

OPORTUNO Y LÚCIDO

En octubre de 2010, se publicaba en estas mismas páginas un *encarte* de Filosofía que debía analizar y comentar el estado de las materias filosóficas en la ESO (Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, y Educación Ético-Cívica) y en el Bachillerato (Filosofía y Ciudadanía, e Historia de la Filosofía). El artículo sobre Educación Ético-Cívica se lo propusimos a Luis Gómez Llorente y él, amablemente como siempre, aceptó el encargo. Su artículo, sin embargo, no se publicó entonces y es el que aparece a continuación, tres años después de ser escrito y un año después de su muerte.

Como pronto verá el lector, el artículo de Gómez Llorente va mucho más allá de la descripción puntual de una materia y se adentra seriamente a reflexionar sobre el valor ético de la participación en la *escuela*, contraponiendo los modelos de escuela tradicional y escuela participativa. Y como verá pronto el lector, el artículo sobrepasaba ampliamente los austeros límites de un encarte genérico: con acierto o no, se decidió entonces publicar el encarte con solo tres artículos (de Julián Arroyo, de Luis Cifuentes y de mí mismo) y dejar para un siguiente encarte el rico y extenso artículo de Luis que, por fin, ve ahora la luz.

Desde entonces, no solo han pasado tres años: el Partido Popular ganó ampliamente las elecciones y el ministro de Educación del nuevo Gobierno, D. José Ignacio Wert, impulsó la elaboración de una nueva Ley Orgánica, la LOMCE –*Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*–, que en estos días está terminando su tramitación parlamentaria. Pronto verá el lector qué oportuno y lúcido sigue siendo hoy el texto que Gómez Llorente nos dejó escrito.

En esta nueva Ley las materias filosóficas o relacionadas con la reflexión filosófica prácticamente desaparecen: desaparece la Educación Ético-Cívica (y la Educación para la Ciudadanía) y deja de ser común y para todo el alumnado la Historia de la Filosofía, que parece destinada a desaparecer en la práctica. Tres años antes, Gómez Llorente, dejaba aquí escrito: *Especial responsabilidad en cuanto va dicho recae sobre mis colegas en activo, los profesores de filosofía, a quienes la Administración ha encomendado preferentemente las enseñanzas de Ética, en lo que se comprende la ética-cívica. Lo cual es un acierto, pues nunca fue tan necesaria como ahora la contribución de la Filosofía en la enseñanza secundaria.*

Jesús PICHEL

Coordinador del Seminario de Filosofía
Colegio Profesional de Filósofos

PARTICIPACIÓN Y EDUCACIÓN ÉTICO-CÍVICA

LUIS GÓMEZ LLORENTE
Profesor y filósofo

Significado ético de la participación

El modelo de escuela participativa parece a primera vista una cuestión de organización escolar, y de hecho así es como aparece en leyes y reglamentos, donde no se hace mención explícita de su significado ético. Pocos lo relacionan con aquellas otras disposiciones que al tratar de los derechos y deberes de los padres, profesores y alumnos, sí que se refieren ciertamente al derecho y al *deber de participar* –cada cual a través de los órganos pertinentes– en las decisiones que conciernen a la vida del centro.

La escuela participativa se diferencia de la escuela tradicional en el papel directivo que se atribuye a los miembros de la comunidad escolar, asignando a distintos órganos colectivos [Departamentos, Claustro, Consejo Escolar, Junta de delegados de alumnos, etc] determinados ámbitos de decisión sobre las actividades que en el centro se llevan a cabo. El modelo participativo implica por tanto un alto grado de autogobierno de la comunidad escolar.

La escuela tradicional en cambio se basa organizativamente en una concepción jerárquica de la sociedad, especialmente clara con respecto a la escuela privada que a este respecto reviste la forma de empresa capitalista donde el dueño ejerce el poder de dirigir, (contrata, despide, fija los criterios pedagógicos, etc.) como muy bien sabemos quienes en nuestra juventud trabajamos muchos años en centros privados antes de que existiera el peculiar régimen de la concertación. La escuela pública tradicional obedecía al principio de orden jerárquico, matizado por el régimen funcional del profesorado y por la libertad de cátedra. No obstante, concebida la escuela pública tradicional como un establecimiento estatal, y la dirección del centro como delegación del poder público para la administración del mismo, su filosofía no era sino la de ejecutar los planes de estudio y el control del rendimiento escolar preestablecidos por la Administración. En suma, los propietarios de los centros, sean particulares, o sea la Administración, poseen el poder y la responsabilidad de dirigir lo que se hace en las escuelas.

Especialmente odiosa resulta la situación de la escuela pública cuando se suprime la libertad de cátedra y al esquema organizativo jerárquico se añade el control ideológico sectario, como ocurrió en nuestro país bajo la dictadura, cuando tras la depuración del magisterio se impuso la ideología oficial del llamado «nacional-catolicismo».

Sin embargo, la escuela tradicional, inspirada en principios de autoridad jerarquizada, puede ser muy eficiente en orden a conseguir determinados objetivos de rendimiento académico. Más aún, su habitual carácter disciplinario facilita esos resultados, acompañados de tamices selectivos que producen la exclusión semi-automática de los inadaptados al estándar exigido, porción que sociológicamente coincide siempre con el alumnado de origen económico-social inferior, aquellos que en palabras de José Gimeno Sacristán poseen por origen menor o nulo «capital cultural».

Quien esto escribe conoce muy bien, por propia y prolongada experiencia lo que puede llegar a ser una de esas máquinas de «eficiencia» por haber trabajado en un centro capaz de renovar cada año medio millar de alumnos a quienes se preparaba con extraordinario éxito estadístico para superar el antiguo examen de selectividad tras el curso preuniversitario, luego COU. Han pasado tantos años de aquello como para haberse encontrado luego de ministra de Educación a una de aquellas alumnas de entonces. Pero no ha pasado tanto como para olvidar la rigidez de los controles de la maquinaria, y su aparatage técnico que incluía hasta personal contratado exclusivamente como correctores de los cuatro problemas de física y/o de matemáticas que cada alumno entregaba diariamente resueltos. No teníamos problemas de disciplina; algunos alumnos se autoexcluían y el Director sabía que era rentable excluir imperativamente a cualquiera, fuese profesor o alumno, que dificultara la tarea. No hablamos especulativamente, pues, de enseñanza autoritaria, sino por lo conocido durante trece años de experiencia. Hubiéramos obtenido como centro la máxima puntuación con arreglo a los parámetros de

medida aplicables en determinadas estadísticas e informes internacionales.

Cada modelo organizativo tiene sus virtudes y sus inconvenientes. La elección depende de los objetivos, más en el fondo, de cómo se conciben los fines de la educación, no retóricamente, sino conforme al orden de prioridades y al equilibrio deseado. Si lo que se pretende prioritariamente es instruir y enseñar a obedecer, lo más eficaz es la escuela tradicional. Si lo que se pretende va más allá de eso, en algo hay que cambiar. Porque no se olvide: La forma de articular la convivencia en el centro forma parte substancial del currículo oculto. Si el papel del alumno en el centro se limita a ser capaz de repetir lo que dicen el libro y el profesor, a obedecer intelectual y formalmente, nada aprende en el centro concerniente a la autonomía moral, ni a la comprensión significativa de lo que es una sociedad democrática, valores en cambio que inspiran el modelo participativo.

Autonomía moral y autogobierno de los pueblos son como bien sabemos ideales característicos de la Ilustración, profundamente ligados entre sí: Una comunidad de personas libres, capaces cada una de las cuales de gobernarse a sí misma (conciencia autolegisladora), ha de constituir un pueblo capaz de gobernarse a sí mismo (soberanía popular). Nada tan característico del *ethos* ilustrado como el afán de emancipación, de sacudirse las viejas tutelas, eclesiástica y política, que sofrenaron durante siglos el uso de la libertad. Recordemos el famoso texto que compara la Ilustración con el acceso a la mayoría de edad, al tiempo que reclama el derecho al uso público de la razón (Kant).

Del valor de la libertad individual, exaltada junto con la racionalidad, como lo más específico de los seres humanos, se infiere el valor moral de libertad política, o establecimiento de un régimen de libertades cuya finalidad no es otra sino hacer posible para todos y cada uno el uso y disfrute pacífico de aquella libertad originaria.

Por tanto, no sólo es virtuoso el hábito de conducirse ejerciendo racionalmente la condición de nuestro ser libre, sino que también –y por ello mismo– lo es el comprometerse con la instauración, el mantenimiento y la defensa de las libertades públicas que posibilitan y amplían el ejercicio de la libertad individual, a lo cual llamamos virtud cívica.

Rousseau, al comienzo de su más famosa obra, reclama la necesidad de esa acción libertadora que dé



El pensador, de Auguste Rodin

paso al contrato social, por virtud del cual se establezca la garantía recíproca de las libertades entre todos los ciudadanos. «El hombre ha nacido libre y se encuentra por doquier encadenado.»

De este modo la Ilustración recupera el concepto de ciudadano que alumbró la democracia ateniense, aquel concepto que de forma tan vibrante expresó Pericles en el famoso discurso pronunciado durante las honras fúnebres dedicadas a los muertos en el primer año de contienda, conforme nos transmite Tucídides en su *Historia de la Guerra del Peloponeso*:

Pericles va describiendo la ciudadanía ateniense «Tenemos un régimen político que no emula las leyes de otros pueblos, y más que imitadores de los demás, somos un modelo a seguir. Su nombre, debido a que el gobierno no depende de unos pocos, sino de la mayoría, es democracia. En lo que concierne a los asuntos privados, la igualdad, conforme a nuestras leyes, alcanza a todo el mundo, mientras que en la elección de cargos públicos no anteponemos las razones de clase al mérito personal, conforme al prestigio de que goza cada ciudadano en su actividad; y tampoco nadie en razón de su pobreza, encuentra obstáculos debido a la oscuridad de su condición so-



Luis Gómez Llorente junto a Eloy Terrón y Santiago Barahona en la Junta General celebrada en enero 1976

cial si está en condiciones de prestar un servicio a la ciudad.

«Amamos la belleza con sencillez y el saber sin relajación. Nos servimos de la riqueza más como oportunidad para la acción que como pretexto de la vanagloria, y entre nosotros no es un motivo de vergüenza para nadie reconocer su pobreza, sino que lo es más bien no hacer nada por evitarla. Las mismas personas pueden dedicar a la vez atención a sus asuntos particulares y a los públicos, y gentes que se dedican a diferentes actividades tienen suficiente criterio respecto de los asuntos públicos. Somos, en efecto, los únicos que a quien no toma parte en estos asuntos lo consideramos no un despreocupado, sino un inútil; y nosotros en persona, cuando menos damos nuestro juicio sobre los asuntos, o los estudiamos puntualmente, porque, en nuestra opinión, no son las palabras lo que supone un perjuicio para la acción, sino el no informarse por medio de la palabra antes de proceder a lo necesario mediante la acción.

«Tal es, pues, la ciudad por la que estos hombres han luchado y han muerto, oponiéndose noblemente a que les fuera arrebatada, y es natural que todos los que quedamos estamos dispuestos a sufrir por ella.»

He ahí maravillosamente dicho lo que es participar; tomar parte activa en las cosas de la ciudad, en lo que es de todos; sentirlo además como algo propio, y según Tucídides, amarlo hasta el extremo de estar dispuestos a defenderlo frente a los enemigos de la ciudad, aún a riesgo de la propia vida.

No es que la filosofía cristiana tradicional no hubiera

considerado como un deber moral la contribución al bien común, conservarlo y defenderlo, pero la diferencia fundamental con respecto a lo que nos ocupa radica en que esa contribución no incluye la participación activa en las decisiones que conciernen a la cosa pública, sino más bien en la obediencia a quien legítimamente ostenta el poder o facultad de gobernar la sociedad.

El pensador más clásico de la filosofía escolástica, Santo Tomás, de referencia canónica hasta época bien reciente, exalta el valor del bien común hasta el extremo de que su recto servicio es lo que legitima el poder del gobernante [de Reino], con la audacia para su época de afirmar tajantemente el sometimiento del príncipe a la Ley, pero todo ello enmarcado en un concepto de monarquía tradicional, más próximo en este punto al postulado de unidad de poder preconizado por Platón, que a la democracia ateniense. Modelo éste de la monarquía tradicional tan arraigado en la tradición eclesiástica como para seguir siendo hasta nuestros días la forma habitual de gobernar la Iglesia. De ahí que a Roma le fuera difícil asumir como válido el modelo de Estado liberal, no habiéndose reconciliado plenamente con la democracia hasta la constitución *Gaudium et Spes* del Vaticano II^o.

La ideología que inspira los movimientos revolucionarios de la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del XX –Marxismo y Anarquismo– reelaboraron la antigua idea del deber de intervenir en la cosa pública, sustituyéndola por el imperativo ético de la «toma de conciencia de clase» y consecuente compromiso personal con la causa de la revolución. Convencidos de que una verdadera libertad igual para todos sería imposible bajo el régimen de explotación capitalista –y razones para pensar así a la sazón no les faltaban– concibieron como principal deber de todo «obrero consciente» la participación activa en la lucha por la emancipación, libertadora de toda explotación, y por ende de toda alienación.

Bien entrado el siglo XX, al hilo de la crítica de todos los totalitarismos, incluido el comunismo soviético, y bajo la influencia del espíritu libertario, tomó auge el ideal autogestionario, no solo entre las filas de tradición socialdemócrata sino también en las ramas más vanguardistas del sindicalismo cristiano. Esta idea de la autogestión influiría poderosamente a nuestro juicio en el movimiento de profesores de los años 60, y de ahí probablemente la hostilidad con la que fue recibida la idea de participación por la patro-

Los regímenes totalitarios utilizaron la escuela para vehicular una ideología antiliberal y transmitir una interpretación dogmática de la nación

nal de la enseñanza privada, a lo que luego nos referiremos más en particular.

La crisis de los grandes relatos ideológicos que de manera coherente y omnicomprensiva daban razón del sentido de la historia, de la utopía social, de todos y cada uno de los problemas sociales, así como de sus respectivas soluciones, determinó que en la actualidad se haya fragmentado el pensamiento alternativo, dando lugar al desarrollo de una serie de causas parciales, aunque todas ellas tienen el denominador común de aspirar a la reforma social, así como el de reclamar un cierto compromiso personal explícito, cuales son el pacifismo, la igualdad de género, el ecologismo, y las mil y una formas de solidaridad con los más desvalidos. A lo que deben agregarse los proyectos ético-sociales derivados de convicciones religiosas, que se hacen cada vez más presentes en el escenario público. Todos ellos reclaman como un deber participar en la vida pública, aunque cada cual centre su actividad en objetivos bien delimitados. Pero para todos ellos ser un buen ciudadano es sinónimo de estar comprometido en la acción social que sea más acorde a las propias convicciones.

No existe, pues, una única línea argumental que justifique la participación como valor ético, sino múltiples justificaciones distintas, aunque convergentes, lo que en cierta medida favorece el consenso, puesto que de hecho todos afirman, aunque desde distintos criterios ideológicos, el derecho y el deber de participar, cuyo contravalor es el puro egocentrismo narcisista, o la marginalidad forzosa que impide de hecho la integración y la participación.

Del pensamiento actual procede citar aquí a Victoria Camps y Salvador Giner que dedican un capítulo de su Manual de Civismo, titulado precisamente «Pertener y Participar», donde afirman:

«... es necesario relacionar el civismo con una actitud básica de solidaridad ciudadana; la de no ser indiferentes al prójimo. Se trata, simplemente, y para decirlo coloquialmente, de *no pasar* de ellos. No pasar se refiere a una moral solidaria mínima o minimalista, por la que hay que abogar en toda democracia. [...]. Acudir a votar en unas elecciones, llamar la atención pública sobre algo que no va bien (...); mani-



Año 1976. Multitudinaria Junta General en el Palacio de Congresos de Madrid

festarse en la calle a favor de cualquier causa respetable; estar presente en una asociación de padres de alumnos, y tantas actividades más compatibles con las tareas de cada cual. En otras palabras, participar. Son actividades que requieren de nosotros esfuerzos muy circunscritos. En su conjunto forman el tejido de una buena democracia y de una mejor convivencia. Pertener participando es ser un ciudadano activo, no pasivo».

Significado pedagógico de la participación escolar

La escuela participativa implica la intervención activa en el gobierno y gestión del centro por parte de todos los miembros de la comunidad escolar. Pero aquí nos interesa sobre todo la participación de los escolares a fin de resaltar su valor pedagógico, esto es, en qué medida y de qué forma la participación activa del alumnado en la vida del centro contribuye a la formación en valores.

La escuela participativa, por cuanto concierne a los profesores y al personal no docente significa auto-gestión compartida con el resto de la comunidad escolar. Por cuanto concierne a los padres significa intervenir habitualmente en el tipo de educación que reciben sus hijos, no limitando por tanto esa facultad al momento de la mera elección del centro. Para los alumnos puede significar muchísimo más, pues concierne a la formación de su personalidad en cuanto miembros del colectivo social; a la formación de acti-

tudes y modos de proceder que marcarán una huella duradera en su vida.

Hay cosas ante las que la escuela no puede ni debe ser neutral, y de hecho no lo es. Ocurre, sin embargo, que a veces la rutina tradicional pasa por neutralidad, por ser lo «natural», lo de siempre, en tanto que la innovación se percibe como lo perturbador. Pero lo cierto es que la tradición lejos de ser neutral está cargada de valores implícitos, y que fue concebida e instaurada por alguien muy a conciencia de lo que se pretendía.

La escuela necesariamente, inevitablemente, tiene una cierta organización que obedece a un cierto modelo de organización social. El modelo tradicional es vertical, lo que pretende la escuela participativa es introducir la horizontalidad, en la vertical el orden viene de arriba abajo. En lo horizontal el orden procede del acuerdo entre las partes. No todo cuanto se hace en la escuela puede decidirse en ella misma, pues forma parte de un sistema en el que han de garantizarse ciertas condiciones de igualdad y de compensación de desigualdades. Pero queda un amplio margen a la posible decisión de los centros. Lo que se cuestiona es a quién corresponde decidir sobre cada asunto, y qué parte corresponde a cada cual en la gestión de lo decidido.

Todo lo cual, la forma de organizar la escuela, y los propios hábitos de convivencia, forma parte del currículo oculto, del currículo que cala permanentemente y educa por inmersión o impregnación. Es en este sentido en el que no cabe neutralidad posible. O se siguen pautas de índole vertical, autoritaria, o se abre un espacio lo más ancho posible a la autorregulación. No es poco que la escuela, por lo menos la escuela pública, intente ser neutral a las ideologías partidistas y a las creencias religiosas; en eso consiste su laicidad. Neutralidad apartidista y aconfesional que no se rompe con el modelo participativo, forma organizativa capaz de asumir los más diversos contenidos.

Este aspecto de la participación, como componente substancial del currículo oculto adquiere especial relevancia si consideramos la función de la escuela como agente de socialización, tanto más en nuestra época, en la que los niños se incorporan desde la más temprana edad, y en la que cada vez permanecen menos con los padres, y se trivializa más la comuni-

cación intrafamiliar. La escuela es en este sentido la imagen misma del orden social que durante muchos años, y en años decisivos para formar el criterio, los alumnos van a percibir, siendo así mismo donde pueden recibir una interpretación fundada –no sectaria– de lo que en la sociedad acontece, y de cómo pueden producirse en ella actuando cada cual de acuerdo con sus propias convicciones.

En realidad, siempre se atribuyó a la escuela, especialmente en los establecimientos del Estado, además de su fin específico insustituible de instruir, la finalidad de formar buenos ciudadanos, empezando por cultivar el sentido y el sentimiento de pertenencia a una comunidad nacional. Lo que varía en cada tiempo y lugar es lo que se entiende

por ser buenos ciudadanos.

En los colegios confesionales esta dimensión educativa también existe, pero un tanto desvanecida por estar subordinada al objetivo de inculcar más bien el sentimiento de pertenencia a la comunidad creyente, es decir, a la Iglesia, lo que se torna nocivo cuando se carga el relato histórico de ideología menéndez-pelayista, semillero de aversión a la cultura laica. Recuerdo que en los años cuarenta, en el colegio de Areneros (Jesuitas) de Madrid, en las grandes solemnidades se utilizaba una bandera rojigualda en cuyo centro campeaba bordado el escudo de la Casa de Loyola. Mezcolanza de símbolos muy típica del nacional-catolicismo.

Los regímenes totalitarios, antidemocráticos, utilizaron la escuela para vehicular una ideología antiliberal y transmitir una interpretación dogmática y uniformista de la nación, así como una forma de patriotismo belicoso, imperialista, acompañado por la glorificación de un líder carismático supuesto salvador de la patria. En Alemania se le llamó *Führer*, en Italia, *Duce*, y en España, Caudillo. Aquí se designaban digitalmente profesores del Movimiento Nacional que impartían la doctrina oficial sirviéndose de textos asimismo elaborados en instancias del Régimen.

Como es obvio, los regímenes democráticos basan la formación cívica en los valores constitucionales, es impartida por el profesorado ordinario de cada centro, que utiliza en ésta, como en cualquier otra materia, los materiales didácticos que libremente elige de entre la oferta que hace el mercado.

**La escuela, por lo menos la escuela pública,
debe ser neutral a las ideologías partidistas
y a las creencias religiosas**

La más reciente versión del compromiso de la escuela con la formación ético-cívica en nuestro país, se formula bajo el rótulo «Competencia social y ciudadana», formalmente incorporada al currículo, que en los documentos ministeriales se describe así:

«Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que viven, cooperar, convivir y ejercitar la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir en su mejora. *En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas. Globalmente supone utilizar, para desenvolverse socialmente, el conocimiento sobre la evolución y organización de las sociedades y sobre los rasgos y valores del entorno democrático, así como utilizar el juicio moral para elegir y tomar decisiones, y ejercer activa y responsablemente los derechos y deberes de la ciudadanía*»

Resulta evidente que la misma materia «Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos», responde a los contenidos teóricos aludidos en la descripción de dicha competencia. Pero así mismo salta a la vista que su dimensión práctica, operativa, no puede ser otra sino el ejercicio de la participación escolar en el centro, considerada efectivamente como parte substancial de su formación ético-cívica.

Interesa constatar a este respecto, que la tremenda polémica suscitada en torno a la EpC se concentra en determinados epígrafes de los contenidos teóricos propuestos concerniente a lo que los objetores han llamado «ideología de género», en tanto que nadie ha objetado lo que nosotros estimamos como más valioso para la formación ético-cívica, cual sería la sistemática y efectiva participación tutelada del alumnado en la vida del centro.

Dicho sea de paso, fue una lástima que no se consensuara el currículo de EpC, lo que hubiera sido factible en otro clima de relaciones, pero la actitud de la Jerarquía eclesiástica, y de la constelación de organizaciones que le son afines, estuvo desde el principio en contra, debido en el fondo a su malestar por el asunto de la alternativa a la clase de religión, así como por su hostilidad frente al Gobierno Zapatero originada en distintos temas concernientes a la ordenación de los derechos civiles. Recordemos que Rouco propuso en su día como solución a la polémica en torno a la EpC, que dicha materia fuese



La Alternativa Democrática de la Enseñanza fue promovida desde el Colegio de Licenciados

impartida como alternativa a la clase de religión (discurso de 29-V-2007).

Por otra parte, resulta un tanto paradójico que las Administraciones favorables a la EpC tampoco hayan hecho prácticamente nada para impulsar su dimensión más operativa, que no es otra sino la participación escolar, cuyo valor pedagógico parecen desconocer. No han tomado ninguna medida tendente a fomentar el asociacionismo escolar de base, que bien organizado y prudentemente tutelado podía protagonizar en gran parte las actividades paraescolares, ni ha contado con ello en la formación tutorial, ni ha hecho la pequeña asignación presupuestaria que requería dar vida a estas asociaciones de alumnos en los centros, como tampoco se ha incluido entre los criterios para valorar la gestión de los equipos directivos la atención prestada al buen funcionamiento de los consejos de delegados y a la participación de los alumnos en el Consejo Escolar del centro; aspectos que figuran en olvidadas reglamentaciones sistemáticamente postergadas.

No es preciso esforzarse mucho para constatar que la llamada «competencia social y ciudadana» ha contado bien poco hasta el presente en la obsesiva contabilización de «resultados» convencionalmente al uso. Sólo un giro importante, por parte de la Administración que esté dispuesta a tomarse dicha competencia en serio puede cambiar el panorama. Aunque también pudieran darnos la sorpresa los centros confesionales, si caen en la cuenta de que por esta vía pueden contribuir decisivamente a potenciar la estrategia que se acoge bajo el rótulo «Católicos y vida pública» del mismo modo que cayeron en la cuenta de

que la EpC servía en sus colegios para impartir sobre cada tema la correspondiente Doctrina Social de la Iglesia.

El CDL de Madrid, embrión de la participación

Lo acontecido en el Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid en la década de los años setenta, tuvo una gran repercusión en la política educativa del país durante el periodo democrático que formalmente se inicia con las elecciones generales del 15 de junio de 1977, que dieron lugar a las Cortes Constituyentes. Baste decir que, conforme luego detallaremos, algunos de los conceptos elaborados y formulados en los salones del Colegio –como el concepto de participación– se encuentran incorporados al artículo 27 de la Constitución, y que el diseño general del modelo escolar propuesto en la Alternativa Democrática de la Enseñanza, coincide en sus líneas maestras con la reforma educativa emprendida posteriormente, plasmada en dos grandes leyes, la LODE y la LOGSE, vigente todavía la primera de ellas, retocada y reelaborada la segunda para dar lugar a la actual LOE.

La clave de esa influencia no es otra sino el hecho de que en el Colegio no se hicieron sólo documentos, sino que se forjaron mujeres y hombres expertos en política educativa, que en el momento crucial de la legalización de los partidos y sindicatos, aportaron ese bagaje teórico y esa experiencia organizativa.

Por todo ello quizá convenga dejar aquí unas cuantas notas complementarias del excelente relato llevado a cabo por el profesor Manuel Puelles (El Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, 1899-1999) tanto por consideración a la historia del Colegio, como por contribuir a una mejor comprensión del sentido primigenio que tuvo en nuestra generación el ideal de escuela participativa.

En primer lugar por qué en el Colegio:

Lo cierto es que fue una época trepidante para la institución. Casi a diario había reuniones –«comisiones de trabajo»– de decenas de profesores que discutían y enmendaban documentos; que debatían sobre problemas laborales,.... y que en su caso llegaron a organizar huelgas. Había licenciados y maestros a quienes no se pedía el carné para asistir. Eran simple-

mente, enseñantes, trabajadores de la enseñanza, como se decía en el lenguaje de aquellos escritos. En definitiva, era la expresión viva de aquel potente movimiento de profesores protestatarios que se engrosaba año tras año conforme se iban incorporando al oficio las nuevas promociones formadas por quienes habían sido en la Universidad partícipes de la protesta estudiantil que comenzó en 1956 y que se fue arraigando como algo endémico de la Universidad durante los años 60. No era demasiado infrecuente que la policía irrumpiera en aquellas reuniones, o que se situara en el portalón de la antigua sede de la calle S.

Bárbara pidiendo carnés para intimidar y para no dejar pasar a los maestros no licenciados. Todo esto fue posible tras la caída como decano del Sr. Los-

tau; el decano Calonge consintió ya las «Comisiones de estudio», y con la Junta encabezada por el Decano Eloy Terrón (desde finales de 1973), los profesores gozaron de plena libertad para reunirse y para hablar y acordar en el Colegio, solo limitada por las interferencias externas de la policía del Régimen.

Esa libertad es lo que no había en el sindicato oficial, en la CNS, la organización sindical única del Régimen, que conforme a la doctrina totalitaria agrupaba a patronos y trabajadores bajo la presidencia de un aparato político designado y controlado directamente por el ministro-secretario general del Movimiento. Esa es la razón de que el movimiento de profesores inconformistas se acogiera a los resquicios de libertad que pudieran ofrecer los Colegios profesionales, que nunca llegaron a ser disueltos por la dictadura, y a los que desde 1953 se consintió volver a elegir a sus Juntas de Gobierno y celebrar asambleas o Juntas Generales.

Difícilmente entenderá esto en la actualidad quien no recuerde que los sindicatos de clase históricos, como la UGT y la CNT, fueron disueltos, confiscados sus bienes, y fusilados o encarcelados los dirigentes que no pudieron exiliarse, a diferencia de los Colegios profesionales, que fueron sólo «intervenidos», pero no eliminados, pues venían siendo históricamente corporaciones características del entramado de la sociedad liberal-burguesa, concebidos fundamentalmente para ejercer cierto control de calidad (titulación; no intrusismo), en el ejercicio de las «profesiones liberales», así como determinadas funciones de ordenación profesional y/o de mutualismo.

En el campo de la enseñanza ocurrió sin embargo un fenómeno sociológico nuevo que vendría a alterar las cosas: la proletarización del profesorado de primaria y secundaria. En efecto: la enseñanza tuvo que expandirse para dar respuesta a la cualificación de la mano de obra, y formación de cuadros, que requerían los Planes de Desarrollo del Régimen, (operación que culmina en la Ley Villar de 1970), pero esa expansión se hace con financiación insuficiente, a costa, entre otras cosas, de los bajos salarios de los profesores, miserables en los centros privados, donde había cada vez más profesores seculares; baja retribución y suma inestabilidad en el empleo de los miles de interinos que se reclutan ad hoc, en los centros públicos.

Nosotros no creamos el malestar docente; nosotros sólo lo interpretamos ideológicamente, ofreciendo además una alternativa y unas formas organizativas al movimiento objetivamente generado por aquel gran malestar, que por otra parte, coincidía con los primeros signos de descomposición del régimen característicos del tardo-franquismo, cuando la burguesía sentía ya al aparato franquista como una ortopedia innecesaria que sin embargo estaba dificultando el desarrollo y que sería incompatible con la incorporación en su día a la Unión Europea.

Nótese que normalizada en España la situación institucional, los Colegios han vuelto a sus funciones primigenias, agregando en el caso de la enseñanza, con notable éxito, el contribuir a la formación permanente del profesorado, en tanto que las reivindicaciones laborales y las aspiraciones políticas discurren por los cauces propios de una sociedad democrática. Por algo la famosa Alternativa, tras plantear una detallada remodelación a fondo de todo el sistema educativo, concluyó reclamando plenitud de libertades y derechos democráticos.

En segundo lugar, quienes éramos y con qué ideas:

En primer lugar, éramos muchos, (Juntas Generales del Colegio con asistencia de más de mil afiliados), y también, unas minorías dirigentes avezados desde la Universidad en el activismo social. La Junta de Eloy Terrón reflejaba muy bien la composición ideológica de aquella pléyade: había cristianos progresistas, imbuidos de lo más renovador del Concilio Vaticano II, estábamos socialistas, que ya habíamos sufrido repetidamente privación de libertad, había comunistas significados, muchos de las clandestinas Comisiones Obreras, y había algún independiente sin otra afiliación que su compromiso progresista. Un



hombre benemérito, bastante mayor que nosotros, Eloy Terrón, que nos soportaba con infinita paciencia, aceptó ser Decano porque entonces se requería diez años de antigüedad en el Colegio para serlo.

Por coherencia con nuestras ideas, acabada la licenciatura, nuestra obligación moral era luchar por la mejora de la condición de los trabajadores de nuestro oficio, en solidaridad a su vez con los intereses de la clase trabajadora. Por algo gustaba llamarnos en los escritos «trabajadores de la enseñanza», lo que producía cierta alergia a los viejos catedráticos de Instituto de sensibilidad burguesa.

La inspiración ideológica en cuestiones pedagógicas tuvo como principales referentes a la Institución Libre de Enseñanza, a la obra llevada a cabo en el primer bienio de la IIª República, así como a los pedagogos contemporáneos que reaccionaron contra la escuela clasista tradicional y propusieron el modelo de escuela comprensiva.

En el orden profesional nuestra aspiración de entonces era fuertemente igualitaria: Cuerpo Único. En cuanto a la organización escolar, modelo participativo. ¡Aquellas prolongadas e intensas sesiones de las comisiones de trabajo y de la Junta de Gobierno sí que eran abiertas y asaz participativas! Ése, y no solo la definición teórica, fue el embrión al que nos referíamos. Una buena fuente para conocer más in extenso la ideología que tuvo el movimiento de enseñantes en Madrid, son las páginas del Boletín del Colegio, entonces de formato tabloide, lo que permitía jugar más a fondo con el impacto de los titulares, que dirigieron dos hombres de indudable talento, Valeriano Bozal y



Ludolfo Paramio, que se divertían mofándose a veces con sutil ironía de la moderación social-demócrata.

La nómina sería interminable, pero parece que da cierto verismo citar al menos a los más significativos de todos. Dos son las personalidades paradigmáticas o modelos ejemplares por su rigor, seriedad y dedicación sin límites: Pamela O'Melley y Mariano Pérez Galán.

No cabe duda de que el gran acierto de la Junta de Gobierno presidida por Eloy Terrón, consistió en plantear una dinámica en la que se ensambla perfectamente la problemática laboral del momento, con su explicación ideológica, y con alternativas que iban desde la protesta y la acción reivindicativa inmediata, hasta el horizonte bien definido de un cambio radical del sistema escolar.

Así, el proyecto de Ley General de Educación, promovido por el ministro Villar Palasí, y demás tecnócratas del Opus Dei, dio lugar desde que se publicara su Libro Blanco a una crítica minuciosa y sistemática que se prolongaría durante todo el debate de aquella Ley en las Cortes orgánicas del Régimen, hasta su promulgación en 1970. En cierto modo, la Alternativa Democrática de la Enseñanza quedaba hilvanada como contrafigura de aquella Ley tras los múltiples estudios críticos que colectivamente se llevarían a cabo de la misma.

El otro foco principal del movimiento de enseñantes estuvo en el Colegio de Barcelona, cuyo Decano era Juan Fuster, aunque en Cataluña la dirección espiritual del movimiento procediera en realidad de la

corriente de renovación pedagógica Rosa Sensat, que protagonizaba la inolvidable Marta Mata, a cuya labor nos referimos extensamente con ocasión del merecido homenaje póstumo tributado por el Consejo Escolar del Estado (5-V-2007). Ambos núcleos seguían paralelamente una acción coordinada, y de hecho, la importante Declaración de la X Escola D'Estiu, de 1975, es substancialmente idéntica a la Alternativa de Madrid, si bien que incide como es lógico con mayor énfasis en todo cuanto se refiere a la enseñanza de la lengua y cultura diferencial de las nacionalidades que integran el Estado.

En tercer lugar, los adversarios y el impacto de la Alternativa.

Entre 1964 y el triunfo electoral de Terrón, se produjo una confrontación intra-colegial tendente a desalojar de la dirección del Colegio a las gentes de mentalidad corporativa que siendo más o menos afines al régimen, no estaban en todo caso por la labor de dar paso a los jóvenes profesores protestatarios que deseaban hacer del Colegio tribuna de sus reivindicaciones. Para estos colegiados de mentalidad corporativa la pasiva aceptación del sistema institucional vigente a la sazón no era hacer política; los que veníamos a «politizar» el colegio éramos nosotros.

Manuel de Puelles (ob. cit.) afirma con acierto que 1964 es una fecha emblemática en la historia del Colegio, pues en la Junta General ordinaria celebrada en dicho año, por vez primera se polemiza sobre la cuenta de resultados del año anterior y sobre el proyecto de presupuestos, desencadenándose una serie de sesiones que acaban con la pérdida de un voto de confianza hacia la Junta del decano Lostau, que se ve obligado a dimitir. Pero lo más significativo del relato es la personalidad de los colegiados que protagonizan la oposición a la Junta: Oñate y Lobato. Lo que no dice Puelles es que Oñate había sido el Delegado de Facultad, en Filosofía y Letras cuando se llevaron a cabo las Asambleas de Alumnos que protestaron ante los términos en que se creaba la Universidad de Navarra, y que José Luis Lobato ya era en aquellos hechos estudiantiles orador consagrado por su conocimiento de los temas y habilidad dialéctica. Todo lo cual atestigua, como antes dijimos que el gran giro del Colegio se iba a producir como resultado del desembarco en la vida profesional de una generación nueva, que traía otros ideales y una experiencia muy distinta de lo que es el quehacer colectivo. También es significativo, Oñate era un católico notorio que lue-

go fue Delegado Provincial de Educación en Madrid, con la UCD, y José Luis Lobato pertenecía clandestinamente a Comisiones Obreras, siendo luego uno de sus más conspicuos organizadores en el ramo de enseñanza después de la legalización.

Tras las elecciones colegiales del 22-XII-1973 que determinaron el acceso a la Junta de Gobierno presidida por Eloy Terrón como Decano, la oposición interna fue escasa, pues quienes representaban una verdadera fuerza contraria a sus planteamiento –la FERE– y los burócratas del Sindicato vertical, tenían sus foros y ámbitos de influencia, careciendo además de disposición para la controversia de igual a igual en reuniones o asambleas de profesores. No quiere decir esto que no existieran colegiados disconformes con el sesgo izquierdista de la Junta y de los documentos que se iban produciendo, como lo demuestran las proposiciones de enmiendas que tuvo la Alternativa, y los debates en la Junta General que finalmente aprobó su versión definitiva (31-I-1976). Pero en el día a día el peso de la actividad colegial recayó sobre los hombros de una serie de personas que estuvieron dispuestas a dedicar cientos de horas durante años por pura militancia, cuando no existían «liberados» de ninguna especie, ni la expectativa de cargo o prebenda alguna que repartir.

Las frecuentes sesiones de la Junta de Gobierno comenzaban hacia las ocho de la tarde para que pudieran asistir quienes tuvieran turno vespertino, y no era raro que acabasen más allá de la media noche, restando descanso a quienes comenzábamos a las ocho de la mañana nuestra jornada lectiva. Era habitual que hubiera reuniones de colegiados los sábados y/o domingos a fin de facilitar la asistencia dada la gran diversidad de horarios del personal docente, de todo lo cual se resentía la convivencia familiar; generosa y callada contribución de nuestros/as compañeros/as.

El verdadero antagonista era la FERE, y los seglares que en su órbita simpatizaban con sus planteamientos. La Alternativa fue durísimamente criticada en sus órganos escritos, y en el diario YA, prensa oficial de la Iglesia a la sazón. Los motivos de esa confrontación residen en dos cuestiones básicas: La opción inequívoca de la Alternativa por la escuela pública y su decidido posicionamiento a favor de la escuela laica.

Nos acusaban de estatelistas y en el fondo de tener espíritu totalitario, pues nos achacaron la defensa del



Ángel Gabilondo, ministro de Educación entre 2009 y 2011

monopolio estatal de la enseñanza. Tanto más cuanto que al rechazar el incipiente régimen de subvenciones pretendíamos la asfixia económica de la escuela privada.

No entendían, o no querían entender, que nuestro ideal de escuela pública era rigurosamente la escuela participativa, autogobernada por la comunidad escolar, a la que algunos dimos en llamar escuela pública comunitaria. Los más inteligentes sí lo entendían, pero consideraban que esto era un ardid para arrebatarles el control de los centros privados. Quizá por eso reaccionaron luego tan virulentamente contra la LODE.

Jamás fuimos estatelistas en el sentido que nos imputaron, pues si algo aprendimos del modelo escolar de la dictadura fue cuán odioso resulta el control ideológico de la enseñanza orientado a inculcar o a catequizar a la gente. Más bien teníamos por lema aquella circular en que Rodolfo Llopis decía a los maestros que la escuela republicana tenía que no ser sectaria, ni confesional, porque tenía que ser sobre todo, libertadora.

Ahora bien, el sector FERE, lo más organizado de la escuela privada, sí tuvo la certera intuición de que aquello de la Alternativa apoyada por un amplio y pujante movimiento de enseñantes, iba en serio; que no era una improvisación ni un sarampión estudiantil, sino algo reflexivo y bien organizado, y algo que podía ser representativo de fuerzas sociales a las que no se podía seguir marginando de la socie-



Pilar del Castillo, ministra de Educación entre 2000 y 2004

dad, ni silenciando por más tiempo mediante la represión.

En eso no se equivocaron, como botón de muestra cabe recordar que el Vicedecano de aquella Junta de Eloy Terrón pasó a ser Vicepresidente del Congreso en las Cortes Constituyentes; que el Secretario de aquella Junta fue luego Director del Departamento de Educación y Cultura del Gabinete de la Presidencia del Gobierno entre 1982 y 1993; y que de aquella Junta y sus aledaños salieron los cuadros que forjaron los sindicatos de enseñanza tanto en Comisiones Obreras como en UGT. Todos los cuales iban a defender desde las instituciones democráticas los postulados de la Alternativa.

Anclaje constitucional de la participación

Fue verdaderamente muy costoso, pero al fin se consiguió incorporar a la Constitución el principio básico de la escuela participativa, tanto en lo referente al funcionamiento de los centros, como con respecto a la ordenación general del sistema escolar. Sobre las dificultades habidas baste recordar que fue precisamente este artículo lo que determinó en su día la retirada de Gregorio Peces Barba de la Ponencia encargada de redactar el proyecto de Constitución, a la

que no retornó sino después de hallar una solución de mínimos a éste y otros puntos de envergadura igualmente conflictivos.

Sobre el funcionamiento de los centros, la Constitución textualmente establece que: «Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca» (27,7).

Sobre el ordenamiento general del sistema, establece que: «Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes» (27,5).

A nuestros antagonistas les costó tanto aceptar esto como a nosotros renunciar a la existencia de una escuela pública estatal rigurosamente laica. Nosotros tuvimos que aceptar que en todo tipo de centros hubiera enseñanza confesional de la religión –si bien que fuese absolutamente voluntaria tanto por parte de quien la imparte como por parte de quien la recibe (27,3)– y ellos tuvieron que aceptar que incluso en los centros privados sostenidos con fondos públicos, la entidad propietaria tuviera que compartir el control y la gestión del centro con la comunidad escolar, a cambio de lo cual, también es cierto, obtenían además la certeza de que no se suprimirían las subvenciones [«Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca», (27,9)], subvenciones que por aquel entonces eran escasas y estaban limitadas tan solo a la enseñanza básica obligatoria (la EGB).

Lo que preocupaba prioritariamente a la Jerarquía en aquellos momentos, en materia de educación, era mantener de algún modo la enseñanza de la religión en los centros públicos. En segundo término, obtener el mejor estatus posible para los centros privados confesionales, donde tal enseñanza se da por supuesto. Tenían buenos valedores de su causa dentro del Parlamento, empezando por el ministro de Educación, Íñigo Cavero, católico notorio, así como en varios diputados de UCD, algunos de los cuales fueron miembros de la Comisión Constitucional. Pero además hubo contactos directos con representantes de la Jerarquía y finalmente con el propio cardenal Presidente de la Conferencia Episcopal, cuya buena disposición y mérito para alcanzar un consenso quizá no haya sido todavía suficientemente reconocido.

En cuanto a la elaboración del texto constitucional los purpurados de mayor peso entre la Jerarquía tuvieron la lucidez de comprender que con quien tenían que llegar a un entendimiento, para que éste fuera duradero, no era principalmente con el Gobierno de turno, sino con el sector laico, a la sazón representado por el Grupo Parlamentario más numeroso de la oposición, y de mayor raigambre como defensor del laicismo.

Cosa bien distinta de la Constitución son los Acuerdos con la Santa Sede, que el Vaticano negoció paralelamente con el gobierno de UCD, uno de los cuales, precisamente el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales jamás tuvo el respaldo de los socialistas, como quedó bien patente en el momento de su ratificación parlamentaria. De ahí que la enseñanza de la religión (C.E. 27,3) no se haya cuestionado, y que en cambio el régimen de aplicación de ese principio (artículo 2º del citado Acuerdo) haya sido inestable y polémico durante más de treinta años, y lo siga siendo, asunto que no se resolverá probablemente sino cuando hubiere un nuevo consenso transaccional sobre la materia.

Todo está sutilmente interrelacionado en el artículo 27 de la Constitución. La enseñanza de la religión en los centros públicos, que es lo que en el fondo trata de asegurar el 27,3, se complementa con las amplias garantías de subsistencia de la escuela privada (en su abrumadora mayoría confesional), que también contempla el mismo artículo. «Se garantiza y reconoce la libertad de enseñanza «(27,1); «Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes dentro del respeto a los principios constitucionales». [Recuérdese que la Constitución republicana de 1931 prohibía a las órdenes religiosas la práctica de la industria, el comercio y la enseñanza. (Art. 26)].

Por tanto, el artículo en su conjunto constituye un delicado mecanismo de contrapesos: enseñanza de la religión, pero con absoluta voluntariedad; libre empresa educativa, y posible subvención pública, pero si la escuela privada recibe subvención pública ha de aceptar un régimen de participación similar al de la escuela estatal. Queda, así mismo consagrado el fundamento de un sistema de triple red: Estatal, Privada y Privada sostenida con fondos públicos (concertada). Son una serie de equilibrios que será preciso desarrollar en leyes posteriores, y que permanentemente se ha de vigilar para que no se rompan las pro-



De izda. a dcha., Aurelio Labajo, Dolores Mena, José Luis Negro y Roberto Salmerón, miembros de la Junta de Gobierno que comenzó su andadura en 1980

porciones desequilibrándose el sistema hacia uno u otro lado. De ese modo, un tanto complejo ciertamente, que no todos entienden o quieren entender, haciendo una interpretación sesgada y unilateral, es como se resolvió en 1978 el viejo antagonismo de «la cuestión escolar».

No era nada fácil conciliar las antítesis que en materia educativa produjeron tanto y tan funesto enfrentamiento. Confesionalismo v. laicismo; escuela pública v. escuela privada. A los que se agregaba otro nuevo, escuela autoritaria v. escuela participativa. Obviamente, son antítesis que no podían llegar a un cierto entendimiento sin substanciales concesiones recíprocas. Mediante aquella transacción fundamental y prudente quedaron trazadas las líneas maestras de un sistema que lleva treinta años funcionando, aunque con las lógicas tensiones que producen intereses contrapuestos. El debate vino luego en torno al currículo, cuando se pretendió establecer un sistema comprensivo, sociológicamente más igualitario.

La LODE (1985) fue la ley orgánica que vino a desarrollar los principios contenidos en el artículo 27 de la Constitución, y ahora conmemoramos su XXV aniversario, lo cual desmiente el tópico de la inestabilidad de nuestras leyes educativas. Ha sufrido ciertamente retoques, pero en su arquitectura básica se mantiene. La modificación sufrida más lamentable fue la supresión de la elección directa del director por el Consejo Escolar en los centros públicos, para sustituirlo por un complejo sistema de «selección» harto

proclive al intervencionismo de la Administración, cualquiera que fuere el color de ésta.

La LODE es fundamental en dos sentidos: Para la participación crea los cauces pertinentes, los consejos escolares a nivel de centro, y el Consejo Escolar del Estado o los Consejos Autonómicos para encauzar la participación en la programación general de la enseñanza. Pero tan importante como eso es su segunda parte, donde al introducir el régimen de conciertos, establece de hecho el estatuto del sector más extenso de la escuela privada en nuestro país, habiéndole dotado de una estabilidad y seguridad como jamás tuvo anteriormente.

Lo que ha desequilibrado la idea originaria del modelo concertado es el muy desigual desarrollo que ha tenido por una parte la financiación y expansión del sector, y por otra parte la escasa vitalidad y aún decadencia de la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros concertados, fenómeno ante el que las administraciones se han comportado con culpable indolencia.

La cuantía económica de los conciertos no ha cesado de crecer, y todavía debiera crecer más, hasta que se obtenga la efectiva equiparación de retribuciones con el sector público, al tiempo que se han ampliado los niveles objeto de concierto, últimamente la escuela infantil, y en algunos territorios el bachillerato. En cambio la participación languidece, y si en algo mejora el estatus del profesorado de privada es merced a las reivindicaciones y negociaciones que se producen en vía sindical.

Esta es una de las razones por la que nosotros, respetando la existencia de la enseñanza privada, preferimos indudablemente la enseñanza pública, y si es autogestionada por la comunidad escolar, mejor. Nunca en la privada puede tener la libertad de cátedra la misma amplitud que en la pública. Nunca la comunidad escolar puede tener en la privada el mismo grado de autogobierno que en la pública, pues en la privada habrá de compartirlo con el propietario, eufemísticamente llamado «titular», quien además impone unilateralmente el ideario. Nunca el empleado de la escuela privada alcanzará el grado de estabilidad en el empleo que el funcionario de la escuela pública. Todo lo cual no empece para que, como militantes de un sindicato, nos dejemos la piel defendiendo los puestos de traba-

jo y las mejoras de las condiciones de trabajo, de los compañeros de privada, de los que hablamos con especial conocimiento quienes hemos trabajado casi tantos años en uno como en el otro sector.

La cosa todavía era distinta cuando los colegios confesionales eran una actividad llevada a cabo por las religiosas y/o religiosos de una determinada orden. Entonces era más claro el ejercicio de su libertad de enseñar. Ahora en la práctica no es así, ahora más bien ejercen su libertad empresarial y se sirven de decenas de miles de seglares asalariados, algunos de los cuales comulgarán fervientemente con el ideario, en tanto que otros muchos intentarán preservar su puesto de trabajo mediante una cautelosa autocensura.

El otro motivo fundamental de nuestra preferencia por la enseñanza pública es de índole social; concierne a las políticas de igualdad, a la repercusión que tiene la ordenación del sistema escolar en la reproducción de las desigualdades sociales, o por el contrario en la compensación de esas desigualdades.

Siempre nos repugnó el carácter elitista, descaradamente clasista, y por tanto reproductor de desigualdades que tuvieron la mayor parte de los colegios privados, históricamente centros para la educación de la burguesía más conservadora, dejando a salvo las nobilísimas excepciones de las escuelas confesionales concebidas con un fin netamente caritativo. Si bien es cierto que con las ayudas a la gratuidad se ha mitigado mucho el clasismo de la escuela privada, aún subsisten centros claramente discriminatorios.

Existe una cierta proclividad de los centros privados a ser centros selectivos, como la tendrían determinados centros estatales si se les consintiera. Las innegables estadísticas de desproporción entre el tipo de centros que escolarizan a los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje constituyen una prueba irrefutable de esa proclividad selectiva.

Viniendo a la más palpitante actualidad encontramos las dificultades que ha tenido el intento de implantar en nuestro país la escuela comprensiva (LOGSE), hasta el punto de haber tenido que dar un paso atrás (LOE), para hacer sólo lo razonablemente posible sin que acabara siendo la escuela pública algo residual y lazareto de los menos aptos.

El Estatuto Docente es una asignatura pendiente para completar cualquier reforma educativa

Sabíamos de antemano que la comprensividad requería mucho tacto en la diversificación del currículo, en la dosificación de parte común y parte variable; sabíamos que se requerirían muchos más recursos materiales y humanos para llevar a cabo una enseñanza verdaderamente compensatoria. Y sabíamos que sin una distribución equitativa del alumnado, difícil sería imposible el proyecto.

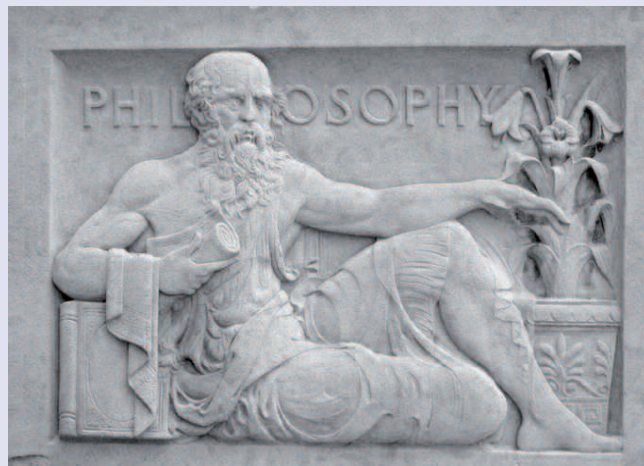
De esas tres condiciones, en dos ha fallado la Administración. La tercera es claramente un fallo derivado de un sistema de triple red que requería el haber sido absolutamente exigentes evitando que hubiese centros concertados renuentes a asumir la parte alícuota de dificultades.

La LOE significa un considerable reflujó del ideal comprensivo, así como la propuesta del ministro Gabilondo para reformar el 4º de la ESO y ampliar el alumnado de los PCPI. Hasta se evita el término comprensividad sustituyéndolo por el menos preciso de inclusividad. Y lo que es algo más peligroso, se pone el acento en la idea de autonomía de los centros; incluso autonomía curricular, que puede ser utilizada para legitimar prácticas verdaderamente discriminatorias, seleccionando a los alumnos más convenientes.

Algunos justifican cualquier práctica que de hecho produzca selección y discriminación del alumnado invocando el derecho a la libre elección de los padres, aunque en definitiva se reduzca a la elección de centro, como si la elección de centro fuera un derecho absoluto al que deba subordinarse la equidad del conjunto del sistema, y por lo tanto el derecho de todos a recibir una enseñanza de igual calidad y en centros de condiciones equiparables. Es muy legítimo que cada padre quiera lo más selecto para sus hijos, pero el gobernante tiene que querer lo mejor para el conjunto; como decía Platón, tiene que conducirse como si todos fueran sus hijos.

El papel de los filósofos

Especial responsabilidad en cuanto va dicho recae sobre mis colegas en activo, los profesores de filosofía, a quienes la Administración ha encomendado preferentemente las enseñanzas de Ética, en lo que se comprende la ética-cívica. Lo cual es un acierto, pues nunca fue tan necesario como ahora la contribución de la Filosofía en la enseñanza secundaria. Precisa-



mente, por la ostensible decadencia del influjo de otras instancias coeducadoras, recae sobre la escuela cada vez más la responsabilidad de complementar su función instructiva con la más amplia, y quizá más difícil función de atender a la formación integral del educando.

Ante una cultura ambiental tan alienante, la escuela no puede abdicar en el cultivo de los valores humanísticos, para lo cual dispone en el currículo explícito de tres resortes valiosos que puede manejar de modo convergente a partir de distintas áreas de conocimiento: el análisis crítico de los textos literarios, clásicos y modernos; el análisis causal de los hechos históricos, y la reflexión filosófica en torno a la naturaleza de los seres humanos, de la cultura y del sentido de la historia. No excluyo que la enseñanza académica (no catequística) del hecho religioso y de la historia de las religiones pueda contribuir al mismo fin.

Volviendo a pensar más particularmente en el papel de la Filosofía, yo recuerdo que en una asamblea de la sociedad de profesores del gremio (SEPFi), un colega joven se preguntaba, –y nos interrogaba– acerca de si creíamos que la filosofía tenía que ser edificante, o si no era más bien otra su función dentro de la cultura. Giraba el debate en torno a la reciente inclusión de la Ética en cuarto de la ESO. Me impactó la pregunta pues como es bien sabido, venía dedicando esfuerzos durante años hasta conseguir que se estableciera dicha materia, y que obviamente se encomendara a los profesores de filosofía. Me tranquilizó pensar que una cosa es la investigación filosófica, y otra la aportación que puede ofrecer el acerbo de la tradición al carácter imprescindible constructivo de la personalidad del educando que toda actividad escolar ha

de poseer. Bien seguro estaba, por otra parte, de que la nueva asignatura no tenía, ni podía tener, ninguna intención adoctrinadora, dado el profesorado al que se encomendaba, y a la absoluta libertad de los centros para elegir su metodología y sus materiales didácticos.

El problema no reside en ese tipo de importantes cuestiones, sino en algo mucho más prosaico y vulgar, como son los obstáculos que la propia Administración pone al buen desempeño de la tarea encomendada. Empezando por los ridículos horarios asignados para impartir la materia, que con justo motivo tienen indignados a los profesores de filosofía. Cuestión que se ha agravado en el primer curso de Bachillerato, al agregar como postizo «y ciudadanía» a una materia ya sobrecargada de temas para el insuficiente tiempo de que se disponía.

Añádanse a estos motivos específicos de malestar, que generan el lógico rechazo, la crisis compartida por todo el profesorado, no solo por los problemas de indisciplina, sino también por la falta de estímulos al quedar frustrado una y otra vez el prometido Estatuto Docente, que junto a la organización de los centros, y a la renovación de currículo, era la tercera cosa que habría de completar la reforma educativa.

En el terreno de la formación permanente, complementaria de la formación inicial, tampoco han hecho apenas nada las Administraciones para implantar con éxito las nuevas enseñanzas. Hay aspectos de tipo sociológico, histórico y jurídico, en algunos temas propuestos, que no tienen nada que ver con los estudios de licenciatura, ni con la temática de las pruebas selectivas del profesorado al que se le encargan. Una actuación responsable de los gobernantes debiera haberse volcado en atender estas cuestiones.

Ni siquiera ahora, que se pretende completar la formación inicial de los docentes mediante un master concebido ad hoc para la enseñanza secundaria, lleva visos de resolverse esta cuestión. Se reincide en programaciones concebidas más según los intereses gremiales y/o departamentales de quienes lo van a impartir, que en las necesidades objetivas del futuro profesor de secundaria.

En cambio se solicita del profesor de ética cívica y de ciudadanía que sea cuidadoso y aún exquisito al abordar en el aula determinados asuntos, siendo elocuente y aleccionadora a este respecto la sentencia del Tribunal Supremo que zanjó la polémica de los objetores (T.S. 11-II-2009).

Distinguen los magistrados en la citada sentencia entre «valores éticos comunes», y «cuestiones morales controvertidas». Textualmente afirman: «Por un lado, están los valores que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional, y aparecen recogidos en normas jurídicas vinculantes, representadas principalmente por las que reconocen los derechos fundamentales. Y, por otro, está la explicación del pluralismo de la sociedad en sus diferentes manifestaciones... sobre las principales concepciones culturales, morales, ideológicas que, más allá del espacio ético común, pueden existir en cada momento histórico de la sociedad.»

Esta distinción entre valores comúnmente aceptados y valores controvertidos (léase cuestiones que entrañan valores comúnmente aceptados, y cuestiones polémicas que implican valores conflictivos), requieren a su juicio un tratamiento distinto en el aula: «La actividad educativa del Estado, cuando está referida a valores éticos comunes, no solo comprende su difusión y transmisión (sino que) también hace lícito fomentar sentimientos y actitudes que favorezcan su vivencia práctica».

«Por el contrario, será exigible una posición de neutralidad por parte del poder público (y por tanto de los funcionarios públicos) cuando se esté ante valores distintos de los anteriores. Estos valores deberán ser expuestos de manera rigurosamente objetiva, con la exclusiva finalidad de instruir o informar sobre el pluralismo realmente existente en la sociedad acerca de determinadas cuestiones que son objeto de polémica.»

De ahí que, en el artículo que dedicamos en su día a glosar los aspectos pedagógicos de esta sentencia, hiciéramos hincapié al sumo cuidado que habría de ponerse en la elección del material didáctico, así como en el trabajo de seminario que ayude a especificar cuáles son esas cuestiones controvertidas sobre las que solo se debe instruir acerca de la diversidad de planteamientos en presencia, así como sobre la conveniencia de seleccionar una documentación ideológicamente plural, que permita conocer y debatir en las aulas los distintos argumentos de cada postura.

Una vez más recae sobre el profesorado otro quehacer delicado, creativo y laborioso, que pese a tantos sinsabores no va a ser desdeñado, siquiera sea por puro respeto a la libertad de conciencia del alumnado, de sus creencias o increencias, hasta donde lo permita nuestra sabiduría y nuestro buen sentido.