

Colectivo Lorenzo Luzuriaga

POR LA ESCUELA PÚBLICA

POR LA ESCUELA PÚBLICA

Documento para debate

El presente documento es el resultado de dos procesos convergentes de trabajo llevados a cabo por el Colectivo Lorenzo Luzuriaga en este curso escolar. El primero ha consistido en la recopilación y análisis de datos sobre la situación de la educación en la Comunidad Autónoma de Madrid, datos que muestran el grado de erosión al que está siendo sometida la escuela pública en esta Comunidad. El segundo proceso ha consistido en una reflexión sobre las razones por las que toda la ciudadanía, sin acepción de adscripción partidaria, debería movilizarse en contra de cualquier pretensión de privatización de la enseñanza y a favor de la escuela pública.

Concluidos ambos procesos, y teniendo en cuenta que el presente y el futuro de la escuela pública se considera de vital importancia para nuestro país, el Colectivo Lorenzo Luzuriaga pretende abrir un diálogo con la comunidad escolar en particular, pero también con el amplio mundo relacionado con o interesado en la educación, encaminado a criticar, mejorar, ampliar o profundizar los puntos de vista que aporta el trabajo realizado. La escuela pública lo merece.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

PRIMERA PARTE

I. LA ESCUELA PÚBLICA NECESARIA

- 1.1. La escuela pública en los países de la Unión Europea y de la OCDE
- 1.2. Las funciones de integración social y cultural de la escuela pública
- 1.3. La función de integración interterritorial, nacional y europea de la escuela pública
- 1.4. El carácter laico de la escuela pública.

II. LA ESCUELA PÚBLICA QUE TENEMOS

- 2.1. La fragilidad de la escuela pública
- 2.2. Una explicación histórica
- 2.3. Carencias actuales: razones objetivas y subjetivas
- 2.4. Responsabilidades

III. LA ESCUELA PÚBLICA QUE QUEREMOS

- 3.1. Cuánta escuela pública: Medidas a adoptar
- 3.2. Otras medidas necesarias

IV. CONCLUSIÓN: UN NUEVO PROYECTO PARA LA ESCUELA PÚBLICA

ANEXO

- Gráficas 1, 2 y 3. Evolución del porcentaje de alumnos en la educación pública en los países de la Unión Europea y otros.
- Gráfica 4. Gasto público en educación no universitaria/PIB por países de la Unión Europea y otros.

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

I. INTRODUCCIÓN

II. ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS

III. ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

IV. RENDIMIENTO ACADÉMICO: FRACASO ESCOLAR

V. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

VI. INFRAESTRUCTURAS

VII. FUNCIONAMIENTO ADMINISTRATIVO

VIII. CONCLUSIONES

INTRODUCCIÓN

En algunas Comunidades Autónomas la escuela pública viene sufriendo un fuerte proceso de deterioro de tal entidad que permite afirmar, sin exageración, que se está poniendo en peligro su futuro. Su extinción no está, sin embargo, planteada por sus enemigos. El destino al que se la conduce no es la extinción sino la marginalidad. Una escuela pública subsidiaria de la escuela concertada siempre podrá ser necesaria para aliviar a los centros concertados de la penosa carga de escolarizar los alumnos y alumnas con especiales necesidades de apoyo educativo, toda vez que, salvo en casos absolutamente excepcionales, estos centros no han manifestado ningún interés por acoger a los alumnos gitanos, inmigrantes, minusválidos o de población socioeconómicamente débil.

La erosión de que es objeto la escuela pública es manifiestamente patente en la Comunidad de Madrid, lo que no excluye el que de forma menos evidente se produzcan similares amenazas en las Comunidades gobernadas por el Partido Popular, ya que el menosprecio de la escuela pública y el aprecio de un modelo de una escuela privada con privilegios especiales no son más que el resultado, aplicado a la educación, de unas ideologías neoliberales, a las que se incorporan otras neoconservadoras, que defienden ese modelo de escuela. Esto no excluye tampoco que la amenaza a la escuela pública pueda provenir de las propias filas de la izquierda cuando ésta acepta ingenuamente modelos neoliberales de gestión educativa, por lo que podría extenderse también en Comunidades Autónomas y municipios gobernados por la izquierda.

Por esta razón, el presente documento, aunque más centrado en la Comunidad de Madrid, pretende poner de manifiesto que el desgaste al que está siendo sometida la escuela pública en esta Comunidad puede ser extensible al resto, si no se adoptan medidas para que la escuela pública recobre, mantenga o aumente el aprecio de la ciudadanía. Hacer una afirmación tan grave como la de que la escuela pública está en peligro trae consigo varias exigencias.

La primera exigencia, la de probar el aserto, es decir, probar por qué la escuela pública está sufriendo un grave proceso de deterioro y está amenazada de convertirse en una escuela marginal en relación con la escuela privada concertada, es una afirmación que se deduce de los datos contenidos en el "Análisis de la situación de la educación en la Comunidad Autónoma de Madrid" que se incorpora en la segunda parte del presente documento.

La segunda exigencia es la de tratar de reconstruir el discurso ideológico que justifique, para nuestro país y a comienzos del siglo XXI, la necesidad de la escuela pública. No basta con proponer medidas en defensa de la escuela pública como si la sola mención de la palabra "pública" bastase para justificarla e incluso para darle prioridad con respecto a la escuela privada. Actitud ésta poco convincente cuando las privatizaciones en todos los ámbitos no sólo son impulsadas por la derecha sino muchas veces también por la izquierda, de forma que se puede volver a hablar de la opulencia del sector privado y la miseria del sector público. Hay que plantear, por consiguiente, una cuestión que parece elemental y es a la vez sumamente compleja, el porqué y el para qué de la escuela pública.

Como afirma una y otra vez la portavoz del neoliberalismo educativo en la Comunidad Autónoma de Madrid, su Presidenta, lo importante es que se ejercite el derecho a la educación gratuita, no en qué clase de centros se imparte. Lo importante es el abaratamiento y la simplicidad en la gestión del sistema educativo. Frente a este modelo, que cuestiona el papel de la escuela pública, habrá que aportar las razones por las que la escuela pública debe de ser, sin perjuicio de la privada, la que vertebralice y articule el sistema educativo de nuestro país, tal como sucede en la mayoría de los países de nuestro entorno, tan citados como ejemplos cuando se publican los resultados de los informes PISA.

La tercera exigencia es la de analizar las causas, tanto históricas como recientes, por las que se puede calificar de frágil a nuestra escuela pública, y la de hacer relación de sus carencias, tal como las perciben las familias en el momento de elegir centro para sus hijos. La imputación de responsabilidades por el estado de cosas a que se ha llegado tiene como finalidad señalar los órganos a los que corresponde adoptar las medidas

necesarias para que la escuela pública sea el eje vertebrador de nuestro sistema educativo.

La cuarta exigencia es la de proponer medidas para erradicar la situación de peligro en que se encuentra la escuela pública. Para ello se propondrá un conjunto de medidas que en opinión de este Colectivo habría que adoptar para que la escuela pública ofrezca un servicio de alta calidad para el conjunto de todos los ciudadanos y se recupere del proceso de deterioro y de marginación al que está siendo sometida. Un conjunto de medidas que, como se verá, parte del análisis de las causas, inducidas en gran parte por la política educativa de la Comunidad de Madrid, de tal modo que los centros públicos se ven sometidos, aunque pueda parecer sorprendente, a la competencia desleal de la enseñanza privada concertada.

I. LA ESCUELA PÚBLICA NECESARIA

1.1. LA ESCUELA PÚBLICA EN LOS PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA Y DE LA OCDE

A pesar de que desde el ingreso de España en la Unión Europea y en la OCDE existe un flujo cada vez mayor de información sobre la organización, funcionamiento y rendimiento de los sistemas educativos de los países integrados en ambas organizaciones, y a pesar de que periódicamente son objeto de atención, y muchas veces de escándalo, los informes que, como el famoso PISA de la OCDE, aportan tablas comparativas de los resultados de la educación en los países miembros, casi nunca se fija la atención en un hecho que define a España como un país "diferente" en relación con el resto, ni en sus consecuencias.

El hecho es el que muestran las tablas que se adjuntan como Anexo 1, al final del presente documento. Con la excepción de dos pequeños países, Bélgica y Holanda, el resto de países que comprende nada menos que a Estados Unidos, Alemania, Francia e Italia, que se citan por la cuantía de su número de habitantes, y a Finlandia, Suecia o Dinamarca que se citan, a pesar de ser pequeños, por la notoriedad de sus éxitos escolares, gozan de sistemas educativos vertebrados por la escuela pública. En ellos la escuela privada es complementaria de la red pública, no suele estar subvencionada y ha

sido creada por instituciones, religiosas o laicas, que han ejercido su derecho, reconocido en los pactos internacionales de derechos políticos, económicos y sociales, a crear centros distintos de los centros públicos, un derecho que reconoce implícitamente que los centros públicos son los "corrientes" y los centros privados "los distintos".

Este hecho, el de la preponderancia abrumadora de la escuela pública en los países democráticos y ricos, miembros de un club en el que por fin hemos podido ingresar, se suele pasar por alto cuando se comparan éxitos y fracasos escolares y se pasa por alto interesadamente junto a este otro: en este grupo de países, caracterizados todos por una larga trayectoria democrática, derecha e izquierda, demócratas y republicanos, laboristas y conservadores, socialdemócratas y democristianos, están en absoluto acuerdo en que sus sistemas educativos, por otra parte enormemente diversos entre sí, se vertebran a través de centros públicos, creados y financiados por los poderes públicos. Esto sigue siendo así aunque el pensamiento neoliberal, como es el caso de Inglaterra, tanto con los conservadores como con los laboristas, haya pretendido introducir, y parcialmente lo haya conseguido, medidas privatizadoras encaminadas a mejorar la gestión y favorecer la competitividad entre los centros públicos. Y es así también donde el pensamiento neoconservador podría haber causado estragos, como es el caso de Estados Unidos. El presidente Bush ha podido promocionar la práctica del rezo en las escuelas públicas, pero ni se le ha ocurrido pensar que un sistema escolar privado y sectorial, creado por las abundantísimas sectas, confesiones religiosas y comunidades culturales, raciales y lingüísticas que integran la sociedad americana, podría ser una mejor alternativa a la arraigada, magnífica y cuidada red de centros públicos. Y desde otro punto de vista se puede citar también que socialdemócratas y democristianos en Alemania, hace décadas que se enfrentan por el tema de la educación comprensiva pero que no incluyen como punto de controversia la existencia de una red de centros públicos en la que se escolariza el 90% de la población escolar.

Como se ha indicado, este hecho, el de la preponderancia de la educación pública en todos los países de nuestro entorno político, cultural y económico, se deja pasar desapercibido y desde luego nunca se saca a colación como un factor que pueda tener incidencia en la calidad de la educación de nuestro país. No es, simplemente, objeto de un análisis, que debería ser muy pertinente, sobre el examen de las razones por las que los países citados, que comenzaron a dotarse en el siglo XIX de sistemas

públicos de enseñanza, extendidos a toda la población a comienzos del siglo XX, los mantienen hasta el presente sin fisuras, a pesar de las presiones privatizadoras, tan exitosas en otros sectores, del pensamiento neoliberal.

Antes de entrar a analizar tanto esas razones históricas como las razones presentes por las que esos gobiernos y esas sociedades mantienen su afecto por la escuela pública, quizá sea conveniente adelantar lo anómala que es aquí, en España, la polarización derecha-escuela privada, izquierda-escuela pública, una polarización que aunque no es absolutamente exacta y está llena de matices es la que funciona de hecho. La derecha, salvo la muy incivilizada, como es la que gobierna la Comunidad Autónoma de Madrid, que favorece a la enseñanza privada con descaro y sin complejos, promociona a la escuela privada, directa o indirectamente, pero no ataca a la escuela pública más que encubiertamente (hay muchos votos en juego). La izquierda, salvo la muy extrema que preconiza la supresión de los conciertos educativos, favorece a la escuela pública pero no ataca a la escuela privada e incluso la favorece directa o indirectamente (hay aquí también muchos votos en juego).

Se trata de una situación tan anómala que exige una declaración preliminar. El presente documento, cuya finalidad es la defensa de la escuela pública, es suscrito por un Colectivo cuyos miembros se declaran de izquierdas, parte de la premisa de que el carácter público de la escuela pública es incompatible con la patrimonialización del ideal de la escuela pública por la izquierda. La escuela pública que queremos no es de derechas ni de izquierdas. Es la escuela de y para todos los ciudadanos. Y esta es la razón por la que merece la pena analizar cómo cumplen ese papel de escuela para toda la ciudadanía las escuelas públicas de los países citados.

1.2. LAS FUNCIONES DE INTEGRACIÓN SOCIAL E INTERCULTURAL DE LA ESCUELA PÚBLICA

Aunque las razones por las que cada país construyó su sistema de educación pública fueron diversas, todos coincidían en la necesidad de formar ciudadanos. Un proceso que conllevaba que las escuelas públicas satisficieran dos exigencias de integración. Una vertical, de integración de clases sociales, otra horizontal de integración de comunidades culturales y/o religiosas. De ahí que el modelo de escuela pública en los

países referidos sea una escuela común para alumnos de distintas procedencias sociales, culturales y religiosas (o no religiosas) e incluso de alumnado de distintas procedencias étnicas. Se trata, por otra parte, de un modelo exitoso toda vez que la democracia y la prosperidad se han asentado en los países que lo adoptaron.

Ese modelo que con el paso del tiempo se ha extendido a toda la población escolar y que se caracteriza por ofrecer una alta calidad media en todos los centros, se mantiene incólume y no es cuestionado porque ofrece ventajas indudables frente a los modelos de preponderancia privada.

Para empezar, cualquier familia de cualquier clase social, preferencia religiosa o cultural o pertenencia étnica y lugar de residencia, dispondrá para sus hijos de una escuela pública de homogénea o igual calidad que las restantes. Al inscribir a sus hijos en la escuela pública que les corresponda, o en cualquiera otra de su elección si el sistema lo permite, se verá librado de un dificultoso proceso de elección plagado de incertidumbres acerca de lo que será mejor para sus hijos. Por otra parte, y salvo que posea o sea poseído por alguna ideología muy fundamentalista, no tendrá qué preocuparse de que sus hijos puedan sufrir en la escuela pública de su elección ataques a su confesión religiosa o a su falta de ella. La escuela pública será garante de neutralidad y tolerancia y en muchos casos facilitará también educación religiosa a los alumnos y alumnas que lo deseen.

Si la escolarización en la escuela pública se contempla desde el ámbito político las ventajas también parecen indudables. La gobernabilidad de un país estará tanto más asegurada cuanto mayor sea la integración social, cultural y religiosa de sus ciudadanos, y el primer paso de esa integración se consigue en la escuela pública. Los guetos escolares, sean sociales, religiosos, culturales o étnicos, no sólo son negativos para el alumnado, lo son también para el entorno que alberga o es limítrofe con el gueto. La escuela no puede ser excluyente en una sociedad que tenga como meta un Estado de bienestar.

Frente a estas indudables ventajas de la escuela pública para los ciudadanos y para la ciudadanía, existe la percepción de que, en lo que se refiere al rendimiento académico de los alumnos, tales ventajas o no existen o son dudosas. Se trata por desgracia de un

planteamiento pedagógico muy arraigado en las clases altas y medias de nuestro país cuyo origen está, sin duda alguna, en el histórico enfoque educativo de las grandes congregaciones religiosas de la enseñanza, dirigido a la formación de elites dirigentes. Es, sin embargo, un planteamiento equivocado. No se puede poner en duda que determinados centros educativos de elite, privados o concertados, consiguen buenos resultados académicos con unos alumnos rigurosamente seleccionados social y económicamente. Lo que es dudoso es que se puedan considerar bien educados alumnos que no han salido nunca de estos guetos elitistas que pueden ser tan perniciosos para ellos como los guetos de la marginación a que arriba se hizo referencia. Una cosa es que hayan recibido una buena instrucción, y otra cosa bien distinta es que hayan recibido también una buena educación.

Junto al modelo de escuela pública está el de escuela privada o privada concertada. Un modelo de escuela que debe ser respetado tanto por la derecha como por la izquierda siempre que satisfagan los requisitos mínimos exigidos. Este modelo es respetable no sólo por imperativo constitucional y por el respaldo que tiene en los pactos internacionales suscritos por nuestro país; el derecho a la creación de centros privados distintos de los públicos no está en modo alguno en cuestión. No se puede coartar el derecho de las familias que quieran para sus hijos escuelas distintas de la escuela pública: el derecho a elegir una escuela privada tampoco están en cuestión. Es respetable también que los centros privados de niveles obligatorios que satisfagan necesidades de escolarización accedan al régimen de concertación a efectos de facilitar enseñanza gratuita a sus alumnos. El régimen de concertación arbitrado en la LODE trató de resolver el problema, heredado del franquismo, de un sistema dual de enseñanza, problema quizás de los más complicados de la transición a la democracia.

Lo que no es respetable es que, salvo muy honrosas excepciones, los centros concertados, financiados públicamente con el fin de hacer efectivo el derecho a una educación gratuita en los niveles obligatorios de enseñanza, vengán, desde la implantación del régimen de concertación hace ya dos décadas, adoptando una política en la que se incumple sistemáticamente el principio de gratuidad por diversos medios, consentidos o no consentidos, siguiendo procedimientos de admisión cuya intencionalidad manifiesta es la segregación social y cultural de los alumnos, máxime

cuando éstos pertenecen al grupo de alumnos y alumnas con especiales necesidades de apoyo educativo.

Es inadmisibles, por fin, que, como está sucediendo en la Comunidad de Madrid, y puede suceder en el resto de España, se prime la creación de escuelas privadas concertadas frente a las públicas. Una cosa es que los centros privados concertados mantengan el concierto en tanto satisfagan necesidades de escolarización, y otra cosa es que las nuevas demandas de escolarización se atiendan mediante la creación de centros privados a los que, además de facilitarles suelo público, se les asegura de antemano la concertación. Se trata de una política que no sólo niega radicalmente la bondad de un sistema público de enseñanza, sino que apuesta por la de un sistema privado repartido entre empresas con ánimo de lucro, que incluso pueden ser laicas, e instituciones religiosas, muchas veces fundamentalistas, que además es financiado públicamente.

Es una política que traslada a la educación su visión desagregadora de la sociedad. En ese modelo educativo que hace su aparición en la Comunidad de Madrid, buque insignia del Partido Popular, la escuela pública se reservaría a los más pobres, es decir, a todos aquellos que carecen de posibilidad para optar por centros privados, bien porque estos centros no estén a su alcance por razones físicas (están y se crean en otros barrios, lo que exige pagar transporte escolar), económicas (estos centros están autorizados, y si no lo están da lo mismo, a percibir cantidades de las familias por decenas de conceptos distintos) y culturales (las familias son bien conscientes de "las diferencias" de sus hijos y de sus dificultades para la convivencia escolar). Todo ello sin tener en cuenta que no serían bien recibidos en este tipo de centros, aun en el supuesto de que hiciesen el mayor de los esfuerzos económicos para acudir a ellos.

La escuela privada concertada tampoco es un modelo de eficiencia. El abaratamiento de la escuela privada concertada en relación con la pública, ese abaratamiento que tanto esgrimen los neoliberales, no se consigue porque los centros privados se gestionen mejor, sino porque su profesorado imparte más horas lectivas, y con menor retribución, que el profesorado de la enseñanza pública. Dato éste al que hay que añadir que a los centros concertados se les permite que compensen los ingresos de la financiación pública con las aportaciones que puedan obtener de las familias. Lo que tiene un efecto desagregador complementario. Con la misma financiación pública los

centros concertados se reparten el mercado escolar. Unos acogen al alumnado con más dinero, otras a los que no tienen tanto, y los menos, por vocación la más de las veces, acogen a alumnos similares a los de los públicos.

Al efecto desagregador, desde el punto de vista social, de la red de centros privados concertados, tal como está actualmente conformada, se une otro de carácter ideológico y cultural no menos negativo. Estas redes tienen una extensión y una presencia que no se debe tanto a méritos propios como al hecho de haber gozado del apoyo del régimen franquista, en primer lugar; de haberse beneficiado de la extensión de las subvenciones a la gratuidad acordada por los gobiernos de la transición, en segundo lugar; y de la aceptación de los hechos consumados en aras de la paz social, por el primer gobierno socialista, por último.

La situación resultante es que la red privada concertada es mayoritariamente una red de centros con ideario o con carácter propio de confesionalidad católica, es decir excluyentes para quienes en una sociedad cada vez más secularizada no quieren ese tipo de enseñanza para sus hijos. Una situación que, como herencia, quizás tenga que ser aceptada, pero que en sociedades cada vez más multiculturales como la española, está generando serios agravios comparativos y cuya extensión conduciría a un callejón sin salida.

Si las familias católicas no sólo tienen derecho a elegir centros católicos para sus hijos, sino que pueden hacerlo porque existen en abundancia e incluso a los más fundamentalistas se les ofrecen centros de su adscripción (Opus Dei, Legionarios de Cristo etc.), no hay ninguna razón para que musulmanes, evangelistas o judíos no cuenten con centros con el carácter propio correspondiente. Y aunque los católicos progresistas, los agnósticos y los ateos no han entrado en esa discusión, no habría ninguna razón para negarles los mismos derechos si en ello pusieran su empeño. El problema estriba en que la extensión de ese derecho a sucesivas comunidades religiosas, culturales y, por qué no, étnicas, configuraría un sistema educativo absolutamente desagregado desde el punto de vista de la necesaria y conveniente integración social y cultural del alumnado.

La política iniciada en la Comunidad de Madrid de entregar suelo público para la creación de centros concertados que se reparte entre centros del Opus Dei, divididos en masculinos y femeninos por supuesto, legionarios de Cristo e incluso patronales laicas, y que puede incluso contemplar la creación de algún centro público próximo para albergar a la población escolar indeseada en dichos centros, expresa el desprecio más absoluto hacia cualquier proyecto de integración social y cultural a través de la escuela. De llevarse hasta sus últimas consecuencias, el reparto de los centros de enseñanza existentes entre los miembros o simpatizantes de las distintas confesiones y sensibilidades religiosas o no religiosas y entre los de las distintas etnias y comunidades culturales resultaría un mosaico escolar potencialmente destructivo para la sociedad. Algo que no se llevará, sin embargo, hasta sus últimas consecuencias porque para la mentalidad de los promotores de esta política hay dos clases de escuela, una a la carta para los que quieren y pueden elegir para sus hijos centros de elite y con carácter propio y además pueden pagarlos en parte, y otra la pública para el resto, para el mestizaje.

Con ser gravísima la política de entrega de suelo público para la creación de centros concertados, es todavía más grave el proceso de privatización iniciado, en un municipio de Madrid. Con el apoyo de la Comunidad Autónoma de Madrid, y quizás por primera vez en la historia de nuestro país, un centro público se entrega a la iniciativa privada. La respuesta a las protestas no ha sido la de que se trata de un caso aislado y de que la privatización es el único remedio para resolver una situación concreta, sino la de que puede tratarse de un modelo a seguir para otras privatizaciones. Y lo más insólito es que es posible que la privatización se conceda, no a una fundación o entidad sin ánimo de lucro, sino a una empresa con la que se concertaría a continuación. Una empresa que al perseguir por definición el lucro y la obtención de beneficios deberá percibir de los alumnos las cantidades necesarias para conseguirlo, haciendo imposible que la enseñanza impartida sea gratuita, dado que los concertados no prevén partidas para retribuir los beneficios empresariales.

No ya tan grave pero indudablemente pintoresca a primera vista es la promesa de crear un centro público de Madrid para la escolarización de alumnos de familias, se supone, catalano hablantes. Promesa que contemplada más detenidamente, no tiene nada de pintoresca y que pone de manifiesto la visión desagregadora de la educación que sustenta la liberal presidenta de la Comunidad de Madrid, visión que conduce a la

creación de nichos o guetos escolares, cuando lo lógico, al igual que los alumnos castellano hablantes en Cataluña, es que estos niños aprovechen su estancia en Madrid para integrarse en su población escolar.

Una sociedad que como la española sufre, de una parte, las tensiones aparejadas a un crecimiento económico que no contribuye a aminorar las diferencias sociales, y de otra, las presiones culturales derivadas de unos movimientos migratorios de una intensidad inesperada, necesita de una escuela que sea integradora e inclusiva y ese papel sólo puede ser desempeñado por la escuela pública. Una escuela pública que, con el apoyo de la derecha y de la izquierda, debe alcanzar las mayores cotas de calidad para mantener y/o recobrar el afecto de los ciudadanos.

1.3. LA FUNCIÓN DE INTEGRACIÓN INTERTERRITORIAL, NACIONAL Y EUROPEA DE LA ESCUELA PÚBLICA

La escuela pública, que ha cumplido en los países de nuestro entorno los importantes papeles de integración social y cultural a los que nos hemos referido, ha cumplido también otro de integración nacional. Un papel éste que ha podido ser positivo cuando ha contribuido a superar particularismos y a consolidar el Estado nación como unidad política más eficiente al servicio de todos los ciudadanos, pero que ha sido tremendamente negativo cuando se ha utilizado para fomentar enfrentamientos y guerras fratricidas como las dos guerras mundiales del siglo pasado. Es el reverso de una escuela pública que deja de ser nacional para convertirse en nacionalista avivando toda clase de odios y xenofobias tanto en España como en muchos países europeos hasta el comienzo de los procesos que han conducido a la construcción de la actual Unión Europea.

Este papel de la escuela pública como escuela nacional, y con más razón como escuela nacionalista, es visto con ciertas reservas por una parte importante de la opinión pública en un país como España que tan mal recuerdo tiene del nacionalismo en general y de la escuela nacional- católica del franquismo en particular. Pero esta reserva, fruto de experiencias históricas pasadas, no debe hacernos olvidar las múltiples lazos que unen a los diversos pueblos y culturas que integran hoy España, ni se debe dejar de reivindicar la importantísima función de integración interterritorial que tiene que desempeñar la escuela pública, ni la aportación que puede realizar en el ámbito de la

solidaridad entre todas las Comunidades Autónomas. Integración y solidaridad interterritoriales que no sólo tienen una proyección nacional sino también europea. La escuela pública debe facilitar la adquisición de una conciencia ciudadana europea en las próximas generaciones.

En España se ha llevado a cabo un proceso de descentralización de competencias, tradicionalmente en manos del Estado, a las Comunidades Autónomas, que ha afectado de manera especialmente intensa a la educación. Se puede decir, asumiendo el riesgo de simplificar, que excepto en lo que se refiere a la ordenación legal del sistema educativo cualquier otra competencia concierne a las Comunidades Autónomas. Esta descentralización tan extensa como profunda en el ámbito educativo no se cuestiona aquí, ni desde el punto de vista de su constitucionalidad ni desde el de su oportunidad política. Produce, sin embargo, unos efectos en la escuela pública que procede analizar.

El primero de ellos es que si los centros públicos habían perdido la denominación de estatales como consecuencia de la promulgación de la LODE, aunque su naturaleza estatal estuviera fuera de duda, dado su régimen de financiación, creación y gestión, ahora esa naturaleza estatal también ha desaparecido (excepto en lo que se refiere a los centros docentes en el exterior y los de Ceuta y Melilla). Los centros públicos han dejado de ser gestionados por la administración del Estado y han pasado a ser gestionados por las administraciones autonómicas; algo que, en parte, puede carecer de importancia para los defensores de la escuela pública, toda vez que desde la apuesta progresista contenida en la "Alternativa para la enseñanza" que el Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid aprobó en enero de 1975, se propugnó una escuela pública como alternativa a la escuela estatal, cuyo protagonista no era el Estado sino los actores sociales que actuaban en el campo de lo público. Propuesta esta de una Comunidad escolar actora, no sólo en el campo de los centros docentes sino en los órganos de las administraciones educativas que fue recogida en la LODE y que con diversas vicisitudes se ha mantenido en todas las leyes educativas hasta la fecha.

Dado que como se ha indicado el carácter estatal no es el elemento definidor por excelencia de la escuela pública, que no se pueda hablar en España de una escuela pública estatal sino de una escuela pública autonómica carece de importancia, dado que

lo importante es que ésta sea efectivamente pública y cumpla la decisiva función pública de integración para la que se la crea y se la financia. Lo que sí puede ser importante negativamente es que nos encontremos o nos podamos encontrar con 17 escuelas públicas autonómicas, algo a lo que se llegaría cuando concurriesen o concurran alguna o ambas de las circunstancias siguientes.

La ordenación general del sistema educativo, competencia del Estado, deja un amplio margen de desarrollo curricular y no curricular a las Comunidades Autónomas dando paso de esta manera a la enseñanza en o de las lenguas oficiales distintas del español, y a la de contenidos curriculares propuestos por sus autoridades educativas en función de sus peculiaridades nacionales o regionales. Esta diversidad de sistemas educativos es inobjetable en sí misma considerada, pero debe ser compatible con servir funciones de integración interterritorial o intercomunitaria en la escuela pública. Si se pretende que la escuela pública desarrolle en el interior de cada escuela una función de integración intercultural, todas las escuelas públicas de cada una de las Comunidades autónomas deben cumplir funciones de integración cultural entre las distintas Comunidades autónomas. La transmisión por las escuelas públicas autonómicas de visiones del mundo particularistas o nacionalistas cuando son insolidarias o xenófobas, son tan negativas en el ámbito de las Comunidades autónomas como lo serían en el marco del Estado.

La necesaria función de integración interterritorial de la escuela pública no sólo se incumple cuando se introducen planteamientos insolidarios, sino también cuando, como consecuencia de la ideología de los partidos gobernantes en las Comunidades Autónomas, se pretende introducir un modelo de escuela que no respeta los necesarios elementos comunes que soportan la unidad del Estado, lo que puede producirse en diversos contextos nacionalistas de uno y otro signo. No sólo, por tanto, en los llamados nacionalismos periféricos, sino también en el nacionalismo español. Así, por ejemplo, las políticas privatizadoras de la enseñanza llevadas a cabo en las Comunidades Autónomas de Madrid y de Valencia, muestran que algo tan importante como la definición del papel de la escuela pública en España puede estar sujeta de hecho a las decisiones de las Comunidades Autónomas por la simple circunstancia aleatoria de estar gobernadas por el Partido Popular.

Parece como si, en el marco legislativo actual, fuese posible encontrarnos con Comunidades en las que predominara la escuela privatizada frente a otras con predominio de la escuela pública, con las inevitables disfunciones a medio y largo plazo que ello supone. A esta situación pueden coadyuvar las diferencias importantes que ya existen en cuanto al gasto público en educación en los diferentes territorios del Estado. La consideración de la educación como un servicio público esencial exige que se cumplan unos niveles mínimos en la prestación cuya garantía es competencia del Estado, y cuyo incumplimiento debería impulsar, en un primer momento, la responsabilidad del Estado según dispone el artículo 158 de la Constitución, esto es, asignando las cantidades precisas en los presupuestos generales para que se garantice la prestación de un servicio público fundamental en todo el territorio español. Si a pesar de estas medidas la situación se agravara por desidia de las autoridades autonómicas, sería cuestión de exigir una revisión del marco actual de distribución de competencias, encaminada a preservar, por lo menos, el carácter vertebral de la escuela pública a escala nacional.

Es por las razones señaladas que hay que reivindicar con especial énfasis que, del mismo modo que se primó el carácter público de las escuelas estatales, debe hacerse igual con el carácter público de las escuelas autonómicas. Aunque a veces se hable, peyorativamente, de igualitarismo, olvidando que es la propia Constitución la que encomienda al Estado la función de garantizar la igualdad básica de los españoles en el ejercicio de sus derechos constitucionales, hay que reivindicar también que, con todas las diferencias necesarias por razón de la Comunidad Autónoma de que dependan, esa igualdad básica debe aplicarse a todas las escuelas públicas, es decir, las escuelas públicas, sean cuales fueran los territorios en que se asientan, deben desarrollar prioritariamente las funciones de integración social, intercultural e interterritorial para cuyo cumplimiento han sido creadas, y alcanzar las cotas de calidad de las que se tratará al final del presente documento.

Muy vinculada a la función de integración interterritorial de la escuela pública, función que tiene un marco nacional, el de España, debe de estar otra de integración supranacional y concretamente de integración europea. Mientras que España ha venido integrándose decididamente en Europa, las escuelas públicas autonómicas tienden a veces a insistir más en los elementos particulares y diferenciadores de carácter regional

o de nacionalidad, que en los integradores a nivel nacional y europeo. Sobre los valores de Europa para España, y viceversa, no se hace hincapié; el sentimiento de pertenencia a la Comunidad de naciones más desarrollada y democrática del mundo no se cultiva.

1.4. LA LAICIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA

Una escuela pública con vocación de integración social, interterritorial y, sobre todo, con vocación de integración intercultural y europea tiene que ser necesariamente laica. Predicar de la escuela pública que deba ser laica no es, sin embargo, suficiente y exige una explicación, dadas las distintas interpretaciones que se han dado y se están dando al término laico.

Para empezar, y para aclarar algunas dudas, hay que partir de la afirmación de que ni el Estado español es laico como bienintencionadamente sostienen algunos defensores de la laicidad o del laicismo, ni lo son las escuelas públicas catalanas y andaluzas aunque así se definan en sus respectivos Estatutos de autonomía. El Estado, de acuerdo con la Constitución, es a lo sumo aconfesional y las escuelas públicas españolas, incluidas las catalanas y las andaluzas, no llegan ni a ser, como se verá, aconfesionales. Una cosa es que se quiera que el Estado y las escuelas públicas sean laicas, y otra cosa es que lo sean de hecho o de derecho.

Sostener que el Estado definido en la Constitución española de 1978 es laico, así como aceptar que las escuelas públicas catalanas y andaluzas ya son laicas por el hecho de haber recibido esta denominación en los respectivos Estatutos de autonomía, tiene un grave inconveniente; el de pensar que no hay que hacer nada para alcanzar el laicismo, o la laicidad, de nuestras instituciones, dado que ese objetivo ya se ha conseguido. Algo que es muy dudoso por lo que se refiere al Estado y es indudablemente falso en lo que se refiere a las escuelas públicas.

Sin entrar a valorar el grado de aconfesionalidad, laicismo o laicidad del Estado, algo que no corresponde a este documento, sí procede hacerlo con la escuela pública. La escuela pública española como consecuencia de la aplicación del Acuerdo con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales del 3 de enero de 1979, y en tanto se siga aplicando, no puede ser definida en absoluto como laica, sea cual sea el lugar en que se

encuentre dentro del territorio español; incluso tampoco puede ser definida como aconfesional, aún aceptando que este término equivalga a una acepción más débil del término laico.

El Acuerdo con la Santa Sede sobre enseñanza y asuntos culturales es la causa fundamental de que la escuela pública no sea laica, por más que así se defina en dos Estatutos de Autonomía, y ello por dos razones:

La primera, menos esgrimida que la segunda, es que el segundo párrafo del artículo primero del Acuerdo dispone que *"en todo caso, la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana"*, un precepto al que no se suele hacer referencia pero que es determinante para probar la dudosa aconfesionalidad de los centros públicos, dado que no se tiene en cuenta la existencia de otras éticas religiosas no cristianas y de éticas no religiosas merecedoras de igual respeto. Argumento este al que habría que añadir el derecho a disentir con algunos, o muchos, de los valores de la ética cristiana tal como están formulados, muchas veces coyunturalmente, por la jerarquía eclesiástica. Habría que dilucidar, por ejemplo, si son valores cristianos "a respetar" las posturas eclesiásticas sobre el matrimonio homosexual, la educación para la ciudadanía, el aborto, la investigación genética o el creacionismo, una cuestión esta última no planteada todavía con carácter general en España pero que aparece ya de la mano de los movimientos cristianos más conservadores.

La segunda razón la aporta el párrafo primero del artículo segundo del Acuerdo, conforme al cual la inclusión de la enseñanza de la religión cristiana en todos los centros de educación *"se efectuará en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales"*. Parece que la parte negociadora del Acuerdo en nombre del Estado, conocedora de las intenciones y pretensiones de la otra parte, intuía o sabía el significado exacto que al citado párrafo le daba la parte negociadora en nombre de la Iglesia católica. Parece también que la parte negociadora en nombre del Estado no estaba totalmente conforme con la inclusión del párrafo consciente de su posible conflictividad. Pero parece también que al gobierno de la Unión de Centro Democrático le urgía en términos políticos ganarse la buena voluntad de la Iglesia y la urgente firma del Acuerdo. El caso es que el Acuerdo se firmó, se ratificó, y al día siguiente comenzó

la discusión entre Estado y la Conferencia Episcopal sobre la interpretación del ya famoso párrafo.

A primera vista el que la asignatura de enseñanza de la religión sea equiparable al resto de las asignaturas puede parecer inobjetable. Lo que son objetables son las consecuencias que saca la Iglesia de la equiparación y que afectan a unos terceros, los alumnos que no optan por la enseñanza de la religión, alumnos que nadie hubiera pensado que tenían algo que ver con este asunto.

Para la Conferencia Episcopal Española la equiparabilidad al resto de las asignaturas implica que:

- Las clases de religión deben ser impartidas dentro del horario escolar lectivo. Es decir, ni antes ni después del comienzo o fin del horario escolar.
- Las clases de religión deben tener un tratamiento equiparable al resto de las asignaturas y, en consecuencia, deben ser evaluables. La equiparabilidad implica para los alumnos y alumnas que no desean recibir clases de religión que durante los períodos lectivos ocupados por sus compañeros en asistir a las clases de religión:
 - No puedan estar en recreo porque ello sería discriminatorio para los alumnos y alumnas católicos, además de ser una invitación al abandono masivo de las clases de religión.
 - No puedan estar en estudio porque ello implicaría para los alumnos no católicos ventajas para su rendimiento escolar.
 - No puedan cursar otras asignaturas optativas a la religión, excepto la enseñanza no confesional de la religión, porque ello les proporcionaría también ventajas en su progresión académica.

Esta interpretación del concepto de equiparabilidad lleva aparejado otro elemento de conflictividad que es el de la evaluabilidad de las enseñanzas de la religión católica, en las mismas condiciones que el resto de las asignaturas, lo que determina que haya habido distintas regulaciones de la enseñanza de la religión, desde las más favorables a los postulados de la Conferencia Episcopal Española, como lo fue la derivada de la LOCE, a la menos favorable derivada de la LOE. Esta situación impide definir como laicos o simplemente aconfesionales a los centros públicos. En efecto, no

puede considerarse laico un centro en el que los alumnos no católicos tienen condicionado su régimen escolar, aunque sea sólo en parte, por la enseñanza de la religión para los alumnos católicos. Y mucho menos podría considerarse laico un centro en el que aplicando el principio de igualdad a otras confesiones arraigadas en España se facilitara, en las mismas condiciones de equiparabilidad, la enseñanza de sus respectivas religiones. Todo ello sin considerar el problema añadido de que en centros públicos concebidos para realizar una función integradora, la clase de religión se convertiría en el principal elemento desagregador.

La laicidad que se pretende para la escuela pública no incluye ningún elemento negativo para la religión en general ni para las distintas confesiones religiosas en particular. La escuela pública puede y debe facilitar espacios y tiempos, fuera del horario lectivo, para que se impartan clases de religión para todos los alumnos y alumnas que lo deseen. Los planes educativos en la escuela pública no deben, sin embargo, incluir ni la enseñanza de la religión católica ni la de cualquier otra. El laicismo que se propugna para la escuela pública no es un laicismo radical, si por este se entiende aquél que se sitúa por encima de unas confesiones religiosas a las que acusa de adoctrinar al alumnado en contra de los principios de la modernidad, es un laicismo respetuoso con las distintas visiones del mundo, religiosas y no religiosas, que pretende que los alumnos en la escuela pública descubran lo que les une y no lo que les separa.

Una interpretación pactada del Acuerdo entre los partidos políticos y la conferencia episcopal en la que se conviniera que de la impartición de la enseñanza de la religión para los alumnos católicos no se deriva ni directa ni indirectamente ninguna consecuencia para los alumnos no católicos, podría solucionar definitivamente el problema. De no llegarse a esta interpretación pactada el Acuerdo debe denunciarse como única forma de que la escuela pública pueda ser efectivamente laica, una laicidad de la escuela pública necesaria en el país cada vez más multicultural en que se está convirtiendo España.

La escuela pública laica es aquella que respeta positivamente la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión y las opciones ideológicas, políticas y morales de los alumnos, de sus familias, de los profesores y de los demás trabajadores de los centros. No es una escuela atea, agnóstica, antirreligiosa o anticlerical. Es una escuela

que acepta el hecho del pluralismo religioso, filosófico, ideológico, político y moral de la sociedad. Pero se abstiene de pedir la filiación religiosa, filosófica, política o moral de los alumnos, de sus familias, de los educadores y de los demás profesionales que trabajan en el centro. La escuela laica no impide a nadie manifestar sus convicciones y creencias, si así lo desea. No impone al alumnado ninguna religión concreta, ningún sistema filosófico, ninguna opción ideológica, política o moral, aunque permita en determinadas circunstancias un estudio respetuoso, objetivo, comparativo y crítico de las diferentes doctrinas, sin establecer conclusiones dogmáticas obligatorias. La escuela laica rechaza el proselitismo y el adoctrinamiento a favor de una religión particular, de un sistema filosófico, de una opción política, ideológica o moral.

II. LA ESCUELA PÚBLICA QUE TENEMOS

2.1. LA FRAGILIDAD DE LA ESCUELA PÚBLICA

Esa escuela pública, tan necesaria para vertebrar social, cultural y territorialmente a nuestro país, ni es la que tenemos ni es, como debería serlo, objeto de atención prioritaria y de consenso en los programas políticos tanto de la derecha como de la izquierda. Para la derecha, debería serlo porque la escuela pública es un instrumento esencial para la vertebración territorial y la perdurabilidad de la identidad nacional, y también porque una derecha inteligente debe ser sensible a los efectos negativos a largo plazo de una escuela que no integre ni social ni culturalmente. Para la izquierda debe serlo porque, siendo sensible a los valores de vertebración territorial y nacional, lo es más a los valores de integración social y cultural.

La escuela pública no goza en nuestro país de todo el aprecio, impulso, presencia y calidad que debería tener, ni siquiera cuando gobierna la izquierda. Aunque la escuela pública ha aparecido siempre citada en los programas electorales de la izquierda, cómo no, no ha sido objeto en las décadas de crecimiento económico de las inversiones necesarias. El país ha visto mejoras espectaculares en su red viaria, en alta velocidad, en aeropuertos, auditorios y museos, mientras mantenía una red de centros públicos, en la que todavía los mejores edificios son los construidos antes del franquismo. Las reformas legales del sistema educativo han tenido prioridad sobre la mejora de las instalaciones y dotaciones de la escuela pública.

Si la izquierda no ha prestado atención prioritaria a la escuela pública, todavía lo ha hecho menos una derecha que, como la española, no es nada laica y sí muy confesional, y que por tradición y vocación, ha apoyado siempre a la escuela privada confesional entre otras razones porque también ha recibido y recibe el apoyo de esa escuela. Se trata de una derecha que presume de ser muy nacionalista y española pero que carece de sensibilidad para vertebrar a través de la escuela pública la extensión y consolidación de lo mejor que pueda estar aparejado al sentimiento de la identidad nacional española. Si esa derecha bascula todavía más hacia su extrema derecha, como es el caso madrileño, las consecuencias para la escuela pública están servidas.

El caso de la Comunidad de Madrid, como prueba el análisis de la educación elaborado por este Colectivo, pone de manifiesto los daños que una ideología de derechas puede infligir a la escuela pública en pocos años de gobierno. Por el sencillo procedimiento de hacer recaer todo el peso de la escolarización de inmigrantes en los centros públicos, disminuir el gasto en dichos centros e incentivar a la enseñanza concertada, ha invertido los porcentajes de escolarización a favor de esta última. Culminada la operación de convertir la enseñanza pública en una escuela subsidiaria de la privada, la presidenta de la comunidad madrileña se puede permitir inferir de la situación que ella ha creado, que dos tercios de las familias prefieren la enseñanza concertada. Y una vez que haya podido conseguir ampliar el número de centros concertados en manos del Opus Dei, los legionarios de Cristo etc., terminará infiriendo que son los centros ultraconservadores los preferidos por las familias.

Del acoso que sufre la escuela pública en la Comunidad de Madrid, tal como se demuestra en el análisis que acompaña a este documento, quizás se puede decir que es excepcional y que en la mayoría de las comunidades autónomas la escuela pública goza de buena salud. Afirmación que puede ser cierta pero que no valora si el grado de salud es suficiente para hacer frente a los ataques, directos e indirectos, que podría sufrir a manos de gobiernos tan escorados a ideologías neoliberales y neoconservadoras, cuando no nacional- católicas si éstos alcanzasen el poder en dichas comunidades.

La escuela pública vive, por otra parte, en una situación de equilibrio con la escuela concertada, por lo que respecta a los porcentajes de escolarización del alumnado

en una y otra enseñanza, que parecía que permanecería estable tras la aplicación del régimen de concertos de la LODE. Sin embargo en la Comunidad de Madrid dicho equilibrio se ha roto, por lo que no hay razón, si se aplican las mismas políticas para que no se rompa en otras comunidades autónomas. Esta es la razón por la que este documento se considera válido para todo el sistema educativo nacional.

Existen, por supuesto, medidas para reparar los daños inferidos a la escuela pública y para mejorar su aprecio de forma que ésta pueda competir en condiciones de igualdad con la escuela concertada, medidas que se especifican en el siguiente apartado.

Antes será conveniente echar una mirada atrás para recordar las causas históricas de la fragilidad de la escuela pública en nuestro país, analizar sus deficiencias actuales e imputar responsabilidades por el estado de cosas a las que se ha llegado.

2.2. UNA EXPLICACIÓN HISTÓRICA

Para empezar, hay una causa de carácter histórico. Por razones que se pueden encontrar en cualquier manual de historia y que se remontan a nuestro malhadado siglo XIX y a la mayor parte del siglo XX, España no se ha dotado de un sistema de educación pública al compás de los países no ya europeos sino occidentales. Este hecho sobre el que ya se ha insistido, es el determinante de la debilidad cuantitativa de nuestra escuela pública, es decir de que la enseñanza privada ocupe en España un espacio que no tiene parangón en Europa más que en dos pequeños países, Bélgica y Holanda. Debilidad que llega al extremo tras la derrota de la segunda República como consecuencia de las políticas educativas nacional-católicas y se arrastrará hasta la Ley General de educación de 1970. Hacer, brevemente, un recorrido por la historia de nuestra escuela pública puede ser esclarecedor.

La modernidad política que alumbró la revolución francesa se abrió paso entre nosotros gracias a la Constitución de 1812. Sin embargo, la revolución liberal que se produjo en Cádiz fue una revolución incompleta en muchos aspectos, fruto de la debilidad real con que el incipiente liberalismo acometió esta transformación. Los liberales de la primera hora, para llevar a puerto la revolución liberal, apelaron al espíritu de pacto, en un noble intento por conciliar revolución y tradición, modernidad y

antiguo régimen. Ahora bien, fue justamente ese espíritu de pacto el que explica el peso desmedido de la religión católica en el proceso de elaboración de la primera Constitución española y en la formación del Estado liberal. Como es sabido, la principal concesión a la tradición, representada aquí por la jerarquía católica española, fue el artículo 12 de la Constitución, que no solo afirmaba que la religión católica era la única verdadera, sino que la nación la protegería prohibiendo el ejercicio de cualquier otra. Este precepto hería de muerte uno de los dogmas del pensamiento liberal, el de la libertad de conciencia y de cultos.

Es preciso tener en cuenta este contexto para comprender cómo la escuela pública nació en España como una escuela confesional en la que durante todo el siglo XIX se explicará el catecismo de manera obligatoria, al mismo tiempo que predominará en la educación secundaria la enseñanza de la religión católica, con carácter obligatorio también.

Paralelamente, por razones de clase fundamentalmente, la escuela pública será durante todo ese siglo la “escuela de los pobres”. Esta escuela, financiada por unos ayuntamientos muy escasos de recursos y alojada en lugares que hoy nos parecen inverosímiles -graneros, cuadras, chamizos, miserables locales alquilados e inadecuados-, conservará durante todo el siglo XIX su carácter de escuela subsidiaria respecto de la privada. Las clases medias y superiores de la sociedad española se educarán en los centros privados de las congregaciones religiosas, que obviamente serán de pago e ineludiblemente confesionales.

El impacto que supuso en España la derrota y pérdida de las últimas colonias del imperio, el famoso 98, avivó la conciencia de que era necesario un cambio en la educación pública. La crisis del 98 potenció el movimiento regeneracionista que hizo de la educación una de las palancas del progreso. El liberalismo progresista trató de transformar la escuela de los pobres en una escuela nacional que albergara a toda la población -ricos y pobres-, una escuela nacional que promoviera una educación integral y enciclopédica, que dispusiera de un amplio periodo de escolarización -en 1901 se duplica la escolaridad obligatoria pasando de tres a seis años de duración- y que se instalase en edificios modernos construidos específicamente para ello. En 1910 las escuelas públicas pasaron a denominarse “escuelas nacionales de enseñanza primaria”.

Los dos partidos dinásticos que gobernaban España aceptaron el reto de la escuela nacional, pero la entendieron de distinto modo (solo coincidieron en los escasos recursos públicos asignados). Los conservadores quisieron ver en ella el molde para vaciar allí lo que constituía la esencia española, esto es, los valores tradicionales -entre los que destacaba la religión católica- que constituían el “genio” de la nación española: escuela nacional era igual a escuela católica. Por el contrario, los liberales tomaron como modelo la escuela laica de la III República francesa y la “escuela común” estadounidense que, como un crisol, fundía las diferencias de clase, de religión y de lengua para dar a luz una nueva conciencia nacional. Esta última concepción preludiaba lo que pocos años después iba a ser la “escuela de todos”, “la escuela unificada”, concepto introducido en España en la segunda década del siglo XX. Aparece ahora sistemáticamente diseñada una escuela pública cuyo objetivo es la igualdad ante la instrucción, con independencia del sexo, adscripción de clase o confesión religiosa, y la convergencia de todas las instituciones educativas en una escuela que, siendo básica y común a toda la población escolar, educara desde los primeros años hasta la universidad.

El modelo de escuela unificada -hoy hablamos de escuela comprensiva- sólo será abordado en el proyecto de la II República y, en el último tercio del siglo XX, por la restauración democrática. Había otro factor que también caracterizaba el periodo republicano: por vez primera en España la escuela pública fue efectivamente laica. El contramodelo lo aportó pronto el franquismo: la escuela pública nacional- católica, esto es, radicalmente confesional, de clase, de niños y niñas separados, de instituciones educativas segregadas y subsidiaria de la privada.

En los últimos años del franquismo, se elaboró un nuevo proyecto desde el Colegio de Licenciados y Doctores que trataba de rescatar el carácter público de la escuela frente al estatismo de la escuela del franquismo. Se reivindicaba así, dentro del marco del movimiento de renovación pedagógica, una escuela que prestara un servicio público, cuya creación fuera objeto de una planificación democrática, gestionada democráticamente, unificada y que fuera el vehículo para la transmisión de contenidos racionales y científicos. Dicha escuela sería financiada con fondos públicos, a los que podría concurrir la escuela privada si coadyuvaba al servicio público de la educación.

Esta fue la concepción que, en mayor o menor grado, inspiró la elaboración de la ley orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985, la LODE que implicaba un equilibrio entre el sector público y privado de la educación, equilibrio que se ha visto alterado a favor de la enseñanza concertada por diversas causas.

Una de ellas radica en un hecho sobre el que no se ha insistido bastante. La ampliación de la escolaridad obligatoria, tal como se plasmó en la LOGSE, implicó automáticamente la ampliación de la gratuidad en dos años en los centros concertados, lo que favoreció la permanencia en dichos centros de muchos alumnos y alumnas cuyas familias habían venido prefiriendo que sus hijos pasasen a cursar el bachillerato en los institutos públicos gratuitos.

Otro hecho, tampoco aducido frecuentemente, es que la introducción de la educación comprensiva podía perjudicar gravemente a la educación pública si no concurrían dos circunstancias que lamentablemente no se produjeron y que se arrastran hasta hoy. La primera que se dotase a los centros públicos de los recursos necesarios para hacer frente a un reto de tal magnitud como el que les planteaba la implantación de la educación comprensiva. La segunda que se eximiese a los centros concertados de tener que afrontar el mismo reto al permitirles una selección de un alumnado cuya educación comprensiva no ofrecía ningún problema. Hay que recordar aquí que una de las razones por las que enseñanza concertada aceptó la LOGSE, a pesar de ser una ley de carácter manifiestamente socialdemócrata, fue porque valoraron de ella, de una parte, el que se les ampliase dos años de educación obligatoria gratuita y, de la otra, que dado el tipo de alumnado de sus centros y sus posibilidades de selección del mismo, no tendrían ninguna dificultad para aplicar en sus centros la educación comprensiva.

2.3. CARENCIAS ACTUALES: RAZONES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS

Abordar la relación de las deficiencias en la prestación de un servicio público tan complejo como es el de la educación es complicado. Las apreciaciones puede ser muy distintas dependiendo de que provengan del profesorado, del alumnado, de las familias, de las autoridades educativas o de la sociedad civil (patronales y sindicatos).

En este documento se ha optado por analizar las carencias de la escuela pública tal como las aprecian las familias en el momento de la elección de centro escolar para sus hijos. Algo que permite objetivar las razones por las que algunos padres eligen la escuela concertada en lugar de la escuela pública. Si se parte, como método de trabajo de las preferencias manifestadas por los padres, parece que analizar y desglosar las razones de esas preferencias puede servir de guía para abordar cualquier programa de promoción y reivindicación de la escuela pública. Máxime cuando la escuela pública, es capaz de ofrecer un servicio de calidad cuando es atendida como se merece, como ocurre en muchas Comunidades Autónomas. Y es incluso preferida a la concertada en un territorio tan hostil como es el de la Comunidad de Madrid, cuando, como es el caso de las escuelas infantiles públicas y el de algunos centros de primaria o secundaria, son capaces de ofrecer un servicio de calidad, a pesar de la falta de atención de la administración educativa.

Las razones que aducen las familias para optar por la escuela concertada son muy variadas, unas se manifiestan de forma explícita y otras, las relacionadas, por ejemplo, con el estatus social, se disimulan o se ocultan. Clasificarlas por su naturaleza es complicado lo que no exime de la obligación de intentarlo.

En un primer apartado se destacan aquellas que se fundan en apreciaciones concretas y fundamentadas, derivadas de la comparación de los servicios ofrecidos en los centros concertados y en los públicos, entre las que se pueden incluir las siguientes:

- La primera razón es que la enseñanza concertada, cuyos centros integran, por lo común, varios niveles educativos: infantil, primaria y secundaria, asegura la continuidad de los alumnos en el mismo centro. En este caso las familias pueden desentenderse del problema de pasar por sucesivos procesos de inscripción, de la infantil a la primaria, y de esta a la secundaria.
- Los centros concertados ofrecen unos horarios escolares para los niveles de educación primaria y secundaria que se caracterizan por una homogeneidad que facilita a las familias, con hijos en distintos niveles educativos, horarios iguales de comienzo y fin de la jornada escolar. Asimismo, ofrecen una ampliación de una hora de la jornada escolar en la educación primaria y una jornada partida en

la educación secundaria, aspectos que las familias consideran que se adaptan mejor a las necesidades de los alumnos y alumnas.

- La oferta generalizada de comedor escolar en la enseñanza concertada no se extiende en la pública a la educación secundaria, por la razón aludida anteriormente de la jornada continuada, por lo que en los centros públicos no sólo no se atiende esa demanda sino que se obliga al alumnado a un horario lectivo antipedagógico y a un horario de comidas inadecuado para sus edades.
- La oferta de transporte escolar, generalizada en los centros concertados, es casi inexistente -salvo en zonas rurales- en la escuela pública, aunque existen motivos para una adecuada distribución de alumnos y alumnas entre centros públicos y centros concertados.
- La enseñanza concertada satisface la demanda de actividades complementarias, muy demandada entre poblaciones sobre todo urbanas y de clase media, por las que están dispuestos a pagar, máxime teniendo en cuenta que el núcleo básico de la enseñanza es gratuito gracias a los conciertos. Frente a esta oferta de los centros concertados, los centros públicos sólo ofrecen actividades complementarias si cuentan con el apoyo y la financiación municipal o son realizadas por las asociaciones de los padres y madres de alumnos.
- Por lo que se refiere a los edificios e instalaciones de los centros escolares, en la enseñanza concertada los centros de las grandes y tradicionales congregaciones religiosas suelen tener excelentes condiciones. Por lo que se refiere a la enseñanza pública son curiosamente los centros más antiguos (los tradicionales institutos de enseñanza media de las grandes ciudades, que han sido rehabilitados en muchos casos) los que tienen mejores edificios. El resto, construido casi siempre por razones de urgencia para atender a una población escolar espectacularmente creciente desde el boom demográfico de los años 60, la concentración de la población en las grandes ciudades y el aumento continuado de los años de escolarización obligatoria, ofrece un panorama diverso, desde centros dignos a otros, que si bien no pueden calificarse como pobres, no pasan de austeros, persistiendo todavía aulas prefabricadas y habiéndose perdido espacios comunes en otros (salas de usos polivalentes, bibliotecas o salones de actos) para incrementar el número de aulas.

Hay casos excepcionales a favor de la enseñanza pública que procede citar porque ejemplifican un modelo óptimo de escuela pública, como es la Red

Pública de escuelas infantiles creada en la Comunidad de Madrid antes de la llegada del Partido Popular, que tiene una gran demanda social, en la que uno de los factores que intervienen, aparte de contar con excelentes profesionales, es la calidad de sus edificios, instalaciones y dotaciones.

En cualquier caso hay algo evidente: Las inversiones públicas en instalaciones y dotaciones para los centros públicos no tienen nada que ver con las que se han realizado en nuestro país para la modernización de otros servicios públicos. Nada tienen que ver, como se ha indicado anteriormente, la red de autovías y autopistas o la de los trenes de alta velocidad o la pujanza en la construcción pública de establecimientos de alto prestigio como auditorios, centros culturales, museos o centros de exposiciones, con la pobreza generalizada de la red de centros. La red de centros públicos no es precisamente el buque insignia de los servicios públicos de nuestro país.

En un segundo apartado se exponen aquellas razones que se fundamentan en percepciones subjetivas sobre la oferta educativa de unos y otros centros, referidas al alumnado, a la organización de los centros y al profesorado. Percepciones que aunque no se correspondan con la realidad no dejan de ser decisivas a la hora de elegir centro.

Referidas al alumnado:

- Aunque en la mayoría de los centros públicos actualmente se ejercen con rigor las funciones de control de ausencias, disciplina y tutoría, existe la percepción de que los alumnos y alumnas de los centros concertados están sujetos a un mayor grado de disciplina y de control de ausencias que el que tienen los alumnos de los centros públicos, y que las funciones de tutoría se ejercen con mayor entrega en la enseñanza concertada que en la pública. Probablemente esta percepción se deba a que en muchos centros concertados se ejercitan estas funciones como una cuestión de imagen, con la vista puesta más en las familias que en los alumnos.
- Una segunda percepción de las familias en cuanto al alumnado es la de que sus hijos obtendrán más beneficios de la educación cuanto mayor sea el nivel social de los alumnos con los que convivan. Como la mayor parte de los centros concertados religiosos fueron creados con la finalidad de educar a las clases privilegiadas de la sociedad, y siguen en el mismo empeño, atraen lógicamente

al tipo de familias que pretende que sus hijos accedan a mejores posiciones mediante las relaciones sociales.

- Complementaria a esa percepción es la de considerar como un hecho positivo para la educación de los hijos la asistencia a centros con alumnado homogéneo y de procedencia social y culturalmente alta. Y por el contrario, que es negativa para sus hijos la convivencia con alumnos y alumnas de clases más bajas y que se agravaría cuando son inmigrantes o proceden de grupos sociales marginados. Cabría preguntar a estas familias si piensan que la incorporación futura de sus hijos en una sociedad diversa y plural se garantiza mejor mediante una educación en un medio homogéneo o en otro más heterogéneo.
- Para finalizar, existe la percepción de que los centros concertados ofrecen una enseñanza de mayor calidad, fundada en los datos estadísticos que muestran porcentajes inferiores de fracaso escolar en el alumnado de la enseñanza concertada en relación con el de la pública. Se trata, sin embargo de una percepción sólo en parte verdadera, amparada en la distribución del alumnado que ha favorecido la concentración en los centros concertados de la población escolar de mayor nivel económico, social y cultural. Porque los datos estadísticos muestran también que los resultados académicos en los centros públicos y concertados son similares cuando unos y otros centros escolarizan poblaciones de similar nivel económico, social y cultural, de lo que se infiere que es la concentración en los centros escolares concertados de la población de mayor nivel la que les permite obtener mejores resultados y no su mayor calidad. Por el contrario los datos estadísticos revelan que el alumnado en los centros públicos incrementa su rendimiento académico por encima de lo esperado por su nivel social de procedencia.

Respecto a la organización de los centros:

- Muy relacionada con la percepción del mayor control del alumnado, examinada anteriormente, y del mayor control sobre el profesorado, al que se hará referencia más adelante, está la de que en los centros escolares concertados la función directiva es ejercida con mayor autoridad y eficacia y ejerce sus funciones con un mayor grado de continuidad que en los centros públicos.

- La existencia de un ideario de centro frecuentemente religioso, y su acatamiento sin fisuras por parte de profesores, familias y alumnos en los centros concertados, ofrece, por otra parte, una imagen de mayor coherencia.
- La neutralidad ideológica de los centros públicos y la pluralidad de la comunidad escolar, padres, profesores y alumnos, no es contemplada por las familias como un valor. Sin embargo muchas de esas familias sí consideran positivamente la pluralidad y diversidad de la sociedad.

Frente a estas percepciones hay que considerar que para que los niños y jóvenes se integren críticamente en la sociedad compleja de la que ya forman parte, los idearios plurales abiertos, siempre que se combinen con un proyecto educativo de centro y un equipo docente cohesionado, ofrecen más ventajas educativas que los idearios singulares cerrados.

Respecto al profesorado:

- La percepción más frecuente es la de que el profesorado de la enseñanza concertada está sujeto a un mayor control de ausencias y a una mayor vigilancia sobre las funciones que debe ejercitar, gracias al carácter empresarial de los centros concertados y a que la contratación laboral deja más inermes a los profesores de la privada frente a los patronos que a los profesores de la enseñanza pública frente a la administración. A ello contribuyen los períodos de prueba y la posibilidad de despido.
- Frente a esa percepción, se achaca a una parte del profesorado de los centros públicos falta de rigor en el cumplimiento de sus funciones como consecuencia de la falta de autoridad de la dirección de los centros públicos y de la ausencia de control efectivo por parte de la administración educativa. Por el contrario, el profesorado de la educación pública goza de cierto prestigio, por muchas críticas que se hayan hecho al sistema de acceso por oposición a los cuerpos de funcionarios docentes, debido a que el carácter abierto y público de éste, garantiza una selección objetiva y favorece la independencia y autonomía profesional del docente.

Antes estas percepciones es conveniente considerar que el profesorado de la privada está más sometido a la dirección del centro. Es, por tanto, más sensible a las directrices que le marcan y, por ello los padres pueden percibirlo más

homogéneo y más asequible a sus intereses. En cambio el profesorado de la pública es percibido como más autónomo y el claustro de profesores resultante más heterogéneo.

Esta percepción debe resaltarse porque manifiesta algunas de las debilidades y, al mismo tiempo, la fortaleza de la escuela pública. El posible peligro del pluralismo resultante, y como consecuencia la mayor autonomía para el alumno, se convierte en una extraordinaria ventaja cuando, como sucede cada vez con más frecuencia, las directivas de los centros públicos acentúan la relación con las familias sin perder los márgenes de libertad y autonomía de los alumnos a que se ha aludido. Hay menos control externo sobre la conducta del alumnado y de ese margen mayor de autonomía deriva una mayor responsabilidad sobre sus actos.

2.4. RESPONSABILIDADES

Las deficiencias de la escuela pública expresadas por las familias, y fundadas tanto en razones objetivas como en percepciones subjetivas, que deben ser tenidas en cuenta en cualquier caso, son las relacionadas anteriormente. Se trata ahora de analizar a quien, o quiénes, corresponde, una vez delimitadas las causas históricas, la responsabilidad inmediata por el estado de cosas al que se ha llegado. Es un análisis que creemos necesario para abordar con eficacia la última parte de este documento: las actuaciones que procede tomar para reforzar la escuela pública.

La responsabilidad del deterioro de la escuela en la Comunidad de Madrid, punto de partida de nuestras preocupaciones y reflexiones, recae en primer lugar y sin ninguna duda en la política que viene desarrollando desde hace más de 10 años el gobierno de la Comunidad sustentado por el Partido Popular. Si la notable reticencia de este partido hacia el sector público en general es evidente, lo es aún más en el ámbito de la Comunidad de Madrid y hacia el sector público de la enseñanza en particular, como demuestra, cumplidamente, el acervo de datos aportado en el documento específico del colectivo sobre la Comunidad de Madrid. Todo parece indicar que el gobierno de esta Comunidad se ha propuesto que la enseñanza pública deje de existir como referente de la educación de una ciudadanía libre, responsable y solidaria y que los centros públicos que sobrevivan se limiten a asumir un papel subsidiario y prácticamente asistencial como receptores del alumnado apartado de la enseñanza privada y concertada. Hay que

reconocer que ni los más radicales detractores de la derecha popular hubieran podido imaginar que el ataque a la escuela pública pudiese ser tan amplio y contundente. Y no hay que ser muy pesimista para afirmar que los daños producidos serán de difícil reparación, salvo que se adopten las medidas necesarias para subsanarlos urgentemente.

Hay que señalar, también, que una parte de la responsabilidad recae en los Ayuntamientos que están siendo cómplices de estas políticas privatizadoras y en el Ayuntamiento de Madrid en particular cuya política de apoyo a la escuela pública es inexistente. A la vez que dedica recursos desorbitados para obras faraónicas, acepta que, en lo que le compete, los centros públicos de primaria, se desenvuelvan en las más absoluta austeridad, cuando no pobreza.

En otros lugares de España no es difícil encontrar casos, seguramente menos escandalosos, de políticas expresamente encaminadas a erosionar la escuela pública. Pero la responsabilidad de su deterioro no es exclusiva de los ámbitos autonómicos o municipales en que se adoptan esas políticas. Una no pequeña responsabilidad corresponde a los sucesivos gobiernos de la nación que, no han sido capaces de impedir que la escuela pública se fuese deteriorando. En el plano material las instalaciones y equipamientos de muchos centros públicos no han mejorado en la medida que cabía esperar de un país que ha crecido económicamente de manera significativa.

En el terreno de los principios la aplicación que se ha venido haciendo del artículo 27 de la Constitución, en relación con los artículos 16, 20.1 y 44, ha comprometido seriamente, a juicio del Colectivo, el equilibrio de pesos y contrapesos constitucionales en relación con la enseñanza privada. Se ha pasado, en los últimos años, de un compromiso firme de los poderes públicos en la programación general de la enseñanza a una interpretación singular de esa obligación constitucional según la cual la programación ha de realizarse conforme al principio de libre elección de centro, por parte de los padres de los alumnos. La aplicación de ese principio que se viene haciendo en la práctica, y a la que ninguna autoridad parece querer poner coto, está conduciendo a la segregación de alumnos que venimos denunciando. En el día a día del trabajo escolar, la falta de apoyo al profesorado y a los equipos directivos de los centros en sus necesidades de adaptación, perfeccionamiento y resolución de problemas va acompañado, fatalmente, de una notable falta de rigor a la hora de exigir.

Alguna responsabilidad incumbe también a los agentes sociales implicados en la educación. Citaremos algunos aspectos preocupantes. Se aprecia, para empezar, una evidente desafección de la sociedad por los valores de neutralidad, autonomía responsable, participación, libertad de conciencia y de cátedra, curiosidad y rigor intelectual que nutren la escuela pública, y una deriva hacia formas de convivencia y valores alejados de aquellos. Se prefiere la escolarización de los hijos en centros más homogéneos; se valoran más el orden aparente, las notas, el refuerzo concreto de tales o cuales aprendizajes, el control externo del comportamiento de los alumnos. Este tipo de reclamos ha pasado a convertirse en el núcleo de las propuestas de los centros privados, pero también públicos, para captar alumnos.

Hay, además, otros síntomas inquietantes. La participación de las familias y del profesorado se presentaba en la LODE como salvaguarda de las libertades individuales y de los derechos de padres, profesores y alumnos, y convertía a la comunidad escolar activa y responsable en coprotagonista de su propia acción educativa. Pues bien, la reticencia de los sectores –profesores, alumnos y padres- a implicarse activamente en los órganos de gobierno y participación (véanse los bajos índices de participación en las elecciones a consejos escolares de centro que reflejan los informes del Consejo Escolar del Estado) indica el desistimiento de muchos en la responsabilidades de control de la gestión de los centros y la tendencia a la resignación.

Hay, finalmente, cierto malestar en el profesorado. Sin menospreciar la dificultad de los retos que les plantea la evolución de las mentalidades, comportamientos y expectativas del alumnado y de sus familias y el poco apoyo que reciben en términos de formación, estímulos y grado de exigencia por parte de las administraciones de las que dependen, no cabe duda que se produce un cierto ensimismamiento en los problemas menudos de disciplina y convivencia en una parte significativa del profesorado. Es preciso que el profesorado de la enseñanza pública sea consciente de su capacidad de liderazgo como colectivo en el que recae la gran responsabilidad de conducción de la escuela pública, para revitalizar los valores básicos que la conformaron. No solo le va en ello su realización como profesionales; del éxito de su tarea depende el de la propia escuela. Por eso tiene que ser apoyado, y también ser objeto de una mayor exigencia.

III. LA ESCUELA PÚBLICA QUE QUEREMOS

Si están probados el retroceso y el deterioro de la escuela pública en la Comunidad de Madrid y se acepta que lo ocurrido en dicha Comunidad puede reproducirse en cualquier otra si se aplican las mismas políticas, y se pretende tanto rectificar lo ocurrido en Madrid como impedir que ocurra en otras Comunidades, hay que determinar qué normas, o lagunas normativas, han permitido o no han impedido que se produzca la situación denunciada

Lo ocurrido, lo que está ocurriendo y lo que puede ocurrir no puede ser más grave toda vez que afecta al presente y al futuro de nada menos que una institución como la escuela pública. En la España constitucional una comunidad autónoma puede disminuir drásticamente el número de centros públicos, emprender una política de creación de centros privados con dinero público, encomendárselos a entidades religiosas conservadoras que separan o segregan a los alumnos de las alumnas, y concentrar la población inmigrante y con menor poder adquisitivo en las escuelas públicas, sin que el gobierno de la nación ni se manifieste sobre el hecho ni adopte medidas para impedirlo.

Por dicha razón, las primeras medidas que se proponen tienen que ver con la cuestión esencial de la cantidad de escuela pública o, lo que es lo mismo, con la de la cuestión del equilibrio entre la escuela pública y concertada y la de la cuestión aparejada del sistema de admisión de alumnos en unos u otros centros.

El problema de la escuela pública no es sólo cuantitativo, en el sentido de que aquélla deba tener la presencia necesaria para cumplir sus funciones integradoras, es también cualitativo. No se trata de que haya mucha escuela pública y de que los alumnos no tengan más remedio que acudir a ella, sino que sea una escuela de calidad, capaz de competir con los más prestigiosos de los centros concertados. Para alcanzar este fin se propone un segundo conjunto de medidas.

3.1. CUANTA ESCUELA PÚBLICA: MEDIDAS A ADOPTAR

Como es sabido, la LODE, una ley tan consensuada tácitamente que ha alcanzado, prácticamente inamovible, más de 20 años de vigencia, incluidos ocho años de gobierno popular, trató de resolver uno de los conflictos más enquistados de la transición; el de la pervivencia, mediante el régimen de conciertos, de la amplia red de enseñanza privada que había crecido auspiciada por el nacional-catolicismo para llenar el vacío creado por la casi destrucción de la enseñanza pública. Una enseñanza pública que había comenzado un proceso de recuperación en la década de los 60, para atender las necesidades de una población escolar creciente en un país en desarrollo.

La solución del conflicto, el régimen de conciertos que hacía posible la impartición de enseñanza gratuita en los niveles obligatorios a los centros privados, ha tenido muchos detractores entre los defensores a ultranza de la escuela pública, pero con todos sus defectos ha propiciado en nuestro país la paz escolar dado que la supresión de financiación pública a los centros privados en los niveles obligatorios habría conducido a la extinción de su inmensa mayoría. Esta solución no ha evitado, sin embargo, la aparición de nuevos problemas, ya que se están rompiendo las reglas de juego sobre las que se llegó al pacto escolar.

La principal regla era que, a partir del establecimiento del régimen de conciertos, los centros concertados existentes podrían aumentar sus alumnos y unidades escolares para atender la demanda de las familias, pero que la atención de las nuevas necesidades de escolarización se haría mediante la creación por el gobierno y las Comunidades Autónomas, en el ámbito de sus respectivas competencias, de centros públicos. Más aún se asumía que los centros privados de nueva creación pudiesen acceder al régimen de conciertos una vez que se hubiese probado, tras su apertura, su capacidad para atender nuevas demandas de escolarización, algo que harían, por supuesto, a su riesgo y ventura, y sin el compromiso con el centro de su concertación futura.

Esta regla que se infiere, aunque al parecer no de forma absolutamente clara, de la lectura de los artículos 17, 23, 27 y 28 de la LODE, está siendo infringida impunemente en la Comunidad de Madrid, y podría ser infringida en el resto de las

comunidades autónomas, por el procedimiento de atender a las nuevas necesidades de escolarización mediante la cesión de suelo público a una entidad particular que construye un centro privado, posteriormente concertado, así como mediante la construcción de centros públicos cuya gestión se encomienda a una entidad privada que obtiene el correspondiente concierto.

La alteración de la situación de equilibrio cuantitativo entre la escuela pública y la concertada conseguida como consecuencia de la LODE es intolerable porque permite vislumbrar un futuro en el que la escuela pública sea residual y destinada a las clases sociales más desfavorecidas y marginales. El gobierno de la nación tiene que romper el silencio y la inactividad en este asunto tan decisivo para el porvenir de la escuela pública en España, recurriendo, con medidas legislativas si fuera necesario, a un conjunto de actuaciones conducentes a:

- Preservar el carácter público de la red de centros transferidos a las Comunidades Autónomas.
- Prohibir que por vía directa o indirecta se privaticen, en todo o en parte, los centros públicos.
- Exigir que los créditos destinados a inversiones para la creación de nuevos centros docentes y el suelo público destinado al mismo fin, se utilicen exclusivamente para la creación de centros docentes públicos.
- Limitar los conciertos de los niveles educativos no obligatorios en tanto no esté satisfecha la calidad media suficiente de los centros públicos y concertados de los niveles obligatorios.
- Declarar el carácter prioritario de la red de centros públicos y el carácter subsidiario de la red de centros privados concertados, por atender aquellos a necesidades de carácter general.
- Realizar, según establece la LODE, la programación de la red de centros sostenidos con fondos públicos con la participación y consulta de la comunidad educativa a través de los consejos escolares municipales y autonómicos.

Un conjunto de medidas que deberá ser aplicado con carácter inmediato también a la escuela infantil. Los niños tienen derecho, en la undécima potencia económica del mundo, a estar atendidos en escuelas infantiles modélicas, La financiación del Estado a

las Comunidades Autónomas para la ampliación de plazas infantiles debe estar condicionada a la creación de escuelas públicas de homogénea calidad, comparables a las mejores de España y de nuestro entorno europeo.

Una segunda regla de juego era la de que la red de centros concertados concurría con la red de centros públicos en la prestación del servicio público de la educación impartiendo enseñanza gratuita. En contraprestación a la percepción de financiación pública, la enseñanza concertada se sometía al cumplimiento de un conjunto de normas de las que a los efectos que aquí interesan la más importante era la concerniente a la admisión de alumnos. Las familias podrían optar por la escuela pública o por la concertada libremente y en condiciones de igualdad regulándose los casos de exceso de solicitudes sobre las plazas ofrecidas por un reglamento de admisión.

Esta concurrencia que se suponía tenía que ser leal entre centros públicos y concertados, empezó a dejar de serlo ya desde el inicio del régimen de conciertos hasta terminar convirtiéndose en competencia desleal. La enseñanza concertada ha venido presionando por todos los medios y con las más diversas excusas, de las que la más esgrimida ha sido, y todavía lo es, la insuficiencia de la financiación recibida, para infringir las normas de la gratuidad y para seleccionar al alumnado al que tradicionalmente ha venido educando, el de clase media o alta con buen nivel cultural. Salvo en una meritoria minoría de centros concertados, el resto de los alumnos, y no digamos los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, son indeseados.

Ésa forma de actuar de los centros concertados, que ha venido siendo objeto de denuncias sistemáticas por parte de la comunidad escolar, ha sido tolerada de hecho por todas las autoridades educativas, tanto del Estado como de las Comunidades Autónomas, sin demasiados matices entre izquierda y derecha.

En todas las zonas en las que hay concurrencia de centros públicos y centros concertados, es decir en las ciudades con mayor nivel de renta, la población escolar de menor nivel económico, social o cultural es concentrada (no es que se concentre) en los centros públicos. Hay que resaltar que éstas condiciones repercuten no sólo en la imagen sino en los resultados de la escuela pública, y que la única solución razonable es que los centros concertados concurren a la prestación del servicio público de la

educación, asumiendo su parte de responsabilidad en la atención a toda la población escolar, algo que exigiría no sólo un nuevo régimen de admisión de alumnos sino un compromiso de lealtad por parte de la enseñanza concertada.

3.2. OTRAS MEDIDAS NECESARIAS

La escuela pública no se puede justificar sólo porque cumpla las funciones de integración social, cultural y territorial que se le han encomendado. La escuela, toda escuela, pública y privada, debe cumplir también las funciones esenciales de desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas, de transmisión del conocimiento y de preparación para la vida activa, fines cuyo desempeño exige una escuela de calidad.

Un programa para la mejora de la escuela pública no se puede limitar a exigir de esta escuela que sea integradora. Una escuela simplemente integradora será una pésima escuela si carece de los medios necesarios para ser una escuela de calidad. Más aún, necesitará más medios para ser una escuela de calidad que una escuela privada que seleccione su alumnado entre una población de nivel socioeconómico alto o medio, y culturalmente homogéneo. Impartir enseñanza de calidad en uno de los conocidos centros de elite, religiosos o no, carece de mérito. El mérito está en conseguirlo en el resto de los centros, es decir en la inmensa mayoría de los centros públicos y en una minoría de centros privados concertados.

Las familias quieren la mejor educación para sus hijos y desde ese punto de vista hay que admitir que hagan caso omiso de la "función social" de la escuela pública, si ésta les ofrece menos servicios que la escuela concertada.

Si se conviene, sin embargo, en que la centralidad de la escuela pública es un bien público necesario para el presente y para el futuro de nuestro país habrá que adaptar un conjunto de medidas para que ésta ofrezca un servicio público que responda a las demandas sociales.

Las medidas que a continuación se proponen son las que responden a las preferencias de las familias a la hora de elegir centro escolar para sus hijos. Se trata, como se verá, de un conjunto de medidas que es a la vez ambicioso y delimitado.

Ambicioso porque pretende que la escuela pública pueda competir en igualdad de condiciones con los mejores centros concertados, y delimitado porque no pretende abordar un programa de mejora de la calidad de la educación tratando todos sus diversos aspectos (profesorado, currículum, etc.) programa que, en su caso, debería estar dirigido, como sería lógico, tanto a la enseñanza pública como a la privada.

La adopción de las medidas que a continuación se proponen es el requisito previo indispensable para que se pueda hablar de calidad global en la escuela pública.

a) Respecto a los centros: organización, servicios que prestan y autonomía:

- Los centros públicos de nueva creación deben ser centros integrados que comprendan los niveles educativos desde la educación infantil al bachillerato. Los centros públicos existentes deben integrarse en redes de centros que comprendan todos los niveles educativos y con un solo proceso de admisión al ingresar el alumno en educación infantil o primaria. La integración de los centros de los distintos niveles educativos debe realizarse de forma que se consiga un máximo de integración social y cultural.
- Las Administraciones educativas deben realizar un diagnóstico general de las instalaciones y dotaciones de todos los centros públicos a su cargo con el fin de determinar su estado y sus deficiencias. De este diagnóstico debería derivarse un plan sistemático de mejora de esas instalaciones y, en su caso, la remodelación o sustitución de aquellos centros que no respondan ya a las exigencias de una educación digna y de calidad.
- Los horarios escolares de los centros públicos de educación primaria y secundaria obligatoria, deberán configurarse teniendo en cuenta criterios pedagógicos y la adecuación a los horarios laborales de las familias. Reglamentariamente se determinará una franja horaria en la que se contemplen tanto las actividades lectivas como las complementarias.
- Si se entiende que las actividades complementarias contribuyen a dar a los alumnos un mayor sentimiento de identidad y pertenencia a la comunidad escolar y, que un centro escolar es algo más que una suma de clases lectivas, todos los centros públicos deberían garantizar actividades complementarias incluidas en el proyecto educativo del centro, estar coordinadas por el centro y ser financiadas por las administraciones educativas correspondientes.

- Asimismo se deberían impulsar desde el centro escolar planes de actividades complementarias-deportivas y/o culturales a desarrollar fuera del horario escolar, en colaboración con los Ayuntamientos y con entidades sociales y culturales del entorno.
 - En todos los centros debería haber servicio de comedor escolar gratuito. Asimismo debería haber transporte escolar, bien para atender la demanda de las familias, bien por necesidades de integración social o cultural, en cuyo caso tendría que ser gratuito
 - Es imprescindible que la escuela pública goce de un mayor grado de autonomía organizativa y pedagógica que le permita mayor flexibilidad para poder adaptarse a las diferentes realidades y problemáticas. Hay que tener en consideración que actualmente a la escuela no sólo se le exige que cumpla con una función académica, sino también que responda a las nuevas demandas sociales, para lo que necesita recursos suficientes y, en algún caso, la incorporación de nuevos perfiles profesionales.
- b) Respecto a mejorar el sistema de admisión del alumnado para hacerlo más equitativo:
- Respecto a la admisión del alumnado las Administraciones Educativas están obligadas a controlar el cumplimiento de las normas de admisión de alumnos en todos los centros sostenidos con fondos públicos, tal como establece la LOE, con el fin de no permitir que los centros de titularidad pública asuman casi en exclusiva la carga de atención de los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, ya sea por cuestiones sociales, familiares o individuales.
 - Para poder garantizar el equilibrio del alumnado con mayores dificultades de aprendizaje es necesario, además, reservar un número de plazas en todos los centros públicos y concertados de una misma zona de escolarización, plazas que deberán ser gestionadas por las comisiones de escolarización establecidas en la LOE.
 - La baremación establecida para el proceso de admisión de alumnos deberá ser revisada teniendo en cuenta que dos de los principales apartados, el de proximidad y el de renta, que en su momento tuvieron sentido, han terminado contribuyendo a la desagregación social y cultural del alumnado de los niveles obligatorios.

- Las Administraciones educativas deben realizar un diagnóstico general de las instalaciones y dotaciones de todos los centros públicos a su cargo con el fin de determinar su estado y sus deficiencias. De este diagnóstico debería derivarse un plan sistemático de mejora de esas instalaciones y, en su caso, la remodelación o sustitución de aquellos centros que no respondan ya a las exigencias de una educación digna y de calidad.

c) Respecto al profesorado, equipos directivos e inspección educativa:

- Las Administraciones Educativas deben revisar los criterios de selección de los equipos directivos, delegar en ellos mayores competencias para ejercer eficazmente sus funciones y facilitarles una formación específica que les permita ejercer con competencia las funciones directivas y de organización escolar.
- Asimismo deben desarrollar la nueva formación inicial y replantear la formación en ejercicio que corre el peligro de diluirse en actividades descontextualizadas.
- Y exigir más al profesorado. La falta de control y exigencia no la perciben los profesores como una ventaja, sino como una afrenta más, un indicador de lo poco que importa a los responsables del servicio de la educación el cumplimiento riguroso de sus obligaciones. Todo ello debe tener una traducción estricta en los criterios retributivos y de promoción.
- Las Administraciones Educativas deben realizar la evaluación y supervisión del funcionamiento de los centros reforzando los servicios de Inspección Educativa, eliminando de sus tareas los aspectos meramente burocráticos que puedan ser realizados por otros funcionarios. Cuanta mayor autonomía se proporcione a los centros, la rendición de cuentas de los mismos deberá ser más efectiva, a fin de velar por el buen uso de los fondos públicos que la sociedad aporta. Al mismo tiempo, la Inspección Educativa deberá cumplir con sus funciones de asesoramiento a todos los miembros de la comunidad educativa.
- La Administración del Estado debería impulsar el desarrollo profesional del profesorado mediante la negociación con los sindicatos de un Estatuto de la función pública docente.

IV. CONCLUSIÓN: UN NUEVO PROYECTO PARA LA ESCUELA PÚBLICA

La escuela pública que queremos es, como se ha visto, una escuela que debe atender las necesidades de la sociedad española en los comienzos del siglo XXI. Una escuela que vertebral social, cultural y territorialmente a nuestro país, que sea objeto de atención prioritaria y de consenso en los programas políticos, tanto de la derecha como de la izquierda, asumiendo los nuevos retos que a lo público plantea este nuevo siglo. Para ello, la escuela pública tiene que poner en marcha un nuevo paradigma.

En consecuencia, queremos una escuela pública que sea:

a) Integradora

La función de integración social, quizás la más tradicional de la escuela pública, es imprescindible si no se quiere que la escuela reproduzca el modelo de estratificación social contribuyendo a su consolidación e inamovilidad. La escuela pública tiene que ser una escuela interclasista, esto es, una escuela en la que convivan todas las clases o grupos sociales. Una sociedad que, como la española, sufre, de una parte, las tensiones aparejadas a un crecimiento económico que no contribuye a aminorar las diferencias sociales, y, de otra, las presiones culturales derivadas de unos movimientos migratorios de una intensidad inesperada, necesita de una escuela que sea integradora e inclusiva y ese papel sólo puede ser desempeñado por la escuela pública.

b) Intercultural

La función de integración intercultural responde a una nueva necesidad y a los retos que presenta una inmigración de dentro y de fuera de las fronteras europeas, una inmigración que ha alterado la composición de la población con una pluralidad de religiones, lenguas y etnias, haciendo de España, en un plazo de tiempo espectacularmente corto, un país multicultural. La integración social inclusiva, propia de la escuela pública, tiene que ser, además, intercultural.

c) Interterritorial

La función de integración interterritorial y europea de la escuela pública responde a la necesidad de mantener los lazos de cohesión, solidaridad y de identidad

nacional en un país que ha pasado por un proceso de descentralización que se ha desarrollado muy profundamente y a velocidad vertiginosa, a la vez que se integraba decididamente en Europa. La integración interterritorial y europea de la escuela pública facilitará la vertebración efectiva del sistema educativo.

d) Laica

La función de laicidad de las escuelas públicas satisface la necesidad de que todos los alumnos, tanto españoles como inmigrantes, sea cual sea, o no sea, su creencia religiosa, lengua, etnia o cultura, puedan encontrar en la escuela pública su casa común, el lugar donde se construye sobre lo que los une, dejando de lado lo que los separa. Queremos una escuela laica que sea garante de neutralidad y tolerancia, que respete positivamente la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión y las opciones ideológicas, políticas y morales de los alumnos, de sus familias, de los profesores y de los demás trabajadores de los centros. Una escuela que acepte el hecho del pluralismo religioso, filosófico, ideológico, político y moral de la sociedad, que rechace el proselitismo y el adoctrinamiento a favor de una religión particular, de un sistema filosófico, de una opción política, ideológica o moral.

e) Participativa

La escuela pública debe educar en la participación a todo el alumnado y promover la participación de las familias y del profesorado en la gestión democrática de la vida escolar, revitalizando los órganos colegiados de gobierno, y muy especialmente los consejos escolares de centro. Si no queremos para la sociedad del futuro una sociedad de consumidores, sino de ciudadanos, hay que comenzar desde la escuela a educar para la participación. La escuela pública debe ser eminentemente participativa.

f) Democrática

La escuela pública tiene el deber de hacer frente a las tendencias disgregadoras e inculcar el sentimiento de pertenencia a una democracia deliberativa formando ciudadanos educados en la virtud cívica y preparando a los futuros ciudadanos para la sociedad del conocimiento, facilitando la igualdad de acceso a los bienes de una cultura cualificada y democrática. La escuela pública tiene que ser un modelo en la transmisión de los valores democráticos en los que se asienta la convivencia pacífica de todos los ciudadanos.

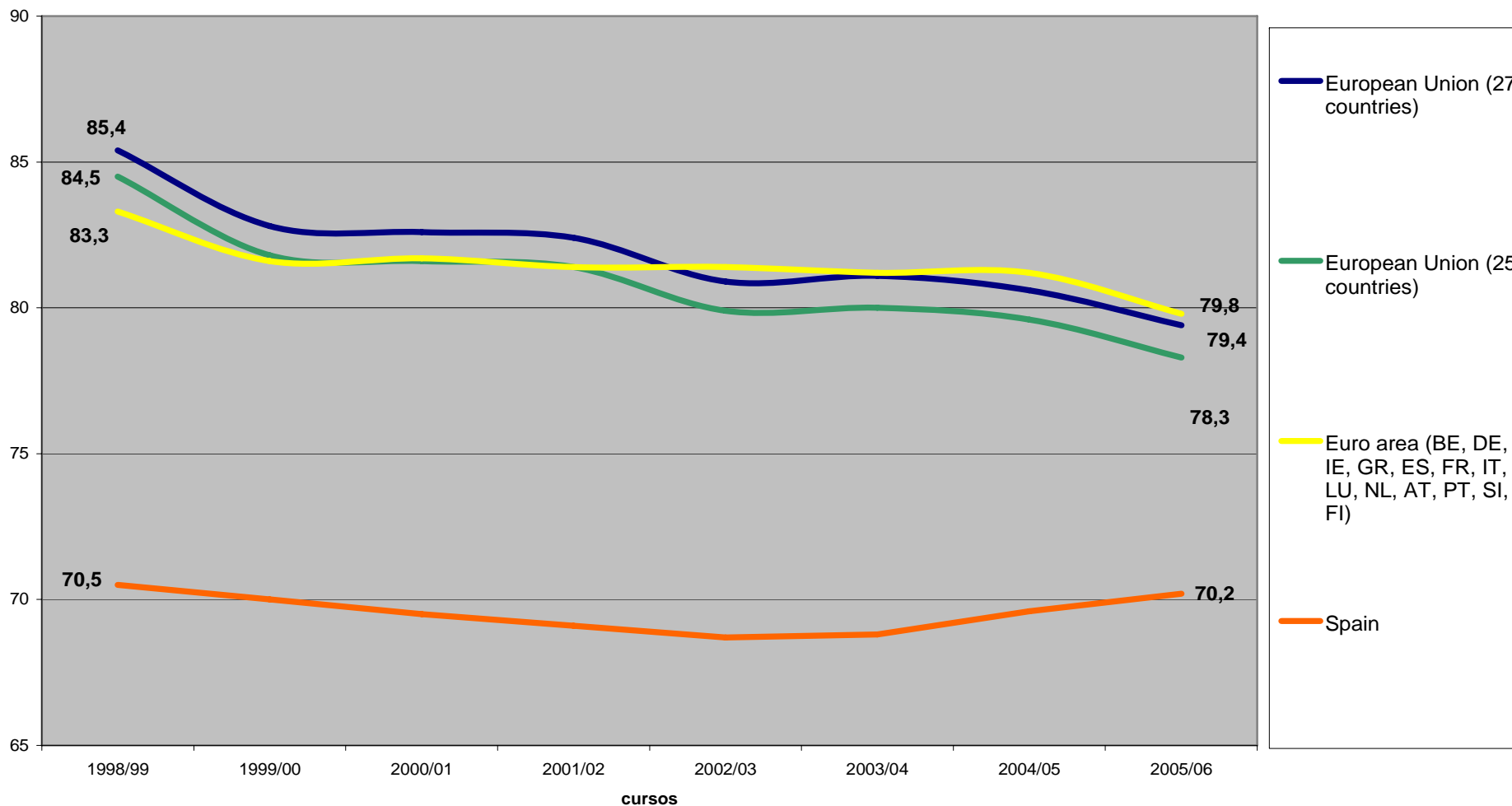
Una escuela pública participativa y democrática es la mejor escuela de educación para la ciudadanía. Una ciudadanía en la que se pueden y deben integrarse armónicamente la ciudadanía autonómica o de nacionalidad, la española, la europea y la mundial. La escuela pública debe facilitar la formación de identidades complejas o múltiples en sociedades cada vez más globalizadas.

Estas funciones de la escuela pública sobre las que se funda el presente y futuro de la solidaridad y convivencia democrática de los españoles, no se satisfacen ni se pueden satisfacer por la escuela privada española, ni por tradición, ni por vocación. Las escuelas privadas no concertadas por la sencilla razón de que su ánimo de lucro, legítimo por otra parte, les impide ser interclasistas. La mayoría de las escuelas privadas concertadas porque tendrían que prescindir de cualquier tipo de ideario confesional para poder acoger a un alumnado cada vez más diverso. La gobernabilidad de un país estará tanto más asegurada cuanto mayor sea la integración social, cultural y religiosa de sus ciudadanos y el primer paso se consigue en la escuela pública.

Lo afirmado por el Colectivo Lorenzo Luzuriaga hace ya seis años en la relatoría del Seminario organizado con el título "Estado, educación y escuela pública" sigue teniendo validez: *“Los sistemas educativos públicos bien podrían seguir siendo una palanca, en los Estados que decidan utilizarla, para reducir los riesgos de la creciente desigualdad y exclusión social, para favorecer el sentimiento de identidad colectiva múltiple, fomentar una lealtad plural a diversas comunidades que conviven en un mismo territorio, y promover la mezcla positiva de diversas culturas”*.

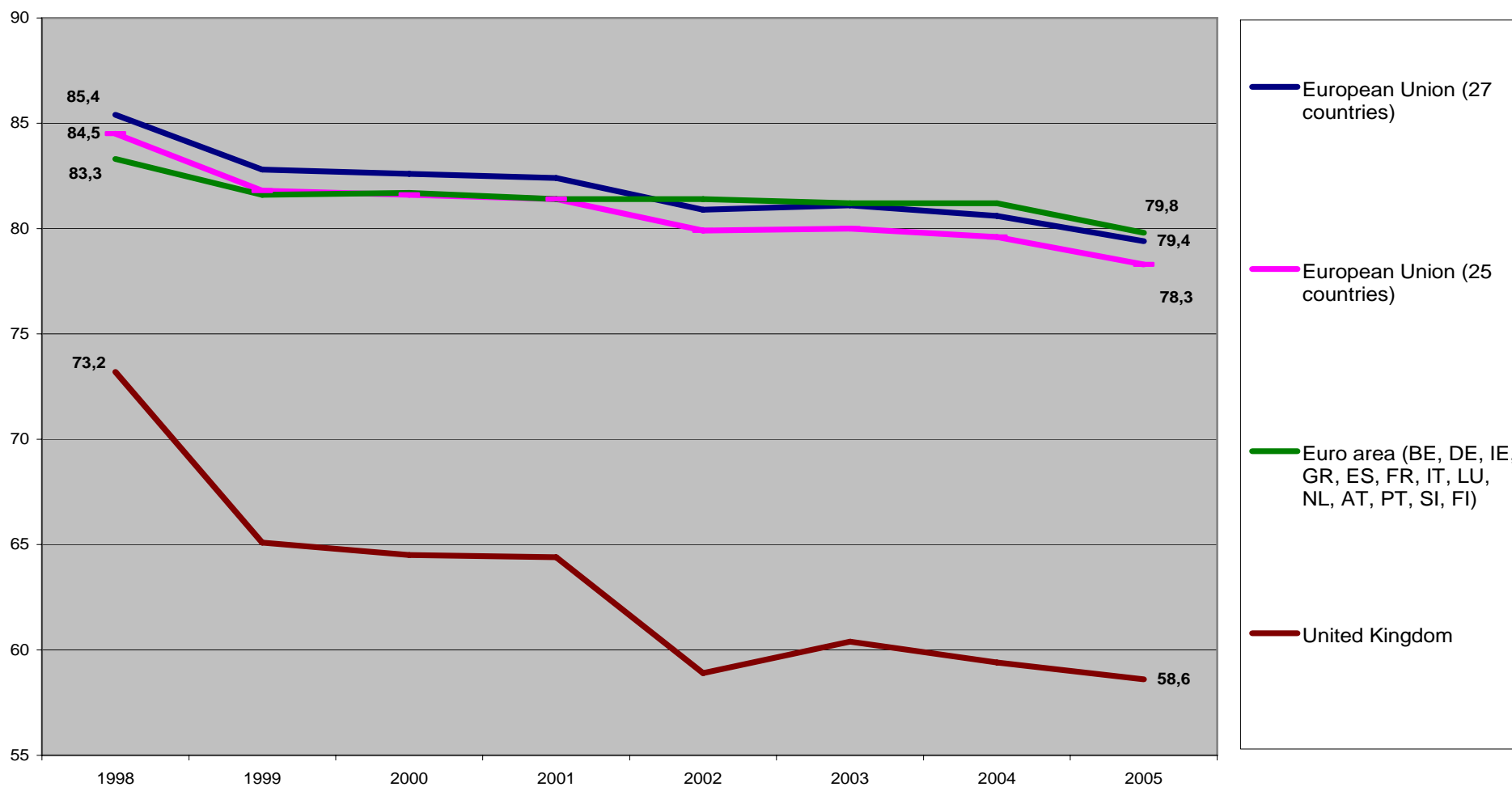
Gráfica 1: Evolución de los alumnos en la Educación Pública (niveles no universitarios) en la Unión Europea 1998/ 2005: España (datos Eurostat)

Evolución del % alumnos en instituciones públicas en niveles anteriores a la Universidad (datos eurostat)



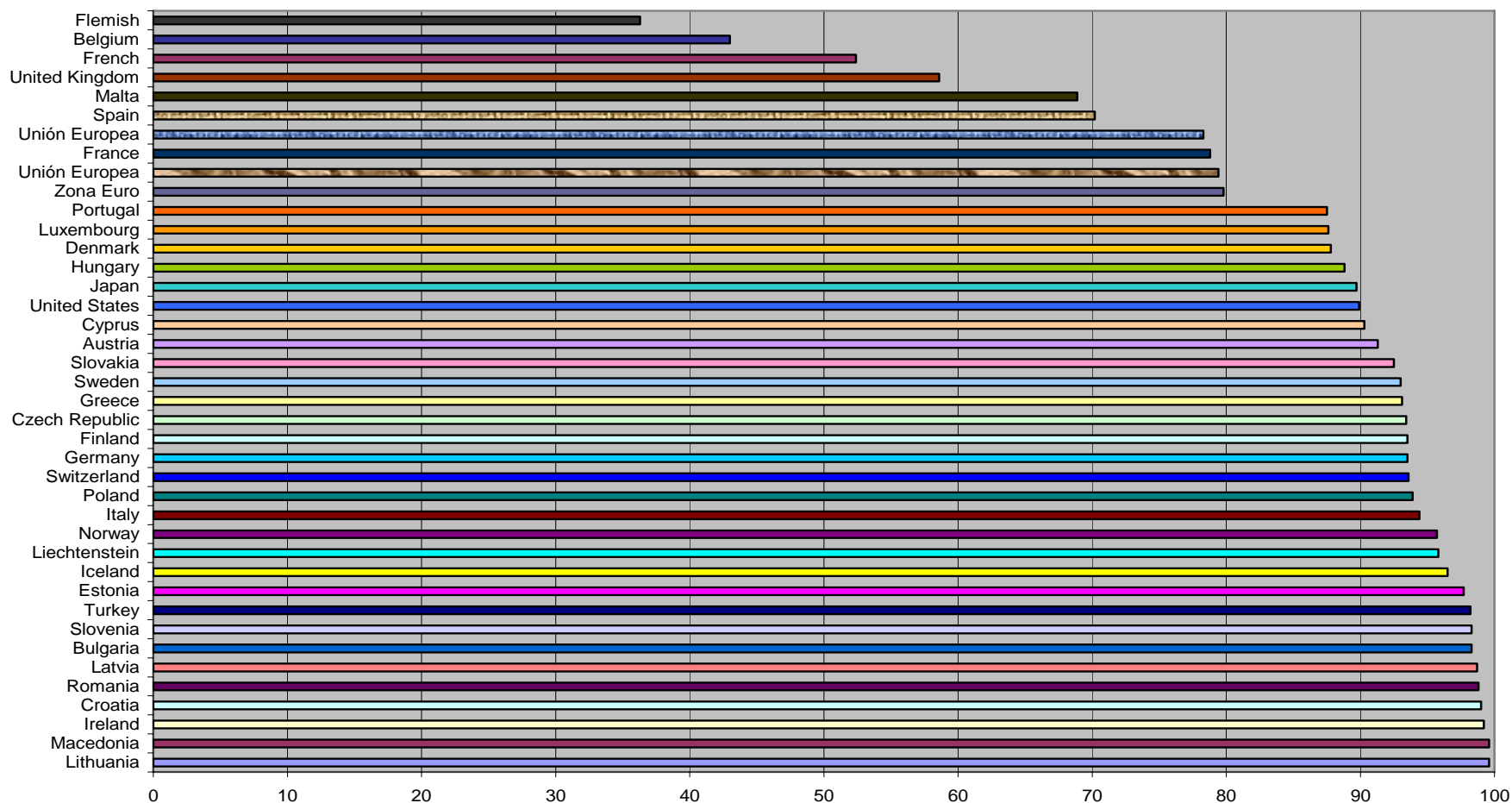
Gráfica 2: **Evolución de los alumnos en la Educación Pública** (niveles no universitarios) en la Unión Europea 1998/ 2005: **Reino Unido** (datos Eurostat)

Evolución del % de alumnos en Instituciones públicas todos los niveles no universitarios (ISCED 1-4)

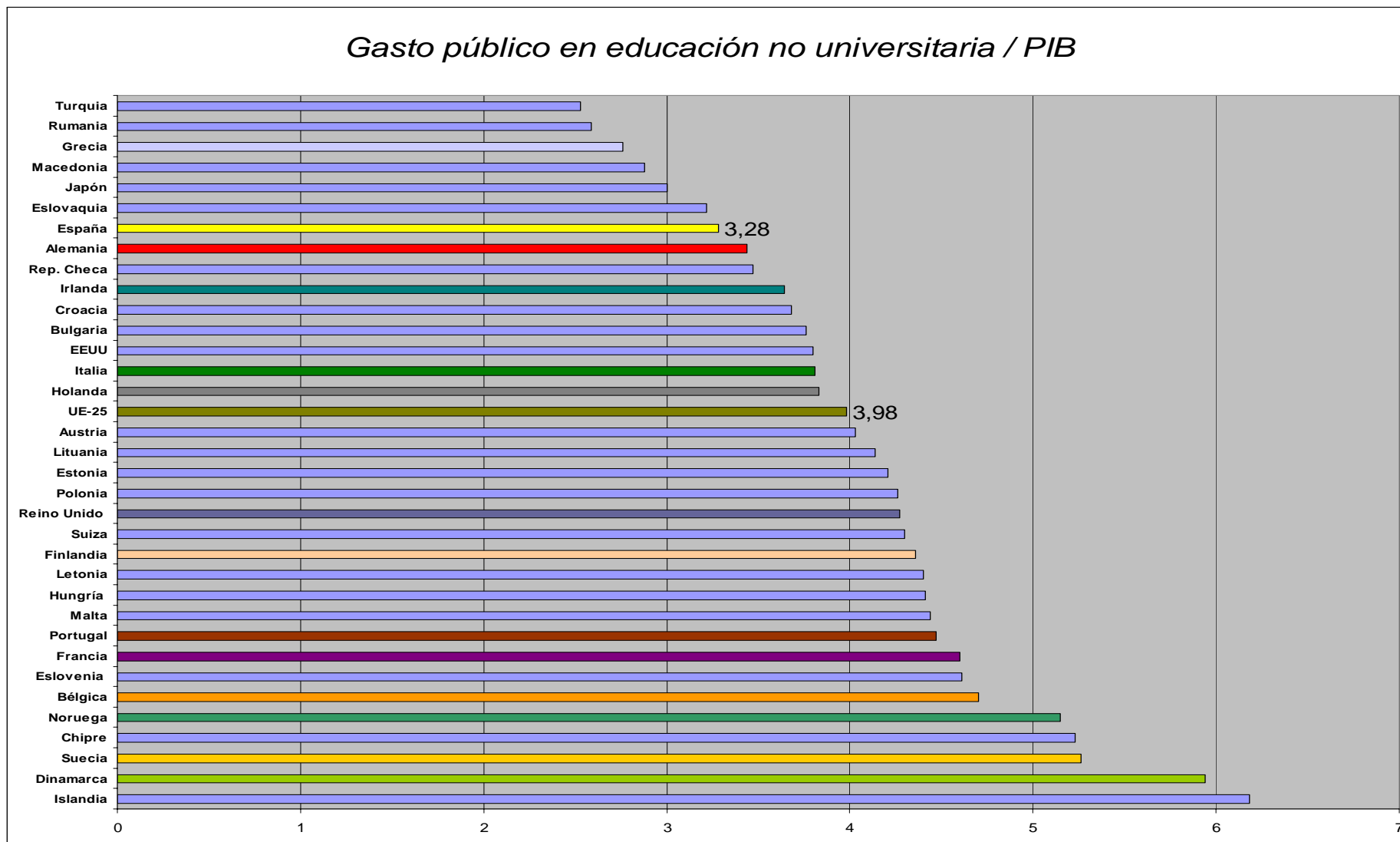


Gráfica 3: **Alumnado en la Educación Pública** (niveles no universitarios) en la Unión Europea y otros, en porcentaje, (2005) datos Eurostat.

Alumnado en instituciones públicas no universitarias, en porcentaje. Año 2005
Fuente Eurostat



Gráfica 4. Gasto público en educación no universitaria/PIB por países de la Unión Europea y otros (2005). Datos Eurostat



SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN EN LA COMUNIDAD DE MADRID

ÍNDICE

- I. INTRODUCCIÓN**
- II. ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS**
- III. ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO**
- IV. RENDIMIENTO ACADÉMICO: FRACASO ESCOLAR**
- V. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN**
- VI. INFRAESTRUCTURAS**
- VII. ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA**
- VIII. CONCLUSIONES**

I. INTRODUCCIÓN

El análisis de la situación de la educación en la Comunidad de Madrid reflejado en este documento muestra que la enseñanza pública en esta comunidad está abocada, si no se ponen los remedios oportunos, a ser subsidiaria de la escuela privada concertada.

En la Comunidad de Madrid la enseñanza pública viene soportando un ataque similar al que está sufriendo la sanidad pública. La aplicación de políticas neoconservadoras a los servicios públicos, en aras de una supuesta mayor eficacia y de un menor coste económico, está provocando en la enseñanza pública un deterioro tal que, unido a la extensión desmesurada de la enseñanza privada concertada, pone en peligro su futuro, y con ello la igualdad del derecho a la educación de todos los ciudadanos, la igualdad de oportunidades, el progreso y la cohesión social. No olvidemos que históricamente sólo a través de un sistema público de enseñanza se ha conseguido progresar socialmente.

Hacer una afirmación tan grave como que la escuela pública está en peligro, trae consigo la exigencia de su comprobación. Para ello, nos hemos basado en un análisis de datos, provenientes de fuentes heterogéneas, referidos a la escolarización en los centros sostenidos con fondos públicos tanto del alumnado autóctono como del extranjero; al rendimiento académico y al fracaso escolar; al gasto público en educación y a la situación de las infraestructuras escolares.

Finalmente como reflexión final se aportan una serie de conclusiones con el propósito de replantear el porqué y para qué de la Escuela Pública, que sin perjuicio de la existencia de la enseñanza privada, concertada o no, es la que tiene la verdadera responsabilidad de vertebrar y articular la educación en nuestro país, tal como lo hace en los países de nuestro entorno.

II. ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS PÚBLICOS Y CONCERTADOS

En la Comunidad de Madrid se está produciendo un descenso alarmante en la escolarización en la enseñanza pública. Actualmente, del millón de alumnos en educación no universitaria, el porcentaje de alumnado matriculado en centros públicos es del 53%, muy por debajo de la media de España que es del 66%. Según fuentes sindicales (FETE-UGT y CCOO), en este curso 2007/2008 sólo un tercio de los alumnos matriculados lo han hecho en centros públicos.

Respecto a la evolución de la escolarización en la educación obligatoria en los últimos cuatro años (2003/2007), se han incorporado 5.326 nuevos alumnos al sector privado concertado, mientras que el sector público ha disminuido en 2.977 alumnos. Si se contabilizan los alumnos de educación infantil nos encontramos con un incremento total de 32.947 alumnos de los que 19.848 lo han hecho en el sector privado concertado y 13.099 en el sector público, lo que supone que durante la última legislatura el número de alumnos de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de nueva incorporación creció un 60% en los centros concertados y privados, frente a un 40% en la escuela pública. (Ver tablas I y II).

TABLA I Número de alumnos en centros públicos

CURSO	INFANTIL 0-5 años	PRIMARIA	SECUNDARIA
2006/2007	124.979	179.438	124.748
2005/2006	118.463	174.109	126.893
2004/2005	114.026	173.100	129.383
2003/2004	108.903	175.393	131.770

Fuente FETE-UGT

El número de alumnos de centros públicos ha crecido en estos cuatro cursos en Educación Infantil y Primaria, y ha disminuido en Educación Secundaria. En Educación Infantil el número de alumnos se ha incrementado en 16.953 (15,6 %), 4.045 alumnos en Educación Primaria (2,3 %) y ha disminuido 7.022 alumnos en Educación Secundaria Obligatoria (5,3 %).

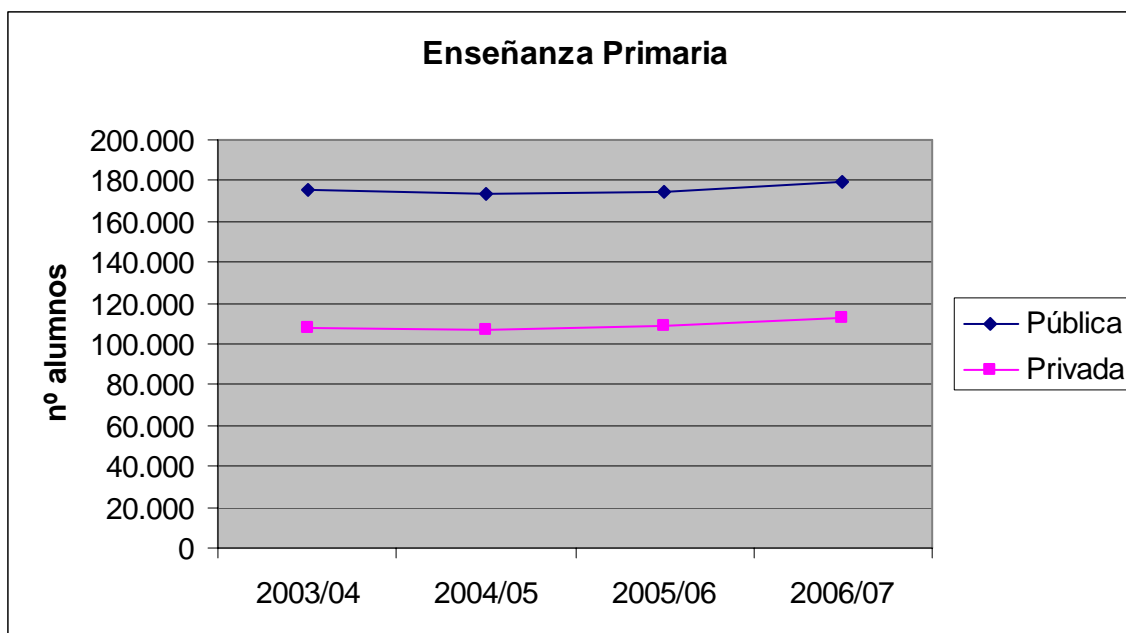
TABLA II Número de alumnos en centros privados concertados

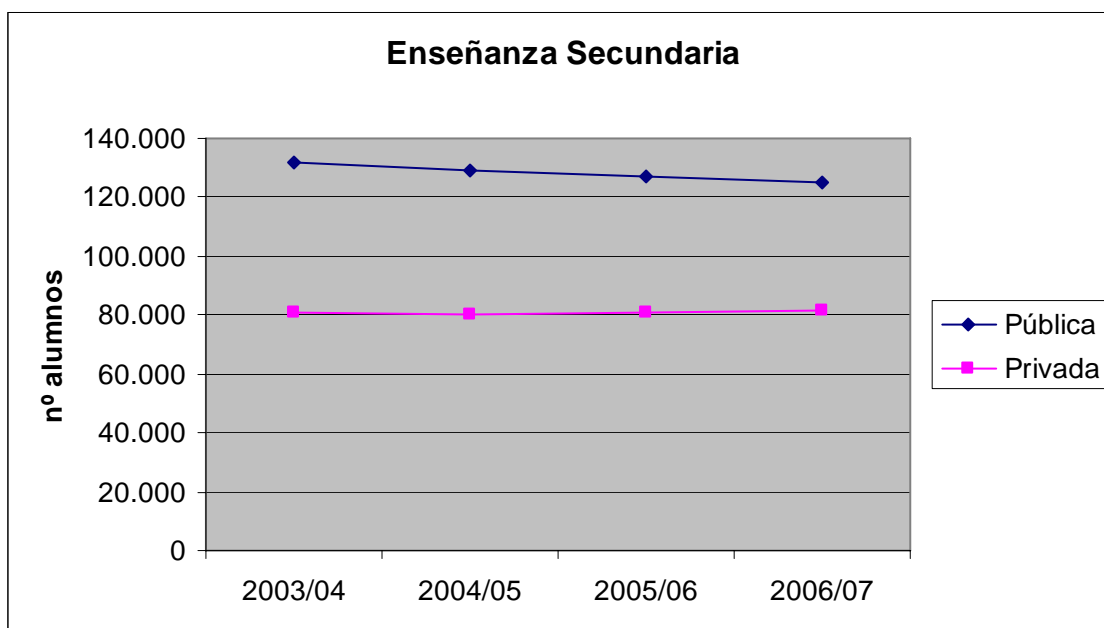
CURSO	INFANTIL 0-5 años	PRIMARIA	SECUNDARIA
2006/2007	61.231	112.437	81.479
2005/2006	57.273	108.902	81.003
2004/2005	51.985	106.903	80.271
2003/2004	46.709	107.489	81.101

Fuente FETE-UGT

El número de alumnos en los centros privados concertados también ha aumentado en el conjunto de los cuatro cursos analizados. En Educación Infantil se han incorporado 14.522 alumnos (31,1 %); 4.948 en Educación Primaria (4,6 %) y 378 alumnos en Educación Secundaria (0,5 %).

En las gráficas siguientes puede observarse más fácilmente la evolución en ambas redes de la escolarización en Primaria y Secundaria.





En comparación con el resto de comunidades autónomas, la Comunidad de Madrid presenta un importante desfase en la distribución del alumnado entre los centros públicos y privados.

Las tablas III y IV recogen datos que confirman que la comunidad madrileña, exceptuando la escolarización en el nivel de formación profesional, tiene un porcentaje de alumnado matriculado en centros públicos muy por debajo de la media de España, entre 11 y 17 puntos. En educación primaria el porcentaje del sector público es un 53,3% y la media en España se sitúa en un 67,1%.

Tabla III Porcentaje del alumnado matriculado por titularidad del centro (Curso 2006/07)

CENTROS	Primer ciclo infantil 0/2	Segundo ciclo infantil 3/5	E. Primaria	E.S.O	Bachillerato	F.Profesional
PÚBLICOS <i>Media España</i>	43,2	68,3	67,1	66,6	73,1	75,0
PÚBLICOS <i>C. de Madrid</i>	32,8	56,6	53,3	53,1	56,3	73,4
Diferencias públicos <i>España/Madrid</i>	10,4	11,7	13,8	13,5	16,8	1,6
PRIVADOS <i>Media España</i>	56,8	31,7	32,9	33,6	26,9	25,0
PRIVADOS <i>C. de Madrid</i>	67,2	44,4	46,7	46,9	43,7	26,6
Diferencias privados <i>España/Madrid</i>	-10,4	-12,7	-13,8	-13,3	-16,8	-1,6

Elaboración propia a partir de datos del Consejo Escolar del Estado.

TABLA IV. Distribución porcentual del alumnado por titularidad del centro

Fuente: Consejo Escolar del Estado. Curso 2006/07

II. RESULTADOS POR C.A.. ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL							CURSO 2006-07
10. Distribución porcentual del alumnado matriculado por titularidad del centro							
	Primer ciclo E. Infantil (1)	Segundo ciclo E. Infantil	E. Primaria	E.S.O.	Bachillerato (2)	Formación Profesional (3)	
CENTROS PÚBLICOS							
TOTAL	43,2	68,3	67,1	66,4	73,1	75,0	
Andalucía	1,0	78,8	75,4	75,4	80,7	75,6	
Aragón	39,5	67,4	65,6	63,1	70,1	69,1	
Asturias (Principado de)	78,4	68,3	66,1	65,2	74,9	77,2	
Balears (Illes)	48,2	61,9	62,8	60,4	73,5	86,1	
Canarias	-	74,1	74,9	76,2	85,5	95,1	
Cantabria	59,9	66,4	61,8	62,4	80,9	69,5	
Castilla y León	43,2	67,4	66,6	63,8	75,8	68,2	
Castilla-La Mancha	27,1	82,1	61,8	80,8	86,9	86,8	
Cataluña	47,0	65,2	62,7	59,0	63,0	69,0	
Comunidad Valenciana	36,9	69,4	68,4	67,7	77,8	75,7	
Extremadura	9,2	78,8	78,8	77,3	85,5	88,6	
Galicia (4)	73,9	67,5	68,0	70,1	83,7	83,9	
Madrid (Comunidad de)	32,8	55,6	53,3	53,1	56,3	73,4	
Murcia (Región de)	60,6	71,3	72,2	72,3	86,5	80,5	
Navarra (Comunidad Foral de)	100,0	61,9	62,7	60,5	65,5	76,0	
País Vasco	52,9	49,7	46,7	43,6	51,4	53,1	
Rioja (La)	0,0	65,1	65,9	64,1	77,6	77,1	
Ceuta	0,0	73,2	71,2	70,8	92,9	83,0	
Melilla	41,9	81,4	80,3	88,9	95,6	100,0	
CENTROS PRIVADOS							
TOTAL	56,8	31,7	32,9	33,6	26,9	25,0	
Andalucía	99,0	21,2	24,6	24,6	19,3	24,4	
Aragón	60,5	32,6	34,4	36,9	29,9	30,9	
Asturias (Principado de)	21,6	31,7	31,9	34,8	25,1	22,8	
Balears (Illes)	51,8	38,1	37,2	39,6	26,5	13,9	
Canarias	-	25,9	25,1	23,8	14,5	4,9	
Cantabria	40,1	33,6	38,2	37,6	19,1	30,5	
Castilla y León	56,8	32,6	33,4	36,2	24,2	31,8	
Castilla-La Mancha	72,9	17,9	18,2	19,2	11,1	13,2	
Cataluña	53,0	34,8	37,3	41,0	37,0	31,0	
Comunidad Valenciana	63,1	30,6	31,6	32,3	22,2	24,3	
Extremadura	90,8	21,2	21,2	22,7	14,5	11,4	
Galicia (4)	26,1	32,5	32,0	29,9	16,3	16,1	
Madrid (Comunidad de)	67,2	44,4	46,7	46,9	43,7	26,6	
Murcia (Región de)	39,4	28,7	27,8	27,7	13,5	19,5	
Navarra (Comunidad Foral de)	-	38,1	37,3	39,5	34,5	24,0	
País Vasco	47,1	50,3	51,3	56,4	48,6	46,9	
Rioja (La)	100,0	34,9	34,1	35,9	22,4	22,9	
Ceuta	100,0	26,8	26,8	29,2	7,1	17,0	
Melilla	58,1	18,6	19,7	11,1	4,4	0,0	

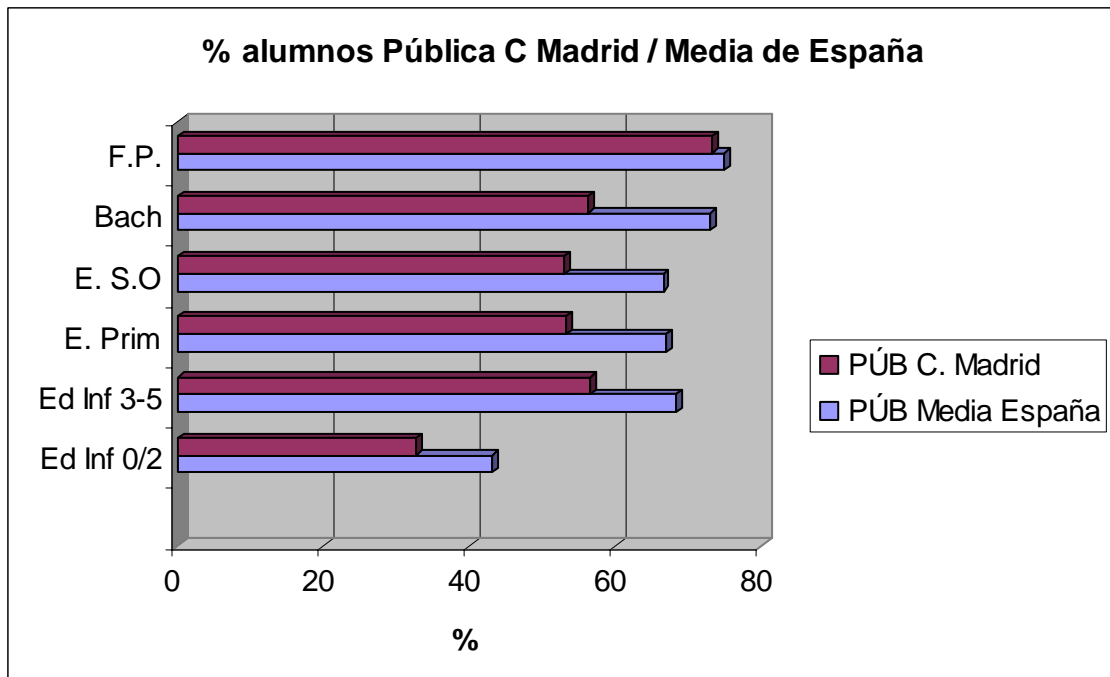
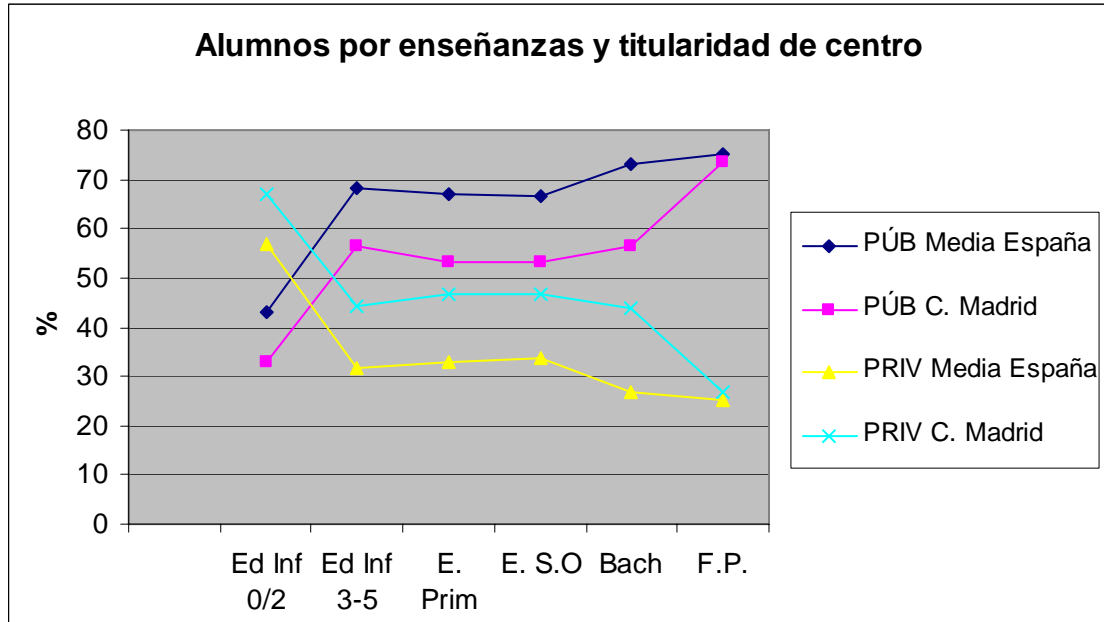
(1) En centros autorizados por la Administración Educativa.

(2) No incluye el régimen de Educación a distancia.

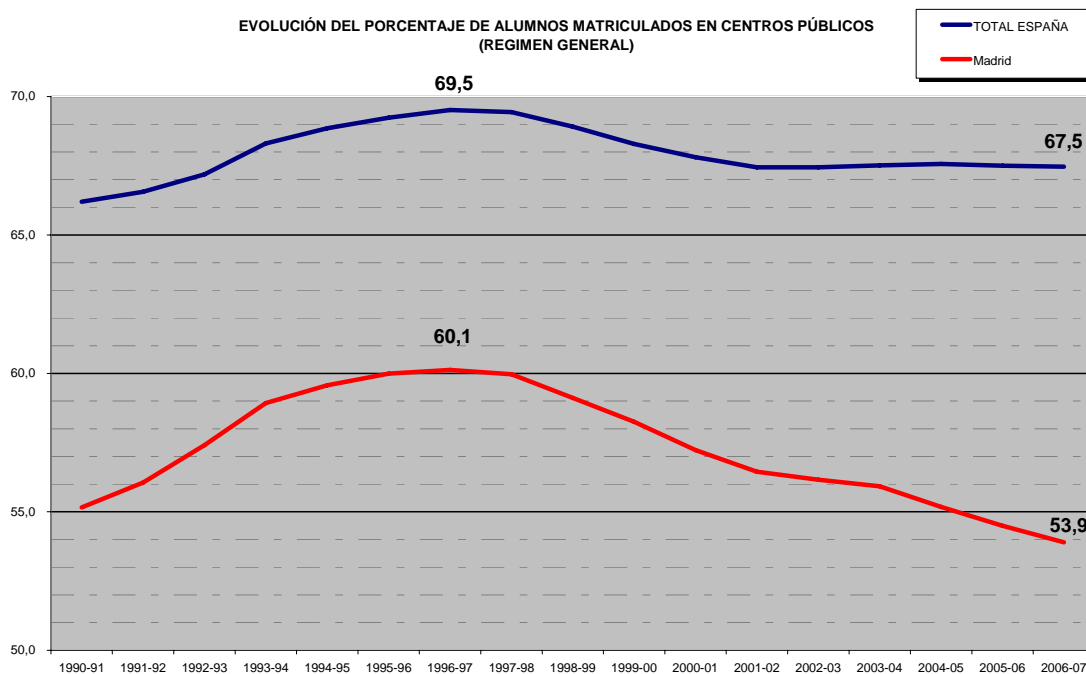
(3) Incluye el alumnado de Ciclos Formativos de F.P. y Programas de Garantía Social. No incluye el régimen de Educación a distancia.

(4) Datos del curso 2005-06 para el alumnado de Primer ciclo de E. Infantil.

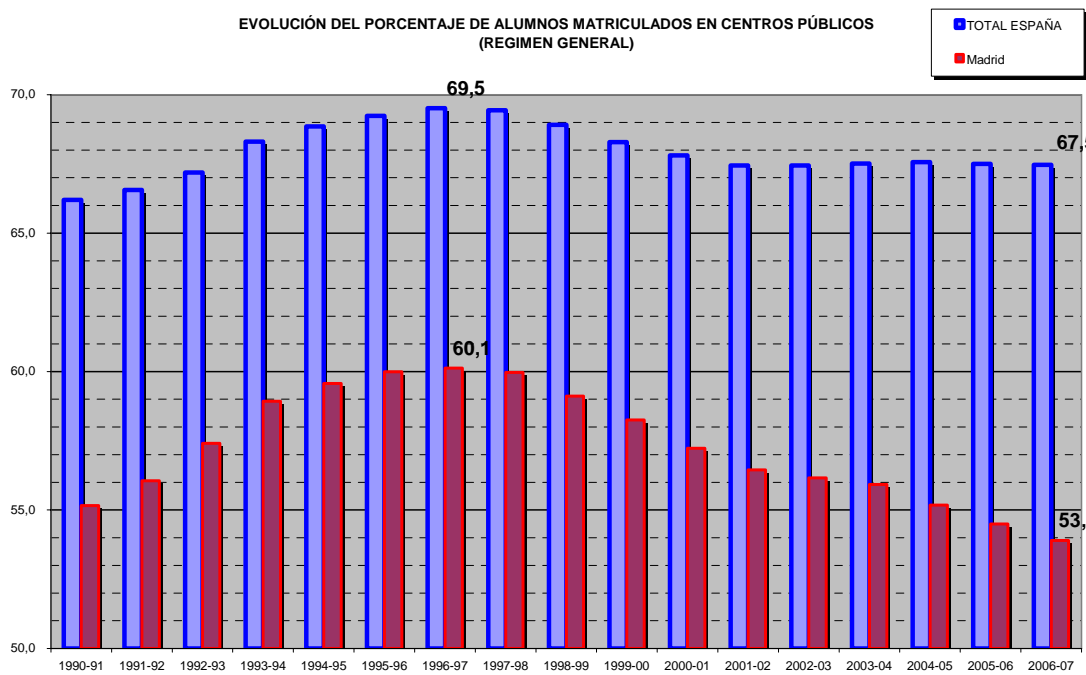
De una manera más clara, las siguientes gráficas muestran el desnivel que el sector público en la Comunidad de Madrid tiene en todas las etapas educativas, excepto en Formación Profesional, con respecto a la media de España.



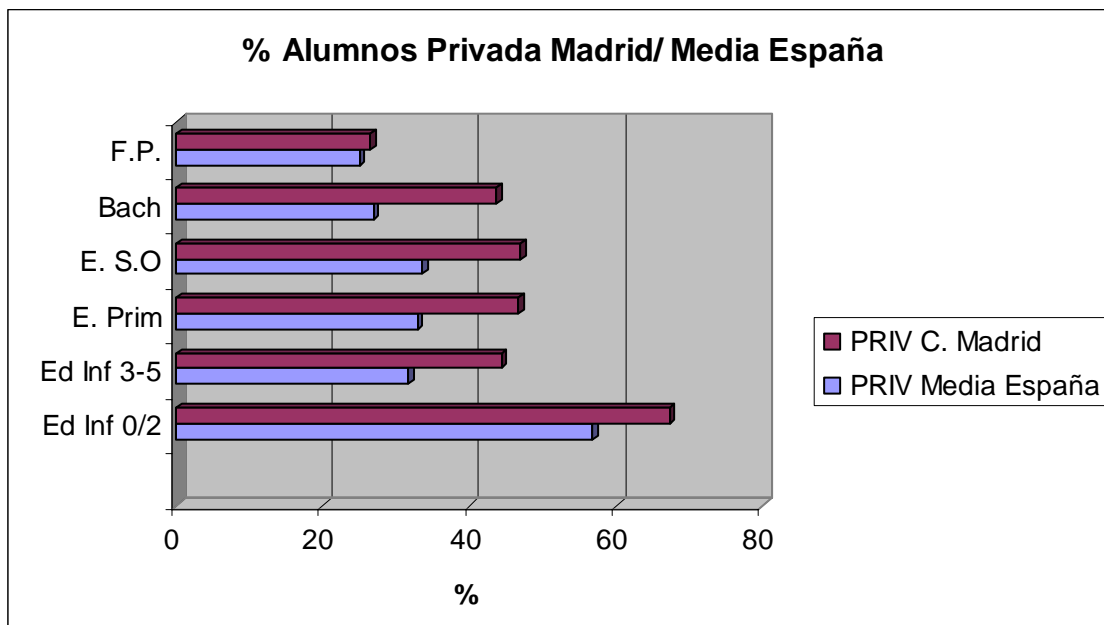
Como se puede observar en las siguientes gráficas este proceso de divergencia de la evolución de la matriculación de alumnos en centros públicos entre Madrid y el resto de España se ha acelerado en los últimos años con una pendiente pronunciada.



Las gráficas se refieren al Régimen General de enseñanzas, que engloba todos los niveles no universitarios a excepción de las Enseñanzas Artísticas e Idiomas.



Por el contrario el predominio de la enseñanza privada en la Comunidad de Madrid supera la media española.



La Escolarización en educación infantil

En cuanto a la escolarización en Educación Infantil, la Comunidad de Madrid, comparativamente con el resto de Comunidades Autónomas (Tabla V), está entre las primeras Comunidades en lo que respecta a la escolarización en el primer ciclo, de 0 a 2 años, por detrás del País Vasco y por delante de Cataluña y Navarra, mientras que en el segundo ciclo, de 3 a 5 años, Madrid tiene tasas de escolarización inferiores a la media de España.

Según datos facilitados por la Junta de portavoces de Escuelas Infantiles, este curso se han quedado 30.000 niños de 0 a 3 años sin plaza escolar en el conjunto de la red pública. En relación con esta demanda sería necesaria la creación de alrededor de 300 nuevas escuelas infantiles públicas.

Datos aportados por las mismas fuentes indican que en el primer ciclo 0-3 años de Educación Infantil, había escolarizados en la red pública, en el curso 2006/2007, 22.400 niños: 22.000 en Escuelas Infantiles y 400 en las Casas de Niños. Asimismo informan que en ese curso la red pública de la Comunidad de Madrid estaba constituida por 220 Escuelas Infantiles de las que 104 son de gestión pública directa, dependientes

de la Comunidad de Madrid o de los Ayuntamientos y 116, siendo de titularidad pública, son gestionadas por cooperativas o empresas. El mismo modelo se traslada a las 123 Casas de Niños que conforman la red pública, 101 son gestionadas directamente por Ayuntamientos o por la Comunidad de Madrid y 22 lo son por empresas o cooperativas. Hay que destacar que de las 20 Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid sólo 2 son de gestión pública.

Los datos últimos facilitados por la Consejería de Educación a FETE-UGT para el curso 2007/2008 cifran en 269 Escuelas Infantiles el número de escuelas infantiles de titularidad pública y en 126 las Casas de Niños, con un total de 22.783 niños escolarizados en el sector público. Las mismas fuentes indican que el número de centros concertados y privados en educación infantil asciende a 754, algunos de los cuales imparten los dos ciclos. El número de niños escolarizados en educación infantil del primer ciclo es de 7.134 en los centros concertados y 39.445 en los centros privados no concertados.

Tabla V
Tasa de escolarización en educación infantil por comunidades autónoma (2006-2007)

CCAA	Tasa de escolarización Primer ciclo 0-2 años	Tasa de escolarización Segundo ciclo 3-5 años
España	18,0	97,5
Andalucía	4,1	99,4
Aragón	30,4	100,0
Asturias	8,7	97,4
Baleares	10,1	91,9
Canarias	-	97,1
Cantabria	16,5	98,1
Castilla y León	12,5	100,0
Castilla/Mancha	2,5	100,0
Cataluña	32,1	96,7
C. Valenciana	11,4	94,5
Extremadura	2,9	100,0
Galicia	16,2	99,2
Madrid	32,9	91,5
Murcia	14,1	99,4
Navarra	25,7	99,7
País Vasco	48,3	100,0
La Rioja	4,8	99,0
Ceuta	4,6	100,0
Melilla	16,3	100,0

Fuente: Fundación Jaime Bofill

III. ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO EXTRANJERO

La llegada de población inmigrante de forma masiva a nuestro país constituye un acontecimiento que afecta a nuestra sociedad y lógicamente a nuestro sistema educativo. La evolución de la población extranjera en la Comunidad de Madrid desde el curso 2000/2001 hasta el curso 2006/2007 ha seguido una evolución creciente que, aunque con altibajos, presenta una media de crecimiento superior al 20%.

Según los datos de la distribución de alumnos extranjeros en la Comunidad de Madrid los centros públicos escolarizan a más del 75% de este alumnado, con una evolución creciente. Ya el informe del Defensor del Pueblo del año 2.003 (en el que se denuncia el desigual reparto de este colectivo entre la escuela concertada y la pública) situaba el porcentaje del alumnado autóctono sobre el 25% y el del emigrante en torno al 73%.

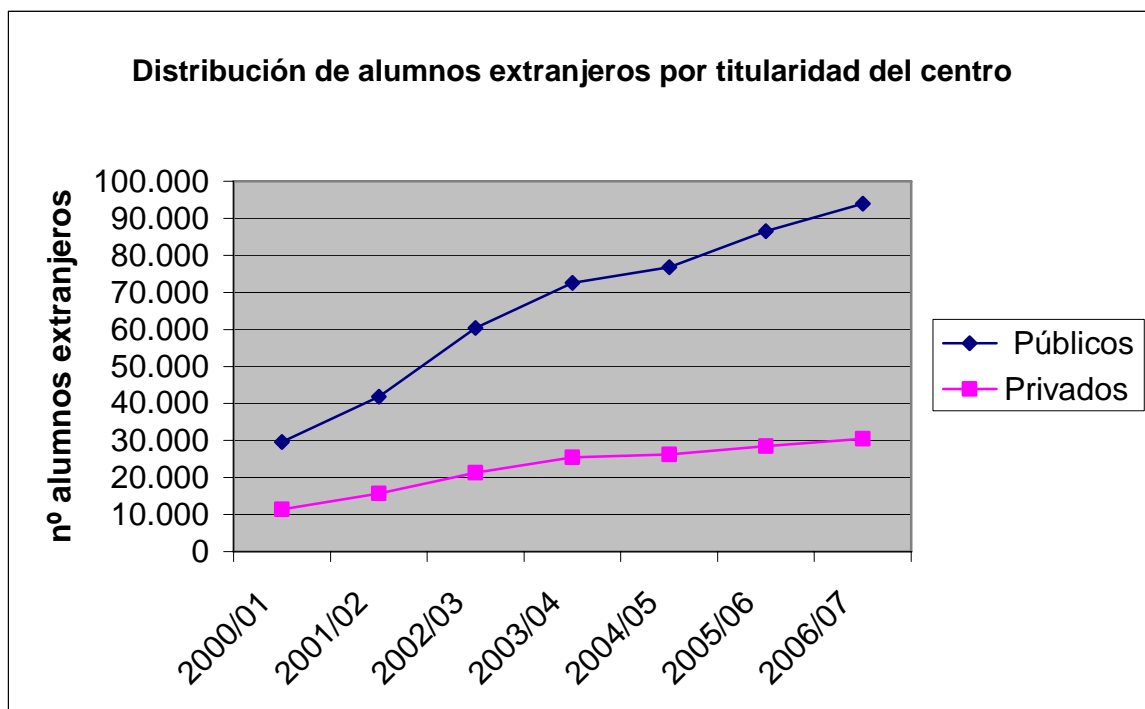
Mientras que el número de alumnos ha crecido en los centros privados a los largo de estos años, el porcentaje de alumnos extranjeros escolarizados en estos mismos centros ha descendido pasando del 27,8% en el curso 2.000/2.001 al 24,4% en el curso 2.006/2.007 (Tabla VI).

Tabla VI. Número de alumnos extranjeros escolarizados por titularidad del centro

Curso	Total	Total c. públicos	Total c. privados	% c. públicos	% c. privados
2.000/01	40.967	29.567	11.400	72,2%	27,8%
2.001/02	57.573	41.887	15.686	72,8%	27,2%
2.002/03	81.723	60.374	21.349	73,9%	26,1%
2.003/04	98.020	72.581	25.439	74,0%	26,0%
2.004/05	102.991	76.802	26.189	74,6%	25,4%
2.005/06	114.995	86.551	28.444	75,3%	24,7%
2.006/07	124.368	93.923	30.445	75,5%	24,4%

Fuente FETE-UGT

La gráfica siguiente visualiza la desproporción de alumnos extranjeros escolarizados en el sector público frente al sector privado.



Los datos anteriores incluyen en los centros privados los no concertados, que no tienen obligación de escolarización obligatoria. Por ello resulta más clarificadora la Tabla VII en la que se refleja la enorme diferencia que hay en la escolarización de alumnos extranjeros entre el sector público y el concertado. Un 20% en Primaria y un 17,4% en Secundaria en los centros públicos, frente a un 8% en los centros concertados, una diferencia que creció algo más de dos puntos en un solo año.

Tabla VII. Escolarización de alumnos extranjeros en centros públicos y concertados

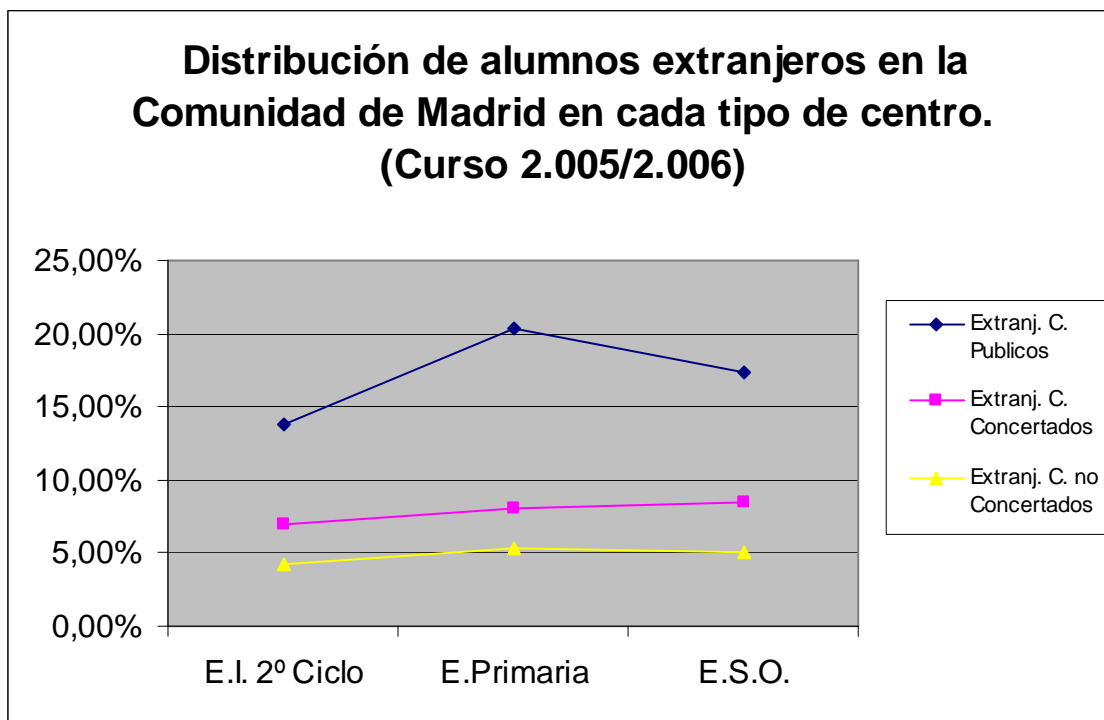
CURSO 2005/06	CENTROS PÚBLICOS			CENTROS CONCERTADOS			CENTROS NO CONCERTADOS		
	Nº total	Nº extranj	%	Nº total	Nº extranj	%	Nº total	Nº extranj	%
E. Primaria	174.109	35.408	20,3%	108.902	8.741	8%	44.351	2.383	5,3%
E.S.O.	126.893	22.106	17,4%	81.003	6.872	8,5%	28.068	1.432	5,1%

Curso 2006/07 Centros Públicos

Alumnos	Nº total	Nº Extranj.	%
E. Primaria	179.438	40.049	22,3%
E.S.O	124.748	23.857	19,1%

Fuente: Consejo Escolar del Estado

Los datos del curso 2005/06 pueden apreciarse en los siguientes gráficos:

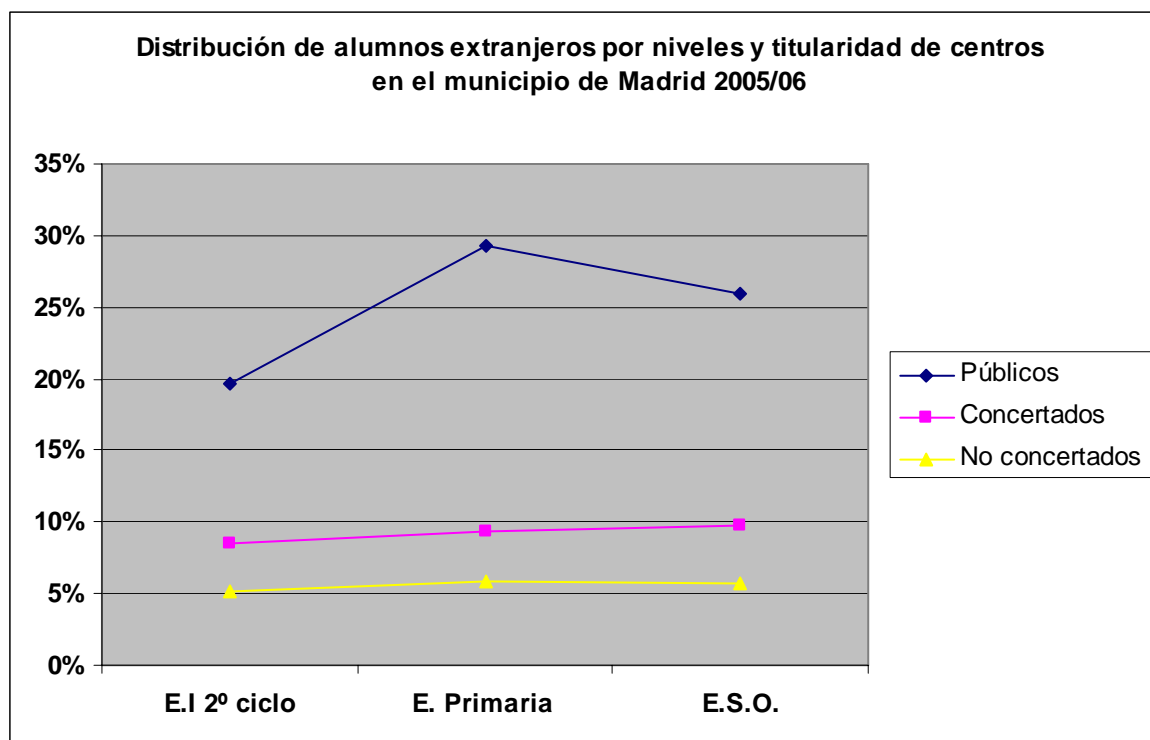


La asimétrica distribución de los alumnos extranjeros en la Comunidad de Madrid se hace aún más destacada en el municipio de Madrid (Tabla VIII) con un porcentaje de alumnos extranjeros en primaria de 29,3% y en secundaria de 26,6% en el sector público, frente a un 9,4% y un 9,7% en la enseñanza concertada.

TABLA VIII Distribución de alumnos extranjeros en el municipio de Madrid

Curso 2005/2006	CENTROS PÚBLICOS			CENTROS CONCERTADOS			CENTROS NO CONCERTADOS		
	Nº total	Nº extranj.	%	Nº total	Nº extranj.	%	Nº total	Nº extranj.	%
E.I 2º ciclo	29.007	5.691	19,6%	37.558	3.202	8,5%	12.218	637	5,2%
E. Primaria	52.421	15.379	29,3%	80.248	7.539	9,4%	18.372	1.067	5,8%
E.S.O.	37.196	9.699	26%	59.751	5.833	9,7%	11.383	655	5,7%

Estos datos se reflejan en la siguiente gráfica:



IV. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y FRACASO ESCOLAR

El número de alumnos que se gradúan al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria es uno de los indicadores del rendimiento escolar.

Los porcentajes de titulación en ESO recogidos en la Tabla IX indican que el porcentaje de alumnos titulados al finalizar la educación secundaria es muy similar en el municipio de Madrid y en las zonas Norte y Oeste de la comunidad, aproximadamente el 80% de los alumnos se gradúan, mientras que en las zonas Este y Sur lo hacen sólo alrededor de un 73%.

Tabla IX Porcentaje de alumnos titulados en Educación Secundaria Obligatoria

	Curso 2004-2005	Curso 2005-2006
Zona Este	73,1 %	72,6 %
Zona Sur	73,3 %	73,6 %
Madrid Capital	80,2 %	80,2 %
Zona Norte	80,6 %	81,1 %
Zona Oeste	81,9 %	80,7 %
MEDIA	77,82%	77,64%

Fuente: Inspección de Madrid Curso 2005/06

La tasa de graduación por comunidades autónomas presentada por la Fundación Bofill (Tabla X) indica una tasa media de graduación en ESO en la Comunidad de Madrid del 76,7%, para el curso 2003/04, algo superior que la media de España que es del 75,3%. La media de los países de la OCDE es del 80% y la de la UE se sitúa alrededor del 90%.

Tabla X. Tasa de graduación en las enseñanzas obligatorias por CCAA. 2003-2004

CCAA	TOTAL ESO	ESO Público	ESO Privado
España	75,3	70,5	83,7
Andalucía	74,4	72,6	78,8
Aragón	79,6	74,3	86,8
Asturias	79,6	74,2	89,4
Baleares	73,9	68,6	80,7
Canarias	67,4	63,0	81,6
Cantabria	76,3	74,2	79,8
Castilla y León	79,3	74,6	87,6
Castilla/Mancha	75,8	73,3	84,7
Cataluña	69,6	61,1	81,8
C. Valenciana	76,9	73,6	83,1
Extremadura	73,8	70,9	83,1
Galicia	79,1	76,2	85,7
Madrid	76,7	68,4	86,2
Murcia	75,5	71,4	85,8
Navarra	84,4	82,2	87,2
País Vasco	84,4	78,5	88,5
La Rioja	78,6	74,3	85,1

Si se analiza la tasa de graduación del alumnado por titularidad de los centros nos encontramos que en los centros públicos la tasa es del 68,4%, por debajo de la media de las CCAA para el sector público, que es de un 70,5%, y muy por debajo del 86,2 % del sector privado, que en este caso supera la media de las CCAA.

La siguiente tabla señala igualmente una diferencia acusada en el llamado fracaso escolar (alumnos que no se gradúan) entre los centros públicos, los concertados, y los privados (Tabla XI).

Tabla XI. Porcentaje de fracaso escolar. Curso2004/2005

	Centros públicos	Centros concertados	Centros privados
Zona Oeste	26,6%	9,9%	6,2%
Zona Norte	26,6%	14,1%	2,6%
Zona Este	29,3%	17,8%	10,4%
Zona Sur	30,9%	15,1%	11,4%
Madrid –Capital			

En comparación con el resto de las CCAA, indicadas en la Tabla XII, la Comunidad de Madrid tiene en educación primaria tasas de repetición similares en las escuelas públicas y en las privadas, pero en 4º de la ESO se duplica el número de repetidores de los centros públicos.

Tabla XII Tasa de repetición en las enseñanzas obligatorias (Curso 2004-2005)

CCAA	6º primaria TOTAL	6º primaria Público	6º primaria Privado	4º ESO TOTAL	4º ESO Público	4º ESO Privado
España	5,9	6,4	4,8	12,0	14,8	7,6
Andalucía	-	-	-	-	-	-
Aragón	7,4	8,8	5,0	9,7	11,4	7,3
Asturias	5,7	6,6	4,1	10,1	11,5	7,6
Baleares	8,9	10,1	7,1	12,6	14,6	10,1
Canarias	9,4	11,1	4,0	14,8	18,2	4,8
Cantabria	6,0	7,2	4,1	13,3	14,3	11,6
Castilla y León	7,5	7,7	7,3	11,6	14,1	7,1
Castilla/Mancha	7,3	7,6	6,1	12,4	13,3	9,2
Cataluña	1,5	1,5	1,4	13,7	18,8	7,1
C. Valenciana	6,8	7,2	6,0	10,4	12,6	6,5
Extremadura	6,7	6,6	6,9	14,4	16,1	8,9
Galicia	5,4	5,8	4,5	9,5	11,0	6,2
Madrid	6,2	6,3	6,1	12,7	16,5	8,5
Murcia	8,7	9,1	7,6	11,4	12,3	8,9
Navarra	4,0	3,8	4,3	9,5	10,3	8,4
País Vasco	4,2	4,7	3,7	9,4	12,7	7,3
La Rioja	4,0	1,9	7,6	10,9	12,4	8,4

Fuente: Informe Fundación Bofill 2007

Las diferencias del número de alumnos titulados y alumnos que repiten en ESO según la titularidad del centro, no indican que los centros públicos tengan menor rendimiento académico porque hay que tener en cuenta el punto de partida de los

alumnos escolarizados en uno y otro tipo de centros y el progreso de los alumnos que llegan con más necesidades educativas. Si se considera que un buen número de alumnos de los centros públicos parten con condiciones iniciales de desventajas, por sus condiciones familiares, sociales o económicas, y si en las estadísticas no se tuvieran en cuenta las calificaciones de los alumnos inmigrantes que se incorporan con dificultades específicas, mayoritariamente escolarizados en el sector público, los resultados académicos serían similares, o quizás, mejores en el sector público.

El análisis de la trayectoria académica del alumnado inmigrantes que se hace a continuación aporta argumentos a favor de esta hipótesis.

Trayectoria académica del alumnado inmigrante

Aunque no ha sido posible hacer un seguimiento académico del alumnado inmigrante, dado que la Administración no aporta datos al respecto, hay indicadores indirectos que nos permiten comparar las diferentes trayectorias entre este colectivo y el alumnado autóctono.

Los indicadores que hemos utilizado son tres:

a) El coeficiente indicador de la promoción de los alumnos al finalizar cada etapa educativa (Tabla XIII).

Este coeficiente resulta de dividir el número de alumnos del primer curso de una etapa entre los alumnos del último curso de la etapa anterior.

Tabla XIII. Coeficiente de promoción

Curso 2.005/2.006	Alumnos de 1ºESO/6ºPrimaria	Alumnos de 1ºBachillerato/4ºESO	Alumnos de G. Social/4º ESO
Total de alumnos Comunidad Madrid	108,1% *	79,3%	10,5%
Alumnos Extranjeros Comunidad Madrid	98,1%	25,5%	33,1%

Fuente C.A.M. *Un porcentaje superior al 100% se deriva del número de alumnos que se incorporan directamente a la ESO

Se observa que en Primaria los alumnos extranjeros promocionan prácticamente igual que la totalidad de alumnos. En la promoción de 4º de ESO a 1º de Bachillerato el índice de alumnos extranjeros es significativamente más bajo, un 25,5%, lo que indica

que sólo un número reducido de alumnos extranjeros continúan estudios de secundaria no obligatoria. Por el contrario se triplica el índice de alumnos extranjeros de 4º de ESO que se incorporan a programas de Garantía Social, un 33,1% en comparación con el coeficiente de la totalidad de alumnos.

b) El porcentaje de alumnos de compensación educativa en las etapas obligatorias (Tabla XIV).

Este indicador muestra que el porcentaje de alumnos extranjeros que requiere algún tipo de compensación educativa cuadruplica el porcentaje total.

Tabla XIV Porcentaje de alumnos de compensación educativa.

Curso 2006-2007	Alumnos con compensación educativa	%
Total de alumnos 755.354	32.969	4,36%
Alumnos extranjeros 104.722	17.519	16,72%

c) Las tasas de idoneidad escolar (Tabla XV)

Los datos indican que el porcentaje de alumnos que asisten a un curso con edad superior a la que le corresponde disminuye a medida que aumenta la edad, lo que indica un mayor fracaso escolar.

Tabla XV Tasas de idoneidad escolar

5 años	10 años	12 años	14 años	15 años
94,1 %	85,9%	84,9%	69,7%	59,2%

Datos MEC-/2004-2005)

Estos tres indicadores señalan factores de riesgo en los resultados académicos del alumnado extranjero que se confirman con los datos reales, pues, mientras que el 75% del alumnado autóctono consigue el Graduado en Secundaria, solo lo hacen la mitad de los inmigrantes. En el caso de los gitanos, otro colectivo que se concentra en la escuela pública, solo lo hace el 5%. Por grupos, el colectivo formado por países de

Europa, que según datos del Defensor del Pueblo representa el 26% del total de inmigrantes, los resultados académicos son similares a los alumnos autóctonos, bajando significativamente en el alumnado procedente de América Latina (33,7%) y en el procedente de África (31,5%)

V. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN

Globalmente el presupuesto en educación ha ido disminuyendo paulatinamente año tras año, desde un 27,38 % del presupuesto total en el año 2003 hasta el 25,8 % para el presente año 2008 (Tabla XVI).

TABLA XVI Evolución de los presupuestos generales de educación en la Comunidad de Madrid

AÑO	TOTAL EN EUROS	% del Presupuesto total
2008	4.713.000.000 €	25,8 %
2007	4.523.989.461 €	24'90%
2006	4.263.394.815 €	25'72%
2005	3.934.291.053 €	26'05%
2004	3.646.939.477 €	26'34%
2003	3.427.724.972 €	27'38%

Boletín Oficial de la Comunidad

La educación no universitaria crece este año un 3,8 % respecto del pasado que es, a todas luces, insuficiente para hacer frente al aumento de la inflación y además poner los recursos necesarios derivados del incremento del número de alumnos, que en el presente curso 2007-2008 ha sido de un 3,6%.

En la Comunidad de Madrid el gasto público en educación es el 1,78% del PIB y el gasto por alumno es 3.052 €/alumno, de los más bajos de España, lo que indica el escaso apoyo que el Gobierno de Esperanza Aguirre realiza para mejorar la calidad de la educación madrileña Comparativamente con el resto de las comunidades autónomas, la Comunidad de Madrid destaca, como ya decíamos, por su menor gasto público educativo, tanto en relación con el PIB 1,78 % del PIB frente a la media de las CCAA que es de un 3,01% como en el gasto por alumno 3.052 €/alumno, el más bajo de España (Tabla XVII).

TABLA XVII. Financiación por Comunidades Autónomas. Informe Bofill

CCAA	Gasto público en educación no universitaria (G. Pub)		
	G. Pub/ PIB	G. Pub/ Estudiante	G. Pub/ por estudiante/ PIB per cápita.
Andalucía	3,48	3.088,3	19,07
Aragón	2,43	3.689,5	16,56
Asturias	2,80	4.282,1	23,26
Baleares	2,52	3.843,9	16,50
Canarias	3,31	3.679,4	19,42
Cantabria	2,85	4.188,9	20,46
Castilla y León	2,99	4.133,4	20,95
Castilla/Mancha	4,08	3.951,5	24,17
Cataluña	2,22	3.543,9	14,30
C. Valenciana	2,87	3.555,6	18,55
Extremadura	4,50	3.610,8	25,60
Galicia	3,34	4.026,1	23,72
Madrid	1,78	3.052,0	11,17
Murcia	3,27	3.107,6	17,82
Navarra	2,75	4.694,4	17,83
País Vasco	3,00	5.381,6	20,39
La Rioja	2,50	3.910,4	17,52
España	3,01	3.946,8	18,92

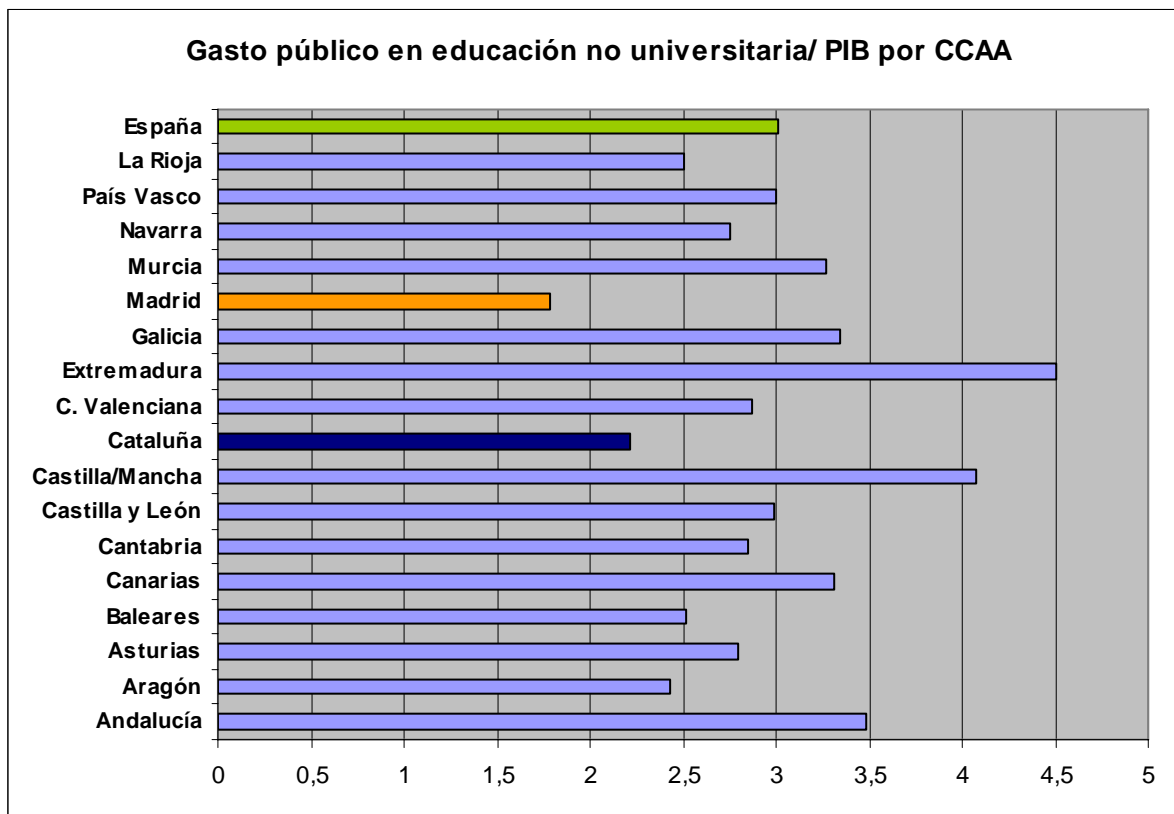


TABLA XVIII Gasto público en educación sobre el PIB en la Unión Europea y otros países.

Ámbito Territorial	Gasto público en educación no universitaria / PIB	Ámbito Territorial	Gasto público en educación no universitaria / PIB
Islandia	6,18	Austria	4,03
Dinamarca	5,94	UE-25	3,98
Suecia	5,26	Holanda	3,83
Chipre	5,23	Italia	3,81
Noruega	5,15	EEUU	3,80
Bélgica	4,70	Bulgaria	3,76
Eslovenia	4,61	Croacia	3,68
Francia	4,60	Irlanda	3,64
Portugal	4,47	Rep. Checa	3,47
Malta	4,44	Alemania	3,44
Hungría	4,41	España	3,28
Letonia	4,40	Eslovaquia	3,22
Finlandia	4,36	Japón	3,00
Suiza	4,30	Macedonia	2,88
Reino Unido	4,27	Grecia	2,76
Polonia	4,26	Rumania	2,59
Estonia	4,21	Turquía	2,53
Lituania	4,14		

Informe Bofill

VI. INFRAESTRUCTURAS

La oferta pública en algunos distritos de Madrid capital es deficitaria y en los nuevos barrios, tanto de Madrid capital como de otros muchos municipios. El gobierno de la comunidad de Madrid construye muy escasos centros públicos y por el contrario impulsa la creación de centros privados adjudicando, en colaboración con los ayuntamientos, en su mayoría del PP, suelo público a entidades privadas para que construyan centros escolares que luego concierta.

Desde el año 2000 hasta el 2007, según un informe de FETE-UGT, se han privatizado 50 parcelas públicas cedidas a empresas privadas para la apertura de centros escolares.

Tabla XVIII Relación de suelo público cedido a entidades privadas para la creación de centros.

Total	50 parcelas	Municipios /distritos
Madrid-Capital	15	Barajas, Carabanchel(2), Fuencarral, Hortaleza, Montecarmelo, San Blas, Sanchinarro (2), Las Tablas (3), Vallecas, Villaverde, Usera
Zona Norte	3	Alalpardo-Valdeolmos, Colmenar Viejo, Tres-Cantos
Zona Este	7	Alcalá de Henares, Arganda del Rey, Coslada, Paracuellos del Jarama (2), Villaalbilla
Zona Oeste	15	Boadilla del Monte(4), El Escorial, Guadarrama, Las Rozas, Majadahonda (2), Moralarzal (2), Pozuelo de Alarcón, Torreldones, Villanueva de la Cañada, Villanueva del Pardillo
Zona Sur	10	Alcorcon, Aranjuez, Arroyomolinos, Navalcarnero, Móstoles, Torrejón de Velasco (2), Valdemoro (3),

Datos FETE-UGT Madrid

Diez de estas parcelas han sido cedidas a entidades religiosas, algunas de clara tendencia reaccionaria e integrista como los Legionarios de Cristo en Boadilla, Monte Tabor en Pozuelo de Alarcón, Comunión y Liberación en Madrid-San Blas y Villanueva de la Cañada, y dos al Opus-Dei que en el año 2005/2006 abrió dos nuevos centros – sección masculina y femenina- en Alcorcón mediante la compra en el año 2002 de suelo recalificado de público a privado, y al que de nuevo se le ha concedido otra parcela en Las Tablas- Madrid donde abrirá un centro concertado de línea 3, con una prestación de 7.500 €/año, lo que le permitirá contar con trece centros abiertos en la Comunidad de Madrid. En Tres Cantos se “regaló” a 14euros/m² -cuando el suelo estaba a 700€/m²- a las Madres Mercedarias que comenzaron su actividad el curso 2004/05. En Valdemoro también se vendió en el 2002 a buen precio una parcela a las Hijas de María Nuestra Señora.

Otras parcelas públicas se han adjudicado a empresas promotoras de centros educativos en régimen de cooperativa como ALFEDEL (5 parcelas), una sociedad que promueve cooperativas mediante la solicitud de 48.000 €a los futuros profesores. Otras cinco parcelas han sido adjudicadas a la sociedad cooperativa Gredos-San Diego, que trabaja de forma similar, y dos al grupo “Arturo Cantoblanco”.

En el presupuesto de 2008 la partida de inversiones ha disminuido un 18%. Las obras de reforma y acondicionamiento de los centros públicos, son insuficientes y lentas.

Según los sindicatos FETE-UGT y CCOO, el deterioro de los centros públicos sigue creciendo. Este año, 45 centros han iniciado el curso escolar con obras, 100 centros de primaria carecen de gimnasio, en 31 hay aulas en barracones y funcionan 300 aulas habilitadas en espacios no adecuados.

VII. FUNCIONAMIENTO ADMINISTRATIVO

La Consejería de Educación ha creado en esta legislatura dos viceconsejerías para gestionar la educación escolar. La Viceconsejería de Educación tiene entre sus competencias la ordenación académica, la innovación educativa, la formación permanente, el funcionamiento de los centros privados, las acciones compensatorias y las directrices generales de funcionamiento de los centros públicos pero no tienen la responsabilidad de la gestión directa. La Viceconsejería de Organización Educativa se encarga de la gestión de las inversiones, los recursos humanos, la inspección educativa, las nuevas tecnologías, las direcciones de área territorial, etc.

Por los problemas surgidos desde el comienzo de este curso, parece que es la Viceconsejería de Educación la que determina lo que debe gestionar la segunda, lo que explicaría el desconcierto reinante. Los centros públicos no saben ante quien deben responder. Continuamente se solicitan las mismas cosas desde diferentes departamentos. La publicación de la normativa ha sido caótica y el curso escolar comenzó sin instrucciones, algo insólito. Ha desaparecido la dirección general de ordenación académica, transformándose en dos subdirecciones una de infantil y primaria y otra de secundaria, dependiendo cada una de diferentes direcciones generales. Sus funciones, por tanto, se han dispersado dificultando la coordinación y coherencia interna de la normativa que requeriría la implantación de la LOE.

Las becas y ayudas se integran en la dirección general en la que están los centros privados. La mayor parte del presupuesto de la Viceconsejería de educación está en esa dirección general.

La Comunidad de Madrid está presente en los centros públicos sobre todo a través de una burocracia sobrecargada, sin aportarles un sentido de integración y de pertenencia al sistema de educación pública.

VIII. CONCLUSIONES

1ª. Descenso alarmante de la enseñanza pública

En la Comunidad de Madrid se constata que existe un descenso alarmante en la escolarización pública. Durante la última legislatura creció más el número de alumnos de las escuelas concertadas y privadas que los de la enseñanza pública. Del millón de alumnos en educación no universitaria el porcentaje de alumnado matriculado en centros públicos está muy por debajo de la media de España, entre 11 y 17 puntos. El desequilibrio entre los sectores público y privado pone en peligro la función que los poderes públicos, en este caso la Comunidad Autónoma, debe cumplir: ser garante de una educación de calidad para todos que contribuya a equilibrar las desigualdades y conseguir una mayor cohesión social.

Diversos estudios realizados demuestran que la distribución de los alumnos entre la enseñanza pública y privada responde a un claro patrón socioeconómico que favorece a los centros de titularidad privada (M.J Mancebón y D.Pérez, Universidad de Zaragoza). Hay que considerar que la normativa sobre la admisión de alumnos durante los últimos años ha dado muchas posibilidades a los centros privados concertados para, de un modo encubierto, seleccionar al alumnado. Por otra parte la Comunidad de Madrid permite aportaciones voluntarias que en realidad encubren cuotas por una enseñanza que legalmente tiene que ser gratuita, lo que impide, en la práctica, la libre elección de centro, tan defendida por la derecha política, para las familias menos favorecidas.

2ª. Desequilibrio en la escolarización de alumnado extranjero en la enseñanza pública y la privada concertada

Del millón de alumnos en educación no universitaria en la Comunidad de Madrid, alrededor de un 12 % son estudiantes extranjeros (la media de España es de un 9,4%), de los que la mayoría están escolarizados en centros públicos que matriculan cerca del 80% de estos alumnos. En cifras 120.000 alumnos extranjeros; 96.000 escolarizados en la pública y 24.000 en la privada.

Las autoridades educativas deberían tomar medidas encaminadas a distribuir de forma más equitativa la población emigrante entre los diferentes tipos de centros sostenidos con fondos públicos, y evitar situaciones discriminatorias: pagos parciales, gastos de uniforme, matriculaciones selectivas, expulsión de alumnos conflictivos y los mil y un mecanismos encaminados a la selección del alumnado en nombre de la libertad de elección de centro.

Asimismo la definición de las características que pueden reunir los alumnos con necesidades de apoyo educativo ha de realizarse del modo más objetivo posible, para evitar discriminaciones, tanto respecto de los alumnos como de los centros. Si es posible, previamente a la escolarización de esos alumnos, de modo similar a como se realiza con los alumnos con necesidades educativas especiales. La incorporación tardía de los alumnos a los centros educativos debería cuidarse de modo especial, para garantizar el adecuado tratamiento a esos alumnos, evitando que su incorporación interfiera en el proceso educativo de los otros.

3ª. La Comunidad de Madrid incumple la ley

La Comunidad de Madrid incumple la ley porque no garantiza la existencia de plazas públicas suficientes especialmente en zonas de nueva población (Artículo 109.2 de la LOE) y porque la programación de la oferta educativa de las enseñanzas no la realiza con la participación de los sectores afectados, mediante la consulta a los Consejos Escolares Municipales y Autonómico.

Además no programa la oferta educativa de las enseñanzas gratuitas con una adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y no constituye comisiones de garantías de admisión en las zonas en las que la demanda de plazas escolares supera a la oferta (Artículo 86.2 de la LOE). Por otra parte, debe establecer la proporción de alumnos con esas necesidades que deben escolarizarse en cada uno de los centros públicos y privados concertados de una misma zona de escolarización, y garantizar los recursos personales y económicos necesarios para que los centros que escolaricen a este tipo de alumnado puedan prestarles el apoyo necesario. (Artículo 87.1 de la LOE)

4ª. Homogeneidad del rendimiento académico en los dos sectores de la enseñanza pública y privada

El análisis realizado en el apartado 3 de este documento viene a demostrar que el rendimiento académico del alumnado no depende de la titularidad del centro sino de otros factores. Muchas familias optan por la enseñanza privada porque consideran que ofrece mayor calidad académica, lo que no es cierto. El que los datos aportados reflejen un porcentaje mayor del llamado “fracaso escolar” en la enseñanza pública que en la privada, es debido a la influencia en dicho porcentaje del colectivo de alumnos con necesidad de apoyo específico, bien sea porque son alumnos emigrantes con carencias o con necesidades educativas especiales, o alumnos nativos también con dificultades. Los alumnos sin problemas específicos escolarizados en centros públicos tienen iguales o mejores resultados que los alumnos de los centros concertados. Por otra parte es importante significar la influencia positiva que ejerce el colectivo de alumnos procedentes de otros países y portadores de diferentes culturas al resto de estudiantes: empatía, tolerancia, solidaridad, interculturalidad, etc.

El informe PISA -en el que sólo han participado diez comunidades autónomas, entre las que no se encuentra la Comunidad de Madrid- incide también en resaltar que si bien las diferencias entre los resultados por tipo de centros favorece a los privados en 38 puntos sobre 500, estas diferencias no son significativas si se tiene en cuenta el contexto sociocultural del alumnado, ya que el 7% del alumnado matriculado en centros españoles es extranjero y su puntuación es 55 puntos inferior a la de sus compañeros nativos. El informe refleja que las puntuaciones de los alumnos cuyos padres no han

finalizado estudios obligatorios son 85 puntos inferiores a las de aquellos cuyos padres tienen estudios universitarios.

Asimismo el informe PISA indica que los alumnos españoles cuyas familias tienen índices sociales, económicos y culturales más bajos obtienen mejores resultados que los de sus homólogos de la OCDE. El sistema educativo español es uno de los que ofrece una mayor equidad educativa, similar a la de los países nórdicos.

5ª. Déficit en infraestructuras públicas

En la Comunidad de Madrid hay un gran déficit de infraestructuras educativas, y no sólo por la demanda pública en el primer ciclo de educación infantil donde 30.000 niños se han quedado sin plaza en este curso, lo que exigiría la creación de alrededor de 300 Escuelas Infantiles públicas. Según datos de FETE-UGT, se precisan 40 nuevos centros de infantil y primaria y al menos 15 centros de secundaria para cubrir las demandas de las familias y las necesidades reales, debidas sobre todo al incremento demográfico que se está produciendo. Este déficit no permite a muchas familias poner en práctica el derecho de elección de centro obligándolas a recurrir a una plaza concertada.

El Gobierno de Esperanza Aguirre, en vez de construir nuevos centros públicos, recalifica suelo de uso público a privado para ofrecerlo a empresas educativas privadas, con el beneplácito de algunos Ayuntamientos. Como ya se ha demostrado anteriormente, no se han construido apenas centros de primaria y secundaria, pero en los últimos siete años 50 parcelas han sido cedidas a empresas privadas, a un precio irrisorio, para la creación de centros escolares concertados inmediatamente.

6ª. Reducción del gasto público en educación

El presupuesto educativo madrileño ha ido disminuyendo desde un 27,38% del presupuesto total en el año 2005 a un 25,8% para el actual año 2008. La Comunidad de Madrid es la comunidad autónoma de toda España que menos esfuerzo económico hace en educación no universitaria, un 1,78% del PIB frente a la media española que es del 3,01%, y muy inferior a la media de la Unión Europea que es de un 3,98 %. El gasto por

alumno no universitario, 3.052 €alumno es, asimismo, el más bajo de España, cuya media de gasto por alumno es de 3.946 €

La escasez presupuestaria es una de las causas de los muchos problemas que existen en el sistema educativo de la Comunidad de Madrid, sobre todo en lo referente al déficit existente de infraestructuras públicas y a la atención de los alumnos con necesidades educativas específicas.

7ª. La aplicación de políticas neoliberales a la educación trae consigo la privatización del servicio público de educación

El decrecimiento de la escuela pública en la Comunidad de Madrid es consecuencia, fundamentalmente, de la aplicación de las políticas neoliberales que durante las tres legislaturas viene aplicando el Partido Popular, que abiertamente favorece y promociona la gestión privada de los servicios de titularidad pública en aras de un menor coste, que logra, aumentando la ratio en las aulas y a consta del profesorado de la enseñanza concertada, que imparte un número de horas docentes muy superior al del profesorado de la pública, cuestiones que no ayudan precisamente a un aumento de la calidad.

La Presidenta de la Comunidad de Madrid lo anunció claramente en el debate de investidura el día 19 de junio de 2007. *“El Gobierno Regional seguirá colaborando con empresas privadas para ofrecer servicios cada vez de más calidad” “Mientras la sanidad y educación sean universales, gratuitos y de calidad, a los ciudadanos les preocupa poco la gestión”*. La presidenta debería explicar a los ciudadanos que entiende por universalización, gratuidad y calidad de la educación, porque los datos confirman que la universalidad en educación no se está llevando a cabo en términos de igualdad, que la gratuidad total en la enseñanza concertada no es real, y que para que haya mejor calidad de enseñanza es imprescindible mayor presupuesto.

El desequilibrio consentido y fomentado en la escolarización entre todos los centros sostenidos con fondos públicos de los alumnos con necesidades específicas; la reducción presupuestaria de gasto público en educación; la falta de creación de nuevos centros públicos que son sustituidos por centros concertados regentados por diversas entidades a las que se regala suelo público; el desorbitado eufemismo de la libertad de

elección de centro; la identificación intencionada de la calidad de la enseñanza con el hecho de la selección del alumnado, son factores que están contribuyendo al deterioro del servicio público de educación.

Somos conscientes que existen además otras razones, unas internas a la propia escuela y otras externas, que consciente o inconscientemente contribuyen al deterioro de la escuela pública. El nivel social de las familias es más elevado en la escuela privada que en la pública, pues aunque la enseñanza concertada mantiene el discurso del igualitarismo sigue seleccionando al alumnado, entre otros criterios, por el nivel social. Muchas familias de clase media consideran de mayor prestigio la enseñanza privada que la pública debido a factores muy variados. Desde algunos medios se fomenta solapadamente el menosprecio de la escuela pública a través de informaciones sesgadas o tendenciosas: se difunden, aplicándoles fundamentalmente a los centros públicos, muchos de los problemas generales de la enseñanza: falta de disciplina, violencia, fracaso escolar, escolarización no igualitaria, etc., dando origen a una menor valoración social de la escuela pública, todo ello con el beneplácito de la Consejería de Educación.

Los cambios sociales operados en nuestro país en las últimas décadas con la incorporación de la mujer al trabajo, incremento de familias monoparentales, inestabilidad de las parejas, etc., requieren una serie de servicios asistenciales complementarios para la atención de los hijos que la administración educativa no facilita a todos los centros públicos, y sí lo hacen los concertados pagados por los padres que tienen normalmente mayor poder económico.

Por otra parte la desvalorización de las titulaciones, unida a la escolarización obligatoria hasta los 16 años sin habilitar los recursos necesarios para atender adecuadamente la diversidad del alumnado, ha creado un nivel de conflictividad desconocido en etapas anteriores que hace huir a las familias de clase media hacia la escuela privada, aparentemente con mayor orden y control, pues sus problemas no se airean y se resuelven internamente, bien presionando a los padres o expulsando a los alumnos.

Pero la extremada situación de la enseñanza pública de la comunidad de Madrid tiene sus raíces más profundas en las políticas que el Gobierno del PP lleva realizando

durante tres legislaturas, agudizadas por la tendencia neoliberal del gobierno de Esperanza Aguirre y por la aplicación de postulados del conservadurismo más rancio.

La pieza clave del neoliberalismo, “la libertad de elección” de centro escolar, es el eje conductor de la política del gobierno de Aguirre. La afirmación absoluta del derecho de elección de centro por encima de otros derechos conduce a que la educación se convierta en un servicio sometido a la ley de la oferta y la demanda. La Consejería controla el rendimiento y ranking de los centros con el fin aparente de suministrar información a los padres para que puedan elegir como consumidores de un mercado libre. La introducción de políticas de mercado a la educación provoca una disminución del poder de los productores de la enseñanza - los profesores- y sustituye el papel de la administración pública de agente de la educación y proveedor de servicios educativos por el de repartidor de recursos financieros y comprador de servicios. La meta final es privatizar el servicio público educativo y adjudicar a la escuela pública la función subsidiaria de suministrar educación básica al sector más desfavorecido de la población.

El predominio de la libertad sobre la igualdad, de la excelencia sobre la equidad y la preferencia por la selección académica, son los ejes ideológicos de las políticas educativas del Partido Popular en la comunidad de Madrid, a los que se añaden algunos de los rasgos neoconservadores más característicos: la regeneración moral del individuo, la familia y la comunidad nacional; el mantenimiento de los viejos valores de tradición y orden; y la transmisión de una moral acorde con la establecida por la jerarquía católica. En la comunidad de Madrid la enseñanza pública viene sufriendo un proceso de deterioro similar al que está sufriendo la sanidad pública. La extensión de la gestión privada a los servicios públicos en aras de una mayor eficacia y de un menor coste económico es el emblema de las políticas de las ideologías de la derecha que permiten el deterioro de los servicios públicos poniendo con ello en peligro el Estado de Bienestar.

8ª. Defensa de la escuela pública

Una sociedad democrática y del conocimiento requiere garantizar el derecho de cada individuo a la educación, independientemente de su condición personal o social. Históricamente los países más avanzados disponen de un sector público mayoritario y fuerte como eje vertebrador del progreso y de la cohesión social. El valor de la

educación como instrumento de progreso social exige que el sistema educativo tenga calidad para todos, no que beneficie a unos más que a otros.

Aspiramos a dar una mejor atribución de recursos a la red pública en Madrid frente a la red privada. Entendemos que únicamente deberían financiarse con recursos públicos aquellos centros de gestión privada que asuman un servicio público de educación, aceptando sin trampas los requisitos legales de la legislación vigente.

Adecuar la enseñanza a objetivos de universalidad implica proteger a la escuela pública. La defensa de la escuela pública pasa por un incremento del gasto público en educación, por una adecuada planificación de la enseñanza en Madrid, en la que participen los sectores implicados, sindicatos del profesorado, asociaciones de padres y madres, y asociaciones estudiantiles, además de los Consejos escolares Municipales y Autonómico, y por una rigurosa aplicación de la legalidad. Son cuestiones imprescindibles para que la educación en la comunidad madrileña tenga carácter universal, sea realmente gratuita y ofrezca la misma calidad en todos los centros sean públicos o concertados. La elección de las familias no debería estar condicionada más que por un solo factor: el de la preferencia por un ideario específico en la escuela concertada o por la garantía de neutralidad ideológica de la escuela pública.

Sólo si el sistema educativo en su conjunto es inclusivo con las diferencias y las desigualdades podrá colaborar a conseguir una sociedad, en un futuro, con más justicia y con una mayor cohesión social.