

Educación y Religión

Una intersección en crisis

Silverio Sánchez Corredera

- I. Educar: ¿una tarea posible?
- II. Libertad y Religión
- III. Religión y Educación para la ciudadanía
- IV. Conclusión: sobre la seriedad de la educación

EDUCAR: ¿UNA TAREA POSIBLE?

«Y vi a Sísifo, que soportaba pesados dolores, llevando una enorme piedra entre sus brazos. Hacía fuerza apoyándose con manos y pies y empujaba la piedra hacia arriba, hacia la cumbre, pero cuando iba a trasponer la cresta, una poderosa fuerza le hacía volver una y otra vez y rodaba hacia la llanura la desvergonzada piedra. Sin embargo, él la empujaba de nuevo con los músculos en tensión y el sudor se deslizaba por sus miembros y el polvo caía de su cabeza»¹

Quienes nos dedicamos a la enseñanza sabemos que «educar» es un objetivo que tiene mucho que ver con el esfuerzo de Sísifo, condenado por los dioses a subir una pesada piedra, cuya fatalidad era caerse una y otra vez ladera abajo.

Pero también somos conscientes, lejos del sino trágico, de que estamos ahora en España, por primera vez, muy cerca de conseguir la enseñanza universal, tras dos siglos de instrucción reglada dirigida por un Estado que la concibe como un derecho de todos. Esto quiere decir que el éxito cuantitativo puede llegar a alcanzarse. Por tanto de lo que se tratará, en lo sucesivo, será de la calidad. ¡La calidad!: ¿es la calidad un objetivo humano o es una carga sobrehumana?

¹ HOMERO: *Odisea*, XI, 593-600. Edición de José Luis Calvo, Madrid, Cátedra, 1992, pág. 218.



Una de nuestras más recientes leyes educativas quiso autotitularse directamente «ley de calidad» —la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE)— Sagaz disposición: alcanzar el objetivo en el momento de su enunciación.

¿Son necesarias tantas leyes orgánicas como hemos tenido en los últimos años? ¿Qué graves problemas teníamos? Es verdad que los pedagogos de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) pecaron de «idealización del alumno». Supusieron que el «fracaso escolar» (es decir el gusto por estudiar en situaciones extremas, el trabajo asistemático, el rechazo hacia los contenidos complejos (el «¿para qué sirve?»), atribuible a los alumnos, y las disfunciones perennes de los profesores poco didácticos, que la Administración debería preparar y cribar), había que deducirlo fundamentalmente del mal funcionamiento de los docentes e idearon una fórmula para remediarlo: hacer que se reunieran de continuo, que debatieran, que consensuaran los nombres de los remedios y que elevaran informes sobre los motivos del fracaso escolar. Pero estos motivos o eran estructurales (número de alumnos por aula, etc.) o tenían que ver con la falta de trabajo de los alumnos. Con lo que la piedra de Sísifo volvía a escurrirse ladera abajo.

Del hecho de intentar subir entre todos la pendiente del éxito escolar salieron unas cuantas cosas buenas, entre ellas, un nuevo espíritu de trabajo en equipo bastante inédito hasta entonces, pero no se solucionó el problema de la calidad de la enseñanza. Junto al trabajo en equipo que sobre todo produjo documentos, uno de los mayores aciertos de la LOGSE fue idear esos cursos paralelos llamados de diversificación, para los alumnos en atolladero insalvable. Esta sí fue una medida estructural dirigida a una de las raíces de los problemas, y de forma airosa, puesto que abría una nueva posibilidad para titular a muchos que habrían de ser fracasos escolares.

Pero al lado de una medida tan certera, los sabios legisladores pedagogos («socialistas») estimaron que si los profesores suspendían en exceso (causa clara del fracaso escolar) bien podía el «sistema escolar» introducir un regalo sistemático y proclamar que dos asignaturas o materias «corrían por cuenta de la casa» y que le serían condonadas al sufrido alumno/a en nombre de la madurez que habría demostrado al aprobar



todas las restantes. Sabio equilibrio, sí, pero dañino a la vuelta de la esquina. La conciencia colectiva del alumnado, en lógica lucha por su supervivencia, decidiría autoaplicarse la exención de las dos que «sobraban» desde principios de curso. Quedaba tocado el sistema por dentro: ¿qué es un sistema de reglas sin coerción? Había alumnos que estaban legalmente en clase viendo los toros desde la barrera ¿Cómo obligar a que las dos asignaturas condonadas fueran obligatorias de hecho?

Marchaban así las cosas, cuando el Gobierno de los «populares» decide atajar los excesos «socialistas» y, puestos a ello, reestructurar un poco todo y recuperar algunas de las líneas tradicionales de la enseñanza: la reválida, el reforzamiento del poder del director y la vuelta a la jerarquización interna entre el profesorado (que había quedado difuminada, por el PSOE, al conceder a los catedráticos un reconocimiento económico recortado y una pérdida de su función académica). Pero en este intento de reordenación, ¡ay!, el sistema de grupos de diversificación tenía que desaparecer.

Del estropicio de cargarse algunas de las novedades que habían tenido éxito, nos libramos gracias al ciclo electoral y al relevo gubernamental de los dos partidos en liza, que no dieron tiempo para que estas reformas anunciadas fraguaran.

Mientras tanto sigue quedando pendiente si la causa del llamado fracaso escolar se solucionaría más bien con un cambio en el modo del trabajo profesoral (como parece sostener el PSOE) o en un cambio en las exigencias que han de imputársele a los alumnos (como parece sostener el PP). Por nuestra parte, preferimos pensar en el cambio de aquellos elementos estructurales que, muy por encima de los presupuestos ideológicos aprióricos, sean poco realistas, poco funcionales y poco socializadores.

No negaremos que decidir sobre la titulación general obligatoria es materia delicada de difícil solución; obvio es que todos no han de llegar al bachillerato y menos a la Universidad, aunque sólo fuera porque algunos no lo desean.

En Primaria los problemas de fracaso escolar pueden ser exitosamente tratados rebajando las ratios profesor-alumnos y aplicando remedios personalizados a las



problemáticas más severas. En Secundaria los problemas se complican porque a las deficiencias de medios, de profesores y a los desaciertos curriculares se une un nuevo elemento: cristaliza cierto tipo de alumno que se niega a trabajar escolarmente. Por eso, a partir de los doce años, los casos de fracaso debidos a falta de trabajo continuado y sistemático, deberían tratarse dentro de un modelo educativo alternativo y dirigido más directamente al mundo profesional (siempre con la posibilidad de que el alumno vuelva a reintegrarse en el sistema general). Tomar esta medida equivale a escuchar la demanda real del alumno y equivale a no acostumbrarle a convertirse en «manos muertas» y equivale a no deteriorar el ambiente general del trabajo del aula, es decir, a no perjudicarlo ni a él ni a sus compañeros.

La fórmula en la ESO y el bachillerato, para los que queriendo trabajar manifestaren problemas de seguimiento, estaría en crear tantos grupos formativos como fueran necesarios para conseguir la enseñanza básica obligatoria dirigida a la práctica totalidad, sea ello realizado a través de currículos de modelo teórico (el estandarizado del bachillerato) o de otros modelos al estilo de la formación profesional (igualmente formativos, aunque se dirijan más a los aspectos prácticos y técnicos), pero siempre que no quedara predeterminado el futuro formativo del alumno, que habría de poder acogerse a proseguir cualquier nivel de estudio posterior equivalente —habida cuenta de los cambios madurativos que comporta la propia edad— La LOCE recuperaba una dicotomía entre los que «servían para estudiar» y los que «servían para trabajar» —dicotomía realista, porque es un hecho sociológico—, pero cerraba y prejuizgaba prematuramente la suerte de los chavales —en clara desventaja hacia los que tienen menos medios—

¿LOGSE-LOE o LOCE? Cada opción ideológica buscará sus argumentos, validables muchos en ambas partes, pero comparativa en la que ahora no queremos entrar. Los dos modelos pretenden, sí, la calidad de la educación. Pero para que crezca la calidad de la educación es preciso un marco legal estable no tan expuesto a los bandazos ideológicos, que dure, en todo caso, más de diez años; es preciso que la educación tenga «toda» la autonomía, es decir, que sus horarios y materias no estén mediatizadas por los intereses episcopales; es preciso que no se sustituya el «equilibrio entre la libertad y la



necesaria igualdad» (de la que ha de resultar una única universal enseñanza gratuita pública) por la imposición de las redes privadas que demandan ser así mismo gratuitas, en nombre de una libertad y de una igualdad que no se concilian: ¿quién quita libertad alguna?; porque si la libertad elige algo que no está en el menú de todos, ¿no ha de pagarse, entonces?

Y desde esta roturación racionalizada de la educación entendida como un servicio social, la «calidad imposible» podrá ir solventando algunos de los problemas —nunca todos, siempre en guardia contra los triunfalismos de propaganda— formando a sus profesores (no sólo científica, sino también didácticamente) y seleccionándolos mejor, diversificando cursos según necesidades, bajando las ratios de las aulas hasta el punto de máximo rendimiento, dotando de medios materiales (ordenadores, etc.) y humanos (profesorado que sepa manejar aquellos medios), es decir, lo que todo el mundo sabe. Y, además, como medio de evitar el abuso de poder que pudiera ejercer el profesorado, un método ágil y continuo capaz de reordenar las anomalías contrastadas y serias que fueran denunciadas por el profesorado, los alumnos y los padres.

Y con esto sólo se estaría en el camino. Reparemos, ahora, en algunos de los desencajes estructurales que se alargan ya en demasía en el panorama político educativo español. Entre ellos la insuficiente separación, en materia educativa, sobre las competencias entre el trono y el altar.

II. Libertad y Religión

¿Quién se atreverá a negar la libertad? ¿Quién se atreverá a entorpecer el derecho de los padres a educar libremente a sus hijos? Es un principio de comportamiento elemental defender la libertad y los derechos que nos asisten. Pero la libertad se puede esgrimir como una razón, es decir, como una idea que uno está dispuesto a llevar críticamente hasta sus últimas consecuencias, o como una excusa, trampa conceptual u obstáculo retórico y tergiversador.



La educación en España arrastra desde hace décadas un contencioso: enseñanza pública frente a enseñanza concertada (o sea, enseñanza privada subvencionada). Lo mejor desde un punto de vista conciliatorio estaría claro: hacer compatibles ambas enseñanzas y que sean las necesidades sociales las que marquen la deriva de los recesos y los progresos. Pero la realidad social está más condicionada de lo que un espíritu benevolente pudiera pretender. Veamos.

Se dice que los padres deberían poder inscribir a sus hijos en el centro escolar que estimen oportuno. Nadie podría negar esto. Pero se dice, además, que los padres deberían poder inscribir a sus hijos en determinado centro, que ya no tiene plazas (las plazas de que dota la Administración) y esto se pone más complicado, porque no depende ya de la libertad, sino de la posibilidad y de los recursos... Supongamos que se defendiera, entonces, apelando a que la libertad es superior a los programas presupuestarios, que si no hay plazas (administrativas), pero hay demanda, habrían de acrecentarse plazas en el futuro inmediato. Entonces, en nombre de la libertad, cuando en centros de barriadas, surtidos de enseñanza pública, pidan los padres (en nombre de su libertad para buscar la mejor educación de sus hijos) que el número de casos de alumnos especialmente problemáticos (extranjeros que no hablan todavía bien la lengua, niños con graves problemas socio-económicos, niños con deficiencias escolares... todos los cuales bajan sensiblemente el nivel de los grupos donde se insertan) se distribuya equitativamente, en aras de una mejor escolarización de esos mismos niños, pensemos, y en aras, cuando menos, de que el resto de los alumnos no baje su nivel escolar hasta grados preocupantes, ¿habremos de defenderlo? ¿Habremos de defenderlo al saber que cuando algunos padres llevan a sus hijos a la enseñanza concertada es para que se eduquen lejos de contextos sociales con problemas? ¿Habremos de defender también, cuando los profesores de la enseñanza pública lo pidan en nombre de su libertad, que los profesores de la concertada se sometan para la obtención de sus plazas a las mismas oposiciones y criterios de selección que ellos han de sobrellevar, supuesto que son pagados por el Estado? ¿Habremos de defender que cualquier padre tiene derecho a que su hijo sea admitido en un centro concertado religioso porque le resulta ventajoso, y en nombre de su libertad, aunque su hijo vaya a solicitar Alternativa a la Religión y no enseñanza religiosa



confesional? ¿Defenderíamos que los padres tienen más razón que el centro concertado, al demandar aquéllos enseñanza no religiosa en un centro concertado religioso? Y, entonces, ¿qué sería de los idearios de los centros?

Vayamos al tema de la asignatura de Religión, que por lo visto tiene que ver también con la libertad, según se encarga el Episcopado de defender y divulgar en los medios.

Tienen derecho, sin duda, un educando y sus padres a solicitar enseñanza religiosa confesional, dentro de un Estado que ofrece en sus planes de estudio esa asignatura. Pero ¿tienen derecho, igualmente, los padres del alumno que no desean enseñanza religiosa confesional a que no se les ponga una alternativa a la religión?, ¿por qué su currículo escolar habría de quedar condicionado por la demanda de otros cuando éstos lo hacen por razones confesionales, es decir, no por razones generales? La libertad de los unos sería satisfecha cuando pudieran tener su enseñanza religiosa sin condicionar a nadie y la libertad de los otros estaría en no recibir la enseñanza religiosa confesional que no desean. ¿O hemos de entender la libertad de otra manera?: por ejemplo, como «libertad-de» limitada por el peso de la tradición religiosa (todos somos libres pero unos más que otros: más los revestidos de la gracia divina) y como «libertad-para», libertad para los fines sociales nobles, siempre y cuando no vaya en contra del fin supremo impuesto por la voluntad divina, que es seguir a la Iglesia.

Cuando algún grupo parcial pretende estar en posesión de la verdad, ¿puede no imponer su verdad al resto, al convivir todos juntos? Sólo el marco del Estado puede asegurar que esto se delinee del modo menos parcial posible. Pero la Iglesia no puede sino defender que tiene más razón que el Estado.

Lo que los legisladores de este país han venido estableciendo hasta ahora, sin duda bajo la presión de fuerzas sociales muy poderosas -representadas en los acuerdos del Estado con la Santa Sede-, es que para salvar la libertad de enseñanza religiosa confesional ha de constreñirse la libertad de quienes no la quieren, llevando la componenda hasta un límite



caricaturesco: para que unos puedan asistir a su clase de Religión otros han de ir a una asignatura que se llama «Alternativa a la Religión», la cual en los cursos más bajos se ha venido llamando «Actividades de Estudio» y en los cursos superiores «Sociedad, Cultura, Religión»; pero ha de saberse que esta asignatura no tiene profesorado especialmente preparado, cualquiera sirve, porque en realidad se trata de llenar como sea esa hora alternativa; no tiene tampoco programaciones que se sigan rigurosamente; es más, en realidad no es una clase, sino un «paréntesis escolar legal», en el que en el mejor de los casos el profesor procura que estudien un poco o consigue que vean con orden el vídeo o la película que llene la hora. Se trata de una estafa, como se ve.

La lógica anterior se deriva de que esa asignatura alternativa no tiene calificación, no tiene valor académico. Pero aun cuando tuviera nota, esa nota nacería condicionada por el hecho de tratarse de una actividad que correría paralela a la confesionalidad religiosa de otros, lo que la devaluaría, porque su razón de ser no nacería de la propia necesidad o conveniencia, sino de las necesidades de otros.

Preguntemos, además, si lo que se imparte en la clase de Religión tiene que ver con contenidos confesionales. ¿No se trata más bien de una modalidad de cultura religiosa compuesta de vídeos, de películas y de trabajos que no tienen que ver suficientemente con el credo confesional que dicen impartir?

Los que quieren enseñanza religiosa ¿por qué no cargan ellos con su libertad sin involucrar la libertad de otros? Mienten los que defienden que se coarta la libertad de enseñanza religiosa... porque siempre ha aparecido en el sistema de enseñanza como asignatura obligatoria u opcional, y porque para el futuro se continúa con la previsión de que sea oferta obligada de los centros y de libre opcionalidad de los padres y los alumnos. Cualquiera que la quiera la tendrá.

No es un tema de libertad el problema de la Religión y de los centros concertados frente a los públicos. Si lo fuera, en nombre de la libertad deberían desaparecer las prebendas que



constrñen a los que buscan una educación civil, científica, universal, no confesional. La prebenda de que sea el obispado —que representa a unos pocos— el que dirija un número importante de horas escolares que debería ser responsabilidad de la Administración educativa —que representa a todos— La prebenda de que impartan clase quienes no han homologado su preparación como el resto de los docentes —todos mis respetos a los profesionales que de hecho la imparten, no va contra ellos el argumento, sino contra la aberración administrativa— La prebenda de que se atienda a una demanda de carácter privado, como es la confesionalidad, el credo interior; porque si entendemos la necesidad de enseñanza religiosa como una cuestión de carácter social, entonces ¿por qué no se instituye una enseñanza religiosa común, cultural, en donde los contenidos que apoyan las creencias católicas aparezcan al lado de las tesis ateas y del resto de las posturas no católicas, e impartido por titulados con preparación específica? Pero, ¿son estos los intereses que están en liza? ¿Es esto lo que se pide cuando se reivindica un espacio educativo para la Religión? Los que quieren mantener la educación confesional en la escuela, siendo su lugar natural la parroquia, ¿lo hacen en nombre de la libertad?

En la demanda que se hace de enseñanza religiosa habría que preguntar siempre: ¿quiere usted enseñanza religiosa o religión confesional? Ninguna duda cabe que ha de haber siempre enseñanza religiosa, de modo autónomo o inmerso en asignaturas como sociales y filosofía —habría que ver—, porque forma parte esencial de nuestra cultura.

III. Religión y Educación para la ciudadanía

III.1. Ha nacido una asignatura: *Educación para la ciudadanía*

Educación para la ciudadanía (EpC) es una materia que la LOE comenzará a implantar sucesivamente a partir del curso 2007-2008 en Primaria (en 5º o 6º), Secundaria (en 1º, 2º ó 3º de ESO y en Ética de 4º) y Bachillerato (en Filosofía de 1º), para coincidir con las directrices de una buena parte de los países de la Unión Europea (quince hasta ahora) en materia de currículo escolar. Pero la *Educación para la ciudadanía* ha aparecido



envuelta en una tormentosa polémica ideológica.

III.2. La polémica. Las causas de la polémica

La nueva asignatura viene siendo impugnada por dos grandes tipos de razones diferentes: 1) por cuestiones técnicas y académicas, y 2) porque se apela a principios ideológicos y morales.

La polémica ideológica surge inscrita en el marco del enfrentamiento de los dos partidos mayoritarios de este país, que empieza a resultar endémico ya, y dañino, para la consistencia y estabilidad que precisa el modelo educativo. Son ya cuatro sucesivas leyes de educación pendulares las que estamos sufriendo y el país clama por un pacto educativo, por un buen pacto, claro, capaz de durar más de una década.

En un lugar lateral de este enfrentamiento puramente partidista, de pura política a la contra y al desgaste, algunos sectores minoritarios pertenecientes a la derecha católica más conservadora, liderados por algunos obispos y por la actual Conferencia Episcopal, se esfuerzan en señalar importantísimos inconvenientes de índole moral contra la asignatura de *Educación para la ciudadanía*, llegando a postular la objeción de conciencia, en nombre de que sólo la familia es la fuente legítima de la educación moral. ¿Qué querrá decirse con aseveración tan altisonante y tan curiosa? Perplejamente puede adivinarse, porque ¿es que la Iglesia es la familia?

Lo que hay tras de estas arremetidas es la negativa a que en la escuela puedan recibir carta de ciudadanía algunos movimientos sociales que forman parte ya de las rutinas de la convivencia actual del mundo occidental: muy singularmente los homosexuales. Con todo, ha de aclararse que esta nueva asignatura no obliga necesariamente a abordar temas concretos determinados (los libros de texto así lo demuestran, con una diversidad de enfoques a la medida de criterios muy diversos), sino que propone seguir una línea de reflexión que se apoye en los derechos constitucionales, las libertades, la igualdad –



insistiendo aquí en el tema de la igualdad varón-mujer- y las ideas de pluralismo. Y dentro de estas grandes coordenadas de valores, que son el común denominador de las democracias homologadas del mundo occidental, se pretende que los alumnos entre la primaria y el bachillerato tengan nociones sobre la existencia de los derechos humanos, de aspectos generales legislativos y organizativos sobre la Unión Europea, de la Constitución española y del actual modelo de Estado basado en los gobiernos autonómicos. Es decir, se trata de que los alumnos conozcan los valores teóricamente compartidos hoy y que son dignos de afianzarse, todo ello dentro de un espíritu crítico y abierto: el respeto a un modelo de convivencia moral pluralista. Pero, por lo que parece, quienes estarían gustosos de imponer un modelo moral hegemónico válido para los siglos pretéritos (en su caso), pero hoy dogmáticamente exclusivo, no están conformes con este pluralismo legitimado escolarmente.

Entre los principios marco que la LOE pretende en la EpC citaremos lo siguiente, directamente relacionado con la problemática que tratamos de esclarecer:

«La Educación para la ciudadanía tiene como objetivo favorecer el desarrollo de personas libres e íntegras a través de la consolidación de la autoestima, la dignidad personal, la libertad y la responsabilidad y la formación de futuros ciudadanos con criterio propio, respetuosos, participativos y solidarios, que conozcan sus derechos, asuman sus deberes y desarrollen hábitos cívicos para que puedan ejercer la ciudadanía de forma eficaz y responsable. Esta nueva materia se propone que la juventud aprenda a convivir en una sociedad plural y globalizada en la que la ciudadanía, además de los aspectos civiles, políticos y sociales que ha ido incorporando en etapas históricas anteriores, incluya como referente la universalidad de los derechos humanos que, reconociendo las diferencias, procuran la cohesión social. [...]

Estos contenidos no se presentan de modo cerrado y definitivo, porque un elemento sustancial de la educación cívica es la reflexión encaminada a fortalecer la autonomía de alumnos y alumnas para analizar, valorar y decidir desde la confianza en sí mismos, contribuyendo a que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propios. [...]

La acción educativa debe permitir a los jóvenes asumir de un modo crítico, reflexivo y progresivo el ejercicio de la libertad y de la responsabilidad, de sus derechos y de sus deberes individuales y sociales en un clima de respeto hacia otras personas y otras posturas morales, políticas y religiosas diferentes de la propia. Además, la identificación de los deberes ciudadanos y la asunción y ejercicio de hábitos cívicos en el entorno escolar y social, permitirá que se inicien en la construcción de sociedades cohesionadas, libres, prósperas, equitativas y justas»

Los problemas no parece que puedan provenir realmente de imposiciones morales partidistas, porque lo que hay, claramente, es la legitimación del pluralismo. Sin embargo,



contra esta materia se aducen también razones técnico-académicas. Mucho nos tememos que sean éstas las que finalmente consigan hacer de la EpC algo sin peso, vano, anodino, fatuo e inútil. Todos aquellos que han tenido alguna vez una asignatura «maría», en este caso «maría de solemnidad», saben de qué se está hablando.

¿Puede tener consistencia una asignatura con una sola hora lectiva semanal? Cualquier docente sabe que dos horas semanales resultan insuficientes para desarrollar un programa con el debido peso específico escolar y educativo. ¿Qué va a hacerse en una hora?

III.3 Y entonces, ¿qué?

Una asignatura dotada de un horario tan exiguo (una hora y media en Primaria y una hora en Secundaria de nueva dotación, además de intercalar sus contenidos en la Ética y la Filosofía, pero sin aumentar aquí el horario) será relegada por el alumno y accesoria para las familias, tenderá a no tener pretensiones académicas (exigencia, trabajo, peso específico, seriedad, etc.), será rehuida por los profesores en el momento de la elección de horarios (¿quién va a querer trabajar el doble o el triple?: un grupo de una hora ha de ser evaluado igual que el de tres horas. Y si se eligiera no se haría movido seguramente por criterios serios y confesables). Será postergada en las preferencias como «materia escolar de relleno», por su falta de credibilidad académica: pensemos que la relación entre el profesor y los alumnos depende de los ritmos que pueden generarse en el trabajo conjunto y que una hora semanal, que a veces, por fiestas o por otras actividades, será quincenal, arrastrará de por sí un ritmo siempre truncado. Se tratará de una asignatura ornamental, ¿es eso lo que se pretende?

¿Puede una materia abordarse en cursos diferentes según de qué Autonomía se trate?, ¿qué pasará con los alumnos que cambien de residencia?

¿Puede una materia depender en unos casos de un departamento didáctico



(Departamento de Filosofía, en el caso de *Educación ético-cívica* y de *Filosofía y ciudadanía*) y en otros casos de dos departamentos (Departamento de Geografía e Historia y de Filosofía, a la vez, en el caso de *Educación para la ciudadanía* de 3º de ESO) sin que haya un criterio fuerte que dé unidad a la materia y, más bien, dejándolo al albur de las necesidades de horario a completar? ¿Qué departamento va a tomarse con rigor una asignatura de la que no es seriamente responsable dentro de la continuidad debida sino que depende de criterios exógenos a sus contenidos esenciales? Suponiendo que tanto los profesores de Filosofía como los de Historia fueran igualmente idóneos, elíjase uno u otro, pero no a los dos, porque el colorido final que unos y otros van a darle no es el mismo y porque los alumnos se merecen entre un aula y otra y entre un curso y otro la debida continuidad y coherencia. Y porque todo el mundo sabe que cuando una novia tiene dos novios, lo que en realidad tiene son medios novios, es decir, probablemente ningún novio.

El problema de esta nueva asignatura no es que vaya a venir a dislocar ninguna moral familiar ni personal, todo lo contrario, el problema viene dado porque debería haber «más ciudadanía» y no la hay. Materia escolar, en resumidas cuentas, nacida convaleciente y enfermiza: ¿por meros fallos técnicos en el diseño o porque se asume ya de partida como meramente decorativa (en el contexto de un decorado europeo)? Lo iremos sabiendo en los sucesivos años inmediatos.

IV. Conclusión: sobre la seriedad de la educación

Las conclusiones con las que rematamos la argumentación han nacido no del desgaste en este oficio de educador ni de ninguna oculta pretensión corporativista, sino de la convicción de que puede mejorarse la política educativa. Lo que digo lo afirmo desde lo que he aprendido en mi experiencia docente y contra lo que he entrevisto que creen algunos legistas y pedagogos de Estado. No hablo de memoria ni desde ninguna opción ideológica a la que tenga que guardar fidelidad.

Siempre será difícil conseguir una educación de calidad. (Menuda obviedad).



Porque cuando se hubiera casi conseguido habría que volver a reconstruirla en otra nueva generación y, además, porque la calidad no vendrá dada directamente por un alto porcentaje de aprobados (que homologuen a cada país europeo con los demás). Eso siempre podría maquillarse a voluntad. La calidad, una vez asegurada la cantidad, tiene que ver con que se den ciertas condiciones estructurales necesarias para que la educación sea seria. Y, siendo seria, poder intentar cierta calidad.

Para que sea seria, en un Estado no confesional, tiene que neutralizarse definitivamente la inclinación que el poder moral de las iglesias tiene a inmiscuirse en el poder político. No se trata, en este contexto, de ser antirreligiosos ni anticlericales, sino de poner a cada cual en su lugar: «al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios».

Para que sea seria tiene que dar una firme estabilidad a los contenidos considerados fundamentales y aclararse, en este sentido, sobre qué valor cultural estable va a darse a la música, a la historia, a la filosofía y a todas las demás que suben y bajan en continuos diletantismos y ensayos.

Para que sea seria, ha de saberse que las asignaturas no valen exclusivamente por los contenidos que las conforman, sino también por sus condiciones de existencia: no es lo mismo que una asignatura sea obligatoria que opcional (a la Historia de la Filosofía le ha tocado, por ejemplo, ser obligatoria y optativa, como si fueran esquemas similares) cambia su valor académico y con ello su valor real: sus contenidos no son lo mismo en una situación que en otra —salvo para los que lo enjuicien de modo idealista—. No es lo mismo dos horas que tres semanales, cambia muchísimo. Creo que dos horas no son admisibles nunca, salvo si se trata de materias (más bien con un fuerte carácter práctico) que se den consecutivamente varios años seguidos. No es lo mismo tres que cuatro, y, en este sentido, no olvidemos que se ha cometido el error de conceder cuatro horas a ciertas asignaturas optativas, que no son las fundamentales ni las que más presión escolar tienen —presión que viene dada, por ejemplo por la PAU—. No es lo mismo que una asignatura sea adscrita a un departamento o a otro: cambiará su perfil. No tiene ningún sentido, en un sistema



organizado departamentalmente, adscribir una asignatura a dos o a más departamentos (como quiere hacerse con la EpC), salvo que con ello se pretenda debilitar a la materia con esa indefinición. En segundo de bachillerato no es lo mismo que sean materias de PAU o que no lo sean: cambia su valor comparativo y, entonces, su valor funcional y, así, su valor efectivo y en definitiva la categoría de sus contenidos.

Para que sea seria ha de regirse por tres principios supremos, que combinan los tres elementos que continuamente están presentes: el fin, los medios y la credibilidad del conjunto.

El fin son los alumnos, los medios, los profesores, y la credibilidad viene dada por el funcionamiento de la Administración y por las leyes. Por eso:

1) Primer principio supremo: El único fin de la educación ha de ir dirigido a los alumnos, es decir, a las necesidades reales que esos alumnos van a encontrarse como profesionales y como ciudadanos. Todos los esfuerzos organizativos, todas las operaciones de marketing, todos los deseos de homologación estadística que no lleguen a afectar a ese único fin, serán recursos desperdiciados, y hasta contraproducentes, si desgastan además al profesorado.

2) Segundo principio supremo: La función del profesorado ha de ser la más digna posible: en posibilidades de formación, en apoyo social, en condiciones de trabajo y en sueldo (esto último es preciso para hacerla competitiva con otros trabajos y para huir, entonces, de una profesión depreciada —apreciada, sí, por sus vacaciones—). Ha de repararse en que los alumnos pasan por el sistema educativo durante unos años, y en esa experiencia temporal pueden equilibrarse bastante las deficiencias con las virtudes (los peores profesores con los mejores, etc.); pero los profesores permanecen en ese sistema toda una vida y los desgastes tienen tendencia a ser acumulativos. Unas malas normativas pueden corregirse, pero cómo curar la falta de credibilidad en el sistema que el profesor ha podido ir descubriendo. Poco tiempo cuesta redactar una nueva ley, pero ¿cuánto cuesta



curar el desinterés generalizado que afecta a un número creciente de docentes? (por no hablar de los conocidos numerosos casos de depresión)

3) Tercer principio supremo: La Administración ha de velar para que el primer y segundo principios prevalezcan sobre consideraciones ideológicas partidistas, ha de vacunarse contra tentaciones electoralistas y para que el sistema se despliegue con credibilidad y con seriedad, lo que es muy difícil si las leyes educativas están hipotecadas por un concordato Iglesia-Estado que va a afectar todo el organigrama de horarios y a otras materias cuya gravitación va a depender de estos compromisos ajenos a la educación (salvo para los que piensan que «su verdad» —es decir, su religión— es «la» verdad). Entre los cometidos de la Administración estará el seleccionar muy bien a los profesores, mediante cursos de formación pedagógica (¿es que los cursos del CAP han ido más allá de la ceremonia teoretizante y decorativa?), que estarán bien enfocados si conectan suficientemente con las necesidades de las clases reales; y mediante mecanismos de concurso-oposición a las plazas bien organizados y estables (¿puede un tribunal ser bueno si es por sorteo —así debe ser— pero no ha previsto que puede tocar tres veces seguidas a los mismos contra su voluntad o si no ha previsto que unos tienen más probabilidades que otros, según la letra de su apellido?), oposición que elimine en el conjunto de las distintas pruebas sus componentes aleatorios al máximo. Finalmente, la Administración debería tener instrumentos bien definidos para anular la condición de funcionario, en aquellos casos claros y relevantes, cuando ella no se ajustara al servicio público en que consiste (con todas las garantías jurídicas, por supuesto, contra el posible abuso administrativo), porque si el profesor ha de ser socialmente dignificado, ha de exigírsele a la par que sea profesor y educador y no que derive en ello como pura salida profesional asequible, con todas sus ventajas pero sin sus exigencias, entre las que está la continua autoformación didáctica y el compromiso efectivo con su función social.