

Fedea Policy Papers - 2019/01

Del pacto quimérico a compromisos razonables

Mariano Fernández Enguita
(Universidad Complutense)

fedea

Las opiniones recogidas en este documento son las de sus autores y no coinciden necesariamente con las de FEDEA.

Resumen ejecutivo

El sistema educativo español vive las mismas tensiones que cualquier otro sistema nacional avanzado en torno a su adaptación a la era digital, la suficiencia y eficiencia de los recursos empleados en él, la tensión entre comprensividad y especialización, la autonomía y responsabilidad de los centros y la redefinición de la profesión docente. Pero en el caso español se añaden tres fracturas muy arraigadas: entre escuela pública y privada o concertada, entre confesionalidad y laicidad, y entre la nación y las nacionalidades. A esto se suma la cultura nacional de las dos Españas, marcada de lejos por la idea religiosa y maniquea del bien y el mal (el pecado y la virtud: aplíquese a cada una de las disyuntivas mencionadas) y, muy de cerca, por la experiencia trágica de la guerra civil.

Todo ello provoca que, a pesar de una conciencia difusa de la necesidad de un acuerdo básico en un ámbito que se considera de interés general, transgeneracional y estratégico tanto para la economía como para la ciudadanía; a pesar del rechazo declarado a los vaivenes legislativos, los posicionamientos partidistas, los conflictos de intereses o la carencia de un horizonte cierto; a pesar de las inefables declaraciones retóricas de todos los actores a favor de un pacto con más o menos adjetivos grandilocuentes, dicho pacto nunca llegue, como en un eterno ciclo de Sísifo en el que largos y pesados trabajos se despeñan siempre en un mero instante. Como muestra, los dos últimos intentos: el del ministro Gabilondo y el de la Subcomisión del Congreso en 2107-18.

De ello pueden aprenderse dos lecciones. La primera es que no habrá pacto mientras cada cual pretenda imponer sus líneas rojas y, si lo hay, no valdrá de nada si se limita a lo que nos une, es decir, a lo que no necesita pacto alguno. Hacen falta, por el contrario, compromisos en los que acercamientos o cesiones limitadas sirvan para elaborar un consenso razonable, que sin ser plenamente satisfactorios para nadie sean aceptables para todos (o casi todos, pues siempre habrá quien viva de la discordia); en otras palabras, hay que llegar a compromisos, a soluciones de compromiso que aseguren la convivencia y la cooperación sin pretender vencer sin convencer, ni convencer a la mitad más uno para vencer a la mitad menos uno.

La segunda es que los numerosos asuntos de trascendencia que precisan de un acuerdo pueden ser demasiadas cuerdas para un violín. Cualquier de los temas que hemos mencionado refleja una divisoria social específica, aunque en parte se superpongan. También en parte lo hacen las líneas rojas, pero sólo en parte, pues en lo demás se multiplican. Lo cual quiere decir que resulta punto menos que imposible llegar a un acuerdo que no haya alguien dispuesto a dinamitar porque no respeta su particular línea roja. O sea, que sería más prudente y más fructífero trabajar por compromisos separados, unidimensionales, uno en torno a cada una de las viejas líneas de fractura. He aquí unas propuestas, expresadas de forma telegráfica:

1) Institucionalidad concertada. Centros públicos más transparentes en general y más responsables ante alumnos, familias y autoridades locales, y centros concertados sometidos a un reclutamiento no selectivo.

2) Laicidad ecuménica. En la escuela, en todos los centros, ha de ofrecer una enseñanza (objetivos, horarios y evaluación) laica, pero en su función de

cuidado cabe añadir la formación religiosa que familias o alumnos elijan, respetando la ley y sin interferir en la enseñanza.

3) Ciudadanía plurinacional. El español y las lenguas exclusivas en las comunidades deben ser siempre vehiculares, sin que jamás una expulse a otra como tal, pero de manera ponderada que compense los desequilibrios sociales, si los hay. Las lenguas exclusivas podrán estudiarse en todo territorio nacional, tanto como permitan la escala o la tecnología.

4) Comprensividad excepcional. El objetivo de la institución es que todos sigan con éxito una enseñanza común, diversificada sin jerarquizarse. Pero familias y alumnos adultos podrán, debidamente informados, requerir una excepción hacia la capacitación profesional en el periodo obligatorio.

5) Crecimiento sostenible. La educación necesita y merece más recursos, especialmente después de la Gran Recesión, pero no para multiplicar sin más lo que ya existe, su eficacia menguante y costes crecientes. Es preciso, en contrapartida, innovar en tecnología, pedagogía y organización para alcanzar mayores niveles de eficiencia.

6) Autonomía transparente y responsable. La calidad de la educación se juega sobre todo en los centros, que deben tener autonomía pedagógica para realizar proyectos propios y ajustados. Pero ha de ir acompañada de la mayor transparencia, parte de la cual son la evaluación y rendición de cuentas.

7) Reforzar y revalorizar la profesión. Potenciar y reconocer la profesión docente pasa por mejorar su formación inicial (grado y máster), su proceso de iniciación (prácticum, "MIR docente") y su formación continua, vinculando a todo ello la selección y la carrera. Sólo una buena formación y selección traerá la calidad y el prestigio deseados.

8) Un pacto por la innovación. La profundidad y el alcance de la innovación que el sistema necesita requieren un contexto acorde, que acompañe, apoye y proteja a los innovadores, para que podamos pasar de las experiencias heroicas a una epidemia generalizada. Este sí es terreno para un pacto, pues no hay en él, a día de hoy, una fractura social.

Del pacto quimérico a compromisos razonables

Mariano Fernández Enguita

Universidad Complutense

www.enguita.info

junio 2019

RESUMEN

Se discute por qué no ha sido posible, hasta hoy, el frecuentemente invocado pacto sobre la educación. Se analizan pactos de Estado fallidos, los pactos autonómicos existentes, los modelos de pacto propuestos y los obstáculos a su consecución. El autor propone abandonar la idea de un pacto centrado en principios o políticas compartidas a favor de un compromiso sobre las diferencias persistentes en torno a las múltiples dimensiones y líneas de fractura que atraviesan la educación, así como desagregarlo en un conjunto de compromisos más precisos en torno a cada una de ellas.

PALABRAS CLAVE

Pacto educativo, compromiso por la educación, política educativa

Un escolar español típico pasa hoy un mínimo de quince años en las aulas. Esos tres lustros comprenden desde la educación infantil de segundo ciclo, hoy virtualmente universal, hasta la primera titulación secundaria post-obligatoria, sea el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio, cuya casi universalización es un objetivo asumido (para Europa, que lo obtenga el 90% de la población, aunque España se plantea todavía el listón más moderado del 85%). Una minoría no desdeñable puede dejar la escuela a los dieciséis años, cuando cesa la obligatoriedad, no importa en qué momento se encuentre, o incluso anecdóticamente antes, principalmente entre la minoría gitana y muy raramente en otros casos, pero incluso quienes no terminan un ciclo post-obligatorio, o ni siquiera la ESO, suelen acumular uno, dos o más años de repetición. Además, la escolarización en el primer ciclo de educación infantil crece a buen ritmo.

Comienzo por aquí para desembocar en una sencilla operación de aritmética política: quince años son exactamente el doble de lo que dura en España un ciclo gubernamental *largo*, dos legislaturas, por ejemplo los de Aznar, Zapatero y Rajoy. Un estudiante típico, pues, consumirá en la escuela entre dos y tres ciclos políticos, pues muchos, cuatro de cada diez, acumulan o acumularán el tercero con solo añadir algo de educación infantil de primera etapa y estudios superiores. Esto implica que puede vivir cambios de calado relacionados con los asuntos que vienen dividiendo a la sociedad, a la opinión pública y a la clase política en materia de educación. Cambios, por ejemplo, sobre si cursar o no religión como asignatura, acudir a un centro público o concertado, estudiar o no en su lengua materna y/o cotidiana, pasar una secundaria inferior que sea una balsa de aceite o jalonada por pruebas selectivas, verse envuelto en la vorágine de una ola de innovación o reforma o en una experiencia tan similar a la de sus ancestros como ajena a su entorno presente.

Si en vez de en los alumnos pensamos en los profesores, una vida laboral activa que dura de tres a cuatro décadas podría comprender aún más cambios, o más veces los mismos o parecidos en una mezcla de movimiento pendular y eterno retorno. Son las organizaciones de profesores, de hecho, quienes una y otra vez han manifestado su malestar por los sucesivos vaivenes legislativos, si bien exagerando a veces la nota con el meme de *las siete leyes* (pues no todas se ocupan de todo, ni por lo tanto lo alteran, sino que parte de ellas han sido sólo de ordenación o sólo de gestión, y cada ley ha sido diferente en su voluntad de continuidad o de disrupción y ha obtenido distinto grado de consenso o disenso) y no sin desprender cierto aroma inmovilista.

Pero la idea de un pacto no se reduce a aportar certidumbre y dar estabilidad a docentes y discentes, es decir, a lo esencial de la *comunidad educativa*, sino que atañe al conjunto de la sociedad. ¿Por qué no dejar la educación simplemente al albur de los padres, o al arbitrio de los profesores, incluso a la espontaneidad de los niños, o a cualquier combinación de estos elementos? Aunque no falten algunos defensores extremos de una u otra opción, la mayoría de la gente coincide, en mayor o menor grado, en considerar la educación como un bien público, una responsabilidad de los poderes del Estado, un derecho social, una obligación legal y moral, un pilar (demopedia) de la democracia, etc., pero también un derecho subjetivo, una responsabilidad familiar, una facultad individual, un proceso que requiere libertad, etc. Esto implica un complejo equilibrio y una permanente tensión entre individuo y sociedad, individuo y familia, derecho y obligación, interés privado e interés público, elección individual y decisión colectiva, que demandan el establecimiento de unos márgenes de convergencia y de coexistencia no conflictiva.

En la dimensión temporal, la educación puede verse también como una transacción intergeneracional, de largo alcance. Las políticas educativas de hoy se aplican a los adultos, ciudadanos y trabajadores de mañana, de otra u otras generaciones sucesivas, los hijos o los

nietos de los que las deciden e implementan, con quienes probablemente no compartan la misma concepción de la educación. Una razón más para moverse evitando los extremos a la vez que dejando espacio a distintas opciones y posibilidades. La política educativa es un pacto intergeneracional (bueno o malo), en el mismo sentido en que lo son las políticas de pensiones y protección de la tercera edad o las políticas medioambientales.

En la dimensión espacial, la descentralización del sistema educativo aconseja también no sólo unas reglas del juego claras sino unos márgenes comúnmente aceptados y cierta orientación compartida. Durante las dos últimas legislaturas largas, y en ambas direcciones sucesivamente (desde o contra la izquierda o la derecha), hemos sido testigos de la movilización de poderes autonómicos contra el poder central: lo hizo la derecha, por ejemplo, contra la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, y la izquierda, por ejemplo, contra los itinerarios en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Y qué decir de los partidos nacionalistas, volcados en apropiarse del sistema educativo sea proclamándolo con entusiasmo, como en Cataluña, o mirando hacia otro lado con discreción, como en el País Vasco. Con semejante clima de deslealtad política tiento celebrar que el afán monopólico de las comunidades autónomas haya impedido la descentralización que verdaderamente necesita hoy un sistema escolar adaptativo e innovador, hacia el ámbito local (que puede coincidir con el de los municipios medios, pero sin duda requeriría fraccionar el de los grandes y agrupar el de los más pequeños) y hacia la autonomía de los centros. Sólo tiento, empero, pues ese sistema más poliárquico seguramente ayudaría a diluir la polarización que facilita el duopolio formado por el Estado cuasifederal y las comunidades autónomas, en el que los poderes de éstas no resisten la tentación de cohesionar a sus comunidades educativas buscando el enemigo exterior en aquél y pacificar a la profesión docente compitiendo en concesiones (también llamadas *conquistas*), casi siempre en detrimento de la homogeneidad estructural del sistema y, con ello, de la igualdad de oportunidades y la unidad del mercado de trabajo.

Al igual que otras instituciones *broadcast* (cuyos precedentes fueron, por cierto, el sermón y la *lectio*), en el entorno de la web 2.0 la educación vive una crisis implosiva, la misma que la prensa, las editoriales, los grandes medios, la política o las iglesias, aunque no pierda alumnos como estas instituciones pierden suscriptores, lectores, audiencia, votantes o fieles. No pierde alumnos porque éstos forman un público cautivo, retenido primero por la obligatoriedad legal y la función de cuidado y después por el monopolio de los títulos habilitantes y la función de socialización, pero también un público cada vez más distante, desenganchado y tendencialmente hostil. Innovar para recuperar la atención del alumnado, fomentar su sentido de pertenencia, maximizar el aprendizaje, potenciar la inclusión y optimizar el empleo de los recursos es ya un imperativo, pero la innovación necesita el control de las demás variables, o sea, un entorno de relativa certidumbre, y entraña riesgos para los innovadores, lo que equivale a decir que requiere un entorno favorable y protector. Es más: el calado de los problemas que afronta el sistema educativo hace que surjan distintas propuestas de solución radical que, por serlo, resultan más contradictorias o incompatibles entre sí: es difícil conciliar, por ejemplo, políticas de evaluación y rendición de cuentas como los *high-stakes tests* que proliferan en los Estados Unidos y otros países con las reformas hacia espacios abiertos y estructuras flexibles que se abren paso en otros, dos líneas de cambio que apenas han asomado en España, pero que ya lo van haciendo.

Aunque el argumento más convincente suele ser la centralidad de la educación para la economía, tanto la de la sociedad como la del individuo, en la sociedad del conocimiento. Desde las primeras teorizaciones sobre la sociedad del conocimiento (p.e. Bell, 1976), pasando por los análisis de la globalización (p.e. Reich, 1992), hasta las más recientes perspectivas sobre la destrucción de empleo por la inteligencia artificial y la robótica (p.e. Brynjolfsson & McAfee, 2012), hay una convergencia reiterada y reiterativa en torno a la importancia económica de la educación, siempre seguida del anuncio de los peores males, o

al menos de la inevitable pérdida de los trenes de la competitividad, del progreso y hasta de la historia para aquellos que no lo entiendan o no obren en consecuencia; para quienes abominan de la economía, algo tan frecuente en el mundo educativo, siempre queda la oportunidad de decir lo mismo pero referido a la ciudadanía en un mundo global, complejo, etc. Una vez que se admite la urgencia decisiva de una apuesta ambiciosa (y segura) por la educación, ¿cómo no dar el paso la propuesta de un gran acuerdo nacional? (p.e. Tedesco, 2004).

¿Por qué no ha habido ya un pacto?

A favor de un pacto urgente se han manifestado en particular los últimos ministros de educación de las últimas presidencias *largas*, los partidos emergentes Ciudadanos y Podemos y toda suerte de organizaciones, con distintos matices. Se suele ignorar que algunos acuerdos han estado cerca: los Pactos de la Moncloa (1977), en plena transición política, dieron un fuerte impulso al sistema escolar; La Fundación Encuentro promovió en una *Declaración* (1997) con muy amplio apoyo, y la LOE (2006) obtuvo un notable consenso (todos menos el PP); las negociaciones desde el ministerio de Gabilondo y la Subcomisión del Congreso en tiempos de Méndez de Vigo revelaron amplias posibilidades de acuerdos, aunque luego quedasen en nada como tales.

A pesar de que las comunidades autónomas son las que ejercen las competencias educativas, los pactos tampoco han llegado muy lejos en ellas. Lo más vistoso serían los acuerdos de Cataluña, el País Vasco y Canarias, comunidades en las que los intereses territoriales frente al gobierno nacional, aunque de distinta naturaleza, son intensos y hay un ámbito de confluencia de intereses entre el profesorado y las administraciones: en las dos primeras por la cuestión lingüística, que ha tenido un fuerte peso en su selección y formación, y en la tercera por su fuerza corporativa; pero estos pactos regionales, que escenifican y solemnizan la voluntad de

acuerdo ante el público, no suelen ir más allá de la enumeración de los males (fracaso, abandono, acoso, recortes, etc.), una proclamación de valores y fórmulas genéricas (equidad, inclusión, evaluación formativa, participación, etc.) y la promesa o la demanda de más recursos. Por el contrario, incluso estos pactos más bien retóricos se muestran más difíciles de alcanzar allá donde hay una clara división de intereses entre el profesorado o entre éste y el público en torno a la cuestión lingüística (Comunidad Valenciana, Islas Baleares, Galicia) o donde simplemente no tiene fuerza la cuestión territorial y se mira más al ámbito y los poderes nacionales (el resto).

Aun así, no parece que estos pactos hayan reducido la conflictividad en torno a las habituales líneas de fractura. En Cataluña la cuestión de la lengua fue absorbida por una espiral del silencio (en contraste con la opinión manifestada en las encuestas y el ascenso de Ciudadanos), y cooptada la FAPAC, pero eso no impidió que USTEC, el sindicato mayoritario, quedase fuera del pacto ni una huelga del profesorado contra la LEC. En las CCAA con dos lenguas cuya proximidad hace factible la inmersión lingüística en la *propia* (Galicia, Islas Baleares, Comunidad Valenciana), los nacionalismos, parte importante del profesorado y un pequeño sector de familias han mantenido siempre intensamente vivo el conflicto. Donde hay ejecutivos de izquierda basados en coaliciones de gobierno o en coaliciones parlamentarias que llegan más a la izquierda del PSOE (Comunidad Valenciana, Aragón), ha saltado un conflicto con la enseñanza concertada, en los tribunales y en la calle. Se mantienen más calmadas aquellas CCAA de las que cabría afirmar que, en sentido cultural aunque ya no legal, son todavía *territorio MEC*, es decir, en las que no han despegado una dinámica ni una política propias en la educación (Madrid, Murcia, Extremadura, Cantabria), lo que también se manifiesta en que los conflictos en ellas suelen ser no otros que los estatales. Canarias, cuya característica educativa diferencial tal vez sea la fuerza del

profesorado (con salarios entre los más altos en una comunidad cuyo PIB es un 17% inferior al nacional, y los que más se despegan del salario medio en su comunidad).

La explicación convencional de que no se alcance un gran acuerdo educativo consiste en culpar a los políticos, cuyos intereses partidistas, sectarios, y cuyas miras electoralistas, cortoplacistas, habrían dado al traste con un intento tras otro y lo harían imposible a largo plazo. Tiene elementos visibles en los que apoyarse, en particular la retirada del PP de las negociaciones orquestadas desde el ministerio de Gabilondo o el abandono de la Subcomisión del Congreso por el PSOE. La primera tuvo lugar cuando, por un lado, había un amplio abanico de acuerdos pero, por otro, el partido conservador era plenamente consciente de que barrería en las siguientes elecciones, lo que ha hecho que se hablase de un “pacto acordado pero no firmado” (Bedera, 2018); la segunda, cuando la subcomisión había agotado los trabajos preliminares los socialistas abandonaron la mesa por un motivo que ni siquiera está claro que debiera formar parte de un pacto, el inevitable 5% del PIB, seguidos de inmediato por Podemos y los nacionalistas, que nunca habían estado cómodos en ella –algo claramente perceptible el *Diario de Sesiones* (Subcomisión, 2017). Los partidos políticos españoles, en general, dicen siempre que sí a la conveniencia de un pacto y evitan quedarse fuera de los procesos de debate que alcanzan o arrancan ya con cierta entidad, pero hasta la fecha siempre ha habido alguno que ha terminado por encontrar algún obstáculo insuperable, lo bastante para justificar el abandono.

La realidad es que la *macrocomunidad educativa* y la *sociedad civil*, en las que habitan las diversas asociaciones de defensa de *intereses* (y, en algunos casos, aunque no siempre es mejor, de *valores*) que reprochan a los políticos no ponerse de acuerdo, suele ser menos conciliadora y más sectaria que éstos. No hay pacto autonómico del que no se haya descolgado algún sindicato, por ejemplo; incluso no hay una sola ley de un gobierno de izquierdas de la que alguno de ellos no haya asegurado que era un intento (el enésimo) de

desmantelar la escuela pública o *mercantilizar* la educación; no hay cuestión en la que las organizaciones de padres de alumnos de la escuela pública y la privada hayan logrado ponerse de acuerdo en sus largos años de existencia; la LOE fue apoyada por la FERE, pero la Conferencia Episcopal mantuvo su oposición hasta el final; hace falta, en fin, mucha imaginación para ver a alguna de las diversas organizaciones integradas en *Som Escola* apoyando un pacto que no incluya el sometimiento de la institución al nacionalismo (*La escola no es toca*). Un buen ejemplo de esta ficción, de cuán ficticia o cuán poco común puede ser esa comunidad, es el *Acuerdo social y político educativo* avanzado por el Foro de Sevilla (2015)

Fuera del impulso territorial y de una leve influencia de la mayor o menor habilidad de los políticos locales, la dificultad es prácticamente la misma en todas partes. El debate educativo tiende siempre a polarizarse: primero, por versar sobre la educación, en la que pueden estar implicadas las creencias más profundas de los individuos, sean relacionadas con la religión, la política, el género...; segundo, por el simple hecho de ser un debate político en el sentido más amplio, lo que en España entraña siempre cierto maniqueísmo, quizá derivado de la vieja tradición católica y de la todavía muy presente guerra civil. John Carlin señalaba no hace mucho, cuando unos resultados electorales ya no bipartidistas metieron al país en este *impasse* en el que todavía estamos, que llamaba su atención el hecho de que en español no existiera un equivalente del término inglés *compromise* –al que yo añadiría *trade-off*, por eso se usa a menudo este anglicismo que, a diferencia de *compromise*, no es un *falso amigo*–, un acuerdo en el que ambas partes ceden, y sugería que podría ser efecto de la influencia árabe o de la tradición de cerrazón católica.

Me inclino más por el legado traumático y las heridas no restañadas de la guerra. Clausewitz escribió que “la guerra es la continuación de la política por otros medios”, frase muy celebrada por la extrema izquierda, que vendría a interpretar que la política ya es una guerra.

Pero cabe también la interpretación contraria: que lo esencial no es la continuidad de los fines sino la discontinuidad de los medios, lo que a su manera ya había entendido y explicado Hobbes. En la guerra, a diferencia de la política, sólo hay dos bandos, cada uno de los cuales debe ser construido y consolidado en oposición al otro, que debe ser destruido o reducido a la impotencia. En la política, por el contrario, la convivencia a corto y largo plazo requiere acercamientos y concesiones. El bipartidismo en sí no es el problema: en los Estados Unidos, por ejemplo, ha imperado siempre a causa del sistema electoral presidencialista (como lo hizo mucho tiempo en Francia), pero tiene como contrapeso una amplia diversidad interna de los dos grandes partidos, que se expresa en las primarias (hasta el punto de que si, con parámetros europeos, demócratas y republicanos serían hoy la izquierda y la derecha, hace un siglo era al revés). En el caso español, en cambio, el bipartidismo se ha desvanecido para dar lugar, por el momento, a una suerte de *bifrentismo* incluso más polarizado, como se ha visto en la última contienda electoral, que unos y otros no dejaban de presentar como una suerte de lucha final entre Bildu y Vox. Salvando las distancias, y es cierto que no siempre, este maniqueísmo se encuentra a menudo en el debate educativo.

Anecdóticamente, el pacto se ha convertido para no pocos en una suerte de basmala, una invocación ritual que salvaguarda a quien la pronuncia y legitima lo que quiera que venga detrás. Es lo que encontramos cuando la Conferencia Episcopal pide “un pacto educativo que dé estabilidad a la enseñanza de la Religión en la escuela”, o sea, que la deje donde la encumbraron el Concordato y la LOMCE: profesores seleccionados por los obispos y pagados por el Estado y asignatura con peso en el horario, el expediente y el acceso a la universidad. O, del otro lado del espectro, cuando dirigentes de la semiextinta Izquierda Unida proponen sus “líneas básicas para un pacto por una educación republicana”, o sea, para quien ya esté de acuerdo con ellos sobre educación y más antes de empezar a hablar.

Aparte de surrealismo, anécdotas como las recién mencionadas indican el escaso significado de la palabra “pacto” en muchos casos. Para alguna que otra fuerza política e incluso más para no pocas organizaciones sociales, la idea del pacto deseable recuerda más bien los viejos lemas sobre “dar la vuelta a la tortilla” o “cuando vengan los míos”. El problema añadido es que estos encastillamientos tienen lugar en distintas dimensiones para distintas fuerzas, y no por casualidad. Los nacionalistas, por ejemplo, se muestran intransigentes en cuestión de lenguas pero muy dispuestos a negociar sobre la titularidad de los centros, ya que esta flexibilidad permite aquella firmeza, y por eso la mayor parte de la enseñanza privada se ha convertido en concertada, con escasos requisitos (aunque sí la lengua *propia*, claro está), en Cataluña y el País Vasco. La izquierda, cuanto más radical, más intransigente en la cuestión de la titularidad de los centros pero más inclinada a asumir las reivindicaciones nacionalistas, lo cual no sólo encaja en una tradición nacida con Lenin y Stalin (aunque poco condicionante para ambos) sino también y sobre todo con la estrategia clientelar del nacionalismo y la socorrida táctica del agravio comparativo (entre diecisiete comunidades nunca será difícil encontrar el que más convenga). El profesorado está dividido sobre la comprehensividad o el carácter selectivo de la enseñanza secundaria, pero siempre unido en torno al aumento del presupuesto o la reducción de las horas lectivas, y mejor las dos cosas a la vez. Las divisorias (*cleavages*) entrecruzadas hacen más difícil cualquier pacto, porque lo que une con unos divide con otros, y esto no va a desaparecer porque no es producto de una serie de casualidades desafortunadas sino de la dinámica misma de la política, como observamos cada vez más en las campañas electorales, cuando los partidos ponen énfasis en algunas diferencias para soslayar otras, ya que el voto es único e indivisible y no puede contentar a todos de la misma manera.

¿Qué pacto es posible?

La respuesta rápida a esta pregunta en tan enmarañada situación suele ser, en versión corta, *un pacto de mínimos*, si bien tiene varias versiones, parecidamente inútiles.

La primera y más popular consiste en *pactar lo que nos une*, es decir, en dejar de lado o aparcarse todo lo que nos separa. Suele ser fácil enumerar algunos tabúes que es mejor no tocar: conciertos, religión, lenguas... La pregunta, entonces, es para qué sirve un pacto que no toque eso, pregunta que se hacen no sólo los que quieren estabilizar la situación y reducir la intensidad en torno a ello, sino también los que han venido precisamente a demandar cambios en ello. Si no mencionamos la religión, por ejemplo, se evitará un tema de desacuerdo en la mesa de negociación pero se mantendrá en la calle y se frustrarán las expectativas de quienes desean pacificar este asunto, aun a costa de concesiones –y las de quienes hace de ello un *casus belli*.

Una segunda variante consiste en llegar primero a *un diagnóstico compartido*. Suena bien, pero es la más disparatada de las dos, y con mucho. Quienes proponen partir de un diagnóstico compartido parecen creer que, en esta primera fase, la ciencia –o, haciendo uso del anglicismo, la(s) *evidencia(s)*–, permitirá llegar a un diagnóstico común y, a partir de ahí, acordar un tratamiento, al menos básico (los mínimos), si la ideología no lo echa a perder. La realidad es más bien la contraria: es más fácil ponerse de acuerdo en el tratamiento que en el diagnóstico. No matar al prójimo, por ejemplo, es una medida que puede reunir un amplio acuerdo entre gente con muy distintos motivos: el quinto mandamiento, una visión humanista, la empatía, la repulsión por la violencia, el miedo a que los maten antes a ellos, la evitación de la venganza o, sencillamente, que no hace falta. Ponerse de acuerdo sobre algunos de estos motivos sería tarea bastante más ardua. Como citaba Jacques Maritain sobre el acuerdo entre grupos ideológicamente contrapuestos en torno a la Declaración de los

Derechos Humanos: “Estamos de acuerdo sobre estos derechos *con tal de que no se nos pregunte por qué*. Con el ‘porqué’, empieza la disputa.” (Maritain, 1951: 77)

En la versión más chapucera simplemente se enumeran los grandes problemas. Como tenemos problemas... necesitamos un acuerdo. Entonces se suelen mezclar los que, efectivamente, son percibidos por todos como tales, con los que no; los que tienen detrás un diagnóstico compartido y los que cada cual interpreta a su manera; los que sugieren un mismo tratamiento por encima de las diferencias y los que no se pueden tocar sin que salten chispas. Un ejemplo de ingenuidad, o de frivolidad, lo daba no hace mucho el influyente diario: “Diez gráficos que explican por qué hace falta un pacto educativo” (*El País*, 2018), que enumeraba como dinero, becas y ayudas, abandono, acoso, formación de profesorado, papel de la concertada, currículo, evaluación y calidad (PISA), religión(es) e impulso a la FP. Sería difícil explicar, por ejemplo, por qué no estaban en la lista las lenguas vehiculares, la distribución de competencias entre las administraciones (nacional, autonómica, local y del centro) o la baja productividad, pero dejemos ahora eso. Tomemos, por ejemplo, el acoso escolar, contra el cual todos se posicionarían. ¿Realmente necesita un pacto, o podría y debería ser abordado por cualquier administración de cualquier signo? En sentido contrario, ¿seguiría habiendo acuerdo y sería fácil un pacto si responsabilizásemos al profesorado en mayor medida por el bienestar del alumnado, y no sólo por su logro académico? ¿Sabemos tanto del tema que ya sólo nos falta un acuerdo político o estamos más bien en la fase en que, con independencia de cualquier posicionamiento político, necesitamos todavía aprender mucho sobre sus causas y remedios?

La tercera y última variante consiste en reducir el pacto a una colección de buenas intenciones con las que no cabe sino estar de acuerdo, es decir, a una declaración más o menos prolija que puede ir desde la enumeración de unos pocos problemas relevantes o principios básicos hasta una interminable sucesión de ocurrencias bienintencionadas, sin la

concreción adecuada para tener fuerza vinculante pero con suficientes significado y, sobre todo, sentido para provocar largos debates sobre frases, expresiones, términos y hasta la puntuación. A este tipo de pacto pertenecen los alcanzados en algunas comunidades autónomas, quizá porque, teniendo en sus manos el ejercicio de las competencias pero no lo fundamental de la capacidad normativa, es más fácil dejar los asuntos más escabrosos para la política nacional y moverse entre las minucias prácticas y las generalidades de principio en la regional. En ellos suelen aparecer con especial fuerza propositiva, aunque sin compromisos concretos, las reivindicaciones de los colectivos mejor organizados y más activos: más escolarización de cero a tres años, más orientadores, incorporación de lenguas vehiculares en zonas en que son minoritarias, menos interinidad, etc., junto a las reivindicaciones más comunes, como reducir ratios, recortar horas lectivas, etc. y los tópicos habituales como formación, inclusión y demás.

Esta evitación sistemática de los temas conflictivos aparece claramente en un análisis semántico de los “pactos” regionales. Hasta el momento ha habido diez de ellos: Aragón, Canarias, Cantabria, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Illes Balears, Madrid, Murcia, y País Vasco, aunque de naturaleza variada.

CA	Año	Denominación	Participantes
Aragón	2016	Pacto Social por la Educación	Consejo Escolar
Canarias	2016	Pacto Social, Político y Económico por la Educación	Consejo Escolar
Cantabria	2017	Acuerdo por la Educación	Consejo Escolar

Cataluña	2006	Pacto Nacional para la Educación	Consejo Escolar
C. Valenciana	2016	Decálogo del Consejo Escolar - 343 propuestas de acción...	Consejo Escolar
Extremadura	2009	Pacto Social por la Educación	Consejería, patronal, centrales obreras
I. Balears	2017	Pacto por la Educación	Consell Escolar, sin CCOO ni STEIB
Madrid	2017	Acuerdo por la Educación Madrileña	Consejo Escolar -mayoría
Murcia	2009	Pacto Social por la Educación	Consejería, patronales, otros
P. Vasco	2018	Acuerdo por la Educación	Proyecto del Dpto. de Ed.

En la Tabla se registran esto diez *pactos* por su denominación, ámbito territorial, fecha y una indicación somera de los firmantes. No podemos entrar aquí en el detalle de los mismos, pero sí parece oportuno señalar que unos han tenido el apoyo una amplia mayoría de los actores organizados del sector y otros no tanto; que los hay que se acercan más a una declaración de principios generalista pero también que se reducen a acuerdos sectoriales no muy distintos de otros convenios tripartitos entre sindicatos, patronal y administración; que algunos han precedido a iniciativas legislativas inspiradas en ellos y otros se han quedado en nada; que parte de ellos han querido o quieren crear un nuevo escenario y tienen vocación de continuidad, mientras que otros se presentan como simples acuerdos para lo que dure un mandato electoral. En casi todos ellos ha habido disidentes: a veces uno de los bloques inamovibles de las divisorias habituales en materia de educación, por haberlo considerado

escorado hacia un lado u otro (por ejemplo, los sindicatos de profesores y las asociaciones de padres de la enseñanza pública o las patronales y asociaciones de padres de la privada y concertada; o, lo más habitual, los sindicatos y organizaciones corporativas de izquierda). Junto a estos pactos ha habido otros que se han apuntado al nombre, pero limitados en realidad a un ámbito muy parcial del sistema educativo, como el Pacto para la Mejora de la Enseñanza Pública de Navarra, lo cual puede confundir a la opinión pública pero también es un indicador más de la legitimidad y el atractivo social de la idea del pacto.

¿De qué hablan estos acuerdos? De educación, por supuesto, y de toda clase de asuntos relacionados con ella. O casi toda, pues lo más interesante son las omisiones. He procedido a un recuento de palabras en los textos de la decena de pactos mencionados y alguno más, a través de WordClouds (una aplicación para extraer *nubes de palabras*), más una verificación posterior y contextualización de las más frecuentes o más relevantes a través de la función de búsqueda de Acrobat y, tras eliminar las preposiciones, artículos, etc. del, (que, etc, tan, les, así...) o las carentes de significado fuera de contexto (todos, maneras, función, actuaciones...), la frecuencia de distintos términos da mucho de sí para el análisis. No procede aquí entrar en los detalles, pero sí ofrecer algunas muestras del sutil juego de omisiones tras el texto de los pactos educativos. Téngase en cuenta que hablamos de una decena de documentos de distinta naturaleza (desde declaraciones intemporales de principios y deseos hasta listas interminables de propuestas y más deseos) y desiguales dimensiones (entre 1400 y 10000 palabras), así como influidos por variados estilos literarios, por lo que los números sólo tienen una función ordinal y heurística. No obstante, suman cerca de cincuenta mil palabras (las tres más frecuentes son “centro” y concordantes, con 1409 ocurrencias, “educación” y concordantes, con 1233, y alumnado y concordantes, con 711), lo

que da para percibir diferencias entre los temas de los que se habla con insistencia y aquellos que se evitan.¹

Parece razonable pensar, por ejemplo, que la confesionalidad o laicidad de la enseñanza y de los centros es una cuestión importante para cualquier tipo de pacto. Me atrevo a aventurar que la mayor parte de la sociedad española querría simplemente ver bajar el tono en este debate, pero no faltan pruebas de que minorías muy relevantes pueden llegar a ser muy ruidosas en estos temas; por ejemplo, la conferencia episcopal por un lado y hiperactiva Europa Laica por otro. La Conferencia tiene una notable capacidad de movilización a través de organizaciones próximas, aunque no incondicionales, del ámbito educativo (p.e. FERE y Escuelas Católicas, CECE...) y, por supuesto, de los púlpitos, aunque no todos; el argumento de la laicidad, por otra parte, es habitual en la defensa de la escuela pública (estatal) contra la privada (o concertada). ¿Cuántas veces aparece la palabra religión (incluida cualquier concordante de raíz compartida: religioso/a, religiosidad, etc.)? Dos, concretamente en los pactos vasco y cántabro. ¿“Católica”? Cero veces. ¿Quizá “confesional”? Cero veces. En realidad sí que aparecen... en la relación de firmantes de la mayoría de los pactos. ¿Y “laica” (y concordantes)? Una vez, pero en el voto particular de un sindicato.

Otro elemento frecuente de conflicto es la lengua, que ha movilizado una y otra vez a bloques opuestos en Cataluña, las Islas Baleares, la Comunidad Valenciana y Galicia. No deja de llamar la atención que, en el Pacto Nacional por la Educación de Cataluña, no aparezcan ni el término “inmersión” (en ningún momento) ni el término “lengua” (dos veces “llengua”, una puramente literaria y la otra referida a extranjeras, y una “lingüistic”, anunciando el intervencionismo del Departamento de Enseñanza, a estos efectos, en los proyectos de centro), en ningún caso porque se trate sustantivamente de ella como objeto del pacto, a pesar

¹ Para los interesados en más detalles, los valores están disponibles [en esta tabla](http://bit.ly/2WN2ino) (<http://bit.ly/2WN2ino>)

de ser una cuestión fuertemente conflictiva (si bien el nacionalismo siempre lo ha negado o ignorado). Distintos son los casos de la Comunidad Valenciana, donde apenas se menciona un par de veces pero es para prometer un refuerzo prioritario a la lengua catalana, y más aún los de las Islas Baleares y el País Vasco, en los que se trata con profusión.

Mencionaremos, por último, la titularidad de los centros. El apoyo a la escuela pública o estatal en nombre de los principios de igualdad, equidad, etc., o a la escuela privada y concertada en nombre de los principios de libertad de enseñanza, elección de centro, etc., o, en los extremos, la defensa de la eliminación (suave, por supuesto) de la escuela privada o su financiación de acuerdo con la demanda, incluso prospectiva, de mercado (la “demanda social”) o es una divisoria clásica y muy viva en la sociedad española. En el conjunto de textos de la decena de pactos considerados, los términos y concordantes *pública* (aunque éste tiene otros usos, como publicación, información pública, relaciones con el público, etc.), *concertada* y *privada* aparecen con cierta frecuencia, pero una mitad holgada de las veces se debe al pacto de Cataluña y en algunos otros prácticamente no se menciona. Éste es el caso de Madrid, en cuyo pacto no se hace mención alguna a la existencia misma de centros privados o concertados y apenas cinco veces a la de los centros públicos, pero no en contraposición de ningún tipo a aquéllos, sino simplemente en atención a la calidad de titular de los mismos que ostenta la administración pública (el mensaje implícito, pero claro: *cada mochuelo a su olivo*). De otra manera, el acuerdo del País Vasco habla de centros a secas cuando no pasa de las generalidades, de los centros públicos cuando propone algo concreto, de los centros concertados sólo dos veces para señalar que están incluidos en la evaluación y puede haber otros acuerdos con ellos y de los centros concertados nunca. El decálogo del Consejo Escolar valenciano menciona, entre sus trescientas cuarenta y tres propuestas, dos veces a la enseñanza concertada y una a la privada. El pacto de Extremadura no menciona de

manera específica ninguno de los tres tipos de titularidad, salvo una alusión a la “red pública” para la educación de 0-3 años.

Y así podríamos seguir. Se evitan los puntos conflictivos, que son los que suelen quebrar la convivencia y la colaboración en el sistema educativo y se suscribe una mezcla de generalidades con las que sería difícil estar en desacuerdo y minucias que son o parecen de sentido común, pero que precisamente por ello no llevan muy lejos. Son lo que cabría denominar *pactos de los montes*: si, en la fábula de Esopo, la montaña da espectaculares signos de un pronto alumbramiento, que llenan de pánico a los presentes, para luego parir un pequeño ratón, en la gestación de los pactos mencionados los consejos escolares autonómicos, o mesas *ad hoc* formadas por actores diversos, anuncian con pompa y circunstancia procesos de negociación que luego dan a la luz textos bonitos, pero sin consecuencias.

La polarización que obstaculiza un pacto

El trasiego político ha desnaturalizado en exceso el concepto y término *pacto*. De un lado, como hemos visto, sirve para dar nombre a declaraciones puramente nominalistas, sin consecuencias. Del otro, constantemente asistimos al narcisismo de las pequeñas y grandes diferencias y a declaraciones sonoras sobre líneas rojas, “no vale cualquier pacto”, etc. que, en contexto, suelen significar que simplemente se quiere que el otro acepte nuestra posición.

“Una de las dos Españas ha de helarte el corazón”, escribió Antonio Machado en 1912², y hoy son legión los que creen que el verso es una suerte de acertijo, facilón, de respuesta obvia: la España conservadora, etc., “que bosteza”, helará el corazón del *españolito* nacido en la otra España “que muere” (como el señorito y el jornalero, o incluso el fascismo y el pueblo, y no hace falta decir que esta lectura suele venir de la izquierda; la derecha siempre

² “Proverbios y Cantares”, en *Campos de Castilla*.

ha tenido el libreto de la opereta *Katiuska* –de Sorozábal-González del Castillo– o, los más sofisticados, el de la ópera verista *Andréa Chenier* –de Giordano-Illica). Pero me parece más razonable una interpretación más simétrica: no importa en qué España nazca, nuestro españolito, la *otra* España ha de helarle el corazón... o encenderle el ánimo, o nublarle la razón. También es posible que la suceda con las dos. Puede decirse que la polarización de la política es hoy un fenómeno general (Sunstein, 2002a,b), propiciado por la la polarización económica (Autor, 2010) y por el efecto burbuja (Pariser, 2011) de las redes sociales. No sólo eso, sino que, en contra de lo que parece intuitivo, las personas con mayor nivel educativo suelen tener opiniones más extremas, ser más inamovibles en sus convicciones y estar más polarizadas (Gillion & al, 2014). Nótese, pues, el cóctel: un país que pasó una larga y cruenta guerra civil, lo que sin duda deja huella, y que nunca terminó de cerrar la herida, se ve ahora agitado de forma adicional por la tendencia global a la polarización; y un debate que de por sí ya es delicado por sus implicaciones presentes y futuras, para el individuo y para la sociedad, materiales y morales, está fundamentalmente en manos de parte del colectivo que antes, más a fondo y más establemente tiende a la polarización. Cuestión distinta, y añadida, es que *esta* parte del colectivo con mayor nivel de estudios, parte de la parte que vive y trabaja en el estado, tienda a inclinarse por lo público-estatal, con una retórica más o menos de izquierda, mientras que otra parte, la que vive y trabaja en el mercado, tiende a hacerlo por lo privado-liberal, con una retórica más o menos de derecha: una pugna entre grupos de profesiones que ha estudiado a fondo Perkin (2002). No es difícil percibir el elevado grado de polarización del mundo educativo en las dos dimensiones que hoy constituyen las divisorias más potentes de la política española: la opción público/privado, incluso la diversidad de fórmulas de gestión de los servicios públicos, donde siempre hay un amplio sector, muy vocal, para el que todo es un *ataque neoliberal* (lo que no quiere decir que no haya tal ataque, o simplemente

movimiento, ocasionalmente ofensiva), y la cuestión nacional y lingüística (*L'escola no es toca!*).

Esto obliga a ser particularmente cuidadosos con algunos cantos de sirena que se repiten en el debate, en particular el de que el pacto educativo debe ser antes que nada un *pacto social*, incluso un pacto de la *comunidad escolar*, que luego deberían ratificar los políticos. Es verdad que, en muchos aspectos, un pacto *social* podría ser mejor que un pacto *político*, pero sólo si entendemos por político el ámbito que ocupan, por supuesto, los representantes electos de la ciudadanía y las autoridades educativas, pero también el ámbito de la *subpolítica* (Beck, 1997) y, en particular, la amplia variedad de organizaciones de intereses (sindicatos, asociaciones de padres de alumnos, organizaciones profesionales de disciplina o de etapa y un largo etcétera, incluida buena parte de los grupos pro renovación pedagógica, reforma educativa, defensa de x, etc.), en su mayoría con amplias pretensiones representativas pero un limitado arraigo real. Quedaría, entonces, la sociedad no organizada, que podría expresarse a través de mecanismos como la elección de representantes por sorteo (Reybrouck, 2016) o la encuesta deliberativa (Fishkin, 1991), dos fórmulas que seguramente arrojarían nueva luz sobre lo que la sociedad quiere y no quiere ya o sobre lo que una ciudadanía informada querría. Pero entregar el debate a la autoproclamada *comunidad educativa* actual sería entregárselo a una entelequia o, lo más probable (mejor o peor, según desde qué perspectiva), a una red de pequeñas organizaciones de intereses muy apegadas a los mismos, entre ellos el de su propia supervivencia.

Para empezar, es preciso señalar que la *comunidad escolar*, como cualquier otra *comunidad* vinculada a un servicio público y/o a una profesión (y la escolar lo está a ambos), no es tal comunidad, sino un compuesto de grupos que tienen unos intereses comunes y otros contrapuestos (por ejemplo, profesores y padres, aunque también profesores y alumnos e incluso alumnos y padres, sin olvidar a otros educadores, el personal de administración y

servicios, etc.). En España, a esto se une la profunda división ideológica, y en parte social, entre enseñanza pública (estatal) y privada (y concertada), que hace que no exista una asociación de padres de alumnos sino dos, una en la escuela pública y otra en la privada, así como sindicatos de profesores marcados en gran parte por su implantación en uno de los dos sectores y empeñados en su defensa frente al otro, por más que esto venga acompañado de invocaciones a la unidad, algunos vasos comunicantes y trasvases anecdóticos. Así, profesores y padres de la enseñanza pública se unen contra profesores y padres de la concertada o la privada, típicamente en una pugna por los recursos públicos y si, de manera potencial, padres de ambos sectores podrían igualmente unirse en contrapeso a los profesores, y viceversa, lo primero no sucede nunca y lo segundo sólo lo hace con baja intensidad, en el runrún permanente sobre la delegación de la familia en la escuela, la falta de reconocimiento profesional, etc. La divisoria público/privado es mucho más fuerte que la de padres/profesores, y los profesores, tanto en conjunto como en cada sector (público o privado), son una fuerza notablemente más cohesionada que los padres.

Añádanse a esto los problemas de representatividad de las organizaciones de profesores, padres y, sobre todo, alumnos. Los sindicatos de profesores tienen un nivel de afiliación muy bajo y su peso final se debe más bien al mecanismo de elecciones sindicales y a su presencia, por imperativo legal, en múltiples centros de decisión (convenios, mesas sectoriales, consejos escolares autonómicos, consejos sociales de las universidades, etc., así como, informalmente, cualquier foro en que se discuta la política educativa); las organizaciones de padres están todavía menos arraigadas, normalmente con un puñado de militantes que deben sustituir la apatía de la mayor parte del colectivo –cuando no se trata de grupos exigüos sujetos a la tutela de la dirección del centro, incluso creados desde esta– y sobreviven también, en gran medida, por las competencias que la ley les atribuye cualquiera que sea su grado de representatividad (consejos escolares, idoneidad para la organización de actividades

extraescolares, elegibilidad para subvenciones públicas, etc.); las asociaciones de alumnos, en fin, son más bien quimeras que se sostienen por el activismo propio de la adolescencia y por la benevolencia oficial y social ante lo que se presume representación de la juventud activa. Entre estos sectores, no obstante, el profesorado, que al fin y al cabo es la profesión que tiene a su cargo la institución, cuenta con su día a día en esta como base estable de cohesión y mantiene una relación de patronazgo con su público. Los que demandan que el pacto surja de la *comunidad* conocen muy bien la diferencia entre el conjunto de los implicados (padres, profesores, alumnos, comunidad entorno) y la pequeña constelación organizada, entre la sociedad real y la comunidad imaginaria, y, cuando se trata de partidos u organizaciones, su muy distinto peso en una y otra y su carácter profundamente asimétrico.

La diferencia entre la sociedad real y las organizaciones que se atribuyen su representación (y que la tienen, legítimamente, en ciertos aspectos y hasta cierto punto), se observa bien en el caso de las tres grandes divisorias que antes tomamos como ejemplo. El carácter público o privado de la escuela es considerado con una perspectiva bastante pragmática por parte de los padres; obedece, sí, a los determinantes sociales previsibles (eligen en mayor proporción la escuela privada o concertada las familias urbanas, de clase media, con más estudios, mayor nivel de renta, mayor preocupación por la educación, etc., y lo hacen en parte por homofilia social, por evitar las concentraciones de minorías e inmigrantes, etc., pero también hay imprevistos, como que una mayoría de inmigrantes prefiere la enseñanza concertada, que sectores relevantes de la clase media funcional (profesionales) apuestan por la pública y que muchas familias no escolarizan a sus hijos, por distintos motivos, en su sector de preferencia (Pérez Díaz y Rodríguez Pérez, 2000 y 2008; Fernández Esquinas, 2004; Rogero y Andrés, 2016).

En materia de religión, notables porcentajes de familias creyentes escolarizan a sus hijos en centros públicos (y, anecdóticamente, hay un activo núcleo de creyentes defensores de la

laicidad) y familias no creyentes hacen otro tanto en centros confesionales (Olmedo y Santa Cruz, 2011; Fernández Llera y Muñiz Pérez, 2012). Esto obedece, por un lado, a que los centros confesionales *ya no son lo que eran*: la mayor parte de su profesorado es en todo caso seglar, las actividades y la simbología religiosas se han reducido mucho en buena parte de ellos y, normalmente, respetan de forma adecuada la libertad de decisión de las familias a la hora de cursar la asignatura o participar en las actividades –si bien es cierto que, frente a esa secularización rampante, florecen hasta cierto punto y destacan los centros vinculados a grupos fundamentalistas–; y obedece, por otro lado, a que no pocas familias ven en ellos otras características asociadas que no siempre encuentran en los centros públicos: proyecto educativo consistente, custodia eficaz, cuidado pastoral, formación moral, sentido de pertenencia, oferta más completa de servicios, mejor información al público...

En lo relativo a las lenguas, donde conviven una regional (*propia*) y la nacional las familias se muestran mucho más conciliadoras que el profesorado. Sólo una minoría quiere la enseñanza en una única lengua vehicular (con dos partes, siempre mayor la independentista que la unionista), mientras que la gran mayoría se declara partidaria de la coexistencia de ambas lenguas como vehiculares, aunque en distintas proporciones (preferencia de una, de otra, o igualdad); es decir, quiere y ofrece un terreno de entendimiento. En el ámbito político, por el contrario, abundan las propuestas de inmersión monolingüística y, en la “comunidad escolar”, si entendemos por tal la punta del iceberg de las organizaciones de intereses, aun lo hacen más. Aquí, la posición de las familias en torno a la escuela refleja el bilingüismo de la realidad social, mientras que la posición *immersiva* de algunos partidos políticos y, más aún, de las organizaciones de intereses expresa la postura militante de los nacionalismos (CIS, 1998a-f; Pérez Díaz *et al.*, 2001; Fernández Enguita, 2012).

La otra cara de la dificultad de llegar a un pacto es la multidimensionalidad de la cuestión educativa (y de la política española en general). Más en concreto y ante todo, el cruce de las

dimensiones izquierda-derecha, Estado-Comunidades y profesión-sociedad. La primera no necesita presentación, es la clásica cuestión de la distribución de los recursos y las oportunidades, incluida la escuela como parte importante de los primeros y presunta llave (en parte real y en parte imaginaria) para las segundas, y se desenvuelven en los términos bien conocidos de igualdad, equidad, igualdad de oportunidades, inclusión, etc. Puesto que igualar acceso y oportunidades parece requerir más centros, más años de escolarización, menores ratios, etc., el profesorado tiene una natural inclinación, al menos en este terreno, hacia la izquierda, siempre mejor dispuesta a aumentar en los servicios públicos (y que, por lo mismo, se nutre más de las profesiones que habitan en ellos, en un círculo *virtuoso* o *vicioso*, según se mire).

La dimensión Estado-comunidades es distinta, pues, aunque también tiene efectos distributivos, sus unidades son los colectivos, no los individuos. Esto explica que, cuanto más *enfrentada* al Estado central se considere una administración territorial, más empeño ponga en forjar una alianza en torno a la educación, sobre todo con el profesorado. Por eso el primer pacto educativo (y el único bautizado como *nacional*, por cierto) fue el de Cataluña y por eso en éste, en comparación con los demás, se trata prolijamente de la escuela privada y concertada, además de la pública; y por eso la práctica totalidad de la enseñanza privada, como en Euskadi, está concertada: frente al adversario exterior es imprescindible la cohesión interior, evitar cualquier otra divisoria. *Som escola* es el requisito de *L'escola no es toca*. Hoy vivimos día a día la conflictividad de esta dimensión como portada o *lead* de los informativos en torno a Cataluña, pero, con menor intensidad, la cuestión también está presente en otras comunidades *no históricas*, o sin (apenas) pretensiones nacionales, ya que es inherente a la existencia misma de los mesogobiernos regionales, en los que la clase política local tiene que hacerse valer como tal.

La dimensión profesión-sociedad es menos visible, dado que no tiene detrás una tradición teórica como que interpreta los conflictos sociales o intercomunitarios, pero no menos real. Una profesión, cualquier profesión (en el sentido fuerte del término, que no es sinónimo de ocupación) es un grupo que monopoliza un abanico de competencias (en su doble sentido: conocimiento y jurisdicción) ante la sociedad y frente a otras profesiones, con lo cual, por más que la *vocación* pueda ser un elemento importante, incluso altruista (pero también mistificador), desde el principio vienen dados los conflictos tanto inter e intraprofesionales (hay pocos espectáculos tan surrealistas como el de distintas categorías o especialidades de profesores pugnando por controlar etapas, materias, titulaciones...), normalmente por la jurisdicción, como con la sociedad en general y con su representación por el Estado, normalmente, por el balance de control y autonomía, o con el público en particular, por lo común en forma de conflicto salarial y más aún, en el caso del profesorado (quizá por su elevada feminización), por el tiempo de trabajo y, sobre todo, de presencia o *permanencia* en los centros (el ejemplo más claro es la demanda incondicional de una jornada intensiva y matinal, también llamada *continua*). Esta dimensión alcanza especial saliencia en los debates sobre transparencia, rendición de cuentas o evaluación de centros y profesores, incluso sobre la evaluación de los alumnos, en la medida en que puede reflejarse en las otras.

¿Qué tal una serie de compromisos?

La consecuencia de esta multidimensionalidad es que cualquier propuesta de *pacto* –tanto más, como se lleva ahora, de un *gran pacto*–, en singular, está casi inexorablemente condenada al fracaso o a la vaciedad por la acumulación de variadas *líneas rojas*, que no coinciden sino que se suman, o que cada una de ellas resta por sí misma un segmento distinto de lo acordable. Así, los partidos nacionalistas negocian flexiblemente sobre escuela pública y privada, pero intransigentes en cualquier cuestión relativa a la lengua. Las asociaciones de

padres sostienen toda clase de posicionamientos sobre las lenguas, pero son incondicionales de la defensa de los intereses de sus propio sector institucional, sea público o privado. Los sindicatos de profesores pueden ser flexibles o estar divididos entre sí sobre la política educativa, pero sólo si las propuestas vienen sazonadas con *más recursos*. Esto no quiere decir que no se pueda pactar nada: siempre se podrán acordar medidas, más o menos necesarias o relevantes, que no afecten a las grandes fracturas que dividen al mundo educativo, quizá cuestiones como la iniciación en el ejercicio profesional (lo que ahora se discute como *MIR docente* –una analogía que puede llamar a engaño–, *inducción* –un anglicismo– o, si por el autor de estas líneas fuera, simplemente *prácticum*), un aumento razonable de los recursos (al 5 % del PIB o algún otro indicador icónico), algún programa de introducción de tecnología digital, una doble titulación que permita a todos continuar estudios, si lo desean, tras la ESO, etc., pero no llegar a un pacto capaz de calmar, pacificar e ilusionar al mundo educativo, porque no son esas las cuestiones que hoy dividen y seguirán dividiendo a la *comunidad* educativa.

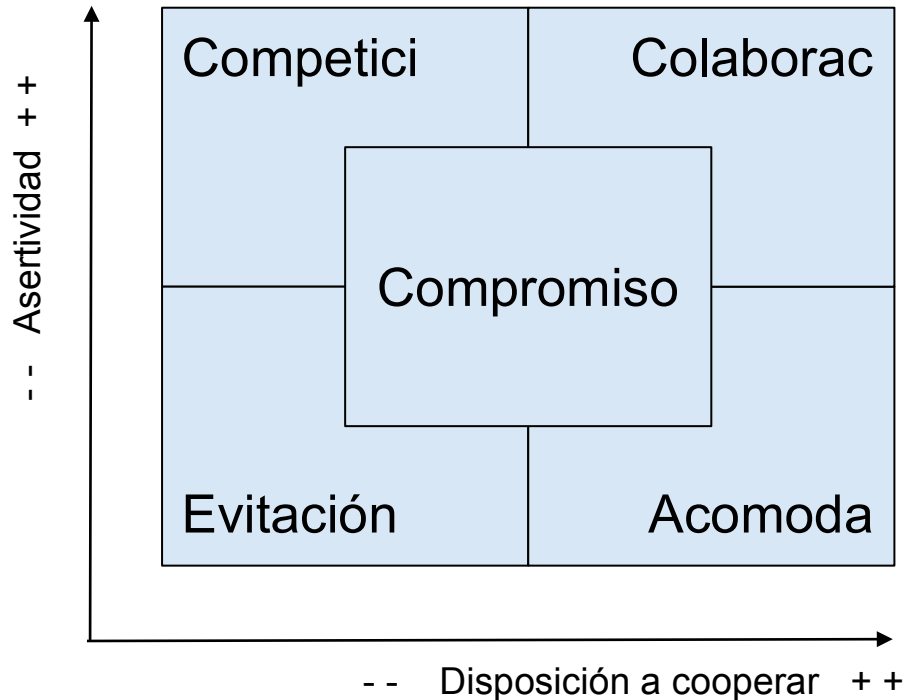
La política es el arte del compromiso. Se ha dicho a veces que la democracia consiste en contar cabezas (votos) en vez de cadáveres, como si, en vena hobbesiana, fuera suficiente con un mecanismo de evitación de la violencia. Pero, por disparatado que suene, no es mucho mejor cuando se confían cambios radicales, sustanciales, a una mera mayoría de votos, sea absoluta o relativa, en votos o en escaños, conseguida sobre una clara definición del cambio en cuestión o envuelto éste en un confuso programa general... La política consiste en conciliar los distintos intereses teniendo en cuenta el peso de todos (Crick, 1964), algo que se vuelve particularmente necesario cuando se trata de cuestiones con efectos a largo plazo, entre ellas las políticas educativas. En materia de éstas significa renunciar al vaivén de su modificación desde la simple mayoría parlamentaria, sin otro límite que la resistencia en los tribunales o en la calle, y asumir que las distintas maneras de verla deben encontrar un campo

de coexistencia, un espacio de entendimiento, lo que quiere decir, sencillamente, llegar a un compromiso. Un compromiso en el sentido inglés habitual del término, parecido al que en castellano se le otorga en el ámbito jurídico (*compromiso* o *cláusula compromisoria* por la que las partes aceptan someterse a un arbitraje, es decir, renuncian a imponerse la una a la otra) e incluso, ocasionalmente, en el lenguaje coloquial (una *solución de compromiso*, satisfactoria para nadie pero aceptable para todos), a diferencia de su uso más común, que es habitualmente ideológico y sectario (el *compromiso con sus electores* que el representante o el partido *traicionarían* si acordasen algo distinto de su programa, el *compromiso del intelectual*, etc.). Significa buscar un consenso básico, entrecruzado, en torno al espacio de las opciones aceptables, aunque no sean nunca las más deseables, para las partes. En Hispanoamérica se usa la expresión *pacto de compromisos* (Perú, por ejemplo, tiene alguno en torno a la educación, Colombia sobre la infancia...) para designar un acuerdo, el pacto, por el que las partes especifican lo que cada una va a comprometerse a aportar al objeto del mismo, un *do ut des*. No es lo mismo (*compromisos* equivale en ese caso a obligaciones contraídas), pero se acerca, en el sentido de que ambas partes contribuyen. El *pacto de compromisos* que la educación española necesita no es tanto de aportar como de renunciar, en particular la renuncia a imponer al otro lo que a día de hoy no quiere (otra cosa será seguir intentando convencerlo, pero con el realismo de no esperar milagros inmediatos).

Kilman y Thomas (1978; Thomas, 1992) formularon decenios ha una teoría de los *modos de gestionar el conflicto* de acuerdo con dos variables: la asertividad, es decir, la determinación en la defensa de la propia posición o los propios intereses, y la cooperación, esto es, la disposición a promover asimismo los intereses y objetivos de los demás, proponiendo una tipología de las actitudes ante el conflicto según esas variables presenten un valor bajo o alto. El Cuadro 1 sintetiza esa tipología: un nivel alto de asertividad y bajo de disposición a la cooperación produce un modo competitivo, el intento de imponer los objetivos propios a la

otra parte; un nivel bajo de asertividad pero alto de cooperación produce un modo acomodaticio, la disposición a ceder y conceder al otro sus objetivos con tal de que no haya conflicto; un nivel bajo de ambas variables, asertividad y cooperación, da lugar al modo de evitación, que consiste en evitar el conflicto trasladándolo a otro momento o contexto; en fin, un nivel alto tanto de asertividad como de disposición a la cooperación produce el modo de colaboración, en el que se intenta hacer avanzar al máximo los objetivos de las dos partes. Pero hay una quinta variante que Thomas y Kilmann llaman específicamente *compromiso*, la búsqueda de una solución mínimamente aceptable para todos que no dañe la relación entre las partes, de un terreno intermedio en el que *partir la diferencia*, un *do ut des*, aunque sea una solución temporal.

Cuadro



Modos de conflicto (Thomas y Kilmann)

Lo obligado es alcanzar pactos o soluciones de compromiso que nos permitan pacificar, calmar y relajar el diálogo, los proceso de decisión y la experiencia cotidiana de la educación, de manera que los centros puedan elaborar y desarrollar sus proyectos, los profesores realizar su trabajo, las familias confiar y colaborar con la escuela de sus hijos y éstos asumir su aprendizaje en un contexto de tranquilidad y la certidumbre.. Lo deseable sería que estos compromisos pudiesen ir algo más allá de la mera cesión recíproca, con elementos de *colaboración* en el sentido de Thomas y Kilmann, es decir, con elementos que hagan de ellos juegos de suma positiva, *win-win*, algo posible y necesario en el contexto del sistema educativo español, en no pocos aspectos manifiesta y fácilmente mejorable.

Se habrá observado que ya estoy hablando de *compromisos*, en plural. Las dos últimas experiencias fallidas de pacto (el intento de Gabilondo y la Subcomisión del Congreso) han mostrado que tejer un acuerdo es siempre algo muy difícil, con múltiples dimensiones y facetas difíciles de abarcar y armonizar, pero hacerlo saltar por los aires es extremadamente fácil. La acumulación de dimensiones y, por consiguiente, opciones, complica tanto el debate que hace difícil su seguimiento por la opinión pública y termina por convertirlo en abstruso y, por ello, opaco. La acumulación de líneas rojas sobre distintos temas recorta el terreno de acuerdo y puede llegar a ocupar más espacio que éste. Lo cifra todo, además, en un solo proceso, abocando a un escenario de *todo o nada*. Por el contrario, abordar la cuestiones de una en una permitiría acercarse más a acuerdos de consenso o de amplísima mayoría, una mayor claridad ante (y participación de) la ciudadanía y una agenda más distendida, al permitir ritmos distintos y evitar que todo dependa de todo. Da igual que se considere esto como una *deconstrucción del gran pacto* que nunca llega o como su construcción pieza por pieza. *Gato blanco o gato negro, lo importante es que cace ratones.*

Algunos compromisos posibles

Terminaré enumerando media docena, o exactamente siete (eventualmente, ocho), compromisos que me parecen hoy posibles, además de necesarios. Las que siguen no son propuestas que considere, en ningún sentido, ni las únicas ni las mejores posibles, sino meras ejemplificaciones sobre lo que significaría, en cada una de las dimensiones o líneas de fractura identificadas.³

Institucionalidad concertada. La escuela es una institución en sentido fuerte, basada en una obligación y un derecho, pero de ahí no se infieren la titularidad ni la gestión públicas. Un tercio del alumnado en la escuela privada o concertada (el más rico, educado y urbano) es un legado histórico que ninguna mayoría parlamentaria a la vista puede ni debe intentar alterar desde mayorías exiguas y circunstanciales. Lo que sí cabe es sujetar la escuela privada a reglas comunes sobre reclutamiento, atención a la diversidad, etc. que hagan del sistema escolar un conjunto homogéneo y equitativo, a la vez que dotarla de medios para ello. La escuela privada tiene un pasado no siempre edificante, pero ya no estamos en la posguerra; la escuela pública, a su vez, no siempre ha estado a la altura de lo que prometía. Es más razonable avanzar hacia un servicio público unificado a partir de los mimbres existentes que obcecarse en fórmulas de nula viabilidad y dudosos efectos mientras el conjunto sigue dualizándose como hasta hoy. En esta línea y dentro de esos términos, con la contrapartida de un reclutamiento similar en su composición al de la pública, cabría mantener los conciertos existentes, salvo que se caigan por sí mismos por falta de alumnado (o que se caigan toda clase de centros por fenómenos demográficos), dejando de amenazarlos en casos en que son los centros públicos los que lo hacen, y admitir sólo aquellas ampliaciones y creaciones avaladas por proyectos juzgados de especial interés. Por otra parte, hay que dotar de fuerza

³ Los siete párrafos siguientes son una versión modificada y ampliada de una entrada en mi blog, www.enguita.info.

real a la participación de familia y comunidad, hoy sometidas al dominio de la profesión en la escuela pública y la propiedad en la privada.

Laicidad ecuménica. No importa la titularidad o gestión de un centro, la institucionalización del alumno no debe incluir el adoctrinamiento, por lo que la religión ha de salir del currículum y el tiempo reglados, no ser asignatura obligatoria ni voluntaria, ni evaluada como tal, aunque suponga reinterpretar, ignorar o denunciar el Concordato. Pero esto es compatible con que, como institución también de custodia y de cuidado, en el sentido más amplio, de los menores la escuela otorgue tiempo y medios, al margen de los curriculares, a la formación religiosa para los hijos de las familias que lo deseen, y ello para todas las grandes religiones presentes, en condiciones equitativas y con sus propios recursos. Dicho en breve, ninguna religión en la enseñanza y toda la que tenga demanda en la escuela. Se ha vuelto obsoleta y contraproducente la idea de ignorar la religión en el espacio público y urge que las grandes confesiones presentes sean objeto de atención y de estudio, para una mejor convivencia multi- e intercultural y para exponerse a la luz fuera de los propios grupos de fieles. El tesoro público, que ya financia a la religión católica, podría compensar el privilegio financiando a las otras denominaciones y entregando un *cheque* educativo por valor equivalente a las familias que no quieran ninguna formación religiosa.

Ciudadanía plurinacional. La plurinacionalidad alcanza no solo a los estados sino a los individuos, de modo que estos pueden ser portadores y sujetos de culturas, lenguas, legados, solidaridades, identidades y lealtades múltiples y superpuestas. Ello debe traducirse en la pluralidad de la institución, y esta en la coexistencia de contenidos y lenguas con un mismo estatus básico. La debilidad relativa de una lengua o una cultura, sea cual sea (entre las oficializadas por las leyes), puede justificar su refuerzo compensatorio desde la institución, pero en ningún caso la expulsión *de facto* de la otra (hoy sería posible ir ya más lejos: a una ponderación variable en el tiempo y el espacio local, incluso personalizada). La inmersión

lingüística excluyente no es un proyecto integrador ni plurinacional, sino asimilacionista y pluriestatal, secesionista a plazo más o menos largo; del otro lado, reducir la lengua a una elección familiar es la negación del demos y del carácter institucional e instituyente de la educación, de su papel al servicio de la sociedad. Las lenguas común y propia deben ser vehiculares en todas y cada una de las instituciones escolares de las comunidades con lengua propia, así como, cuando la escala lo haga posible, en enclaves de población de una comunidad fuera de su territorio. Donde la concentración de población no alcance la masa crítica suficiente para hacer viable la enseñanza presencial podría recurrirse a una fórmula *blended*, enseñanza en línea con acompañamiento docente *in situ*, cubriendo así a toda la población elegible en la totalidad del sistema educativo.

Comprehensividad excepcional. El tronco común hasta los 16 ha mostrado a escala internacional ser más equitativo y eficaz que la diferenciación temprana. Sin embargo, la LOGSE creó un callejón sin salida para los no graduados en la ESO, sin continuidad en el sistema, que llegaron a sobrepasar el 25%, y la pretensión de que los alumnos de la principal minoría, los gitanos, completaran la trayectoria común fue un brindis al sol de efectos perversos, su egreso masivo sin cualificación alguna. Este riesgo de abandono, incluso sin llegar al final de la secundaria obligatoria, ha llegado a concentrarse especialmente en los sectores más desfavorecidos la minoría gitana, sin respuesta por parte del sistema. Cierta diversificación llegó como secuela del frustrado pacto de 2010, y la LOMCE ha ido más lejos con la implantación de la FPB y las reválidas, de consecuencias todavía no estudiadas pero que daban al profesorado o a las pruebas externas la posibilidad de una segregación masiva. Una alternativa sería mantener como oferta única y por defecto el tronco común hasta el término de la ESO, pero dar a padres y alumnos, y solo a ellos, la posibilidad de optar por una orientación anticipada, hacia algún tipo de capacitación profesional. El giro estaría en el desplazamiento del sujeto decisorio y en la oferta, dentro del periodo obligatorio, de una

opción profesionalizante, antes que permitir salidas masivas bajo mínimos. A ello debería añadirse asegurar a todos, con cualquier trayectoria, vías para ampliar su cualificación hasta la obtención de un título postobligatorio.

Crecimiento sostenible. La Gran Recesión hizo mella en el gasto educativo como en pocos otros capítulos, cuando debió haber sido al revés, el momento de apostar por la educación y prepararse y tomar impulso para una nueva etapa de crecimiento y competencia global más intensa. En el acceso a la economía del conocimiento, cuando la cualificación gana peso para individuos y países, el gasto educativo merece un suelo inamovible (sea como porcentaje del PIB, o del PIB per cápita, o como gasto por alumno) y un techo al alza que cabría confiar a una norma pactada y un fondo de reserva, como rigen para las pensiones. Habría de alcanzar para asegurar la gratuidad real (incluidos materiales escolares), políticas compensatorias para los grupos más vulnerables, el paso masivo al entorno digital y un acceso no discriminatorio a la educación superior. Sin embargo, no cabe dedicar recursos sin fin a más de lo mismo, ni enquistarse en tópicos como la reducción de ratios (un agujero negro, sin salida, en el que el grado de diversificación buscado irá siempre por delante de los medios, mientras dependa sólo de la enseñanza, es decir, de la atención directa de un docente), y es hora de que la tecnología se emplee en aumentar la eficiencia del único sector de la economía en que no lo ha hecho. La productividad decreciente del sistema educativo, el servicio escolar y el trabajo docente carece de cualquier justificación en la era digital.

Autonomía transparente y responsable. Coexisten en España una fuerte descentralización entre el Estado y las Comunidades y una fuerte centralización dentro de todas y cada una de ellas, derivada ésta última de una visión instrumentalista y clientelar de la relación con las familias y el profesorado. Una escuela equitativa y de calidad, sin embargo, requiere proyectos educativos ajustados en cada centro a las necesidades del alumnado y el medio y las capacidades de la plantilla profesional y la comunidad educativa, lo que exige profundizar

en su autonomía organizativa y pedagógica. La contrapartida a esto debe ser la transparencia total de los centros y la evaluación diagnóstica del sistema a todos los niveles. La autonomía no puede ser incondicional, sino supeditada a capacidades mostradas (proyecto de centro, dirección pedagógica, capital profesional) y sujeta a resultados verificables: en otras palabras, se debe ganar y se puede perder. El modelo español de dirección corporativa, o escuela descabezada, es ya excepción en un mundo consciente de la importancia de la educación y la relevancia del nivel *meso* constituido por direcciones, proyectos, equipos y redes. La evaluación de políticas y proyectos, centros y profesores, debe pasar a ser simplemente la parte estructurada de la transparencia.

Reforzar y revalorizar la profesión. El valor social, sea real o simbólico, de una profesión resulta de una formación sólida, una selección estricta, un compromiso asegurado y una labor eficaz. Todo esto se ha deteriorado a lo largo de decenios con el descenso de la exigencia académica en la formación inicial, la burocratización del acceso y promoción, la opacidad del trabajo profesional y la falta de reconocimiento e incentivos desde la propia carrera y la institución. Hay que reforzar y reformar en profundidad la formación académica inicial, tanto la general del magisterio como la docente del profesorado de secundaria, ampliar y trasladar el prácticum de las aulas universitarias al ejercicio mentorizado sobre el terreno (la llamada inducción, MIR docente o similar), espacios y tiempos de colaboración (aulas compartidas, horarios más amplios de permanencia en el centro) y estabilidad y promoción profesionales (accesibles y previsibles para todos, pero no automáticas). Solo así podrían mejorarse las condiciones laborales y salariales, en un pacto más por más, con aportación de ambas partes, entre la profesión y la sociedad. Y hay que supeditar la movilidad laboral a la viabilidad de las políticas educativas y la estabilidad y continuidad de los proyectos de centro –y no al contrario, como ahora sucede.

Hoy me inclino cada vez más a pensar que puede ser necesario un último compromiso, uno más, por la innovación. Vivimos un cambio de época: globalización, digitalización, aceleración del cambio, que nos aleja decisivamente de las coordenadas que dieron nacimiento a la escuela actual: estados nacionales, imprenta, proyectos de modernización. Un nuevo ecosistema informacional y comunicacional que demanda y casi impone un nuevo ecosistema escolar, como, en su día, la imprenta modelo y palanca decisiva para el aula y, por tanto, para la escuela como la conocemos.. Los cambios en ciernes, minoritariamente ya en curso, serán de mucho mayor alcance y radicalidad que todo lo que hasta ayer considerábamos innovación educativa, renovación pedagógica, reformas escolares, etc., pues no van a limitarse a modificaciones del currículum, los estilos pedagógicos o algunos proyectos, sino que van a ir al núcleo mismo de la gramática profunda y oculta de la escolaridad, a su estructura básica como institución y como proceso social, y en particular a la *caja negra* del aula y al tándem aula-grupo-clase-profesor (y asignatura, en la secundaria) Pero un cambio profundo, una innovación de alcance, entrañan incertidumbres y riesgos para profesores y centros, así como para las administraciones y la comunidad, por lo que es importante crear un clima favorable, que estimule la iniciativa pero acompañe la experimentación, arrope frente a problemas previstos e imprevistos y provoque una *epidemia* innovadora.

REFERENCIAS

- Autor, D. (2010). The polarization of job opportunities in the US labor market: Implications for employment and earnings. *Center for American Progress and The Hamilton Project*, 6.
- Beck, U. (1997). La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva. U. Beck, A. Giddens y S. Lash: *Modernización Reflexiva. Política, Tradición y estética en el orden social moderno*, Alianza, Madrid, pág, 54.
- Bedera, M. (2018). Del pacto ‘acordado pero no firmado a la contrarreforma educativa (2008-2018). In Manso, J., De Puelles, M., & Menor, M., eds. El artículo 27 de la Constitución: cuaderno de quejas. Madrid: Morata. 252 páginas. ISBN: 978-84-7112-880-5. *Tendencias Pedagógicas*.
- Bell, D. (1976). The coming of the post-industrial society. In *The Educational Forum* (Vol. 40, No. 4, pp. 574-579). Taylor & Francis Group.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2012). Race against the machine: How the digital revolution is accelerating innovation, driving productivity, and irreversibly transforming employment and the economy.
- CIS. 1998a. 2298/0-0 Uso de lenguas en comunidades bilingües (ii). Cataluña. http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/catalogo.html
- CIS. 1998b. 2299/0-0 Uso de lenguas en comunidades bilingües (ii). Comunidad Valenciana. http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/catalogo.html

- CIS. 1998c. 2295/0-0 Uso de lenguas en comunidades bilingües (ii). Galicia.
http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/catalogo.html
- CIS. 1998d. 2300/0-0 Uso de lenguas en comunidades bilingües (ii). Islas Baleares.
http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/catalogo.html
- CIS. 1998e. 2297/0-0 Uso de lenguas en comunidades bilingües (ii). Navarra.
http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/catalogo.html.
- CIS. 1998 f. 2296/0-0 Uso de lenguas en comunidades bilingües (ii). País Vasco.
http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/catalogo.html
- Crick, B. (1964). In Defence of Politics. Pelican.
- El País (2018). Diez gráficos que explican por qué hace falta un pacto educativo.
<http://bit.ly/2X1x4hD>, extraído enero 2018.
- Fernández Esquinas, M. (2004). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. *Revista de Educación*, 334, 377-390.
- Fernández Llera, R., & Muñiz Pérez, M. (2012). Colegios concertados y selección de escuela en España: un círculo vicioso. *Presupuesto y gasto público*, 67, 97-118.
- Fernández-Enguita, M. (2012). Building the Nation at School: Spain's Tables Turned. In C. Kassimeris & M. Vryonides, eds., *The Politics of Education*, Taylor and Francis, 83-104.
- Fishkin, J. S. (1991). Democracy and deliberation: New directions for democratic reform.
- Gillion, D. Q., Ladd, J. M., & Meredith, M. (2014). Education, party polarization and the origins of the partisan gender gap. *Social Science Research Network SSRN*.

- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1978). Four perspectives on conflict management: An attributional framework for organizing descriptive and normative theory. *Academy of Management Review*, 3(1), 59-68.
- Maritain, J. (1951). *Man and the State*. Catholic University of America Press.
- Olmedo Reinoso, A., & Santa Cruz Grau, E. (2011). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente.
- Pariser, E. (2011). *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*.
- Perkin, H. (2002). *The third revolution: Professional elites in the modern world*.
- Pérez-Díaz, V., Fernández González, J. J., & Rodríguez, J. C. (2009). *Educación y familia: Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*, Fundación La Caixa.
- Reich, R. B. (1992). *The work of nations: preparing ourselves for 21st century capitalism*, Alfred Knopf
- Rogero García, J., & Andrés Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*.
- Sunstein, C. R. (2002a). *Republic.com.*, Princeton University Press.
- Sunstein, C. R. (2002b). The law of group polarization. *Journal of political philosophy*, 10(2), 175-195.

Tedesco, J. C. (2004). Introducción.¿ Por qué son tan difíciles los pactos educativos?.

Revista Iberoamericana de Educación, 34, 17-28.

Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. *Journal*

of organizational behavior, 13(3), 265-274.

Van Reybrouck, D. (2016). *Against elections: The case for democracy.* Seven Stories Press.