pasarse por el aula de su hermano a ridiculizarlo incluso fuera de sus horas de clase, aprovechando los cambios de clase. El gran problema que en el instituto le vieron a mi hija era que no usaba el gallego en los exámenes (ya el profesor nos había dejado claro que, al siguiente examen, por cada palabra en castellano le iba a quitar 0,25 puntos) y que tenía los libros en castellano. Los demás problemas no les interesaban, no sabe/no contesta.

En el tiempo en que mi hija estuvo en este instituto adelgazó 4 kilos (pocos, el hermano 7) y se le retiró la menstruación desde el mes de octubre. Ante esto no pudimos soportarlo más y decidimos cambiarlos de centro en la mitad del primer trimestre.

Mis hijos estudian ahora en un colegio privado que pagamos entre sus abuelos y nosotros, ya que su precio es de 1.000 euros al mes, de los que no disponemos. Pero puedo asegurar que pasaría sin comer por verlos felices y

bien atendidos como están. Mi hija tiene una atención especial en el aula, los profesores conocen sus dificultades y la sacan al encerado todos los días, si algo no lo entiende la sacan de clase y se lo explican a solas; y nos han dicho que si fuera necesario pondrían a un profesor para ella sola en las materias en que lo necesite (pagándolo a mayores lógicamente). Mi hija ha vuelto a ser feliz, ha aprobado todas con las notas habituales y está sacando incluso 9 en algunas asignaturas. Ayer fue uno de los días buenos en los que suelta la lengua, y me contó que en el otro cole ella era tonta y ahora aquí ya es lista otra vez. También ha recuperado las ganas de estudiar, quiere ser médico (para que ningún niño de su país vuelva a quedarse sordo por no tener dinero, como le pasó a ella) o profesora de inglés. Hace unos meses, como era tonta, no iba a estudiar ya más y me pedía que la quitara del colegio; ahora va feliz todos los días, porque se le atiende en sus necesidades educativas especiales.

Hace un momento me llamó mi hijo (ella no puede utilizar teléfonos porque no puede oírlos): nuestra niña ha quedado en primer lugar en un concurso de redacción del colegio del nivel de primero-segundo de la ESO. No sé si dejarle gastar el cheque regalo o enmarcarlo de la ilusión que nos hace. Esta es la niña a la que la Xunta, con 5 años, nos decía que no hiciéramos estudiar tanto, que iba a repetir un curso sí y uno no porque al ser sorda se le iba a permitir –no ha repetido ninguno-. Sí, la misma de la que la directora del primer colegio en el que estuvo dijo que no iba ni a terminar la Educación Primaria y que como mucho iba a estudiar una Formación Profesional, que no aspirásemos a más para ella. Yo siempre le decía lo mismo: «Si mi hija quiere ser física nuclear, por mis narices que lo va a ser». No se le pueden poner puertas al campo ni al futuro de nuestros hijos, por muy limitados que puedan parecer. Ni se puede tampoco permitir que su éxito o fracaso escolares dependan del dinero que su familia pueda pagar o de que una madre pueda dedicar su vida a estudiar todas las tardes con su hija para que salga adelante.

Entrevista a Inger Enkvist

Por Adrián Begoña Moncó

Entrevista realizada el 19 de mayo de 2009, por vía telefónica, a Inger Enkvist, catedrática experta en asuntos educativos de nivel internacional.

Inger Enkvist es Catedrática de Español en la Universidad de Lund, Suecia. Ha traducido al sueco la obra de Vargas Llosa y de Juan Goytisolo. Posee larga experiencia como docente tanto de Educación Primaria, como de Secundaria y Universidad. Ha publicado múltiples obras sobre Pedagogía, es asesora del ministerio de Educación sueco y se ha especializado en la comparación entre los sistemas de educación en diferentes países.

En febrero de este año fue invitada por el Parlamento catalán como experta y allí criticó que la nueva Ley de Educación Catalana obviara problemas fundamentales, como la acogida de alumnos inmigrantes o la baja calidad del sistema. En abril fue invitada a Madrid por la Fundación de las Cajas de Ahorros para presentar su estudio *La influencia de la nueva pedagogía en la educación: el ejemplo de Suecia*¹. Allí aprovechamos para hablar con ella, y concertar una entrevista telefónica.

1 Inger Enkvist: «La influencia de la nueva pedagogía en la educación: El ejemplo de Suecia», *Papeles de Economía Española*, n. 119 (2009), p. 2-18; también accesible en <http://www.upyd.es/fckupload/file/La%20influencia%20de%20la%20nueva%20pedagogia%20en%20la%20educacion.pdf>

Pregunta: ¿Qué opinión le merece el estado actual de la educación en Europa?

Respuesta: El estado actual tiene una relación con el bienestar del que hemos gozado durante casi medio siglo. Creo que el problema empezó por los años 60, no sólo por la expansión de la educación, porque eso en sí no es un problema, sino porque al mismo tiempo decidimos hacer las cosas más fáciles para los jóvenes. Se pensó que no era necesario pedirles y exigirles tanto, y se iniciaron una serie de reformas *light* para reducir el trabajo en casa, tener menos exámenes, eliminar pruebas de reválida, etcétera. Paso a paso se ha ido eliminando la idea de la educación como esfuerzo por parte del joven, y nos hemos acercado a algo así como la «educación por ósmosis»: estando en un establecimiento escolar, el alumno aprende sin mucho esfuerzo. Y esto lo hemos hecho, antes o después, en casi todos los países de Europa Occidental. Por eso los países de Europa Oriental han abierto mucho los ojos cuando han visto que los países más exitosos económicamente habían dejado atrás las exigencias escolares, y se ha detectado que a veces alumnos que vienen de países como Polonia tienen ventaja frente a alumnos de Europa Occidental.

P.: ¿Cómo es posible que el Informe PISA señale que Finlandia aventaja claramente a otros países de su entorno, como Suecia, Dinamarca o Noruega, o a otros de larga tradición educativa como Francia?

R.: Yo creo que por una «suerte» histórica en este caso. Finlandia tuvo una guerra civil después de la Primera Guerra Mundial. Durante la Segunda Guerra Mundial fueron atacados por la Unión Soviética, murió mucha gente y después, algo muy curioso, tuvieron que pagar una reparación de guerra. Es decir, no tuvieron dinero para hacer esas reformas educativas tan optimistas que se introdujeron en el resto de Europa Occidental. Así que, por haber llegado tarde al bienestar económico, y también por sus experiencias históricas, Finlandia no se ha dejado tentar por ese facilismo escolar en el que hemos caído otros países. Cuando uno habla con los profesores finlandeses, o lee los documentos escritos por ellos, queda claro que ellos no tienen ningún método pedagógico especial. Lo que hacen es tener buenos profesores, y exigir un buen nivel de conocimientos a los profesores desde el nivel preescolar. Exigen trabajo a sus estudiantes y han mantenido exámenes como la reválida de Bachillerato. Tienen exámenes para entrar a las diferentes carreras universitarias y hay *numerus clausus* en casi todas ellas. Han mantenido estructuras que otros países han dejado atrás, y les va bien. Yo muchas veces pienso que si Suecia no hubiera entrado en el camino de las reformas, que empezó más o menos en 1970, hubiéramos tenido una ventaja enorme respecto a Finlandia, que siempre fue un «hermano menor» para los suecos.

P: ¿Piensa que un sistema educativo deficiente puede deteriorar la convivencia democrática de un país?

R.: Creo que hay una relación estrecha entre la educación en la escuela y el buen funcionamiento de una democracia. Pienso como Sarmiento², el presidente argentino, que estamos educando al soberano. Una escuela que funciona bien enseña una actitud analítica frente al mundo, enseña el esfuerzo y enseña que detrás del esfuerzo hay una recompensa. Eso son principios sociales muy útiles para la convivencia. Lo que hicimos en buena parte de Europa fue quizás dejarnos tentar por el bienestar y pensar que todo consistía en recibir, recibir y recibir, y que los ciudadanos podemos pedir todo al Estado, que tiene obligaciones con nosotros, mientras que nosotros solo tenemos derechos. Esto, claro, es un tipo de razonamiento mágico, porque el Estado ¡somos nosotros! En una buena escuela se aprenden conocimientos, se aceptan reglas en común y se adquiere una actitud analítica frente al mundo. Una escuela que transmite que solo tenemos derechos, que todo es fácil y que uno no tiene que dar cuenta por sus acciones es muy perjudicial para la convivencia democrática.

P: ¿Qué opinión le merece la situación de la enseñanza en España? ¿Qué podría hacer nuestro parlamento para mejorar la calidad del sistema educativo?

R.: Lo que creo que hay que volver a hacer, tanto en España como en otros países, es precisar claramente lo que debe aprender un alumno cada año, o por lo menos cada ciclo escolar. Si dejamos que los alumnos sigan adelante sin tener el nivel necesario, el aprendizaje se hace imposible, y la convivencia se deteriora. Esto no era tan necesario cuando la gente vivía en el mismo lugar durante largo tiempo, pero ahora hay tanta movilidad que hay que introducir un poco más de estructura. Y creo que también tenemos que preguntarnos si deben estudiar juntos los estudiantes solo por tener la misma edad. Yo sé que esto es un tema tabú, y que nadie quiere tocar este asunto, pero tenemos que preguntarnos si todos los cursos escolares son un beneficio social al que todos tenemos derecho, o si hay que ganarse estar en cierto año escolar.

Otro aspecto muy importante es la conducta. Durante mucho tiempo los políticos han quitado a las escuelas, a los directores y a los profesores todos los instrumentos para exigir cierta conducta por parte de los alumnos. En Suecia y

2 Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), presidente de la República Argentina entre 1868 y 1874, tuvo como una de las mayores preocupaciones de su mandato presidencial la de llevar la instrucción al conjunto de la población de su país. En conmemoración del día de su fallecimiento, la Conferencia Interamericana de Educación declaró el día 11 de septiembre de cada año como «Día Panamericano del Maestro».

en otras partes de Europa hay muchas escuelas que son ingobernables porque los adultos no disponen de medios para mantener el orden, o para proteger a ciertos alumnos frente a otros. Los políticos necesitan valor para devolver la autoridad a los adultos. Los políticos también necesitan valor para terminar con la burocracia, porque es algo que han introducido ellos en las escuelas. Los profesores deben trabajar con el aprendizaje de los alumnos, y deben estar enfocados a obtener buenos resultados. Si se les imponen muchas tareas administrativas, eso les quita tiempo y concentración para su tarea principal, que es enseñar; y eso disminuye la calidad.

En resumen, propongo tres medidas que son más políticas que pedagógicas: definir claramente el aprendizaje de cada año, asegurar unas reglas de conducta y combatir la burocracia.

P: Sin embargo, aquí en España el Gobierno no se ha adentrado en ese camino, pero ha anunciado que va a regalar un portátil a cada alumno de quinto de Educación Primaria. ¿Piensa que es una medida eficaz?

R.: No. Esas son las ilusiones de la modernidad. En Suecia hay gente que piensa que la escuela anda mal porque no es suficientemente moderna, pero hemos tenido varias experiencias para fomentar el uso de la tecnología en la escuela y no han mejorado los resultados, o han llegado incluso a empeorar estos. Y esto se explica porque la tecnología quita tiempo para lo que es esencial: el aprendizaje de conocimientos precisos y del lenguaje. Y además, esto es irónico, para aprovechar bien la informática el joven debe dominar el lenguaje y debe tener un montón de conocimientos precisos sobre el mundo. Y es precisamente eso lo que queda relegado cuando hay un gran énfasis en la informática. Así que, la informática es un instrumento magnífico para los profesores y para las personas que ya han terminado la etapa de formación. Pero no hay que creer que una herramienta que es muy útil para una persona ya formada lo va a ser también para una que está en proceso de formación. Cada cosa a su momento.

P: Nos consta, y se lo agradecemos, que ha leído el programa electoral en materia de educación de UPyD. ¿Le parece acertado? ¿Echa de menos alguna propuesta?

R.: Me parece muy acertado, y en particular me he fijado en dos cosas. Eso de que el programa hable de una educación en común, de un currículum educativo común para todo el país, me parece muy acertado. ¡Es que no se puede hacer otra cosa! Es muy difícil mantener cohesionado un país sin tener un currículum en común. Ha sido un error entregar tantas competencias a las autonomías. Si ahora estamos hablando de armonizar los diplomas europeos,

es ir contracorriente el introducir diferencias dentro de un país. Además, los alumnos se mudan cada vez más, de región o de país, y por eso necesitan un currículum en común para no perder años escolares o quedar descolgados de sus compañeros. Tenemos el ejemplo de Estados Unidos, que tiene un currículum diferente para cada estado, y eso se señala siempre como un problema para la calidad de la educación.

Otra cosa que me gusta mucho es lo que se dice sobre una lengua en común. Creo que un país debe tener una lengua en común y después las regiones deben poder añadir otra. Tanto a propósito de la lengua como del currículum, creo que hay que tener una base en común y después que cada región añada lo que quiera. Pero sustraer de lo común me parece una equivocación, una forma de encerrar a los alumnos en su región y de socavar el valor de los diplomas. Si añadimos al facilismo escolar del que hablamos anteriormente, currículos regionales, absentismo en los colegios y un énfasis en la tecnología más que en los conocimientos, nos queda como resultado una educación muy fragmentada y nada sólida.

Para forjar una cultura son necesarios elementos en común. Y uno podría decir: Pero ¿por qué elementos en común? Si no tenemos elementos en común con nuestros vecinos, colaboradores, compañeros de trabajo, etcétera, entonces nos cansa mucho la convivencia, porque siempre va a haber que negociar lo que se dice, lo que no se dice, lo que se entiende, lo que no se entiende... Se puede hacer, pero también necesitamos el tipo de descanso que supone tener en la vida laboral, en los círculos en los que nos movemos, algunas cosas que son evidentes. Eso es tener una cultura en común, y lo necesitamos para desarrollarnos y poder enfocar nuestra atención en otras cosas. Si no, toda nuestra atención va a quedar absorbida en la simple convivencia. Es un asunto importante a tomar en consideración.

P: Respecto al tema de la inmigración, ¿existen experiencias exitosas en países en cuanto a su acogimiento escolar?

R.: Casi todos los países tienen aulas de enlace y después introducen a los alumnos en las clases ordinarias por su edad. Creo que se están cometiendo injusticias, tanto para los alumnos inmigrantes como para el resto de alumnos. Si los alumnos inmigrantes tienen el mismo nivel de conocimientos y de lengua que el resto de la clase, entonces no hay ningún tipo de problema. Pero si no tienen el mismo nivel, entonces no van a aprovechar la clase y van a frenar al resto de compañeros. Yo sé que decir esto es polémico, pero lo que vemos en España y en otros países es que, si hay inmigrantes que son introducidos en el aula sin tener en cuenta nada más que su edad, se produce un retraso en el aprendizaje de todos y como consecuencia algunas familias sacan a sus

hijos del colegio. Esto es negativo que suceda, pero va a seguir pasando si los alumnos inmigrantes no están en un aula con el nivel que corresponde a sus conocimientos.

P: En España hay casos de chavales que prácticamente no han pisado una escuela en su país, que al llegar aquí han sido introducidos en 48 horas en un aula atendiendo únicamente de su edad. Quizás habría que defender el derecho del alumno inmigrante a entender lo que se está hablando en clase, el derecho a ser integrado en un curso adecuado a su nivel...

R.: Yo leí hace años un trabajo que me impresionó mucho, de un norteamericano que se llama Richard Light. Había entrevistado a muchos estudiantes de Harvard, como diez mil o cosa así, y esos chicos destacaron sobre todo dos cosas sobre lo que había sido la gran experiencia de haber estudiado la licenciatura en Harvard: primero, había sido una gran experiencia haber hecho trabajos individuales escritos con algo de investigación; segundo, había sido una gran experiencia estudiar en un ambiente con personas de diferentes culturas, pero con las que compartían un mismo nivel y unos mismos intereses. Y eso es algo que falla en las aulas de muchos colegios, porque los alumnos no siempre tienen un mismo nivel ni unos mismos intereses. Por lo tanto, hay que manejar bien la multiculturalidad, porque la multiculturalidad es un enriquecimiento bajo ciertas condiciones y hay que crear esas condiciones. No es un enriquecimiento automático; y eso es algo que en general los políticos no quieren ni tocar.

P: Para terminar, en febrero fue invitada por el Parlamento catalán, al debate sobre la nueva Ley de Educación Catalana. ¿Tomaron en cuenta Parlamento catalán alguna de sus recomendaciones?

R.: Me habían invitado para dar mi punto de vista sobre algunos puntos de la Ley, pero tampoco tienen ninguna obligación de aceptar mis observaciones. Yo me siento honrada por haber sido invitada y, si sirvió para algo, mejor que mejor.

Apéndices

Apéndice I

Resolución de Política General en el I Congreso Nacional de UPyD (Madrid, 20-22 de noviembre de 2009).

TÍTULO III: EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

III.1- Introducción

113.- La educación es una de las prioridades políticas de Unión Progreso y Democracia desde su constitución. Su manifiesto fundacional declara como uno de los objetivos del partido «promover cuantas medidas políticas aumenten y refuercen la calidad de la educación pública laica y de la investigación científica y se opongan a la difusión del fanatismo y de la ignorancia, incluida la introducción de asignaturas concebidas para enseñar los principios éticos y políticos comunes a todos los españoles con independencia de su lengua materna, lugar de residencia o creencias religiosas e ideológicas». Esta preocupación prioritaria por la educación entronca con el proyecto ilustrado

y las principales tradiciones de las que el proyecto transversal de UPyD se declara heredero: el liberalismo progresista y el socialismo democrático. Ambas han coincidido históricamente en considerar al sistema educativo un pilar esencial de la prosperidad económica, el progreso social y la constitución misma de una comunidad política democrática.

114.- Desde el punto de vista económico, la mejora de nuestro sistema educativo y de investigación es crucial para posibilitar el cambio en el modelo productivo que propugna UPyD. Para el tránsito de una economía centrada en sectores con productividad y sofisticación tecnológica bajas hacia otra basada en el conocimiento y la innovación tecnológica que genere empleo de calidad son imprescindibles el fomento de la investigación científica y técnica y una educación de calidad que forme profesionales altamente cualificados.

115.- Desde el punto de vista social, la educación pública de calidad es el instrumento más eficaz para avanzar hacia una igualdad real de oportunidades y una sociedad en la que no haya más desigualdades que las derivadas de la capacidad y el mérito.

116.- Pero el sistema educativo, además de un servicio público orientado a garantizar el derecho fundamental a la educación, formar profesionalmente y favorecer la movilidad social, debe ser una institución constitutiva de una ciudadanía basada en un sentimiento de pertenencia a una sociedad que conlleva ciertas obligaciones fundamentadas, en última instancia, en los derechos que las personas tienen por el hecho de serlo. Desde esta perspectiva, el sistema educativo debe ser uno de los principales instrumentos de una forma de cohesión nacional alternativa a las identidades colectivas basadas en rasgos y usos comunes, culturales o genéticos. España es, y cada vez en mayor medida, un país diverso desde el punto de vista étnico, lingüístico, ideológico, religioso, etc. El sistema educativo debe tener a la vez como objetivos favorecer el respeto a esa diversidad y evitar que una sociedad plural degenera en una sociedad fragmentada y enfrentada.

III.2- La crisis de la educación en España

117.- Uno de los principales problemas de España es la inexistencia de un sistema educativo y de investigación acorde con su nivel de desarrollo. Las promesas de alcanzar un nivel de inversión en educación e investigación equiparable al de los países de nuestro entorno han sido incumplidas

sistemáticamente por los gobiernos de todo signo político. Lo anterior se ha visto agravado por la incapacidad para responder adecuadamente a las profundas transformaciones sociales que ha vivido nuestro país en los últimos años (cambios en los modelos de familia, revolución tecnológica, inmigración, etc.) y por un vaivén legislativo permanente que ha impuesto reformas que no sólo no se han visto acompañadas de las inversiones necesarias, sino que han desviado buena parte de los recursos a la financiación de las burocracias generadas por los propios procesos de reforma.

118.- Como consecuencia de lo dicho se constata un preocupante descenso en la calidad que se manifiesta en unas tasas muy altas de fracaso y abandono escolares, en los pobres resultados de nuestros alumnos en las pruebas homologadas internacionales y en el hecho de que ninguna de nuestras universidades figure entre las más importantes del mundo. Esta disminución de la calidad de la formación se ve acompañada por una degradación de la disciplina en muchos centros escolares. Ambos fenómenos han provocado una progresiva frustración del profesorado.

119.- Esta crisis no ha afectado a todos los centros por igual. Su incidencia ha sido mayor en los públicos y, entre éstos, en los ubicados en zonas urbanas habitadas por familias de grupos sociales menos favorecidos. Este fenómeno ha ido conduciendo progresivamente a un modelo educativo dual que tiende a reproducir las desigualdades que debería contribuir a superar.

120.- Lejos del objetivo de creación de una comunidad política democrática de ciudadanos libres e iguales, la educación está siendo utilizada para adoctrinamientos de diversa índole potencialmente disgregadores. Este uso espurio del sistema educativo que lo convierte en un instrumento al servicio de la fragmentación cultural y territorial está siendo favorecido de manera irresponsable por las Administraciones educativas de diversas formas. Una de ellas es la introducción en los contenidos de diversas asignaturas de tópicos nacionalistas y localistas a menudo carentes de todo rigor científico. Otra es la relegación del español en los centros docentes de las comunidades bilingües a la categoría de lengua extranjera, en aplicación de las políticas de imposición impropiedades llamadas de «normalización lingüística». Una tercera es la presencia en el currículo de asignaturas de formación religiosa de carácter confesional y los intentos de introducir otras nuevas.

121.- Los partidos políticos tradicionales no han tenido ni la capacidad ni la voluntad de llegar a acuerdos de Estado en materia educativa. De ahí que

los sucesivos cambios de gobierno hayan venido acompañados de cambios en la legislación educativa básica, dando lugar a un permanente estado de inestabilidad normativa. A ello hay que añadir la disgregación derivada de la cesión a las comunidades autónomas de las competencias en materia educativa, que ha ido provocando la división del espacio educativo español en diecisiete subsistemas diferentes.

122.- Entre los aspectos positivos de la evolución de la educación en España hay que destacar la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años. Pero a pesar de este avance, la educación en España es hoy de menor calidad, más clasista y menos integradora. Esta evolución negativa es el resultado de la acción combinada de:

- a. Las políticas de discriminación de la enseñanza pública.
- b. La imposición dogmática de reformas demagógicas basadas en teorías pseudopedagógicas trasnochadas, que, con el pretexto de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, se están tratando de extender ahora a las universidades.
- c. La subordinación de los objetivos propiamente educativos al adoctrinamiento ideológico nacionalista o confesional. Ningún otro partido aboga por la laicidad; unos abogan por un modelo monconfesional y otros por un modelo multiconfesional.

123.- Consideramos imprescindible un pacto de Estado en materia educativa –que deberá incluir al menos a los partidos mayoritarios de ámbito nacional– que dote de estabilidad al sistema garantizando la permanencia de la norma. La nueva política educativa deberá partir del reconocimiento de los profesores como los verdaderos expertos en materia educativa, responsables de su formación y la evaluación de su trabajo, y no, como hasta ahora, como meros ejecutores de reformas que se les dictan desde otros ámbitos o, incluso, como los culpables de los fracasos de éstas.

124.- A fin de garantizar un sistema de enseñanza nacional unitario, las competencias en educación deberán ser devueltas al Estado, sin perjuicio de que la gestión siga siendo desempeñada por las comunidades autónomas (incluida la educación infantil, cuya gestión deberá depender del Ministerio o

las Consejerías de Educación). En los territorios bilingües se deberá garantizar por ley el derecho a la escolarización en la lengua de elección y el aprendizaje adecuado de ambas lenguas oficiales, desvinculándose el concepto de lengua vehicular de los de lengua «propia» o «histórica». Deberá facilitarse la movilidad del profesorado en todo el territorio nacional en igualdad de condiciones y oportunidades.

125.- La creación de un espacio educativo español integrado, que evite la desigualdad en calidad y en contenidos educativos, es a su vez un paso necesario para avanzar hacia el objetivo más ambicioso de la creación de un espacio educativo europeo. El sistema educativo deberá garantizar que los alumnos al término de la enseñanza obligatoria estén informados y preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades en tanto que ciudadanos de la Unión Europea. Por ello UPyD promoverá un esfuerzo nacional y europeo efectivo para impulsar una Dimensión Europea de la Educación insertada en los objetivos generales del sistema educativo y de las etapas de la Educación Primaria y Secundaria. Esta dimensión debe estar estrechamente conectada con la formación en valores y el desarrollo de actitudes y competencias ligados a la identidad y la ciudadanía europeas.

126.- La inversión en educación y en investigación deberá incrementarse hasta alcanzar la media de los países europeos más avanzados para dotar al sistema educativo y de investigación de los medios humanos y materiales necesarios. Este aumento de la inversión en educación deberá garantizarse mediante una Ley de Financiación de la Enseñanza.

III.3- Educación Infantil, Primaria y Secundaria

127.- El sujeto del derecho a la educación es el alumno. Y el objetivo último del sistema educativo es favorecer su formación integral como ciudadano autónomo. Por ello la educación debe ser laica y respetuosa con todos los sistemas de creencias compatibles con la democracia. La enseñanza deberá favorecer el diálogo y la convivencia entre los individuos, más allá de sus ideas morales o religiosas, e inculcar las virtudes democráticas. Defendemos la existencia de una asignatura obligatoria cuyo objetivo central sea asegurar el cumplimiento del precepto constitucional que establece que la educación «tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (Constitución Española, 27.2). Los contenidos de dicha

asignatura, que deberán ser consensuados en el Pacto de Estado por la Educación, consistirán fundamentalmente en la enseñanza de la Constitución Española y deberán impregnar el conjunto de las materias. Se fijará un texto unificado que será igual en todas las ediciones de textos correspondientes a la asignatura y que deberá servir de base para la impartición de esa disciplina por los profesores, que no podrán sustituirlo por elaboraciones propias en forma de apuntes u otras herramientas didácticas.

Ninguna materia confesional debe formar parte del currículo escolar. Apoyaremos igualmente una legislación nacional que prohíba en los centros públicos la exhibición por el personal y el alumnado de símbolos religiosos ostensibles. El contenido de los textos escolares deberá estar sometido a una supervisión pública por un cuerpo de inspección de ámbito nacional estrictamente cualificado y especializado que vele por que sus contenidos sean coherentes con los valores morales y políticos democráticos y con los planes de estudios y por que en ningún caso sean medios de proselitismo ideológico de ninguna clase.

128.- El Estado deberá priorizar el desarrollo y mejora de la red de centros públicos con el objetivo de que la prestación del servicio público deje de depender de concertos con entidades privadas. Asimismo, el Estado asumirá de forma efectiva y realista el mantenimiento y actualización de las instalaciones y dotación de los centros públicos. Esta política deberá tener como una de sus prioridades la potenciación de la red de centros públicos de calidad de Educación Infantil, en la actualidad particularmente insuficiente en relación con la demanda.

Deberá contrarrestarse la tendencia actual a convertir los centros públicos en guetos donde se segrega a los hijos de familias más desfavorecidas económicamente, cuya integración social pueda ser problemática o aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Es necesario un control administrativo riguroso de los criterios de admisión y el régimen disciplinario de los centros sostenidos con fondos públicos, que deberán ser los mismos en los públicos y los concertados, a fin de que la composición del alumnado en cada uno de ellos refleje la sociedad de su entorno o población, así como que se garantice la gratuidad total real en todos ellos. Los niños y jóvenes residentes en zonas marginadas o procedentes de familias en situación de exclusión social deberán escolarizarse en centros con un nivel académico que esté dentro de la normalidad y recibir los refuerzos necesarios, evitando su concentración en centros-gueto.

Deberá superarse toda desigualdad de oportunidades entre alumnos de los medios rural y urbano y ofrecer a los primeros la misma optatividad que a los segundos, concentrándolos en centros más grandes o, como segunda opción, subvencionando el transporte.

La política educativa debe practicar y promover la igualdad entre hombres y mujeres. Todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán ser mixtos. El currículum favorecerá la visualización de la mujer y el uso no sexista del lenguaje.

129.- A menudo se reducen los problemas educativos a la insuficiencia de los medios. Desde UPyD no compartimos ese enfoque simplista y pensamos que el incremento en la inversión en educación que propugnamos es necesario pero no suficiente para que nuestro sistema educativo supere su crisis. Además de más medios, la educación requiere reformas importantes que deben tener como líneas maestras las siguientes:

- a. La enseñanza infantil es voluntaria. La Educación Primaria y Secundaria deberán seguir siendo obligatorias hasta los 16 años.
- b. La enseñanza no universitaria tendrá tres etapas, infantil, primaria y secundaria. La Educación Primaria, base del sistema educativo, está muy lejos de alcanzar sus objetivos fundamentales. Es urgente revisarla con profundidad y rigor y dedicarle una atención continua y preferente. La etapa secundaria tendrá dos itinerarios básicos: un Bachillerato sólido y riguroso, más largo y unificado que el actual y comenzado a una edad más temprana, y una Formación Profesional de calidad para formar técnicos especialistas con las competencias suficientes para el desarrollo de una profesión y que permita acceder a estudios superiores. Se potenciará una iniciación profesional a partir de los 14 años que garantice tanto la adquisición de competencias básicas como la formación específica, y que permita la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
- c. Uno de los males endémicos de la educación en España es el planteamiento de unos objetivos muy ambiciosos cuyo logro no se verifica. Para ello debería reformarse el currículo reduciendo el número de asignaturas (especialmente eliminando asignaturas improvisadas e inconsistentes) y, sin caer en trivializaciones pseudopedagógicas, haciéndolo más realista. Para ello proponemos un método de planificación del aprendizaje basado en el trabajo global del alumno y no

sólo en las horas lectivas (tal y como hace el sistema de crédito europeo) y la realización por los alumnos de pruebas externas orientadas fundamentalmente a la evaluación del propio sistema educativo. Estas pruebas externas han de estar basadas en unos contenidos y competencias mínimos, de tipo instructivo, claramente detallados. El currículum deberá dar prioridad a los objetivos de instrucción, reconociéndolos como los característicos del sistema educativo e invirtiendo la actual tendencia a relegarlos. El proyecto curricular, salvo en centros de características especiales, será fijado por las autoridades educativas.

- d. Deberá favorecerse el aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, a través de la enseñanza bilingüe (o trilingüe en territorios con dos lenguas cooficiales), cuya implantación se está viendo obstaculizada por presiones corporativistas, y a través de los programas europeos de intercambio. Al final del Bachillerato los alumnos deberán alcanzar el nivel requerido para continuar sus estudios en una universidad en otro idioma. Para ello debe promoverse la incorporación al sistema de profesores bilingües o nativos.
- e. Deberá garantizarse el acceso en condiciones de igualdad a las tecnologías de la información y la comunicación, reduciendo la brecha digital y fomentando su aprendizaje como un fin en sí mismo y como herramienta para el acceso a la información y la cultura, el intercambio y la creación.
- f. La necesaria reivindicación de la cultura del esfuerzo exige que se establezcan criterios claros para la promoción de curso, que podrán ser distintos en Educación Primaria y Secundaria. Por otra parte, la permanencia de los alumnos en el mismo curso hasta conseguir los objetivos propuestos es inviable, por lo que deberán promoverse opciones de diversificación alternativas a la repetición de curso. Cuando ésta sea la opción elegida, deberán establecerse programas específicos de apoyo.
- g. Las autoridades educativas y el personal de los centros deberán adoptar las medidas preventivas y coercitivas necesarias para que en las aulas impere un clima adecuado de trabajo y respeto mutuo y para erradicar el acoso escolar. Deberán velar especialmente por la protección de los menores que por su origen étnico, lengua materna, orientación sexual o cualquier otra condición estén más expuestos a padecer este tipo de abuso. A tal fin deberá reforzarse la autoridad del profesorado en los centros protegiéndolo de agresiones personales y

de intromisiones ilegítimas en sus competencias profesionales. Las agresiones al personal docente tendrán la consideración de agresión contra la autoridad.

- h. Se facilitará la implicación de los padres en la educación de los alumnos. Los padres o tutores de los menores tendrán el derecho y la obligación de colaborar en la medida de sus posibilidades en la formación e integración de éstos en los centros docentes. Se establecerán medidas para facilitar la intervención rápida de las Administraciones educativas, de mediación y, en su caso, judiciales para evitar el absentismo escolar de los menores, acabando con la tolerancia de la discriminación de algunos menores, especialmente niñas, justificada en una «multiculturalidad» mal entendida.
- i. Para el mejor funcionamiento de los centros públicos se nombrará un director pedagógico y un director gerente. El primero se hará cargo de la gestión educativa y el segundo de la gestión económica y de personal. Éste será nombrado por la Administración y cambiará cada espacio de tiempo convenido. Deberán atribuirse al claustro de profesores algunas de las competencias actualmente atribuidas a los consejos escolares.
- j. Deberán reducirse radicalmente las labores burocráticas que el profesorado debe realizar actualmente y dotar a los centros de personal administrativo suficiente.

130.- Desde UPyD apostamos por la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (necesidades educativas especiales u otras necesidades por dificultades específicas de aprendizaje, trastornos por déficit de atención o hiperactividad, por condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo o por altas capacidades intelectuales, y que puede requerir determinados apoyos en parte o a lo largo de su escolarización) preferentemente en los mismos centros y grupos que el resto del alumnado. Para ello es preciso contar con los apoyos profesionales, invertir en la formación del profesorado y contar con las ayudas técnicas necesarias para hacer efectiva dicha inclusión en el sistema educativo general. En el caso de centros bilingües deberán crearse itinerarios que permitan obviar total o parcialmente el bilingüismo a alumnos con alguna discapacidad.

Sin embargo el modelo de escolarización de este alumnado debe ser flexible para adecuarse en cada caso a las necesidades del alumno y de este modo poder garantizar la atención específica que requieren. De ello deriva la necesidad de

crear programas concretos en todas las etapas educativas. Dichos programas, impartidos por profesores especializados bajo la supervisión del departamento de orientación de cada centro, incluirían una metodología y currículo específico y la evaluación periódica de sus resultados.

Se hace también preciso reducir la ratio en las aulas en las que haya alumnos con necesidad específica de apoyo educativo; crear un protocolo claro de acción común para la atención de la diversidad en todos los centros; la fijación de objetivos y contenidos mínimos a asimilar y la elaboración del material didáctico correspondiente; así como la detección e intervención en edades tempranas.

Se desarrollarán medidas que garanticen la atención a los menores que requieran servicios de refuerzo de los aprendizajes básicos (desarrollo del lenguaje, lectoescritura, etc.) sin el requisito previo de ser considerados alumnos con necesidades educativas especiales y ser incluidos en el programa de integración. Estos apoyos se dispondrán desde su escolarización en la etapa infantil.

131.- La inmigración es un fenómeno reciente en España y el sistema educativo es un instrumento fundamental para la integración de los hijos de los inmigrantes y la prevención de actitudes xenófobas o racistas. Para que pueda cumplir su función, sin embargo, es preciso dotar al sistema educativo de la flexibilidad y los medios para que puedan atenderse las necesidades singulares de los inmigrantes (por ejemplo el aprendizaje del español de los no hispanohablantes).

132.- La enseñanza infantil será impartida por graduados en Magisterio y, en su caso, por otro personal con la debida titulación y, en todo caso, los centros de Educación Infantil deberán contar con, al menos, un graduado en Magisterio. La enseñanza primaria deberá ser impartida por graduados en Magisterio y la secundaria por graduados de materias afines a la disciplina. La formación, selección y promoción del profesorado deberá basarse en la excelencia académica y la capacidad pedagógica. Para ello es imprescindible que los estudios y sistemas de acceso a la profesión docente sean más exigentes y suprimir los nuevos másteres de formación del profesorado, que presentan, agravados, los mismos defectos que el antiguo CAP y que han generado un justificado rechazo entre estudiantes, graduados y la mayor parte del profesorado universitario. En su lugar deberá implantarse una formación docente, similar al sistema MIR, consistente en el ejercicio remunerado de

la enseñanza durante un periodo de uno o dos años bajo la supervisión de profesores con experiencia y competencia acreditadas. Para asegurar el cumplimiento de los principios de igualdad, mérito y capacidad en el acceso a la función pública docente se suprimirán los concursos-oposición restringidos o cuasi restringidos. En adición, deberán revisarse los criterios para las ofertas de empleo para profesores, lastrados por una eventualidad galopante que perjudica claramente la calidad. La contratación de interinos y eventuales debe ser un recurso excepcional y no la forma común de ingreso en la profesión.

Deberá implantarse un sistema de evaluación interno y externo del profesorado, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza. Además la evaluación externa servirá para medir la excelencia académica y la promoción de los profesores, que no debe seguir basándose en la antigüedad y la recepción de cursillos, sino preferentemente en la competencia profesional y los méritos académicos, invirtiendo el proceso de desconexión entre el profesorado de los distintos niveles educativos, especialmente entre la secundaria y las universidades.

Asimismo se debe reducir la excesiva rotación del profesorado para facilitar la consolidación de los proyectos educativos y el seguimiento del alumnado.

133.- La figura del inspector debe ser revisada y reforzada, dotándosele de la suficiente preparación para apoyar y satisfacer las necesidades del profesorado y sin reducirlo a mero controlador de determinadas actividades. Supervisaría la evaluación de la práctica docente y el funcionamiento de los centros con un planteamiento de apoyo y ayuda, no de fiscalización. Tales evaluaciones deberían procesarse para extender la aplicación de las mejores prácticas educativas a todos los centros.

134.- Los centros educativos deben ser lugares abiertos a la sociedad y ser aprovechados por ella en su conjunto. Por eso se habilitarán como centros culturales, bibliotecas y centros deportivos, cuando estén disponibles y no se esté impartiendo enseñanza reglada en ellos, con personal especializado. Se favorecerá la realización de actividades extraescolares que faciliten la conciliación de la vida laboral y familiar.

La conciliación debe tener carácter «extraescolar» o «complementario». Los servicios asistenciales deberán delimitarse claramente con el fin de subordinarse a la función educativa, que es la propia de los centros docentes.

III.4- Universidades e investigación

135.- UPyD apuesta decididamente por la integración de las universidades españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y apoya por lo tanto la implantación de las medidas previstas en la Declaración de Bolonia. No obstante, rechaza algunas de las reformas ajenas a dicho proceso pero que, tomándolo como pretexto, se están imponiendo a las universidades. Entre éstas cabe citar la subordinación de los estudios universitarios a supuestas necesidades del mercado de trabajo, la privatización indirecta de las titulaciones en las universidades públicas, el intento de imponer en la Enseñanza Superior una metodología didáctica uniforme inspirada en reformas ya fracasadas de la Secundaria (el crédito europeo, cuya implantación es una medida positiva, no impone una pedagogía determinada), el nuevo máster de formación de profesorado y la burocratización de la evaluación de la calidad.

136.- Es un sinsentido pretender integrar el sistema universitario español en el EEES y a la vez mantener su fragmentación actual. La integración en Europa debe venir acompañada de la creación de un Espacio Español de Educación Superior. Proponemos por ello retomar la idea de un catálogo nacional de titulaciones y la elaboración de directrices específicas para cada una de ellas, a fin de obtener la homogeneidad necesaria para garantizar la movilidad de los estudiantes promovida por el proceso de Bolonia.

137.- Además de la de los estudiantes, debe facilitarse la movilidad del profesorado, superando la endogamia, que constituye una de las principales lacras de la Universidad española. Para ello es necesario reformar el sistema de selección del profesorado, personal investigador y de administración y servicio y restituir a los funcionarios universitarios el derecho al traslado. Ello exige sustituir la habitual interpretación estrecha de la autonomía universitaria (entendida como la discrecionalidad de cada universidad para contratar a su profesorado) por una interpretación más amplia (la autonomía de la academia respecto al poder político).

138.- La evaluación de la calidad de la enseñanza de los centros y los profesores es una de las asignaturas pendientes de la Educación Superior española. Desgraciadamente, los procedimientos de evaluación que se están implantando son insufriblemente burocráticos, además de arbitrarios e ineficaces. Como alternativa proponemos que la docencia universitaria sea evaluada por sus resultados, es decir, por la formación adquirida por sus

titulados. Para ello deberá incentivarse a los titulados recientes para que realicen pruebas homologadas externas.

139.- Debe existir un sistema de becas que garantice que toda persona tenga la oportunidad de estudiar con dedicación y aprovechamiento, a tiempo completo o parcial, en la modalidad presencial o en la modalidad a distancia, sin discriminación a estudiantes en el acceso a becas por elegir una u otra opción. La enseñanza superior deberá ser gratuita para las personas dependientes o discapacitadas en los términos que recoge la Ley de Universidades. Las ayudas a la movilidad de los estudiantes deberán tener la dotación suficiente para cubrir todos los gastos, lo que permitiría estudiar la posible supresión de centros manifiestamente infrautilizados y concentrar su alumnado y profesorado en otros más grandes. Las ayudas financieras podrán complementarse (no reemplazarse) con otros sistemas como becas de colaboración, préstamos a bajo o nulo interés, préstamos-renta, etc. Los estudios de postgrado deberán tener unas tasas fijadas similares a las de los de grado para evitar que factores económico-sociales prevalezcan sobre la capacidad y el mérito.

140.- El alto fracaso estudiantil demuestra la conveniencia de implantar un sistema de acceso más riguroso que permita la realización de pruebas específicas en las titulaciones en que se estime necesario. Al mismo tiempo, conviene reducir el número de convocatorias suficientes para aprobar una asignatura y establecer unos límites de extensión del estudio de una carrera. Superados esos límites, únicamente se podrá continuar los estudios en centros públicos en la UNED.

141.- El fomento de la investigación exige desvincular las plantillas de los departamentos universitarios de las necesidades docentes, pudiendo crearse itinerarios diferentes de selección del personal según el perfil docente o investigadora del contrato. Ello permitiría un aumento del personal investigador, que sería contratado sólo sobre la base de su productividad investigadora, y eliminaría distorsiones *ad hoc* en los planes de estudio y la planificación de las enseñanzas. En esta línea, proponemos la potenciación de programas como el Ramón y Cajal y la estabilización del personal investigador contratado.

142.- Es deseable una mayor interrelación entre la sociedad civil y la comunidad universitaria, favoreciendo el trasvase de información útil entre ambas, luchando de este modo contra el aislacionismo creciente de la Universidad española. Debe incentivarse la colaboración entre las universidades y las empresas en el ámbito de la investigación y las prácticas de los estudiantes (sometidas a una

supervisión que garantice su valor formativo). No obstante, esto no debe ser obstáculo para el impulso de la investigación básica, cuya financiación deberá hacerse fundamentalmente con fondos públicos.

Apéndice II

20 Propuestas para un Pacto de Estado de Educación

(Resumen del Título III, «Educación y ciudadanía», de la Resolución de Política General de UPyD en su I Congreso Nacional)

En Unión Progreso y Democracia estamos convencidos de que la mejora de nuestro sistema educativo y de investigación es una de las claves para superar los principales problemas que atraviesa España. También lo estamos de que el sistema educativo español atraviesa una grave crisis y de que somos la única fuerza política que defiende con coherencia y rigor las reformas educativas necesarias para avanzar hacia una España más próspera, igualitaria y cohesionada territorialmente.

La importancia estratégica de la educación hace imprescindible un Pacto de Estado que garantice la permanencia de la norma, introduzca las reformas necesarias para corregir las deficiencias de nuestro sistema educativo y garantice los recursos necesarios. Estas son nuestras propuestas para ese Pacto:

1. La recuperación de las competencias en educación por el Estado para garantizar un sistema educativo común integrado en un espacio educativo europeo.
2. Una Ley de Financiación de la Enseñanza que garantice a largo plazo los medios humanos y materiales necesarios.
3. Un currículum que inculque las virtudes democráticas (e incluya una asignatura específica basada en el estudio de la Constitución y los derechos y libertades fundamentales) y sea laico desde el punto de vista ideológico, identitario y religioso.
4. La apuesta por una enseñanza pública de calidad, mediante la ampliación de la red pública (incluida la de Educación Infantil), el establecimiento de un control riguroso de los criterios de admisión en todos los centros sostenidos con fondos públicos (que evite la segregación por sexo, extracción social, origen étnico o cualquier otra condición) y la exigencia de la gratuidad real en todos ellos.
5. La libertad de elección lingüística.
6. Una enseñanza que valore el esfuerzo, el aprendizaje, la excelencia y la responsabilidad, que parta del reconocimiento de los profesores como los verdaderos expertos en materia educativa y que supere los dogmas responsables del fracaso del sistema vigente.
7. El restablecimiento de la disciplina en los centros y el reconocimiento del profesorado como autoridad pública a fin de erradicar el acoso escolar, especialmente el padecido por el alumnado que por su orientación sexual, origen étnico, lengua materna o cualquier otra condición sea especialmente vulnerable.
8. La escolarización obligatoria hasta los 16 años, con una Educación Secundaria que incluya dos itinerarios: un Bachillerato sólido y riguroso, más largo y unificado que el actual y comenzado a una edad más temprana, y una Formación Profesional de calidad que permita acceder a estudios superiores.
9. La reducción del número de asignaturas por curso y la implantación de un currículum más realista, que tome como base el trabajo global del alumno y no sólo las horas lectivas y que rectifique la actual tendencia a relegar los objetivos de instrucción.

10. La diversificación como alternativa a la repetición de curso y el fracaso o abandono escolares, con programas de iniciación profesional, accesibles desde los 14 años, que permitan la obtención del título de Secundaria Obligatoria.
11. La dotación a los centros de los medios humanos y materiales que permitan la inclusión del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, según un modelo flexible que se adecue a las necesidades de cada alumno, con la integración en los mismos centros y grupos que el resto como opción preferente.
12. El impulso al aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente el inglés, mediante el fomento de la enseñanza bilingüe (o trilingüe en las comunidades autónomas con dos lenguas cooficiales).
13. La reducción de la brecha digital, mediante la facilitación del acceso en condiciones de igualdad a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
14. Un nuevo sistema de formación del profesorado basado en la realización de prácticas remuneradas en los centros (similar al MIR) como alternativa al actual máster-CAP; un método de selección que respete los principios de igualdad, mérito y capacidad (suprimiendo los concursos restringidos o cuasirrestringidos y el recurso a la contratación interina como vía de acceso); y una carrera docente que valore la excelencia académica y la capacidad pedagógica por encima de la recepción de cursillos.
15. La revisión y refuerzo de la figura del inspector, con funciones de apoyo y evaluación, y no sólo de fiscalización.
16. La integración de la Universidad española en el Espacio Europeo de Educación Superior, recuperando el espíritu original de la Declaración de Bolonia frente a los intentos de extender a las universidades reformas ya fracasadas en la Educación Secundaria.
17. Un programa de becas y unas tasas fijadas para los estudios de postgrado similares a las de grado, a fin de garantizar la igualdad de oportunidades.
18. La movilidad de estudiantes y profesores, con el fin de superar la endogamia por medio de una reforma del sistema de selección del

profesorado y de la restitución a los funcionarios universitarios del derecho al traslado.

19. El fomento de la investigación, mediante el aumento de la inversión, la desvinculación de las plantillas universitarias de las necesidades docentes, la potenciación de programas como el Ramón y Cajal y la estabilización laboral del personal investigador contratado.
20. Una evaluación continua del sistema educativo, en todos sus niveles, basada en la realización de pruebas externas por parte de alumnos y titulados, como alternativa a los métodos actuales, ineficaces e insufragiblemente burocráticos.

Colaboradores

JOAQUIN ANDRÉU

Ingeniero Técnico Informático. Profesor de Formación Profesional.

Coordinador Local de UPyD en la Vega Baja (Alicante).

ADRIÁN BEGOÑA MONCÓ

Ingeniero de Telecomunicaciones y Profesor de Música de Enseñanza Secundaria en el IES Vallecas I (Madrid).

Miembro del Consejo Político de UPyD y coordinador de su Grupo de Trabajo nacional de Educación, además de responsable de Educación en el Consejo Territorial de UPyD en la Comunidad de Madrid.

INGER ENKVIST

Catedrática de Español en la Universidad de Lund (Suecia) y asesora del Ministerio de Educación de Suecia.

Autora de *La educación en peligro* (Madrid, Unisón, 2000) y *Repensar la educación* (Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 2006).

JOAN FONT ROSSELLÓ

Profesor de Tecnología Electrónica en la Universidad de las Islas Baleares y periodista.

Autor de *Artesanos de la culpa. Los intelectuales y las buenas intenciones* (Palma de Mallorca, Coc 33, 2005).

Miembro del Consejo Territorial de UPyD en Baleares.

MANUEL HERNÁNDEZ IGLESIAS

Catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad de Murcia.

Miembro del Consejo de Dirección y responsable de Educación de UPyD.

JOSÉ MANUEL LACASA

Investigador especialista en Educación. Director del Instituto de Investigación Educativa IFIE.

Ha sido redactor jefe y subdirector del periódico *Magisterio*.

GORKA MANEIRO LABAYEN

Diplomado en Ciencias Empresariales, Técnico Especialista en Administración de Empresas y Técnico en Gestión Fiscal.

Miembro del Consejo de Dirección de UPyD.

Diputado en el Parlamento Vasco por Unión Progreso y Democracia.

RICARDO MORENO CASTILLO

Catedrático de Enseñanza Secundaria de Matemáticas en el IES Gregorio Ma-rañón (Madrid). Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid.

Autor de *Panfleto Antipedagógico* (Barcelona, El lector universal, 2006) y *De la buena y mala educación* (Barcelona, Los libros del lince, 2008).

JORGE ARTURO MUÑOZ

Profesor de Filosofía en el IES Son Pacs (Palma de Mallorca).

Responsable de Acción Institucional del Consejo Territorial de UPyD en Ba-leares.

VÍCTOR ORTEGA LACALLE

Director y Profesor de Historia y Geografía en el IES Gabriel y Galán (Monte-hermoso, Cáceres).

Miembro del Consejo Político de UPyD y responsable de Estudios y Programa de su Consejo Territorial en Extremadura.

MIGUEL ÁNGEL QUINTANA PAZ

Profesor Agregado de Filosofía Moral y Política en la Universidad Europea Mi-guel de Cervantes (Valladolid) y Director del Servicio de Publicaciones de esa misma universidad.

Coautor de *Europa, siglo XXI: Secularización y Estados laicos* (Madrid, Minis-terio de Justicia, 2006).

Miembro del Consejo Político de UPyD y responsable de Estudios, Programa y Comunicación de su Consejo Territorial en Castilla y León.

ANTONIO ROBLES

Profesor de Filosofía en el IES Príncipe de Girona (Barcelona) y periodista. Ha sido colaborador del Instituto de Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona durante 13 años.

Autor de *Extranjeros en su país* (Málaga, Sepha, 2008 –2ª edición–).

Responsable de Comunicación del Consejo Territorial de UPyD en Cataluña.

RAMÓN RODRÍGUEZ GARCÍA

Catedrático de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid.

Miembro del Consejo Político de UPyD.

MERCEDES RUIZ-PAZ

Maestra en el Colegio Profesor Tierno Galván (Alcobendas, Madrid), licenciada en Pedagogía y escritora.

Autora de *Los límites de la educación* (Madrid, Unisón, 1999) y *La secta pedagógica* (Madrid, Unisón, 2003).

JULIÁN RUIZ-BRAVO

Profesor de Lengua Castellana y Literatura en el IES Son Ferrer (Calvià, Baleares) y escritor.

Miembro del Consejo Territorial de UPyD en Baleares.

JOSÉ SÁNCHEZ TORTOSA

Profesor de Filosofía en el Colegio Santa Cristina-FUHEM (Madrid) y escritor.

Autor de *El profesor en la trinchera* (Madrid, La esfera de los libros, 2008).

FRANCISCO SOSA WAGNER

Catedrático de Derecho Administrativo en la Universidad de León, ensayista y escritor.

Autor de *El mito de la autonomía universitaria* (Madrid, Civitas, 2004) y (con Igor Sosa Mayor) *El Estado fragmentado. Modelo austro-húngaro y brote de naciones en España* (Madrid, Trotta, 2006).

Diputado en el Parlamento Europeo por Unión Progreso y Democracia.

BEATRIZ TORRES FREIRE

Economista.

Madre de una alumna con discapacidad.

Afiliada de UPyD.

