

LA EDUCACION: DESAHOGO PARA REFORMADORES

Andrés Ollero Tassara

Al cabo de un decenio, las promesas de «cambio» que abrieron esta ya prolongada etapa parecen haber tenido un paradójico cumplimiento. Cambiar cambiar, lo que se dice cambiar, quien más ha cambiado en estos diez años ha sido el PSOE. Una figura nada sospechosa —activo en la oposición democrática al franquismo y poco a poco marginado del escenario político—. Decano hoy de su Facultad, lo resumía acertadamente: les he oído hablar durante años de cambio y, al final, todos ellos han acabado cambiando... de piso.

La enseñanza, sin embargo, aparece como una excepción dentro de este panorama. No ha habido aquí que renunciar a programas máximos ni mínimos, como ocurriera en otros campos más sensibles al juego de los intereses. La Educación ha acabado siendo el privilegiado campo de desahogo para los reformadores. Ni los compromisos pragmáticos, ni la alarma social (más sensible a deterioros de calidad en campos como la Sanidad...) han impuesto grandes cortapisas. Se ha cambiado todo lo que se ha querido y más. Por una vez, las consecuencias —positivas o negativas— serán exclusivamente imputables a los que las diseñaron.

Intentaré esbozar algunos perfiles netos, que constituirían el común denominador del conjunto de reformas planteadas en el último decenio. Desde la universitaria afrontada con la LRU —emprendida con indisimulada «estivalidad», al promulgarse en pleno mes de agosto para eludir todo debate por parte de los afectados— pasando por la LODE, espectacularmente cuestionada en su día, hasta la más reciente LOGSE, acogida con una mezcla de estupor y recelo.

Entre ambición y pusilanimidad

El primero de estos perfiles vendría marcado, para bien o para mal, por una notable ambición, casi faraónica, a la hora de abordar las reformas. Se detecta un notable afán de *cambiarlo todo*, sin que con frecuencia llegue a quedar claro qué problema concreto se aspira en cada caso a resolver.

El segundo, paradójicamente contrapuesto al anterior, es una palmaria pusilanimidad a la hora de afrontar el *costo social* (léase electoral), o las meras *presiones corporativistas*, que determinadas medidas pudieran activar. Las imprevistas andanzas del «Cojo Manteca», en quien el despotismo ilustrado de Maravall encontrara la horma de su zapato, merecieron ya el olvido de la mayoría de los ciudadanos, pero gravitan decisivamente sobre el pragmatismo cachazudo de la etapa Solana. Mientras se cambia todo, muchas veces sin saber para qué, determinados defectos básicos se respetan timoratamente por miedo a remover el avispero.

De la mezcla de tan contrapuestos ingredientes deriva el *resultado imprevisible* de las reformas emprendidas. No tendría mucho objeto discutir hoy si el modelo universitario de la LRU es más o menos deseable, cuando de todos es sabido que sus consecuencias prácticas poco tienen que ver con los sueños teóricos de su autor. Siguen vigentes los principales problemas que se aspiraba a resolver y se ha logrado, para mayor mérito, generar artificialmente algunos más de similar gravedad. El diseño estatalista de la LODE, por otra parte quedó tan irreconocible —una vez ahormado constitucionalmente por vía judicial— que las transitorias de la LOGSE han debido reiterarlo con menor disimulo, aprovechando sin duda un contorno judicial bien distinto. Lo que esta última ley lleva consigo de diseño para el futuro es fácil que acabe sufriendo avatares similares a los de la LRU, si tenemos en cuenta la dubitativa e incierta marcha de su aplicación inicial.

Mediocridad o calidad, esa es la cuestión

Un nuevo perfil —y soy consciente de la escasa indulgencia de mi dictamen— vendría aportado por una llamativa *opción por la mediocridad*, en un momento histórico en el que nuestro contorno se caracteriza por una incesante *batalla por la calidad de enseñanza*. Juega ahora un prejuicio, más doctrinario que ideológico, no tanto fruto de la obsesión por la igualdad como consecuencia de su miope tratamiento. No seré yo quien critique cualquier medida que tienda a evitar desigualdades que, por su absoluta falta de fundamento objetivo y razonable, merecieran ser consideradas discrimi-

natorias; muy en primer lugar las derivadas de la mera diferencia de posibilidades económicas.

El problema surge cuando se intenta ignorar o perturbar el juego de la diferente capacidad individual o de la diversidad de esfuerzos, traducidos en niveles de competencia bien distintos. No se trata de defender esa «competitividad» —con la que tan tenazmente se nos castiga el oído— entendida como confrontación entre «competidores», sino de estimular el afán de autosuperación, en continua *competencia* con uno mismo, que lleva a merecer ser considerados más o menos «competentes». La Educación se revela aquí como auténtico motor de la creatividad y la capacidad de cambio de una sociedad; si al motor le faltara «reprís», todo el conjunto social se vería en situación comprometida a la hora de afrontar las arriesgadas maniobras que las circunstancias actuales exigen.

El *afán de igualar por abajo* se traduce, por ejemplo, en la LOGSE en una intempestiva opción por la *comprensividad*: que todos estudien lo mismo durante el mayor tiempo posible. Aparte de que tal enfoque se halla en bien conocido retroceso en nuestro contexto europeo, resulta sintomático que se haya renunciado a establecer los resortes imprescindibles para controlar el efectivo cumplimiento del objetivo fijado. Se ha rehuido, por ejemplo, el establecimiento de una *prueba externa* a los Centros a la hora de otorgar el título de Bachiller, en línea con la «Madurez» o el «Examen de Estado» vigentes en nuestros alrededores. Con ello no sólo se impide calibrar las desigualdades subsistentes al final de esa etapa educativa, sino que se bloquea toda posibilidad de estimulante comparación entre los Centros o sus profesores, a la vez que se priva de sentido a la relevancia concedida a tal calificación en el trámite de acceso a la Universidad.

La situación es aún más forzada si se tiene en cuenta que, con el nuevo mini-Bachillerato, se otorgan dos titulaciones en un intervalo de sólo dos años (Secundaria y Bachiller) basadas en la evaluación realizada por los mismos Centros. Parece haber entrado en juego la pusilanimidad. La huida suicida de los padres de familia de todo lo que pueda poner a prueba la efectiva capacidad y rendimiento de sus retoños no contribuye a conferir buena imagen a nada que emparente con las antiguas «reválidas». Una vez más, el temor al costo social se antepone a la propia coherencia del modelo.

Los defensores de la LOGSE han intentado autoconvencerse de que la actual Selectividad cumpliría la función indicada. Dejando al margen —por razones de sistemática— otros polémicos aspectos de dichas pruebas, resulta indiscutible que sólo llegan a controlar a una parte de los alumnos. No pocos bachilleres no intentarán acceder a la Universidad; sería incluso deseable que su número aumente, si ello no es consecuencia de limitaciones económicas

sino de una racional orientación hacia una Formación Profesional socialmente prestigiada.

También completan esta inercia hacia la mediocridad la consolidación y reforzamiento de medidas iniciadas hace ya 20 años, con ocasión de la Ley General de Educación. Pieza estelar lo constituye el *aprobado por decreto*, explícitamente recogido en la LOGSE. En efecto, el alumno que suspende un curso se ve premiado, al tener por ley aprobados ya los dos siguientes. Sólo pueden dedicarse tres años a cada período de dos cursos; si el alumno no es capaz de superarlos en dicho plazo, será promocionado automáticamente, sin consultar siquiera con sus padres la conveniencia de otra estrategia. Así el *fracaso escolar* se difuminará en las estadísticas, aunque en realidad no disminuye sino que, disimulado, *pasa a la clandestinidad*.

Especial alcance cultural lleva consigo la práctica desaparición del Bachillerato, cuyo tratamiento en la LOGSE revela una paulatina y poco controlada erosión a lo largo del debate. Su preámbulo critica al modelo anterior —de cuatro años— por considerarlo como un mero trámite «propedéutico», sin objetivos propios, previo a la Universidad. A la hora de la verdad se lo ha reducido a dos años, sin más fundamento lógico que una *consideración residual y negativa*: se trata de los cursos de Secundaria que sobran, pasando a constituir su mera prolongación no obligatoria. No deja de resultar significativo que en los documentos del PSOE de los años setenta se barajen como alternativa un Bachillerato de tres años y otro de cuatro, sin que se aluda ni por asomo al bienio ahora legalizado.

Lo público soy yo

Otro perfil vendría configurado por un peculiar entendimiento de la relación entre Sociedad y Estado al abordar los problemas educativos. En pocos campos como en la enseñanza se pone con tanta claridad de relieve esa enfermiza *tendencia a enfrentar* el Estado a la Sociedad, lo «público» *contra* lo «privado», propia de quienes son hegelianos sin saberlo. Lo público, que se identifica con lo que se mangonea desde el Estado, sería la suma de toda actitud desinteresada, de todas las voluntades generales y todo el altruismo imaginable; aunque, a la hora de la verdad, el Estado consista en realidad en una pesada maquinaria burocrática de torpe gestión. Por si fuera poco, todo Estado tiene inquilinos y acabará siendo tan desinteresado, tan altruista y tan capaz de perseguir el interés general como lo sean ellos mismos; extremo éste de problemática evaluación cuando en lo público —como es nuestro caso— ninguna transparencia tiene asiento.

Ya quedó señalado que la reinterpretación constitucional de la LODE frenó inicialmente su diseño estatista. Poco a poco la situación ha ido cambiando y ello va dando paso a una *calculada estatización de la oferta educativa en contra de la voluntad de los ciudadanos*. En vez de dejar que sea la libre demanda de los usuarios la que vaya decidiendo la deseable proporción entre los centros estatales y los nacidos de la iniciativa social, se condiciona forzosamente esa libre elección provocando artificialmente un reparto de cuotas dogmáticamente establecido.

Nuestro modelo constitucional encontraría su óptima realización en una elocuente fórmula: ni un Centro concertado más de los que reclamen los ciudadanos, ningún Centro estatal menos de los que resulten necesarios. No habrá más libertad de enseñanza cuando haya más centros concertados, sino cuando no haya ni uno menos de los que los ciudadanos soliciten. No mejorará la calidad de enseñanza porque se imparta en Centros estatales, sobre todo si los pueblan ciudadanos a los que se ha obligado a integrarse en ellos por razones geográficas o burocráticas ajenas a su propia evaluación del servicio recibido.

Lejos de este horizonte, se ha llevado a la práctica premeditadamente una estrategia que supone, aparte del menosprecio de derechos constitucionales, un gigantesco despilfarro: construir centros estatales en zonas ya escolarizadas, para acabar reduciendo el número de Centros concertados existentes en ellas, pese a ser los preferidos por el ciudadano. Este afán de servir abnegadamente al público sin molestarse en indagar sus deseos es muy típico del que no pregunta por estar convencido de conocer de antemano la respuesta. ¿Qué es lo público? ¿y tú me lo preguntas? Lo público soy yo...

Esta tramposa actitud lleva de nuevo a la incoherencia. La preocupación por la *igualdad* se verá *sacrificada al designio estatista*. Nadie discutirá que la desigualdad de posibilidades económicas condiciona radicalmente el juego de las libertades formales en el ámbito de la Educación. La gratuidad de la enseñanza se justifica precisamente como un modo de eliminar dichos obstáculos, especialmente sensibles en los comienzos del proceso educativo. Curiosamente, sin embargo, en vez de facilitar un igual ejercicio de la libertad de enseñanza en la Educación Infantil —entre los tres y los seis años— se ha dado paso a una gratuidad trucada; se está obligando hoy al ciudadano que aspire a que la enseñanza de sus hijos más pequeños resulte gratuita a renunciar a una libertad de elección que con los mayores sí puede todavía poner en ejercicio.

Estatalismo plural y compartido

Para más inri, las Comunidades Autónomas de gobierno no socialista han renunciado a ese dogmático estatalismo, creándose de modo paradójico notorias *desigualdades entre los españoles a la hora de combatir la desigualdad*. La relación entre la Administración Central y las Autonómicas da paso a un peculiar estatalismo «plural y compartido». Se consolida una desigualdad pactada, basada en el doble lenguaje autonómico. Y nunca mejor dicho lo de doble lenguaje, porque es precisamente la lengua el recurso escogido para justificar la desigualdad.

El presunto consenso en el trámite parlamentario de la LOGSE, del que tanto se vanaglorió el Gobierno, no fue tanto fruto de un *pacto como* de una *vacuna*. Los Grupos nacionalistas aceptaron la mínima cantidad de LOGSE imprescindible para poder mantenerse libres de ella, en la medida en que conserven el gobierno de sus Comunidades Autónomas. Tal tendencia al desmarque parece plasmarse en el lema: haga usted la ley que quiera, con tal de que me exima a mí de cumplirla.

Al final, las Comunidades con lengua propia contarán con unos porcentajes de libre configuración de contenidos educativos muy superiores a los del resto. Esto no acaba afectando sólo a las ikastolas o a la «normalización lingüística» de turno, sino incluso a aspectos de tanta relevancia constitucional como el modo de plantear la enseñanza moral y religiosa, o de tanto alcance educativo como la organización de la Formación Profesional. La sustitución de una adecuada relación Sociedad-Estado por el compromiso oportunista entre las diversas Administraciones del Estado (estatalismo compartido, más o menos plural), está convirtiendo paradójicamente a nuestro sistema educativo en una gigantesca *maquinaria generadora de desigualdad*.

Opción por la silla vitalicia

Otro perfil a añadir nos trasladaría al ámbito del *Profesorado*, para constatar en él un nuevo rebrote de la querencia hacia la mediocridad. Se traduce, en este caso, en una opción por la silla vitalicia a la hora de configurar el acceso a los Cuerpos docentes. Ya mostré en otra ocasión mi asombro ante la metamorfosis experimentada en la Universidad. Cuando entré en ella, la cátedra vitalicia aparecía como la fuente de todos los males y su supresión era condición imprescindible de toda mejora del sistema. Dos decenios después, con el general aplauso de los colectivos progresistas —defensores natos del desinterés, la voluntad general y el altruismo univer-

sal—, se consolidaba la silla vitalicia. Quien, al acabar sus estudios, consigue —por estrategias más cercanas a las relaciones públicas que al esfuerzo privado— una silla, puede sin mayor molestia aguardar pacíficamente la jubilación.

Los profesores *interinos* claman hoy con toda justicia por una estabilidad en el empleo, pero corren un tupido velo sobre los procedimientos que les permitieron convertirse en tales sin poner a prueba esa capacidad que la Constitución considera indispensable para desempeñar una función pública. Misterio indescifrable es el del número mismo de interinos actualmente existente, al mostrarse los responsables ministeriales incapaces de responder a una pregunta tan simple como cuál sería la cifra indispensable. El problema no cabe pensar sea de cálculo; se trata, lógicamente, de encubrir el escandaloso desfase entre esa inevitable cifra y la real. Por en medio de ellas circulan las más variadas figuras del clientelismo político y sindical. Mientras que el acceso a la Función Pública exige esfuerzo personal, el acceso al trabajo en precario empuja más bien a la afiliación.

Es bien conocida la peculiar movilidad de la que disponen los docentes afines al poder, por la vía de las «*comisiones de servicio*», que facilitan el abandono del agreste paisaje rural, la reunificación matrimonial (lo que Dios ha unido no debe separarlo el escalafón, sobre todo si se cuenta con cementos adicionales de orden político o sindical...) o el alejamiento de la pizarra para gozar de los placeres burocráticos. Se multiplican los más variados organigramas, Departamentos coordinadores, Centros de Profesores... Todo ello provoca huecos en las plantillas de procedencia de los afortunados en la tómbola, que deben cubrirse también por vía interina.

El dilema entre el esfuerzo personal que llevaba al escalafón y la afiliación que lleva a la interinidad acabó haciéndose insufrible. Las exigencias de calidad a la hora de seleccionar al profesorado se han visto sustituidas por las demandas de indemnización de los reiteradamente subempleados. Ha llegado así a cobrar nombradía, a golpe de happening reivindicatorio, la figura de los «oposidores aprobados sin plaza», que no hace sino ayudar a pasar inadvertida a su gemela, aún más increíble y siniestra: la de los *suspensos con plaza*. También el Profesor aprueba por decreto; la coherencia del sistema en este punto ha de ser reconocida.

El asunto es así de fácil. Un licenciado logra, por castizos mecanismos de afiliación, desempeñar interinamente una plaza para enseñar geografía. La ve renovada año tras año, sin necesidad de someterse a prueba alguna, ya que no en vano la antigüedad es mérito (si no ya en la milicia, sí ahora en la Función Pública...). La LOGSE cree llegado el momento de digerir tanto interino acumulado, convirtiendo al afiliado en funcionario. Habrá que

animarse a pasar una prueba de conocimientos, con el riesgo de verse suspendido con un 2,7 (el caso es real...). Todo, sin embargo, está previsto y de nada le valdrá a un opositor no interino haber sacado un 10 (el caso sigue siendo real...). Se ha establecido que a la nota en el examen se sumen (?) otros «méritos académicos», que pueden importar hasta tres puntos. Basta, pues, con obtener un 2 sobre 10 para superar el ejercicio sin necesidad de «aprobar». Luego se pasa a una segunda fase, en la que la meritoria antigüedad (léase la antigüedad de los meritorios...) acaba barriendo a todos los que de verdad aprobaron (incluso con sobresaliente) el temido ejercicio.

Como el asunto es de Juzgado de Guardia, no tardaron en surgir hasta tres sentencias de Tribunales Superiores que estiman que el mecanismo elegido, aparte de pintoresco, infringe la mismísima Constitución. El Tribunal Supremo ha comenzado, sin embargo, mostrándose más comedido en sus planteamientos, estimando que se trata de un sistema provisional, por lo que habría que entender que tres años no hacen verano.

El Ministerio no se ha prestado a aceptar una ambiciosa propuesta de la oposición: que para obtener plaza haya, al menos, que aprobar; que la demostración de una mínima capacidad haya de ser condición de la apreciación de cualquier mérito. Implícitamente se está afirmando algo no menos inconcebible, cuando se ha optado por la mediocridad: que el desempeño continuado de una función por quien acaba mostrándose incapaz de desarrollarla no puede considerarse «mérito», aunque pueda excepcionalmente excluirse la petición de daños y perjuicios.

Lo más que se ha llegado a admitir es una sugerencia menos audaz: que, a la hora de adjudicar plazas en interinidad, se tenga ante todo en cuenta la calificación obtenida en la oposición anterior, lo que obligará en adelante a los interinos a presentarse, en vez de seguir dando cuerda a una antigüedad sin capacidad contrastada. La respuesta no ha tardado en producirse: los interinos se han declarado en huelga...

A todo ello cabe aún añadir un estrambote estatista. Mientras que quien ha ejercido interinamente la docencia en un Centro estatal puede llegar a lucrar hasta seis puntos, el coopositor que ha ejercido durante el mismo tiempo la misma actividad en Centro concertado —sostenido con fondos públicos para prestar un servicio público— sólo recibirá un punto. La identificación entre lo público y lo estatal bordea así el ridículo, alimentando discriminaciones que desmienten la propuesta originaria de Maravall: llegar a constituir una «enseñanza pública» integrada por Centros estatales y concertados en igualdad de trato.

Cátedra como condición

La opción por la mediocridad reaparece cuando, en el más alto escalón del Profesorado, la excelencia se convierte en prebenda. El Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato ha gozado del notable prestigio granjeado por muchos de sus ilustres miembros. Baste citar a los Domínguez Ortiz, Torrente Ballester, etc., distinguidos con profusión de doctorados «honoris causa» por nuestras Universidades. Quizá se pensó que, ya que en la práctica no iba a haber Bachillerato, no tenía mayor sentido que hubiera Catedráticos de tal; sería empeñarse en mantener un cuerpo al que habría abandonado el alma. Quizá se consideró simplemente que la mediocridad no es compatible con la multiplicidad de escalafones, dado que las comparaciones suelen resultar odiosas.

Desaparece, pues, el Cuerpo de Catedráticos, para verse sustituido por una nueva entidad tan misteriosa como metafísica: la «condición» de tal. El mercantilismo que nos invade aclara toda oscuridad conceptual: no se trata de que unos Profesores de Secundaria sean considerados de mejor condición que otros; simplemente acabarán ganando unos duros más. No tiene nada de extraño que en el baremo planteado para alcanzar tan preciada (puesta a precio) condición puntúe lo mismo hacer un doctorado que asistir a un cursillo de tres semanas; la investigación no es algo desdeñable, pero también el palique comunitario tiene su mérito. Queda claro que el que aspire a ser doctor «honoris causa» debe dedicarse a otra cosa.

Puede que con ello haya perdido la calidad de enseñanza, pero el alivio burocrático es notorio. Si se tratara de medir la excelencia del trabajo realizado, los resultados serían imprevisibles; como se trata sólo de otorgar propinas, la armonía preestablecida luce en todo su esplendor. La LOGSE profetiza de una vez por todas que un tercio de los Profesores de Secundaria (ni uno más, ni uno menos...) merecerán tan pecuniaria condición.

A esto se reducen las imaginativas medidas diseñadas para la promoción del Profesorado. El texto de la LOGSE parecía permitir que también los Profesores de Educación Infantil o Primaria puedan gozar de la «condición» de Catedráticos, pero el Ministerio se resiste a tal interpretación. No es fácil adivinar por qué se les puede negar la propina; sobre todo si no se rebasa el mágico treinta por ciento...

La movida del cuerpo único

En soterrado diálogo con los defensores del «Cuerpo único» (algo así como la comunión de los santos, pero sin don de sabiduría...) la *promoción* se acaba confundiendo con la *movilidad*. El asunto no deja de tener su secreta lógica, porque hoy día trabajar no suele reportar réditos, pero «moverse» sí resulta aconsejable.

La consecuencia es paradójica. A quien demuestra ser un estupendo Maestro se le dirá paternalmente: lo hace usted tan bien como Maestro que procuraremos que cuanto antes deje de serlo. Los vendedores del «Cuerpo único» están convencidos que todo Maestro es un frustrado Catedrático de Universidad; así que habrá que irlo «moviendo» un poco hacía la soñada condición de príncipe azul, aunque acabe jubilándose en el intento. Un excelente Maestro puede así verse «ascendido» (?) a pésimo Profesor de Secundaria. Lo importante es moverse un poco. Si nos limitáramos a premiar el esfuerzo personal con mejores posibilidades de formación y mayores retribuciones económicas, todo podría acabar resultando muy aburrido.

El famoso teorema de Peters sobre el *logro inevitable del propio nivel de incompetencia* avanza imparable. Nuestros mejores Maestros pugnan ya por ser Profesores de Secundaria, los Catedráticos de Bachillerato están ya dando clase en la Universidad, los Catedráticos de Escuela Universitaria están a punto de convertirse en Titulares de Universidad y estos sueñan con que —antigüedad mediante— los hagan Catedráticos, mientras los Catedráticos de Universidad (yo mismo, sin ir más lejos...) buscan esparcimiento en cualquier sitio donde se sientan tomados en serio. Hay que reconocer que como «movidita» no resulta fácilmente superable.

Dignificación profesional

Señalemos, por último, como perfil significativo la inadecuación entre el proceso educativo y las expectativas o necesidades del mercado laboral. Arquetípica al respecto es la situación de la *Formación Profesional*. El desfase resulta tan elocuente que se ha convertido ya en tópica la afirmación de que —en un país con cifras escalofriantes de paro— una de cada tres ofertas de trabajo queda sin respuesta por falta de la exigible preparación. A nuestros gobernantes de los últimos lustros se les puede acusar de todo menos de falta de tino en las campañas de imagen. De ahí que resulte tan llamativo que no hayan intentado siquiera abordar una que ayude a prestigiar enseñanzas tan dignas como necesarias. Tampoco se ha hecho demasiado a

la hora de informar sobre las perspectivas personales y económicas que ofrecen sus diversas ramas.

En vez de utilizar tan razonable vía, se ha apostado por una fórmula aparatosa y de problemáticos resultados: subordinar los propios diseños curriculares a estrategias de imagen. Se renuncia a convencer al joven de que la Formación Profesional constituye *también* una vía educativa digna y prometedora, soñando con persuadirle de que *es lo mismo* cursar tales estudios que los convencionales. Para ello se recurre a la «*comprensividad*» en dosis de caballo. El alumno que, superando meritoriamente el descrédito de la Formación Profesional, se anime a cursar su Grado Medio se verá imposibilitado de continuar estudios en el Grado Superior. Antes habrá de dedicar dos años a cursar Bachillerato, para que no le quede la menor duda de que no ha dejado de ser igual a los demás...

Las consecuencias de la situación que está a punto de provocarse son toda una incógnita, aunque todo hace pensar que no resultarán irrelevantes. A la gran empresa le parece de perlas que los alumnos del Grado Superior de Formación Profesional hayan cursado Secundaria y Bachillerato; mientras más formación acumulada tenga su futuro personal, mejor. No tendrán, por otra parte, dificultad para encontrar alumnos, ya que organizan la enseñanza en la misma empresa y se nutren en buena medida de familiares de sus propios trabajadores. Los directores de los Centros hoy más prestigiados pronostican, por el contrario, que el alumno valioso que haya estudiado Bachillerato no renunciará a acceder a la Universidad, con lo que la Formación Profesional, lejos de consolidarse como alternativa válida, seguirá oficiando de resignado mecanismo de emergencia. Aparentar que todo es lo mismo o prestigiar socialmente una enseñanza peculiar; ese parece ser el dilema.

Se experimenta, por otra parte, un cierto regodeo de la retórica oficial, al haber sabido encontrar el slogan afortunado para ofrecer el producto, pero no se adivinan ni por asomo las medidas capaces de convertirlo en realidad. El *modelo alemán* se ha convertido en objetivo indiscutible. Se trata de hacer Formación Profesional con un sistema de alternancia que permita prácticas en las empresas. Realizado el gran descubrimiento, el Ministro habla una y otra vez de él como si cupiera llevarlo a la práctica *por vía de conjuro*. Los problemas se multiplican, a poco que se acabe observando que —para mal o para bien— no estamos en Alemania.

En Alemania, como es conocido, *la patronal* se apresuró a asumir, sin ayudas (ni condicionamientos) del Estado, la tarea con un doble objetivo: poder diseñarla de un modo adecuado a sus necesidades y prestigiar ante la sociedad su propia función. En España actitudes de ese tipo son impensables, si dejamos aparte a las multinacionales de turno. Resultará imprescindible

crear estímulos que impulsen a las empresas pequeñas y medianas a comprometerse en el empeño. Los propios alemanes no han dudado en hacerlo en la antigua DDR, marcando un plazo de cinco años en el que aspiran a lograr un equilibrio de tejido empresarial que haga innecesarios tales apoyos. En España el Gobierno parece, por el momento, sólo preocupado de explotar el filón inicial que ofrecen las grandes empresas, para obtener unos iniciales incrementos estadísticos de fácil lucimiento. No será muy complicado lograrlo, si se tiene en cuenta que sólo 13.212 alumnos, del ámbito competencial del Ministerio, realizan en la actualidad prácticas en empresas, mientras que ascienden a 226.461 los privados de ellas.

En Alemania, salvo la anómala fase transitoria provocada por la reunificación, se ha contado con una estructura empresarial de relativa homogeneidad, sin graves *diferencias territoriales*. En España la estrategia apuntada, reforzada por el ya indicado «estatalismo compartido», está llevando a mejorar la Formación Profesional en las zonas más desarrolladas y a mantenerla en práctico abandono en las atrasadas, lo que constituye un mecanismo de compensación interterritorial de indudable originalidad.

En Alemania *los sindicatos* abandonaron bien pronto sus recelos ante la puesta en práctica del modelo. En España las centrales sindicales adivinan bajo él todo tipo de conspiraciones capitalistas y sólo mejoran de semblante cuando sueñan con convertirse en presuntas gestoras del invento, con réditos (¿y resultados?) comparables al actual manejo de los recursos del Fondo Social Europeo.

Añádase a todo ello que no se prevé para el presente ejercicio ni un solo nuevo concierto educativo para este tipo de Centros y podrá imaginarse el grado de integración *Sociedad-Estado* alcanzable en tan transcendental tarea. No se pone en práctica ni siquiera el curioso principio de «subsidiariedad invertida» tan caro al estatalismo socialista: a la Sociedad se le concederá el inmerecido honor de llevar a cabo todo aquello que el Estado sea incapaz de gestionar, y sólo mientras tal incapacidad siga en vigor. Nadie duda de que tales premisas se cumplen hoy hasta la saciedad en la Formación Profesional, pero ya se sabe que todo principio admite excepciones. Por supuesto, que en las Comunidades Autónomas «vacunadas» se seguirá política bien distinta, con lo que se potenciarán aún más las desigualdades apuntadas.

Minuta de conclusiones provisionales y propuestas de solución

De todo lo dicho cabe derivar algunos rasgos significativos:

- No parece apuntarse, con nuestra política educativa, hacia un modelo definido.
- Con frecuencia se está edificando sobre las ruinas, no despejadas, de fracasos anteriores.
- Sus protagonistas parecen tener más claro lo que rechazan que lo que pretenden. De ahí la facilidad con que desmantelan lo existente, sin mostrarse luego capaces de sustituirlo por algo de calidad al menos similar.
- Se abordan reformas aparatosas, sin estar dispuestos a soportar luego los costos electorales de medidas previas inaplazables.
- Falta capacidad política para evitar que las medidas de recorte presupuestario afecten a Educación. La resistencia a asumir una Ley de Financiación como respaldo a la LOGSE marcaba ya esa inflexión.
- Ha ido consolidándose la querencia igualitarista a un sistema de «café para todos» con eventuales propinas para los amigos, según el cual la mediocridad programada contempla posibles excepciones.
- Se va imponiendo en la práctica un sistema dualista, en la medida en que las exigencias europeas nos obligan a salir de una aldea nada global. Se mantienen, pues, determinadas estructuras para uso interno, mientras se crean otras contradictorias para poder asomar la nariz hacia fuera.
- Notoria incapacidad para general un acopio exhaustivo de los recursos sociales —humanos y materiales— disponibles, sacrificando tan aconsejable objetivo a un estatalismo doctrinario. Se entorpecen intentos creativos o se los margina condenándolos al clasismo...

Sin duda, resulta más fácil criticar que proponer alternativas. Sin necesidad de revoluciones copernicanas, sería de notable eficacia asumir objetivos tan elementales como los siguientes:

- Conceder preferencia al diagnóstico de mermas concretas de calidad, para actuar decididamente sobre ellas, en vez de enredarse en reformas omnicomprendivas que acaban bien pronto a la deriva.
- Mantener, al menos durante un decenio, la Educación como prioridad presupuestaria efectiva.
- Hacer confluir los recursos sociales disponibles, evitando toda miope confrontación Estado-Sociedad («público-privado»). No dejar aspecto tan decisivo al albur de la posible existencia de políticas autonómicas más razonables que la del Ministerio. Diseñar un Fondo de Compensación de Factor Humano que, sin menosprecio de las Autonomías, evite desigualdades discriminatorias en campo tan sensible.

- Ampliación del Bachillerato. Vinculación del título de Bachiller a una prueba de control externo ajena a los Centros, que continuarían por su parte otorgando la certificación correspondiente a la Enseñanza Obligatoria.
- Campaña de promoción de la Formación Profesional, con un aprovechamiento efectivo de la colaboración empresarial, debidamente incentivada, y una utilización rigurosa de los fondos europeos.
- Búsqueda de fórmulas de promoción del profesorado basadas en méritos contrastados. Superar ritualismos burocráticos y evitar mecanismos indemnizatorios, que pretenden compensar a las víctimas de la arbitrariedad política (proliferación injustificada de interinos, por ejemplo) con nuevas arbitrariedades que lesionan la calidad de enseñanza en perjuicio de todos los ciudadanos («suspensos con plaza», por ejemplo).
- Como resumen, en la duda apostar por la libertad, favoreciendo un transparente control social de las tareas educativas. Dar más importancia a la publicidad de los logros que a la fiscalización basada en organismos burocráticos.

No tendría nada de extraño que rasgos distintivos ya señalados hayan marcado también la política seguida en Universidad o Investigación; pero eso exige otro capítulo...

Nota biográfica

Andrés Ollero Tassara (Sevilla 1944), es Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Granada, en la que ha transcurrido su actividad docente e investigadora desde 1965. Es autor de más de setenta publicaciones científicas y participante asiduo en Congresos y Coloquios internacionales de filosofía jurídica y social. Participó activamente en órganos de gobierno universitario, teniendo ocasión de acumular experiencias sobre los problemas académicos plasmadas en su libro *¿Qué hacemos con la Universidad?* (Madrid, Instituto de Estudios Económicos, 1985). Ha prestado especial atención a los problemas suscitados por la labor judicial (*Interpretación del derecho y positivismo legalista*, Madrid, Edersa 1982; *Igualdad en la aplicación de la ley y precedente judicial*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989), así como a la protección constitucional de los derechos humanos y a los condicionamientos metodológicos de la ciencia jurídica (*Derechos humanos y metodología jurídica*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1989). Ha encabezado la candidatura popular en Granada en las Elecciones Generales correspondientes a la III y IV Legislatura, siendo en ambas ocasiones elegido Diputado. Es Vicepresidente de la Comisión de Educación y Cultura del Congreso.

EL DECENIO GONZALEZ

Edición a cargo de
Javier Rupérez
y Carlos Moro

Encuentro
EedicionesE

© 1992
Fundación Humanismo y Democracia
y
Ediciones Encuentro, S. A.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Para obtener información sobre las obras publicadas o en programa
y para propuestas de nuevas publicaciones, dirigirse a:
Redacción de Ediciones Encuentro
Cedaceros, 3, 2.º - 28014 Madrid - Tels. 532 26 06 y 532 26 07