

Ahora, después de la LODE

PEDRO M.^a GIL LARRAÑAGA

Ahora, después de la LODE, estamos en condiciones de percibir la importancia del hecho de trazar las reglas del juego.

Las reglas del juego son los instrumentos para moverse en un determinado ámbito. Son imprescindibles. Proporcionan el vocabulario común. Su aplicación resuelve los problemas. Gracias a ellas cada institución social se hace inteligible para los ciudadanos.

El problema de las reglas de juego está en que marcan límite. Dejan fuera de lo importante temas o situaciones que tal vez merecieran estar dentro. Así, cuando uno se entrega al trabajo de desentrañarlas o utilizarlas, sin darse cuenta acaba renunciando a temas que en otros tiempos consideraba suyos. En adelante se podrá discutir, pero siempre sobre determinadas situaciones.

Estas situaciones no las ha escogido quien las discute, sino quien le ha proporcionado el vocabulario. Hablando con tales palabras sólo se habla de tales cosas.

El problema de las reglas del juego está en que definen. Si llegan a solucionar situaciones es porque previamente han seleccionado el tipo de problemas. Aquellos a los que no se aplican, dejan de existir para los litigantes.

Diciéndolo bien claramente: la LODE obliga a pensarlo todo en función de la subvención.

La LODE no supone nada importante para la llamada escuela pública. Hablamos de ella por lo que afecta a la privada. Y esto se reduce al hecho de que si no se utilizan sus esquemas, debe buscarse la financiación por caminos problemáticos.

La LODE obliga a discutir sus pros y sus contras enmascarando el tema del dinero tras conceptos mucho más presentables: libertad de cátedra, carácter propio, consejo de centro, participación en la gestión, racionalización, tolerancia, libertad de conciencia, etc.

Pero deja fuera el problema de si merece subvencionarse una escuela que ha vendido su alma a la rentabilidad económica de la ciencia.

PLANTEAMIENTO: TAMBIEN LAS SIMPLIFICACIONES ESTAN LLENAS DE SUGERENCIAS

Con la LODE —como con tantas otras leyes sobre el tema— todo depende de la ambigüedad de una letra: la E. Se pretende que signifique Educación y, sin embargo, no pasa de Escuela.

Es el problema de reducir el significado de las palabras para trabajar con ellas más cómodamente.

No se puede mirar a la LODE como algo referido a la Educación. No habla sobre el Derecho a la Educación. Habla sobre la Organización de la Escuela.

Pero no se puede organizar la Escuela sino desde un concepto de Educación. Y en esta Ley no se define tal concepto. Al menos expresamente.

Así, todo queda en juego de adivinanzas, sospecha de intenciones, interpretación de posibles reglamentos derivados.

Por eso polemizar sobre la LODE es casi un negocio sin sentido.

Desde la Sentencia del TC la situación ha variado. Se necesitaba clarificar las premisas de base. Por eso el Tribunal ha debido razonar así: salvo en un punto, cuanto se dice en la Ley es ajustado a la Constitución; si en la Ley se hubiera dicho tal o cual otra cosa, el dictamen sería negativo; pero, puesto que estas tales cosas no se han dicho, no hay problema.

Excelente juicio: se refiere más a lo no dicho que a lo dicho por la Ley.

El TC ha hablado sobre la Educación. Nos hacía falta. Por eso ya no tenemos un documento, sino dos.

Y a la luz de este fallo entendemos que hay problemas mucho más im-

portantes que los resueltos por la LODE. Cuanto ella dictamina —con la salvedad indicada por el TC— está bien. Es justo. Sí. Es justo. Pero la atención o el esfuerzo deben apuntar mucho más allá. El problema no está en la misma Ley, sino en los conceptos que la sustentan.

Por eso la Ley es decepcionante (1).

Es una situación típica de sociedades como la nuestra, tan en manos de los medios de comunicación. De ellos, salvo excepciones, debemos decir que actúan simplificando, reduciendo la realidad a su lado comprensible para la mayoría. Pero en ocasiones esto supone falsearlo todo. Y, de rebote, plantear problemas sin solución (2).

Tomemos simplemente un ejemplo: el consejo de centro.

Se había dicho que era inconstitucional la composición de un consejo capaz de proponer para un centro un director que no concordara con el espíritu de la titularidad. Y entonces se planteaban polémicas de porcentajes o de interpretación de las atribuciones, al efecto de evitar una supuesta inconstitucionalidad.

Pero la posibilidad referida no es anticonstitucional. Es un absurdo.

Es un absurdo esforzarse por modificar una ley de modo que el director de un centro pueda estar sintiendo las cosas de modo distinto a la mayoría de su consejo. Modificar la ley en tal sentido significaría sólo que tal centro respiraría oficialmente un talante en realidad inexistente. Y eso sería absurdo. Sería absurda la ley que lo consintiera.

Y tan absurdo como ella, organizar una polémica sobre el derecho a

(1) «A pesar de que el texto de la LODE ha mejorado sensiblemente a través del debate parlamentario, la redacción aprobada no responde adecuadamente a los objetivos básicos de la educación... En concreto, el Consejo quiere subrayar tres aspectos que considera especialmente negativos: *la infravaloración del concepto de educación*, que conducirá a muchas escuelas a impartir simplemente la enseñanza reglada y a no tener en cuenta las necesidades de formación integral de los alumnos, con lo que bajará la calidad de la educación impartida, *la obsesión por la igualdad de las escuelas públicas y de las concertadas*, que recortará injustamente el ejercicio de la responsabilidad de titulares y padres de alumnos e incidirá negativamente en la estabilidad laboral de muchos profesores y del personal no docente; y *el acento abusivo en la participación*, estableciendo un Consejo Escolar con unas atribuciones que van más allá de lo que es razonable en un órgano colegiado de un centro educativo». De la nota hecha pública por el Consejo de la Escuela Cristiana, de Cataluña, el día 20 de marzo de 1984. Véase su texto completo en su publicación *Lectura constitucional de la LODE*, Barcelona, 1985, 2.^a edic., p. 4.

(2) Es el caso, tantas veces repetido, de los suplementos sobre Educación que publican semanalmente algunos diarios. Los límites de su espacio no permiten casi nunca tratar los temas de un modo no ya completo, sino equilibrado. Tal vez si utilizaran otras fórmulas (suplemento monográfico mensual, por ejemplo)...

la participación crítica en un centro, cuando esta polémica se inscribe en un marco legal que en sí mismo no es considerado críticamente.

Por eso la solución del problema no está en modificar la Ley, sino en cerrar el centro. Es decir, en suprimir una titularidad que de hecho no existe. La honradez nos obliga a reconocerlo.

No puede ser injusta una Ley que nos parecería válida si en el consejo hubiera mayoría por la titularidad.

El problema no está, pues, en la prescripción de la LODE. Está en la situación interna de nuestros centros educativos. Públicos y concertados o por concertar. Está en el concepto de vida o de ciencia o de sociedad... al que sirven.

A ello debería referirse la LODE que de verdad necesitamos: al enriquecimiento interior de nuestra educación. De lo contrario se cae en el ridículo de organizar realidades muertas.

Por todo ello, tras la sentencia del TC, percibimos la importancia de otros temas. No porque la Sentencia los haya señalado, sino porque ha limado con sabiduría asperezas inútiles, mostrando la inconsistencia de polémicas parciales (3).

Ahora mismo, por ejemplo, las reformas del Ciclo Superior de EGB y de las Enseñanzas Medias. Aquí sí hay materia de estudio, de colaboración y crítica positivas, de servicio en nuestra sociedad. En su día éstos serán los temas esgrimidos por el Ministerio a la hora de presentar méritos. Que la misma Ley, pasados los inevitables primeros comentarios sobre quién se ha salido con la suya y quién no, ha perdido ya casi todo su interés. Salvo lo que pueda salir de su Título Segundo, «De la participación en la programación general de la enseñanza», el resto va a quedarse en muy poco.

Viene bien, en esa línea, revisar alguno de los puntos fundamentales de la Ley, considerando su motivación desde un punto de vista cristiano. Porque hay temas respecto de los cuales hay en el talante cristiano una especial capacidad de aportación social.

3) Veáanse, por ejemplo, sus observaciones tan de sentido común sobre la hipotética adscripción forzosa de alumnos (punto 5:... «El término utilizado es el de «admisión», que supone la solicitud previa del interesado... La selección... se produce en un momento distinto y forzosamente posterior al momento en que padre y tutores, en virtud de sus preferencias, han procedido a la elección de centro»); elección del director (punto 20:... «es forzoso reconocer la existencia de un derecho de los titulares de centros docentes privados a la dirección de los mismos... Aparte de que el acto de creación-fundación de un centro no se agota en sí mismo, sino que tiene, evidentemente, un contenido que se proyecta en el tiempo...»); sobre el fantasma leído en la preferencia por las sociedades cooperativas (punto 30:... «ha de tenerse en cuenta que tal preferencia es, por así decirlo, de segundo grado, y que actuará sólo en segundo lugar, tras haberse aplicado el primer criterio... esto es, la satisfacción de las necesidades de escolarización...»).

En este caso nos ayuda a mirar desde fuera las reglas de juego definidas por la LODE. Haciéndolo así podemos ver su carácter limitado y limitante. Tal vez, incluso, podemos entender la necesidad de plantear los problemas de un modo mucho más ambicioso.

II. DECIA ORTEGA QUE EL MAYOR PELIGRO PARA LA CIVILIZACION ERA EL ESTADO (4)

El corazón de la LODE está en la relación propuesta entre la escuela estatal y la escuela privada (5).

Propiamente hablando puede decirse que es el único problema momentáneamente resuelto por el legislador.

A partir de los documentos previos del partido inspirador de la Ley, era clara la solución final para el contencioso en cuestión: el Estado moderno debe tener una sola organización educativa. Y si en España las cosas han podido ser de otro modo, esto se debe a que se han puesto a hacer política quienes no debían (6).

(4) Cfr. *La Rebelión de las Masas*, cap. XIII.

(5) El 15 de marzo de 1984, en su discurso de apertura de la última sesión dedicada por el Congreso a la discusión y aprobación de la LODE, dijo entre otras cosas el Sr. Ministro: «A la pregunta por el carácter de la LODE, la respuesta no puede ser más sencilla: es una Ley socialista y es una Ley para todos, porque en su seno caben todas las opciones civilizadas, como todas caben también en el seno de la Constitución española y dentro de su artículo 27. Y es una Ley socialista porque el Partido Socialista y el Gobierno han considerado fundamental en su programa traducir, por fin, los principios constitucionales a un marco jurídico adaptado a las necesidades de la enseñanza. Esta es la prioridad número uno: definir unos contornos legales dentro de los que quepa una política educativa socialista junto con otras políticas educativas democráticas, mantener en suma el pacto escolar plasmado en la Constitución.» (Cortes Generales, *Diario de Sesiones*, 1984, p. 4866).

(6) Valga por otros lugares citables el primer título con que se abre la descripción de nuestra situación educativa en la obra *La reforma de la Enseñanza* que firma J. M. Maravall (Laiá, Barcelona, 1984, 202 pp.). El título en cuestión: «La historia de una frustración». Se refiere, claro está, a todo lo anterior a 1982. Comentándolo, he aquí estos dos párrafos, ejemplo si los hay de lectura apresurada de la historia: «La beneficencia y la educación fueron dos de los ámbitos en los que la iglesia mantuvo su papel e influencia tradicionales, perdurando así pautas propias de la sociedad estamental en lo que era ya, al menos en lo político, una sociedad moderna. Así, la sociedad española y su Estado llegaron a la década de los treinta de este siglo con un deficiente sistema educativo y sin un eficaz sistema de seguridad social. El Estado había renunciado prácticamente a una administración moderna en esos ámbitos de la vida social. Los problemas tampoco eran resueltos por la iniciativa de los grupos sociales más poderosos. Al llegar los años treinta, España era un país no sólo pobre sino ineducado. De esa suerte, mientras la mayoría de las naciones civilizadas erigían los cimientos de su Administración pública, senta-

Esta solución es hoy inviable entre nosotros, sobre todo por razones económicas. Al Estado no le es posible asumir la financiación de lo que entre nosotros se presenta como red paralela de educación, herencia de otros momentos culturales.

Por esa razón se opta por una solución intermedia: ambas redes educativas convendrán en sistemas organizativos internos iguales. En el interior de todo centro se establece por tanto un mismo sistema de gestión, con pequeñas diferencias. Esto comporta una progresiva equiparación en la dotación económica de los docentes. No así en la financiación de los demás factores: personal auxiliar, material educativo, amortización de inmuebles.

Pues bien, ¿qué decir del tema desde un punto de vista cristiano?

Básicamente dos cosas. Primera: en la educación, como en el ejército, en la industria, en la economía, no puede haber más que una organización básica; esta organización es incumbencia del Estado, naturalmente (7).

Segunda: cuando la Iglesia se ha hecho presente en cualquiera de las

ban las bases de un ejército caracterizado por la conscripción obligatoria y por el reclutamiento no aristocrático de sus cuadros, cuando los Estados europeos perfilaban el estatuto de la ciudadanía moderna por medio de la educación básica y obligatoria y de formas incipientes de cobertura social, el Estado español se inhi-bía de responsabilidades que sí asumían los Estados de otros países.

Por lo que respecta al sistema educativo, esa debilidad del Estado —que por lo demás, fuera una clara expresión de la influencia que sobre él ejercían los intereses más conservadores y particularistas de la sociedad— se manifestó en una desidia secular en los niveles primarios de la educación, es una temprana discriminación que el sistema efectuaba sobre quienes seguían el privilegiado camino del Bachillerato y quienes no podían salir de la primaria, en su dejación generalizada de los niveles secundarios. Los sectores conservadores respondieron siempre duramente a cualquier intento liberal por atacar las barreras de injusticia y desigualdad en la enseñanza. De esta forma, en los niveles teóricamente considerados como obligatorios, el sistema educativo español no recogió en absoluto las características propias de un sistema gratuito y unitario. Es decir, el largo ejercicio del poder por los conservadores produjo un sistema escolar al que muchos niños ni siquiera tenían acceso y del que la inmensa mayoría era expulsada tempranamente» (pp. 14-15). ¿De quién es el pecado señalado en tales hechos: de la Iglesia o del Estado? Sirva la nota no ya como clarificación del tema, sino como ejemplo de la falta de claridad sobre la que se pretende construir la opinión pública.

(7) Imposible sustraerse al comentario de por qué una ley sobre la educación no precedida o acompañada por otras sobre la Banca, la Industria... ¿Su situación no necesita clarificarse tanto al menos como la Educación?, ¿o es que su poder económico hace que se silencien consideraciones técnicas? Curiosamente el Partido Socialista Francés empezó su reforma por estos capítulos y no por el de la Educación.

esferas de lo social lo ha hecho atendiendo a su necesidad de presentar el Evangelio a los hombres, no para constituir una organización alternativa.

Veamos el significado de estas dos afirmaciones:

La primera se refiere al carácter único y público de la ordenación de la educación. Significa que el Estado tiene la responsabilidad de garantizar y supervisar por sí mismo el acceso de los miembros de la sociedad a los bienes de la cultura. Tiene la responsabilidad de diseñar los mecanismos de tal acceso: formulación de objetivos, constitución de estructuras docentes, financiación de los procesos.

Al Estado incumbe la visión de conjunto, es decir, la planificación total de la educación.

Ahora bien: por ser la educación un bien público, el Estado necesita que en el seno de la única ordenación del acceso a la cultura exista realmente una participación crítica de todos sus ciudadanos. Quiere esto decir, sencillamente, que el ejercicio de su propia responsabilidad exige del Estado una constante puesta en tela de juicio de todo cuanto propone a su sociedad desde la ordenación única del tema.

Por ello no está en contra de la unicidad del sistema educativo, sino todo lo contrario, el que existan cauces públicos para la iniciativa privada.

Entendámonos. Como institución social que es, la educación necesita, por un lado, el estímulo garantizador del Estado. De él obtiene la serenidad y la estabilidad. Que son algo mucho más importante que la financiación. La sociedad necesita planificaciones solventes y experimentadas, avaladas por la experiencia de la propia historia de cada pueblo. Por otro lado, la educación necesita la garantía de que serenidad e inmovilismo no son la misma cosa. La experiencia histórica de los pueblos ha demostrado que la vida de sus instituciones depende de la dialéctica entre lo impuesto y lo propuesto. Ha demostrado también que las propuestas realmente creativas necesitan de una relativa independencia respecto de la iniciativa única en cuyo marco se inscriben (8).

Se equivocan según esto quienes confunden socialización y totalitarismo.

Desde un punto de vista perteneciente en exclusiva a la teoría social, es un hecho indiscutible que los bienes de una sociedad deben gestio-

(8) Sumamente ejemplar al respecto, el caso de Freinet. Habiendo comenzado su movimiento dentro de la Escuela Estatal en un momento ideológicamente conflictivo, después del paréntesis de la 2.^a Guerra Mundial no se incluyó en ella. Su gran acción animadora se fue conduciendo desde fuera, desde lo «privado». Así sigue hoy desde su centro en Cannes, y sus publicaciones. Lo mismo, desde luego, ha de notarse respecto de las «traducciones» nacionales de este Movimiento, como es el caso español. No es el Ministerio quien publica su bibliografía ni animó el origen de las Escuelas de Verano.

narse como cosa de todos, propiedad no privada, sino colectiva. Aunque su origen no haya estado en la iniciativa común.

Para esta gestión social se abren dos caminos distintos: la socialización y el totalitarismo. La socialización coordina; el totalitarismo dirige o impone un sistema indiscutible.

Por eso se equivocan quienes identifican ambos caminos. Por una razón muy simple: los seres humanos no son objetos, trascienden toda pretensión de ser conocidos, sobresaltan a cualquier programador ingenuo que pretenda haber aprisionado el sentido de la vida en un proceso educativo determinado.

Las ideas sobre la vida nunca son verdad hasta su puesta en práctica. Sencillamente porque el proceso inducción-deducción que las va formulando es algo inacabable: siempre quedan experiencias por hacer y por tanto nuevas notas que incorporar al concepto inicial.

Por ello no cabe una organización «objetiva», establecida definitivamente. No cabe, muy en concreto, una lectura simplista o absoluta del paradigma de la racionalidad que desde el siglo XIX tratamos de aplicar a toda organización social.

El mejor ejemplo de cuanto venimos diciendo: los medios de comunicación social. ¿Por qué no existe una «Lode» sobre el tema?, ¿por qué vamos todos entendiendo que debe haber también una TV pública «privada»? ¿por qué nos parece normal que se esté subvencionando desde el Estado a la prensa no estatal?, ¿por qué no se habla de este hecho como ayuda para clarificar el tema educación? (9).

Y así encontramos el sentido de nuestra segunda afirmación.

Se refería a que la naturaleza del compromiso de la Iglesia en educación no consiste en establecer una organización alternativa, sino en presentar la Palabra de Dios.

Es un sofisma afirmar que la Iglesia se ha hecho presente en la educación allí donde el Estado no llegaba. Desde los días del Renacimiento el Estado ha poseído siempre una organización de la educación. Basta mirar, por ejemplo, el siglo XIX, tiempo de máxima expansión de la iniciativa creadora de la Iglesia en este terreno. Por eso tiene mucho más sentido afirmar que la Iglesia, hasta finales del siglo XIX, ha ido proponiendo al Estado, desde dentro de la misma organización pública, modelos de funcionamiento de mayor eficacia. No lo ha hecho ella sola. Lo mismo hicieron, con menor volumen organizativo, otras instituciones también «privadas». Como ellas la Iglesia ha ejercido así el

(9) El profesor Garrido Falla se planteaba cuestiones semejantes en los últimos párrafos de su ponencia sobre el Ideario, en la Asamblea Extraordinaria de la Fere, el pasado julio. Véase el texto en el Boletín de la FERE, n.º 284, septiembre 1985.

papel de autocrítica o alternativa respecto de lo establecido. Que también la Iglesia es parte de una sociedad o de un pueblo y siente, por ejemplo, los colores de las distintas banderas.

Otra cosa ha ocurrido cuando el Estado se ha ido dotando de una estructura ya poderosa de la educación. Entonces la iniciativa privada, por razones históricas seguramente comprensibles, se ha afirmado como sistema paralelo. No siempre ha ocurrido esto, pero sí en la mayoría de los casos. Con ello —preciso es reconocerlo— se ha perdido buena parte del espíritu inicial.

Por eso carece de todo realismo histórico afirmar que la escuela hoy llamada privada ha perdido la razón de ser cuando el Estado se ha mostrado capaz de llegar a todos los ámbitos de lo educativo. Y observemos que esta afirmación puede incluso ser angustiante cuando se muestra que el Estado llega también a las áreas de mayor necesidad, pobreza, o beneficencia.

La presencia de la Iglesia en la escuela ha tenido siempre el carácter de acción pública animada desde un sentido evangélico (10).

La historia demuestra que todas las sociedades han aceptado y aceptan la realidad de las instituciones educativas que se ajustan a este modelo. Cuando lo cristiano supone un modo específico de mirar la cultura y la sociedad, se convierte en manantial de iniciativa creadora y de crítica responsable. Aparecen entonces modos nuevos de metodología, nuevas programaciones, una distinta relación educación-entorno social, una misteriosa paz interior en el maestro, y sobre todo una extraña constancia en el mantenimiento del propio proyecto a través de los años. Está la historia llena de ejemplos.

El problema surge cuando el carácter institucional que por fuerza ha de adoptar todo esto se independiza del proyecto originante.

Porque la iniciativa, privada o pública, nótese bien, necesita hacerse institución. Llámesele periódico, partido, editorial, empresa, círculo, movimiento..., su mensaje es simple y aplastante: la función de alternativa social sobrepasa la capacidad de los individuos. La misma sociedad se la reconoce sólo a las instituciones.

Pues bien: cuando tal institución vive sólo preocupada de su propia supervivencia, es decir, cuando olvida su función de alternativa crítica, es ridículo y criminal hablar, por ejemplo, de carácter propio, derecho a la subvención, o servicio social.

(10) Véase el reciente documento (septiembre 1985) de la Confer: «Aportación específica de la Vida Religiosa a la misión profética de la Iglesia en España». No hay en él la consideración histórica a que se refiere este artículo. Pero sí ofrece una hermosa y realista lectura sobre el carácter profético de la misión de la Iglesia en relación con el tema religión-cultura.

También es verdad que, cuando esto ocurre, el manipulador social presenta como incompatibles esa institución concreta y el principio de la alternativa crítica. Así se hizo en el anterior período político con la Institución Libre de Enseñanza y se pretende hacer en éste con la escuela de la Iglesia. Sí. Y con la mayor inocencia se presenta entonces el inmenso sueño de un Estado autocrítico.

Y es que la realidad puede convertir de hecho en una quimera la mejor de las definiciones.

Así, entre nosotros, en nuestra tierra, debemos reconocer la escasez de instituciones educativas que merezcan ser reconocidas como alternativa social o testimonio del evangelio.

Igualmente, entre nosotros, en nuestra tierra, debemos reconocer que la unicidad de la organización educativa está produciendo más inmovilismo o apresuramiento estéril que promoción social.

Tal vez el Título Segundo de la Ley nos ayude a rehacer esto. Los demás, desde luego, no.

III. ¿ES LA NEUTRALIDAD DE LA CIENCIA SIGNO DE QUE ANDAMOS POR EL BUEN CAMINO?

Mucho más importante tal vez que el análisis anterior sobre las relaciones entre lo estatal y lo privado, este otro tema: la neutralidad ideológica.

En realidad, éste de la neutralidad es el concepto del que deriva el de organización. Así, en una determinada lectura —la de la LODE, desde luego—, neutralidad exige unicidad organizativa. Por eso, si neutralidad llegara a suponer cierta merma en lo humano, aquella organización única la supondría también.

Neutralidad ideológica significa en nuestro caso que la educación ha de evitar toda manipulación de la conciencia.

La Ley habla, desde su principio, de Derecho. Sobreentiende así que el derecho del educando es la guía de toda posible organización educativa. Por eso debe pedir que en el proceso organizado ninguna manipulación sea obstáculo al encuentro limpio del educando consigo mismo. En consecuencia el corpus científico habrá de serle ofrecido de modo neutral, no partidista.

«En suma, la ley orgánica reguladora del derecho a la educación se orienta a la modernización y racionalización de los tramos básicos del sistema educativo español, de acuerdo con lo establecido en el mandato constitucional en todos sus extremos. Es por ello una ley de programación de la enseñanza, orientada a la racionalización de la oferta de puestos escolares gratuitos, que a la vez que busca la asignación racional de los recursos públicos permite la cohesión de libertad e igualdad. Es también una ley que desarrolla el principio de participación establecido en el artículo 27. 7, como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos del titular y de la comunidad escolar. Es, además, una ley de regulación de los centros escolares y de sostenimiento de los concertados. Es, por fin, una norma de convivencia basada en los principios de libertad, tolerancia y pluralismo, y que se ofrece como fiel prolongación de la letra y el espíritu del acuerdo alcanzado en la redacción de la Constitución para el ámbito de la educación» (preámbulo, final).

«Todos los centros públicos desarrollarán sus actividades con sujeción a los principios constitucionales, garantía de neutralidad ideológica y respeto de las opciones religiosas y morales a que hace referencia el artículo 27.3 de la Constitución» (art. 18. 1).

Concepto clave: racionalización; derivados: libertad, tolerancia, pluralismo (11).

El tema es sumamente importante. Sobre él se construye todo el concepto de educación que el partido en el poder ha diseñado en otros textos. Y sobre él se tiende a configurar el modo como la sociedad ha de considerar el hecho educativo. Neutralidad y modernidad van juntas, se asegura.

¿Qué decir también ahora sobre este tema desde el punto de vista cristiano?

Ante todo: el concepto descansa sobre dos simplificaciones. La primera: es posible una educación no manipuladora. La segunda: la neutralidad es posible.

Que la educación ha de ser siempre manipuladora es algo evidente para quien mire la vida con ojos realistas.

(11) Curioso camino, el recorrido por el concepto de tolerancia desde los días de la Ilustración hasta los nuestros. Comenzó significando confianza en la propia capacidad de dirigirse hacia lo trascendente; hoy significa algo bien distinto. (Cfr. E. Cassirer, *Filosofía de la Ilustración*, FCE, México, 1943, pp. 158-177).

A cualquiera puede hacerse evidente que nada de su propia persona es fruto exclusivo de su propia cosecha. Para bien y para mal, los demás ponen necesariamente su impronta en nosotros. Tanto, que el verbo vivir debe traducirse por convivir.

Ocurre solamente que quien mira el dato con ojos realistas ya no habla de manipulación. O por lo menos, no habla sólo de manipulación. Habla de fecundamiento mutuo. Percibe que si los demás son nuestra frontera, también son nuestra fuente.

Quien proviene de una mentalidad burguesa leerá por fuerza solo manipulación allí donde hay también fecundación. Es propio de la mentalidad burguesa cifrar el modelo humano en la plenitud individual. La mentalidad burguesa conoce sólo el análisis como instrumento de vida, de relación, de trabajo. Por eso tiende a dividir, aísla elementos, sean humanos u objetos.

Es lógico: una sociedad analizada, descompuesta en factores individuales, queda más apta para su explotación económica; una sociedad de relaciones, viva en el entramado incalculable del encuentro personal, supone siempre un plus de sorpresa en cualquier programación.

Por eso nuestra sociedad habla de neutralidad en la ciencia. Y es la segunda simplificación.

La ciencia nunca puede ser neutral. Nada en la vida puede serlo.

Sería neutral aquello que pudiera deslinearse en función del puro presente. Cuando se mira al futuro, es decir, a la esperanza de vivir mañana con sentido, entonces todo lo de hoy se convierte en anticipación de lo que vendrá. El futuro imaginado —nunca poseído— se hace norma del presente.

Y entonces la neutralidad desaparece. Porque nadie es neutral respecto de sus esperanzas. Y nadie puede ofrecer su presente sin hacerlo desde su precomprensión del futuro. Todos somos interesados. Instintiva e ilógicamente interesados.

¿Qué significa entonces hablar de la neutralidad de la ciencia?

Sencillamente esto: la ciencia no puede infectarse por ningún concepto del sentido final de la vida.

Esto es imposible.

Hay quien pretende presentar una ciencia aséptica. Cree que así no manipula la conciencia de aquel a quien se la presenta.

Sin embargo, también él tiene una visión del futuro. Es ésta: del futuro

no hay que preocuparse, porque una cosa son nuestros saberes y otra nuestras esperanzas. ¿No es ésta una visión ideológica? (12).

En el fondo, la neutralidad ideológica se asienta sobre una simplificación ingenua de la persona del maestro. Pretende ser realista y olvida que la persona del maestro es inseparable de su ciencia.

Y esto es verdad para cualquier maestro.

Por eso la verdadera ideologización escondida bajo la neutralidad científica es la ideología de la funcionarización.

La mentalidad burguesa (una vez más) se expande con el instrumento humano que es el funcionario. No podía ser de otro modo. Tiene que separar el funcionamiento y la vida. De ese modo su organización es eficaz: llega a tales niveles de producción, de movilidad social, de perpetuación de sí misma (13).

Por eso la neutralidad ideológica es imposible.

Pero muy cómoda en una mentalidad burguesa. Se tratará de hacer ver que no existe relación entre el trabajo y la esperanza. De ese modo se podrá imponer un modo concreto de productividad. Ese modo será capitalista, aunque venga de opciones políticas que se le declaren contrarias.

La educación siempre ha de ser confesional. Sólo siéndolo respeta de verdad la libertad de los pueblos. Porque sólo respeta la libertad quien propone esperanzas.

El destino final de la neutralidad científica es el mundo del *Gran Hermano*, de Orwel.

Aquí entra el punto de vista cristiano.

Confesionalidad y manipulación no coinciden necesariamente. Decir lo contrario es un sofisma.

(12) «Una ciencia que insiste en poseer el único método correcto y los únicos resultados aceptables es ideología, y debe separarse del Estado y, en particular, del proceso de la educación. Se la puede enseñar, pero solo a aquellos que hayan decidido hacer suya esta superstición particular.» Feyerabend concluye así (p. 303) el último capítulo de su *Tratado contra el Método* (Tecnos, Madrid, 1981). Llama la atención, en el encabezamiento de este momento final, su manera de relacionar el Estado y la Ciencia: «... la separación de Iglesia y Estado debe complementarse con la separación de Estado y Ciencia: la institución religiosa más reciente, más agresiva y más dogmática» (p. 289).

(13) Ante esta situación no cabe sino preguntarse por la generalidad, facilidad e inoperancia con que se formulan interesantes observaciones sobre la renovación en la formación de los maestros, en la citada obra firmada por J. M. Maravall, 69-83 (cfr. nota 6). ¿No habría sido más fiel a nuestro pueblo dedicar a este tema todo el esfuerzo de la LODE?; ¿por qué, al cabo de estos pocos años de gobierno, ya nos parece ridícula esta declaración de buena voluntad?

La confesionalidad puede incluir en su seno el distanciamiento crítico respecto de sí misma. La esperanza da la medida de la capacidad crítica. Por eso nadie es más crítico respecto de lo que sabe que quien más espera. Puesto que el cristiano cree en un mundo absolutamente trascendente a éste, su capacidad crítica es radical. Cree que este mundo es la casa de Dios, cree que Dios es la vida de los hombres; y cree además que Dios es más grande que su casa. Por eso dice a la vez su ciencia y su esperanza. Por eso, a la vez que dice su presente, se obliga a sí mismo a no quedarse conforme con él.

No lo desprecia. Porque cree en Jesús, cree que sin este mundo Dios no existiría. Presentar esto de otro modo es manipular a la sociedad.

Pero hay más. Desde el punto de vista cristiano debe añadirse algo bien propio: los pobres no son neutrales.

Con la conciencia avergonzada de haber sido y estar siendo abundantemente infieles en este tema, nos atrevemos a decir que se debe mirar todo este asunto desde el Evangelio. No sólo desde la Sociología.

En tiempos como los nuestros, con el nivel de pobreza y de miseria que hay en nuestra tierra, el discurso sobre la neutralidad ideológica es una traición a nuestro pueblo.

Por eso, desde el punto de vista cristiano, necesitamos reconocer que la supuesta modernización contenida en la LODE es una trampa: nos lleva a plantear nuestra identidad y la de toda educación dentro de paradigmas falsos. La neutralidad de la LODE es la misma que propugnaba Comte hace más de cien años (14). Sus resultados son evidentes: la perpetuación y el ahondamiento de la distancia entre las clases sociales, gracias a un supuesto respeto de la libertad de conciencia.

No era éste el sentido de la ciencia que vivieron Giner, Ferrer, Manjón, Poveda.

IV. EL CARACTER PROPIO O EL ARTE DE PROHIBIR A UN DELANTERO MARCAR GOLES

Lo dicho sobre la neutralidad ideológica afecta a la definición del llamado «carácter propio» de los centros llamados privados.

La ley había tratado de equilibrar estos tres conceptos: neutralidad ideológica, carácter propio, y libertad de cátedra.

(14) Véase su *Discurso sobre el Espíritu Positivo*, Alianza, Madrid, 1980: sobrecoge la identidad de sus palabras con las empleadas hoy por gobernantes y pensadores sobre educación y revolución, ética, racionalidad, progreso, etc.

Este equilibrio era imposible.

Por una razón fundamental: ninguno de los tres conceptos está suficientemente definido.

Así, la inevitable matización del TC ha debido quedar en algo no del todo preciso.

«En algunos aspectos puede que el respeto a los derechos de los padres, profesores y alumnos garantizado en el título preliminar del proyecto que se impugna, suponga una restricción del derecho del titular a fijar el carácter propio. En otros, sin embargo, el ejercicio por el titular de su derecho a establecer el carácter propio del centro actúa necesariamente como límite de los derechos que ostentan los demás miembros de la comunidad escolar —profesores, padres y alumnos—, pues de otro modo no sólo quedaría privado de todo contenido real el derecho a establecer el carácter propio del centro, sino que se vería también defraudado el derecho de los padres a escoger para sus hijos la formación religiosa y moral acordes con sus propias convicciones...» (Sentencia, 9).

Sobre la neutralidad ideológica ya hemos hablado.

Hablemos ahora sobre la indefinición del presunto carácter propio.

En el contexto de una Ley construida, entre otras bases, sobre la presunta imparcialidad de la ciencia, el carácter propio debía quedar limitado a la posibilidad de la clase de religión y de otras actividades religiosas.

Sumamente significativa, la puntualización que el TC estima precisa:

«... el hecho que el artículo cuarto del proyecto no recoja expresamente el derecho de los padres a escoger «el tipo de educación que desean para sus hijos» no supone forzosamente que el término «carácter propio» haya de interpretarse en todo caso como limitado a aspectos morales y religiosos, excluyendo cualquier otro aspecto» (Sentencia, 8).

Era inevitable. El carácter propio no podía afectar el mundo de las ciencias. Este quedaba más allá de toda posible opción, cómodamente aislado en «otro» carácter propio.

Pues bien. Si es válida nuestra consideración sobre la parcialidad del concepto de ciencia, si es válida nuestra afirmación de que toda educación ha de ser confesional, se deduce que el lugar específico del llamado carácter propio es la concepción de la ciencia.

Tener derecho al carácter propio significa ante todo tenerlo respecto de la programación de las ciencias.

Hay un concepto clave en este asunto, que la Ley no contempla: el Método.

Entendemos por Método la estructura interna sobre la que se articulan los saberes.

En este sentido, Método equivale a Visión de la Vida.

A efectos de aclarar nuestro comentario decimos que los métodos son dos. El primero consiste en el análisis «objetivo» de la realidad. «Objetivo» significa aquí considerar la realidad como algo neutral, indiferente a todo proyecto humano. La naturaleza debe según esto contemplarse sin ningún prejuicio. Las cosas son así y ellas mismas imponen que se las estudie de modo analítico. Las cosas deben ser desentrañadas en sus elementos básicos, en sus leyes profundas e inertes, atendiendo sólo a su descripción «objetiva».

En este método el primado corresponde al realismo objetual y el programa de la ciencia se hace exclusivamente desde el punto de vista de los contenidos llamados científicos.

El segundo método es algo radicalmente distinto. Si para el anterior ciencia equivale a objetividad humana, para este otro la ciencia se constituye por la relación entre lo llamado objetivo y lo humano.

Para este método el criterio del realismo científico es la felicidad humana. Para este método los saberes son de dos tipos: los meros datos, que no son nada; y los que construyen la comunidad humana, los únicos científicos.

Se comprende que en una Ley partidaria de la neutralidad de la ciencia no haya lugar para este segundo método (15).

Y no vale como argumento en contra el siguiente artículo de la ley, tan diluido entre supuestos respetos a lo establecido y la opcionalidad de lo que propone:

«En la medida en que no constituya discriminación para ningún miembro de la comunidad educativa, y dentro de los límites fijados por las leyes, los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adaptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares.» (Art. 15).

Por eso en esta Ley el concepto de carácter propio es imposible definirlo. Queda en lo que el TC estima no debe quedar (vid. Sent. 8).

Desde el punto de vista cristiano todo esto queda subrayado con una nueva fuerza.

Que lo cristiano contribuya en la articulación del carácter propio de

(15) Sin embargo, allá por 1980, en vísperas de aprobarse en las Cortes la LODE, en el último mitin celebrado por el PSOE en el Palacio de los Deportes de Madrid, fueron otras las palabras. Allí, era la idea de Gómez Llorente, se habló de cambiar el Método. Era clara la resonancia estructuralista de la alternativa prometida para otros tiempos. Después tal vez esto pareció excesivo. ¿O es esto lo que se ha hecho?

un centro significa no tanto que haya en él clase de religión sino que se establezca una relación creativa entre ese centro y su entorno.

Porque lo cristiano no es, como pretenden los manipuladores ideológicos, un sistema doctrinal semejante y distinto junto a cualquier otro. Lo cristiano no es un proyecto cultural o humano o histórico concreto que se satisfaga con un lugar en el horario.

Lo cristiano es ante todo una actitud ante la vida. Esta actitud es radical o cualitativamente distinta de toda otra. Por eso no puede ponerse la junto a otros sistemas, ni siquiera para una ordenación o clasificación legislativa.

Lo cristiano consiste en la fe de que Dios nos encuentra cada día en nuestro encuentro con los demás. Cree que este doble encuentro se expresa en las palabras gracias a las cuales se construye su pueblo. El cristiano cree que Dios es la vida de este mundo y la vez más grande que este mundo. Cree que Jesús es alguien real, con quien vive una relación de amor sumamente exigente.

Pues bien. Cuando se contempla todo esto desde las indiscutidas premisas de la neutralidad científica, no hay más que una salida: todo esto es discurso ideológico, peligrosamente manipulador, merecedor cuando más de un pequeño espacio en el horario y eso con las debidas precauciones de opcionalidad y asepsia en el compromiso propuesto (Cfr. LODE Art. 52.2 y 3).

Por eso la libertad de cátedra debe quedar tristemente definida por la necesidad de respetar en silencio la literalidad de las palabras religiosas. Tristemente la libertad de cátedra es compatible con la real negación del más hondo carácter propio: pueden convivir una ciencia supuestamente aséptica y un proyecto cristiano. Lo cual es absurdo.

Pero hay más. Porque la misma libertad de cátedra queda constreñida en el terreno de la proclamación ideológica ocasional que no puede afectar al contenido científico mismo de los programas. Por eso decimos que es absurda una libertad de cátedra que no pueda construir sus programas de otro modo que el establecido. De que esto no sea posible se encarga no ya la dirección de un centro con carácter propio sino la propia inspección del Ministerio (16).

La libertad de cátedra y el carácter propio —tal como están supuestamente definidos en la LODE —son tan incompatibles como dos jugadores contrarios en un mismo equipo de fútbol. Pueden ser alineados juntos, pero a los dos se les ha prohibido marcar.

(16) Véase, si no, el enorme esfuerzo por decir algo a propósito de la reforma de los contenidos de las enseñanzas, en la citada obra firmada por J. M. Maravall, pp. 85-94. Es cierto que plantea (pág. 93) siete interesantes objetivos. Pero sugieren estas dos preguntas: ¿en qué documento anterior, de cualquier color político, no estaba ya dicho todo esto?; pero, al menos ¿cómo desarrollarlos, aunque no sea de un modo demasiado original?

V. AHORA, DESPUES DE LA LODE

La gran utilidad de la LODE consiste en que nos ayuda a formular los verdaderos problemas.

Con el paso de los días, mirando retrospectivamente y a la vez la Ley y la Sentencia del TC, no puede uno menos que preguntarse: ¿tanto tiempo para esto?

La pregunta no contiene sólo una decepción. Ni siquiera principalmente una decepción. En realidad brota de la conciencia de que las cosas no están bien. Y por eso, al ver que grandes cuestiones quedan sin respuesta, miramos de nuevo a nuestro alrededor como queriendo olvidar tanta palabra.

Por ejemplo, sigue sin solución —por encima y a distancia de todos los demás problemas— el de la formación permanente de los maestros.

Olvidarlo ha sido seguramente un gravísimo error del partido en el poder.

Para dejar como se ha dejado el contencioso privada-pública, no hacía falta tanto ruido. Y la cosa no va a producir satisfacción en nuestra sociedad ni aumento de crédito para el partido.

Otra cosa hubiera sido acordarse de los educadores.

Por ejemplo: ¿por qué no ha hablado nadie de establecer una correlación entre las subvenciones a la enseñanza privada y la certificación por parte de sus docentes de haber participado en x horas de reciclaje? Fuera los problemas sobre idearios, consejos, zonificaciones... Porque el problema, en su versión política, no es ideológico sino económico. Si el Estado hubiera contado con otros presupuestos, otra sería la LO-DE. (Por eso, en el fondo, el Ministerio debe alegrarse de no tener que estirar su presupuesto más allá de los lógicos ajustes anuales). Y nadie, por eso, se habría escandalizado con la fórmula. Habría quedado lejos tanta dilación y tanto ruido cuyo único pagano ha sido el Gobierno.

De todos modos, la experiencia de estos años sirve para hacernos ver dónde está la raíz del asunto.

Es mucho mayor el problema de los dos meses de vacaciones pagadas que todo lo implicado por el carácter propio. Porque sin una Ley de por medio va a ser muy difícil que nuestros docentes vean importante el dedicar uno de los dos a su puesta a punto.

Desde un punto de vista cristiano se habría agradecido semejante Ley, desde luego. (Agradecimiento que se iba a notar en votos). Semejante Ley nos habría ayudado a todos a mirar más adelante que atrás y habría abierto el real camino para una sincronización mayor entre las diversas iniciativas.

Pero, tras la LODE, nos queda la conciencia.

Nuestra conciencia nos dice que hay que salirse en este caso de las reglas de juego marcadas por el Ministerio. Sí. Aunque llegara el caso de salirse de las subvenciones.

Necesitamos, ante todo, empeñarnos en rehacer el curriculum educativo.

Necesitamos que en todas las regiones y como algo mimado por la iniciativa privada y de un modo conjunto, se establezcan cuanto antes centros experimentales. Necesitamos que tales centros no se limiten a inventar metodologías más eficaces para la asimilación de lo establecido. Deben dedicarse a experimentar, por ejemplo, qué pasaría si se incluyera algo de la actual FP ya desde el actual Ciclo Superior de EGB; qué pasaría si las Escuelas de Verano duraran todo el curso; qué, si en tales centros se construyera su propio programa atendiendo más al progreso de la comunidad entorno que al del porcentaje de matriculas en selectividad; qué, si se renunciara alguna vez a un BUP constructor de frustraciones, ridículamente disfrazado de seriedad a base de contenidos superfluos; qué, si el área de religión se olvidara del programa concebido desde la sistematización escolástica de la totalidad de un supuesto Mensaje Cristiano y lo hiciera en diálogo con las asignaturas llamadas profanas; qué, si se inventara tal curriculum, ahora inexistente, a caballo entre lo escolar y lo laboral cooperativo...

Necesitamos, en segundo lugar, construir un mapa de la pobreza y sus desafíos a la educación.

Necesitamos estudiar con seriedad el estado de los recursos reales de cada pueblo y la posibilidad de estimularlos desde la educación. Necesitamos, por eso, admitir con energía y serenidad que la llamada escuela privada confesional está muy lejos del servicio a los pobres que la justifica. Necesitamos, como obra conjunta, promocionar algún centro alternativo en cada región que no tema preguntarse qué pasaría si de verdad se programara por objetivos y no por contenidos; qué, si el objetivo prioritario fuera la concienciación de las gentes de esta tierra especialmente necesitada en lo material; qué, si el objetivo prioritario fuera la conciencia; qué, si esto llevara a cuidarse tanto de los adultos como de los jóvenes; qué, si en la misma escuela y en el mismo claustro convivieran, iguales, el maestro de matemáticas, el animador socio-cultural y el perito consejero de la cooperativa ganadera...

Necesitamos, finalmente, ayudar a los hombres a vivir la relación entre su cultura y la llamada del Reino de Dios.

Necesitamos embarcarnos juntos en un trabajo de concienciación de nuestros claustros. Necesitamos, por eso, ayudarnos a percibir cómo hemos ido llegando hasta donde estamos, cuál ha sido el objetivo (tantas veces dulcificando) para el que nos llaman la sociedad y la Iglesia.

Necesitamos talante, medios, y personas para hacer público este nuestro estudio interior. Y necesitamos que nuestra sociedad nos crea. Necesitamos, por eso, caer en la cuenta de que vivimos un momento histórico de cambio cultural semejante al de nuestros comienzos en Europa, allá en el s. XVIII; y caer en la cuenta de que sólo la atención al Misterio de Dios nos puede hacer capaces de proponer modelos educativos con futuro.

Por todo ello decimos que el problema más grave está en los maestros.

Y, basados por ejemplo en la experiencia del primer entusiasmo y de la posterior frustración de los días de la reforma de Villar Palasí, creemos que nada de esto se consigue pensando simplemente en la renovación metodológica.

De esto sí que debía habernos hablado la LODE.

Pero entonces tal vez ya no sería una ley de los políticos, sino el Evangelio.

Por eso no es ninguna exageración catastrofista la pregunta de si a cambio de la subvención, conseguida en un esfuerzo largo y violento, no estaremos pagando un precio demasiado alto.

¿O es que los pájaros y las flores del Evangelio ya sólo viven el Zoo y en el Jardín Botánico, objeto de la atención del nuevo dios, el funcionario de la subvención del Estado?

Sí. Tal vez haya que buscar, además, otras reglas de juego. Por obligación con Evangelio, desde luego, pero también por obligación con la Sociedad (17). De lo contrario esto de la subvención quedará en pan para hoy y hambre para mañana.

(17) Cfr. el documento de la Conferencia citado más arriba (nota 10).