

DESMANTELAMIENTO DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA EN ESPAÑA

Asistimos a un creciente y, al parecer imparable, deterioro de la enseñanza pública en España, lejos de las alharacas de los adalides de su Reforma en los ochenta. Iniciada entonces por el ministro socialista José María Maravall, bajo el emblema de la igualdad, y rematada ahora por el Partido Popular, la Reforma prometida ha establecido un sistema educativo en el que se acentúan las desigualdades sociales, cuya expresión más clara es esa doble red en la que los menos favorecidos se ven abocados a los centros públicos, mientras las clases medias encuentran más opciones: centros privados no concertados o privados concertados, con argucias suficientes para eliminar el alumnado molesto. Contradicción de una reforma progresista, sucesora de aquella que se inició a comienzos de los setenta, dirigida por el ministro franquista Villar Palasí, en la que se ponían las primeras piedras de la que ahora nos compete, bajo los auspicios del Opus Dei y, tal vez por ello, heredera de la tradicional hipocresía frailuna.

Hasta ahora los más perjudicados por esta situación han sido los propios alumnos. Se les priva del acceso a una real igualdad de oportunidades, de modo que prevalece, de forma cada vez más notoria, el medio social en el acervo cultural del individuo. Se les priva de la capacidad de esfuerzo, de las condiciones necesarias para aprender y constituirse en sujetos críticos. So capa de entretenimiento, diversión o actividad compulsiva, se les infantiliza e idiotiza, lo que deriva en sujetos irresponsables y dependientes, lo contrario de aquellos idílicos seres autónomos, críticos e informados que se pretendía.

Se fomenta la desidia y sobreprotección familiar en sus responsabilidades educativas, de manera que en la escuela, lugar de instrucción, se descargan todos los problemas derivados del estatus social, del trabajo o de la crisis de la familia. Así se la sobrecarga de funciones que no le competen, de imposible cumplimiento, transformándola en un espacio de “redención social” donde todos los males se remedian o, caso contrario, todos los resentimientos se concitan.

El profesorado de la enseñanza pública, privado de prestigio social, responsabilizado en exclusiva del fracaso escolar, se halla inerte para poder ejercer su función de enseñar. Carece, además, de una verdadera carrera docente, en la que se reconozcan su trabajo o sus méritos. Con una situación profesional cada vez más desastrosa, se asiste hoy a una reconversión laboral encubierta, resultado tanto de criterios de ahorro como del descenso del alumnado, que se manifiesta en el aumento de desplazados y en expectativa de destino –sólo en la Comunidad de Madrid hay en este curso unos 2.800 profesores danzando de un lado a otro-, pero también de la política gubernamental que, en su lógica neoliberal de destrucción de lo público, se centra cada vez más en el respaldo de la enseñanza privada. Y así, ese profesorado termina por sentirse, tras muchos años de servicios, cual objeto desechable sin interés tanto para la administración como para sus teóricos defensores, los sindicatos.

Ante esta caída de la instrucción pública conviene preguntarse por algunas de sus razones, el por qué de su percepción negativa por parte de la sociedad, qué ha sucedido para que en pocos años la tan publicitada y cacareada LOGSE, buque insignia del PSOE en su momento, que tanto iba a beneficiar a la enseñanza pública de nuestro país haya conducido a una fuga cada vez mayor hacia la privada. Algunas posibles causas se tratan de exponer aquí.

Red pública versus red privada

Al inicio de la reforma educativa, en medio del entusiasmo de sus creadores y de su presumido progresismo, se soslayó un aspecto esencial de la misma y que iba a ser crucial para el futuro de nuestra educación: la convivencia entre el sector público y el privado concertado, en su mayoría religioso, la llamada doble red. Conviene recordar que a raíz del consenso constitucional, que en su artículo 27 defiende la libertad de enseñanza en cuanto a la elección de los padres, se consagró un sistema por el cual el Estado financiaba la enseñanza privada, en su trama obligatoria, allí donde no llegara el sistema público. En los inicios de la transición, con la UCD en el poder, se trataba de un modelo de conciertos anuales, mientras se suponía que se irían construyendo las bases para el desarrollo de la enseñanza pública.

Con el PSOE gobernando y su Reforma en marcha, la LODE, marco legal general del nuevo sistema, consagró definitivamente el sistema con la concesión general de conciertos. Si se tiene en cuenta que en España, con la excepción de la Segunda República, la enseñanza había sido dominio exclusivo de la Iglesia, poseedora de un enorme imperio educativo, había que suponer los riesgos de tal medida, si lo

que se quería era la creación de una red pública en la tradición de lo que los franceses denominan “escuela republicana”. Ahí empezaba el lastre de la Reforma, con la dejación por parte del PSOE de las ideas claves de su programa electoral, “la escuela pública, laica, autogestionaria y única”.

Al mismo tiempo, se expandía imparable, entre los gobernantes y sus cabezas pensantes, la ideología neoliberal con su cantinela de modernidad y europeísmo, dominante en los medios de comunicación, según la cual lo privado implicaba una mayor eficacia y racionalidad económica, el mercado era el mejor gestor y, lógicamente, en el terreno educativo, su formación superior y más competitiva que la de la oferta pública. Con esa terminología de Escuela de Negocios, se empezó a abordar desde la administración un bien social como es el de la enseñanza, considerando a los alumnos como clientes -algo constatable en los “Cursos de mejora de la calidad de la Enseñanza” organizados por el Instituto Nacional de Evaluación- pero sin la posibilidad de que la oferta pública pudiera competir, si de eso se trataba, en igualdad de condiciones con la privada concertada.

Se iban poniendo las bases del desastre, aunque en los foros reformistas nadie afrontaba, con la excepción de sonoras retiradas como la del diputado socialista Luis Gómez Llorente, el problema de la consolidación de la doble red, entretenidos, como estaban, con las nuevas pedagogías psicológicas y las nuevas recetas didácticas, una ideología técnico-florida que pronto se iba a revelar nefasta para la enseñanza pública. Y, sin embargo, esa doble red, iba a suponer lo que ha expresado José Gimeno Sacristán: *“La elección como mecanismo de mercado, supone desigualdad en la oferta y desigualdad en la capacidad adquisitiva. Y supone transferir la capacidad de orientar la educación desde el Estado o los profesores a los padres (“el nuevo Estado de las familias”)... Digamos que algunos locales se reservan el derecho de admisión y hay clientes a los que nunca se deja entrar. El dogma de que el mercado favorece a todos sería una mera ironía si no viéramos ya sus resultados marginadores”* (1).

A partir de ahí el nuevo gobierno del Partido Popular sólo tenía que continuar con el sistema anterior, ampliando los conciertos de la enseñanza privada, bordeando la legalidad vigente, de modo que se diera la patada final a la pública, cada vez más subsidiaria de la privada. Esto ha sido notorio en la Comunidad de Madrid, donde se ha transferido recientemente la competencia educativa, en la que, al tiempo que se planteaban medidas demagógicas como el aumento del horario escolar para satisfacción de los padres, se ha ido desarrollando una “pasión privatizadora” por la cual, mientras se cierran Institutos en el centro de Madrid, se conceden en el mismo espacio conciertos a los privados. Política que, por demagogia o ignorancia, recibe el respaldo de los medios de comunicación como puede observarse en el reciente titular: *“La falta de escuelas infantiles públicas obliga al Ayuntamiento a invertir en plazas privadas”* (2).

En este sentido, es revelador el informe aportado por el diario *El País*: *“La escuela concertada arrasa en la capital. Si a nivel regional la relación entre la enseñanza pública y la privada subvencionada es de un 60%-40% a favor de la primera, en la ciudad se invierten los términos: los centros dependientes de la Consejería de Educación atendían el curso 2000-2001 a solo 118.000 alumnos de los 305.000 que hay en la capital, mientras que el resto asisten a colegios concertados, que corresponden a las zonas con mejor economía. La oposición, los sindicatos y las asociaciones de padres denuncian que la Administración tiene “desatendida” a la escuela pública”* (3).

Ante ello, lógicamente la enseñanza privada se siente eufórica y se apresta a una nueva ofensiva. En el terreno ideológico se trata de hacer ver a la población que la enseñanza privada es también un bien público y, por ello, financiable en su conjunto, para lo cual bastaría, en la mejor tradición franquista, una variación de nomenclatura. Como ha dicho Teófilo González Vila: *“Hay que desenmascarar y abandonar esa confusiva terminología. Desde hace tiempo muchos llamamos centros educativos de iniciativa social a los que ahora se dicen privados”* (4). Por otro, en el de sus exigencias económicas, según indica la poderosa Confederación Educación y Gestión, se trataría de eliminar las mínimas trabas legales de la concertación, en lo referente a su subsidiariedad respecto de la pública: *“Nuestra oferta de enseñanza privada concertada no es subsidiaria de la pública porque ésta no puede atender la demanda, es complementaria de la misma y tiene toda su razón de ser por esa demanda de la sociedad española.”*(5)

Ante esa ofensiva nos encontramos con una menesterosa situación de lo público, islotes reformados, rodeados de una pléyade de centros privados financiados con el dinero público, a los que acuden sus tradicionales clientes junto con nuevas clases medias y populares, convencidas de sus virtudes. Esa pretendida superioridad es una falacia que, sin embargo, ha calado en la percepción social dado el marketing de los centros privados, la complicidad de unas administraciones obsesionadas con la reducción de gasto social para poder transferirlo al negocio privado, el tradicional desprecio nacional por lo público que nunca ha sentido como suyo, así como las consecuencias de una reforma de efectos claramente deplorables para el acervo cultural de los jóvenes. Esta percepción social, a la que no fueron

ajenos muchos de los reformistas socialistas que enviaban a sus hijos a centros privados, empieza por el rechazo del modelo comprensivo de educación general.

Comprensividad versus calidad.

La extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años, en coincidencia con la entrada en el mercado laboral, hizo plantearse el tipo de enseñanza adecuada a esa nueva población escolar tan heterogénea. Se optó por el modelo comprensivo, al estilo anglosajón, ya fracasado en lo que a aprendizaje *strictu sensu* se refiere. Se trata de un concepto igualitario que, bajo la retórica de una educación igual para todos pero personalizada, en la práctica reduce los contenidos básicos a los más elementales, de modo que termina por hacer inviable la igualdad de oportunidades para los más desfavorecidos. Parecería como si se partiera del perverso supuesto de que la inteligencia media de la población es mucho más escasa de lo que es, por lo que se hace necesario reducir los contenidos, con lo que se reduce el esfuerzo y de nuevo hay que rebajar los niveles, sin comprender que las capacidades intelectuales también hay que desarrollarlas. Desde ese supuesto, la personalización de la enseñanza, irrealizable en las condiciones actuales, sirve como excusa y artimaña para mantener un escaso rendimiento.

En ese sentido, si la escuela pública se plantea como tarea la integración social y el acceso a una igualdad de oportunidades, habría que preguntarse, desde la experiencia de estos últimos años, si es precisamente la comprensividad la mejor forma de lograr esa integración de las clases populares y desfavorecidas o si, por el contrario, se ha convertido en un *totum revolutum*, una nada de asignaturas absurdas destinadas a entretener el tiempo frente a la adquisición de una base cultural seria. Cuestión que comienza ya a plantearse desde sectores conscientes del problema de la educación actual. Así, el texto del IES Serra Perenxisa de Torrent (Valencia), “*En defensa de la Enseñanza Pública hay que reformar la LOGSE*”, expone un completo análisis de sus constatables deficiencias, como de su imprescindible crítica: “*La generalización de la ESO está sirviendo para constatar algo de lo que ya se venía hablando tiempo atrás: el fracaso de la Reforma del sistema educativo... Se nos dirá que ni siquiera hemos dado tiempo a que se consolide, que es necesario esperar a que la experiencia permita corregir errores y perfeccionar su funcionamiento, que las deficiencias actuales son debidas a una financiación insuficiente e inadecuada. Nosotros pensamos que no se trata de pequeños errores subsanables, sino de gravísimos errores estructurales... Hablar de todo esto es, todavía hoy, una osadía porque no parece políticamente correcto, porque significa enfrentarse a las organizaciones de izquierda (partidos, sindicatos, movimientos de renovación educativa) que impulsaron el nacimiento de esta reforma y que se resisten a aceptar que su puesta en funcionamiento constituya un fracaso. Por otra parte, hay también sectores interesados en que el proceso continúe tal cual, dado que la degradación del sistema educativo propiciará en primer lugar –lo está haciendo ya– una revitalización del sector privado de la enseñanza en detrimento del sector público*”. (6)

En contraposición a la comprensividad de la escuela pública, la privada de pago se “vende” como espacio de educación sólida, adecuada al mundo competitivo en el que se va a encontrar el alumnado. Y la privada concertada, pese a su obligación formal de sujetarse al sistema general comprensivo, también “vende” una formación seria, imprescindible para evitar un futuro de subempleo o marginalidad. De este modo ha terminado por producirse un choque entre la lógica de la enseñanza comprensiva y la lógica de la enseñanza competitiva, ante lo cual conviene replantearse la situación. Como indica Luis Gómez Llorente: “*Toca a la escuela pública, generación tras generación, paliar en todo lo posible los efectos de la desigualdad generada a extramuros de la escuela. Ese todo lo posible tiene límites, y los límites de la voluntad igualitarista de la escuela están donde empieza lo que a la escuela le es esencial: transmitir con eficiencia el saber científico; educar o desarrollar ordenadamente la polifacética capacidad del ser humano. Precisamente para que no fracasen los ideales de escuela liberadora y escuela reequilibradora, es preciso que la escuela sea escuela, de otro modo hacemos una ficción inane que libera muy poco y no va a reequilibrar nada*” (7). Para ello sería preciso dejar de repetir de forma acrítica algunas ideas sobre la enseñanza, procedentes de los años setenta que, en palabras de Claude Grignon, constituyeron “*una teoría que pone el acento en las funciones de reproducción social en detrimento de las funciones históricas de emancipación social que pudo haber desempeñado la escuela, y más concretamente la escuela republicana, que tenía un ideal universalista de emancipación*” (8). Ideal de liberación, imprescindible en una sociedad realmente democrática, que supone una instrucción pública que tenga como objetivo la formación de un sujeto crítico e informado.

Esos fueron los objetivos formales de la LOGSE irrealizables desde esa lógica de una comprensividad que, al relegar la transmisión de conocimientos en favor de la atención a la vida y los

intereses de los alumnos, termina por no transmitir nada -ya se encargan de hacerlo los medios de comunicación de masas- y convierte la escuela en aparcamiento de jóvenes a la espera del acceso al mundo adulto, en el que un tipo de alumno apolítico y desinformado, mero consumidor pasivo, entrará en la peor posición posible.

Y, sin embargo, aquellos que se presentan como defensores de la enseñanza pública, se niegan a debatir el problema, expulsando a los infiernos de la reacción a los críticos con este sistema. Todavía hoy, la Plataforma Estatal por la Escuela Pública, expone en su manifiesto: “*Defendemos la enseñanza comprensiva como garante de atención a la diversidad y promoción de la igualdad en el sistema educativo...*”(9). Parece como si pertrechados de esa ideología comprensiva no se quisieran ver sus efectos prácticos, sus deficiencias, y, en olvido de aquella sensata relación entre teoría y praxis que el viejo Marx recomendaba, les resultara más sencillo repetir sus retóricas y vacías recetas didácticas. Repetición desde unos anquilosados movimientos de renovación pedagógica, cooptados y premiados por su aplauso a la Reforma, reconvertidos en funcionarios propagandistas de la misma. Repetición desde algún sindicalismo obtuso que considera como logro igualitario la reducción de la cultura seria, sin percatarse de que sólo beneficia a aquellos que parten de un acervo cultural propio o a las instituciones privadas que presumen de realizar esa función de transmisión de saberes. Repetición desde el conjunto de reformistas institucionales que plantean la escuela como lugar de salvación, donde, milagrosamente y por mor de la aplicación de las técnicas psicológicas, desaparecen todas las diferencias sociales, todas las carencias de partida, cómoda forma de soslayar la obligación de los poderes públicos de hacer frente a los problemas de la sociedad. Como se indica en una aclaración al texto del Instituto antes citado: “*La LOGSE es un producto de laboratorio, que imagina una realidad que poco tiene que ver con la que nos rodea. A esa falsa realidad ofrece respuestas progresistas, respuestas de izquierda, pero por ser falsa la realidad que imagina, también son falsas las respuestas que concibe: sus iniciales buenas intenciones acaban dando lugar a un falso progresismo que alimenta los intereses más reaccionarios, aunque no sea consciente de ello.*”(10)

Caos versus orden

En relación con la comprensividad, la proximidad a la vida y al omnipotente deseo de los alumnos, se ha extendido también la percepción de que el tipo de pedagogía vigente en lo público conduce al desorden, al caos, a la indisciplina, es decir, a la imposibilidad de constituir un espacio que posibilite la adquisición tranquila de los saberes en los centros públicos, frente a esos lugares de orden y esfuerzo intelectual, propios de lo privado, que sí lo permiten.

El tipo de pedagogía en el que se incardina la reforma es heredera de un modelo suave de educación frente al represivo tradicional, así como del modelo constructivista, basado en la autonomía de un sujeto, capaz de crear su propio proceso de aprendizaje, curiosamente hoy en perfecta sintonía con el individuo autónomo neoliberal, descontextualizado social y políticamente.

Pero, de nuevo, hay que distinguir entre lo que las teorías ofrecen y sus resultados prácticos. Así, como dice Claude Grignon: “*Las pedagogías dulces, las pedagogías liberales en el sentido amplio del término, por no decir libertarias, eran pedagogías útiles porque pretendían luchar contra la injusticia y el absurdo de las pedagogías represivas. Ahora bien esas pedagogías dulces han insistido mucho en la necesidad de abrir la escuela, pero han ido demasiado lejos. La escuela debe proteger a los niños, debe ser un lugar cerrado, debe asegurar a los niños un mínimo de aislamiento en relación con la oferta considerable de distracciones y entretenimientos que vienen del exterior. Si se quiere que los niños adquieran conocimientos, si se quiere que los niños que no disponen en su medio familiar de la herencia cultural que permite a los hijos de los grupos favorecidos aprender, aprendan, es preciso que tengan en el espacio y en el tiempo lugares dedicados al aprendizaje serio*” (11)

En la realidad de la enseñanza cotidiana, ese conjunto de pedagogías se ha transformado en retórica demagógica destinada al peor uso de psicólogos, papás y alumnos, reacios a cualquier esfuerzo, eternos quejicas, “expertos” en motivación y autoestima que, naturalmente, si no se produce sólo es achacable a incompetentes, corporativos o inadaptados profesores. En un lúcido y provocador análisis de la situación en la que nos encontramos, expone Miguel Lizano Ordovás: “*Con el psicólogo han entrado en la institución los papás: discurso familiar y discurso psicológico se apoyan mutuamente, entronizados ambos por una misma ideología “progre”. Resulta así todo ese peligroso chalaneo que profesores, padres y psicólogos se traen con los alumnos y que (dulzón, maternal y ñoño) viene a obturarlos como sujeto de aprendizaje: el tratamiento de tú y por el nombre de pila, la sobreprotección y el paternalismo, todo conspira para prolongar el clima afectivo familiar contra natura, de modo que el alumno no advierta ¡por Dios! que no está ya en casa, que la vida no es una tibia burbuja rosa... Frente a esto el ya*

difunto instituto psicólogo, tan criticado por los progres, tenía pese a todo, con su impersonal trato de usted y su severidad de principio, una preciosa virtud liberadora: la de tratar a sus alumnos como personas responsables, es decir, precisamente como sujetos” (12).

Siguiendo ese diagnóstico no podemos sorprendernos de que la pretendida democratización de la escuela pública, la intervención de toda la comunidad escolar, su pedagogía centrada en el alumno, haya degenerado en el rechazo de cualquier tipo de normatividad -ya sea el horario, la atención, el esfuerzo intelectual o la actividad crítica- que contradiga sus deseos. De ahí la multiplicación de denuncias contra profesores “tiránicos”, la demagogia de las autoridades administrativas dedicadas en exclusiva a la atención de los padres, la estúpida pretensión de que la enseñanza sea un lugar de diversión permanente.

No sucede lo mismo en el ámbito privado, y ese es uno de sus éxitos de marketing. Libres de la crítica de padres, alumnos o técnicos de la educación, con Consejos Escolares de carácter meramente formal, ofrecen un modelo más ordenado, más disciplinado. Y ahí los padres no protestan, los alumnos no objetan, los psicopedagogos no intervienen, la administración deja hacer y los sindicatos callan. La puntualidad, la asistencia, la educación en el esfuerzo, tan denostadas como represivas en la enseñanza pública, aparecen en la privada como virtudes imprescindibles en el proceso de aprendizaje. En cambio, los centros públicos, que cuentan, como es sabido, con profesores competentes y buenos equipos docentes, no se perciben como lugares de aprendizaje serio, dado el barullo producido por la intrusión constante de todos los expertos posibles, desde amas de casa a locutores televisivos, que parecería que tuvieran un interés especial en contribuir a la marginación y destrucción de lo público.

Marginación versus selección

En principio, tanto la escuela pública como la privada concertada, deberían sujetarse a las leyes generales del Estado y por tanto admitir, sin selección, al alumnado que quisiera inscribirse en sus centros. Ahora bien, en la práctica esto no sucede. Siguiendo las reglas del sacrosanto mercado, la privada tiene por costumbre alegar la enorme demanda de que disfrutan para establecer una selección encubierta del alumnado. Con ello logran deshacerse de los estudiantes marginales, inmigrantes o problemáticos, mientras los centros públicos se transforman en guetos para los desfavorecidos socialmente.

Es de sobra conocido que, en lugares de fuerte presencia inmigrante, sus hijos en edad escolar se concentran en las escuelas públicas. Como ha señalado recientemente el diario *El País* sobre la escolarización de los inmigrantes, haciéndose eco de un informe de Comisiones Obreras: “*Sólo el 18% de los inmigrantes que residen en España estudia en los colegios concertados*”(13), quedando curas y monjas, libres de tal hez. Expertos en el arte del escamoteo legal, por el que ni siquiera cumplen un mínimo sistema de cuotas, como el establecido en la Comunidad de Madrid de dos alumnos por aula, acostumbran a practicar otro tipo de selección: el cobro por todo tipo de actividades, las extraescolares, por no ser obligatorias, aunque suponga una sutil discriminación, pero también algunas ordinarias como el uso de laboratorios o gimnasios. Cantidades inasequibles para muchas familias, que muestra la realidad del mercado libre o la concepción que tiene el mundo de la privada de la igualdad de oportunidades y, en el terreno religioso, de la caridad bien entendida. Así lo expresaba la CECE, Confederación Española de Centros de Enseñanza, patronal de la privada, que en su “29 Congreso Nacional de la Enseñanza Privada”, al tiempo que reclamaba la extensión de los concertados en la etapa de tres a seis años, abordaba de esta guisa la cuestión de los extranjeros: “*el fenómeno de la inmigración exige hacer frente a nuevas necesidades educativas, para las que han de arbitrase soluciones razonables adecuadas a la realidad de las personas y de los centros, evitando imponer medidas simplistas como la integración obligada*”(14).

No es ajena a esta situación, la política de los poderes públicos que desde su óptica neoliberal, parecen concebir lo público como una suerte de beneficencia y no un derecho social de los ciudadanos, al tiempo que contradicen sus principios económicos al aumentar el gasto público con la financiación de los centros privados, sobre todo católicos, cuyos beneficios empiezan a aflorar hoy en la crónica negra de la especulación y de la corrupción

Tampoco lo es el racismo encubierto de dichos centros, concededores del que se da en una sociedad que sigue colocando a cada uno en su sitio. Así, es frecuente observar en Institutos del centro de Madrid, a la hora de inscribir a los alumnos, la indagación de los padres acerca de la presencia en los mismos de inmigrantes. Caso de que ésta sea notoria, rápidamente anulan la matrícula y reconducen a sus hijos al concertado más próximo que, dada la política de ampliación de concertados y su práctica de selección, encontrarán en la siguiente manzana y libre de estudiantes de distintos colores o problemáticos. Algo que no tendría sentido, si en ellos hallaran la misma población estudiantil heterogénea, lo lógico en centros financiados con dinero público.

Por último, también contribuye la información que sobre educación aparece en los medios. Si, en los inicios de la reforma se hacían eco de cualquier reclamación estudiantil o paterna, en la línea demagógica general, en los últimos tiempos, vistos los resultados de esas posiciones, lo que transmiten es la imagen de unos centros públicos en decadencia, violentos, con profesores desmotivados y aterrados. Los problemas en los centros privados, y es indudable que los tienen, no son objeto de interés mediático, bien por su opacidad y falta de transparencia, bien por su costumbre de solucionarlos intramuros, sin que trasciendan al exterior cuestiones disciplinarias que empañarían la idílica imagen que de ellos se ha hecho la sociedad.

Cabe suponer que este proceso en curso tenga un límite y se inicie una reacción por parte de todos aquellos que se proclaman defensores de lo público, reacción en la que debe iniciarse un verdadero debate intelectual sobre la educación pública y la reforma, en todos los sectores implicados. Como dijo Gracián, “*Paréceme que toda esta ciencia del saber vivir y gozar para en pensar en nada y hazer nada y valer nada. Y como yo trato de ser algo y valer mucho, no se me asienta esta poltronería*” (15).

Notas

- (1) José Gimeno Sacristán, “En defensa de la escuela pública”, *Archipiélago*, nº 38, Otoño 1999.
- (2) *El Mundo*, Madrid 13 de agosto de 2001.
- (3) Ana L. Escudero, “La escuela concertada acapara más del 60% de los 305.000 alumnos de la capital”, *El País*, 2 de agosto de 2001.
- (4) Teófilo González Vila, “Una terminología inadecuada: Enseñanza pública, enseñanza privada”, *Alfa y Omega* (revista publicada por la Archidiócesis de Madrid), nº 220/6, 18/22 de junio de 2000.
- (5) Nestor Ferrera, “Editorial”, *EG Educación y Gestión* (órgano de la Confederación Educación y Gestión, que agrupa a 2.500 “empresas educativas católicas”), nº 55, junio de 2001.
- (6) Claustro del I.E.S. Derra Perenxisa de Torrent, Valencia, 10 de diciembre de 1999.
- (7) Luis Gómez Llorente, “Situación y reivindicaciones del profesorado en la enseñanza secundaria pública” Comisión Ejecutiva Regional de FETE-UGT, Madrid, 2000.
- (8) Claude Grignon, “Escuela y democracia”, *Archipiélago*, nº 38, 1999.
- (9) Manifiesto de la Plataforma Estatal por la Enseñanza Pública, 5 de febrero de 2001.
- (10) José Luis Perales, “Manifiesto por la reforma de la LOGSE y la defensa de la enseñanza pública”
- (11) Claude Grignon, op. cit.
- (12) Miguel Lizano Ordovás, “Materiales para la defensa de la Enseñanza Media”, *Archipiélago*, nº 38, 1999.
- (13) *El País*, 23 de abril de 2001.
- (14) *Comunidad Escolar* (editada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), nº 675, 4 de abril de 2001.
- (15) Baltasar Gracián, “La cueva de la nada”, Crisi Octava de la Tercera Parte de *El Criticón*, Cátedra, Madrid, 1980.