

INFORME FERRER GUARDIA 2020

Educación laica, la asignatura pendiente

Cualquier forma de reproducción, comunicación pública o transformación de esta obra solamente puede ser efectuada con autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Informe Ferrer Guardia 2020

© Fundación Ferrer Guardia

© Fotografía de portada: *Jean Philippe Delberghe* - www.unsplash.com

Fundación Francisco Ferrer Guardia

C/ Avinyó, 44 08002 Barcelona

www.ferrerguardia.org

Coordinación: *Vicenç Molina y Sílvia Luque*

Diseño y maquetación: *Andrea González*

Corrección y traducción: *Uska Ballester*

Equipo técnico: *Uska Ballester, Georgina Gilart, Andrea González, Sílvia Luque, Josep Mañé, Vicenç Molina y Hungria Panadero.*

La Fundación Ferrer Guardia no se hace responsable de los contenidos ni de los comentarios de las personas autoras de los artículos. La publicación queda limitada a facilitar la libre expresión de ideas por parte de los y las autores/as, dentro del marco establecido de las normas de publicación.

ISBN 798-84-87064-88-3

DL B 14847-2020

Con el apoyo de :



**Ajuntament
de Barcelona**



Generalitat de Catalunya
**Departament de Treball, Afers Socials
i Famílies**

Amb càrrec a l'assignació del 0,7 % de l'IRPF

INFORME FERRER GUARDIA 2020

Educación laica, la asignatura pendiente

Pere Solà

Francisco Delgado

Assumpta Baig

Najat El Hachmi

Víctor Albert

Joffre Villanueva

Raimon Goberna

Belén Tascón

Miquel Àngel Essomba

Joan-Francesc Pont

Hungria Panadero

Josep Mañé

Índice

Presentación	10
La educación laica: algunas reflexiones históricas Pere Solà	16
El sistema educativo y su dependencia del Concordato de 1979 Francisco Delgado	37
En una democracia, escuela laica Assumpta Baig	59
Laicismo, contra fundamentalismo Najat El Hachmi	66
Educación y religiones en Francia. ¿De la laicidad a la estigmatización? Víctor Albert	75
Educación y laicidad Joffre Villanueva	91
Certezas educativas Raimon Goberna	103

¿Una década perdida? Belén Tascón	115
Hacia una red única de educación pública: la revolución pendiente Miquel Àngel Essomba	145
El caballo del librepensamiento Joan-Francesc Pont	173
Laicidad en cifras / Análisis 2020 Hungria Panadero - Josep Mañé	185
Presentación	187
1. Adscripción a opciones de conciencia	190
2. Financiación	207
3. Educación	213
4. Ritos de paso	224
5. Conclusiones	228
Autores y autoras	232

Presentación



Presentación

El 2020 es un año marcado por la pandemia provocada por la COVID-19. Esta ha sacudido todas las esferas de la vida, en todo el globo terráqueo, siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Para algunas generaciones es la primera gran crisis global, percibida por todas las esferas sociales, aunque con evidentes impactos diferenciados en función del estrato que cada uno ocupa. En este sentido, lo de siempre.

Las escuelas fueron los primeros espacios públicos en cerrarse, con graves consecuencias de todo tipo para niños/as y jóvenes: desconexión de la escuela, interrupción del proceso de socialización entre iguales, incremento de las desigualdades educativas... Y de nuevo, estas consecuencias han sido también distribuidas desigualmente en función de los recursos de partida. No es objeto de esta presentación, ni de este informe, criticar esta gestión. Queremos pensar que se hizo lo que se consideró más adecuado con la información disponible. Pero sí queremos remarcar la importancia que juega la escuela en la vida de los niños y los jóvenes y de toda la comunidad. Cuando la escuela se cierra, todo se tambalea. Cuando la escuela cambia, todo cambia. Esta convicción sobre la capacidad de la educación de transformar la realidad, de conseguir educar



personas libres, es a la que Ferrer Guardia dedicó su vida. El Informe de este año vuelve a las raíces y se centra de forma casi monográfica en la educación y en un aspecto concreto de la misma, pero de alcance holístico, la educación laica.

En el presente Informe contamos con las aportaciones de doce articulistas que desgranar diferentes perspectivas sobre este reto que ya Ferrer abordaba en la Escuela Moderna y que sigue siendo una asignatura pendiente. Se hace un repaso histórico de cuáles han sido los orígenes históricos y filosóficos de la educación laica (Pere Solà). Revisamos cuál ha sido y cuál es el marco jurídico que ha consolidado un modelo en el que la asignatura de religión católica sigue estando presente en todo el Estado (Francisco Delgado). El debate político y parlamentario sobre la cuestión de fondo que supone el Concordato con la Santa Sede se ha debilitado a lo largo de los años, a pesar de los esfuerzos de entidades como Europa Laica o nosotros mismos. Los acuerdos de gobierno de la actual coalición del Gobierno del Estado incorporan medidas para avanzar hacia una educación laica, pero hasta el momento no se ha producido ningún avance significativo. Y, lamentablemente, en el acuerdo no se abordan los elementos centrales, como la derogación del Concordato. Por su parte, Assumpta Baig profundiza en la incongruencia que supone que la educación no sea laica en un Estado democrático y en la imposible disociación de estos dos conceptos.



Cuando se publica este Informe, Cataluña inicia una prueba piloto para introducir la asignatura de religión islámica en los centros escolares, propuesta que hemos denunciado desde la Fundación Ferrer Guardia por los mismos motivos que hemos defendido históricamente que no debe haber asignatura de religión católica en las escuelas. La reivindicación de una educación laica debe entenderse como una garantía de los derechos del conjunto de la ciudadanía, independientemente del origen y de las propias creencias o las de los familiares, porque garantiza el ejercicio de estas sin imponer unas sobre otras. La escuela no debe convertirse en un espacio de exclusión ni de discriminación, en el que niños y niñas sean separados en función de las creencias o convicciones de sus familiares, lo que supone una vulneración de la libertad de conciencia y de los Derechos de los niños recogidos en la Convención de 1989, que rechaza el adoctrinamiento y el proselitismo religioso. Estas medidas segregadoras no son inclusivas y refuerzan la comunitarización. Estos aspectos también son abordados en el presente Informe con el artículo de Najat el Hachmi. Desde otra perspectiva, Víctor Albert nos plantea su punto de vista sobre cuáles son los riesgos de ciertas prácticas que se escudan en el concepto de laicidad para invisibilizar algunas realidades e imponer unas sobre otras.

Pero la educación laica no es sólo una educación exenta de proselitismo religioso; las diferentes dimensiones y los deba-



tes que entroncan con una perspectiva laica de la educación las exploran Joffre Villanueva y Raimon Goberna a sus artículos.

Cuando observamos nuestro sistema educativo y lo comparamos con otros sistemas europeos, encontramos otra anomalía: la enorme proporción de centros concertados de carácter confesional. Belén Tascón enumera, a partir de un exhaustivo análisis de los presupuestos de la Generalitat, cuál es el grado de financiación del sistema público y del concertado. Asimismo, pone de manifiesto que ha emergido una tercera vía de financiación de los centros públicos, la familiar, que puede provocar la existencia de una triple red escolar (una red pública casi asistencial) donde hay infrafinanciación pública y no se da este complemento de las familias. Miquel Àngel Essomba explora, a partir de su experiencia como Comisionado de Educación en el Ayuntamiento de Barcelona, posibles vías para la resolución de esta anomalía histórica.

El *Informe Ferrer Guardia 2020* no es ajeno al momento histórico que estamos viviendo este año con motivo de la pandemia. El presidente de la Fundación, Joan-Francesc Pont, reflexiona sobre este hecho en su artículo.

Y para cerrar el Informe, el artículo *Laicidad en cifras*, realizado por el equipo de la Fundación, analiza un año más los datos es-



tadísticos disponibles, para constatar el imparable proceso de secularización de la sociedad y para denunciar que los privilegios de la Iglesia católica continúan creciendo. La Iglesia católica cuenta este año con más recursos económicos recaudados a través del IRPF (a pesar del descenso de contribuyentes que le asignan parte de su declaración) y con el aumento de profesorado de religión, a pesar de la disminución del número de alumnos que cursan esta asignatura.

Un año más, desde la Fundación nos comprometemos con los ideales ferrerianos de defensa del librepensamiento y de búsqueda de la emancipación. Deseamos que disfrutéis de la lectura del Informe Ferrer Guardia 2020.

Sílvia Luque

Directora Fundación Ferrer Guardia

Barcelona, septiembre 2020





La educación laica: algunas reflexiones históricas

Pere Solà

La historia moderna y contemporánea de la educación laica en Europa tiene mucho que ver con la cuestión de la imparcialidad o de la neutralidad del estado en relación a las confesiones religiosas. A lo largo de más de dos siglos ha habido adelantos y retrocesos –a veces profundos– soluciones de compromiso y falsas soluciones.

El caso paradigmático es el del Estado francés salido de la Revolución iniciada en 1789.

Desde entonces, la forma en que se ha producido, históricamente, esta separación de las confesiones religiosas y los poderes públicos varía de una sociedad a otra.¹

¹ *Hacia 2005-2007, solamente 3 países de 27 habían inscrito alguna forma de laicidad en su constitución: Francia, Bélgica y Portugal, però “la separación efectiva Iglesia-Estado únicamente es una realidad en Francia”. Ernest Porras: “Les différentes perceptions de la laïcité en Europe”, resumen del encuentro COMALACE del 17/02/2009. Véase <https://www.droithumain-france.org/wp-content/uploads/2016/10/perceptions-de-la-la%C3%AFcit%C3%A9-2009.pdf>*



Sin la historia del establecimiento del liberalismo burgués en el Estado español (Desamortizaciones, Concordado de 1851), la Restauración (1875-1931), la II República y la revolución social (1931-1939), la lucha racionalista y laicista de muchas décadas y, sobre todo, el franquismo, no se entiende la profunda regresión que este último régimen supuso. Ni la rémora con la que las sociedades española y catalana todavía cargan a estas alturas.

Los dos planos de la educación laica, el formal y el material

La educación laica se puede analizar desde una perspectiva formal y desde una perspectiva material o de contenido.

Desde el punto de vista formal, la educación laica plena únicamente es posible en una sociedad donde la religión y los poderes públicos son esferas diferenciadas. Donde una confesión religiosa dominante no determina la administración de los asuntos públicos. Y, a la inversa, donde el Estado no interfiere en las creencias individuales y de colectivos.

Si repasamos la historia de la educación laica, vemos como las dos perspectivas son complementarias. Interactúan dialécticamente.



¿Cuándo y por qué aparece la educación laica?

En la Europa del Siglo de las Luces (s. XVIII), el tema del laicismo pasa gradualmente a ser considerado como fundamental para determinar la forma de organización del Estado.

La secularización o neutralidad de los poderes públicos en materia de religión, la separación de la sociedad civil y de las confesiones religiosas se empieza a ver como prerequisite fundamental de un régimen democrático.

Tanto Jean Jacques Rousseau (1712-1778) como Immanuel Kant (1724-1804) anteponen la crítica racional al adoctrinamiento en la fe. Para darse cuenta de ello basta con releer los apuntes universitarios de Kant², que plantean claramente en qué forma contribuye la educación a desvelar y reforzar la autonomía de la razón, para hacer del educando una persona libre y responsable.

La conclusión de los debates filosóficos del XVIII sería que la autonomía de la razón hace que la educación moral sea algo previo a las creencias y dogmas religiosos.

² Kant (1991). *Sobre pedagogía*. Vic: Eumo



De forma que la moral racional sería el fundamento de la religión, y no al revés. He aquí el origen de la “moral laica”. Así, para aportar un pequeño ejemplo que recoge Condorcet en 1791, Rousseau veía el origen del sentimiento de la “compasión” (común a personas y animales) no en las religiones, sino en el sentimiento natural de dolor, espontáneo, que experimenta el niño ante el sufrimiento de un ser vivo. El sentimiento natural, de raíz biológica, pues, conduce a la virtud³.

Por haber defendido este punto de vista, por boca del famoso vicario de Saboya, en el Emilio, el de Ginebra se tuvo que exiliar a Inglaterra, perseguido por la Inquisición.

Este debate “teórico” deviene absolutamente urgente con la Revolución francesa, que pretende dar vuelta de hoja al Estado del Antiguo Régimen. Los actores revolucionarios del periodo hablan, en efecto, de formar, educar no súbditos, sino ciudadanos, y colocan la ciudadanía democrática en el centro del debate:

¿Quién educa para esta ciudadanía? ¿Quién vela por esta educación? ¿La familia, la sociedad, el Estado? ¿Qué papel tienen en todo ello las instituciones religiosas, centrales en el Antiguo Régimen? Las respuestas no se hacen esperar.

³ Anne-Claire Husser, Bruno Barthelmé, Nicolas Piqué (2009). *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés*. Lyon: ENS éditions, p. 21.



Quién plantea mejor de forma teórica las maneras de sacar adelante el carro de la enseñanza laica pública es el marqués de Condorcet (1743-1794) en su informe sobre la instrucción pública presentado en la Asamblea Nacional Legislativa (20-21 de abril de 1792).

Propone enseñar en las escuelas una moral fundamentada en los sentimientos naturales y en la razón, en un Estado regido por una constitución que sanciona el derecho de cada cual a elegir su culto y abona la “libertad de opiniones”.

En nombre de la igualdad rechaza, en la instrucción pública, una enseñanza que excluya una parte de los ciudadanos a causa de “dogmas particulares”.

Juzga prioritario separar de la moral los principios de cualquier religión particular y, por lo tanto, desterrar de la instrucción pública la enseñanza de todo culto religioso.

En sintonía con Rousseau y Kant, Condorcet preconizaba que el proceso educativo se guiara por la prevalencia de una moral universal “basada en la conciencia y en la razón”. Llamaba la atención en torno a la cuestión de la deificación del concepto de laicismo y alertaba de la tentación autoritaria de matar el espíritu crítico de los ciudadanos, santificando la Constitución y las leyes y convirtiéndolas en fetiches objeto de adoración⁴.



El informe de Condorcet a la Asamblea Nacional revolucionaria fue pospuesto, pero influyó debates de los años siguientes. Y llevó a la ley Daunou del 25 de octubre de 1795, la cual organizaba la enseñanza pública francesa, siguiendo las recomendaciones del Comité de Instrucción Pública.

La educación laica en el Estado español y en Cataluña, s. XIX y XX

En la monarquía española, que desde la invasión napoleónica vivió y vio la independencia progresiva de la mayor parte de sus posesiones coloniales americanas, los aires secularizadores franceses fueron adoptados por la burguesía liberal para forzar la desamortización de bienes eclesiásticos y limitar el peso de las órdenes religiosas.

Esta burguesía liberal no se atrevió con la laicidad educativa. El planteamiento educativo de las Cortes de Cádiz es muy claro al respecto: el Informe Quintana de 1813-1814 avala el catecismo (“religioso y moral”) católico en las escuelas y la teología y el derecho canónico en la enseñanza superior.

A mediados de siglo XIX, el Concordato de 1851 y la ley Moyano

⁴ Condorcet (1993). *La instrucció pública*. Vic: Eumo, pròleg de Jordi Monés i Pujol-Busquets, p. XL



de 1857 sellaron la paz entre las clases dominantes españolas y la Iglesia católica en todos los terrenos, también en el ámbito de la educación. La ley Moyano incorporaba el derecho de vigilancia ideológica de la Iglesia sobre la enseñanza.

Estos dos documentos legales marcan la política educativa sobre libertad de enseñanza de los tres cuartos de siglo siguientes, donde el laicismo de la enseñanza pública brilla por su ausencia, exceptuando los intentos republicanos en el breve paréntesis del sexenio 1868-1874.

El republicanismo español, así como el catalán y, en particular, la corriente republicana federal de Francesc Pi i Margall (1824-1901), propugnó en todo el periodo una constitución laicista⁵.

Reinstaurada la monarquía, la concisa Constitución de la Restauración (1876) era suficientemente ambigua para sancionar a la vez la confesionalidad del Estado (y por tanto la obligación de la enseñanza del dogma católico en todas las escuelas y el derecho de la jerarquía a supervisarlas) y la libertad de enseñanza, entendida como la posibilidad de iniciativas educativas privadas emprendidas por cualquier religión o ideología no prohibida⁶.

⁵ González Casanova (1974). *Federalismo y autonomía en Cataluña*. Barcelona, Curial, p. 421 y 446



La hegemonía de la derecha, aún y así, imponía una visión restrictiva y en la práctica impedía la libertad de enseñanza. Esto se hizo patente cuando el ministro de Fomento de Antonio Cánovas del Castillo (1828-1897), el integrista Manuel Orovio (1817-1883), tomando como referente un decreto reaccionario de 1824, exigió imperiosamente al profesorado de abstenerse de criticar la religión oficial.

La negativa a dejarse meter en cintura comportó persecución de docentes demócratas, entre los cuales Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), y se encuentra en el origen de la que se convertiría en la gran propuesta educativa de la burguesía reformista española, la Institución Libre de Enseñanza (ILE).

Esta defendía claramente el laicismo educativo en puntos como la libertad de conciencia del educando, la libertad de cátedra (que no tenía otro límite que la conciencia misma del profesor, “único responsable de sus doctrinas”) y la de investigación. Y se confesaba al margen de cualquier ideología religiosa, escuela filosófica o partido político⁷.

⁶ En efecto, si su artículo undécimo decía que “la religión católica, apostólica, romana, es la del Estado. La Nación se obliga a mantener el culto y sus ministros. Nadie será molestado en el territorio español por sus opiniones religiosas ni por el ejercicio de su respectivo culto, salvo el respeto debido a la moral cristiana. No se permitirán, sin embargo, otras ceremonias ni manifestaciones públicas que las de la religión del Estado”; el doceavo establecía que “todo español podrá fundar y sostener establecimientos de instrucción o de educación con arreglo a las leyes”. <http://www.protestantes.net/biblio/consti.htm>

⁷ <https://laicismo.org/la-institucion-libre-de-ensenanza-y-el-laicismo-en-espana/>



La ambigüedad de la Constitución de 1876 permitió que las organizaciones librepensadoras, las logias y los grupos republicanos establecidos en el territorio pudieran impulsar una red de escuelas laicas alternativas, donde la religión católica no era enseñada, como las impulsadas por el grupo del ex escolapio Bartomeu Gabarró Borràs.

Estas plataformas impulsaron la laicización de la vida pública en las poblaciones donde las fuerzas obreristas, librepensadoras y/o republicanas tenían peso.

De Ferrer Guardia al CENU

La Escuela Moderna de Francisco Ferrer Guardia y las escuelas racionalistas de los ateneos y sindicatos libertarios toman en el siglo XX el relevo del movimiento escolar laicista de las últimas décadas del s. XIX.

La evolución laicista alrededor del cambio de siglo tiene mucho que ver con los progresos dramáticos de la escolarización laica en el vecino Estado francés, desde la ley sobre la laicidad escolar de 28 marzo de 1882 en adelante.

El fundador de la Escuela Moderna expresó su punto de vis-



ta radical sobre el tema de la separación Iglesias-Estado en Francia. Fue en 1905, a raíz de la decisión parlamentaria francesa de profundizar en la implementación de medidas para hacer efectiva esta separación. En Barcelona en una reunión librepensadora de un centenar de personas en representación propia o de varias entidades para apoyar esta iniciativa legislativa francesa, se decidió enviar un mensaje de felicitación al presidente de la República francesa. Ferrer discrepaba, considerando que la ley francesa de separación *“sería, al fin y al cabo, a beneficio de la Iglesia católica, puesto que se le dejaban todos los bienes y, además, la libertad de aumentarlos y los obispos todavía eran reconocidos como autoridad competente para resolver cualquier conflicto”*.

En lugar de estas manifestaciones ineficaces, la Escuela Moderna proponía una acción a favor del único tipo de separación efectiva, consistente en el hecho de que personas y familias no practicaran ninguna religión: *“tenemos que empezar por desnudarnos a nosotros mismos, los librepensadores, de cualquier sentimiento religioso”*⁸. No olvidemos, a pesar de ello, que, en una reunión con amigos en Londres, después de su primera detención, dijo que le parecía preferible *“un buen católico que un librepensador a medias”*.

⁸ BEM, n.4, 31-12-1904. *“Sobre la separación de la Iglesia y el Estado”*, de FFG

**“tenemos que
empezar por
desnudarnos a
nosotros mismos,
los librepensadores,
de cualquier
sentimiento
religioso”⁸**

⁸ BEM, n.4, 31-12-1904. “Sobre la separación de la Iglesia y el Estado”, de FFG



Muy en la línea de Condorcet, Ferrer alertaba de que el laicismo educativo no puede convertirse en una deificación del estado laico burgués. El tema de la moral racional y racional(-ista) lo hacía cavilar hasta el punto que escribió un opúsculo sobre la cuestión⁹.

Es evidente que el asesinato legal del editor racionalista el 13 de octubre de 1909 tiene mucho que ver con su papel de símbolo de la heterodoxia laicista.

El laicismo escolar inspiró las leyes educativas de la Segunda República. Es en este momento en que el Estado y la Generalitat en el ámbito oficial, pero también en el campo sindical y militante las llamadas escuelas racionalistas, como la Escola Natura del Clot, de Joan Puig i Elías (1898-1972), aplican efectivamente el laicismo escolar.

Con el advenimiento de la revolución, toda la red escolar privada confesional pasa a ser regida por el Comitè/Consell de l'Escola Nova Unificada (en siglas CENU, 1936-1939), que llevó a la práctica un sistema educativo “*inspirado en los principios racionalistas del trabajo*”, alusión directa a la filosofía educativa de la Escuela Moderna¹⁰.

⁹ Francisco Ferrer Guardia (2009). *Principios de moral científica*. Barcelona: Fundació Ferrer Guardia, prólogo de Vicenç Molina.

¹⁰ *Imprescindible: leer la compilación de la revista Perspectiva Escolar*, n. 8-9. Barcelona: Rosa Sensat: p. 39 y s., julio-septiembre de 1976.



Del estado nacional católico al régimen del 78

El estado nacional católico y falangista, instaurado por la larga dictadura del general Franco una vez ganada la guerra, con la ayuda de los nazis alemanes y de los fascistas italianos, persiguió cualquier vestigio de laicidad, fuese en la vida cotidiana, en la esfera pública o, naturalmente, en la escuela.

El Concordato de 1953, firmado entre la Santa Sede y el régimen franquista, establecía que el jefe de Estado tenía potestad de nombrar obispos, mediante el denominado derecho de presentación. La Iglesia obtenía grandes ventajas en los terrenos fiscal y económico, así como en el campo legal y en el educativo.

El siguiente pacto, todavía vigente, basado en el del franquismo, fue el Concordato del 3 de enero de 1979, que incidía en todos los aspectos, básicamente el jurídico, el económico, el educativo, el cultural y el militar. Este acuerdo preveía una ayuda transitoria del Estado hasta que llegara una autofinanciación. Pero en realidad esta “ayuda” se ha hecho estructural, hasta el punto que se mantiene la subvención a la Iglesia católica a través de la cuota (del 0,7% desde 2007) del IRPF¹¹.

¹¹ Mireia Rourera (2019). *Sílvia Luque: “Es anómalo en un estado laico tener que ofrecer religión en las escuelas”*. *El Punt Avui, Girona, 11 mayo*.



Se puede decir que, más de cuarenta años después de la firma del pacto, el peso de la Iglesia católica en el Estado español (y en la Cataluña del famoso “oasis pujolista”) continúa siendo muy notable. En el terreno escolar, por ejemplo, las subvenciones públicas a la escolarización privada confesional, en mengua de recursos para la escuela pública, han sido un hecho, sancionado por las leyes orgánicas, es decir de obligado cumplimiento para las autonomías, del PSOE de la década de los ochenta. Todo ello hace que el peso de la escuela concertada (tres cuartas partes de la cual es confesional) sea a estas alturas anormalmente elevado en relación a Europa.

Educación laica y valores

Formalmente, la educación laica invita a la tolerancia y a la aceptación del pluralismo ideológico. Educar en la tolerancia de creencias y en el respeto a las diferencias ideológicas no quiere decir caer en un relativismo cínico. No todas las ideologías son válidas. Hay que pasarlas por la criba de la crítica racional y de los valores basados en los derechos humanos.

¿Qué hacer, por ejemplo, con los planteamientos que van contra la tolerancia misma o contra las libertades personales y/o sociales?



La respuesta adecuada a preguntas de este cariz nos enseña que un aspecto capital de la educación laica continúa siendo dotarla de sustancia en forma de valores humanistas.

¿Qué valores? Pues bien, la educación laica incentiva la libertad y la solidaridad, la bondad, la generosidad y la autorrealización, el espíritu crítico y el pensamiento independiente.

Y desactiva el dogmatismo de las opiniones que pasan por verdades absolutas, alertando de las manipulaciones de conciencia que se producen en nombre de estas pretendidas verdades absolutas.

Es respetuosa con las creencias de los otros. Y a la vez crítica. Llama a la coherencia entre el pensar y el actuar, denunciando la distancia que hay entre proclamas maravillosas sobre derechos de los ciudadanos (en los textos constitucionales o en las declaraciones programáticas de partidos o de escuelas, por ejemplo) y prácticas reales que no hacen factible y que en la práctica obstaculizan la posibilidad de implementar estos derechos fundamentales.

Toma como norte la Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU del año 1948, que establece un común denominador de valores donde pueda converger todo el mundo en el reconocimiento de los derechos esenciales de las personas.



En el terreno educativo, el artículo vigésimo sexto de la Declaración Universal dicta la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza elemental, y también la libertad de la educación (“el padre y la madre tienen derecho preferente de elegir el tipo de educación que será dada a sus hijos”), siempre poniendo el foco en el pleno desarrollo de la personalidad humana y promoviendo *“la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos étnicos o religiosos”*.

Aplicar la enseñanza laica así concebida requiere arte y conocimientos. Va un poco (bastante) a contracorriente de la deshumanización, mercantilismo y pragmatismo de corto recorrido que se adueñan del mundo educativo, y de que tenemos muestra fehaciente en la reorganización de planes de estudio universitarios del llamado Plan Bolonia.

Quién está al pie del cañón como educador(a), sabe que *“lógicamente si explicas Historia, Literatura, Filosofía... tienes que hablar del fenómeno religioso, pero no desde la perspectiva del adoctrinamiento, sino del análisis científico, respetando lo que pueda pensar cada cual dentro de un ámbito de libertad de expresión”*¹².

¹² Comentario de un lector del artículo citado en la nota anterior.

**“lógicamente si expli-
cas Historia, Literatura,
Filosofía... tienes que
hablar del fenómeno re-
ligioso, pero no desde la
perspectiva del adoctri-
namiento, sino del aná-
lisis científico, respetan-
do lo que pueda pensar
cada cual dentro de un
ámbito de libertad de
expresión”¹²**



En efecto, desde la perspectiva educativa, es la crítica razonada la que nos ayuda a entrar y valorar los grandes temas de las religiones, y no al revés (o sea que las creencias religiosas sean la base desde la cual se abordan cuestiones relacionadas con el sentido de la vida, la felicidad, la virtud, la moral o los valores humanos).

Conecta directamente con esta consideración la propuesta de que en la educación común no haya materias de enseñanza de ninguna religión, ligando con la histórica reivindicación laicista de *“la educación, en la escuela, y la religión, en los lugares de culto”*.

Analizando las propuestas de mejora educativa de los últimos cien años se hace patente que la exigencia de una “educación laica” (que responsabilice y a la vez forme al ciudadano) confluye, simple y llanamente, con la de una educación y de una cultura de calidad, sin las cuales la ciudadanía queda debilitada y desarmada ante los cantos de sirena de populismos y fascismos¹³.

¹³ *“Las diferentes perceptions de la laïcité en Europe”, resumen del encuentro COMALACE del 17/02/2009, final.*



A modo de conclusión

Hemos visto cómo, históricamente, ni en nuestro país ni en los de alrededor se han regalado los adelantos hacia la neutralidad o la laicidad. Para llegar ha habido conflictos e incluso tragedias, fruto de la intolerancia y el fanatismo, como hace patente el asesinato legal del fundador de la Escuela Moderna (1909).

Los cambios de mentalidad de las últimas décadas no nos tendrían que hacer olvidar la dureza y el sacrificio que ha comportado la lucha por una educación plenamente secularizada. En este sentido tiene razón el Consejo de Europa cuando avisa que la laicidad no tiene que ser vista como una forma de relativismo cultural¹⁴.

Este mismo organismo, en su Asamblea de 31 de mayo de 2007, bajo la batuta del malogrado eurodiputado gerundense

¹⁴ Según el mismo documento, el tema fue abordado, por ejemplo, en la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa de 2005 (recomendación 1720, de 4 de octubre de 2005, artículo 1). En ella se recordó la primacía de la separación de las Iglesias y del Estado y de los derechos humanos. Y se advirtió que el principio de libertad religiosa no puede ser tomado como un pretexto para justificar violaciones de los derechos de las mujeres, condenando la práctica política basada en la religión. Reafirmaba el principio de que la religión de cada uno, incluida la opción de no tener ninguna religión, pertenece al dominio estrictamente privado. Lo cual no es incompatible, explicaba, con el hecho de que un buen conocimiento de las religiones y la práctica de la tolerancia devengan indispensables para el ejercicio de la ciudadanía democrática.



socialista Lluís Maria de Puig, emitió por unanimidad diversas conclusiones en este mismo sentido, las cuales llevaron a la recomendación 1804 de 29 de junio de 2007 (artículo 4) constatando que la separación de la Iglesia y el Estado constituye uno de los valores europeos comunes¹⁵.

Cabe decir, para terminar, que, aunque este artículo se ha centrado en los casos catalán, español y francés, territorialmente el tema de la educación laica es mucho más amplio, de forma que no se puede reducir al ámbito peninsular o europeo. Por razones de extensión no podemos entrar en ello, pero por su misma trascendencia afecta a cualquier tipo de régimen político o sistema educativo del mundo.

¹⁵ Art. cit. “*Les différentes perceptions de la laïcité en Europe*” (2009), *resum de la trobada CO-MALACE*.





El Sistema Educativo y su dependencia del Concordato de 1979

Francisco Delgado

Antecedentes

Tras diversas propuestas fallidas en el siglo XVII, sería en la Constitución —de corte liberal— de 1812, casi al final de la *Guerra de la Independencia*, cuando se plantea en el **título IX** la necesidad de establecer un modelo de enseñanza organizada, aunque en el marco de un **Estado confesional**, donde se afirma, en el artículo 12, que “*la religión de la Nación española es y será perpetuamente la católica, apostólica, romana, única y verdadera*”. Ese **legado ideológico**, ha sido la “**guía espiritual y política**” de los futuros sistemas educativos que han ido surgiendo, antes y después de la *ley Moyano* (1857) y hasta la LOM-CE —ley que está vigente cuando escribo este artículo— salvo en brevísimos periodos de finales del siglo XIX y durante la *II República* que proclamó **la laicidad del Estado y de la Enseñanza**.

Después de diversidad de intentos, es en el *Plan de Claudio Moyano* en 1857 cuando se avanza en un proyecto organizado



de sistema educativo. Bases para una Ley que, con diversidad de avatares, se extenderían hasta la *Ley General de Educación* de 1970. En todas ellas, salvo el ya comentado breve periodo republicano de 1931 a 1939, la **religión confesional** ha formado parte, en mayor o menor medida, de los programas educativos.

Como es sobradamente conocido, la **sedición nacionalcatólica y militar** de 1936 y la instauración posterior del Régimen franquista hace que, hasta la Constitución de 1978, la religión del Estado fuera la “*católica apostólica y romana*” y, por ende, de la estructura y de los programas educativos.

Los *Concordatos* isabelino de 1851 y franquista de 1953 (todavía —en 2020— no derogado en su totalidad), consagran los privilegios que la Iglesia católica mantiene en materia de enseñanza. Ambos, en parte, ratificados por los *Acuerdos concordatarios* de 1979, sellados tras la aprobación de la Constitución de 1978, que, aunque el Art 16.3 establece los principios de un Estado **no confesional** (*Ninguna confesión tendrá carácter estatal*), anuncia, a continuación, la posibilidad de mantener *relaciones de cooperación con la Iglesia católica y otras religiones*.

Dada la enorme influencia y control que la Iglesia ejercía en la política, en la vida social y en el ámbito de la enseñanza pública, hacia finales del siglo XIX y comienzo del XX surgen inicia-



tivas de **enseñanza laica** por toda España, como es la creación de escuelas laicas privadas promovidas por intelectuales y particulares; una de ellas y quizá la de mayor trascendencia fue la *Institución libre de Enseñanza* (1876-1936), una iniciativa propiciada por ilustrados, como Francisco Giner de los Ríos, Azcárate, Salmerón, Machado o Cossío, entre otros. Además surge la *Escuela Moderna* (1901-1906), que fue un modelo y un centro de enseñanza que promovió —en Barcelona— el pedagogo librepensador Francisco Ferrer Guardia. El objetivo esencial de este proyecto era “*educar a la clase trabajadora de una manera racionalista, secular y no coercitiva*”.

En 1913, en una época de la alternancia liberal y conservadora, se planteó la “*Cuestión del catecismo*”, produciéndose una fuerte agitación política y popular, a favor y en contra de la enseñanza de la religión católica en las escuelas. El “*Consejo de Instrucción Pública*” teniendo en cuenta diversas opiniones, autorizó a los maestros que lo solicitaran a no tener la obligación de enseñar el catecismo a aquellos niños cuyos padres así lo solicitaran.

La **II República**, en una época en la que el analfabetismo entre las clases trabajadoras era enorme, trató de impulsar la enseñanza, como medio para salir de ostracismo histórico y, con ello, la **laicidad en las escuelas** de acuerdo con la Constitución de 1931, así como impedir que las confesiones pudieran

**"educar la clase
trabajadora
de una manera
racionalista,
secular y no
coercitiva"**



impartir enseñanza ordinaria. Se trataba de desarrollar un modelo de **escuela pública, única, laica, obligatoria y mixta**, inspirándose en el ideal ilustrado de la **solidaridad humana y de la igualdad** y aunque su recorrido fue muy breve, ahí quedó su **enorme legado**.

La Dictadura (1939-1977) impulsó los colegios religiosos y la religión católica obligatoria en todos los centros escolares del Estado. El resto de las convicciones y religiones eran perseguidas, hasta bien entrado los años sesenta, cuando se promulgó la ley de libertad religiosa de 1967, coincidiendo con el final del Concilio Vaticano II, en un intento del Régimen de “abrirse al mundo”.

Durante el tardofranquismo, surgieron diversidad de movimientos sociales y, sobre todo, profesionales del ámbito de la enseñanza por diversos territorios, como fueron los colegios de doctores y licenciados, grupos de renovación pedagógica, escuelas de verano, etc. que trataban de dibujar, de forma esperanzadora para el futuro, un modelo de enseñanza pública, única, laica, democrática, coeducadora, compensadora e inclusiva, además de proponer un cuerpo único del profesorado, para una ilusionante democracia que ya se percibía cercana.

Con el inicio de la democracia formal en 1977, una calculada ambigüedad de la Constitución en esta materia, sobre todo en



lo que afectaba a los artículos 16 y 27, además de la firma de los *Acuerdos concordatarios con la Santa Sede de 1979* y una voluntad política favorable a mantener una determinada **confesionalidad de las instituciones** en general, hace que la **religión forme parte del sistema educativo**, hasta hoy.

El Concordato de 1979, incumple principios básicos de la Constitución sobre la no confesionalidad del Estado y sobre la libertad de conciencia, al establecer que *“el Estado reconoce el derecho fundamental a la educación religiosa”* y cuando expresa que *“la educación que se imparta en los centros docentes públicos será respetuosa con los valores de la ética cristiana”*.

Además de que es un documento que no cumple los requisitos mínimos de un Acuerdo de carácter internacional. Y, por lo tanto, dichos acuerdos deberían de ser declarados nulos. Solo los sostiene **la complicidad de los poderes legislativo y ejecutivo con el poderoso lobby católico**.

Ello da como resultado que, al cabo de más de cuatro décadas de democracia formal, no solo siga la **religión confesional** como de **oferta obligatoria en todos los centros de enseñanza, públicos y privados**; Sino que, aunque no figure en estos Acuerdos, el Estado **financia centros dogmáticos católicos**, lo que supone un **suculento negocio económico e ideológico** para esta corporación religiosa, que alcanza a casi un tercio



del alumnado, concentrándose en las grandes urbes, básicamente y en los barrios de clase media y media alta, haciendo competencia desleal a la escuela de titularidad pública, dada la complicidad política existente.

En estos centros privados (la inmensa mayoría financiados con fondos del Estado) transmiten su **ideario doctrinal católico** de forma expresa y transversal, trasladando, con frecuencia, al alumnado mensajes deformados sobre la libertad de conciencia o actuando contra leyes civiles que son aprobadas por la soberanía popular, generalmente sobre cuestiones relacionadas con la orientación sexual, la igualdad de sexo, los modelos de familia, el derecho a la libertad sexual de las personas o promoviendo la industria de la caridad como alternativa a la justicia social.

También lo hacen sus **“delegados diocesanos”**. Es decir, las personas que imparten religión en los centros de titularidad pública (y en los privados concertados no religiosos). Personas designadas por los obispados, cuyo salario y cargas sociales paga el Estado y que suponen más de 600 millones de euros al año y que perciben los cerca de veinte mil **“guardianes de la fe católica”**, que, además, tienen más estabilidad que los docentes interinos que han aprobado una oposición por mérito y capacidad.



Además, cuando estas personas acceden a una oposición libre, en algunas Administraciones educativas territoriales les tienen en cuenta la antigüedad, algo realmente indecente e ilegítimo. Y para mayor escarnio, cuando no tienen suficientes horas de religión, en una gran parte de los territorios se les permite cubrir bajas laborales y/o impartir otras asignaturas con la finalidad de completar horario y salario, algo totalmente ilegal y discriminatorio para miles de docentes interinos que están a la espera de plaza.

También la transmisión de sus respectivos idearios doctrinales la hacen las personas autorizadas de otras religiones en los centros públicos, desde la firma de unos *Acuerdos* en 1992 con las religiones judaica, islámica y las diferentes corrientes evangélicas, aunque es de forma muy minoritaria.

Las leyes de la democracia

Varias han sido las leyes que se han aprobado, desarrollado y puesto en marcha desde 1978 de forma efectiva: El Estatuto de Centros - LOECE (1980); la LODE (1985), que además de remarcar los principios constitucionales del derecho universal a la educación, consagraba la privatización y confesionalidad del sistema; la LOGSE (1990) que suponía un cambio radical en la estructura del sistema; la LOPEG (1995), que suponía adap-



tar la LODE a la LOGSE y eliminaba —en la práctica— poder de decisión a los Consejos Escolares de Centro; la LOE (2006) y la LOMCE (2013) que rectificaban aspectos de la LOGSE. En el caso de la LOMCE avanzada, aún más, en la privatización-mercantilización del sistema, en su carácter selectivo, en su confesionalidad y restaba, aún más, democracia participativa en los centros escolares.

También a lo largo de estos 40 años se han desarrollado las transferencias educativas (prácticamente plenas) a las CCAA, que culminaron en el año 2000 y, desde entonces, cada CA ha elaborado su propia ley educativa (en el marco de las leyes orgánicas) y mantiene sus propias dinámicas, dependiendo del color político de turno de cada momento. Gestándose, con ello, desigualdades diversas en el **derecho a la educación** de cada alumna y alumno, según en qué territorio resida, ya sea porque se ha privatizado más aceleradamente o no, bien porque la inversión y gasto varía en según qué CA, llegándose a la paradoja de que, por ejemplo, el gasto por **alumno/año**, en las enseñanzas no universitarias, incluso se llega a duplicar de unos territorios a otros.



Confesionalidad de la LOE y de la LOMCE, leyes de este siglo

Como consecuencia de la tendencia a privatizar y darle un tratamiento confesional a la enseñanza, en la LOE de 2006, (que mantuvo la LOMCE de 2013), se le da un tratamiento de **servicio público** a los **centros privados concertados**, algo que venían reclamando los obispos y las patronales de la enseñanza católica, desde hacía años. ¡Y por fin lo consiguieron! en el artículo de la ley. LOE. 108.4: *“La prestación del **servicio público** de la educación se realizará, a través de los centros públicos y privados concertados”*.

La LOE y la LOMCE mantienen, una vez más, que *“la Enseñanza de la religión católica se ajustará a lo establecido en el Acuerdo sobre Enseñanza y Asuntos Culturales suscrito entre la Santa Sede y el Estado español”*. También hacen referencia a los *Acuerdos con las otras religiones de 1992*.

Pero, en este caso, como se ha indicado anteriormente, ambas dan un paso confesional más allá: *“Los profesores que, no perteneciendo a los cuerpos de funcionarios docentes, impartan la enseñanza de las religiones en los centros públicos lo harán en régimen de contratación laboral, de conformidad con el Estatuto de los Trabajadores, con las respectivas Administraciones competentes. La regulación de su régimen laboral se hará con*



la participación de los representantes del profesorado. Se accederá al destino mediante criterios objetivos de igualdad, mérito y capacidad. Estos profesores percibirán las retribuciones que correspondan en el respectivo nivel educativo a los profesores interinos”.

Es decir, en las disposiciones segunda y tercera de la LOE (luego LOMCE), se le da carácter de *personal laboral al servicio del Estado* a las personas que imparten religión, pero que seleccionan y designan los obispos. Determinando más derechos que los docentes interinos, hecho que es de dudosa legalidad.

Es cierto que la LOMCE promovida por el PP, que modificaba algunos artículos de la LOE, le confiere un mayor protagonismo a la religión, al considerar la nota de esta materia como vinculante para hacer media con otras asignaturas e, incluso, para el acceso a la universidad. Algo realmente inaudito. Si bien esta ley (LOMCE), al contrario que la LOE, al marcar porcentajes de tiempo por áreas de conocimiento, da la posibilidad de que, bien las CCAA o bien los propios centros en su autonomía, puedan programar una sola sesión de religión a la semana y ello no deja de quitar carga confesional, allá donde se ha aplicado.

El muy desafortunado apartado 3, del artículo 27 de la Constitución: *“A la luz del principio de libertad religiosa, la acción educativa respetará el derecho fundamental de los padres sobre la*



educación moral y religiosa de sus hijos en el ámbito escolar”, está generando innumerables problemas, ello propicia falsos e históricos debates sobre **libertad de enseñanza**, que a la parte más conservadora de la sociedad y de la política le interesa resaltar, no solo para que se imparta religión confesional en la escuela, sino para exigir el régimen de concertos. Pero ese párrafo entra en contradicción con diversos principios de la Constitución, aquellos que establecen que hay que preservar los derechos a la libertad conciencia de los menores, que ni el Estado, ni las familias, deberían vulnerar y, también entra en contradicción con la filosofía última del art. 27.2, sobre el **derecho del alumnado a una educación integral, no dogmática y que no segregue por cuestiones de conciencia.**

Negocio mercantil e ideológico

La *Conferencia Episcopal Española* (CEE), junto a las patronales de la enseñanza privada católica, afirma que le ahorran dinero al Estado. **Afirmación que es rotundamente falsa.** Diferentes y muy rigurosos estudios demuestran que el costo de una plaza en la enseñanza pública (ámbito rural y urbano) es similar a la de un centro privado concertado (inmensa mayoría ámbito urbano) y, además, el Estado cuenta con la carga de los servicios administrativos, de gestión y de inspección, que están al ser-



vicio de todo el sistema, público y privado (concertado o no). Para financiar los centros educativos con ideario propio católico, la cifra aproximada que se gasta el Estado (central y autonómico) supera los 4.500 millones de euros al año, a través de los módulos económicos de los conciertos educativos. Además, conforme se han ido desarrollando los artículos 116, 117 y la disposición adicional 29 de la LOE (que no modificó la LOMCE), así como el proceso de privatización de la enseñanza que se viene produciendo, en unas CCAA más que en otras, el costo de esta financiación se dispara, año tras año, de forma directa (conciertos) e indirecta (becas, exenciones tributarias, apoyo enorme a la formación profesional, etcétera).

Pero también está el **gran negocio** que tienen con las actividades y horarios especiales extracurriculares, con las clases complementarias, comedores, cuotas especiales, uniformes, material escolar, con los ciclos de la educación infantil, con una parte muy sustanciosa de la formación profesional, etc. Además de los suculentos beneficios, de todo tipo, que les suponen los muchos centros de élite, los que no son concertados.

Y, por supuesto, con la venta de los libros de texto y otros materiales escolares a través de sus múltiples negocios editoriales a todo tipo de centros, tanto públicos, como privados, ocupando, ya, algo más del 50% del mercado editorial del libro y de los soportes informáticos de los programas oficiales



y, por supuesto, dejando su **inconfundible sello católico**, en cualquiera de las materias, bien de forma oculta o, incluso, de forma expresa.

La religión inunda las aulas, a pesar de la secularización de la sociedad

De una forma u otra, en mayor o menor medida, una **cierta cultura y carga confesional** sigue vigente en el sistema educativo español, en el ámbito de los diversos territorios. Como se ha comentado, existe un “*delegado diocesano*” (las personas que imparten religión) que participa muy activamente en la vida de cada centro (y en las decisiones del claustro, consejo escolar, departamentos, aulas...) cuya finalidad última es **cristianizar y llevar la palabra del evangelio**, en suma: Hacer **proselitismo católico** a cualquier precio, si llega el caso.

Crucifijos, imágenes, belenes, desfiles procesionales, visitas de obispos, mensajes en tablones de anuncios y espacios comunes de centros escolares de titularidad pública constituyen, en demasiados casos todavía, una forma de proselitismo religioso (básicamente católico) inadmisibles en un Estado no confesional, aunque bien es cierto que sucede en unos territorios más que en otros y en unos centros más que en otros.



Además, aparecen contenidos expresos u ocultos en el currículo, en proyectos educativos de centro (incluso dentro de los departamentos de filosofía), en la planificación general anual, celebración de festividades religiosas (incluida el patrón de los docentes), puentes y periodos vacacionales relacionados con la religión...

Y ello sucede, cuando la **sociedad española es muy plural y se ha secularizado** altamente, sobre todo entre la población de menos edad: Lo demuestran los últimos estados de opinión y encuestas realizadas por diversos organismos y por el CIS (por ejemplo la de mayo de 2020) donde, en la media de todas las edades, se declara católico practicante habitual, tan solo un 17,6%; quienes se declaran seguidores de otras religiones no superan, en ningún caso, el 2%; pero los que se declaran abiertamente agnósticos, ateos, indiferentes y que no profesan religión alguna, ya se sitúan en el 35,5%; los que no saben o no contestan son un 1,1% y los que se declaran católicos por tradición y no practicantes, serían un 44%. Este último es, todavía, el “colchón-coartada”, cada vez más envejecido de los partidos políticos para **no avanzar en la laicidad de las instituciones del Estado** y de la Enseñanza, en particular.

Incluso en una encuesta muy rigurosa y amplia que la Confederación Española de AMPAS (CEAPA) realizó hace 25 años, más de un **cincuenta por ciento** de las madres y padres consul-



tados en todo el Estado querían que la **religión confesional saliera del horario lectivo**. Me consta que esas cifras hoy son más elevadas, podrían estar en torno a **dos de cada tres familias** o quizá más, de las que asisten a centros de titularidad pública. De hecho, según los últimos datos conocidos del Ministerio de Educación, el alumnado que asiste a religión en una media del conjunto del Estado desciende cada año: En primaria se sitúa en el entorno del 50%, aproximadamente y en secundaria no pasan del 25% los que no solicitan asistir a religión. Incluso en algunos territorios, como Cataluña y Euskal Herria, por ejemplo, las cifras son mucho más bajas.

Pasividad, complicidad y falta de voluntad política

Asistimos a una **enorme complicidad política e institucional con la corporación católica**, por no querer denunciar y derogar los Acuerdos concordatarios de 1979, herederos ideológicos del Concordato isabelino de 1851 y del franquista de 1953.

El 21 de febrero de 2018 se aprobó, por mayoría, una moción en la *Comisión de Educación del Congreso* instando al gobierno a que derogara los *Acuerdos con la Santa Sede* y que se “*sacara la religión confesional del currículo, del horario lectivo y de la escuela*”. Pero han pasado dos años y no se perciben propuestas al respecto.



La iniciativa respondía a una petición unitaria de *Europa Laica* y de otros cuarenta colectivos que, en octubre de 2016, hicieron llegar a la Cámara un documento con decenas de miles de firmas, que fue apoyada por UP, PSOE, ERC, *Compromís* y EH-Bildu.

También, bajo la presidencia de la pedagoga catalana **Marta Mata**, el pleno del **Consejo Escolar del Estado**, del 17 de febrero de 2005, por mayoría, aprobó y solicitó al Gobierno (entonces del PSOE) *la derogación de los Acuerdos firmados entre el Estado español y la Santa Sede, de 1979, por considerarlos contrarios a la Constitución*. Pero la iniciativa “duerme en un cajón”, como la moción del Congreso del febrero de 2018.

La segregación del alumnado por motivos de conciencia vulnera principios constitucionales

La “**segregación del alumnado**” en las escuelas, desde tempranas edades, en función de las creencias o convicciones de sus familias y el impartir un contenido doctrinal que, a veces, infringe los Derechos Humanos y la libertad de conciencia, supone una arbitrariedad y un atentado a los principios de toda **educación inclusiva y democrática**.



El proyecto de LOMLOE, en el Congreso

Cuando escribo este artículo, un nuevo proyecto de ley (uno más) está en fase de debate en el Congreso, se han presentado enmiendas a la totalidad y multitud de parciales. Este proyecto, inicialmente, supone un “refrito” entre la LOMCE y la LOE, para volver –en parte– a esta; manteniendo, como las anteriores, una fuerte carga retórica y de intenciones, además de la **carga confesional actual**.

En mi opinión, este proyecto no aporta nada novedoso en cuanto a nuevas estructuras, en un tiempo nuevo que la “pandemia” y otras múltiples circunstancias nos están señalando. Se trata de un proyecto más cercano –cultural y estructuralmente– al siglo XX, que al siglo XXI.

De nuevo estamos ante un modelo rígido, en clave “de pasado”, con pocas aportaciones en cuanto al currículo o a una nueva visión de los tiempos y de los espacios escolares para la Era digital, que no contempla nada sobre construcciones escolares sostenibles y con muy pocas novedades en cuanto a la formación del profesorado y el acceso a la práctica docente. Inicialmente, en materia de religión confesional apenas supone avances, ya que solo se propone con respecto a la LOMCE, volver a la LOE y a la LOGSE: es decir, que la nota de religión no



cuenta para la media y que no haya asignatura alternativa a la religión.

Veremos, si se produce el debate, qué dará de sí... en un Parlamento tan fracturado (y aún más, tras la inesperada pandemia), aunque desde diversas plataformas y entidades se presionará para avanzar hacia la eliminación del régimen de conciertos, sacar la religión confesional de la enseñanza y se presionará, una vez más, para que se denuncien y deroguen los Acuerdos con la Santa Sede, verdadera coartada para mantener la religión dentro del sistema educativo.

Campaña unitaria “Por una escuela pública y laica, religión fuera de la escuela”

Esta Campaña unitaria –que en la actualidad respaldan más de setenta entidades sociales, sindicales y políticas– surgió hace más de dos décadas, no como una Plataforma de colectivos diversos, sino como **una idea**, como un **compromiso**, como un **objetivo de secularización de la enseñanza**. Ha tenido diversas fases, sin conseguir —hasta la fecha— demasiados éxitos en el plano político legislativo, ni tampoco en el ámbito territorial... como consecuencia de variadas circunstancias; y ello a pesar de tener un amplio respaldo social, que persigue, como objetivo último, **sacar la religión confesional del sistema educativo**,

**“Por una
escuela pública
y laica, religión
fuera de la
escuela”**



que los centros de ideario religioso no sean financiados con fondos públicos y que salga de los centros de enseñanza todo simbolismo, propaganda y proselitismo ideológico y religioso, para conseguir un imprescindible carácter laico del sistema educativo, que se persigue desde el siglo XVIII, como máxima ilustrada, en una sociedad plural, donde los privilegios sean desterrados de todo sistema educativo.

Infamia política, a modo de apostilla final

Es una **infamia** que los poderes públicos hayan ido recortando miles de millones de euros para la **escuela de titularidad pública**, que está establecida en todos los barrios y en el ámbito rural —que es donde residen las familias más desfavorecidas, donde la pobreza y desigualdad infantil crecen hasta niveles insoportables— y que, por el contrario, se hayan trasladado esos recursos a la **enseñanza privada mayoritariamente católica** —la inmensa mayoría establecida en los barrios y en los territorios más favorecidos— con la finalidad de **engordar el succulento negocio de la Iglesia católica y ampliar su ideología**; aumentando con ello la **segregación escolar**, como diversos organismos internacionales vienen denunciando, desde hace varios años.



En una democracia, escuela laica

Assumpta Baig

El pasado mes de junio se debatieron en el Congreso de Diputados las enmiendas a la totalidad de la nueva ley de educación presentada por el gobierno, llamada LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación) y, como es habitual en la presentación de leyes de educación, una gran parte del debate se centró en la religión como asignatura, en la necesidad o no de evaluación de esta materia y en si debe haber una alternativa para los alumnos que no eligen religión.

Unos días después, leí en una entrevista a un maestro y/o profesor de Castellón, Juan Solano, esta respuesta: “una nueva ley solo implica que cambian los libros de texto y si la religión cuenta, o no, para conocer la nota media”. Triste pero bastante real.

La dictadura franquista acostumbró la Iglesia católica a una situación de privilegio, que esta institución ha continuado reclamando directa o indirectamente durante la transición y la democracia, siempre que ha encontrado una rendija para profundizar en ello, como por ejemplo en las leyes de educación.



Algunos proclaman que la religión siempre ha estado presente en la escuela, pero no es así. Por ejemplo, en el año 1868 (siglo XIX) con la Revolución de la Gloriosa, la religión desapareció de la escuela durante 25 años.

Desgraciadamente, en una sociedad cada vez más secularizada y con una Constitución que se declara aconfesional, constatamos que vamos hacia atrás o no avanzamos tanto como quisiéramos en democracia, en todo lo referente a la libertad de conciencia, si lo comparamos con otras épocas.

La cuestión se inicia en la Disposición Adicional Segunda de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), aprobada en 1990, que es la primera ley que cambia la estructura y los contenidos de la enseñanza después de la dictadura, y vincula la religión a los acuerdos y pactos de bilateralidad del Estado, tanto con la Santa Sede como con otras religiones.

Seguramente el problema político arranca de uno de estos acuerdos, firmado el 3 de enero de 1979 y negociado al margen de la Constitución, que había sido aprobado en el referéndum del 6 de diciembre de 1978 y validado por el rey el 27 de diciembre de mismo año. Este acuerdo aprobado y firmado, sin consenso con las fuerzas políticas de la izquierda, es el que ha originado muchos debates y cambios de leyes, que cuarenta años después aún no se han superado.



Me gustaría que pasado todo este tiempo, y con mucha sensibilidad y pedagogía, las personas laicas explicáramos que los elementos constitutivos del laicismo son: la libertad de conciencia, la libertad religiosa y de culto, la neutralidad del Estado y la separación de los ámbitos civil y religioso.

La laicidad no es, ni debe ser, un postulado exclusivo de la izquierda, sino un valor democrático que garantiza la libertad personal con respecto a cualquier tipo de creencia.

La escuela es una institución pública donde las creencias no deberían entrar, dado que son dogmas inamovibles. Si la escuela tiene que desarrollar la personalidad de cada uno, debe trabajar la ciencia, el razonamiento y el debate libre.

La ciencia, según el Diccionari de la llengua catalana del Institut d'Estudis Catalans, es la rama de conocimientos sistematizados considerados como campo de investigación u objetos de estudio. Por lo tanto, avanza o retrocede de manera rápida o lenta, casi siempre desde la incertidumbre.

El razonamiento, según el mismo diccionario, es el encadenamiento de proposiciones que sirven para demostrar o justificar alguna cosa.

**La laicidad no es,
ni debe ser, un
postulado exclusivo
de la izquierda,
sino un valor
democrático que
garantiza la libertad
personal con respec-
to a cualquier tipo
de creencia.**



El debate libre es una discusión amplia con uno o más interlocutores. Es a la acción educativa a quien debemos dedicar esfuerzos desde la escuela. Debemos ayudar a niños y jóvenes a hablar de manera precisa, rigurosa, exacta y justa, escuchando al otro y con un pensamiento estructurado que permita mantener una conversación productiva.

Jorge Wagensberg, en la Escuela de verano del 2009, decía: “Progresar respecto a la incertidumbre del entorno es ganar independencia, pero en este entorno es donde se hallan todos los demás individuos”.

Y para ser libre e independiente en un mundo de incertidumbres y de complejidades, hay que ser capaz de tomar conciencia de los asuntos realmente importantes de la vida, capaz de formarse un criterio y capaz de tomar decisiones para modificar lo que sea necesario.

Solo con mentalidades abiertas, creativas y dialogantes y en una sociedad plural y laica, se podrán erradicar las desigualdades por creencias religiosas, filosóficas y espirituales.

Marta Mata Garriga que, a pesar de ser creyente, fue un referente en la defensa de la escuela laica, respondió en una entrevista en la revista Iglesia Viva “En nuestra sociedad una escuela definida por un credo que no es para todos, separa. La



separación es aparentemente cómoda, pero anti educativa (...)
No podemos pedir a los maestros que sean católicos toda la vida, ni a los niños que van a la escuela que sean cristianos. En cambio, en la parroquia sí que se lo podemos pedir. Estoy convencida de que cada cosa tiene su sitio”.



Laicismo contra fundamentalismo

Najat El Hachmi

Uno de los adelantos más importantes de la humanidad es el laicismo: el principio que hace posible impedir, en los sistemas de gobierno fundamentados en la soberanía ciudadana, que las creencias religiosas particulares de cada cual tengan peso político. La domesticación del orden religioso por parte del orden democrático es sin duda una de las contribuciones más valiosas que podemos agradecer a la Ilustración. Al fin y al cabo, la creencia en un ser supremo la existencia del cual no ha sido demostrada es una opción que tendría que formar parte de lo que es estrictamente personal, y las diferentes organizaciones que se han articulado en base a estas creencias no tendrían que tener peso ni poder en las diferentes estructuras que organizan la convivencia de las personas, si lo que se pretende es su plena igualdad. Porque el poder político de cualquier moral religiosa forma parte de los peores tiempos de la historia y ha tenido consecuencias nefastas para el bienestar de los individuos y sus libertades.

Si el debate sobre laicismo es necesario para avanzar hacia una sociedad más justa, cuando hablamos de la presencia



del islam en la Europa de hoy esta es una cuestión de una urgencia inaplazable. Por las características de la propia religión fundada por Mahoma y el momento histórico que vive, por los procesos de reislamización que están afectando a la población musulmana aquí y en los países de origen y por la amplia difusión de las propuestas fundamentalistas que tienen entre sus principales objetivos aumentar la religiosidad de las democracias occidentales, aunque solo sea en lo que tiene que ver con el islam.

Las propuestas islamistas, en todas sus variantes, no son compatibles con la separación entre Estado y religión porque entre sus postulados principales está el de vertebrar toda la vida humana, pública y privada, en base a los principios doctrinales. Con esto no quiero decir que su objetivo sea la islamización de Europa tal como dicen algunas voces limpiamente racistas, pero sí el de establecer dentro del mundo occidental la adscripción identitaria y política de los nacidos en familias musulmanas a la Umma o gran comunidad de creyentes. Hoy en día, resulta imprescindible que el debate sobre el laicismo tenga presencia mediática. Es decir, que se convierta en una cuestión de discusión colectiva. Pero lo que resulta más urgente y necesario es que haya no solo una educación laica sino una educación que transmita la importancia del laicismo.

Por un lado, para impedir la creciente desmemoria de las generaciones más jóvenes, ya nacidas en democracia, que dan



por hecho una libertad religiosa que no es fruto de la casualidad sino de largas luchas que aun duran. Por otro lado, educar en laicismo es hoy urgente porque el número de jóvenes musulmanes en Cataluña es considerable y tiene tendencia a incrementarse, al contrario de lo que pasa con la juventud católica. Esta juventud musulmana está cada vez más expuesta a las propuestas de un islam totalitario, reaccionario y excluyente que –entre otras cosas– se opone de manera frontal a la separación entre poder religioso y poder político. El fundamentalismo tiene poderosos instrumentos para hacer llegar sus mensajes a los nacidos musulmanes, sin encontrar ninguna resistencia por parte de la población a quien se dirige. Una población que en la mayoría de casos procede de unas sociedades que apenas presentan indicios de secularización debido, entre otras cosas, al hecho de que el laicismo ha sido duramente reprimido y la religión todavía determina los derechos fundamentales, y la carencia de libertad es una constante. Excepto el caso de Túnez y Turquía (a pesar del actual gobierno islamista) el resto de países musulmanes son teocracias y cada vez que los defensores de los derechos humanos reivindican la necesidad de cambiar esta situación, se encuentran con una fuerte oposición por parte de los sectores conservadores o incluso reaccionarios, encarnados en las propuestas fundamentalistas en sus diversas formas. Por eso, no es extraño que muchos de los jóvenes catalanes nacidos en familias procedentes de estos países no tengan un contacto directo con los valores del laicismo si estos no se enseñan en la escuela.



Vemos con preocupación como actualmente va penetrando la idea que los que creen en el mensaje de Mahoma; son, por encima de todo, comunidad musulmana y en base a esta consideración se están llevando a cabo políticas ciertamente inquietantes que no van en la línea de expandir la laicización de las estructuras democráticas sino todo lo contrario. Vemos una regresión clara en la conciencia laica cuando se trata del islam y sobre todo entre los partidos de izquierdas, que a pesar de que los suponemos herederos del republicanismo, no solo no presentan la misma beligerancia con el islam que con la Iglesia católica, sino que permiten que las corrientes más reaccionarias y retrógradas vayan penetrando en las instancias públicas, ya sea con la presencia mediática de su símbolo más destacado –el pañuelo– ya sea con la acogida y promoción de los discursos islamistas.

Ya hace tiempo que en Cataluña hay musulmanes, la mayoría fruto de la inmigración. Son diversos en cuanto a su procedencia geográfica, lengua o maneras de entender el islam y por este motivo es imposible hablar de una sola comunidad musulmana. Desde el principio, la necesidad de organizarse colectivamente tenía como objetivo resolver cuestiones vinculadas con el culto, como por ejemplo la apertura de oratorios para la plegaria, los sacrificios rituales o la celebración de las festividades del calendario musulmán. Pero en ningún momento ha habido, entre los musulmanes de Cataluña, un proyecto



político vinculado a las creencias particulares. Por eso resulta tan sorprendente que desde diferentes instancias se apele a la comunidad musulmana, como si hubiera solo una, articulada, cohesionada y homogénea, de la cual formarían parte todos los practicantes del islam en Cataluña. Esta necesidad de delimitar y definir un conjunto de personas consideradas siempre extranjeras es de la sociedad de acogida, no de los que forman parte de este conjunto. La comunitarización de la inmigración norteafricana está teniendo consecuencias nefastas y es, en mi opinión, una forma sofisticada de racismo. Por respeto a la diversidad nos otorgamos el derecho de definir la religión del “otro” y le presuponemos un fervor que no siempre es real. Y lo que es peor, algunas formaciones políticas han empezado a interpelar a los musulmanes en tanto que creyentes y no en tanto que ciudadanos de pleno derecho. Teniendo en cuenta que estas formaciones no harían nunca lo mismo con los votantes de origen católico, esta deriva se puede considerar un indicio de populismo racista.

Por supuesto que tiene que existir el respeto a los elementos culturales, religiosos, lingüísticos o de procedencia de las personas, pero fomentar la creación y organización de una comunidad definida por la religión de quienes la forman va contra la cohesión y la integración social. Sobre todo, cuando se defiende que dentro de los límites de tal comunidad se respetarán prácticas y valores que chocan frontalmente con las que rigen



el resto de ciudadanos. ¿Podemos, a día de hoy, asumir con toda normalidad que las mujeres sean claramente discriminadas si son parte de la comunidad? ¿Podemos avalar la carencia de libertades sexo-afectivas porque las establece el islam? ¿Podemos aceptar la persecución de la homosexualidad o el ateísmo? ¿Podemos permitir que en instancias como ayuntamientos o espacios de debate de titularidad pública se prediquen las bondades del islam bajo el epígrafe del respeto a la diversidad? ¿Podemos subvencionar entidades vinculadas a partidos políticos y organizaciones fundamentalistas que han aterrizado recientemente en Cataluña?

Vemos con preocupación cómo se ponen en entredicho los valores del laicismo en base a su supuesto etnocentrismo, dando a entender que las democracias laicas son tan válidas como las teocracias. Este relativismo emitido en muchos casos desde ciertos sectores del antirracismo ignora la lucha de tantas personas en las sociedades musulmanas que han pagado con violencia, persecuciones y hasta con la vida su combate en favor de un sistema más igualitario. Y constituye una forma sofisticada de discriminación hacia “el otro” por no defender para él lo que es tan fundamental para un mismo. Mientras que reaccionamos con beligerancia ante las injerencias en la vida política de los órganos de poder del catolicismo y tenemos muy claro que obispos y curas no tendrían que opinar sobre las leyes civiles, en el caso de los musulmanes invitamos los imames en



tanto que representantes de la “comunidad” inventada y celebremos gestos y actitudes de los seguidores de Mahoma que consideraríamos inaceptables en otras confesiones.

Esta discriminación positiva que no han pedido ni los propios musulmanes, no tiene ninguna utilidad en la vida de las personas ni para su incorporación a la ciudadanía plena. Al contrario, en tanto que mecanismo de alterización, de folclorización y de infantilización resulta tremendamente excluyente y denigrante.

Una de las dificultades más importantes en el caso concreto del Estado español es que este no es plenamente laico. Su condición de aconfesional ha servido para establecer unos privilegios obscenos de la Iglesia católica articulados a través del Concordato firmado en 1979 con la Santa Sede. Es cierto que hay leyes que definen la relación del Estado con otras confesiones religiosas que tienen el objetivo teórico de igualar su situación con la de la Iglesia católica, pero en la práctica las concesiones que se les han hecho son el chocolate del loro comparadas con los privilegios de la Iglesia. El 1992, por ejemplo, se firmó un acuerdo entre el Gobierno y la Comisión Islámica de España (una entidad, por cierto, de la cual muchos musulmanes no tienen ningún conocimiento, aunque esta se erija en representante de todos los musulmanes españoles) que establecía, entre otras cosas, el derecho de los alumnos



musulmanes a recibir educación islámica; pero este derecho no ha sido nunca atendido, suponiendo un agravio evidente teniendo en cuenta la oferta educativa cristiana.

Esta situación de confesionalidad camuflada acabará teniendo consecuencias nefastas. Es un auténtico talón de Aquiles de la democracia española, porque si el poder de la Iglesia sobredimensiona el peso real del catolicismo en la sociedad actual, fuertemente secularizada, este no es el caso del islam, que no solo no ha sufrido este proceso de pérdida de peso del elemento religioso, sino que está yendo hacia la dirección opuesta. Vivimos desde hace tiempo un fuerte proceso de reislamización que nos insta a no olvidar nuestra religión y a articular nuestras vidas en relación a lo que los fundamentalistas denominan el auténtico islam. Es decir, el islam del principio de los tiempos. También seguimos viviendo reacciones de una virulencia preocupante cuando nos expresamos públicamente en contra del islam. Es ciertamente preocupante ver que entre la población musulmana hay sectores que creen que cualquier crítica a la religión de Mahoma merece ser castigada. Es en este sentido que es más necesaria que nunca una educación democrática republicana y laica. Solo esta puede ser un antídoto contra el fanatismo que promueven los fundamentalistas.





Educación y religiones en Francia. ¿De la laicidad a la estigmatización?

Víctor Albert

El noviembre de 2016 Nicolás Sarkozy, entonces candidato a las primarias de la derecha para escoger candidato a la presidencia de la República francesa, proponía que en las escuelas públicas no pudiera haber la posibilidad de adaptar las comidas a las creencias y convicciones personales de los alumnos. Llevado por el fragor propio de un mitin, pero reafirmandose posteriormente en entrevistas y tertulias, proponía que cuando las cantinas escolares sirven “cerdo y patatas fritas”, los que no quieran cerdo se tengan que conformar con “una doble ración de patatas”. Para el expresidente, pero también para una parte importante del campo político francés, esta es una batalla más para asegurar el carácter “laico” y “republicano” de la educación nacional.

Estas declaraciones dejan entrever las dimensiones de un debate social y político recurrente en Francia, convertido en anafema de campañas electorales y discusiones parlamentarias, que insiste en defender una laicidad que estaría gravemente



amenazada, especialmente en el ámbito educativo. Pero en realidad se trata más bien de un debate sobre la visibilidad (y, por tanto, la legitimidad) de las minorías religiosas, principalmente el islam, en la cotidianidad de la Francia contemporánea. La recurrencia, y a menudo también la violencia simbólica, de este debate y las propuestas políticas que de él se derivan tienen consecuencias sobre la vida de las personas, refuerzan la estigmatización de las minorías y profundizan las fronteras simbólicas y materiales entre grupos sociales. En las líneas que siguen, haremos un breve repaso a la reciente evolución de estos debates sobre la laicidad en el contexto francés, y señalaremos algunas de sus consecuencias más relevantes.

Laicidad y educación, un binomio en interacción

En Francia, la laicidad parece haber adquirido una dimensión omnipresente. Las constituciones de 1946 y 1958 la erigen en principio fundamental, y numerosas leyes y normativas regulan su aplicación. La laicidad orienta asimismo discursos políticos, mediáticos y representaciones sociales, generando un extraño consenso a derecha e izquierda. Todo el mundo se apoya en ella, y todo el mundo la reivindica. Pero detrás de este aparente acuerdo se esconden tensiones y conflictos por su definición e interpretación. Tal como propone el filósofo y so-



ciólogo Jean Baubérot, la laicidad no puede entenderse como un concepto intemporal o platónico, ubicado en el universo de las ideas abstractas, y menos aún desde una perspectiva nacionalista que la situaría como una simple excepción francesa¹⁶. Al contrario, para analizar su evolución, pero también sus implicaciones simbólicas y prácticas, Baubérot propone una mirada racional y dinámica, también constructivista, fijándose en los actores y los contextos históricos que la condicionan.

Historiográficamente, existe cierto consenso que sitúa la laicidad, entendida como la separación entre el Estado y las religiones, como una derivada de la Revolución de 1789. Pero partiendo de esta perspectiva, tendríamos que evitar entenderla como un mero vehículo de la racionalidad y la modernidad defendidas por los revolucionarios ante el Antiguo Régimen y la Iglesia. Un análisis más complejo del conjunto de los siglos XIX y XX nos muestra una laicidad que se instaura progresivamente, resultado de conflictos políticos sucesivos, pero también de la implementación del estado nación contemporáneo. Si la laicidad sirve para defender la autonomía del poder político ante la religión, permite a su vez legitimar el Estado y las nuevas instituciones que se derivan de él. No es de extrañar, pues, que uno de los primeros caballos de batalla en la aplicación de

¹⁶ Baubérot, J. (2014). *Les laïcités dans le monde*. Presses Universitaires de France.



esta separación sea la educación nacional y que, ya unos años antes de la ley de 1905, las escuelas públicas se emancipen de la tutela de la Iglesia.

El principal responsable del proyecto de laicización de la educación nacional fue Jules Ferry, ministro de enseñanza entre 1879 y 1883, primer ministro del 83 al 85, quién fue también un firme partidario e impulsor de la colonización. Lejos de una mera coincidencia, estamos ante dos de los legados principales de la III República. Sería reductor afirmar que laicización y colonización van de la mano, pero un proceso no puede entenderse sin el otro, y sin ambos no puede entenderse el régimen político francés del momento ni, seguramente, el actual. En el republicanismo de finales del siglo XIX y principios del XX, la “irracionalidad” estaba representada por la religión y las minorías regionales y lingüísticas, pero también, y principalmente, por los pueblos colonizados. La República no es entonces un simple sistema de organización del poder político, sino que deviene un proyecto evangelizador a partir de la “razón” y la “modernidad”. Internamente, el instrumento principal de este proyecto es la educación pública nacional, entendida por sus promotores y defensores como una herramienta de emancipación. Externamente, la “civilidad” se exporta mediante la instauración de regímenes políticos de excepción que estructuran el poder colonial y otorgan derechos a la población colonizada en función, entre otros factores, de su religión.



Laicidad y proyecto colonial se conjugan así de una manera peculiar.

En Argelia, territorio que forma íntegramente parte de Francia hasta la independencia de 1962, las leyes de la metrópoli no rigen para la población musulmana. Para sustituirlas se establece el llamado “código del indigenado” que, en la práctica, supone una derogación completa de cualquier sistema de derechos. Para escapar de ello y poder estar sometido al régimen general se establece como una de las condiciones renunciar a lo que se designa entonces como “estatuto personal”, que no es otra cosa que la identidad religiosa. De este modo, el solemne anunciado “la República no reconoce ni subvenciona ningún culto” que abre la ley de 1905 parece disolverse al otro lado del Mediterráneo. Más allá de gestionar las poblaciones en función de la religión, la administración colonial francesa dirige directamente el culto, nombra imames, manda construir mezquitas (e iglesias) y determina los buenos y los malos preceptos teológicos.

Con la descolonización y los Treinta gloriosos, Francia se reafirma como destino migratorio, y decenas de miles de trabajadores, venidos de todas partes de Europa y de las antiguas colonias del norte de África, se instalan como mano de obra. Lo que se concibe inicialmente como una inmigración temporal se transforma en permanente, y los hijos y nietos de los extran-



jeros se convierten en franceses de (aparente) pleno derecho. La educación pública nacional, vector de la meritocracia republicana, pretende seguir jugando el rol de herramienta emancipadora para el conjunto de la población. A la alfabetización y formación de las clases populares, se añade ahora la “integración” de los hijos y nietos de los recién llegados. La plena incorporación de estos al contrato social pasa por su “asimilación” y, por lo tanto, por un abandono, o al menos una invisibilización, de algunos aspectos de sus culturas y religiones de origen.

Paralelamente, el pacto laico de principios del siglo XX se consolida. La educación pública es plenamente aconfesional, pero, como en otros países, se establece un sistema de financiación estatal de los establecimientos privados —algunos marcadamente católicos— con el objetivo declarado de completar la red educativa. A mediados de los años 80, bajo la presidencia del socialista François Mitterrand, se produce un intento de limitar el peso de las escuelas concertadas, pero una fuerte movilización de estas lo acaba impidiendo. Es en esta época también donde los estragos de la desindustrialización y el paro se empiezan a hacer patentes. La precariedad socioeconómica es especialmente notable en algunos segmentos de la población, y también en algunos territorios donde se concentran los antiguos inmigrantes poscoloniales y sus descendientes. El gobierno Mitterrand lanza entonces el objetivo político, a me-



dio plazo, del “80% al Bac”. Es decir, que el 80% de las futuras generaciones escolarizadas obtenga, como mínimo, el equivalente del título de acceso a la universidad.

El cambio de paradigma laico

Es en este contexto que en 1989 se produce un primer debate significativo sobre el velo en la escuela. La presencia del islam, que hasta entonces había sido invisible pero no inexistente, se hace patente. Los hijos de los trabajadores inmigrantes son ciudadanos de la República, y a la reivindicación de sus derechos sociales y políticos se añade, para algunos, la voluntad de vivir plenamente una identidad religiosa que sus padres habían mantenido discreta. La polémica mediática estalla con la expulsión de tres alumnas que llevan el velo en un instituto cerca de París, pero la controversia acaba cuando el Ministerio de Enseñanza establece que un procedimiento así vulnera tanto el derecho a la educación como la libertad de culto.

Casi 15 años después, en marzo de 2004, la Asamblea Nacional aprueba la ley que prohíbe los “signos religiosos ostentosos” —principalmente el velo— en los centros educativos públicos. Entre 1989 y 2004 el contexto ha cambiado, pero la nueva norma suscita un amplio consenso en todo el espectro político. El peso de la extrema derecha, después de las presidenciales de



2002, ha aumentado, pero se han dibujado también los contornos de lo que algunos han denominado una “nueva laicidad”. Progresivamente, la exigencia de neutralidad religiosa se ha desplazado del Estado y el conjunto de las Administraciones hacia los usuarios de estas. Con la ley de 2004, ya no es solo la escuela la que tiene que ser laica, sino que también lo tienen que ser los y las alumnas.

Los sociólogos Abdellali Hajjat y Marwan Mohammed han analizado el proceso social y político de la aprobación de la ley de 2004 y otras medidas adoptadas posteriormente¹⁷.

La construcción de un “problema público” alrededor del islam y de algunas de sus manifestaciones, como el velo, es el resultado de la acción de un conjunto variado de actores que, desde el campo político al universitario, pasando por el mediático y una parte del asociativo, contribuyen a definir esta nueva laicidad. Este proceso se estructura alrededor del trabajo de comisiones de supuestos expertos que, a menudo bajo el encargo directo del presidente de la República o del primer ministro, formulan una serie de recomendaciones que tienen que permitir avanzar en la reformulación del pacto laico, pero también asegurar la plena “integración republicana” de las mal

¹⁷ Hajjat, A. i Mohamed, M. (2013). *Islamophobie. Comment les élites françaises fabriquent le «problème musulman»*. Paris, La Découverte. (Reseña en castellano en acceso abierto en el número 115 de la Revista CIDOB d'Afers internacionals).



llamadas segundas y terceras generaciones de inmigrantes. El ejemplo paradigmático de este procedimiento es la “Comisión Stasi”, que entre 2003 y 2004, formulará una serie de propuestas en este sentido, entre las cuales sobresaldrá la prohibición del velo en las escuelas. Formada por 14 “expertos”, la única voz discordante del grupo en la votación de las conclusiones finales será precisamente la de J. Baubérot. En un elocuente artículo, este investigador hace patente la homogeneidad social de los miembros de la comisión, pero también el hecho que, de entre los casi 140 testigos citados a declarar, una ínfima minoría eran chicas musulmanas y solo una de ellas llevaba velo¹⁸.

Lejos de ser un punto final en el establecimiento de una nueva norma laica (que tiene más de imposición que de pacto), la ley de 2004 sirve de base para la sucesión de nuevos debates y propuestas que pretenden extender y consolidar la “disciplina laica” de los ciudadanos. Si esta nueva moral se extiende más allá de la escuela (desde 2004 hasta ahora veremos la prohibición del velo integral en la calle, intentos para regular el velo en las universidades y en los puestos de trabajo, el debate sobre el burkini en playas y piscinas...) es en el ámbito educativo donde esta dinámica toma más fuerza. Los defensores de la

¹⁸ Baubérot, J. (2011). “L’acteur et le sociologue. La commission Stasi”, dentro de Naudier, D. (ed.), *Des sociologues sans qualités: Pratiques de recherche et engagements* (pp. 99-116). Paris, La Découverte.



ley saludan el éxito, puesto que el velo desaparece de golpe y porrazo de las escuelas públicas, pero otras prendas de ropa se presentan ahora como “ostentosas”. Las faldas “demasiado largas” o las diademas “demasiado anchas” se consideran, en algunos supuestos, poco acordes a la nueva laicidad. La misma consideración reciben las madres musulmanas voluntarias que acompañan los alumnos durante las salidas escolares, conminadas por circulares administrativas a no llevar el velo.

Más allá del velo, la nueva disciplina laica afecta también a la comida. El debate sobre los menús escolares es recurrente, tal como se ilustra en la introducción de este texto. Si en muchos casos existen formas razonables de acomodo alimentario, las demandas de las familias musulmanas se conciben como una peligrosa voluntad de diferenciarse del resto. En la transmisión de saberes, el conocimiento de todas las religiones forma parte del currículum escolar, que se enseña desde una “perspectiva laica” en el ámbito de las ciencias sociales. Pero algunas investigaciones muestran como en los manuales escolares el islam y los musulmanes quedan reducidos a una significativa forma de alteridad¹⁹.

Es, así mismo, en el marco de la institución escolar que se reclama a los alumnos una adhesión manifiesta a los llamados

¹⁹ Durpaire, F. i Mabilon-Bonfils, B. (2016). *Fatima moins bien notée que Marianne*. Paris, L'Aube.



valores republicanos. Después de los atentados de enero de 2015 contra el semanario Charlie Hebdo, surge una nueva polémica por el hecho de que en centros de la periferia de París no se habría respetado el minuto de silencio, y algunos alumnos habrían expresado un “je ne suis Charlie” en contraposición al lema que condenaba la acción terrorista. Estas manifestaciones, lejos de considerarse como la expresión de un malestar social o identitario por parte de algunos segmentos de la sociedad, son percibidas únicamente como una prueba más de cierta indisciplina. En respuesta, el Ministerio de Educación edita un “libreto-laicidad”, distribuido en todos los centros educativos, dejando claro que “la escuela de la República no permite prosperar en su interior ningún comportamiento contrario a sus valores”²⁰.

Estigmatización y segregación social

Todas estas polémicas y los arsenales normativos derivados de estas tienen importantes consecuencias. El mito de la República universal se desvanece bajo esta nueva laicidad que, contrariamente al espíritu original de la ley de 1905 que en su artículo primero preconiza “la libertad de culto”, refuerza la misma idea de comunidades diferenciadas que dice combatir.

²⁰ *Idem*, p. 9.



Paradójicamente (o no), el número de escuelas privadas musulmanas no ha parado de crecer en los últimos años, desde la aprobación de la ley de 2004, la mayoría de las cuales al margen de los conciertos de la Administración.

Detrás de esta retórica que distingue entre buenos y malos franceses, se esconde una dura realidad de segregación social, urbana y escolar. A las diferencias de clase se añaden las raciales, también las religiosas, que actúan como un auténtico freno a la movilidad social. Las escuelas con porcentajes elevados de alumnos racializados, la mayoría en suburbios de las grandes ciudades, se agrupan bajo las elocuentes “zonas de educación prioritaria” (ZEP), ubicadas muchas veces en barrios llamados “sensibles” que forman las no menos elocuentes “zonas de seguridad prioritaria” (ZSP). Si estos dispositivos garantizan ciertos recursos (cada vez menos) a los municipios, constituyen a su vez una verdadera geografía de la excepción, estigmatizando ciertos territorios y sus poblaciones, llamadas a efectuar un retorno a la norma.

Esta dinámica tiene, pues, importantes efectos a nivel local. En el barrio de Paris dónde he llevado a cabo trabajo de campo entre 2016 y 2019, las representaciones colectivas y la coexistencia cotidiana se ven fuertemente condicionadas por este contexto y los avatares de la nueva laicidad. Siendo un territorio con los indicadores de precariedad socioeconómica más



elevados de la ciudad, también con un significativo porcentaje de población extranjera, ha experimentado en los últimos años un importante proceso de gentrificación. Si estas características pueden hacer emerger tensiones y disputas por el uso del espacio público o por el acceso a la vivienda, como en otros muchos barrios en todo el mundo con transformaciones urbanas similares, la retórica republicana francesa otorga aquí ciertas particularidades.

Algunos de los nuevos habitantes de clase media, muchos de los cuales, implicados en el tejido asociativo del barrio, desarrollan estrategias para evitar las poblaciones percibidas como “diferentes” social o culturalmente. El deseo y el placer de vivir en un barrio “cosmopolita” se acaba a menudo en la puerta de las escuelas, y la distinción respecto de “los otros” se efectúa también a través de las cuestiones religiosas. Los que lo hacen de una manera más explícita no dudan en levantar la bandera de la nueva laicidad para recriminar a los musulmanes su visibilidad “ostentosa”, al mismo tiempo que se envanecen de la buena elección que fue la escuela concertada católica del barrio para la escolarización de sus hijos.

Las sucesivas polémicas y las derivadas legislativas a nivel nacional sobre el velo y otras prácticas islámicas devienen verdaderos recursos simbólicos para estos vecinos no-musulmanes. La frontera entre “ellos” y “nosotros” se estructura así a partir



de muchos de estos elementos. El velo se percibe como una carencia de asimilación a los valores mayoritarios, y la comida halal como una amenaza a la convivencia. Reivindicándose de izquierdas, algunos consideran que, para garantizar los principios laicos y republicanos dentro de los recintos escolares, la comida tiene que ser “neutra”, obviando el carácter situado de cualquier “normalidad” y haciendo suya, sin quererlo, la llamativa propuesta de Sarkozy. A menudo, las demandas de las familias musulmanas en este ámbito se perciben como una “exageración”, o como una reivindicación ilegítima. Habría que preguntarse entonces si otros preceptos alimentarios, como el vegetarianismo, reciben la misma consideración o si, al contrario, se divisan como una prueba de compromiso y distinción social.

Evidentemente, no se trata de reificar un paisaje formado por grupos sociales antagónicos, donde las clases medias y acomodadas, blancas y mayoritariamente no religiosas, ejercerían una dominación implacable contra las minorías y, en primer lugar, los musulmanes. Como cualquier realidad social, en el conjunto de la sociedad francesa existe una escala de grises que se superponen. Es seguramente en estos grises donde se pueden buscar nuevos compromisos y acomodados razonables que permitan avanzar hacia lo que algunos han denominado una laicidad de inclusión. Lejos de este objetivo, la nueva disciplina laica, representada por la ley de 2004 y por todas



las otras medidas que hemos evocado, refuerza las fronteras simbólicas, pero también materiales, dentro de la sociedad, palpables desde los abstractos (a menudo también violentos) discursos mediáticos hasta la realidad concreta de este barrio de París brevemente aquí descrita.

El reconocimiento simbólico y práctico de la pluralidad religiosa sería seguramente más fiel al espíritu de la ley de 1905 que la historia de algunos debates que pretenden teñir de una supuesta laicidad incluso lo que comen los ciudadanos. Los acuerdos (también los límites) que se puedan establecer en este ámbito tienen que ser fruto de un consenso social que rehúya las imposiciones que han caracterizado hasta ahora la aplicación de la nueva laicidad. Es importante, igualmente, que todos estos aspectos no escondan la dura realidad social y económica de algunos territorios, puesto que la construcción de una sociedad más inclusiva pasa también (y principalmente) por la mejora objetiva de las condiciones de vida de una parte importante de la población hoy relegada a una situación subalterna. Quizás, y sin querer ser malpensados, la recurrencia y la insistencia de algunos debates centrados en analizar cómo come y viste una parte de los y las francesas, más allá de expresar un sentimiento de superioridad, sirve también para esconder ciertas realidades vergonzantes y poco acordes al tríptico de libertad, igualdad y fraternidad.



Educación y laicidad

Joffre Villanueva

Una de las muchas satisfacciones que se obtienen de frecuentar debates con maestros, en espacios como Rosa Sensat, es descubrir que desde los movimientos laicos se pueden hacer aportaciones a los diálogos pedagógicos. Es una satisfacción porque demuestra que los movimientos de maestros son receptivos y se esfuerzan en tomar el pulso a los cambios sociales. Y también porque, en este ejercicio, te obligan a ordenar las ideas y explicar bien. Además de todo lo que tiene que ver con la autoestima y las buenas compañías, elemento nada menor.

La identificación de los movimientos renovadores de la pedagogía con la laicidad es antigua y tiene reciprocidad en la simpatía de los movimientos laicos hacia la renovación pedagógica. Este reconocimiento mutuo se mantiene con una naturalidad que podría llegar a ser engañosa si la diéramos por hecha. Sobre todo, porque si un elemento caracteriza uno y otro movimiento, el de renovación pedagógica y el laico, es el antidogmatismo y la necesidad de estar repensando constan-

**¿En quién podemos
confiar a la hora de
informarnos si toda
información parece
interesada?**



temente nuestros propios planteamientos. O sea que es un reconocimiento mutuo que debe ser cultivado.

La cuestión es que, en los últimos años, los movimientos de renovación pedagógica han ido identificando múltiples factores de cambio social, y de ahí han extraído interrogantes y han hecho debates. Asumiendo que cuesta ser exhaustivo, pero haciendo un pequeño esfuerzo, se pueden identificar tres grandes categorías:

La primera tiene que ver con la irrupción de internet, esto tan genérico que llamamos «sociedad de la información» y cómo abordamos el cuestionamiento de las fuentes de verdad y las fuentes de autoridad del saber. Preocupa mucho la cantidad de información disponible, su heterogeneidad y el poco tiempo que se puede dedicar a distinguirla. El profesorado sufre por la falta de pautas a partir de las cuales digerir el sinfín de datos, opiniones, imágenes y sonidos que nos ofrece este buffet libre que es la sociedad de la información. En los últimos años, una inquietud similar se está extendiendo a toda la sociedad a propósito de la post-verdad y las *fake news*. ¿En quién podemos confiar a la hora de informarnos si toda información parece interesada? Como los movimientos laicos llevamos muchos años dando vueltas a la cuestión de la autonomía moral, sabemos que, ante una sobreabundancia de información, todo esfuerzo por dotar de criterio propio a las personas es in-



dispensable. Pero también nos atrevemos a decir que la educación no debe obsesionarse con el exceso de conocimiento. Que la última vez que esto ocurrió, lo resolvieron publicando la Enciclopedia; y que, a saber encontrar la información, filtrarla, verificarla y contrastarla se aprende con los años, mucha práctica y muchos errores. Pero depende, sobre todo, de mantener una actitud interrogativa hacia el mundo y la realidad que nos rodea. Que saber utilizar Google y las herramientas digitales es necesario, pero lo es más ofrecer horizontes vitales a partir de los cuales cada uno reflexione para construir libremente una escala de valores. A digerir información se aprende, como todo, practicando. Y educando en la duda, cosa nada fácil, pero vital para convivir.

La segunda categoría de debates que hemos compartido movimientos laicos y movimientos de renovación pedagógica es la eclosión de la diversidad de orígenes del alumnado: los diferentes modelos de familia, los orígenes territoriales, las tradiciones y cosmovisiones que coinciden en las escuelas, y lo que podríamos definir como una explosión del pluralismo moral en las aulas. La rotundidad con que, en clase, se podía hablar de determinadas pautas morales compartidas, se ha ido a pique. Ahora bien, esto no debe ser un problema, sino todo lo contrario. Solo en la pluralidad hay verdadera posibilidad de optar. Lo que nos lleva a una conclusión: el fracaso del modelo de escuela como vehículo de reproducción de valores familiares y



comunitarios. Ninguna comunidad de origen, por mayoritaria o tradicional que sea, puede aspirar a que sus valores sean los hegemónicos o monopolizadores del aula. En el frontispicio de la escuela solo constarán los Derechos Humanos como umbral ético común a todos. Cada familia, cada grupo social, tendrá que buscar otros mecanismos de reproducción cultural. Pero la escuela será un espacio para aprender a aprender, para aprender a hacer y aprender a convivir, en la feliz expresión que acuñó la UNESCO. La función de la escuela ya no será la de repetir ni reproducir lo que unos grupos sociales (que siempre serán minoritarios si la sociedad es plural) consideran bueno, malo, deseable, normal, bello o sagrado. Cada alumno deberá responder a estas preguntas individualmente y contrastarlas colectivamente, pero no habrá una autoridad guardiana de la moral que vele por la ortodoxia. Afortunadamente.

El problema es que esto, que mucha gente puede suscribir con cierta alegría, es más complicado de lo que parece y genera una sensación de pérdida cercana al duelo, que puede resultar angustiante. Porque la cultura es una de las materias primas de la educación. Los cuentos, los relatos, las canciones, las fiestas, y tantos otros elementos presentes en el aula, son parte de una cultura y están impregnados de ella. ¿Entonces, tenemos que prescindir de ellos? ¿Y si lo hacemos, estamos destruyendo nuestro patrimonio cultural? ¿Estamos escatimando a los niños un conocimiento esencial para su desarrollo como per-



sonas? ¿Se deshará el orden del cosmos? ¿Haremos el ridículo? Y lo que es más importante: ¿por qué otros símbolos y celebraciones lo sustituimos? En una sociedad cada vez más plural, la posibilidad de mantener símbolos y celebraciones religiosas en la educación se desvanece, porque dividen. Lo mismo ocurre con todo lo que consideramos tradicional o comunitario. Pero en vez de vivir este hecho como una tragedia, los educadores y educadoras laicos tienen ante sí un reto bastante interesante. Porque la naturaleza, la vida, el mundo y el universo, están llenos de recursos simbólicos que se pueden aprovechar para llenar hasta el último rincón de la actividad pedagógica. Las estaciones del año, las plantas, los animales, los ríos y los mares, las montañas y los desiertos, los elementos, las formas, los colores... Y todas las formas de sociedad que la humanidad ha inventado para adaptarse al medio.

La tercera gran categoría de debates que hemos vivido juntos es la acusación de adoctrinamiento, en algunas ocasiones muy agresiva, que ha recibido la escuela catalana a propósito del conflicto Cataluña-España. Acusación que fue respondida afirmativamente en algunos casos, desde el profesorado, diciendo «Sí, yo adoctrino». Practicando un ejercicio de apropiación del lenguaje que tal vez no fue del todo prudente: en el esquema laico clásico, la educación y el adoctrinamiento son antagónicos. Educar es encender la curiosidad y adoctrinar es imponer una verdad concreta. Pero todo el mundo tiró de de-



finiciones de diccionario y se perdió una oportunidad de clarificar conceptos.

De entrada, a mí me parece que hay algunos elementos que nos pueden ayudar a discernir si estamos o no adoctrinando. Y estos elementos se pueden concretar y nos pueden ayudar a plantearnos si estamos sosteniendo un proyecto educativo que tan solo tiene como función la reproducción social de un determinado legado cultural o si, por el contrario, estamos dando herramientas a los niños para que desarrollen su propia autonomía moral y puedan examinar de forma crítica este legado.

El primer elemento tiene que ver con cómo construimos el currículo. Si está configurado como una lista cerrada de saberes y conocimientos que deben ser inculcados a los niños sí o sí, pues cuanto más concreta y cerrada sea esta lista, peor vamos. Si está planteado como un conjunto de habilidades y actitudes, (o competencias, para utilizar el código de trabajo de la pedagogía actual), que orienten la vida educativa hacia el aprender a aprender, pues ya es otra cosa.

El segundo elemento afecta igualmente al currículo, pero de otro modo. Si los contenidos se plantean desde una perspectiva científica y pensada para cubrir las necesidades de aprendizaje del alumnado, estaríamos arrinconando bastan-



te cualquier tentación adoctrinadora. Si hacemos educación pensando en salvar una religión, una patria, una moral, o una tradición concreta, pues flaco favor le hacemos a la educación. No se trata de que todo el mundo salga sabiendo lo mismo. ¡Y menos aun pensando lo mismo! Se trata de que todos puedan pensar por sí mismos y estén acostumbrados a que sus ideas no son las de todos. La laicidad debe servir para convivir.

El tercer elemento es la evaluación. Si los evaluamos en función de su capacidad de repetir como un loro lo que hemos explicado en clase y solo aquello, pues está claro que no habremos confiado mucho en su capacidad de razonar y examinar críticamente las cosas, de llegar por sí mismos a conclusiones complejas a partir de informaciones que ellos mismos habrán podido encontrar.

El cuarto elemento es la posición del docente. Si consideramos al maestro como el alfa y el omega, el factótum, quien introduce de forma exclusiva todo el conocimiento en el aula, programa estrictamente todas las actividades del año y no deja nada a la iniciativa del alumnado, pues vamos mal. Si la maestra es una persona que acompaña a los niños en el descubrimiento del mundo, de la vida, y de su capacidad de aprender y crecer; si tiene una actitud de observación más que de actor principal de la vida en el aula, entonces no veo cómo se puede materializar el adoctrinamiento.



Podríamos continuar, seguro que identificaríamos más elementos que nos ayudarían a discernir si estamos educando o adoctrinando. Podríamos también indignarnos un rato largo debido a que la acusación venga del PP, que se ha dedicado a favorecer la religión en la escuela y la escuela religiosa. Que tuvo un ministro que quería “españolizar a los niños catalanes”. Un partido que no ha hecho más que entorpecer cualquier idea de renovación pedagógica y de acceso equitativo al conocimiento y la cultura.

Conviene recordar que la escuela, en Cataluña, goza de un enorme afecto popular; y esta simpatía se la ha ganado a pulso a partir del trabajo de miles de maestros que, durante muchos años, han construido unos entornos educativos plurales y abiertos a todos los niños sin distinción. Escuelas y maestros que han puesto por delante de todo el derecho consagrado en el principio 7º de la Declaración Universal de los Derechos del Niño a una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y convertirse en un miembro útil de la sociedad.

Dicho esto, y para no caer en triunfalismos, una advertencia: Si negamos las acusaciones de adoctrinamiento basándonos en quienes nos las tira, no habremos entendido nada. Ni el PP ni



C's ni nadie tiene el monopolio del adoctrinamiento y, del mismo modo, nadie puede sacudirse categóricamente la acusación. Además, en Cataluña hemos tenido unos gobiernos muy poco favorables al libre pensamiento y sí muy favorables a la escuela religiosa; o sea que tampoco podemos sacar mucho pecho: ¡que estamos financiando colegios del Opus con fondos públicos!

Además, sabemos que responder a las acusaciones con ataques no es una estrategia dialéctica honesta, esto lo hemos aprendido en la escuela. Y no es necesario que vivamos con crisis permanentes de identidad, pero una pequeña reflexión siempre la podemos hacer; y quién sabe, tal vez hacer cuatro ajustes nos puede ayudar a fortalecer nuestro proyecto pedagógico. En este contexto tal vez la religión, la patria, la moral o la tradición no nos lo agradezcan, pero es que tenemos temas más importantes entre manos.

Sea como sea, hasta aquí el resumen de grandes cuestiones en que nos hemos encontrado debatiendo conjuntamente los movimientos laicos y los movimientos pedagógicos. Y una última cuestión aún, la del papel de la escuela pública y la escuela concertada en Cataluña y en España, la posición de una y otra dentro del sistema educativo, y las prioridades de los diferentes gobiernos. Si bien es un debate que obedece a lógicas de estrategia política y se vehicula por otras vías.



Para terminar esta recopilación de reflexiones, una última aportación. Estamos acostumbrados a utilizar la palabra “laicidad” entorno a la religión. Pero la laicidad es, sobre todo, una acogida democrática de todas las formas de vida, una afirmación de la capacidad humana de vivir el pluralismo en libertad. Es un anhelo de igualdad en el acceso al conocimiento y su construcción constante. La educación laica no es tan solo una educación no-religiosa. Es una educación que pone al niño en el centro y le ayuda en su impulso natural de crecer y ser libre.



Certezas educativas

Raimon Goberna

El presente artículo es un análisis de la influencia que algunos conceptos pseudocientíficos tienen en el ámbito de la educación, hoy. La evolución del conocimiento pedagógico y psicológico nos permite hoy tener mejores referencias sobre cómo aprendemos las personas. Al mismo tiempo, la falta de precisión en este conocimiento, por la razón que sea, puede ser una fuente de malas interpretaciones y el nacimiento de tesis pseudocientíficas, que tienen un impacto no menor en la educación de niños, jóvenes y adultos.

Cuando en 1857 se aprobó la primera ley de enseñanza en España, la Ley Reguladora de la Enseñanza, conocida como ley Moyano, ya hacía cien años que Newton estaba muerto, la revolución industrial se encontraba en las últimas y la alfabetización de la población de 26 a 30 años era de un 38%. Esta ley fue vigente hasta la aprobación de la Ley General de Educación de 1970, que instauraba la Educación General Básica (EGB). Entonces, la física relativista ya había reinterpretado el concepto de gravedad y el primer nodo ARPANET, el modelo original de internet, ya tenía un año.



Ese mismo 1970 el término “alfabetización”, en la acepción más simple de saber leer y escribir, llegaba al diccionario de la Real Academia Española, donde se encontraba únicamente para definir el concepto de ordenación alfabética. Fue en 1983 cuando se interpretó ya en la concepción más amplia que se refiere al conocimiento de los saberes elementales necesarios para vivir en sociedad. Estos saberes son a menudo objeto de análisis y debate a la hora de medir los logros del sistema educativo.

Las leyes educativas no pueden ir por delante de la ciencia ni de la sociedad. ¡Esto es imposible! Sin embargo, sí pueden y deben consolidar las bases para acercar el conocimiento a las personas. Así pues, cuando están bien hechas, se ocupan de todas las personas, indistintamente de su origen social y cultural, consolidan el aprendizaje de estos saberes básicos que cada día son más extensos y lo hacen desde una perspectiva contextual y científica, educando el sentido crítico y la duda. Además, dan respuesta y herramientas para la generación y transmisión del conocimiento especializado. Por ello deben actualizarse, pero no con demasiada frecuencia.

La consecución de estos saberes elementales, llamados en el ámbito educativo competencias básicas y necesarias para cualquier miembro de la sociedad, es el principal objetivo de la educación primaria y secundaria. Sin embargo, el avance en



este inmenso reto no elimina la posibilidad de que las personas seamos mucho o poco ingenuas, ignorantes o en el peor de los casos, farsantes. Estas son condiciones o situaciones que nos acompañan siempre, también en vidas universitarias y de gran éxito personal o profesional, en forma de sesgos cognitivos, correlaciones mal elaboradas, percepciones modificadas y recuerdos reconstruidos: son distorsiones o errores en nuestro conocimiento, difíciles de ver y que inducen a razonamientos erróneos.

En 2018, en los resultados de la encuesta anual sobre percepción de la ciencia se constataba que las personas con mayor y menor formación –es decir aquellas que tenían un nivel formativo de doctorado o aquellas que no habían finalizado los estudios obligatorios– confiaban en mayor medida en terapias médicas sin validez científica reconocida. En cambio, las personas con niveles intermedios de formación y hasta máster, parecían mostrar un comportamiento más escéptico en relación a estas terapias.

Para cualquier persona vinculada a la educación, enseñar (o aprender) a pensar es un reto enorme, en especial en el contexto de la sociedad de la información y la comunicación. Construir el propio conocimiento implica distinguir la calidad de los conceptos que analizamos o ponemos en práctica. Educar el sentido crítico, enseñar a distinguir datos fiables, transmitir la

Educar el sentido crítico, enseñar a distinguir datos fiables, transmitir la capacidad de elaborar argumentos lógicos y coherentes, desarrollar el sentido de la duda, son competencias necesarias.



capacidad de elaborar argumentos lógicos y coherentes, desarrollar el sentido de la duda, son competencias necesarias.

Además de la formación, hay otros mecanismos institucionales que permiten limitar el alcance de las pseudociencias. La falta de puentes entre la investigación y la divulgación, especialmente en educación, hace que los educadores sean susceptibles de recibir fácilmente información de carácter pseudocientífico. Esta carencia también dificulta el cuestionamiento de estrategias, metodologías y planteamientos educativos que se llevan a cabo en un determinado centro, desde tiempos inmemoriales. Estos factores, la pseudociencia y la tradición de lo que siempre se ha hecho de una determinada manera, influyen en lo que se educa y en cómo se lleva a cabo este proceso.

Diferentes autores defienden que la pseudociencia tiene varias maneras de hacerse un lugar en la sociedad. Hay investigaciones que apuntan a que hay interpretaciones desinformadas de literatura científica genuina, fruto del deseo de disponer de datos que pueden ser realmente transformadores en el propio ámbito de trabajo. Motivación, mala interpretación y reconstrucción de los espacios vacíos que nos ofrece la literatura científica pueden ser elementos que faciliten la generación de pseudociencia.



Así pues, se identifican trazas de origen científico en mitos como el del agua que hay que beber al cabo del día: se dice que hay que beber entre seis y ocho vasos al día, para una buena salud y rendimiento cognitivo. A pesar de que este mito no está avalado científicamente, es cierto que la deshidratación influye en el rendimiento de la función cognitiva.

Otro caso es el de los estilos de aprendizaje, una tesis que defiende que las personas aprenden mejor según un estilo personal de recibir la información y que puede ser visual, sinestésico o auditivo. Ciertamente, la neurociencia nos cuenta que el córtex cerebral se activa en diferentes regiones según el tipo de actividad que llevamos a cabo, pero esta correlación no implica una causa directa ni una identificación de quien aprende mejor de una u otra manera. Ahora bien, presentar la información en diferentes formatos sensoriales mejora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y es una de las estrategias centrales de lo que hoy se denomina diseño universal de aprendizaje.

En este y otros casos, la pseudociencia parece dar una confirmación a creencias establecidas previamente, facilitando la comprensión aparente de una realidad que se simplifica en su interpretación, a pesar de ser mucho más compleja. Mientras que las matemáticas y la física han dado lugar a la teoría del caos para explicar fenómenos en los que pequeñas variacio-



nes o de difícil detección dan lugar a cambios sensibles, la neurociencia se ha ido haciendo un pequeño espacio en el ámbito de las ciencias humanas y sociales. Entre otros datos, ha aportado uno muy relevante: aún tenemos un conocimiento limitado del cerebro, especialmente debido a la potencia descomunal que tiene este órgano, formado por trillones de conexiones neuronales. ¡Y un trillón es un número muy grande!

A pesar de la investigación realizada en el ámbito de la neurociencia, hay todavía cierta prevalencia de creencias que no cuentan con apoyo científico, algunas de las cuales tienen un impacto directo en la psicopedagogía, es decir, en la concepción de cómo la persona interactúa con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Habitualmente las llamamos neuromitos. Entre estos está el caso ya citado de los estilos de aprendizaje; o la idea de que las personas solo utilizamos un pequeño porcentaje del cerebro –se suele decir que un 10%– en nuestra actividad habitual; o las inteligencias múltiples, que no gozan del apoyo esperado por la comunidad científica, que ha intentado establecer su validez en diferentes ocasiones, sin éxito.

En otros casos, la pseudociencia puede ser la manipulación deliberada de la información para difundir conceptos falsos e indemostrables. Un ejemplo de ello son las constelaciones familiares, que establecen que puede haber situaciones desconocidas del pasado y vividas por otros familiares, que pueden



afectar el comportamiento presente de una persona. Este caso sería similar al terraplanismo, que no dispone de ninguna capacidad ni intención de demostrarse fiable: ¡Demostrar que la tierra es redonda, es muy fácil!

En el ámbito social y educativo se habla a veces de la hiperparentalidad, según la cual los padres y madres facilitan por completo las tareas vitales de sus hijos, con el objetivo de encararles a un potencial éxito académico y profesional. Esta hipótesis no goza de apoyo científico y más bien parece una forma de descargar la responsabilidad en las familias, ante la imposibilidad de conciliar efectivamente dinámicas profesionales y académicas muy exigentes, con la atención a los hijos.

Diferentes investigaciones exponen que la pseudociencia abarca disciplinas y campos de trabajo tan diversos como pueden ser la medicina, con la presencia de pseudoterapias no avaladas médicamente; el derecho, con sentencias judiciales basadas en conceptos como el síndrome de alienación parental; la economía, con conceptos como la autorregulación del mercado o, por supuesto, la educación. La actuación ante la pseudociencia implica la sociedad a muchos niveles y conviene que todo el mundo esté alerta, desde una perspectiva legitimadora de la disidencia, crítica y a su tiempo racional y observadora de la complejidad.



Toda sociedad necesita hablar de qué ciencia se enseña y de cómo se lleva a cabo esta tarea. Enseñar a los niños, jóvenes y adultos para que comprendan una ciencia que está formada tanto de hipótesis e investigación como de certezas, que a la postre no es nada menos que la mejor explicación que tenemos para explicar todo lo que somos y todo lo que nos rodea. Por otra parte, solo desde la duda se podrán poner sobre la mesa debates imprescindibles. Especialmente cuando hablamos de las personas y de cómo aprendemos, o no aprendemos. Las conductas humanas son tan solo la muestra visible de mecanismos ocultos complejos y que en muchos casos desconocemos. Etiquetar y clasificar personas según estas conductas es un riesgo a minimizar, para el bien de una educación respetuosa y que, en definitiva, es la única posible.

La vida plantea nuevos dilemas sobre viejos problemas y a la hora de afrentarlos, nos tentamos a nosotros mismos con la posibilidad de tener unas certezas que nos permitirán sacar el intríngulis. La ciencia nos aporta más preguntas a cada nueva respuesta que nos ofrece y sin embargo, seguimos buscando una ciencia finalista, resolutive y llena de una racionalidad técnica, a veces simple e ingenua.

Educar la duda parece una dinámica frustrante, pero está claro que el acto subversivo de querer construir el propio conocimiento es un recorrido entretenido. La educación puede dar



una respuesta desde la comprensión de la complejidad, del contexto, de la racionalidad y desde un pensamiento crítico necesario en la sociedad tecnológica y de la información.

Será que la posmodernidad es un terreno confuso; que la incredulidad ante los relatos crea tantos futuros, que es imposible hacer una vivencia colectiva; que en esta sociedad más-formada-que-nunca, la especialización implica necesariamente una gran dosis de ignorancia; o que, en la sociedad de la información, la crítica o el escepticismo son condición inevitable de nuestras vidas.

A lo largo del s. XX la educación quiso ser ciencia, como la psicología quiso ser experimental. En la actualidad, ambas colaboran en la construcción de conocimiento desde el método científico, aunque desde el reconocimiento de la imposibilidad actual de conocer e identificar la totalidad de procesos que suceden en la mente humana. La neurociencia es un camino imprescindible para el desarrollo de la educación y tenemos referencias interesantísimas, pero su conocimiento nos aporta todavía un volumen de respuestas limitado. La acción educativa debe ser científica pero también basada en la experiencia y conocimiento de maestros y profesores, educadores y monitores que día a día, trabajan con niños, jóvenes y adultos.



Así, el reto epistemológico de la pedagogía es triple: partir de una concepción holística (contextual y científica) de la persona y concebir la educación como una disciplina compleja que interactúa entre esta persona y el conocimiento que genera. Y en esta complejidad, descartar sin miedo lo que no es ciencia, pero que quiere parecerlo.



¿Una década perdida?

Belén Tascón

Han transcurrido 10 años desde el último presupuesto de la Generalitat de Catalunya, donde el gasto en educación pública por alumno y la inversión en educación en relación con el PIB llegaron a su valor máximo. En el año 2010 la inversión total en educación suponía un 4,34% del PIB; en 2018²¹ se ha reducido hasta el 3,67%.

Durante estos años, se ha aprobado –y dejado en suspenso– una ley orgánica de educación (LOMCE) seguidora de la estela de la Ley de Educación de Cataluña del 2009. En el transcurso de este tiempo, la educación se ha visto sometida a varios procesos de privatización exógena (externalizando personal de apoyo de los centros educativos y la atención del alumnado con necesidades educativas específicas; manteniendo los conciertos educativos mientras se han cerrado plazas públicas e, incluso, centros educativos públicos; externalizando la innovación educativa a fundaciones privadas, etc.) y a procesos de

²¹ Último dato disponible 2018 para la Inversión en educación en todas las Administraciones públicas



privatización endógena. Dicho de otra manera: se ha privatizado la educación por dentro (con la modificación de los roles del profesorado, el gerencialismo de las direcciones, los procesos de *accountability*, la elección de centro, la burocratización de la tarea docente, la creación de casi-mercados, etcétera).

Los centros educativos han pasado a competir entre ellos por la búsqueda de alumnado, sobre todo en los años de descenso demográfico; descenso que, como veremos, absorbe directamente el sistema educativo público con el cierre de grupos/clase y estigmatizando escuelas públicas por parte del Departamento de Educación.

En estos 10 años han sucedido muchas más cosas: se ha incrementado la segregación educativa; no hemos avanzado en la construcción de un sistema educativo inclusivo, tal como exige la normativa internacional, nacional y autonómica; se ha cronificado la desinversión educativa aplicando el *mantra* de que se puede reducir la financiación y conseguir mejores resultados si somos capaces de hacer un sistema educativo más eficaz y eficiente.

Pero no hemos sido eficaces ni eficientes. Tanto es así que, en relación con la tasa de abandono escolar prematuro, la Estrategia Europa 2020 preveía un valor para la UE-28 del 10% y



para España del 15%. En 2020, el valor de este indicador para Cataluña²² es del 19%. En 2019, los valores para España han sido del 17,3%, para la UE-28 del 10,3% y para Cataluña del 19%. Es decir, Cataluña tiene una tasa de abandono escolar prematuro superior a la de España y superior a la de la UE-28; los y las jóvenes catalanas abandonan antes los estudios sin completar la etapa de educación secundaria.

Si nos fijamos en la población no ocupada que no cursa estudios (popularmente conocida como ninis), el dato para 2019 en Cataluña²³ es del 16,6%, superior al de España (15,7%) y más de tres puntos por encima del de la UE (13,2%). En definitiva, en Cataluña tenemos más jóvenes sin estudiar ni trabajar que en el conjunto del Estado español o en Europa.

En cuanto a la segregación escolar, el *Informe del Síndic de Greuges del 2016*²⁴ establece que los datos estadísticos de distribución del alumnado extranjero corroboran que, en términos agregados para el conjunto de Cataluña, no ha habido en la última década una mejora significativa en los niveles de segregación escolar del sistema y que existe un gran desequili-

²² <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/abandonament-prematur/>

²³ <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/indicadors/europeus/poblacio-no-ocupada/>

²⁴ *La segregación escolar en Cataluña (I): la gestión del proceso de admisión de alumnado*. Barcelona: Síndic de Greuges, junio 2016.



brio entre centros públicos y concertados, con una escolarización tres veces superior del alumnado extranjero en el sector público y con faltas de corresponsabilidad en la escolarización del alumnado socialmente desfavorecido por parte del sector concertado.

El informe de *Vía Universitaria*²⁵ 2017-2019, muestra que la universidad está lejos de ser equitativa en cuanto a su composición social. El 55% del estudiantado universitario pertenece a la clase alta y solamente el 10,3% a la clase baja. El mismo informe señala que los universitarios hijos de progenitores con nivel formativo bajo solo representan un 22% del total.

Herramientas institucionales de transformación de la política educativa

La introducción de políticas educativas neoliberales se ha concretado básicamente en la apertura del sistema educativo al sector privado y en la asimilación, por parte de las instituciones educativas, de mecanismos y prácticas propias del mercado. Cabe señalar que las instituciones educativas no abandonan el espacio, sino que regulan y convienen con el sector privado a

²⁵ *Vía Universitaria: Acceso, condiciones de aprendizaje, expectativas y retornos de los estudios universitarios (2017-2019). Resultados principales, conclusiones y propuestas. Colección Política Universitaria, n. 4. Mayo, 2019*



fin de que este entre en el espacio público. El objetivo es reducir las dimensiones del sector público cediéndolo a la iniciativa privada, bajo la falsa premisa de que es más eficaz y eficiente.

La mercantilización de la educación implica una subordinación a la lógica económica, que entiende que las instituciones públicas deben funcionar con la lógica del sistema capitalista de producción. Las políticas sociales, y la formación educativa en concreto, tienen sentido en la medida que sirven a los intereses del mercado: crear futuros consumidores y proveer de fuerza de trabajo a las empresas, consiguiendo que estas mantengan la acumulación de capital. Para conseguirlo, es necesario reducir la financiación pública de la educación.

Recordemos que la educación, en tanto que sector económico es intensiva en fuerza de trabajo, de manera que difícilmente podremos conseguir ganancias de productividad y de eficiencia aplicando medidas de sustitución de capital humano por capital físico, como se hace habitualmente en la economía productiva. Para conseguir lo mismo con menos recursos será necesario aplicar criterios de especialización que permitan a las Administraciones educativas externalizar funciones (p. ej. atención al alumnado con necesidades educativas específicas o servicios educativos como el tiempo educativo del medio día) y concertar con centros privados la prestación del servicio educativo (mecanismos de privatización exógena).



En la vía discursiva es necesario justificar la externalización sobre la base de la esfera de las libertades y de los derechos, teniendo así una interpretación expansiva de la libre elección de centro para justificar el relato de privatización exógena. Para la parte del sistema educativo de la que aún es responsable la Administración pública, se importan el funcionamiento, ideas y métodos del sector privado para conseguir que el sector público funcione igual que el privado (mecanismos de privatización endógena). Se introducen así en el sistema público las nuevas formas de gestión empresarial (gerencialización de las direcciones de los centros educativos), copago, burocratización de la tarea docente, publicación de resultados del alumnado, creación de casi-mercados educativos (competencia entre centros educativos, descentralización, etc.) y las políticas educativas de rendición de cuentas (*accountability*).

Estudiaremos, pues, la evolución de cuatro herramientas institucionales responsables de la agenda neoliberal en la educación.

1. La (des)inversión en educación. Infrafinanciación del sistema educativo

El 31 de enero de 2020, el consejero de Educación anunciaba²⁶

²⁶ <http://ensenyament.gencat.cat/ca/actualitat/nota-premsa/?id=382621>



en la Comisión de Educación del Parlament de Catalunya que el presupuesto 2020 es el más elevado de la historia, con 5.671 millones de euros al aumentar en 850 millones, incrementando el gasto en un 17,65%. Enumeraba también los principales apartados donde se destina ese incremento. Su objetivo era anunciar que revertía los recortes: *“son unos presupuestos que empiezan a repercutir los recortes de la crisis y que atañen el compromiso de la educación inclusiva”*.

¿Se dará, finalmente, cumplimiento a la disposición adicional segunda de la Ley de Educación de Cataluña? Este precepto recoge el compromiso del Gobierno de incrementar progresivamente los recursos económicos destinados al sistema educativo a fin de situar en ocho años el gasto educativo cerca, como mínimo, del 6% del PIB. La ley iba acompañada de una memoria económica que recogía una proyección de la inversión derivada del despliegue de la normativa. En cuatro años, los presupuestos educativos se incrementarían en mil millones de euros respecto al presupuesto del 2009, y en ocho años el incremento sería de mil quinientos millones de euros.

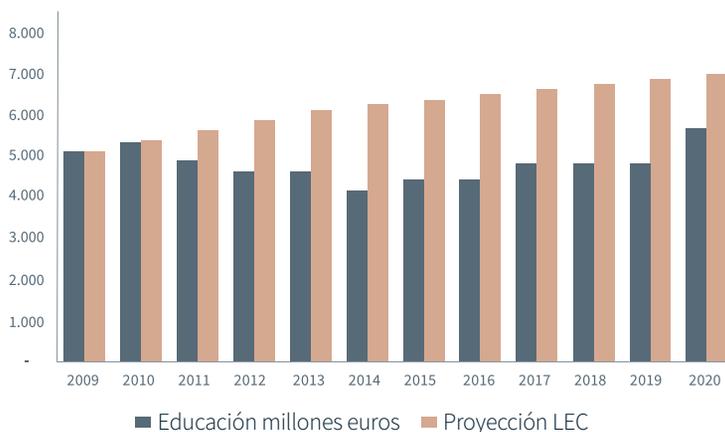
En el Gráfico 1 se puede ver la evolución del presupuesto del Departamento de Educación desde el año 2009 y la proyección de incremento que había previsto la LEC.

Aunque es cierto que el presupuesto ha incrementado, no lo



ha hecho al mismo ritmo que ha incrementado el PIB y el volumen de alumnado. En realidad, teniendo en cuenta que el presupuesto del 2019 era el prorrogado desde 2017, el consejero de Educación debería haber hecho la comparación no con la cifra presupuestada el 2017 sino con la ejecutada en 2019. El presupuesto ejecutado del año 2019 por el Departamento de Educación²⁷ ha sido de 5.435,35 millones de euros. La educa-

Gráfico 1. Evolución del presupuesto del Departamento de Educación. 2010-2020



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Portal de Presupuesto 2010 - 2020²⁸.

²⁷ Obligaciones reconocidas http://economia.gencat.cat/web/.content/70_seguiment_control_finances_Generalitat/execucio_pressupostaria/2019/Despeses/arius/Despeses_Generalitat.xlsx

²⁸ http://aplicacions.economia.gencat.cat/wpres/2020/02_llei.htm

²⁹ http://aplicacions.economia.gencat.cat/wpres/2020/02_llei.htm

³⁰ http://aplicacions.economia.gencat.cat/wpres/2020/02_llei.htm

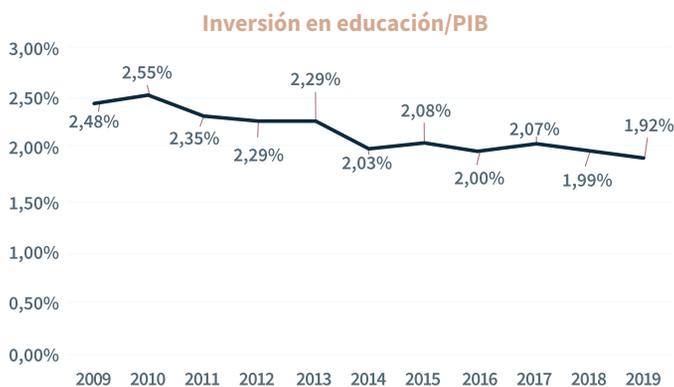
³¹ <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=354>



ción obligatoria es un derecho fundamental y las instituciones públicas tienen el deber de garantizarlo. Entre el curso 2016-2017²⁹ y el curso 2018-2019, se han incorporado 14.682 alumnos al sistema educativo, de los cuales **14.131 en los centros públicos** y se han perdido 551 alumnos en los centros de titularidad privada concertada. Para hacer frente al aumento de alumnos en la escuela pública y escolarizar a estos alumnos, ha habido que hacer incrementos de crédito en los presupuestos de 2018 y del 2019. No hay alternativa.

A fin de analizar el esfuerzo que hace el Gobierno de la Generalitat para incrementar la inversión educativa, estudiaremos esta variable en función de la evolución del PIB. Sabemos que

Gráfico 2. Evolución de la inversión en educación del Presupuesto de la Generalitat de Catalunya



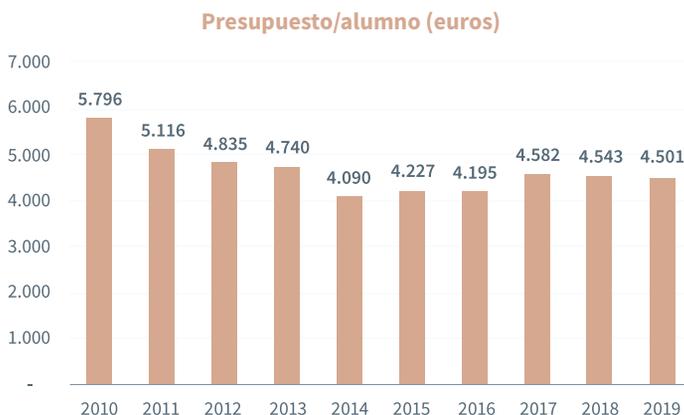
Fuente: elaboración propia a partir de los datos Portal de Presupuesto 2010-2020³⁰. PIB (Idescat)³¹



un incremento del PIB se traduce en un incremento de los ingresos de las Administraciones públicas manteniendo la misma presión fiscal.

La inversión en educación en relación con la evolución del PIB para el año 2019 es la más baja de todo el periodo, el descenso en la variable es del 24,7%. En otras palabras, el esfuerzo de la Generalitat para proveer educación a la ciudadanía se ha reducido en una cuarta parte durante todo el periodo de estudio.

Gráfico 3. Presupuesto de la Generalitat de Catalunya por alumno dentro del sistema educativo público



Fuente: elaboración propia a partir de los datos Portal de Presupuesto 2010-2020 y de las Estadísticas de la Enseñanza. Departamento de Educación³²

³² <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/>



Complementemos la anterior información con el presupuesto por alumno.

Según la memoria económica que acompaña la LEC en su tramitación, el Departamento de Educación debería haber incrementado su inversión en educación como mínimo en 1.500M€ respecto al valor del año 2009. Esta cantidad ha sido de 354,2M€, solamente un 23,6% del compromiso del Gobierno en el momento de aprobación de la LEC. Además, cabría añadir la incorporación en el sistema educativo de 111.024 alumnos, de los cuales 99.205 (el 89,4% del incremento) están en los centros públicos.

En definitiva, si bien es cierto que es el “presupuesto más alto de la historia” esta afirmación esconde que desde el año 2010 hay 111.000 alumnos más en el sistema, un 89,4% de los cuales está en los centros de titularidad pública.

2. La libre elección de centro

El segundo instrumento institucional que permite externalizar la educación y a la vez establecer servicios educativos de titularidad privada –pero, eso sí, sufragados con fondos públicos– es el mal llamado derecho de “libre” elección de centro.

El «derecho» de elección de centro no es considerado como tal



en la Constitución Española (CE), deriva de un apartado de la propia CE donde se regula el derecho a la educación y donde se establece que las familias tienen derecho a escoger la educación religiosa y moral de sus hijas e hijos. Inicialmente, se trataba de dar consenso³³ a las dos sensibilidades existentes en la sociedad en el momento en que se redactó la CE: los partidarios de que la educación se mantuviera en manos de la Iglesia católica como lo había estado “siempre” y los partidarios de la construcción de una escuela pública como el mejor instrumento para la lucha contra las desigualdades. Estas visiones quedan plasmadas, de una parte, en el reconocimiento del derecho a la educación que supone el deber del Estado de garantizar la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza básica, y de otra, en la libertad de enseñanza que incluye el derecho de las familias a escoger la educación religiosa y moral para sus hijos e hijas y el derecho de las personas y de las empresas a crear centros educativos.

Así pues, las personas físicas o jurídicas pueden crear centros educativos, pero no pueden exigir que las Administraciones públicas los financien. El Tribunal Constitucional³⁴ también se pronunció en los mismos términos: “el derecho a la educación no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cual-

³³ “Libre elección de centro y segregación escolar: un binomio constitucionalmente inaceptable.” Valero, A. <http://blogs.infolibre.es/alrevesyalderecho/?p=5669>

³⁴ STC 86/1985, de 10 de julio



quier centro privado ya que los recursos públicos no deben acudir, incondicionalmente, allí donde vayan las preferencias individuales”.

Se está haciendo, pues, una interpretación expansiva del “derecho” de elección de centro. Este instrumento es imprescindible para la externalización de los servicios educativos en centros de titularidad privada. Sin la “libre” elección de centro no sería posible que las familias pudieran escoger centros educativos privados con un ideario o carácter propio que forman parte de la oferta educativa sufragada con fondos públicos y que, en el caso de Cataluña, se han blanqueado y han quedado incluidos junto a los centros públicos en el Servicio de Educación de Cataluña.

3. Privatización de la educación pública. Los conciertos educativos

El instrumento central para externalizar la función educativa y avanzar en la privatización exógena de la educación es el concierto educativo. Recordemos que inicialmente fue en la década de los años ochenta cuando se aceptaron los conciertos educativos como medida transitoria para dar cobertura a la escolarización universal, puesto que la red de escuelas públicas no cubría en aquel momento toda la demanda. Era una



medida temporal, pero se ha ido naturalizando e institucionalizando. A partir del año 2009 cuando se aprueba la LEC, como hemos dicho, se da una vuelta más con la identificación de la red pública y de la red de titularidad privada concertada bajo el mismo marco común: el Servicio de Educación de Cataluña. Este cambio de marco y la modificación en la denominación tienen por objetivo anular el debate sobre la titularidad de los centros educativos. No es importante el ideario de los centros educativos, con qué intención se educa al alumnado, cómo estos centros responden a una organización empresarial que obviamente busca un beneficio (la reproducción de la estructura patriarcal, la estabilización de las estructuras que los benefician, mantener el statu quo, buscar la ocupabilidad en el contexto de acumulación de capital, etcétera). Si los centros educativos reciben financiación pública, aunque respondan a intereses privados, la LEC los equipara a los centros públicos.

La educación concertada incluye la educación impartida en centros privados que, mediante conciertos económicos, reciben financiación pública para adecuar su funcionamiento al de los centros públicos. La Administración realiza una transferencia corriente a centros de titularidad privada, traspaso que incluye dos partidas: la nómina delegada, que se paga cada mes directamente al profesorado de los centros privados, y otra partida para gastos de funcionamiento y otros. Aparte, los centros privados concertados también pueden recibir otras subvenciones³⁵ y contratos programa.



A pesar de los intentos de los poderes públicos de diluir las diferencias entre centros públicos y concertados, el concepto de doble red surge porque la escuela pública y la privada concertada no operan de manera equivalente. Mientras que la escuela pública acapara más del 80% del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NESE), sea por razón de capacidad, por razones socioeconómicas o porque se trata de alumnado recién llegado, las escuelas privadas sostenidas con fondos públicos pueden escoger alumnado y reciben subvenciones adicionales si escolarizan a ese alumnado NESE.

Recordemos también que el 70% de los centros concertados pertenece a fundaciones u órdenes religiosas. La Iglesia católica es la beneficiaria del 70% de la financiación de los conciertos educativos.

³⁵ Para el curso 2019-20, se han publicado las siguientes convocatorias dirigidas a los centros concertados:

- Subvención para dotar de financiación adicional a los centros privados (concertados) de entornos de características económicas desfavorecidas. El importe máximo destinado a la concesión de estas subvenciones es de 6.600.000,00 euros.
- Subvención destinada a la contratación de personal para atender alumnos con necesidades educativas especiales (beneficiarios: solamente los centros concertados, aunque no lo ponga en el título). El importe máximo destinado a la concesión de estas subvenciones es de 4.285.710,00 euros.
- Subvención para la financiación de gastos de personal y monitores de comedor, tiempo libre y transporte de los centros educativos privados concertados de educación especial. El importe máximo destinado a la concesión de estas subvenciones es de 6.926.008,44 euros.



Tres son los mecanismos que la Administración educativa utiliza para incentivar y promover la privatización exógena:

- Financiación adecuada de los centros privados concertados
- Traspaso de alumnado del sistema público al privado
- Planificación de la oferta de los centros privados concertados en función de la demanda de los propios centros y no en función de las necesidades educativas

Financiación de los conciertos educativos

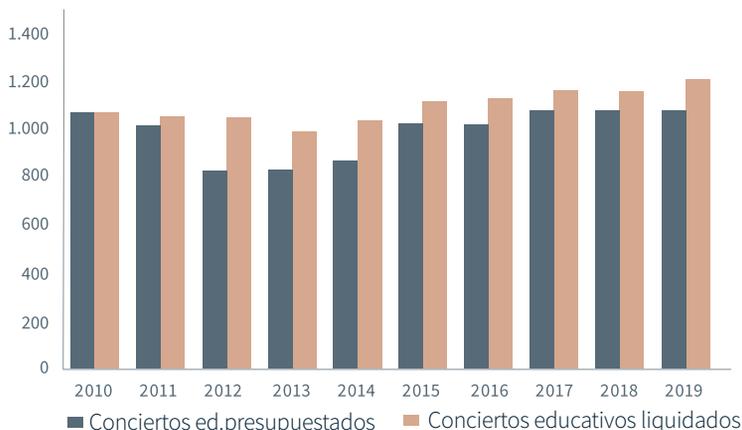
La partida presupuestaria con la que se financian los conciertos ha sido la primera partida en recuperar y superar los valores previos a los recortes presupuestarios. En el Presupuesto del 2017 el importe de los conciertos educativos ya superaba el valor de la misma partida del año 2010, cuando el resto de las partidas presupuestarias aun no recuperaban sus valores anteriores a los recortes presupuestarios. En el gráfico 4 podemos ver la evolución.

Como sucede también en el presupuesto de educación, esta partida se reduce a partir del ejercicio 2011, pero lo hace, sobre todo, en 2012. A diferencia del resto de partidas presupuestarias, a partir de 2014 estas asignaciones se recuperan y en el 2017 el presupuesto público destinado a los centros privados concertados es de 1.075,5 millones de euros, cifra que supera el valor del 2010.

Si analizamos el presupuesto liquidado y el ejecutado en el periodo considerado, constatamos que, por vía de modificaciones presupuestarias, el presupuesto ejecutado se ha incrementado en 1.035,7 millones de euros, un incremento del 11,8% de la cantidad presupuestada. A la vista de los resultados, podemos afirmar que los recortes presupuestarios en «conciertos educativos» se han visto compensados por las modificaciones presupuestarias realizadas por el Gobierno de la Generalitat.

Esta constatación nos lleva a afirmar que la prioridad de nuestros gobernantes ha sido asegurar el funcionamiento de los centros privados concertados, protegiéndolos y haciendo, in

Gráfico 4. Evolución de la financiación de los conciertos educativos. Diferencia entre la cantidad presupuestada y la ejecutada. 2010-2019



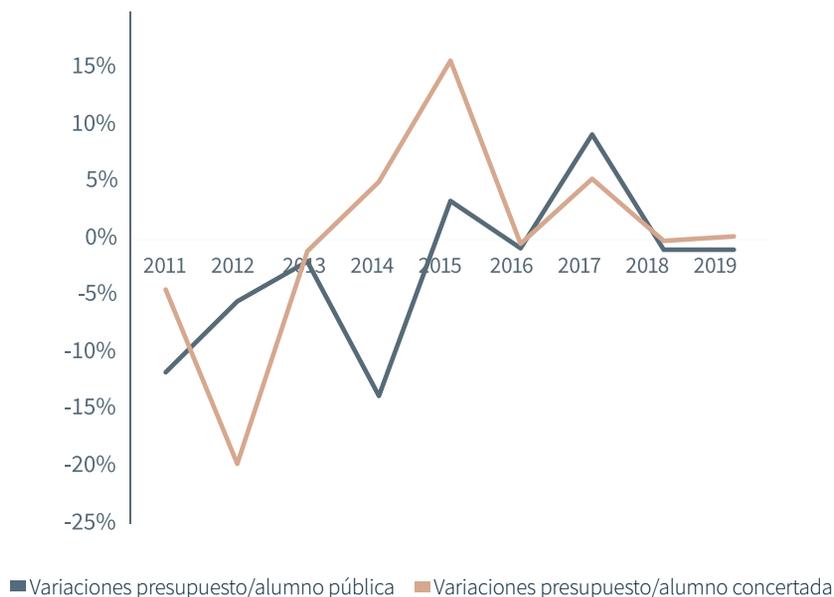
Fuente: *Elaboración propia a partir de Presupuestos Generalitat de Catalunya*³⁶ 2010-2019



cluso, modificaciones presupuestarias que no están sujetas al control parlamentario para favorecerlos.

Estudiaremos también las variaciones del presupuesto por alumno en el gráfico 5.

Gráfico 5. Comparación de las variaciones del presupuesto de educación por alumno. Centros públicos y concertados



Fuente: *Elaboración propia a partir de Estadísticas del Departamento de Educación. Presupuestos Generalitat de Catalunya 2010-2019*



Observamos que a lo largo de todo el periodo el presupuesto por alumno en la **red pública disminuye en un 22,3%** mientras que en la red concertada no llega al **3%**. Este valor del 3% aun sería menor si en lugar de utilizar los valores presupuestados usáramos los valores liquidados que, como hemos visto, superan en un 11,8% a los presupuestados.

¿Qué sucede en el presupuesto 2020, recientemente aprobado?

El presupuesto de 2020 destina **84,8M€** más que el del año 2017 a la financiación de los conciertos educativos. La partida destinada a conciertos educativos pasa de 1.075,5 M€ en 2017 a 1.160,4M€ en 2020. Supone un incremento de 84,8M€ que representa un 8% más que en 2017 para este concepto. Según los datos³⁷ de las estadísticas de inicio de curso 2019-2020 del Departamento de Educación, el número de alumnos de régimen general en los centros públicos se incrementa en 3.087 alumnos, mientras que los centros privados concertados sufren una reducción de 3.905 alumnos. Entre el curso 2016-2017 y el curso 2019-2020 el incremento de alumnos en los centros públicos es de 17.769 alumnos mientras que en **la escuela privada concertada se pierden 4.456 alumnos**, aunque la financiación de los conciertos educativos se incrementa en 84,8M€.

³⁷ <http://ensenyament.gencat.cat/web/content/home/departament/estadistiques/estadistiques-ensenyament/estadistica-inici-curs/estadistica-inici-curs.xls>



Traspaso de alumnado del sistema público al privado concertado

La tabla 1 muestra los valores de los datos de nacimientos desde el curso 2011-12 hasta el curso 2020-21 y los grupos de P3 públicos y concertados que se han ofertado a lo largo de estos años.

Tabla 1. Evolución de los datos del padrón municipal y de los grupos de P3 públicos y concertados en oferta

Curso	Padrón municipal	Grupos P3 Públicos	Grupos P3 Concertados
2011-12	89.024	2.661	1111
2012-13	84.849	2.473	1105
2013-14	84.015	2.425	1078
2014-15	80.861	2.316	1077
2015-16	77.438	2.243	1043
2016-17	71.591	2.110	987
2017-18	71.589	2.149	997
2018-19	70.450	2.156	955
2019-20	68.974	2.116	986
2020-21	68.026	2.090	981
Diferencia	- 20.998	- 571	- 130
Diferencia en %		81,5%	18,5%

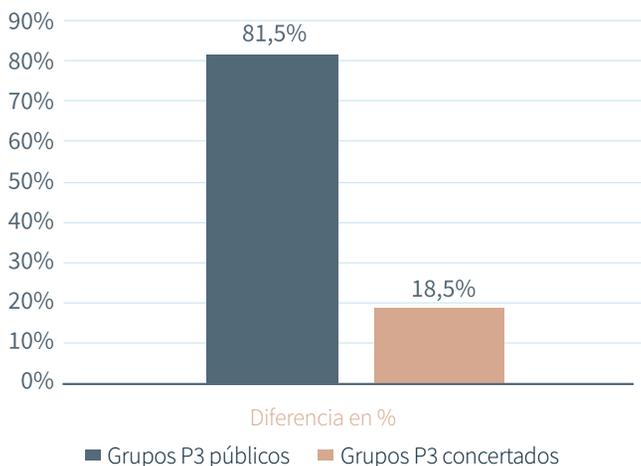
Fuente: Observatorio de datos de la FaPaC a partir de la oferta educativa publicada por el Departamento de Educación



El gráfico 6 muestra que en el periodo 2011-2020, el 81,5% de todos los cierres de grupos de P3 ha recaído en la escuela pública y solo el 18,5% lo ha hecho en grupos de la escuela privada concertada.

La escuela privada concertada, lejos de tener carácter subsidiario, como las normas educativas establecen, se configura como la red que se debe proteger: el Gobierno de la Generalitat invierte el mandato legal y cierra grupos de escuela pública, pero mantiene los grupos de la escuela privada concertada.

Gráfico 6. Absorción del descenso demográfico por cada una de las redes educativas



Fuente: Observatorio de datos de la FaPaC a partir de la oferta educativa publicada por el Departamento de Educación



La oferta de la escuela concertada se mantiene a lo largo de los años muy constante, su evolución es independiente de la demografía. En cambio, la escuela pública recoge claramente las variaciones, con una fuerte tendencia a la baja respecto a los grupos de la concertada.

Planificación de la oferta educativa de los centros concertados. Renovación de los conciertos educativos

Otro aspecto que facilita la sobreoferta educativa de los centros concertados es la renovación de los conciertos educativos. Cada cuatro (infantil y secundaria) y seis años (primaria), los titulares de los centros educativos privados solicitan al Departamento de Educación la renovación de los conciertos educativos. De este modo, la oferta de la red concertada³⁸ se mantiene estable a lo largo del tiempo y la renovación de los conciertos es la planificación de futuro que garantiza la continuidad del sistema privado. Esta renovación es prácticamente automática, renovándose todas las solicitudes, al tiempo que la administración educativa ignora que la red concertada es subsidiaria y sólo debe recurrir a ella en caso de no poder cubrir las necesidades de escolarización con la red pública.

³⁸ *Fapac. Comunicado de prensa. Estudio de la oferta inicial de escolarización del curso 2020-21. 3 junio 2020.* https://fapac.cat/wp-content/uploads/2020/06/Estudi_La-FaPaC-analitza-loferta-inicial-de-places-pel-curs-2020-21-i-constata-un-col%C2%B7lapse-del-sistema-educatiu-1.pdf

³⁹ *En el mismo documento anterior, la Fapac analiza que para garantizar el paso del alumnado que cursa P5 en un centro concertado a 1 EP, el DE otorga 22 conciertos más de los necesarios en la resolución provisional que es la publicada en el momento de escribir el presente artículo.*



En cada renovación de conciertos se observa como el Departamento de Educación autoriza grupos por encima³⁹ de los que son necesarios para cubrir las necesidades de escolarización.

Eliminación de los conciertos educativos de las 11 escuelas que segregan por sexo

En dicha resolución provisional⁴⁰, así como en el proyecto de decreto que el Departamento de Educación está elaborando sobre los conciertos educativos⁴¹, en teoría se transmite la idea de que se eliminan los conciertos a las escuelas que segregan por sexo. En el proyecto de decreto se justifica a partir de la garantía del principio de coeducación. El Departamento de Educación es plenamente consciente de que no podrá garantizar el principio de coeducación en las escuelas concertadas puesto que la Sentencia del Tribunal Constitucional STC 31/2018 de 10 de abril prohíbe no dotar de concierto educativo simplemente por este motivo. La sentencia argumenta⁴² que la separación del alumnado por sexo responde a un modelo pedagógico e instrumental basado en la idea de que la separación por sexos optimiza las potencialidades de cada sexo. Así,

⁴⁰ https://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=873705&language=ca_ES

⁴¹ <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/dconcerts/dconcerts-decret.pdf> y nota de prensa del DE donde da publicidad a la apertura del proceso de redacción del decreto. <http://ensenyament.gencat.cat/ca/actualitat/notes-premsa/nota-premsa/?id=368122>



para el Tribunal Constitucional (TC), la educación diferenciada es una opción pedagógica que no se puede entender como discriminatoria y por ello puede formar parte del derecho del centro privado a establecer su carácter propio. Sobre la base de este argumento, concluye que la educación diferenciada por sexos no puede implicar un trato menos favorable ni una desventaja a la hora de establecer conciertos con las Administraciones educativas. Tema cerrado por el TC.

De hecho, el Departamento de Educación ha actuado siendo plenamente consciente de que los conciertos también se renovarían en las escuelas que segregan por sexo. Les ha otorgado una prórroga del concierto educativo durante un año, que es el tiempo que necesitan para obtener una resolución favorable por parte de los tribunales. El próximo curso las 11 escuelas continuarán ofreciendo escolarización segregada a su alumnado. ¡Otro anuncio del Departamento que no se podrá cumplir!

Los datos analizados corroboran la intencionalidad del Departamento de Educación de garantizar el mantenimiento de las escuelas privadas concertadas por delante de la escuela pública. Un gran paso para la privatización exógena del sistema educativo.

⁴² *El blindaje constitucional de la educación concertada*. Gasull, L. 30 abril 2018 <http://www.mientrastanto.org/boletin-168/notas/el-blindaje-constitucional-de-la-educacion-concertada>



4. Los copagos

El último instrumento institucional que analizaremos y que actúa como un mecanismo endógeno de privatización es el copago de las familias. La desinversión educativa por parte de la Administración de la Generalitat de Catalunya ha provocado que sean las familias las que hayan asumido los gastos que la administración ha recortado. Las familias se han convertido, así, en financiadoras de la educación pública a través de un sistema de copago basado en cuotas y aportaciones económicas de las AMPA / AFA en los centros educativos públicos, rompiendo así con el principio de gratuidad que guía la educación pública.

La FaPaC publicó un estudio sobre "La contribución económica de las familias al sistema educativo público catalán"⁴³. Este estudio reflejaba los resultados de una encuesta realizada (2018-2019) a las AMPA / AFA federadas en relación a las aportaciones de las familias. En el siguiente cuadro se sintetizan las principales conclusiones:

⁴³ https://fapac.cat/wp-content/uploads/2019/11/Estudi-FaPaC-2019_La-contribuci%C3%B3-econ%C3%B2mica-de-les-fam%C3%ADlies-al-sistema-educatiu-p%C3%BAblic-catal%C3%A0.pdf



Cuadro 1. Resumen de aportaciones de las familias al sistema educativo público catalán y comparación con el crédito de la aplicación “gastos de funcionamiento de centro”

El presupuesto del futuro. Suficiencia de recursos

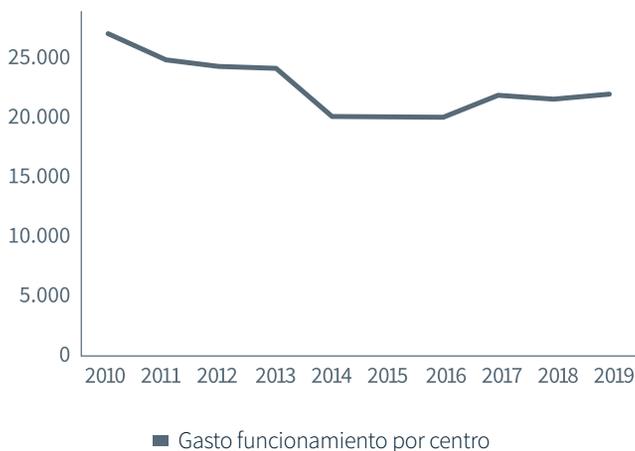


Las familias aportan al sistema educativo público 154,45M€. Estas aportaciones, como se justifica en el estudio, las debería aportar el Departamento de Educación. La aplicación presupuestaria que recoge los gastos de funcionamiento de los centros educativos públicos para el año 2017 tenía un crédito de 76,35M€. Dicho en otras palabras, por cada euro que aporta el Departamento de Educación para financiar el funcionamiento de los centros educativos, las familias de la escuela pública aportan 2,02€.



El presupuesto de 2020 contempla una inversión en "gastos de funcionamiento de centro" de 77,38 millones de euros, que es un 12,5% inferior al valor de esta partida en el PGC de 2010, cuando había 99.000 alumnos menos en el sistema educativo público. En relación al PGC de 2017, la partida se incrementa en 1.030.000 euros, cantidad del todo insuficiente para compensar el incremento de alumnado en la escuela pública y de centros educativos en el periodo.

Gráfico 7. Evolución del gasto de funcionamiento de centro por centro educativo en el periodo 2010-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de las Estadísticas de la Enseñanza y del Portal de los presupuestos de los años de 2010 a 2020.



Las aportaciones económicas realizadas por las familias en respuesta a la reducción del presupuesto en educación (copagos) también son una nueva fuente de segregación, a la vez que se configura una triple red dentro del sistema que marca la tendencia hacia tres tipos diferentes de centros: la escuela privada financiada con presupuesto público, los centros educativos públicos en que las familias aportan recursos –a menudo innovadores o avanzados– vía copago, y los centros públicos en los que las familias no pueden hacer estas aportaciones los cuales, si no hay un cambio de tendencia en los presupuestos, potenciarán la aparición de una escuela pública de carácter asistencial.

¿Hacia un nuevo modelo donde la titularidad de los centros educativos no sea importante?

Los instrumentos analizados, los datos y su evolución nos ponen en alerta sobre la futura construcción de las políticas educativas. Naturalizar el copago en la escuela pública por falta de financiación de la Administración pública, junto con otros mecanismos de privatización endógena como el gerencialismo de las direcciones de los centros educativos públicos y su autonomía en el funcionamiento, nos acercan a un modelo donde cada escuela busca su financiación (familias junto con la irrupción de nuevos agentes educativos o la nueva filantropía)



y presta el servicio de educación de acuerdo con su proyecto sin llegar a ser el ideario, podría acabar siéndolo.

La Administración educativa traslada la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación bajo el principio de igualdad y no discriminación al centro educativo el cual, al no poder garantizarlo, lo acaba transformando en un bien de mercado, tratando a las familias como clientes a quienes se ofrecen diferentes servicios educativos (docencia, pero también actividades extraescolares, servicio de acogida, de comedor, etc.) previo pago de las cuotas correspondientes. La línea entre la escuela pública y la escuela concertada desaparece.

La titularidad de los centros no garantiza el pluralismo ideológico, la educación inclusiva, el feminismo o cualquier valor social que queramos trasladar al alumnado. El centro educativo aplica la política que con mucha probabilidad será diseñada por actores privados desde la nueva filantropía. Las corporaciones filantrópicas (Microsoft, CaixaBank, Banco de Santander o Google) están modificando ya los sistemas educativos.



Hacia una red única de educación pública: la revolución pendiente

Miquel Àngel Essomba

El pecado original del sistema educativo

Cada generación dispone de una oportunidad para transformar la sociedad que ha heredado a través de la política. Las teorías sobre las transiciones políticas nos relatan cómo esta oportunidad de transformación social se precipita cuando se dan al menos dos condiciones. La primera, que la pretendida transformación social se sitúe en lo que, parafraseando los psicólogos constructivistas, podemos denominar la “zona de desarrollo próximo”. Es decir, una transformación social es posible, pero no toda transformación social es posible, solo aquella que esté en la distancia óptima –ni mucho ni poco– respecto a la que haya sido protagonizada por la generación anterior. La segunda condición es, de acuerdo con los principios de la teoría de sistemas, que exista una “masa crítica” suficiente para que se produzca la precipitación política que genera la transformación social. Un mismo hecho social, en un



momento o en otro, provoca una transformación o no. Cuando un modelo político presenta signos de agotamiento y cae en el descrédito y la desconfianza, la precipitación política deviene posible.

Pongamos un ejemplo de nuestro país. Somos de los que creen que la transición española no fue una ficción, sino una transformación tangible de la sociedad desde la política. La generación que la protagonizó tenía una misión, y la cumplió: aniquilar el franquismo político, y erosionar tanto como fuera posible el franquismo sociológico, dos condiciones que resultaban imprescindibles para construir la democracia que tenemos, imperfecta pero irreversible. Cierto que en la actualidad el proyecto político y social de la transición presenta signos graves de agotamiento y que, después de tanto deslumbramiento, ahora interesa poner el foco en las sombras de este colosal proceso colectivo, pero nadie puede negar que el balance final es positivo. España es hoy un Estado plenamente europeo, libre y con ansia de modernidad, y esto no ha sido fruto de la casualidad sino de una clara intencionalidad.

Uno de los grandes temas de los que tuvo que ocuparse la generación de la transición fue qué hacer con la educación. Existía un problema, nada menor: el legado de la educación franquista era un sistema educativo selectivo, segregador y privatizado en manos de la Iglesia católica. El régimen de Fran-



co delegó la educación en el catolicismo, en parte como sistema de control de la vida social, en parte como prebenda por el apoyo eclesial al franquismo. Durante toda la dictadura, la educación pública se concibió como residual y subsidiaria de la educación privada, que atendía de forma asistencial los grupos sociales más desfavorecidos, una concepción a las antípodas de lo que tenía que ser la nueva educación democrática. El primer ministro de Educación socialista, José María Maravall, en una reveladora entrevista hecha por María Antonia Iglesias, recordaba cómo en su primer día en el ministerio solo se encontraba señores con sotana que lo espiaban detrás de las columnas, que la Conferencia Episcopal dictaba literalmente los decretos y las órdenes ministeriales en materia educativa del país, o que los catecismos tenían que recibir el visto bueno de este mismo ministerio; todo un despropósito que contravenía la democrática separación entre Iglesia y Estado. El Acuerdo entre la Santa Sede y el Estado español, firmado un año antes de la entrada de los socialistas en la Moncloa, blindaba además la sumisión del Estado a la Iglesia católica en materia educativa, e inhabilitaba de facto cualquier posibilidad de modificación legislativa en educación, porque el Acuerdo sobrepasaba este terreno y lo situaba en las manos diplomáticas de la política exterior.

Cuarenta años después de aquellos inicios tenebrosos, podemos afirmar que la generación de la transición hizo buen tra-



bajo, y hoy nadie osa afirmar que en España educación y religión (católica) vayan de la mano, o sean la misma cosa. En el Ministerio de Educación ya no deambulan sotanas por los pasillos, ni la Conferencia Episcopal redacta las leyes educativas. La educación mixta y coeducativa es una realidad desde hace décadas; el adelanto de la escuela pública, en cantidad y calidad, ha sido enorme y en detrimento de la escuela privada católica, sobre todo en las grandes ciudades. Hoy, si un centro privado quiere ser sostenido con fondos públicos, tiene que cumplir los criterios propios de una educación pública, en especial en cuanto al derecho de admisión del alumnado. Pero tan cierto es esto como que cuarenta años después la religión continúa siendo una materia del currículum (hasta hace muy poco computable académicamente); que el profesorado de religión católica es seleccionado por la congregación religiosa correspondiente y pagado con fondos públicos; que también son pagados con fondos públicos centros privados elitistas y segregadores de congregaciones religiosas ultracatólicas; que la existencia de centros privados religiosos es todavía una realidad más que notable en el seno del sistema educativo, sin los cuales los poderes públicos serían incapaces de satisfacer el principio constitucional de una educación básica, obligatoria y gratuita para todo el mundo.

Luces y sombras. La generación de la transición aprovechó al máximo una masa crítica favorable para llevar a cabo las trans-



formaciones sociales y políticas necesarias para construir un sistema educativo democrático, pero que no pudo ir más allá de su “zona de desarrollo próximo”. ¿Por qué no se pudo avanzar más, y construir un sistema educativo plenamente público y laico, como el de la mayoría de países europeos avanzados? Dos son las claves irresueltas que nos permiten comprender las razones de ello. La primera radica en la forma como se resolvió en los años ochenta la tensión entre los dos grandes retos educativos que en aquel momento estaban confrontados: por un lado, la necesidad política de romper la simbiosis entre educación, Iglesia y religión, y por otro lado la necesidad social de proveer plazas escolares a toda la población en edad de enseñanza obligatoria. Las opciones eran diversas, de más a menos radicales: expropiación directa de los centros religiosos e integración de estos en la red pública; construcción masiva de centros escolares públicos que entraran en clara competencia con los centros religiosos; contrato entre el Estado y los centros religiosos para que estos recibieran fondos públicos para su financiación, a cambio de que sus procesos de admisión y escolarización fueran equiparables a los de los centros de titularidad pública. Se optó por la opción menos radical, y esta se formuló jurídicamente con la LODE: es la génesis de los “conciertos”.

Podemos entender que la fórmula del concierto era la única viable sin poner en peligro la democracia misma. En plena



construcción de un sistema democrático todavía demasiado frágil, y un clima político posgolpista, la generación de la transición no pudo ir más allá en educación pública sin que se hubiera producido una profunda crisis de consecuencias imprevisibles. ¿Quién no recuerda las manifestaciones contra la LODE, organizadas por la FERE y la CONCAPA, con Carmen de Alvear gritando, megáfono en mano, la llegada del Apocalipsis? Pero por otro lado tenemos que reconocer que el concierto educativo dejó mal resuelta una contradicción de la cual nos resentimos aun hoy en día, y que la generación actual –la nuestra– tiene la oportunidad de enmendar de una vez por todas: mientras que unos ven el concierto educativo como una salida a un problema administrativo y económico, otros lo perciben como un acto de justicia social a favor de preservar la diversidad ideológica de un sector social hasta hace poco propietario de la hegemonía cultural. Está claro que, si los centros privados en su momento hubieran sido laicos en su mayoría, hoy estaríamos hablando de otra cosa. Pero resulta que los centros privados religiosos representan todavía hoy dos tercios sobre el total, y escolarizan a tres cuartas partes del alumnado matriculado en esta titularidad.

El concierto con un centro privado religioso pretende, por un lado, garantizar el principio constitucional de igualdad de acceso a la educación, pero por otro lado sin lesionar el principio, también constitucional, de libertad de enseñanza al que



tiene derecho todo español, los católicos también. Una carencia de plazas escolares deviene el refugio de un sostenimiento explícito a la luz del día de la educación de las congregaciones religiosas. La necesidad económica del Estado y la voluntad de los sectores católicos de preservar su educación a cargo de las arcas del Estado como en el pasado nos ha condenado a una confusión política y social de la que somos aún víctimas.

La segunda clave para entender por qué estamos donde estamos tenemos que buscarla en la desincronización que ha imperado entre unas políticas avanzadas en materia de derechos y libertades individuales, y una política educativa estancada en el “pecado original” del concierto educativo. La generación de la transición ha conducido la sociedad española hacia un proceso de secularización incuestionable, de la mano de conquistas políticas que han sacudido los valores y las conciencias de todo el mundo, de la población católica también. La moral del catolicismo ya no se identifica como la moral de la sociedad sino apenas como la de un sector de esta sociedad. Adelantos legislativos como las leyes del aborto, del divorcio, y posteriormente, del matrimonio entre dos personas del mismo sexo han sido la expresión más manifiesta de esta transformación social, hasta el punto que buena parte de la ciudadanía católica acepta de buen grado y ejerce los derechos individuales que estas leyes les garantizan, a pesar de que su Iglesia sea contraria. Por otro lado, la generación de la transición ha tenido que



gestionar un fenómeno demográfico imprevisto como el de la inmigración extranjera de las dos últimas décadas, y justo es decir que los éxitos en la integración social de los recién llegados, en comparación con otros países, son más que notables. Esta diversidad cultural ha importado una destacable diversificación de cultos y creencias y ha roto –al menos formalmente– la apariencia de un país aconfesional, pero con una única confesión mayoritaria.

Y, aun así, esta secularización y diversificación de la sociedad no ha venido acompañada de conquistas relevantes en materia de política educativa, la cual se ha quedado estancada. Tiene una explicación, y es la politización creciente de la educación como arma de combate entre los dos partidos constructores de la transición: el PSOE y el PP. Este estancamiento de la política educativa, que en esta última época ha expelido hedor a podredumbre con la LOMCE, se refleja de forma clara en dos fenómenos. Por un lado, en el exceso de reformas educativas: siete leyes orgánicas en solo treinta años, cohortes enteras de alumnado a caballo entre marcos normativos diferentes. Ha sido imposible construir un modelo educativo sólido. Por otro lado, la intocabilidad implícita de la única ley orgánica superviviente a tanta reforma: la LODE –es decir, el texto legislativo que entroniza el concierto educativo como elemento estructural del sistema educativo, y no como una contingencia a ser extinguida. La batalla del PSOE y el PP por la educación no ha



sido solo política, responde también a una batalla ideológica por el control de los valores que se enseñan en la escuela. La tibieza de los primeros y la agresividad de los segundos no han contribuido mucho a hacernos avanzar. Ambos se han dedicado a marcar distancias mutuas mediante el cambio de color de las paredes, pero ninguno de los dos ha tocado los cimientos de la educación para construir un nuevo edificio.

La oportunidad de la generación actual: ¿reforma o revolución?

Hecho el análisis, es el momento de la propuesta. Los miembros de la generación actual recogen el testigo que nos ha legado la generación anterior, tanto las conquistas como los fracasos, y nos corresponde decidir si queremos lograr nuevos hitos, o quedarnos donde estamos. El debate está encendido, en especial en algunos sectores de la izquierda, porque crece la conciencia de que hoy ya se dan las dos condiciones que nos permitirían dar un salto adelante. En estos momentos, ya disponemos de una masa crítica política suficiente como para precipitar la transformación social. El relato hegemónico en educación, del que se hacen eco las clases medianas profesionales, ya no sitúa la escuela privada como un marcador identitario de prestigio, sino que se opta mayoritariamente por la escuela pública. El descenso de la natalidad hace también que



la competitividad entre centros a la hora de tener alumnos incrementemente. Y, en segundo lugar, disponemos de una coyuntura política también favorable: los gobiernos de coalición español, catalán y de Barcelona cuentan a estas alturas con socios favorables a la transformación, a pesar de que tengan que compartir mesa con partidos que manifiestan una actitud más pusilánime al respecto, o incluso resistente.

Al amparo de estos dos hechos, crece entre los sectores sociales partidarios de una educación pública y laica la percepción que ahora es el momento de acabar con los conciertos educativos de los centros privados religiosos como un elemento estructural del sistema educativo –que es “ahora o nunca”. Aun así, el consenso que genera el objetivo de lograrlo se disipa rápidamente cuando entramos a debatir la estrategia. Parafraseando los debates acalorados entre Bernstein y Luxemburgo, nos debatimos entre el reformismo o la revolución: ¿Tenemos que construir un sistema educativo público y laico mediante una reforma progresiva, con fórmulas de incentivos a la ciudadanía y de inversión a largo plazo? ¿O nos roe la prisa y tenemos que acabar con los conciertos educativos en los centros privados religiosos de una tacada, integrándolos de forma automática en la red pública para satisfacer la demanda de escolarización pública y laica de la sociedad?

Nosotros, como Luxemburgo, creemos que reforma y revolu-



ción no son procesos políticos y sociales antagónicos, sino que están vinculados. La revolución, es decir, la conquista del poder y la instauración de un nuevo orden, necesita de una dosis de reformismo como medio para crear las condiciones para la transformación. La conquista del poder político en educación es un deber pendiente de la izquierda, que ha visto como la derecha ha entorpecido cualquier posibilidad de pacto nacional por la educación. Es lógico, porque un pacto nacional por la educación representa la asunción implícita que hay que cambiar el statu quo actual, y este cambio solo puede resultar positivo para los planteamientos progresistas, y lesivo para los intereses conservadores.

Entonces, si hay que hacer la revolución desde la reforma, pero no es posible un pacto educativo, ¿cuál es el camino a seguir? A la vista de los niveles de enquistamiento y polarización actuales, creemos que la transformación social que vendrá de la política se constituye a partir de dos grandes etapas consecutivas, en cada una de las cuales el protagonismo de los actores de la comunidad educativa tendrá que tener un peso diferente: una primera etapa de deconstrucción del sistema cultural de creencias que estos actores sostienen a uno y otro lado; y una segunda etapa de reconstrucción, plenamente política, de la arquitectura del sistema educativo, para apuntalar el cambio cultural provocado y legitimar la transformación.



Deconstruir el sistema de creencias culturales en educación

El estancamiento de la política educativa, en posiciones en apariencia irreconciliables, tiene mucho que ver con una percepción social de bloques que se ven entre sí mismos como incompatibles, y que unos y otros se han ocupado de nutrir con el paso del tiempo. Si uno es partidario de la educación pública, y se encuentra con alguien defensor de la educación privada religiosa, es fácil que el primero vea al segundo como un enemigo de la democracia, y el segundo vea al primero como un cleróforo. Estas miradas, tan estereotipadas y nacidas del prejuicio, generan un clima de desconfianza que imposibilita el diálogo empático; y el contacto, en vez de transformar actitudes, las radicaliza. Sin embargo, la realidad social es tozuda, y ofrece miles de ejemplos que demuestran como estas imágenes binarias estereotipadas no representan lo que es realmente sustantivo sobre un contexto complejo y mestizo como el que abordamos. Así pues, la primera batalla de nuestra generación por un sistema educativo público y laico es cultural, y se sitúa fuera de los parlamentos y la política: hay que crear espacios legitimados de diálogo social que permitan la escucha activa entre las partes, y hagan emerger la diversidad de planteamientos y sensibilidades que existen dentro de los presuntos dos bloques que son percibidos de forma interesada como compactos.



Tres son los prejuicios que quienes se sitúan junto a la educación privada religiosa tienen que superar a partir de este diálogo. El primero de ellos, que el objetivo de los promotores de la educación pública es atacar su modelo educativo. No es cierto. Quienes nos pronunciamos a favor de la educación pública y laica –entre los cuales me considero– no estamos en contra de nadie, sino más bien a favor de todo el mundo. Pensamos que la educación pública y laica, precisamente por esta naturaleza, no excluye a nadie, y lo que pedimos es que la educación privada religiosa se comporte del mismo modo inclusivo. Pero tenemos que aceptar que esta demanda sea una sólida “*contradictio in terminis*”, pues cualquier propuesta que sea privada implica necesariamente una reserva en el derecho de admisión. Sea como fuere, es importante que los grupos en la órbita de la educación privada religiosa superen el victimismo y acepten, desde la discrepancia, que aquello que mueve la mayoría de los partidarios de la educación pública no es ir en su contra. La prueba es que la lectura inversa resultaría insostenible: nadie piensa que los promotores de la educación privada religiosa existen para aniquilar la educación pública.

El segundo prejuicio que los sectores de la educación privada religiosa tienen que superar es considerar que una política pública que limite su poder es un ataque a la diversidad del sistema educativo. Esto es mezclar el tocino con la velocidad. El ordenamiento jurídico actual garantiza la diversidad de op-



ciones educativas, también dentro del sector público. La titularidad o la financiación de los centros no son definitorios de la diversidad y la pluralidad, sino los proyectos educativos que se lleven a cabo en ellos. Si los centros privados religiosos pasaran a formar parte de la red pública, la autonomía de centros les garantizaría preservar un proyecto educativo singular, de mutuo acuerdo con el conjunto de su comunidad educativa. Si algún sistema es hegemónico en la acogida y promoción de la diversidad, este es el público. El 80% del alumnado extranjero está acogido en sus aulas, y también la mayoría del alumnado en situación económica desfavorecida. Quitarle la etiqueta de unitarista al sistema público, como sinónimo de contrario a la diversidad, tendría que ser, cuando menos, un ejercicio de honestidad intelectual.

Y el tercer prejuicio que deben de superar los promotores de la educación privada religiosa tiene que ver con la singularidad de la religión católica. Los que promovemos una educación pública laica no somos solo contrarios a la educación confesional de la religión católica, sino contrarios a la educación confesional de cualquier religión. La generación de la transición consiguió que España dejara de ser un Estado confesional para convertirse en uno aconfesional, a pesar de que esta naturaleza no esté reconocida en la Constitución de forma explícita. A nuestra generación le corresponde transitar hacia una España plenamente laica, en la cual la libertad religiosa se ejerza en



la esfera del ámbito privado. La educación privada religiosa, católica al cien por cien, tiene que resignificar la imagen que tiene de los partidarios de la educación pública laica, y despersonalizar el rechazo que estos expresamos.

Si el sector de la educación privada religiosa realiza un ejercicio de autocrítica desde la honestidad, reconocerá la debilidad de su discurso, y la desconfianza que genera en el sector de la educación pública y laica a raíz precisamente de esta debilidad. Porque la educación privada religiosa, cuando se defiende de ataques inexistentes haciendo bandera de la libertad, la diversidad y la justicia, genera una sospecha fundamentada de que al final todo se trata de un atrincheramiento por no perder el control sobre sus escuelas, ni más, ni menos. Es legítimo que los titulares de la privada religiosa quieran preservar el poder sobre sus centros. Lo que ya no resulta tan legítimo es que quieran disfrazarlo de un discurso que no se sostiene con evidencias, ni refleja la realidad de sus intereses.

Pondré un ejemplo de mi trayectoria política que lo explica. Durante mi etapa como comisionado de Educación, Infancia y Juventud en el Ayuntamiento de Barcelona, tuve que gestionar como pude el despliegue de muchas de las barbaridades de la LOMCE. Una de ellas afectaba a la participación de los miembros de la comunidad educativa: los consejos escolares dejaban de tener potestad decisoria, y pasaban a ser órganos



consultivos de la dirección escolar. Y, además, en el caso de los centros concertados, se rebajaba de obligatoria a voluntaria la presencia de un representante de la Administración local en sus consejos. Esto sacudió las dinámicas propias del Consejo Escolar Municipal, ya acostumbrado a nombrar representantes del Ayuntamiento para los consejos escolares de los centros concertados de la ciudad (los religiosos entre ellos). Envié una carta a las patronales de los centros privados de la ciudad –tanto laicos como religiosos– preguntándoles si estaban dispuestos a mantener la representación desde la voluntariedad, dado que la nueva ley dejaba de obligarlos a tener un representante municipal en sus consejos, pero tampoco lo prohibía. Al cabo de unos días recibí una carta de respuesta de las cinco patronales juntas: declinaban amablemente mi ofrecimiento, y se aferraban a la libertad que les daba la LOMCE a la hora de prescindir del representante municipal. Queda todo dicho: centros sostenidos con fondos públicos rehúsan la presencia de la Administración en sus órganos de gobierno. ¡Suerte que los consejos escolares habían dejado de ser decisorios! Para ser justos, tengo que reconocer que algún centro llamó al ayuntamiento a título personal con la demanda de mantener el representante municipal, pero ni uno de los que lo hizo era religioso: todos fueron laicos.

Pero, como decíamos algunos párrafos más arriba, la deconstrucción cultural hay que hacerla en todos los lados y, por tan-



to, también entre los promotores de la educación pública. Por dinámicas propias de la izquierda de este país –espacio ideológico donde se encuentra el grueso de los defensores de la educación pública– se ha reproducido la fragmentación clásica a la que estamos acostumbrados en otros ámbitos, y en algunas ocasiones el ataque directo y sin miramientos a la educación privada religiosa se ha convertido en una especie de instrumento de legitimación de la radicalidad y pureza ideológica de algunas organizaciones izquierdas. Hemos sido testigos de debates en el seno de la izquierda en los cuales, si no defendías la aniquilación automática de la educación privada religiosa, eras inmediatamente tildado de político de derechas. La intolerancia, la carencia de empatía y la hostilidad —hay que reconocerlo— siguen formando parte de la esfera de izquierdas de nuestro país. Unos comportamientos que nada tienen que ver ni con la igualdad, ni con la libertad, ni mucho menos con la fraternidad republicana que preconizan. Un terreno así, como se puede comprender, es ideal para el surgimiento de prejuicios y estereotipos que poco tienen que ver con la realidad educativa de los centros privados religiosos.

El primer prejuicio del cual deben zafarse estos sectores promotores de la educación pública es la consideración de que las escuelas privadas religiosas son sectas enemigas de la libertad. Simplemente, no es cierto. Conocemos bastante las atrocidades que la Iglesia católica ha ejercido a lo largo de la



historia, pero la Iglesia católica de hoy no puede ser asimilada a la Iglesia de ayer. Hacerlo no resulta ni justo ni estratégico. No es justo, porque no existe una política de adoctrinamiento explícito del alumnado no católico en los centros concertados religiosos: se respeta su identidad, y se procuran estrategias para que se sienta igual de incluido que el resto en el ejercicio de su libertad religiosa y de creencias. Y no resulta estratégico, porque cuando desde la educación pública abrimos una causa general contra la educación privada religiosa, de forma automática invisibilizamos aquellos sectores que en su seno son más dialogantes y abiertos, y reforzamos la radicalización de los sectores más ortodoxos, cosa que no beneficia en absoluto a ninguna de las dos partes.

El segundo prejuicio a combatir en el seno de los promotores de la educación pública es la estigmatización de los centros privados religiosos como espacios generalizados de maltrato infantil, a raíz de los casos de abusos sexuales a menores que, por suerte, han salido a la luz pública. La terrible crudeza de los centenares de expedientes sobre el tema, y el silencio de la misma Iglesia católica al respecto –cosa que la hace cómplice– ha podido instalar esta percepción general. La inmensa mayoría de abusos a menores se han producido en el seno de centros privados religiosos, pero no todos los centros privados religiosos han sido abusadores de menores. Los que sí que lo han hecho han gestionado mal las consecuencias, han querido



ocultar los hechos, y hay que denunciarlo y responsabilizarlos de este comportamiento tan execrable. Pero también hay que coger aire, respirar hondo, y reconocer que los centros privados religiosos están llenos de excelentes profesionales, que también condenan los hechos de sus compañeros delincuentes, y que empiezan a dar la cara. Nuevamente, no reconocer esta naturaleza poliédrica de los centros privados religiosos dificulta el camino hacia la emergencia de una nueva cultura educativa.

El tercer prejuicio a combatir desde la educación pública es la percepción de la educación privada religiosa como elitista. Las evidencias demuestran que esta afirmación no se ajusta plenamente a la realidad. Si no caemos en la falacia de considerar la parte por el todo, podremos ver más claro. Nadie niega que existe una privada religiosa de élite, y además sostenida con fondos públicos, pero esta es una realidad minoritaria si la comparamos con la gran mayoría del conjunto de privada religiosa. Es más, muchos centros privados religiosos, gracias al concierto, proveen una educación de calidad en entornos sociales desfavorecidos, sin los cuales buena parte de la ciudadanía quedaría desatendida. Tenemos que denunciar que la educación privada religiosa cobra cuotas a pesar de estar sostenida con fondos públicos, tenemos que poder cuestionar también desde una ética laica que el servicio público de educación lo hagan por caridad cristiana y evangelización, y



no por justicia social. Incluso podemos criticar el afán de alguna privada religiosa que intenta seguir las reglas de un “casi-mercado educativo”, y realiza prácticas contrarias al interés público. Pero, aun así, no reconocer la función social necesaria e insustituible que hace una parte de la educación privada religiosa no genera la empatía imprescindible para reconocer que, de facto, despliega un proyecto de educación pública.

Reconstruir el sistema educativo en clave pública y laica

Si nuestra generación consigue aprovechar la oportunidad que tenemos en nuestras manos, y generar la transformación cultural anteriormente descrita, entonces estaremos en condiciones de comenzar una segunda etapa de transformación más política, y no al revés. De hecho, en los últimos años ya estamos asistiendo a pequeñas acciones políticas, todavía no sistémicas, que apuntan en esta dirección. Es el caso de la integración de dos centros privados religiosos en la red pública gestionada por el Consorcio de Educación de Barcelona, o las medidas del Pacto nacional contra la segregación escolar promovido por el Síndic de Greuges, o el anteproyecto de decreto de centros concertados del Departamento de Educación, en exposición pública desde el pasado 19 de febrero y que ha visto interrumpida su tramitación a causa de la crisis sanitaria de la pandemia.



¿Cómo debería ser esta segunda etapa, caracterizada por una actuación política sistémica y sostenible, que concluya con una reconstrucción total del sistema educativo? Una revolución educativa de este nivel hace falta al menos pensarla en dos momentos: un primer momento de naturaleza propedéutica, y un segundo nivel de institucionalización. Por momento propedéutico entendemos la generación de condiciones favorables a una diagnosis cuidadosa, y la preparación del terreno para la transformación. Defendemos la tesis que una transición abrupta, de hoy para mañana, nos conduciría al fracaso, pues no habríamos llevado a cabo la necesaria deconstrucción cultural previa de prejuicios y estereotipos, ni el surgimiento de un clima de diálogo sincero y empático entre todas las partes.

Dos son las vías para ir trabajando en esta dirección de preparar el terreno, y ninguna de ellas requiere de modificación normativa, sino de voluntad política. La primera tiene que ver con una nueva cultura de gestión de los conciertos educativos. Ciertamente, que esta gestión se haya caracterizado hasta hace muy poco por la discrecionalidad y la carencia de rigor, es un secreto a voces. Y en buena parte, que esta manera de hacer haya lesionado la imagen de los centros privados religiosos que tiene la sociedad; es uno de los factores causales explicativos de la situación actual. Esta gestión necesita de medidas urgentes que hoy mismo se pueden poner en marcha si se quiere: recurrir a los tribunales los conciertos asociados



privados religiosos de élite que segregan por sexo, perseguir el cobro de cuotas abusivas por parte de algunos centros concertados religiosos y sancionar los comportamientos discriminatorios del alumnado que realizan algunos centros privados religiosos durante el proceso de admisión. Llevar a cabo estas acciones permitirá separar el grano de la paja, y disponer de una primera radiografía de cuáles son los centros que tienen una auténtica vocación de servicio público, y cuáles no.

La segunda vía implica que los centros privados religiosos adopten de facto un proyecto de educación pública. No es una contradicción. Hoy en día, la educación pública no solo viene definida por la titularidad de los centros o su financiación, sino sobre todo por su proyecto: una educación que parte de la diversidad como punto de partida, que se fija la inclusión como hito para la gestión de esta diversidad y que establece la equidad como principio rector de las estrategias que hay que emplear para conseguirlo. Existen centros privados religiosos que responden a este proyecto de educación pública: hay que poder identificarlos y reconocerlos. Y a los que todavía no hayan emprendido este camino, hay que tenderles la mano para que se incorporen. El instrumento político para hacerlo ya existe, se denomina “Pacto contra la segregación”, en vigor desde 2019.

Si solo que consiguiéramos avanzar de forma determinada



en estas dos vías, nuestra generación ya daría un notable salto adelante respecto a la situación heredada de la transición. Casi cuarenta años después de la promulgación de la LODE, habríamos conseguido que el verdadero espíritu de la realidad educativa fuera coherente de una vez por todas con la letra de la norma, cosa que por ahora no ha sucedido todavía. Pero decíamos que la reconstrucción educativa necesita un segundo momento, el de la institucionalización. Este sí supone una modificación normativa, que tiene que ir más allá del decreto en fase de tramitación, y sobre el cual el pasado 11 de mayo se hizo público el dictamen preceptivo del Consell Escolar de Catalunya. En este dictamen se enfoca el asunto de los conciertos como un tema económico, evitando la dimensión ideológica. La transición de los centros privados religiosos a la red pública no tiene que venir motivada por una causa relativa a la financiación, sino al compromiso con una manera de entender la educación para todo el mundo, y en este punto el decreto en trámite se queda muy corto.

No hace falta un decreto, hace falta una ley, la LODE catalana. Un texto legislativo del máximo nivel, que permita establecer un nuevo marco, que modifique la LEC en el apartado correspondiente a la definición del servicio de educación y que facilite que los procesos judiciales se decanten a favor de la educación pública en caso de litigio. Una ley que explique en cantidad suficiente como se piensa subrogar el personal de los



centros privados religiosos en su paso a la red pública, sin poner en cuestión los principios básicos de acceso a la función pública de igualdad, mérito y capacidad. Una norma que deje claro como respetar el ideario y los valores de cualquier comunidad educativa, desde el respeto a la pluralidad de opciones en el marco de un sistema inclusivo. Un texto que garantice el incremento lineal del presupuesto destinado a educación, sin el cual un proceso de transición de los centros privados religiosos a la red pública resulta inviable e insostenible. Un planteamiento firme que sitúe la religión en su lugar: un saber transversal del currículum que se ofrece a todo el alumnado, y que deja la educación confesional fuera de la educación pública, a pesar de que garantiza su práctica en el ámbito privado extraescolar.

Por encima de todo, lo que esta ley tendría que establecer es la naturaleza de los centros. Tanto desde una vertiente jurídica como social, entendemos que ahora no existen las condiciones para crear una única red pública de hoy para mañana, con criterios de igualdad para todos los centros de forma automática. El éxito de una operación de este alcance necesita un periodo largo de tiempo, en el cual se rompe de forma definitiva e inequívoca con la doble red pública y privada, pero se crea una red pública única pero diversa, de acuerdo con los ritmos y los procesos diferenciados de cada sector de la privada religiosa. No creemos en una transformación por absorción sino



por adhesión, en la cual la voluntariedad sea un compromiso, y la libertad una garantía. Así pues, pensamos en dos tipologías básicas de centros: los centros públicos de iniciativa administrativa (los creados por la Administración, ya sea autonómica o local) y los centros públicos de iniciativa social (los creados por las patronales de enseñanza privada del país). Ambos son de titularidad y financiación públicos, pero con algunas especificidades propias del recorrido histórico y del acompañamiento necesario en el proceso de transición hacia una transformación pública definitiva.

Una ley de esta naturaleza, que revoluciona y no reforma el statu quo actual, y que reconstruye la estructura del sistema de educación pública y laica, requiere de un marco de gobernanza diferente al actual. Sin duda, su despliegue tiene que ser liderado por parte de quien corresponde: los poderes públicos. Sin embargo, creemos que, si no existe el concurso de las patronales de los centros privados religiosos, este despliegue se puede quedar en papel mojado. Hay que pensar en algún tipo de instrumento de gestión que garantice un equilibrio entre el liderazgo público y la titularidad privada en fase de transición, y sobre todo en la gestión de los centros públicos de iniciativa social. Nuestro país cuenta con una experiencia singular de gobernanza compartida de la educación que puede devenir un modelo válido para la puesta en marcha de una ley de estas características: el Consorcio de Educación de Barcelona. Median



te el despliegue de los artículos 61 y 123 de la ley 22/1998 de la Carta Municipal de Barcelona, la capital del país disfruta de un modelo de gobernanza singular gestionado entre gobierno autonómico y local. Tenemos que explorar la opción de crear el consorcio de educación de Cataluña, con el fin de desplegar la ley y gestionar el proceso de transición de los centros públicos que denominaríamos de iniciativa social. Un consorcio con una representación del 50% de la Generalitat de Cataluña, del 30% de las patronales de centros privados religiosos, reconvertidas por ley en fundaciones proeducación, y del 20% de los ayuntamientos. Un desafío mayúsculo, pero imprescindible.

A modo de cierre

Y hasta aquí nuestro análisis y nuestra propuesta para acabar con una anomalía coyuntural a la que nuestra generación tendrá que hacer frente de una manera u otra. Este tema ha venido a la agenda política catalana para quedarse, y quien quiera liderar este país tendrá que tener una propuesta social y política sólida que genere consensos, y que vaya más allá de los planteamientos maximalistas de unos y otros: ni es sostenible mantener por mucho más tiempo esta situación, ni la escapatoria del callejón sin salida actual puede ser el paso de los centros privados religiosos a la red pública a bocajarro y de forma chapucera.



El 18 de junio, el Parlament de Catalunya aprobó una resolución que propone dar a la escuela pública actual un tratamiento preferente en el modelo educativo, con los votos a favor de ERC, PSC y CEC-Podemos, y los votos en contra de JxC y PP. El conflicto existe y está servido, y quien esconda la cabeza bajo el ala corre el riesgo de ahogarse. Veremos si nuestra generación aprovecha la oportunidad que tiene servida, si sabe leer la masa crítica existente, y si se queda en la simple reforma, preparando el sistema actual para que transite hacia un auténtico proyecto de educación pública y laica, sin tocar titularidades ni financiación, o se echa en brazos de la revolución educativa, y consigue por fin un único sistema de educación pública. Señoras, señores, la partida ha empezado. Veremos quién la gana. Esperemos que todas y todos.



El caballo del librepensamiento

Joan-Francesc Pont

Cuando los meses siguientes a marzo de 2020 (¡ya más de seis!) el mundo, o una buena parte de él, ha considerado que había quedado en suspenso la *normalidad*, esta opinión tiene un cierto fundamento desde la óptica de que, al menos, dos mil quinientos millones de personas así lo perciben. Nos hallamos ante una *anormalidad* planetaria por las cifras de afectados, pero no por la gravedad de lo que acontece. En efecto, cada día, desde que hemos nacido cada uno de nosotros, ha actuado lo que el capítulo sexto del Apocalipsis describió como el terrible resultado de la apertura de los *cuatro primeros sellos* del pergamino blandido por el cordero al fin de los días. Un jinete entra en escena cada vez que se abre un sello: el primer jinete montaba un *caballo blanco* y portaba un arco, le fue dada una corona y salió para vencer y venció. El jinete es la conquista o la gloria, concebidas ambas como la destrucción del enemigo. El *caballo blanco* simboliza la división del mundo entre “los nuestros” y “los demás”. Recuérdese la crítica de Ortega, al comentar la obra de Pérez de Ayala AMDG, sobre el concepto de “los nuestros” en la enseñanza jesuítica. El jinete



de la guerra monta el *caballo rojo* y es consecuencia del primero: si la gloria comportaba la división, la guerra supone el exterminio del otro. Al segundo jinete se le concedió extirpar de la tierra la paz para que se degollaran los unos a los otros. Disponía para ello de una espada grande. El tercer jinete monta un *caballo negro* y simboliza la hambruna. Es el más activo de todos: cada día mueren en el mundo 8.500 niños por hambre. Si a esta cifra horrenda le sumamos la de los niños que mueren por causas, en su mayoría, prevenibles, descubriremos que en la *normalidad* de nuestro mundo muere un niño cada 5 segundos.

Este es un tema de reflexión que brindo a los lectores del *Informe Ferrer Guardia*: ¿ha tenido que abrirse de nuevo el cuarto sello para que empecemos a pensar que la situación no es normal? El cuarto jinete monta un *caballo cenizo* y es llamado *Muerte*. Va seguido por el Hades, aunque la Biblia de Jerusalén le denominó Peste. Los poderes de la Peste para matar eran la espada, el hambre, la mortandad y las propias fieras de la tierra.

Durante la *peste de Justiniano* murieron unos cuatro millones de personas. Era el año 541 y el propio emperador se contagió, sin perecer por ello. La *peste negra* asoló a la humanidad entre 1346 y 1353. Se tardaron cinco siglos en descubrir su origen en las ratas. La población europea se redujo de 80 a 30 millo-



nes de personas. La *viruela* pasó de Europa a América con la Conquista y asoló el mundo durante el siglo XVIII. Con ella se descubrió la primera vacuna en 1777 y hoy se considera extinguida.

En la llamada *gripe española*, un efecto colateral de la Gran Guerra, la tasa de mortalidad fue de entre el 10 y el 20 por 100 de los infectados. Murieron entre 20 y 50 millones de personas. Algún autor dobla esta última cifra.

Con posterioridad, la *gripe de Hong Kong* en 1968 se extendió por todo el mundo y mató a un millón de personas. El VIH se calcula que ha podido contribuir a causar 25 millones de muertos, no por su propia letalidad, sino por el agotamiento del sistema inmunológico.

La COVID-19, a 7 de septiembre de 2020, ha infectado a unos 27 millones de personas en el mundo y ha generado algo más de ochocientos ochenta mil muertos. Su tasa de mortalidad provisional, por tanto, no llega al 4% y el número de víctimas queda muy lejos de cualquiera de las cifras absolutas de sus precedentes. Aquello que distingue la COVID-19 de otras enfermedades emparentadas es su incidencia en un lapso de tiempo muy corto, lo que comporta el colapso de los sistemas de salud. Esto es lo que ocurrió entre marzo y junio de 2020.

Los tres primeros jinetes, con la destrucción que causan, se



han incorporado a eso que ahora llamamos *normalidad*. La peste, el cuarto jinete, es la *anormalidad*, lo que abrió durante tres meses largos las puertas a la declaración del *estado de alarma* del artículo 116.2 de la Constitución Española. Pero, en cualquier caso, los cuatro jinetes no son más que dimensiones del peligro que el hombre supone para el hombre.

El estado de alarma —volvamos a ello— no supuso en ningún caso la suspensión de la Constitución ni la de su Carta de derechos y libertades. No supuso tampoco la pérdida de garantías como el *habeas corpus* o la tutela judicial efectiva. No alteró en absoluto el estatuto de la ciudadanía. El estado de alarma, simplemente, otorga poderes exorbitantes al Gobierno, que siguen sometidos al poder judicial, y que, principalmente responden ante el Congreso de los Diputados que ha de prorrogarlo o no cada 15 días. La paradoja de este caso es que el Congreso quedó fuertemente cercenado por la propia causa desencadenante del estado de alarma. Esto afectó negativamente al equilibrio que la Constitución desea en estos casos. El Congreso es mucho más que ejercer el voto presencial o telemático, debe ser el alma que representa a la ciudadanía y que de este modo participa en la adopción de las medidas que se tomen.

El papel del Congreso transforma la reacción ante la pandemia en una alarma compartida por todos y gestionada por todos.



Desde esta perspectiva, ni un hemicycle vacío como reacción a la enfermedad ni unos grupos de la oposición obsesionados por destacar sus propias obsesiones ideológicas o territoriales sobre el interés general contribuyeron en nada a constituir *una cultura política de la alarma*. De ello habrá que deducir lecciones para el futuro.

Que los ciudadanos hayan reaccionado mayoritariamente mediante la obediencia a los decretos leyes del Gobierno, no es en modo alguno una señal negativa, no es una sujeción a la arbitrariedad, sino que es el supremo ejercicio de libertad que se traduce en la obediencia a las leyes justas. De la más discutible *normalidad* que nos hace convivir con la ignorancia, la superstición, la explotación, la miseria y la muerte, desde una irritante desigualdad, hemos pasado a la *anormalidad* gestionada mediante los mecanismos jurídicos del estado de alarma. A alguien no le gustará, pero cuanto se ha hecho —me refiero a los instrumentos de injerencia en la vida cotidiana, no a su contenido concreto, que siempre será discutible— ha sido perfectamente legal. Porque las previsiones excepcionales, como el estado de alarma, no son elementos decorativos, sino medios eficientes para la gestión de situaciones, precisamente, excepcionales; no niegan la validez del ordenamiento general, sino que la refuerzan. Desde la praxis, sin embargo, ha de destacarse la dificultad que las restricciones comportan para el ejercicio de derechos y libertades, pero ella ha ido su-



perándose poco a poco mediante el uso de medios telemáticos. La Administración de Justicia no se ha sabido adaptar con diligencia y algunas áreas de la Administración, tampoco.

Al redactar este artículo no nos hallamos en *estado de alarma*, pero sí en una situación de prevención extrema (limitación de aforos, mascarillas, hidrogeles, preferencia por el teletrabajo, incentivos a la no movilidad...). Este *estado de tensión*, por describirlo de alguna manera, dependiente de cada Comunidad Autónoma, nace exclusivamente del Derecho administrativo y no del Derecho constitucional, lo que comporta, en ocasiones, por los jueces, la prohibición o la no homologación de algunas de las medidas adoptadas. Este conflicto sorprende a muchos observadores de buena fe, pero es una garantía insubstituible.

Albert Camus al enfrentarse, precisamente, a la peste, señala que en ella se enfrentan el absurdo y la solidaridad o el apoyo mutuo, dos valores que emergen de la dimensión humanista del ser humano. Hoy nos hallamos todavía en la fase previa, el humanitarismo, salvar a los enfermos, reducir el número de fallecidos y honrar a los muertos. Cuando todo esto se halla en peligro pasa a constituir la prioridad primera, casi la única. Sin que nada justifique renunciar a las formas de vida en democracia que hemos conquistado. A pesar de las discusiones, ello explica que los abogados no hayan sufrido restricciones en el ejercicio del derecho de defensa, aunque el tener que hacerlo



muchas veces por una vía telemática a la que no estaban acostumbrados los operadores jurídicos haya producido situaciones censurables.

El siguiente paso es el humanismo, cuestión que requiere interrogarnos sobre las causas de una pandemia como esta en pleno siglo XXI, las cuales, en mi opinión, no cabe achacar a la naturaleza (vaya estupidez esta teoría naif de que el coronavirus es la venganza de Gea contra el CO₂), sino, precisamente, al ser humano. A la destrucción de los entornos naturales, a la alteración del clima. Y quizás a algunos experimentos científicos. En cualquier caso, defiendo que las actividades de cualquier país en el área de la guerra bacteriológica o de los experimentos sobre transmisibilidad de nuevos o viejos virus animales, mutados o no, a seres humanos sean sometidos a un observatorio permanente de Naciones Unidas. Dos mil quinientos millones de ciudadanos afectados por el confinamiento pueden conseguir este avance imprescindible en nuestro Derecho público internacional. Y no necesito probar el origen del coronavirus, me basta con constatar el riesgo bacteriológico que se ha cernido sobre nosotros. Este *nosotros* que acabo de evocar es el *nosotros* más universal que se ha podido concebir nunca, más allá de la Conferencia de San Francisco del 26 de junio de 1945.

Camus observaba como la protección contra la peste incrementaba la obstrucción de las libertades. La protección contra



un peligro cierto, pero, quizás, indeterminado. Cuanto hemos hecho contra el cuarto jinete. ¿Veía el peligro en la enfermedad o en el miedo a la enfermedad? Me hacía pensar sobre esto Enrique Tierno hace unos meses. Y ahora comparto el interrogante para promover una reflexión colectiva. En mi opinión, la peste genera estos dos peligros: la muerte y el miedo a la muerte. Cuanto menos extensa es la peste —aunque sea una licencia llamar así a la pandemia, por evocación de Juan y de Camus—, más percibimos el peligro en forma de miedo, de tal manera que esta crisis, que ha sido una crisis sanitaria, sin duda, ha sido también una crisis de miedo. El cuarto jinete cambia de nuevo de nombre y ahora se llama *Miedo*.

Una muestra de esto la hallamos en las personas confinadas que, sin estar movidas por la necesidad de ganarse el sustento, por ejemplo, muchos adolescentes, tratan o han tratado de alejar la salida de casa cuanto más tiempo mejor. Hay una especie de síndrome de Estocolmo que conduce a muchas personas a hallar su paraíso provisional entre cuatro paredes, eso sí, conectadas al exterior por mil y un artilugios tecnológicos y una miríada de redes sociales.

La crisis de 2020 habrá producido no solo enfermedad y muerte, sino también una peculiar forma de acobardamiento colectivo. Esta sería una derrota para la humanidad, en general.



Nos hallamos en el tránsito de la *antigua normalidad*, que era solo un falso conformismo y la manifestación de la ceguera nacionalista que impide ver el sufrimiento del otro, a la *nueva normalidad*, que vendría a ser como la antigua, pero profiláctica. En términos jurídicos, ello es incuestionable y esta es la razón del estado de alarma del artículo 116.2 de la Constitución. Esta anunciada nueva normalidad no ha llegado todavía y seguimos muy ligados a la *anormalidad*. La reducción de puestos de trabajo o su pérdida, el mantenimiento del teletrabajo en empresas que no han reabierto sus sedes, la crisis de la hostelería, el pánico a la vuelta al cole, la previsión de semipresencialidad en las universidades, la miseria de quienes vivían al día con uno u otro trabajillo, así lo ponen de manifiesto. Algún día, espero, todo esto habrá sido un periodo excepcional, en el que la Carta Magna ha sido el cauce de la aplicación de ciertas prevenciones, por la vía del estado de alarma o por la de la autorización judicial. Para simplificar, reducida la libertad ambulatoria, ha disminuido el riesgo de contagio y, por tanto, el contagio debería tender hacia un límite cero. La persistencia de los rebrotes no altera esta idea, pero augura una larga *anormalidad*.

Que dé un paso adelante quien piense que esto hubiera podido hacerse de otra manera. Solo los extremismos políticos han querido arrimar el ascua a su sardina. Y esa es la expresión más alta de egoísmo.



Si un día debiéramos transitar por otro periodo excepcional, todavía más excepcional, me parece imprescindible prever cómo pueden seguir plenamente operativas las Cortes Generales, el Congreso, para equilibrar al Gobierno, y el Senado, para acoger la voz de la Conferencia de Presidentes de Comunidades Autónomas. No es una hipótesis satisfactoria que las crisis neutralicen a las cámaras representativas. Como no lo es, que el miedo pudiera conducir a los electores a entregar su destino a líderes autoritarios o paternalistas.

La expresión *nueva normalidad* quiso substituir a la que debería realmente aparecer, que es *retorno a la normalidad*. Pero ni siquiera hemos alcanzado este nivel. La llamada *nueva normalidad* solo me parecería admisible si se refiriera a un proceso de duración desconocida, pero con término final. El combate ha de ser recuperar la normalidad y, después, crear nuevos escenarios basados en el combate contra los cuatro jinetes y no solo contra uno de ellos.

Desde el punto de vista de la laicidad, esperamos construir un espacio de felicidad para todos entre los límites de la vida humana. Habremos aprendido de cuanto nos está pasando muchas cosas y una de ellas es que los problemas del mundo sólo tienen respuestas o soluciones o ensayos de solución mundiales. Como escribimos un día Narciso Sáez y yo, perseguimos la *Aldea Global, la construcción de la ciudadanía universal*⁴⁴. En



este año 2020 estamos aprendiendo que este objetivo es más ineludible que nunca.

El mundo puede asemejarse a un damero. Miramos al suelo y vemos que unos cuadros son blancos y otros cuadros son negros. ¿Cuál es la lección de esta dualidad? La primera, que no pertenecemos ni a la tribu de los blancos ni a la de los negros. Nos es propia la dualidad y vivimos con naturalidad no exenta de asombro la oposición de los contrarios, mientras nos esforzamos por conciliarlos. La dualidad oposición-conciliación es irresoluble, es una característica de la vida humana.

Pero Jean-Pierre Roirand nos sugiere que los librepensadores adoptemos como nuestra pieza de ajedrez el Caballo⁴⁵ y acepto la invitación. Los cuatro jinetes han de perder sus caballos, si no queremos que un día la vida nos conduzca al dilema de la familia protagonista de la obra de Vicente Blasco Ibáñez: tener que matar a nuestro hermano o dejarnos matar por él en el campo de batalla. He aquí el desafío: convertirnos nosotros mismos en jinetes y descubrir que el caballo es la única figura de ajedrez que inicia su movimiento en un color y lo acaba en otro. Siempre. El caballo es la única pieza que puede saltar los obstáculos. No avanza, sino que progresa.

⁴⁴ Cfr. *La aldea republicana*, Masónica.es, Oviedo, 2019.

⁴⁵ Cfr. ROIRAND, Jean-Pierre: *Le pavé mosaïque*, Ed. Maçonniques, Montelimar, 2009, pàgs. 165-170, *passim*



Montados en el caballo del ajedrez, unámonos para superar todas las cómodas prenormalidades, normalidades y postnormalidades y todas las ausencias de normalidad, para saltar los obstáculos y contribuir a elaborar y compartir nuevas ideas que permitan a todos —en la generalidad y en la igualdad que esta expresión comporta— gozar de una vida buena. Esto se llama construir la ciudadanía desde la escuela y desde la laicidad.

Laicidad en cifras 2020





Laicidad en cifras | Análisis 2020

Hungria Panadero y Josep Mañé

Instituto de Análisis Social y Políticas Públicas

Fundación Ferrer Guardia

Presentación

Laicidad en cifras espera convertirse en el punto de referencia en la **recopilación y análisis de datos** publicados en varias fuentes **vinculados a la laicidad** y a la evolución de las opciones de conciencia en **Cataluña y en el Estado español**. En la edición 2020, y partiendo de esta voluntad, se da continuidad a la actualización de datos ya recogidos en ediciones anteriores del documento, al tiempo que se incorporan nuevos datos, especialmente vinculados al ámbito de la laicidad en la educación.

Consideramos que disponer de datos cuantitativos permite **enriquecer y objetivar el debate sobre la situación de la laicidad en nuestra sociedad** y las vinculaciones existentes entre las opciones de conciencia e instituciones religiosas, la ciudadanía y las Administraciones públicas. Es a partir del análisis empírico que podemos analizar la realidad cuidadosamente y avanzar hacia la desvinculación de las instituciones religiosas y el Estado.



Estos datos han sido extraídos de **diversas fuentes estadísticas**, entre las que cabe destacar, por una parte, los barómetros de opinión del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS), a través de los cuales hemos obtenido información publicada con regularidad sobre la población española, así como el posicionamiento de esta respecto varias cuestiones relacionadas con la laicidad o con su adscripción de conciencia. Por otra parte, también hemos analizado los datos del Centro de Estudios de Opinión (CEO) para el análisis específico de Cataluña.

Asimismo, hemos consultado otras fuentes para tratar cuestiones más concretas, como pueden ser la financiación de la Iglesia católica o la asignatura de religión, entre otras. Algunas de las fuentes consultadas para tratar estas cuestiones provienen de organismos tales como: el Instituto Nacional de Estadística (INE), el Ministerio de Educación y Formación Profesional (anteriormente Ministerio de Educación, Cultura y Deportes) y del Ministerio de Hacienda y Función Pública (MINHAFP). También se han consultado las memorias anuales de la Conferencia Episcopal Española, que cuentan con información relevante sobre la financiación de la Iglesia y las funciones educativas que esta realiza, así como una investigación realizada por el medio de comunicación digital ELDiario.es, en relación a la financiación pública de los centros educativos que segregan según sexo. Por último, se han incorporado también datos del Estudio internacional de valores 2019, elaborado por la Fun-



dación BBVA, y que revela el grado de confianza de la sociedad española hacia diversas instituciones, también las religiosas.

Es necesario mencionar que **se han producido algunos cambios importantes en la publicación de determinados datos**. La información recogida en relación a la importancia de la religión y la política en la vida de las personas no se ha podido actualizar, dado que la pregunta no continuó la serie desde el barómetro del CIS de finales del año 2017 (Gráfico 9). Por otra parte, tampoco se han publicado nuevos datos relacionados con los alumnos que cursan actividades alternativas a la religión en el bachillerato, una información que solo se encuentra disponible hasta el curso 2014-2015 por el Ministerio de Educación. El último barómetro del CEO sobre religiosidad fue publicado en el año 2016, con lo cual también es cada vez más difícil el acceso a datos actualizados sobre la religiosidad en Cataluña.

Por último, el informe de financiación y gastos de la enseñanza privada del INE, que se publica con una periodicidad quinquenal (la última edición fue publicada con datos del curso 2014-2015) tampoco ha sido actualizado en el momento de redactar la actual edición de *Laicidad en cifras*, con lo que se han mantenido los datos de la última publicación del mencionado informe. Prevemos que se actualicen los datos del curso 2019-2020 a principios de 2022.



Estas son algunas de las dificultades con las que nos encontramos en nuestra labor de recopilación y análisis del estado de la laicidad. Dificultades que se relacionan con la **dispersión de fuentes de información**, la **difícil construcción de relaciones de variables** de diferentes fuentes, y las **limitaciones de acceso y actualización** que nos aporten información acerca de algunos aspectos determinantes de la situación de la laicidad.

Con todo, en esta edición 2020, **damos continuidad a la tarea de monitoreo de la situación de la religiosidad y la laicidad**, recopilando **nueva información objetiva** que, consideramos, es imprescindible para generar un **debate de calidad** y avanzar hacia una sociedad más laica y libre.

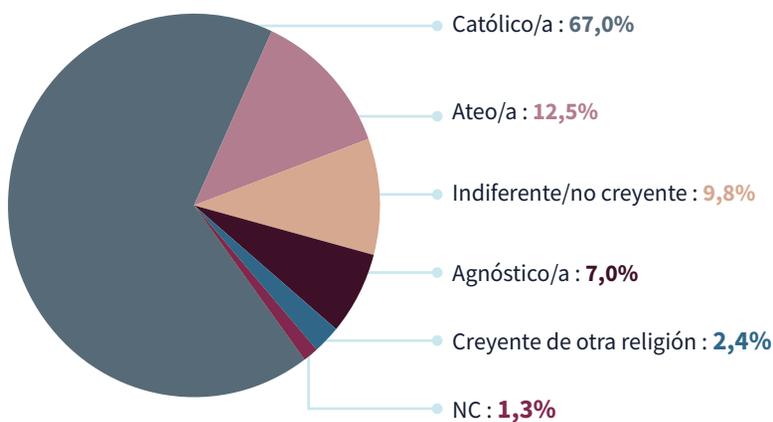
1. Adscripción a opciones de conciencia

Los datos del primer trimestre del año 2020 muestran que la proporción de personas con adscripción de conciencia no religiosa en España es del 29,3%. Este porcentaje incluye un 12,5% de la población, que se considera atea; un 9,8% indiferente o no creyente y un 7% agnóstica.

Por otro lado, el 69,4% de la población se considera religiosa, siendo la gran mayoría católica (67%), y un 2,4% creyente de otras confesiones religiosas.

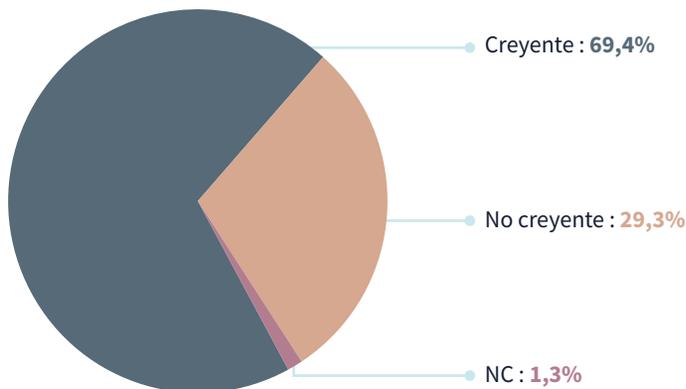
Estas cifras son similares a las de años anteriores, con una población religiosa que representa casi el 70% y un 30% de personas adscritas a opciones de conciencia no religiosa. Generalmente, la proporción que no responde a esta pregunta es inferior al 3%.

Gráfico 1. Adscripción a opciones de conciencia, %, 2020 (1.º Trimestre)



Fuente: CIS, Barómetros 1.º trimestre 2020 (media)

Gráfico 2. Adscripción a opciones de conciencia. Categorías agrupadas, %, 2020 (1.º Trimestre)



Fuente: CIS, Barómetros 1.º trimestre 2020 (media)

El Gráfico 3 nos muestra que la edad de las personas es un factor que incide en la adscripción a opciones de conciencia.

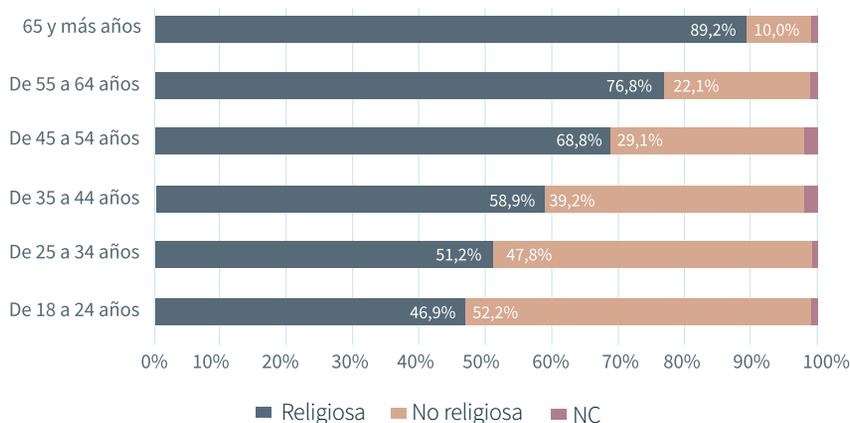
Entre las **personas jóvenes** es donde encontramos una **proporción más elevada** de personas con adscripción a opciones de conciencia **no religiosa**. Estas, superan el **50%** en la franja de edad de entre 18 y 24 años y representan el **48%** entre los 25 a 35 años. Con el incremento de la edad, la proporción de personas con adscripción de conciencia no religiosa disminuye. Entre el grupo de población de 65 años y más, el porcentaje de no creyentes representa únicamente el **10%**.



Se presentan **diferencias** porcentuales en relación a la adscripción a opciones de conciencia no religiosa según generaciones.

Encontramos que entre las personas nacidas antes de mediados de siglo pasado (1950) este porcentaje se sitúa alrededor del 10%. Entre las personas nacidas entre esta fecha y los años previos a la transición este porcentaje se duplica, situándose alrededor del 25%. Entre la generación nacida durante la transición este porcentaje es casi del 40% y en las personas nacidas a partir de los años 80 este porcentaje se incrementa hasta el 50%.

Gráfico 3. Adscripción a opciones de conciencia (religiosa – no religiosa). Según grupos de edad, 1.º trimestre 2020



Fuente: CIS, Barómetros 1.º trimestre 2020 (media)



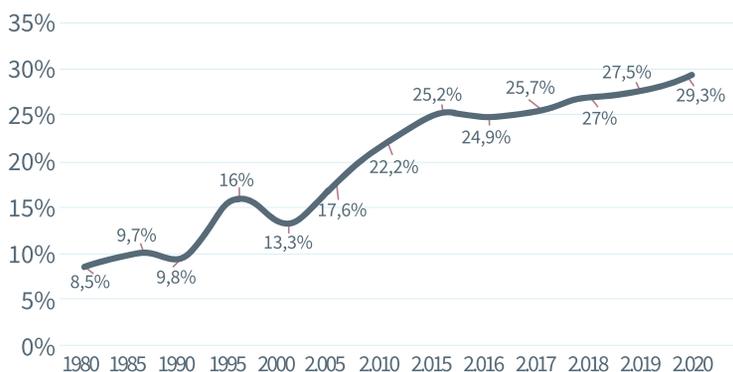
Durante la **última década**, se puede observar un **crecimiento de la proporción de personas con opciones de conciencia no religiosas**. Después de un periodo de estabilización alrededor del 25% entre los años 2015 y 2017, se ha producido un incremento que se mantiene hasta los últimos datos disponibles, presentando cifras próximas al 30%.

Con perspectiva histórica, observamos que la proporción de personas no religiosas se ha incrementado más de un 21% entre los años 1980 y 2020. Es durante los últimos 20 años que se ha experimentado un mayor crecimiento: de más de 15 puntos desde el año 2000. El Gráfico 4 nos muestra esta tendencia de **crecimiento prácticamente ininterrumpido**, que sin embargo presenta algunos periodos de estancamiento o crecimiento muy moderado, como observamos durante la década de los 80 o en el ya mencionado periodo 2015-2017, y un decrecimiento entre los años 1995 y 2000.

Hay que mencionar que, a partir del mes de marzo del año 2019 los barómetros del CIS **modifican la pregunta sobre las opciones de conciencia**, hecho que puede incidir también en los resultados recogidos. Concretamente, hasta marzo de 2019 las opciones de respuesta que se plantean son: católico/a, creyente de otra religión, no creyente o ateo/a. Durante marzo y abril del 2019, las opciones de respuesta propuestas fueron: católico/a practicante, católico/a no practicante, creyente de

otra religión, agnóstico/a, ateo/a, otra respuesta. Finalmente, a partir de mayo del 2019 y hasta el último barómetro publicado, las opciones de respuesta son: católico/a practicante, católico/a no practicante, creyente de otra religión, agnóstico/a, indiferente o no creyente, ateo/a.

Gráfico 4. Evolución de la adscripción a opciones de conciencia no religiosa. 1980-2020 (%)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos Comas Arnau, Domingo en Tezanos 2004 y CIS, Barómetros de opinión.

En anteriores ediciones del Informe hemos podido analizar y presentar la adscripción a opciones de conciencia en las diversas comunidades autónomas (CCAA) y las dos ciudades autónomas del Estado español. Hemos podido comprobar como **la situación territorial incide sobre las opciones de conciencia**



de las personas encuestadas. En la presente edición, se han podido actualizar todos los datos territoriales, a través de las preguntas del Macrobarómetro electoral realizado por el CIS durante el mes de octubre de 2019.

En la Tabla 1 se puede observar una **distribución desigual de la proporción de personas no religiosas en las diversas CCAA**. Entre las CCAA que cuentan con un mayor porcentaje de personas adscritas a opciones de conciencia no religiosa encontramos **Cataluña y Navarra (41,0%)**, **País Vasco (37,8%)** e **Islas Baleares (33,7%)**. Por el contrario, es en Ceuta (3,4%), Melilla (15%) y Aragón (16,6%) donde estas cifras son menores.

Desde el Centre d'Estudis d'Opinió (CEO) se realiza un barómetro centrado exclusivamente en **la religiosidad y en la gestión de su diversidad en Cataluña**. Lamentablemente, la última edición de este estudio recoge datos del año 2016. A pesar de no disponer de datos más recientes, el cuidadoso análisis de la incidencia del hecho religioso sobre la sociedad catalana nos parece de interés, con lo cual hemos incorporado algunos datos ya recogidos en ediciones anteriores de *Laicidad en cifras*.



Tabla 1. Adscripción a opciones de conciencia por comunidad/ciudad autónoma

	Religiosa	No religiosa	NC
Andalucía	78,3%	21,2%	0,5%
Aragón	79,6%	16,6%	4,0%
Asturias(Principado d')	68,5%	30,8%	0,8%
Baleares (islas)	63,6%	33,7%	2,8%
Canarias	79,5%	20,2%	0,3%
Cantabria	68,7%	29,0%	2,3%
Castilla y León	78,5%	20,3%	1,3%
Castilla-la Mancha	76,0%	23,3%	0,8%
Cataluña	57,3%	41,0%	1,7%
Comunidad Valenciana	68,5%	30,5%	1,1%
Extremadura	81,8%	18,0%	0,3%
Galicia	77,7%	19,4%	1,7%
Madrid (Comunidad de)	66,5%	31,8%	1,7%
Murcia (Región de)	82,2%	17,9%	-
Navarra (Comunidad Foral de)	58,7%	41,0%	0,3%
País Vasco	61,4%	37,8%	0,9%
Rioja (La)	75,7%	22,9%	1,4%
Ceuta	96,7%	3,40%	-
Melilla	85%	15%	-

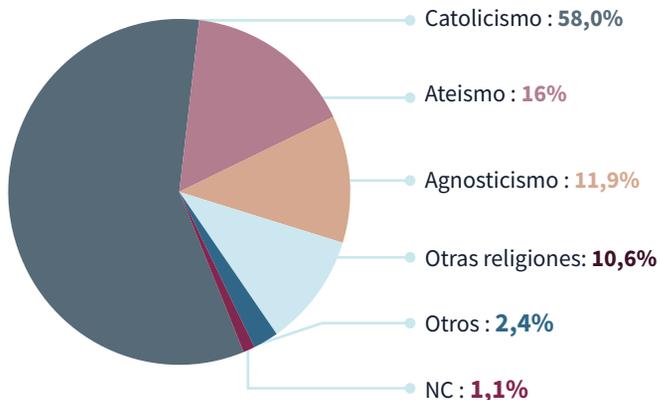
Fuente: CIS, Macrobarómetro preelectoral (Elecciones generales del 10 de noviembre del 2019).



Si se hace referencia a la adscripción a opciones de conciencia de la población catalana, el 58% de la población se considera católica, mientras que un 16% se define como atea y un 12% como agnóstica. También se observa que hay un 11% de población vinculada a otras religiones y que un 2% está inscrita a otras opciones de conciencia. Por lo tanto, **se puede afirmar que** casi un 69% de la población de Cataluña está inscrita a opciones de conciencia religiosas, mientras que **un 28%** lo está a **opciones no religiosas**. Se trata, por lo tanto, de una **proporción** de personas con adscripción de conciencia no religiosa **muy inferior a la que presentan los datos del CIS**, en su encuesta preelectoral (Tabla 1).

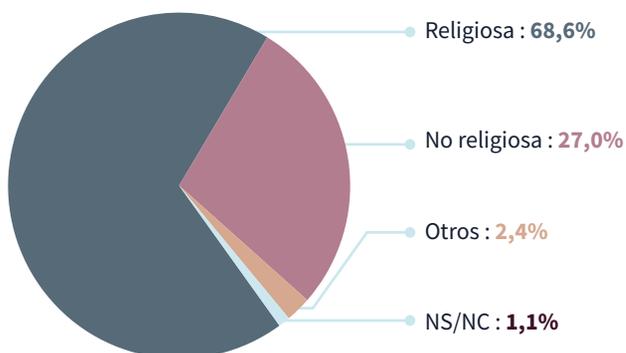
Las opciones de conciencia pueden cambiar (o no) a lo largo de la vida, es importante conocer con qué frecuencia y en qué dirección se producen estos cambios para determinar la evolución de las opciones de conciencia de la población. El CEO, a través de su barómetro sobre la religiosidad y la gestión de su diversidad, recopila información sobre la permanencia y los cambios en las opciones de conciencia de las personas catalanas.

Gráfico 5. Adscripción a opciones de conciencia. Cataluña, %, 2016



Fuente: CEO. Barómetro sobre la religiosidad y la gestión de su diversidad. 2016

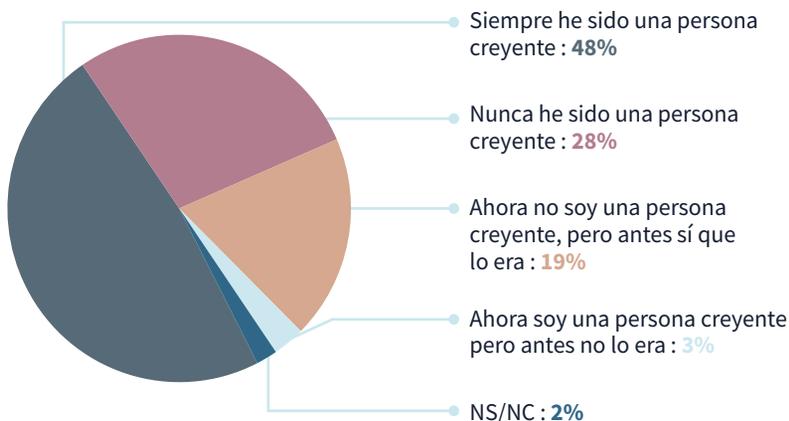
Gráfico 6. Adscripción a opciones de conciencia. Categorías agrupadas. Cataluña, %, 2016



Fuente: CEO. Barómetro sobre la religiosidad y la gestión de su diversidad. 2016



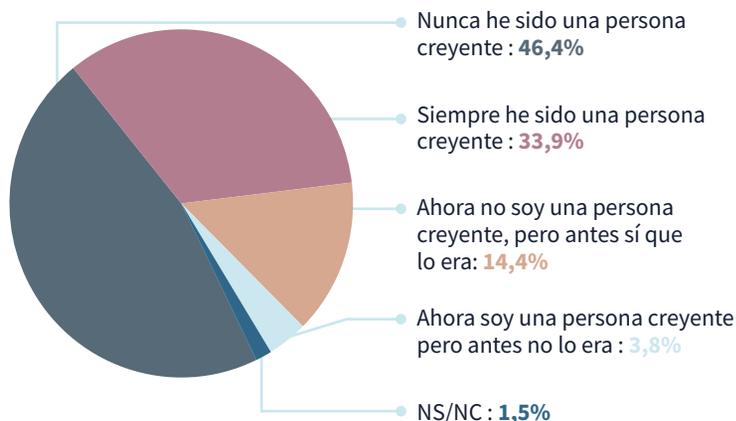
Gráfico 7. Permanencia y cambio de la adscripción a opciones de conciencia. Cataluña, %, 2016



Fuente: CEO. Barómetro sobre la religiosidad y la gestión de su diversidad. 2016

Tal como nos muestra el Gráfico 7, el 48% de la población catalana afirma que siempre ha sido creyente, siendo esta la opción con una proporción más elevada de respuestas. En segundo lugar, encontramos las personas que nunca han sido creyentes, y que constituyen el 28% de la población. Por otro lado, si nos referimos a los ciudadanos y ciudadanas que han expresado algún cambio en su opción de conciencia, hay que mencionar que un 19% afirma que ahora no es una persona creyente, pero que lo había sido. El fenómeno inverso (persona no creyente que ha pasado a ser creyente) se da únicamente en un 3% de los casos.

Gráfico 8. Permanencia y cambio de la adscripción a opciones de conciencia. Cataluña, jóvenes de entre 16 y 24 años, %, 2016



Fuente: CEO. Barómetro sobre la religiosidad y la gestión de su diversidad. 2016

Estos datos son similares a los que encontramos en 2014, cuando fue publicada la anterior edición del barómetro sobre religiosidad en Cataluña. Si bien hay que mencionar que, en este caso, las personas que siempre han sido creyentes representaban una proporción ligeramente mayor (52%) y las personas que ahora no son creyentes pero antes sí que lo eran conformaban un porcentaje sensiblemente inferior (14%).

Entre las **personas jóvenes**, se pueden apreciar **diferencias importantes en la permanencia y cambio de la adscripción a opciones de conciencia**, si lo comparamos con el conjunto de



la población. En el caso de las personas de entre 16 y 24 años, el 46% afirma que nunca ha sido una persona creyente, mientras que un 34% siempre lo ha sido. Por lo tanto, la mayoría de jóvenes de entre 16 y 24 años no ha cambiado nunca su adscripción de conciencia. No obstante, un 14% afirma que ahora no es una persona creyente, pero antes sí que lo era, y un 4% ahora es una persona creyente, pero antes no lo era.

Religiosidad

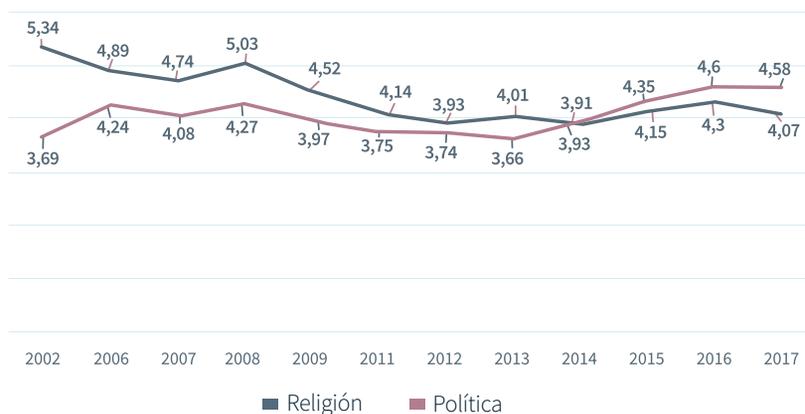
Disponemos de tres cuestiones diferentes para aproximarnos a la religiosidad de las personas. En primer lugar, analizamos los datos en relación a la importancia de la religión en la vida de las personas, en segundo lugar, presentamos los datos en relación a la práctica religiosa y, finalmente, presentamos el nivel de confianza hacia diferentes instituciones.

El Gráfico 9 compila los resultados de una pregunta realizada en los barómetros del CIS, en la que se pedía a las personas encuestadas que valoraran, en una escala del 0 al 10, el nivel de importancia de algunos aspectos de su vida, entre los cuales había la religión. En el gráfico también hemos querido incorporar los datos correspondientes al nivel de valoración en la misma escala de la política, a fin de disponer de un marco comparativo. Los barómetros del CIS incorporan esta pregunta



hasta octubre del 2017. Por lo tanto, desde noviembre de 2017 ya no contamos con nuevos datos relativos a esta cuestión.

Gráfico 9. Importancia de la religión y la política en la vida (0: poco; 10: mucho)

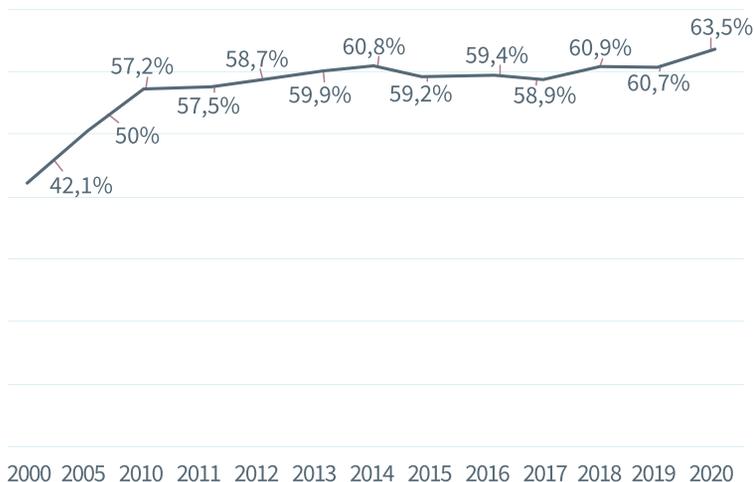


Fuente: Elaboración propia a partir CIS, Barómetros de opinión

En términos generales, se puede apreciar **una reducción de la importancia de la religión en la vida de las personas**. Mientras que la religión tiende a ser cada vez menos importante (en el año 2000 la importancia que se otorgaba a la religión era de 5,2 sobre 10, mientras que en 2017 había disminuido hasta los **4,07**), la política –que también había experimentado una reducción bastante constante desde el año 2002– ha experimentado un crecimiento relevante desde el año 2013 hasta el 2017, pasando de una valoración de 3,66 a una de 4,58 puntos.



Gráfico 10. Evolución de personas creyentes no practicantes (creyentes que no asisten nunca o casi nunca a los oficios religiosos), %, 2000-2020



Fuente: Elaboración propia a partir CIS, Barómetros de opinión.

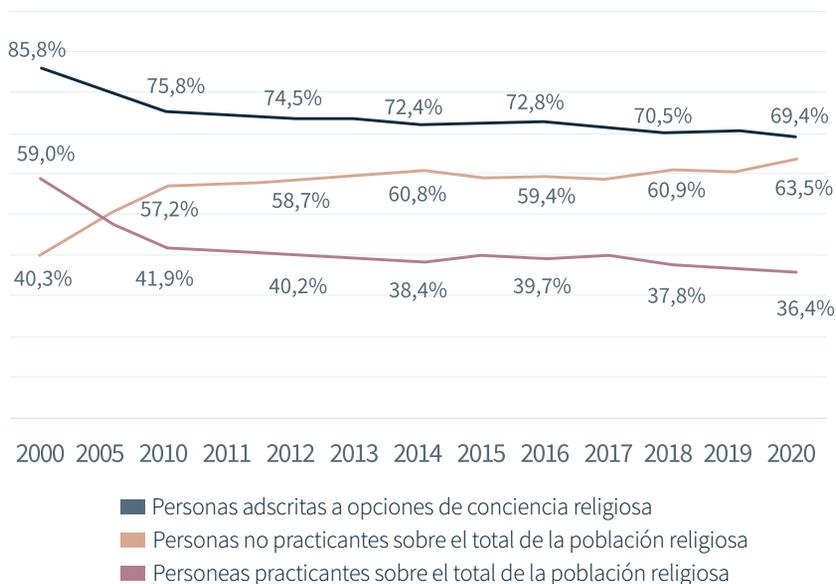
En el año 2014, y por primera vez a lo largo de la serie histórica, la política pasa a ser un ámbito más importante que la religión en la vida de las personas, orden que se ha mantenido hasta los últimos datos disponibles.

En relación a la práctica religiosa observamos como la evolución del porcentaje de personas creyentes no practicantes a lo largo de las últimas décadas se caracteriza por una tendencia al alza. No obstante, este crecimiento presenta ritmos distintos a lo largo del tiempo. Así, entre los años 2000 y 2010 se observa



un importante incremento, pasando de un 42% de creyentes no practicantes a un 57%. A partir de 2010 este crecimiento se estabiliza alrededor del 60%. Con los datos más recientes, correspondientes al primer trimestre del 2020, se aprecia el mantenimiento del repunte ya iniciado en 2018, y que sitúa la proporción de creyentes no practicantes por encima del 60%. Con estos datos, podemos establecer que **2 de cada 3 personas con adscripción a opción de conciencia religiosa no es practicante.**

Gráfico 11. Evolución del porcentaje de practicantes y no practicantes sobre el total de población adscrita a opciones de conciencia religiosa, %, 2000-2020



Fuente: Elaboración propia a partir CIS, Barómetros de opinión.



El Gráfico 11 nos muestra que la proporción de personas practicantes en relación al total de población con creencias religiosas ha disminuido durante el periodo analizado, si bien a lo largo de los últimos años se observa un estancamiento de esta tendencia. Así pues, en el periodo 2000-2010 se produce una notable disminución de la proporción de personas practicantes. A partir del año 2010 se estabiliza, pero a partir del 2018 se puede apreciar un nuevo decrecimiento.

Se observa, pues, una reducción de casi el 23% de personas practicantes a lo largo de los últimos 20 años, tendencia que, como se ha comentado, parece acentuarse en el último periodo analizado.

La sociedad española presenta un **bajo nivel de confianza hacia las instituciones religiosas**. Según los datos presentados por la Fundación BBVA en el año 2019, en una escala del 0 al 10 (donde 0 es “no le merece ninguna confianza” y 10 es “confía totalmente”), las instituciones religiosas presentan una puntuación **media de 3,9 puntos**, siendo las **terceras instituciones que menos confianza generan entre la población** encuestada, únicamente por encima de los partidos políticos (3,3) y de los bancos (3,5).



Gráfico 12. Nivel de confianza hacia diferentes instituciones, 2019



Fuente: elaboración propia a partir del Estudio internacional de valores, Fundación BBVA.

2. Financiación

A fin de poder presentar datos relativos a la opinión de la ciudadanía con respecto a la financiación de las religiones, tenemos que hacer referencia a un estudio publicado hace ya más de una década (Religiosidad, 2008, estudio CIS 2752). En el año 2008 casi la mitad de la población se mostraba contraria a que el Estado contribuyera a la financiación de las confesiones religiosas, es decir, se mostraba partidaria de la laicidad



del Estado en lo referente a la financiación de las confesiones religiosas. Por otra parte, **entre las personas** que se mostraron **partidarias** de que el Estado apoyara la financiación de las instituciones religiosas, encontramos **un 24% a favor de que esta contribución fuera equitativa entre todas las confesiones religiosas**, mientras que la proporción restante opinaba que se debería apoyar económicamente solo a la Iglesia católica. En este ámbito, encontramos diferencias **según la adscripción a opciones de conciencia** (religiosas y no religiosas) de las personas encuestadas. Más de un 80% de las personas que se declaraban no adscritas a opciones de conciencia religiosas eran contrarias al financiamiento de las religiones por parte del Estado. Entre las personas que se declararan adscritas a opciones de conciencia religiosas, un 40% era partidaria del no financiamiento de las confesiones religiosas por parte del Gobierno. Por lo tanto, aunque podemos apreciar que las personas adscritas a opciones de conciencia religiosa son más partidarias de que el Estado contribuya al financiamiento religioso, es destacable que casi la mitad de este colectivo apueste por un modelo laico de financiación.

No disponemos de datos más recientes centrados en este ámbito, y no podemos saber con exactitud hasta qué punto las cifras recogidas anteriormente se han visto modificadas a lo largo de esta última década, un período marcado por intensos cambios económicos y sociales y –tal como se ha visto– tam-



bién con una evolución en cuanto a la adscripción de conciencia. Sin embargo, podemos extraer algunas conclusiones del estudio de la asignación tributaria a la Iglesia católica, del que presentamos el análisis a continuación.

Asignación tributaria

El Estado destina una partida de los presupuestos generales a la Iglesia católica: una cantidad monetaria determinada por la declaración de la renta de las personas físicas. Cuando un contribuyente hace la declaración de renta tiene la opción de destinar un 0,7% de su asignación tributaria a la Iglesia católica, a otros fines sociales, o a las dos opciones (en cuyo caso se destina un 0,7% de la cuota íntegra al sostenimiento económico de la Iglesia católica y otro 0,7% a actividades de interés social), o no manifestarse a favor de ninguna opción destinándose entonces este porcentaje a los presupuestos generales.

Este **modelo de asignación tributaria** ha presentado algunas variaciones en las dos últimas décadas: en 1999 se introduce la opción de colaborar con la Iglesia católica y con otros fines sociales mediante la asignación a las dos opciones, y en 2007 se incrementa el coeficiente de asignación tributaria del 0,52% al 0,7%, fecha en la cual se elimina el complemento presupuestario mediante el cual la cantidad final que la Iglesia católica recibía por este concepto era superior a la suma de lo que los declarantes destinaban a partir de sus asignaciones.



Si observamos los datos de la Tabla 2, podemos comprobar que a partir del año 2007 los importes son superiores a los de los años anteriores. Este hecho se explica por el cambio respecto al coeficiente de asignación tributaria (que, como decíamos, pasa del 0,52% al 0,7%). Desde el año 1999, **son mayoritarias las declaraciones en las cuales se consigna exclusivamente la asignación tributaria a otros fines sociales**, incrementándose, en el periodo 1999-2012, más de un 6%. La proporción de contribuyentes que no hacen ninguna asignación se mantiene relativamente constante a lo largo de los años (alrededor del 30%). La **proporción de declaraciones que optan por marcar exclusivamente la casilla de la Iglesia católica ha experimentado una tendencia a la baja durante el periodo analizado**. Así, si en 1998 el 36,6% de las declaraciones hacía la contribución a la entidad religiosa, la cifra es únicamente del 12,2% si tenemos en cuenta los últimos datos fiscales disponibles (2016).

No obstante, observamos que **se incrementa el porcentaje de declaraciones en las que los contribuyentes indican ambas opciones (Iglesia católica y otros fines sociales)**, en casi 11 puntos porcentuales en el período descrito, si bien en el período 2014-2016 este incremento ha experimentado una desaceleración, estabilizándose alrededor del 20% de los contribuyentes.

En lo que se refiere a las cifras absolutas, cabe mencionar que **en el ejercicio 2016 la Iglesia católica logró una financiación de**



232 millones de euros vía IRPF, la cifra más elevada del periodo analizado, que supone un repunte después de cierto estancamiento (a excepción del 2014) alrededor de los 226 millones. Por su parte, las aportaciones destinadas a otros fines fueron de unos 314 millones, siendo también la cifra más elevada de la serie.

Si analizamos la tendencia histórica, conviene mencionar que la asignación tributaria de la Iglesia católica presenta una evolución irregular: entre 2007 y 2008 se produce un incremento de asignaciones, pero a partir de 2008 se experimenta una constante reducción que perdura hasta a 2011, fecha en la que se vuelve a producir un incremento moderado de la asignación que se mantiene y parece consolidarse según los últimos datos disponibles.

En cuanto a la evolución de la cuota destinada a otros fines, se presenta una tendencia más regular, de tal manera que podemos afirmar que en el período 2007-2016 se ha experimentado un incremento ininterrumpido de la asignación destinada a otros fines de interés social, exceptuando los años 2009 y 2010, momento en que se produce una disminución que se recupera a partir de 2011 y se mantiene hasta los últimos datos disponibles.



Tabla 2. Evolución de la asignación tributaria a la Iglesia católica y otros fines de interés social. IRPF 1998-2016

	Iglesia católica	Otros fines	Ambas opciones	Sin asignación	Iglesia católica	Otros fines
1998	36,6%	29,2%	-	34,1%	97.220.000	61.671.000
1999*	29,3%	29,5%	10,3%	30,7%	88.564.000	65.727.000
2000	27,4%	30,0%	11,6%	30,8%	97.737.000	86.572.000
2001	22,1%	31,6%	11,2%	35,1%	95.690.000	105.583.000
2002	22,4%	32,6%	11,8%	33,0%	105.991.000	115.237.000
2003	21,9%	32,4%	11,6%	34,2%	105.700.000	114.300.000
2004	22,1%	33,5%	11,5%	32,9%	117.700.000	127.200.000
2005	22,0%	33,8%	11,4%	32,8%	133.000.000	144.600.000
2006	21,7%	32,6%	11,7%	34,0%	160.200.000	167.900.000
2007**	21,7%	34,1%	12,7%	31,5%	221.300.000	245.500.000
2008**	21,1%	34,4%	13,1%	31,4%	230.000.000	264.400.000
2009**	20,9%	35%	12,8%	30,3%	227.400.000	267.000.000
2010**	21,1%	34,71%	14,61%	29,6%	226.000.000	262.300.000
2011**	20,1%	35,4%	14,8%	29,7%	225.200.000	271.000.000
2012**	19,3%	36,0%	15,7%	29,0%	226.700.000	278.400.000
2013**	18,2%	36,0%	17,0%	28,8%	226.400.000	284.000.000
2014**	16,0%	34,5%	19,1%	30,4%	231.300.000	296.400.000
2015**	14,2%	34,5%	21,0%	30,3%	227.400.000	299.900.000
2016**	12,7%	33,1%	21,1%	33,1%	232.700.000	314.200.000

Fuente: Memoria de la Administración Tributaria (varios años)

(*) A partir del año 1999 se puede colaborar con ambas opciones (Iglesia católica y otros fines de interés social).

(**) Los datos de 2007 no son comparables con los de ejercicios anteriores a causa de la reforma del Impuesto que entró en vigor en ese año, así como por el cambio de porcentaje de la cuota íntegra destinado al sostenimiento de la Iglesia católica.



3. Educación

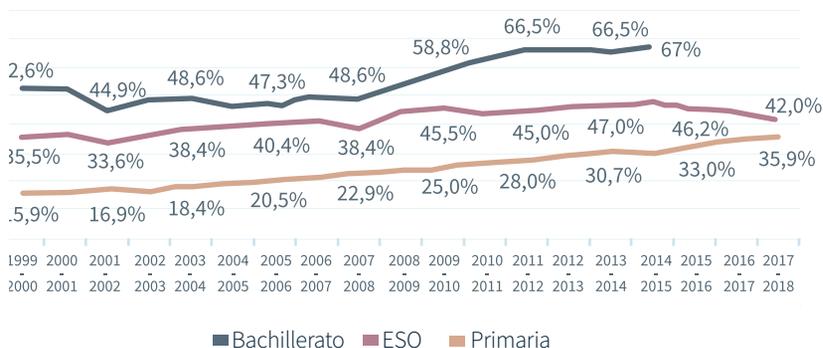
Asignatura de religión

Durante el curso 2017-2018, un 36% del alumnado de primaria realizó actividades alternativas a la religión. Esta proporción era del 42% en el caso de los estudiantes de la ESO. En cuanto al Bachillerato no se dispone de datos del curso analizado, siendo los últimos datos disponibles los del curso 2014-2015, los cuales indicaban que un 67% del alumnado cursaba asignaturas alternativas a la religión. A lo largo de la serie de datos analizada se puede observar que en los tres niveles educativos se ha producido **un incremento del porcentaje de alumnos que cursan actividades alternativas**, a excepción de la ESO, que durante el curso 2017-2018 ha experimentado una reducción en relación a cursos anteriores, pasando del 47% de alumnos que cursaban actividades alternativas durante el curso 2013-2014 al 42% (no disponemos de datos para dar una explicación a esta diferencia de casi 5 puntos entre estos dos últimos cursos lectivos).

En primaria es donde se observa un incremento más notorio y prácticamente ininterrumpido del porcentaje de alumnado que cursa actividades alternativas, pasando del 16% en el curso 1999-2000 al 36% en el curso 2017-2018.

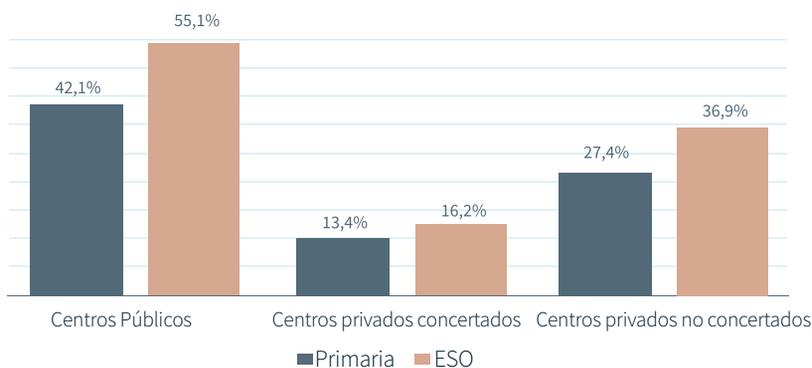


Gráfico 13. Evolución alumnado que cursó actividades alternativas, según nivel educativo, 1999/2000-2017/2018



Font: MECD, *Las cifras de educación en España. Estadísticas e indicadores. La enseñanza de la religión, diversos años.*

Gráfico 14. Alumnado que cursó actividades alternativas, según tipología de centro, %, Curso 2016-2017



Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Las cifras de educación en España (Edición 2019). La enseñanza de la religión*



Es en los centros públicos donde hay una mayor proporción de alumnado que cursa actividades alternativas a la religión, siendo de un 42,1% en primaria y un 55,1% en la ESO; en los centros privados no concertados estas cifras son del 27,4% en primaria y del 36,9% en la secundaria obligatoria. En cambio, en los centros privados concertados es donde existe una menor proporción de estudiantes que cursan asignaturas alternativas a la religión, donde únicamente un 13,4% en primaria y un 16,2% en la ESO no cursa religión.

Los últimos datos* disponibles, referentes en el curso 2017-2018, indican que en el Estado español existen un total de 2.586 centros católicos, de los cuales 2.455 (95%) son concertados.

Hay importantes diferencias territoriales en cuanto a la proporción de estudiantes que cursan actividades alternativas a la religión. En primaria, las comunidades autónomas que presentan una mayor proporción de alumnado que cursa actividades alternativas son Cataluña (65,2%), País Vasco (58,7%) e Islas Baleares (43,7%), mientras que las que menos son Ceuta (12,6%), Extremadura (13,1%) y Andalucía (18,1%). En el caso de la ESO, las CCAA con más alumnos que realizan actividades alternativas son Ceuta (70%), Melilla (68,7%) y Cataluña (64,9%).

(*) Memoria anual de actividades de la Iglesia católica en España, 2018. A partir de dades de l'associació Escoles catòliques.



Tabla 3. Alumnado que cursó actividades alternativas, según comunidades/ciudades autónomas, curso 2017-2018, %

Comunidad Autónoma	Primaria	ESO
Andalucía	18,1%	30,4%
Aragón	34,8%	42,4%
Asturias(Principado d')	30,2%	32,7%
Baleares (islas)	43,7%	52,0%
Canarias	27,6%	41,5%
Cantabria	27,3%	33,6%
Castilla y León	22,0%	26,5%
Castilla -la Mancha	21,8%	30,1%
Cataluña	65,2%	64,9%
Comunidad Valenciana	39,1%	42,3%
Extremadura	13,1%	22,3%
Galicia	33,0%	39,6%
Madrid (Comunidad de)	36,5%	44,9%
Murcia (Región de)	25,6%	33,3%
Navarra (Comunidad Foral de)	40,0%	43,2%
País Vasco	58,7%	57,1%
Rioja (La)	27,4%	26,8%
Ceuta	12,6%	70,0%
Melilla	19,3%	68,7%

Fuente: MECD, *Las cifras de educación en España. Estadísticas e indicadores. La enseñanza de la religión. Curso 2017-2018*



En las Tablas 4 y 5 se hace referencia a la distribución del alumnado en los centros educativos según su titularidad –pública o privada– y según su financiación –concertada o privada. Los centros de titularidad privada se pueden clasificar según sí son confesionales o laicos, unos datos que se recogen con periodicidad quinquenal a través de la Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada del INE. En esta edición incorporamos los datos del curso 2014-2015, los últimos que han sido publicados en el momento de realizar la presente edición de *Laicidad en cifras*.

Durante el curso 2014-2015 el 68% del alumnado se encuentra matriculado en centros públicos, mientras que un 19% lo está en centros privados confesionales y un 14% en centros privados no confesionales. El alumnado que estudia en centros concertados confesionales representa el 68% del total de alumnos de los centros concertados. Así, en términos económicos, de los 5.946 millones de euros que el Estado destina a los centros educativos privados (a través de conciertos u otros mecanismos de financiación) **3.912 M€ se destinan a centros confesionales**.

En el Gráfico 15 se recoge **la evolución del número de alumnos matriculados en centros religiosos** entre los cursos 2007-2008 y 2017-2018. En este período se observa un incremento del número absoluto de alumnos matriculados, pasando de



Tablas 4 y 5. Alumnado según dependencia y titularidad del centro, Cursos 2004-2005, 2009-2010 y 2014-2015

	Total (1)	Público (2)	Privado
2004-2005	6.889.685	4.601.055	2.288.630
	100%	66,8%	33,2%
2009-2010	7.441.006	5.009.289	2.431.707
	100%	67,3%	32,7%
2014-2015	8.101.473	5.512.099	2.589.374
	100%	68,0%	31,9%

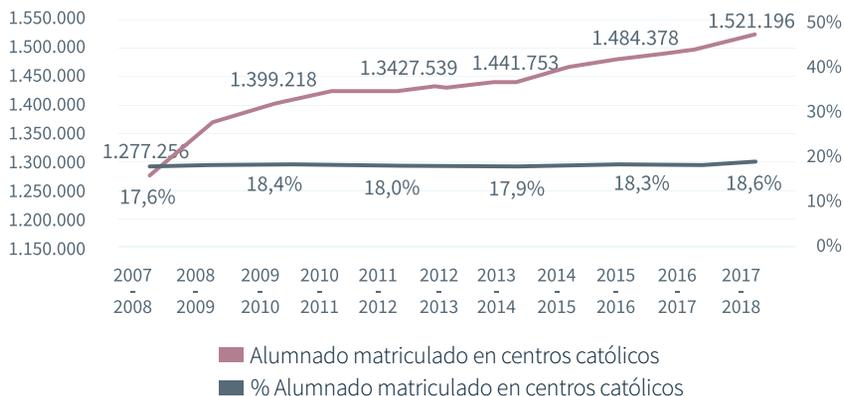
	Privado			
	Confesional		No confesional	
	Concertado	No concertado	Concertado	No concertado
2004-2005	1.379.324	50.040	543.853	315.408
	20,0%	0,7%	7,9%	4,6%
2009-2010	1.370.024	50.017	606.614	420.896
	18,4%	0,7%	8,2%	5,7%
2014-2015	1.468.520	40.647	694.115	446.128
	18,10%	0,50%	8,50%	5,50%

Fuente: INE, Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada, curso 2009-2010. Excepto datos (1) y (2). (1) Sumatorio columnas público y privado. (2) Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Estadísticas de las enseñanzas no universitarias.



1.277.256 alumnos al inicio de la serie a 1.521.196 al final del período. No obstante, se observa que las cifras proporcionales se han mantenido constantes a lo largo del tiempo, entre el 17% y el 18,5% del total estatal de alumnos matriculados. De este modo, se aprecia que se produce un incremento de alumnos en los centros educativos religiosos relacionado con el crecimiento general de las matriculaciones en los centros educativos, pero no se puede afirmar que se hayan producido cambios substanciales en la distribución proporcional del alumnado entre centros confesionales y no confesionales.

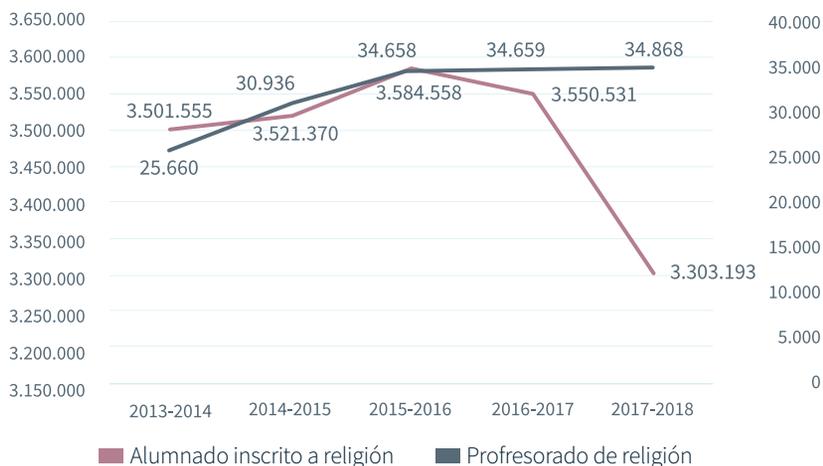
Gráfico 15. Evolución del alumnado matriculado en centros católicos (estudios no universitarios), Cursos 2007/2008 - 2017/2018



Fuente: MECD, *Las cifras de educación en España. Cursos 2007/2008 - 2017/2018 / Memoria anual de actividades de la Iglesia católica en España. Años 2008-2018. en España. Anys 2008-2018.*



Gráfico 16. Evolución del alumnado que cursa religión y del profesorado de religión (estudios no universitarios). Cursos 2013/2014 – 2017/2018



Fuente: Memoria anual de actividades de la Iglesia católica en España. Años 2014-2018.

En el Gráfico 16, se recoge la evolución del profesorado de la asignatura de religión en el Estado español, en comparación con la evolución del alumnado que cursa esta asignatura. Durante el período comprendido entre los cursos 2013-2014 y 2017-2018 existe un crecimiento ininterrumpido, pasando de 25.660 docentes a 34.868, lo que supone un incremento de prácticamente el 36% durante el período analizado. No obstante, el número de alumnos de religión no presenta la misma evolución. Entre los cursos 2013-2014 y 2015-2016 se produce un incremento del alumnado de religión, que pasa de

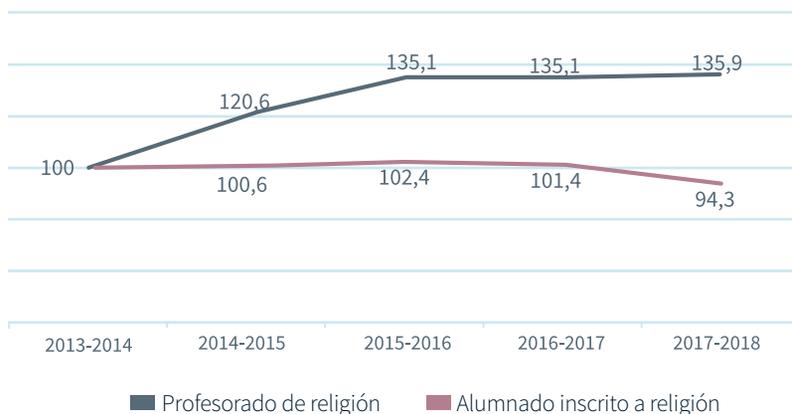


3.501.555 alumnos a 3.584.558. En este período, por lo tanto, el alumnado de religión se incrementa en un 2,4%, cifra que contrasta con el incremento de más del 35% del profesorado. A partir del curso 2015-2016 y hasta el curso 2017-2018, se produce una disminución del 7,9% del alumnado que cursa religión, mientras que, como se ha mencionado, el profesorado de religión se ha seguido incrementando, aunque con una menor intensidad, pasando de 34.658 docentes a 34.868.

En el Gráfico 17 se ha tomado como referencia el curso 2013-2014 a fin de analizar el incremento del alumnado y del profesorado de religión durante el período posterior. En este sentido, estableciendo que los datos del curso 2013-2014 equivalen al valor 100, se puede observar que el incremento de alumnos ha sido moderado, y que durante el curso 2017-2018 esta cifra pasa a ser inferior a la del inicio de la serie. A su vez, el crecimiento del número de profesores de religión sí que se ha mantenido durante todo el período analizado, si bien el crecimiento acentuado entre los cursos 2013-2014 y 2015-2016 se ha visto muy atenuado durante el período posterior, aunque durante los últimos cursos con datos disponibles se percibe nuevamente un ligero incremento.



Gráfico 17. Crecimiento del alumnado que cursa religión y del profesorado de religión (estudios no universitarios). (Base 2013/2014 = 100)



Fuente: Memoria anual de actividades de la Iglesia católica en España. Años 2014-2018.

Hemos querido realizar también el ejercicio de determinar la evolución del número de profesores de religión por cada mil alumnos. Así, durante el curso 2013/2014 había 7,3 profesores de religión por cada mil alumnos, cifra que ha pasado a ser de 10,6 profesores por cada mil alumnos en el curso 2017/2018.

Hay que mencionar que los acuerdos concordatarios entre el Estado Español y la Iglesia católica firmados en 1979 establecen que es la autoridad eclesiástica la encargada de determinar los contenidos de la asignatura de religión (art. VI) y de proponer el profesorado que la tiene que impartir (art. III).



A pesar de ello, el coste del profesorado de religión en los centros públicos y privados-concertados es asumido por la Administración pública. Según los datos publicados por la asociación Europa Laica, en el año 2019 la Administración estatal y las diversas Administraciones autonómicas destinaron 700 millones de euros al pago del profesorado de religión, una cifra que se ha incrementado en los últimos años, puesto que en 2016 era de 600 millones de euros.

Actualmente, en varias comunidades autónomas aún existen conciertos con centros educativos que segregan al alumnado según su sexo. Durante los cursos 2017-2018 o 2018-2019 (dependiendo de la comunidad autónoma) un total de 71 centros concertados continúan practicando esta educación diferenciada. Son pocos los datos disponibles en relación a este ámbito.

Según una investigación realizada por eldiario.es, estos centros han recibido aproximadamente 130 millones de euros. La Comunidad de Madrid y Cataluña son los territorios que presentan un número más elevado de centros: 18 y 15 centros, respectivamente, donde se destinan 41,5 y 30 millones de euros de financiación pública. Las comunidades que no destinan dinero a financiar centros de estas características son Islas Canarias, Aragón, Extremadura y Castilla-La Mancha, y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, donde el Estado asume las competencias en materia educativa.



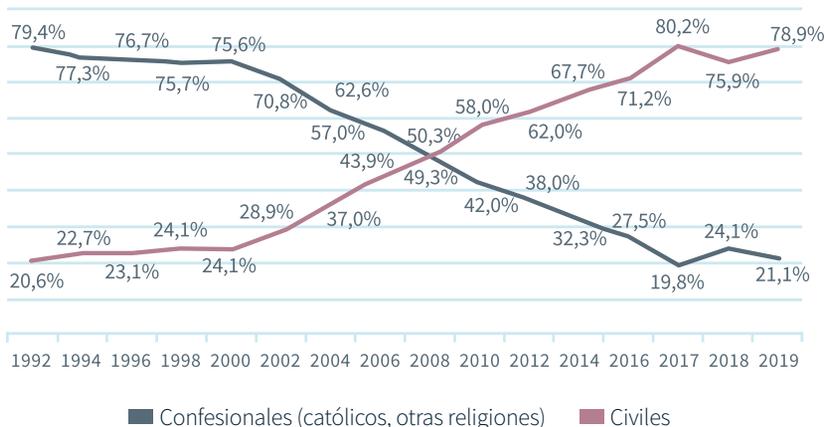
Parece ser que estas cifras podrían verse substancialmente modificadas durante los próximos cursos, puesto que el gobierno de la Generalitat de Catalunya ha anunciado la retirada de los conciertos a aquellos centros que segreguen por sexo, aunque la medida ha sido recurrida por las escuelas afectadas. Por otro lado, el pacto de la coalición que configura el gobierno central, también contempla la prohibición de los conciertos educativos a esta tipología de centros. Habrá que hacer seguimiento a lo largo de las próximas ediciones del Informe Ferrer Guardia para observar el grado de concreción de estas medidas.

4. Ritos de paso

Analizar los ritos de paso, nos proporciona un indicador del vínculo entre los rituales religiosos y la sociedad. El Gráfico 18 nos muestra la evolución de los matrimonios según su tipología de celebración, en el período 1992-2020. Los datos recogidos nos indican que, al inicio del período analizado, el 79,4% de los matrimonios eran de carácter confesional, mientras que el 20,6% eran matrimonios civiles. En 2019, la tendencia se había invertido completamente, habiendo un 78,9% de matrimonios civiles, frente a un 21,1% de confesionales.



Gráfico 18. Evolución de matrimonios según tipología, %, 1992-2019



Fuente: Elaboración propia a partir INE, Movimiento natural de la población.

Con todo, cabe mencionar que a partir de 2017 se produce un estancamiento del incremento de matrimonios civiles, estabilizándose alrededor del 80% del total de matrimonios. En 2018 se aprecia una reducción de casi 5 puntos porcentuales de los matrimonios civiles, si bien esta cifra parece remontar con los datos del año 2019. Habrá que esperar a la publicación de nuevos datos para conocer cuál será la tendencia de los próximos años, a pesar de la excepcionalidad que prevemos que se presente en los datos del año 2020.

Tabla 6. Matrimonios según forma de celebración, comunidades/ciudades

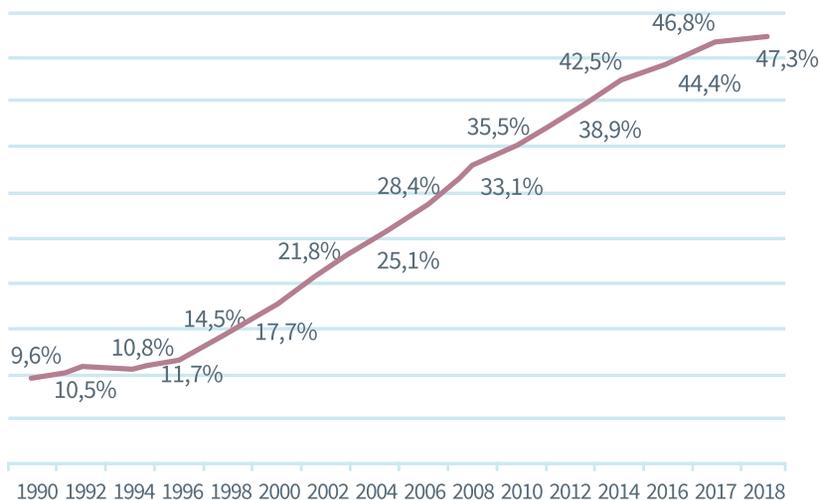
Comunidad Autónoma	Confesional	Civil	No consta
Andalucía	29,8%	69,3%	0,9%
Aragón	24,8%	74,2%	1,0%
Asturias(Principado d')	20,2%	79,7%	0,1%
Baleares (islas)	11,5%	86,2%	2,3%
Canarias	13,9%	84,8%	1,3%
Cantabria	18,0%	77,4%	4,6%
Castilla y León	26,4%	71,6%	2,0%
Castilla - la Mancha	31,8%	67,3%	0,8%
Cataluña	10,2%	89,3%	0,4%
Comunidad Valenciana	15,7%	83,7%	0,7%
Extremadura	34,4%	65,4%	0,1%
Galicia	16,9%	81,8%	1,3%
Madrid (Comunidad de)	22,3%	75,6%	2,1%
Murcia (Región de)	28,7%	71,2%	0,1%
Navarra (Comunidad Foral de)	20,1%	79,6%	0,3%
País Vasco	12,7%	86,0%	1,2%
Rioja (La)	23,5%	76,3%	0,2%
Ceuta	41,4%	58,6%	-
Melilla	16,2%	83,4%	0,3%

Fuente: Elaboración propia a partir INE, Movimiento natural de la población.

Las comunidades autónomas donde se presenta una mayor proporción de matrimonios civiles son Cataluña (89,3%), Islas Baleares (86,2%) y País Vasco (86,0%). Por contra, las comunidades con un menor porcentaje de matrimonios civiles son Castilla-La Mancha (67,3%), Extremadura (65,4%) y Ceuta (58,6%).

En términos generales, en todas las comunidades se puede apreciar que la mayoría de matrimonios se realizan por la vía civil, si bien se dan diferencias territoriales importantes, ya que como hemos visto, la horquilla oscila entre el 58,6% y el 89,3%, según el territorio.

Gráfico 19. Nacimientos fuera del matrimonio, %, 1990-2018



Fuente: Elaboración propia a partir INE, Movimiento natural de la población.

A lo largo de las últimas décadas, también se ha producido un incremento de los nacimientos fuera del matrimonio, que se ha acelerado sobre todo entre los últimos 20 años (1996-2018). Según los últimos datos disponibles, el 47,3% de los niños son nacidos fuera del matrimonio. Esta cifra representaba únicamente el 9,6% en 1990.



Por lo tanto, se mantiene el incremento de los nacimientos fuera del matrimonio, que se ha desarrollado de manera ininterrumpida durante toda la serie analizada, si bien el último dato disponible nos remite a una posible desaceleración de esta tendencia al incremento de los nacimientos extramatrimoniales.

5. Conclusiones

Casi un 27% de la población se declara agnóstica, indiferente/no creyente o atea, según los datos del primer trimestre del año 2020. Si observamos la evolución del porcentaje de personas con opciones de conciencia no religiosa, se aprecia un importante incremento en el período 1980-2015, pasando del 9% al 29%. La tendencia indica que se mantiene constante el incremento de la proporción de personas con opciones de conciencia no religiosa.

La edad continúa siendo un factor determinante en la adscripción de conciencia. Más de la mitad de las personas de entre 18 y 24 años, y casi el 50% de las de entre 25 y 34 años eligen opciones de conciencia no religiosa; esta cifra se reduce a medida que se incrementa la edad. Entre la población mayor de 65 años, únicamente el 10% se declara no religiosa.



También se observan **diferencias territoriales** relevantes, siendo Cataluña, Navarra, el País Vasco y las Islas Baleares las comunidades con una mayor proporción de personas adscritas a opciones de conciencia no religiosa. Las que presentan una proporción más reducida son Ceuta, Melilla y Aragón.

En lo referente al **financiamiento de la Iglesia católica** a través de **la asignación tributaria**, en el ejercicio 2016, supuso casi **233 millones de euros**, mientras que la cantidad recogida para otros fines sociales fue superior a los 314 millones. A pesar de que se ha producido un incremento de la financiación de la Iglesia católica vía IRPF en relación a los ejercicios anteriores, desde 2011 ha habido **una disminución constante de la proporción de personas que han marcado únicamente la casilla de la Iglesia católica**, siendo solamente del 12,7% del total de declarantes en 2016. Esta disminución se ha producido en paralelo al incremento del porcentaje de personas que han marcado ambas opciones, que en el año 2016 representaban el 21,1% del total.

En materia de educación, la tendencia general de los últimos años **ha sido el incremento del alumnado que cursa actividades alternativas a la religión en todos los niveles educativos**. No obstante, a partir del curso 2014-2015 se puede observar una disminución en el caso de la ESO, que se mantiene hasta los últimos datos disponibles. En primaria, por contra, se man-



tiene el incremento. El 35,9% del alumnado de primaria y el 42% del de la ESO cursa actividades alternativas a la religión. En el caso del bachillerato, solamente se dispone de datos hasta el curso 2014/2015, momento en que la proporción de alumnado que no cursaba religión era del 67%.

En este ámbito debemos mencionar también la importante **diferencia entre centros educativos, según su titularidad**. Los centros públicos son los que cuentan con una mayor proporción de alumnado que cursa actividades alternativas a la religión, siendo el 42,1% en primaria y el 55,1% en la ESO. En los centros privados, estas cifras son del 27,4% en primaria y del 36,9% en la ESO. La **menor proporción de alumnos que no cursan religión se encuentra en los centros privados-concertados**, donde las cifras son del 13,4% y del 16,2%, respectivamente.

A lo largo de los últimos años **no se ha producido un incremento relevante del porcentaje de alumnado matriculado en centros educativos religiosos**. Esta cifra se mantiene constante alrededor del 18% del total de alumnos matriculados entre los cursos 2007-2008 y 2017-2018, si bien hay un incremento del número absoluto de alumnos, fruto del aumento general de la matriculación.

En cuanto al **profesorado de religión**, hemos podido comprobar como este **ha incrementado en número** en los últimos



años, pasando de 25.660 profesores/oras durante el curso 2013-2014 a 34.868 en el curso 2017-2018. Este incremento del profesorado se ha producido de manera paralela a una reducción de casi el 8% de los alumnos de religión entre los cursos 2015-2016 y 2017-2018. Es decir, el profesorado de religión se ha incrementado mientras que el número de alumnos matriculados a la asignatura de religión se ha reducido.

Si nos centramos en los ritos de paso, se observa que se ha producido cierta estabilización entre los matrimonios civiles y los religiosos.

A partir de 2017 se percibe una interrupción en el incremento de los matrimonios civiles, y su estabilización entre el 75% y el 80% del conjunto de matrimonios del Estado.

Por otro lado, el porcentaje de nacimientos fuera del matrimonio también parece experimentar un estancamiento. Así, durante el año 2018, el 47,3% de los nacimientos se produce fuera del matrimonio.

Autores //
Autoras



Pere Solà

Girona, 1945



Estudió en la UB, en la Sorbona, el Instituto Católico de París y la Universidad de París-Nanterre. Doctor en Filosofía.

Catedrático emérito de Historia de la Educación de la UAB. Investigador en historia de los movimientos asociativos, historia de la cultura y la educación obrerista, laica y racionalista. Premio Ciudad de Barcelona de investigación histórica.

Presidente del Comité Organizador del Congreso Internacional ISCHE sobre Educación, deporte y actividades físicas, en 1992.

Co-fundador de la Sociedad de Historia de la Educación de los Países de Lengua Catalana. Biógrafo de Francisco Ferrer Guardia.

Colabora regularmente con la Fundación Ferrer Guardia.



Francisco Delgado

Albacete, 1949



la Laica (2006), *Evanescencia de la escuela pública* (2013) y *La cruz en las aulas* (2015).

Fue diputado en 1977 y senador en 1979. Presidente de CEAPA (1993 - 1997), miembro del Consejo Escolar del Estado durante 15 años.

Posteriormente fue presidente de Europa Laica (2007-2017) y, actualmente, coordina el área de Educación de esta misma asociación.

Algunas de sus publicaciones son: *La escuela pública amenazada* (1997), *Hacia la escue-*



Assumpta Baig

Vilanova i la Geltrú, 1951



Maestra y política catalana, diputada en el Parlamento de Cataluña en la V, VI y VII legislatura.

Estudió magisterio en la Escuela Normal de Barcelona y ha trabajado como profesora de enseñanza primaria. Presidenta de la Fundación Marta Mata Garriga.

También es miembro de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, afiliada a la Fede-

ración de Enseñanza de la Unión General de Trabajadores y ha colaborado en la revista pedagógica *Perspectiva Escolar*.



Najat El Hachmi

Beni Sidel (Marroc), 1979



Ocho años después se trasladó con la familia a Vic, donde creció y estudió. Es licenciada en filología árabe por la UB.

Desde 2008, año en el que ganó el premio Ramon Llull, se dedica exclusivamente a la escritura. La obra con la que obtuvo el galardón, *El Último Patriarca* y recibió el Prix Ulysse a la primera novela y fue finalista en el Prix Méditerranée étranger 2009.

Antes había ejercido de mediadora cultural y técnica de acogida. En 2011 publicó *La Cazadora de Cuerpos* y en 2015 ganó el Premi Sant Joan con *La hija extranjera*, también distinguida con el Premio Ciudad de Barcelona de literatura catalana.

En 2018 publicó *Madre de leche y miel*. Su último libro es *Siempre han hablado por nosotras*, un manifiesto feminista. Colabora en *El Periódico de Cataluña*.



Joffre Villanueva

Barcelona, 1974



Licenciado en Ciencias políticas.

Ha sido Secretario General del Movimiento Laico y Progresista, portavoz de la Lliga per la Laïcitat y ha colaborado en varias publicaciones sobre laicidad.

Es patrón de la Fundación Ferrer Guardia.



Raimon Goberna

Barcelona, 1973



Pedagogo, licenciado por la Universidad de Barcelona.

Ha sido dirigente de varias asociaciones y entidades sin afán de lucro. Ha sido presidente del Consell Nacional de Joventut de Catalunya (2003-2004), presidente del Movimiento Laico y Progresista (2009-2011) y secretario general de la Escola Lliure el Sol (2011-2017).



Belén Tascón

Barcelona, 1967



Presidenta actual de la FaPac (Federació d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya).

Forma parte de la Comisión "No a les retallades" del colegio de sus hijos, ha sido miembro del grupo promotor de la Red de Escuelas Insumisas a la LOMCE, miembro de la Assemblea Grogga de Gràcia y también ha sido vicepresidenta de políticas educativas de la FaPaC.



Miquel Àngel Essomba

Barcelona, 1971



comisionado de educación, infancia y juventud del Ayuntamiento de Barcelona (2015-2019).

Doctor en pedagogía por la UAB. Director de la Cátedra de educación comunitaria de la UAB y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de esta misma universidad.

Ha sido director del Centre UNESCO de Catalunya (2008-2012), director de la red SIRIUS de la Comisión Europea sobre políticas de educación e inmigración (2012-2015) y



Víctor Albert

Barcelona, 1989



Politólogo, doctorando en sociología en la Universidad Paris 8 - Saint Denis y miembro del equipo de investigación Investigaciones en Sociología de la Religión (ISOR) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).



Joan-Francesc Pont

Barcelona, 1957



(2002-2007). Es miembro de la Real Academia de Ciencias Económicas y Financieras de España.

Presidente de la Fundación Ferrer Guardia.

Doctor en Derecho diplomado en Ciencias Empresariales y Catedrático de Derecho financiero y tributario de la Universidad de Barcelona (UB), donde fue miembro del equipo rectoral (2001-2005).

También ha sido director general del Instituto de Formación Continua (IL3) de la Universidad de Barcelona desde julio de 2005 hasta junio de 2007 y vicepresidente segundo de la Fundación Bosch Gimpera



Hungria Panadero

Barberà del Vallés, 1977



Licenciada en Sociología en el itinerario de trabajo y organizaciones por la Universidad Autónoma de Barcelona (2001). Licenciada en Ciencias del Trabajo por la Universidad Abierta de Cataluña (2005).

Ha realizado diferentes cursos de especialización en los ámbitos de la participación y la juventud.

Desde 2006 es investigadora del instituto de Análisis Social y Políticas Públicas de la Fundación Ferrer Guardia.

Ha sido autora y ha participado en investigaciones en diferentes ámbitos: educación, ocupación, asociacionismo, participación, juventud y la gestión de la diversidad cultural.

Experta en el asesoramiento de planes estratégicos tanto a Administraciones Públicas como a entidades y en la dinamización de procesos participativos.

Ha colaborado en todas las ediciones del *Informe Ferrer Guardia* así como en varias publicaciones sobre laicismo, y en numerosos proyectos vinculados a entidades de colectivos inmigrantes.



Josep Mañé

El Vendrell, 1990



Antes de su reincorporación fue colaborador del Observatorio Asia Central.

Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración por la Universidad Autónoma de Barcelona (2013).

Máster Oficial de Relaciones Internacionales, Seguridad y Desarrollo (2015).

En 2013 hace las prácticas profesionales de la licenciatura en el Instituto de Análisis Social y Políticas Públicas de la Fundación Ferrer Guardia, y en 2015 vuelve para incorporarse al equipo profesional.



Sílvia Luque

Sabadell, 1977



Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona (2001).

Posgrado interuniversitario en “Estudios sobre la juventud” por la UdL, UdG, URV y UAB (2004). Máster en Políticas Públicas y Sociales de la UPF con la colaboración de John Hopkins University (2010).

Programa de Dirección y Gestión de ONG de Esade (2017-2018).

Desde 2015 es la directora de la Fundación Ferrer Guardia donde inició su trabajo en 2001 como investigadora en el Instituto de Análisis Social y Políticas Públicas de la misma fundación.

Ha sido autora y ha dirigido investigaciones y formaciones en el ámbito de las políticas públicas, de juventud, la educación, la ocupación, el asociacionismo y la participación.

