

LA ESCUELA

EDUCACIÓN PÚBLICA, TITULARIDAD Y CONCIERTOS

Ángel Martínez González-Tablas • Yayo Herrero •
Mariano Fernández Enguita • Álvaro Marchesi •
Equipo Económico FUHEM • Xavier Bonal • Carmen Rodríguez •
Javier Martínez Cuaresma • Enrique Javier Díez

Imagen: "El viaje de la escuela", Javier Muñoz



ENSAYO

Migraciones y
justicia global
Juan Carlos Velasco



PAPELES

Director - Santiago Álvarez Cantalapiedra

Redacción - Nuria del Viso

Consejo de redacción

Luis Enrique Alonso (Universidad Autónoma de Madrid)
Joan Benach (Universitat Pompeu Fabra)
Óscar Carpintero (Universidad de Valladolid)
Jordi Mir (Universitat Pompeu Fabra)
José Manuel Naredo (Cuerpo Superior de Estadísticos del Estado)
Carmen Madorrán (Universidad Autónoma de Madrid)
Tica Font (Centre Delàs)

Comité asesor

Daniele Archibugi (Universidad de Londres)
Tanja Bastia (Universidad de Manchester)
Pedro Ibarra (Universidad del País Vasco)
Isabell Kempf (Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos)
Bichara Khader (Universidad de Lovaina)
Saul Landau (California State University)
Maxine Molyneux (Universidad de Londres)

PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global es una revista trimestral publicada desde 1985 por FUHEM. Con una mirada transdisciplinar, la revista aborda temas relacionados con la sostenibilidad, la cohesión social y la democracia, con la paz como eje transversal del análisis.

La revista está recogida sistemáticamente por las bases de datos: LATINDEX, DIALNET, DICE, ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades, RESH, ARCE



© FUHEM. Todos los derechos reservados
FUHEM - Ecosocial
Avda. de Portugal 79 posterior, 28011 Madrid
Teléf.: (+34) 91 431 02 80
fuhem@fuhem.es
www.revistapapeles.es

I.S.S.N. 1888-0576

Depósito legal - M-30281-1993

© de las ilustraciones: Javier Muñoz, Mariela Botempi, Jon G. Balenciaga

Imagen de portada: "El viaje de la escuela", Javier Muñoz

Esta revista es miembro de ARCE  **arce**
esta revista es miembro de
www.revistasculturales.com

Esta revista recibió una ayuda a la edición del Ministerio de Cultura y Deporte.

Para solicitar autorización para la reproducción de artículos publicados, escribir a FUHEM Ecosocial.

Las opiniones de los artículos publicados no reflejan necesariamente las de FUHEM Ecosocial y son responsabilidad de los autores.

Sumario

INTRODUCCIÓN

- El debate hurtado sobre la educación concertada** 5
VÍCTOR M. RODRÍGUEZ MUÑOZ

A FONDO

- Teoría, política y práctica de la enseñanza concertada en España** 9
ÁNGEL MARTÍNEZ GONZÁLEZ-TABLAS Y YAYO HERRERO LÓPEZ

- Si caza ratones, es un buen gato** 21
MARIANO FERNÁNDEZ ENGUIA

- Atrapados en el tiempo** 31
ÁLVARO MARCHESI

- La economía de la escuela** 41
EQUIPO ECONÓMICO FUHEM

- Debate acerca de la titularidad de los centros, la educación pública y el régimen de conciertos** 59
XAVIER BONAL, CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ,
JAVIER MARTÍNEZ CUARESMA Y ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ

ACTUALIDAD

- Biden en su primer trimestre: primeros pasos para un país atribulado** 71
ROBERT MATTHEWS

- Hidrógeno verde y transición energética** 83
ANTONIO SERRANO RODRÍGUEZ

EXPERIENCIAS

- CoopCycle, una alternativa a las grandes plataformas digitales entrevista a Colin Lienart** 93
FRANCISCO FERNÁNDEZ-TRUJILLO MOARES

ENSAYO

- Alternativas a la funesta manía de erigir muros** 101
JUAN CARLOS VELASCO ARROYO
- Gandhi*, iluminación y oscuridad: los antecedentes del proyecto de la película** 113
JESÚS OJEDA GUERRERO

REFERENTES

- En memoria de Luis Gómez Llorente***
La escuela – laica de por sí – ha de enseñar lo religioso 121
JOSÉ LUIS CORZO

LECTURAS

- Capitalismo, nada más. El futuro del sistema que domina el mundo,**
Branko Milanovic 129
ALEJANDRO CASTAÑEDA HERNÁNDEZ
- Sobre izquierda alternativa y cristianismo emancipador,**
Francisco Fernández Buey 131
SANTIAGO ÁLVAREZ CANTALAPIEDRA
- Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar,**
Omar Giraldo e Ingrid Toro 136
NICOLÁS JIMÉNEZ IGUARÁN
- Emergencia climática, alimentación y vida saludable,**
Carlos A. González Svatetz 139
MONICA DI DONATO
- Cuaderno de notas** 143

- RESÚMENES** 147

El debate hurtado sobre la educación concertada

VÍCTOR M. RODRÍGUEZ MUÑOZ

Hace pocos meses y en el contexto de la tramitación en el Parlamento de la LOMLOE se reavivó, de forma más sonora que en ocasiones anteriores, algo parecido a un debate sobre la educación concertada. Aludo a que se reavivó porque es un debate que permanece por lo general soterrado y que se activa cuando se tramitan leyes en las que se cuestiona la actual red de centros sostenidos con fondos públicos, cuando se producen algunas noticias de calado sobre el mal uso de esos fondos o, más atenuado, cuando se abren los procesos anuales de escolarización.

Si digo de forma más sonora es porque, en esta ocasión, una parte de la educación concertada –no toda– no ha dudado en poner a sus comunidades educativas en contra de la ley, promoviendo una ruidosa campaña con su simbología bien estudiada y con la complicidad de algunas de las administraciones educativas más conservadoras que incluso han amenazado con blindar muchos de los aspectos del todavía vigente *statu quo*, heredero de la anterior Ley Orgánica, LOMCE. Como viene siendo cada día más habitual, estas protestas y este blindaje se han articulado en torno a una peculiar idea de la libertad, en este caso de creación de centros o de elección sin cortapisas por parte de las familias, en una defensa a ultranza de una idea de “demanda social” que jamás había existido antes de la LOMCE.

En el otro lado, podríamos decir que en el de la defensa de la educación de titularidad pública, la beligerancia ha sido esta vez algo menor, debido probablemente a que la Ley, aunque de manera tímida, pretende corregir algunas situaciones ciertamente irregulares y poner un cierto orden en lo que a muchas personas les parece una deriva no deseada del actual régimen de conciertos, que sin mucha alteración está en vigor desde hace más de 35 años. Se ha manifestado sobre todo a través de

Introducción

las redes sociales y de algunos artículos en prensa, pero no ha dado lugar a las intensas movilizaciones que han tenido lugar en otras ocasiones y que esta vez se han producido en el entorno de la educación concertada.

Finalmente, si digo que lo que se ha producido ha sido algo parecido a un debate es porque creo que, aunque la controversia existe, en realidad hace muchos años que no se produce un verdadero diálogo respecto a muchas cuestiones que habría que confrontar sobre la actual red de centros y en particular sobre los sostenidos con fondos públicos a través del régimen de concertados. La mera antigüedad de este régimen, pactado y establecido en un momento social, político y educativo muy diferente al actual deberían bastar para considerar que es necesaria una revisión muy profunda. La existencia de desajustes, cada día más acusados y más obvios, con el perjuicio consiguiente para muchas familias, alumnado y profesorado deberían hacerlo más perentorio y justificarían, además, que esta revisión se llevara a cabo escuchando a todas las partes y teniendo en cuenta todos los argumentos, pero en particular los más fundamentados.

Esta ausencia de profundidad en el debate supone de nuevo, desde nuestro punto de vista, otra oportunidad perdida. En realidad, parece que nadie lo alienta de verdad. Tal vez porque en realidad no interesa demasiado: ni a las administraciones educativas, que pueden seguir manteniendo la ficción de que es posible una educación concertada gratuita con una evidente falta de financiación pública y que también pueden seguir utilizando la educación como campo de batalla de otras contiendas políticas e ideológicas; posiblemente tampoco interesa a los centros, sean muchos o pocos, que son remisos a aplicar con rigor los criterios de escolarización en condiciones de equidad para todo el alumnado; creo que tampoco es demandado por quienes tienen ya interiorizados sus inamovibles argumentos en contra de la enseñanza concertada y que no están dispuestos siquiera a plantear la posibilidad de que garantizar el derecho a la educación, que sin duda compete a los poderes públicos, pueda hacerse a través de un servicio prestado por una entidad de carácter privado, con los límites y condiciones que se determinen.

Los lugares comunes

Con relativa independencia de esta falta de voluntad, se da también la circunstancia de que, cuando se producen manifestaciones en uno u otro sentido, se tiende a repetir

algunos argumentos que por lo general resultan poco centrados, que no siempre responden a las necesidades reales del sistema educativo y que están muchas veces presididos por apriorismos difíciles de sustentar y que generan aún más confusión.

Quienes sostienen que, en los últimos años y en particular en algunas comunidades autónomas, cada vez son más los fondos que se destinan a la educación concertada ignoran a menudo y de forma deliberada que el problema no es tanto ese como la evidencia –que también puede ser objeto de discrepancia– de que cada vez son más los alumnos y alumnas que se escolarizan en esa modalidad y que los presupuestos públicos que acompañan esa escolarización son indispensables y más que justificados para proporcionarles una educación de calidad.

Quienes arguyen que la educación concertada, considerada como una entidad monolítica, selecciona a su alumnado dejando fuera a buena parte de quienes presentan necesidades más específicas, suelen omitir el hecho más que evidente de que hay muchos centros concertados que no lo hacen y que cumplen escrupulosamente los criterios y condiciones de la escolarización establecidos y se preocupan por dar una respuesta adecuada a todas las necesidades del alumnado.

Quienes sostienen que la educación concertada no es más que un negocio, sin reconocer el determinante papel que sus centros han jugado a lo largo de muchas décadas, no parecen dispuestos a confrontar esa convicción con los datos y la realidad de muchos centros que cada año abordan de manera agónica su propia supervivencia o, en todo caso, aceptan considerarlos como meras excepciones que confirman su regla.

Quienes piensan, por el contrario, que es la demanda de las familias la que debe configurar, basándose en mecanismos de oferta y demanda, la red de centros sostenidos con fondos públicos, eluden también de manera sistemática la obviedad de que corresponde a los poderes públicos determinar las condiciones y las circunstancias en las que se debe garantizar el derecho a la educación de todo el alumnado, sin exclusiones, sin cortapisas y sin barreras de ningún tipo.

La pervivencia de argumentos repetidos y poco fundamentados se sostiene en buena medida en el hecho de que existen muy pocos estudios serios sobre esta cuestión. Hay algunos trabajos de gran interés y solvencia, pero muchos otros muy parciales, no siempre rigurosos desde el punto de vista metodológico y que

no parten de un consenso más o menos generalizado sobre cuáles son los puntos y elementos esenciales sobre los que habría que indagar en profundidad para proporcionar al debate herramientas de contraste que nos permitieran, si no ponernos de acuerdo, al menos entender el punto de vista del otro y no solo confrontar desde posiciones ideológicas antagónicas que, aunque seguramente inevitables, podrían atenuarse o aparcarse de alguna manera.

Algunas ideas para el debate necesario

En el semimonográfico de nuestra revista –la sección A fondo– queremos contribuir, con algunas aportaciones propias (basadas en la experiencia acumulada en nuestros centros) y otras de profesionales expertos en este ámbito, a ordenar un debate que consideramos ineludible y a aventurar algunas propuestas que hemos tratado de articular con sensatez y sin ninguna pretensión de abarcar todas las posibilidades e ideas.

No tratamos de agotar todos los elementos que pueden ponerse en juego en un debate de este calado, pero sí hemos querido abordar algunas cuestiones que nos preocupan y que pensamos que son motivo de preocupación generalizada: desde el derecho a la educación universal, obligatoria y gratuita a la posibilidad de que la sociedad civil pueda complementar al Estado en la prestación de un servicio educativo que lo garantice; desde las condiciones que pensamos que debe reunir una educación pública para serlo hasta la financiación que nos parece necesaria para garantizarlo. De las necesidades que plantea la actual red de centros a las cautelas necesarias para que no se produzcan desvíos o abusos en cualquier ámbito.

Y, finalmente, hemos querido hacerlo contraponiendo algunos puntos de vista que no son coincidentes, sabiendo que no es el objetivo ni resulta sencillo reflejar en su totalidad las distintas sensibilidades y posicionamientos que suelen ponerse sobre la mesa de forma periódica. El debate sobre la educación concertada tiene los suficientes matices para que no cometamos el error de considerarlo reducido a dos posturas en permanente enfrentamiento. Sobre todo, si lo que pretendemos es aportar algunos elementos que nos ayuden a transitar por un camino de análisis compartido, de clarificación y de entendimiento mínimo que, como decía al principio, ya va haciendo falta.

Víctor Manuel Rodríguez es el director del Área Educativa de FUHEM

Teoría, política y práctica de la enseñanza concertada en España

ÁNGEL MARTÍNEZ GONZÁLEZ-TABLAS
YAYO HERRERO LÓPEZ

En una sociedad compleja, con un Estado constituido, los asuntos que están en la base de los derechos de las personas no pueden dejarse ni a la regulación privada, ni al mercado. Existe un espacio de regulación consciente pública, que es imprescindible y debe ser ejercido por las instituciones públicas. Algo que es elemental, difícil de conseguir y a menudo olvidado en el fragor de los debates.

La naturaleza de los bienes y prestaciones, que garantizan la cobertura de los derechos y necesita una sana reproducción de la existencia social, es muy variada y las ciencias sociales, la Economía en particular, han intentado estudiarla, sabiendo que su distinta naturaleza condiciona los medios utilizables para lograrlo de forma satisfactoria.

Los medios e instrumentos para llevar a cabo el suministro han sido muy distintos a lo largo de la historia y en las sociedades actuales también siguen siéndolo. Puede hacerse por medio del mercado, por agentes privados (hoy, principalmente, empresas con ánimo de lucro), por gestión directa de las administraciones públicas o por variantes que pueden florecer en la sociedad civil, en el espacio doméstico, en comunidades o fruto de todo tipo de organizaciones sin ánimo de lucro. En todos los casos, incluido el mercado, se necesita regulación pública para que el funcionamiento descansa en unos buenos fundamentos.

Esta diversidad de medios no significa que cualquiera de ellos sirva para todos los propósitos. Al elegirlos no existe la omnipotencia ni la neutralidad. Los medios no son perfectamente intercambiables. Unos son más aptos para unas cosas y otros para otras. Sencillo de enunciar.

A fondo

La regulación pública no solo tiene que intervenir en el diseño del marco y las reglas de juego, sino que tiene que ser capaz de establecer el seguimiento, control y ajuste, porque si no se corre el riesgo de que la bondad de objetivos y medios puede quedar en nada. Igualmente, si el planteamiento previo no es adecuado, el control posterior no puede subsanar sus carencias y la exigencia de garantías se vuelve imposible.

La educación pública

Hay cosas que son demasiado importantes para quedar atrapadas en lugares comunes, la educación entre ellas. Las características de la educación hacen que sea de esos tipos de servicios en los que no es indiferente el medio que se utilice. Por su naturaleza necesita regulación pública y es impensable que sin ella pueda ser proporcionada por un mercado o una gestión privada carentes de regulación. El protagonismo del Estado es necesario, imprescindible, no solo para regular sus aspectos más generales sino para garantizar que dispone de los medios para desarrollarse, que es accesible a todos los ciudadanos y que cumple su condición de derecho humano. Su dotación consecuente debe ser prioritaria. Su abandono o los sucesivos recortes presupuestarios –algo que en nuestro entorno se ha producido– es un drama para cualquier sociedad, también para la nuestra.

La crucial importancia de la escuela pública gestionada directamente por el Estado se presta a poca discusión. Otra cosa más polémica y sometida a discusión es la existencia de una escuela pública que pueda ser gestionada por organizaciones de la sociedad civil. Lo que pretendemos sostener en este texto es que la existencia de una escuela pública prioritaria, fuerte y de calidad no tendría por qué excluir que pueda intervenir en su gestión entidades de la sociedad civil, sin ánimo de lucro y sometidas a control y evaluación constante.

Rasgos que debería tener la educación pública. El esfuerzo por delimitar de forma sustantiva lo que debe entenderse por educación pública es crucial para evitar equívocos. Creemos que lo que caracteriza a la escuela pública es su condición de:

- Accesible, carencia de barreras sociales, económicas o ideológicas, que garantice la posibilidad de universalidad.

- Inclusiva, en los criterios enunciados y en los hechos, reflejo de la heterogeneidad social, sin que ninguna diversidad devenga un obstáculo insalvable sino solo una normalidad a incorporar.
- Laica, es decir, que no incorpore ninguna confesión religiosa a la docencia ni a la práctica educativa, aunque obviamente respete la libertad religiosa y de culto de alumnado y familias.
- Transparente, sin ámbitos opacos en sus propósitos, funcionamiento y rendición de cuentas.
- Democrática y abierta a la participación de toda la comunidad educativa.
- Presencia de trabajadores y trabajadoras con formación permanente y adecuada, con remuneración y condiciones de trabajo dignas, ajustadas a las condiciones vigentes, que puedan conformar equipos de trabajo más o menos estables.
- Calidad que cumpla los estándares establecidos.
- Posibilidad de desarrollar un proyecto educativo con rasgos propios, con capacidad para explorar, experimentar y formar personas conscientes de los problemas de nuestro tiempo, capaces de analizar críticamente el contexto y libres para actuar en él.
- Dotada de procedimientos de evaluación, seguimiento y control que garanticen la aplicación práctica de los rasgos formulados.

¿Es posible que la sociedad civil pueda prestar un servicio que cumpla con garantías el derecho a la educación? Teniendo en cuenta los rasgos hemos definido, nos enfrentamos a dos concepciones que a veces subyacen en la defensa de la escuela pública, que nos parecen que carecen de fundamento teórico y de funcionalidad, pero que se asocian unívocamente a la defensa de los intereses generales de la sociedad y de los sectores más desfavorecidos de la misma.

Primera *¿Es la gestión directa por parte de las administraciones públicas condición necesaria para que una escuela pueda ser considerada pública?* Si se responde afirmativamente implica que una escuela que cumpla satisfactoriamente todos y cada uno de los rasgos que nos han servido para delimitar lo que debe caracterizar a una escuela pública nunca podrá ser considerada como tal y tener acceso a los deberes y derechos que le son inherentes (por ejemplo, ser financiadas con dinero público y ser plenamente gratuitas), por el solo hecho de que el titular del centro pertenece a la sociedad civil. Puede ser una buena escuela, pero, por el hecho de que el titular del centro pertenezca a la sociedad civil, nunca será escuela pú-

blica. Sostener esta tesis comporta expulsar del ámbito público, contra su voluntad, a iniciativas que pueden enriquecerlo, como además demuestra la experiencia histórica en nuestro país (entre otras, las escuelas infantiles de gestión indirecta, por no hablar de organizaciones y entidades que prestan una gran variedad de servicios públicos: cuidados, atenciones personales, educación no formal, atención a la diversidad funcional, etc.).

Segunda ¿Es la gestión directa por parte de las administraciones públicas condición suficiente para que una escuela pueda ser considerada pública? No solo implicaría todo lo del punto anterior sino añadiría además que quien sea titular público, por el mero hecho de serlo y sin posibilidad de prueba en contra, se supone que imparte educación pública, con todos los derechos que de esa circunstancia se derivan y sin necesidad de pararse a considerar si se cumplen o no los rasgos sustantivos que la definen. Es una actitud miope y regresiva que da por supuesto lo que la experiencia demuestra infundado (que todos los centros de gestión directa son accesibles desde todos puntos de vista, inclusivos, transparentes, participativos, con docentes y personal no docente adecuados, educación de calidad, un proyecto educativo propio y están sometidos a control y evaluación constante para garantizar que todos los rasgos se cumplen) y que, al final provoca que, en ocasiones, la educación proporcionada no cumpla con garantías su condición de derecho, ni la obligación de constituir un factor que favorezca la eliminación de desigualdades.

Para alimentar un debate sano, es preciso definirse con claridad en esas dos posiciones, para poder hablar libres de todo el ruido de tópicos ideológicos, legales y administrativos, que se manejan tanto en la izquierda como en la derecha, y que obligan a situarse en un extremo de los dos polos, sin admitir matices, autocríticas o contradicciones. Si a ninguna de las dos preguntas anteriores se contesta con un sí taxativo, deberíamos ser capaces de abrir un diálogo que no esté condicionado por la defensa incondicional de la propia existencia, la comodidad política, el corporativismo de diferente cuño o una ideología cristalizada. El dinero público es sagrado, nada que no sea pereza e irresponsabilidad impide que se precisen y exijan con coherencia y rigor las condiciones, todas ellas, que debe cumplir una escuela pública.

La tesis que mantenemos es que no hay argumentos para definir que solo la gestión directa por parte de las administraciones garantiza la condición pública de la educación, ni para excluir de forma absoluta y radical otras opciones. Puede ar-

gumentarse con fundamento que la naturaleza de la educación hace que no deba ser prestada por empresas que, al estar movidas por el ánimo de lucro, tienen el riesgo sistémico de anteponer los beneficios (que les es intrínseco) a los que solicita la naturaleza de la prestación educativa pública, pero nada impide que organizaciones de la sociedad civil sin ánimo de lucro asuman los objetivos y se comprometan a las condiciones de perfil y funcionamiento solicitadas. En suma, que puedan impartir educación pública en pie de igualdad con las de gestión directa. Creemos que no hay razón para negarlo, existen riesgos en unas y en otras, es cuestión de conocerlos y de establecer mecanismos para impedir su asentamiento y desarrollo. En España esa experiencia existe, con desviaciones y con logros. Que se consideren minoritarias no da el derecho de negarlas. Se trata de aprender de ella para impedir unas y para fomentar otras.

Hay que abrir un diálogo que no esté condicionado por la defensa de la propia existencia, la comodidad política, el corporativismo o una ideología cristalizada

La política educativa

La Constitución de 1978, los acuerdos con el Vaticano y el Estado de las autonomías afectan a la educación, pero son aspectos que vienen determinados por la herencia cultural, la correlación de fuerzas políticas y los compromisos internacionales. No estamos ante una hoja en blanco, la educación tiene su palabra a decir y debe decirla, pero sin ignorar lo que le viene dado, batallando por lo que necesita y explorando lo posible.

Contexto, trayectoria y práctica del régimen de concertados. El régimen de concertados nació, evolucionó y se aplicó en el contexto de una sucesión de leyes educativas muy diferentes. Nació en un momento político muy específico de este país, los años 1980 y ha tenido una tendencia creciente en las cuatro décadas posteriores. Hoy constituye una realidad sociopolítica que, dada la coyuntura política, no parece que pueda ser cambiada sin enormes costes sociales, políticos y económicos. Sus raíces son profundas y no parece haber base social que permita su eliminación.

Dentro de los centros concertados se mezclan una importante heterogeneidad de titulares y de proyectos educativos, algunos de ellos de larga trayectoria histórica

—los centros promovidos por la Iglesia católica, los promovidos por cooperativas e instituciones sin ánimos de lucro, más una pléyade de nueva procedencia, entre los que hay figuran los promovidos por titulares estrictamente mercantiles e incluso algunos vinculados a prácticas políticas opacas y concesiones ética y políticamente dudosas. En conjunto cubren porcentajes significativos de población escolarizada, desiguales por comunidades autónomas. También se suele recurrir a la comparación con los países de nuestro entorno, pero cada uno de ellos tiene su contexto histórico-cultural, su sociedad civil, su sistema político, sus prácticas administrativas —que, en algunos casos, en algunas ocasiones, se parecen bastante a lo que defendemos en este artículo— de cuyo conjunto obtiene unos resultados que se pueden analizar y de los que, sin duda, se puede aprender, si se interpretan con criterio.

El funcionamiento del régimen de conciertos descansa en un doble eje, profundamente contradictorio, de un lado, el principio de gratuidad de la educación impar-

Nuestra tesis es que no hay argumentos para definir que solo la gestión directa de las administraciones garantiza la condición pública de la educación

tida; de otro, una financiación pública cuantiosa, que objetivamente no cubre los costes educativos necesarios para impartir una educación capaz de cumplir todos los rasgos que definimos para la educación pública, lo que equivale a decir que, si se quieren mantener en pie, hace imposible el cumplimiento del principio de gratuidad enunciado en primer lugar. En suma, toda la trayectoria de la red de conciertos ha descansado y descansa en esta con-

tradición insalvable salvo que los titulares tengan otras fuentes de ingresos adicionales— que casi nadie, hasta ahora, se ha atrevido a afrontar de forma analítica, transparente y honesta.

Unos reclaman la gratuidad enunciada y cuestionan la financiación pública que reciben centros que no resultan gratuitos para las familias —en un marco de fuertes recortes a la educación pública—, otros argumentan la imposibilidad de ser gratuitos si no se proporciona la financiación pública necesaria para poder serlo. Todos tienen parte de verdad.

Y entre unos y otros se crean las condiciones para que se deslicen y crezcan prácticas cada vez más espurias, de la mano de nuevos titulares, que contemplan este campo como una oportunidad para la lógica que guía su comportamiento, a veces totalmente ajena a las de las instituciones con profunda vocación de servicio público.



Esta confusión, esta ambigüedad asumida por todos, deja sin espacio a lo que podría y debería ser una intervención pública que, a partir de una normativa clara y coherente, auditara con rigor cuentas y comportamientos.

Ante este fangal, en el que unos y otros chapotean, se trata de deshacer el enredo en que se encuentra sumida la red de conciertos, de impedir que la confusión crezca, infectando todo el debate educativo. Hay que enfrentarse con la realidad, estableciendo los hechos, llamando a las cosas por su nombre, sin recurrir a subterfugios, clarificando las verdaderas opciones.

Parece sensato tomar el régimen de conciertos como un parámetro de la realidad

La trayectoria de la red de conciertos descansa en una contradicción insalvable que casi nadie quiere afrontar de forma analítica transparente y honesta

educativa en España, dado que es poco verosímil que, en el orden actual de las cosas, lleguen a darse las condiciones sociopolíticas para su desaparición. Si es así, se trataría de hacerlo lo más funcional que sea posible, teniendo en cuenta el presente y, sobre todo, mirando hacia el futuro. Asumamos que no se dan las condiciones para suprimir la red de conciertos, por sonora que sea la

retórica de unos y otros. Por el momento, está para quedarse.

Tratar como escuela pública a las que sustantivamente lo sean. Defendemos que la escuela pública que sustantivamente lo sea debe ser tratada como tal, sin sombra de ambigüedad. Por coherencia conceptual y por eficacia práctica. Existen organizaciones y entidades, algunas con décadas de trayectoria, que tienen una marcada vocación de servicio público y que han hecho de una educación comprometida y de calidad su seña de identidad. Ante la evidencia de que la financiación pública no alcanzaba a cubrir todos los costes y que el cobro de cuotas no hacía posible cumplir el criterio de accesibilidad universal, incluso muchas de ellas han generado sus propios mecanismos de búsqueda de recursos, solidaridad y redistribución para aminorar el problema.

Las titulares de estas escuelas defienden sus proyectos, su existencia y la voluntad de asumir todos los rasgos de la educación pública. Las organizaciones que deseen optar a ser consideradas escuelas públicas de gestión indirecta tendrían que ser capaces de asumir:

- Cumplimiento de todos los rasgos sustantivos y de funcionamiento que deben caracterizar a la educación pública concebida como un derecho, incluida la exigencia de ausencia de ánimo de lucro en su actividad educativa.
- Que se comprometan a que cualquier eventual excedente económico que pueda surgir del conjunto de las actividades del centro –comedor, actividades extraescolares, etc.– revierta de forma automática y necesaria a este, sin posible dedicación a otros fines de la entidad titular.
- Que faciliten la función de inspección y tutela por parte de la Administración para garantizar que la financiación invertida tiene los fines para los que se otorga.

A los centros que se comprometan a cumplir estas condiciones se les garantizaría la total cobertura con recursos públicos de los costes necesarios para su buen funcionamiento, de forma que no sea preciso solicitar ningún tipo de aportación a las familias para poder mantener la actividad.

¿Cómo definir los costes necesarios? Hay una parte en la que es posible hacerlo con objetividad (una comisión de expertos no tendría dificultad en resolverlo) y no cabe objeción a que debe regir la más estricta igualdad entre quienes reciben fondos públicos de similar naturaleza, pero debe aspirarse a una igualdad que no caiga en un igualitarismo de mínimos, un igualitarismo por abajo, que nos congrega a todos en torno a prácticas que dificultan la garantía a un derecho a una educación de calidad, las que todos practican, las que nadie discute. Debe permitirse explorar, experimentar, innovar, si tiene el respaldo de la comunidad educativa afectada –pública de gestión directa o indirecta– y la garantía de la estricta supervisión de la Administración pública. Y si exige recursos económicos adicionales, enfrentémonos con la habilitación de vías coherentes que lo hagan posible. Porque si hay voluntad política, esas vías existen.

Estaríamos, por tanto, ante una escuela con todos los rasgos exigibles a la educación pública que, en lo más controvertido, sería además laica (en el sentido abierto postulado) y carente de ánimo de lucro (compromiso de revertir a la escuela cualquier eventual excedente neto que genere), y superaríamos el extendido reduccionismo que confunde lo público con lo meramente estatal, eliminado toda una posibilidad de experimentación y práctica en el establecimiento de alianzas público-sociales que en los marcos de crisis civilizatoria que atravesamos van a ser fundamentales para poder mantener condiciones de vida dignas y justas para el conjunto de las personas.

Opciones de tratamiento del existente régimen de conciertos. En lo que hace a los centros concertados que no puedan o no quieran acogerse a un hipotético régimen de educación pública de gestión indirecta, hay tres opciones. La primera es dejar la situación como está, algo que sería cómodo, pero escandaloso. La se-

A los centros que se comprometan a cumplir los rasgos de la educación pública se les debería garantizar la total cobertura con recursos públicos de los costes necesarios

gunda sería hacer desaparecer el régimen de conciertos existente, considerando que ha cumplido su función temporal y porque el desafío educativo social y demográfico que tenemos ante nosotros no necesita más tipologías que las que proporciona la educación pública de gestión directa o indirecta y la escuela privada; esta opción se enfrentaría con la necesidad de dotar de sólidos argumentos a la tesis de que la figura actual de escuela concertada

no tiene espacio y función permanente y, además, con la de alcanzar una correlación sociopolítica de fuerzas que respalde y haga viable la propuesta. La tercera implicaría perfeccionar el régimen de conciertos realmente existente, eliminando abusos e irregularidades, de forma inmediata y sin posible demora, sin por ello obviar la reflexión sobre su posible evolución en una transición que, para llegar a ser, requeriría de apoyo sociopolítico y de tiempo.

Conclusiones

Lo que proponemos sería avanzar hacia un proyecto educativo, en el que coexistirían de forma coherente:

- Escuelas públicas de calidad de gestión directa de las administraciones públicas.
- Escuelas públicas de calidad de gestión indirecta de titularidad privada.
- Escuelas de titularidad y gestión privada.

Como transición, habría que perfeccionar y someter a control el actual régimen de conciertos, mejorando la garantía de que los recursos públicos invertidos sirven para garantizar el derecho a la educación, y no para fines mercantiles.

La educación pública de gestión directa e indirecta podrían cooperar en reivindicaciones (asignación insuficiente de recursos, estabilidad de equipos y proyectos, etc.) y luchar por sus objetivos reales (calidad educativa, inclusividad plena, con-

diciones dignas para sus trabajadoras, carrera docente, etc.), dentro de un debate educativo amplio y razonado, en el que hay que aspirar a que sea posible la colaboración entre quienes, aunque sean diferentes, comparten aspectos fundamentales.

Los titulares que reúnan las condiciones para aspirar a la nueva figura de escuela pública concertada saldrían del marasmo y la vulnerabilidad en que actualmente se mueven y pasarían a ser escuela pública sin dejar de ser concertada. Con todas sus consecuencias.

El riesgo de no hacerlo es anular lo que puede aportar a la educación la sociedad civil y abunda en una identificación entre lo público y lo meramente estatal que impide innovaciones políticas centradas en la gestión democrática de los bienes comunes. Esta reducción de lo público a lo estatal asume una visión sobre el Estado como un ente neutral y naturalmente centrado en el bien común, independientemente de quién gestione, errada en nuestra opinión.

La integración de la concertada en la pública (en el supuesto de que se dispusiera de la correlación de fuerzas y los recursos que permita plantearla y materializarla) sería la solución de la pereza y la facilidad porque sacrificaría la potencialidad de una colaboración público-social bien entendida entre diferentes (públicas de titularidad directa y de sociedad civil) basada no en competencia, sino en emulación y cooperación, con beneficios para todo el sistema educativo.

Por su parte, los centros privados, que deberán cumplir la regulación general, tendrían un campo específico nítido, sin sombra de competencia espuria procedente de centros concertados que, sin cumplir estrictamente las exigencias que se derivan de la condición de públicos, se benefician actualmente de la financiación pública.

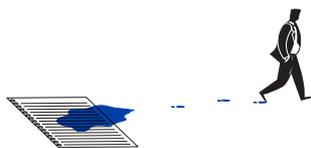
En un escenario de estas características, la educación privada continúa teniendo su espacio como lo sigue teniendo la concertada, en cuyo seno los titulares que reúnan las condiciones exigidas podrán desarrollar sus proyectos educativos como escuelas públicas concertadas.

Es necesario un amplio debate político que hasta el momento no ha sido posible tener. En el marco del cambio global que afrontamos, no será el único campo en

el que tengamos que buscar alianzas entre el Estado y la sociedad civil para resolver cuestiones directamente relacionadas con el cumplimiento de los derechos y la cobertura de las condiciones básicas de existencia. Creemos que negarlo o ignorarlo va en perjuicio del país y de quienes lo habitamos.

Ángel Martínez González-Tablas es economista, catedrático jubilado de la Universidad Complutense de Madrid.

Yayo Herrero López es antropóloga, educadora social y miembro del Patronato de Fuhem.



Si caza ratones, es un buen gato

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

Hay dos puntos de partida posibles para abordar la cuestión de la escuela concertada, dos enfoques que podrían identificarse con lo que Max Weber¹ llamó la ética de los principios y la ética de las consecuencias, o de la convicción y de la responsabilidad.

El recurso a la ética de los principios identifica, de un lado, la escuela pública con los valores de igualdad y laicidad, incluso con el monopolio de la razón o el progreso, y, del otro, la escuela privada con los valores de libertad y responsabilidad, cuando no con los de la cristiandad; todo ello por parte de actores distintos y contrapuestos, a menudo abiertamente enfrentados. Ambos posicionamientos se pueden llevar al extremo, como cuando se reclama la escuela pública y única, suprimiendo la privada (y, por ende, la concertada), o la total libertad de elección de centro (no solo de privado sino también de público, directa o a través del cheque escolar, e incluso de no-centro, la educación en casa, también con cheque). Hay versiones suavizadas, lobos con piel de cordero, de estas políticas agresivas: en el lado estatalizador, someter a la concertada al *principio de subsidiariedad*, en el sentido de que solo debe financiarse en caso de que no haya al alcance ningún puesto estatal, y el Estado debe ocuparse de que siempre lo haya; en el lado privatizador encontramos la propuesta de atender con el presupuesto público a la *demanda social*, que podría expresarse antemano –fácil con un poco de mercadotecnia, como en el caso de la nueva concertada madrileña–, abriendo así la búsqueda de la distinción escolar y la espiral de la estratificación entre centros.

Lo más frecuente, no obstante, es una versión pragmática y un punto oportunista, en sus dos variantes, de esta ética de los principios: los defensores de la escuela pública no suelen objetar la escuela privada, *de pago*, sino simplemente la concertada; y los defensores de la libertad de elección suelen preferir una forma que sea, a la vez, un filtro, a través del pago en la escuela privada y del expediente o ambos, en la escuela pública (por ejemplo, los centros de *excelencia* y el *bilin-güismo* madrileño). La escuela concertada trata de aunar lo mejor de dos mundos, la seguridad –y, en muchos casos, la función igualitaria– de la estatal y la libertad

¹ Max Weber, *La política como profesión*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2007 [1919].

–y, también en muchos casos, la función distintiva– de la privada, y eso le asegura la demanda por parte de las familias, pero también la hostilidad de los sectores puramente público y privado. Resulta elocuente que su legitimidad se viera cuestionada, no hace mucho, por un informe sobre las cuotas no siempre voluntarias impulsado por CEAPA y CICAIE.² Una confluencia inhabitual entre consumidores (CEAPA, familias de la escuela pública y, marginalmente, de la concertada más *social*) y patronal (CICAIE, escuela estrictamente privada, de pago y no confesional), pero comprensible: los primeros quieren que todos los recursos públicos vayan a la escuela estatal; los segundos, eliminar lo que creen competencia desleal en un mercado distorsionado.

En mi opinión, una ética de la convicción enfocada a la escuela debe centrarse en principios como la igualdad, la inclusión y la equidad; el respeto a la diversidad y a libertad de conciencia; la convivencia y la preparación para la ciudadanía; para el desarrollo de las capacidades pertinentes con vistas una vida económica útil e independiente; para el alineamiento y la colaboración entre la escuela, la familia, la comunidad y la sociedad más amplia; la búsqueda de la calidad y la eficiencia, el afán de mejora y la apertura a la innovación, etc. No pretendo presentar con esto una lista cerrada, ni siquiera aproximada, de principios; solo señalar que no tienen por qué incluir ni la estatalización ni la privatización de la enseñanza, que solo deben ser contempladas como medios para perseguir esos fines, aun cuando se tenga una valoración muy distinta de los mismos, su idoneidad o sus consecuencias. Cuando se apuesta todo a la privatización o a la estatalización, como planteamientos axiomáticos a los que supeditar cualquier política, en realidad se oculta, bajo la grandilocuencia de los principios, intereses colectivos fáciles de adivinar: tras la apuesta incondicional por la privatización, el negocio, a ser posible desregulado; tras la apuesta por la estatalización, el confort y la seguridad del funcionariado; la punta de lanza, en tales casos, suelen ser, respectivamente, empresarios que ven un negocio fácil, a veces apoyados por políticos poco escrupulosos y ocasionalmente corruptos (recuérdese la Púnica), y docentes interinos hiperventilados y muy activos que capturan fácilmente unos sindicatos que a su vez han capturado en parte la escuela pública.

Por otro lado, el análisis de la realidad no debería centrarse en lamentar y denunciar la distancia entre esta y los principios (propios) sino esforzarse por verla y en-

² GarlicB2B, *Estudio de Precios de Colegios Nueva Concertada, Comunidad de Madrid*, CICAIE, 2018, disponible en: <https://bit.ly/3c8DaT1>, acc. 24/3/2021.

tenderla como tal, atendiendo a sus orígenes, a las fuerzas e intereses en presencia y a las opciones reales de cambio y permanencia, sus ventajas reales (no imaginarias) y sus eventuales costes sociales. Es un lugar común presentar a España como una excepción por las dimensiones de su sector privado y concertado, atribuirlo a la debilidad histórica del Estado y adjudicarle una amplia lista de nuestros males, en particular de la desigualdad educativa y social. Efectivamente, España presenta un alto porcentaje de escuela privada en general y más en su contexto: de acuerdo con los datos de UNESCO³ sería, en primaria, el vigésimocuarto país en porcentaje de alumnos la escuela privada (31,5% en 2018).⁴ Por delante solo estarían, en una veintena de miniestados y emiratos, India y Pakistán (dignos de mención por su población), Chile (experimento neoliberal desde hace decenios) y Bélgica (único país europeo, aparte de Malta). En la secundaria obligatoria (ESO) pasaríamos al puesto vigésimo sexto, con el 32,4%, superados también por el Reino Unido. Y, en la secundaria superior, caeríamos al cuadragésimotercero, con el 28,1% y también ya tras Indonesia, Venezuela, Japón, Francia y Argentina, entre otros.

El problema es que los datos españoles incluyen la escuela concertada en la privada, mientras que otros, por ejemplo, Estados Unidos o Países Bajos, lo hacen en la pública. En EEUU es el caso de las *charter schools*, centros de titularidad privada con financiación pública, sometidos a distintos entes –locales, municipales, estatales...– y regímenes de regulación, que los eximen de algunos requisitos de las escuelas públicas y los someten a alguna forma de rendición de cuentas, todo ello fijado en la *charter* (traducible como carta otorgada o documento fundacional, contrato o concierto). Quizá sea el caso más conocido y discutido, al menos en los ámbitos académico y político, por su pujanza y por la encrucijada de intereses y valores en que se inserta: organizaciones no gubernamentales, empresas del sector, sindicatos de profesores, autoridades políticas de distinto signo, iglesias varias, pedagogías alternativas y la Primera Enmienda, que prohíbe al gobierno toda actuación que favorezca o perjudique, directa o indirectamente, a cualquier confesión. El panorama europeo es distinto, pues las escuelas denominacionales o confesionales, gestionadas por entidades privadas, en particular religiosas, son consideradas públicas o estatales desde el momento en que se acogen, o son sometidas, a la normativa general y reciben fondos públicos que cubren el total o

³ UNESCO Institute for Statistics (UIS), *Education. National Monitoring: Distribution enrolment by type of institution, 2021*, disponible en: <http://data.uis.unesco.org/>, acc. 23/3/2021.

⁴ Utilizo para el ordinal, la posición comparada, los datos de 2014, más completos (con más países), pero añado como indicador individual el porcentaje a 2018, último dato español en UIS.

una parte sustancial de sus gastos ordinarios. Hay variedad de situaciones, no siempre fáciles de clasificar, pero podemos dar por bueno el resumen de Maussen y Bader:⁵ «Algunos estados (Austria, Bélgica, Inglaterra y Gales, Irlanda y los Países Bajos) cubren prácticamente todos los costes (financiación plena), el modelo escandinavo (Dinamarca, Finlandia y Suecia) se caracteriza por subsidios amplios. También se da financiación parcial en otros países (v.g. Australia, Alemania, Hungría y países en los que la financiación pública depende de contratos, como en Francia o en España). Finalmente, unos pocos países no permiten todavía que las escuelas no gubernamentales reciban dinero público (ninguna financiación: Grecia, Bulgaria y la mayoría de los cantones suizos)».

Las máxima explicitud en la normativa comunitaria se produjo con la llamada *Resolución Lúster* (European Communities, 1984),⁶ adoptada por el Parlamento en marzo de 1984, en previsión de la inminente incorporación de España y Portugal. En ella se reitera el derecho de los padres a elegir centro educativo, la obligación del Estado de no dar preferencia a ninguna escuela, confesional o no, incluido «proporcionar las necesarias instalaciones para las escuelas estatales o privadas», y que «se exigirá a los Estados miembros que proporcionen medios financieros con los que este derecho [a la libertad de educación] pueda ser ejercitado en la práctica, así como dotar las ayudas públicas necesarias para permitir a las escuelas llevar a cabo sus tareas y desempeñar sus deberes en las mismas condiciones que en los correspondientes establecimientos estatales». Por si quedaba duda, añadía: «los arriba mencionados principios de la educación libre deberán ser plenamente respetados por España y Portugal al acceder a la Comunidad».

En los Países Bajos, la financiación de las escuelas denominacionales (religiosas) es un derecho constitucional desde hace siglo y medio y ampara no solo a católicos, protestantes, judíos, musulmanes, etc. (aunque ejercerlo no resulta igualmente fácil para todos) sino también a movimientos pedagógicos como Waldorf o Montessori. En general, un grupo de familias consigue financiación para una escuela si muestra un número suficiente, que su educación será distinta de otros modelos y que no se ofrece ya en un centro al alcance. El modelo liberal y pluralista de los Países Bajos resulta paradigmático, pero otros estados (Reino Unido,

⁵ Marcel Maussen y Veit Bader, «Non-governmental religious schools in Europe: institutional opportunities, associational freedoms, and contemporary challenges», *Comparative Education*, 51(1), 2015, p.8.

⁶ EC (European Communities), «Debates of the European Parliament, 1984-1985 Session Report of Proceedings from 13 to 16 March 1984 (Lúster Resolution)», 1984, disponible en: <https://bit.ly/3chbnjq>, acc. 24/3/2021; R. Lúster, *Report, drawn on behalf of the Legal Affairs Committee on freedom of Education in the European Community*, European Communities, 1983, disponible en: <https://bit.ly/31sEE4J>, acc. 24/3/2021

Irlanda, Bélgica, Noruega, Suecia, Alemania, Nueva Zelanda...) presentan políticas parecidas. Lo distintivo de España, en realidad, no es una gran cantidad de enseñanza privada o concertada, sino precisamente la inclusión de esta en aquella, cuando en otros lugares se considera pública; más aún lo es que la cuestión esté siempre en el centro del debate educativo y con la crispación que conocemos. En todo caso, la tendencia en Europa y en el mundo es el lento aumento de la escuela concertada con diversas fórmulas.⁷

Nótese también que ni siquiera la contraposición aquí habitual entre la equidad, de un lado, y la elección de centro o el régimen de conciertos, de otro, lo es en otros países. En EEUU se da la situación contraria, con mayor proporción de alumnos de minorías y de hogares de renta baja en las *charter* que en la pública.⁸ Por lo demás, el debate académico sobre las similitudes y diferencias en reclutamiento, métodos y resultados de las escuelas públicas tradicionales y las *charter* es y seguirá siendo intenso, pero el modelo fue aceptado y avalado desde el inicio por los sindicatos de docentes⁹ y tiene apoyo en un sector de la izquierda.¹⁰

La tendencia en Europa y en el mundo es el lento aumento de la escuela concertada con diversas fórmulas

La contraposición entre escuela pública (estatal), privada o concertada, en suma, se resuelve mal desde la ética de las convicciones. Un punto de partida puede ser que una democracia necesita ciudadanos y debe, por tanto, formarlos como tales: «*democratie c'est démopédie*», escribió Proudhon;¹¹ es decir, que el Estado tiene qué decir sobre la educación, desde garantizar el acceso suficiente por encima de las amplias, ubicuas y persistentes desigualdades económicas o de una eventual irresponsabilidad familiar hasta regular, de acuerdo con ello, sus aspectos generales (ordenación, contenidos básicos, titulaciones, habilitación del profesorado, etc.). Pero que el Estado garantice, financie y regule la educación no exige que la

⁷ C.L. Glenn y J. de Groof, «Educational Freedom and Accountability: An International Overview», en P.E. Peterson, *The future of school choice*, Stanford, Hoover Inst., 2002.

⁸ NCES, *Digest of Education Statistics*, Table 206.30, National Center for Education Statistics, 2017, disponible en: <https://bit.ly/3faZMnX>, acc. 23/2/2021.

⁹ Ted Kolderie, «Ray Budde and the Origins of the Charter Concept», página web de National Charter Schools Institute, 2 de julio de 2005, disponible en: <https://nationalcharterschools.org/library/ray-budde-and-the-origins-of-the-charter-concept-ted-kolderie-2005-07-02/> [consulta: 5 de abril de 2021].

¹⁰ Herbert Gintis, «The political economy of school choice», *Teachers College Record*, 96, (1995); Eric Rofes y Lisa M. Stulberg, (eds.), *The emancipatory promise of charter schools: Toward a progressive politics of school choice*, SUNY Press, Nueva York, 2004.

¹¹ Pierre J. Proudhon, *La révolution sociale démontrée par le coup d'état du 2 décembre*, Garnier, Paris, 1852, p. 60.

proporcione ni, por tanto, que se haga cargo de centros y profesores. Los incondicionales de la escuela estatal y la funcionarización –que suelen ser los profesores funcionarios, pero más aún los aspirantes– pueden no tener dudas, pero la fórmula *hiperestatal* de escolarización que heredamos de Francia (y de Prusia) nunca fue la única, pues en otros muchos entornos se buscó siempre que el Estado fuera el administrador (hoy diríamos regulador) y financiador (no siempre al completo), pero no el educador, una distinción que ya hizo Karl Marx ante la I Internacional. Y las fórmulas para que no lo fuera siempre han ido en el sentido de la descentralización, distribución o devolución de la autoridad educativa a instancias más próximas al beneficiario último: a las entidades municipales, a los centros escolares o, a través de la elección, a las familias.

Pero dejemos en su sitio principios y convicciones y bajemos a las consecuencias y la responsabilidad. El sitio de los primeros no ha de ser el ropero, como sugería

Para valorar la realidad de la educación en España hay que entender que no hay una escuela concertada (ni pública, ni privada), sino una amplia variedad

otro Marx, Groucho –«Estos son mis principios y, si no le gustan... bueno, tengo otros»–, pero tampoco son axiomas de los que se deduzca fácilmente qué hacer. Para valorar la realidad de la educación en España hay que empezar por entender que, como en cualquier otro país del entorno, y más por nuestra historia reciente, no hay *una* escuela concertada (ni pública, ni privada), sino una amplia variedad; y, hasta donde pueda haber *una*,

hasta donde sea posible generalizar sobre esos sectores como *tipos ideales*, abstractando sus diferencias internas, hay que comprender su origen y evolución. No pretendo ser exhaustivo, pero sí señalar algunas cuestiones cruciales.

La primera se refiere a la escuela privada y será la única al respecto. Guste o no, lo mejor y lo más relevante de la innovación educativa a lo largo de un siglo muy agitado y variado políticamente ha venido, con diferencia, de ella: La Institución Libre de Enseñanza y sus secuelas, las Escuelas del Ave María, las escuelas racionalistas, la Escuela Nueva, por mencionar las experiencias de mayor alcance, más una larga lista de escuelas freinetianas (MCEP), milanianas, Waldorf, Montessori, unas pocas *ikastolas*, no pocas cooperativas, etc.¹² No es que no haya ha-

¹² Francisco Javier Pericacho, «Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas», *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 2014; Santiago Esteban Frades, «La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo», *Tendencias pedagógicas* 27, 2016.

bido innovación en la escuela pública, pues la ha habido y la hay, pero no la que correspondería a su peso, ni del alcance que promete su apología, ni con solidez y continuidad. Hoy asistimos a que la innovación más destacable en términos absolutos y relativos se da en la enseñanza concertada, seguramente porque en ella se combinan mayor autonomía de los centros, mayor coherencia de los proyectos, mayor peso y competencia de las direcciones, más presión directa o indirecta de su público y ciertos efectos de red positivos. No tendría que ser así, pero así es.

La segunda atañe a la escuela pública y se resume en que no ha estado a la altura de las expectativas. Por más que sus incondicionales se complazcan en señalar la igualdad de acceso y trato, ahí está la desigualdad de resultados, manifiesta en las elevadísimas tasas de repetición, fracaso y abandono, frente a las que no ha aportado nada especial, que no haya hecho el conjunto del sistema. Incluso en términos de oferta no es tan igualitaria como una descripción meramente administrativo-formal podría sugerir, como resulta manifiesto en la proliferación de centros-gueto (casi siempre públicos) y en la creciente importancia, percibida por las familias cada día con mayor claridad, de elegir *un buen barrio* para acudir a una buena escuela pública, en línea hacia lo que es común en países como los EEUU, Francia o el Reino Unido (una elección de centro *por medio de la hipoteca*),¹³ a los que miran con tanto arrebató como superficialidad los defensores incondicionales de la escuela pública. El discreto desempeño de la escuela pública requeriría un amplio análisis, pero me limitaré a señalar que en su base está su tardía y rápida expansión, primero en el tardofranquismo y la transición, y después en el periodo de despliegue de las autonomías y su asunción de las competencias educativas, lo cual trajo una cobertura apresurada de plantillas, una gestión relativamente clientelar y una fuerte captura sindical; y, como efecto final, la letanía que achaca todos los males a la *falta de recursos*, es decir, de profesores, sin otra solución que su aumento sin fin y sin contrapartida visible alguna.

La tercera concierne, en fin, a la escuela concertada, cuya realidad e imagen presentes no pueden entenderse al margen de su pasado. En primer término, la mayor parte de ella (más que la privada autofinanciada) es de origen religioso, católico, si bien no se debe tanto a la complicidad de la Iglesia con el Estado (aunque la haya habido, incluido el periodo infausto del franquismo) como a su indepen-

¹³ Esta contradicción quedó manifiesta en el caso Iglesias-Montero, cuyo "proyecto familiar" incluía llevar a sus hijos a una escuela pública muy especial y, para ello, adquirir en la zona una vivienda cuyo diferencial de precio era incluso bastante superior a lo que habría sido el coste de su escolarización en la privada e incommensurablemente mayor que en la concertada.

dencia frente a él. Se suele olvidar que las iglesias de los países protestantes fueron en general de ámbito nacional (frente al Papado), de orientación nacionalista (frente al Imperio), a menudo financiadas, siempre estrechamente relacionadas y, en no pocos casos, formalmente subordinadas al Estado (las de Inglaterra y Dinamarca, todavía están hoy encabezadas por los respectivos monarcas, y fue el caso de Noruega, Islandia y otros); la paradoja es que esto facilitó, llegado el momento, su secularización. En países con mayoría o fuerte presencia católica, por contra, la Iglesia, fiel al Vaticano, y con ella sus escuelas, mantuvo, para bien o para mal, una mayor independencia del poder político, que en algún momento se convirtió en una suerte de pacto de no agresión: de ahí la fuerte presencia de la enseñanza privada, sobre todo concertada (en varios casos conceptuada y contabilizada como pública) en países como Alemania, Holanda, Bélgica, Irlanda, Francia o España. Añadamos que sistemas escolares sedicentemente aconfesionales actuaron en realidad identificados con una definición religiosa, como la paradigmática *common school* norteamericana, desde sus inicios vista y evitada por católicos, judíos y agnósticos como una escuela *protestante*, porque lo era aunque no se adscribiese a una denominación concreta.¹⁴

Dicho esto, ya podemos señalar las dos grandes carencias de la concertada: su cultura confesional y su sesgo social. Utilizo el adjetivo *confesional* en su sentido más estricto, no sinónimo de religiosa sino de *adherida a, y al servicio de*, una religión. No se califica de confesional a una religión, ni a una iglesia, ni a un creyente, por mucho que lo sean, sino a un Estado, una constitución política, un partido, un sindicato, una escuela, es decir, a instituciones públicas, o propias de la esfera pública, que, sin embargo, se adhieren a una religión y tal vez se subordinan a su jerarquía. Una mayoría de las escuelas concertadas en España son de origen católico y confesional, vinculadas a órdenes religiosas, a organizaciones como la HOAC, a la iniciativa de párrocos locales, etc., pero no pocas de ellas han roto esos vínculos orgánicos, abandonando o suavizando su confesionalidad, admitiendo alumnos y profesores de otra confesión o de ninguna, haciendo optativas enseñanzas y actividades religiosas y sin que por ello tuviera nadie, ni docente ni discente, que renunciar a sus propias creencias ni los centros mismos que hacerlo a las orientaciones más generales de sus proyectos educativos: la FUHEM misma es un ejemplo de ello, pero cabría citar conglomerados como la Escuela Profesional Politécnica de Mondragón, la Escola Agrícola L'Horta (que luego se convertiría en La Florida) y otras. En todo caso y sea cual sea su figura legal, una escuela que imparte

¹⁴ Lloyd P. Jorgenson, 1987. *The state and the non-public school, 1825-1925*, Univ. of Missouri, St. Louis, 1987.

enseñanzas obligatorias es una institución pública, en sentido fuerte (cualesquiera que sean su gestión y su titularidad) y, como tal, se debe a la sociedad; pero puede al tiempo, como bien sabemos, nacer de la iniciativa privada o social y servir a la opción educativa de un colectivo de familias. Esta aparente contradicción se resuelve con la distinción entre la enseñanza y el cuidado. Evito a propósito el término *educación* porque esta, en su sentido más amplio, comprende ambos y, en el más restrictivo, está presente en ambos, y utilizo el término enseñanza no en el sentido estrecho de docencia, sino en el más amplio con que hablamos de *enseñanza reglada*. Como institución pública, la escuela debe distinguir entre lo que es de todos y para todos y lo que es opción de una parte, por amplia que sea, y debe por tanto ser voluntario, aun si se acoge en la escuela o si inspira un proyecto sin dictarlo. Es lo que explicado con más detalle en un artículo al que remito, y cuyo título me parece resumen suficiente: «¿Religión? Sí en la escuela, no en la enseñanza».¹⁵

Para la sociedad, no obstante, una parte de las escuelas privadas y, con mayor razón, de las concertadas (por cuanto se supone, y así es en la mayoría de casos, que lo hacen con la misma cantidad de medios que las públicas, o incluso con menos), tiene el valor de constituir un campo de experimentación e innovación en el que direcciones más empoderadas, claustros más en sintonía, redes coordinadas de centros, públicos más identificados, ciertas tradiciones propias y la suave presión de un cuasi-mercado facilitan y estimulan iniciativas que, a día de hoy, encuentran toda suerte de obstáculos en la burocratizada escuela estatal. Dicho en breve: la escuela pública es más inercial, aunque no siempre, y la concertada es más innovadora, si bien tampoco hay garantía. Es una paradoja, casi cruel, que la escuela pública que tanto se expandió en el último tercio del siglo pasado, acompañada de grandes promesas de mejora, reforma, renovación e innovación, se haya convertido en un pesado aparato en buena medida anacrónico, mientras que la privada y concertada, que se vio identificada con el más rancio conservadurismo, sea hoy el terreno en que florece más y mejor innovación. Pero así es y de nada sirve negarlo en nombre de dogmas o principios. De hecho, la existencia y la iniciativa del sector privado y concertado actúan como estímulo para la innovación en el sector público, como siempre ha sucedido en España en el ámbito educativo.

Problema bien distinto es el del reclutamiento y composición social del alumnado en cada centro y entre centros, que surge en el desencuentro entre el objetivo po-

¹⁵ Mariano Fernández Enguita, «¿Religión? Sí en la escuela, no en la enseñanza», *Cuadernos de Pedagogía* 518, marzo de 2021.

lítico, colectivo, de formar una sociedad equitativa, igualitaria al menos en la base, y una ciudadanía cohesionada, y el anhelo particular de las familias por asegurar *lo mejor* y las mayores *ventajas* para sus hijos en cualquier ámbito y particularmente en el escolar, visto como palanca estratégica para la movilidad laboral, económica y social. Un desencuentro agudizado por los magros resultados en igualdad y equidad de las políticas educativas, frustradas por las divisorias económicas, culturales, territoriales, demográficas, de titularidad y otras, y por la desigual capacidad de las familias para fundamentar, elegir y acompañar la educación formal e informal de sus hijos, condicionada por su capital social, cultural y académico, además de sus recursos financieros. Este problema se manifiesta dentro de cada una de las redes escolares (de la pública y de la concertada, no tanto dentro de la privada autofinanciada, toda ella privilegiada y cuyas diferencias internas no interesan aquí), pero también entre las redes pública (estatal) y concertada (privada). Es el problema siempre presente y reiterado de la sobrerrepresentación de inmigrantes, minorías, familias de bajos ingresos y alumnos con necesidades especiales (compensatorias) en los centros de titularidad pública. Es obvio que este desequilibrio se agita como coartada para las insuficiencias e inadecuaciones de la escolarización estatal y como argumento fácil para una demanda insaciable de recursos (más puestos de trabajo y menos horas por puesto), a menudo con lecturas simplistas y sesgadas de los datos. También lo es que no tiene por qué ser algo buscado ni inevitable, sino en buena medida el efecto no deseado, aunque tampoco evitado, de otros factores, como la cuantía de los módulos de financiación para los conciertos o la superación de la oferta de puestos concertados por la demanda, que deja fuera las matriculaciones *en vivo*. Pero no lo está menos que, sean cuales sean las causas, el desequilibrio existe y que estas se cuentan las estrategias deliberadas de las familias y, a veces, políticas deliberadas de los centros. No debería haber ni centros-burbuja ni centros-gueto, pero, a día de hoy, los hay, y los primeros sobreabundan mientras los segundos resultan excepcionales en la red concertada. Solucionarlo requiere una regulación más estricta e inteligente del reclutamiento por parte de las autoridades educativas, incluida la provisión de los medios necesarios, y una actitud más colaborativa desde los centros.

Con estas dos condiciones, la escuela concertada podría ser lo que debe ser, pero a veces es y a veces no: parte integral de la escuela pública.

Mariano Fernández Enguita es catedrático de Sociología en la Universidad Complutense.

Atrapados en el tiempo

ÁLVARO MARCHESI

Hace veinte años, en 2000 exactamente, publiqué un libro titulado *Controversias en la educación española*. Uno de sus capítulos se refería a las tensiones entre los centros públicos y los centros concertados. Lo he releído al escribir este artículo y me he quedado sorprendido porque serviría perfectamente para publicarlo de nuevo ahora, incluso después de tres nuevas leyes educativas. Espero no tener la misma impresión dentro de otras dos décadas.

Esta sensación me ha hecho recordar la película *Atrapados en el tiempo* protagonizada por Bill Murray y Andie MacDowell. Aquella en la que un equipo de televisión va a grabar el día de la marmota, es decir, el momento en que una marmota en un pueblo de los Estados Unidos predice el fin del invierno. El día termina, pero cuando el protagonista se despierta, vuelve a amanecer como si todo empezara de nuevo. El único cambio es que nuestro protagonista aprende a manejarse con la experiencia acumulada día tras día, lo que conduce a un final feliz.

El tema de este texto tiene sin duda mucha más importancia que el de la película, pero hay que reconocer que los debates y las tensiones son casi los mismos desde 1980. ¿Será posible que en los próximos dos años haya una propuesta que rebaje la tensión y establezca unas reglas acordadas por los principales partidos políticos y la mayoría de las instituciones presentes en el ámbito educativo?

Intentaré exponer de forma breve los principales desencuentros y me atreveré –sin duda es un atrevimiento presentar soluciones en un tema tan resbaladizo y con tanta carga ideológica– a formular una propuesta inicial que anime a unos y a otros a buscar una solución satisfactoria con el fin de desbloquear este problema, algo que la LOMLOE, buena ley en su conjunto, no ha conseguido.

Mi referencia sigue siendo el acuerdo que impulsé en 1998 junto con José María Martín Patino, buen amigo, y que se plasmó en la declaración conjunta en favor de la educación firmada por la práctica totalidad de las organizaciones presentes en el ámbito educativo, públicas y concertadas. Dos de sus párrafos son los siguientes:

La enseñanza pública, que tiene la responsabilidad básica de universalizar la instrucción educativa, necesita que las Administraciones educativas le otorguen una atención especial que le permita ofrecer una enseñanza de calidad contrastada... La potenciación de la enseñanza pública por parte de las Administraciones Educativas, responsables en última instancia de su buen funcionamiento, deberá armonizarse con el derecho de la enseñanza privada a recibir fondos públicos del concierto educativo, de acuerdo con las necesidades objetivas de escolarización y según la actual legislación establecida.

Hemos preferido, por el bien de la educación, aquellos objetivos básicos que, en un planteamiento equilibrado, nos unen en su defensa: ... el carácter básico de la educación como servicio público y de interés social, que integra tanto a la enseñanza pública como a la enseñanza concertada, con su actual equilibrio en el respeto a los principios constitucionales.

He de reconocer que la firma de este acuerdo fue posible porque estaban al frente de Comisiones Obreras y de la FERE dos personas excepcionales: Fernando Lezcano y Ángel Astorgano.

La financiación de la enseñanza concertada, un problema difícil de abordar

Existe un acuerdo tácito entre las administraciones educativas de todos los colores políticos que se puede formular en los siguientes términos: somos conscientes de que los centros concertados están escasamente financiados, pero no hay dinero. Y si lo hubiera, debe dirigirse hacia la enseñanza pública que incluso necesita más financiación. Por eso se acepta que los centros concertados cobren cuotas voluntarias.

Hay que reconocer que la financiación necesaria a través de las cuotas voluntarias, del comedor y de las actividades extraescolares es bien gestionada por la gran mayoría de los centros concertados y se ajusta a la legislación actual. No obstante, como sucede en todos los colectivos, hay centros que aprovechan esta flexibilidad legislativa y la tolerancia de la administración para subvertir el espíritu general y aprovechar los conciertos y la financiación de las familias para obtener un beneficio económico.

La necesidad de que las familias completen una financiación pública insuficiente provoca tres consecuencias difícilmente evitables en la situación actual: la selec-

ción encubierta del alumnado, la tensión entre las dos redes de enseñanza por alterarse las condiciones de partida y la reducción de la equidad en el sistema educativo español.

La elección de centro por las familias en el centro de los debates

La libertad de elección de centro en la enseñanza se ha convertido en uno de los objetivos principales de los sectores liberales y conservadores de la sociedad, sobre todo de los primeros. Cualquier legislación que pretende establecer criterios para el acceso de los alumnos y alumnas a un centro educativo es tachada por ellos de contraria a la libertad de elección de las familias y de antidemocrática.

Nada más lejos de la realidad. En España, todas las familias pueden elegir el centro que deseen para sus hijos. La única condición es que haya puestos escolares disponibles para todos ellos. El problema surge cuando hay más demanda de plazas que oferta. Entonces, hay que aplicar una norma general que responda a criterios razonables y equitativos para seleccionar de forma objetiva a los alumnos que finalmente acceden. La libertad de elección de centro por las familias no puede convertirse en libertad de elección de los alumnos y alumnas por parte de los centros.

La libertad de elección de centro por las familias no puede convertirse en libertad de elección de los alumnos y alumnas por parte de los centros

Sin embargo, aunque estos criterios razonables y socialmente justos sean los que se utilicen en los centros concertados, y así los valoran y aplican la gran mayoría de ellos, existe una alteración del proceso por la financiación adicional que las familias han de aportar para asegurar que los centros funcionen de forma satisfactoria. Esto provoca una selección encubierta del alumnado.

Condiciones desiguales de partida

Esta selección encubierta del alumnado tiene una consecuencia importante en los retos a los que se enfrentan las redes pública y concertada, pues la primera escolariza a la gran mayoría del alumnado de los niveles socioeconómicos más bajos.

Es preciso tener en cuenta que el contexto sociocultural medio tanto de los centros como de cada alumno y alumna son las dos variables que más influyen en los resultados académicos del alumnado. Esta conclusión, repetidamente comprobada en diferentes investigaciones educativas, condiciona también la demanda de centro por parte de las familias. Además, hay que reconocer que bastantes familias eligen un centro concertado por la selección de alumnos que existe en ellos, ya que de esta forma evitan a aquellos que potencialmente pueden tener más dificultades.

La media comunitaria del porcentaje del gasto privado en relación con el gasto público se sitúa en el 5,25%. España alcanza el 14,2%

Una última consideración. El necesario punto de partida similar entre centros públicos y concertados de la misma zona ha de ser un acicate para que las administraciones públicas garanticen también a los centros públicos dos condiciones que son importantes para la calidad de la enseñanza y que los centros concertados ya disponen de ellas: la estabilidad de

las plantillas de los docentes y el apoyo a las redes de centros que desarrollan proyectos compartidos. Volveré después sobre estos temas en un apartado posterior.

Un sistema estructuralmente poco equitativo

Un reciente estudio de la Comisión Europea sobre la equidad en la educación¹ destaca que un factor potencialmente generador de inequidad es el nivel de gasto privado de las familias en la educación. Este gasto se refiere a las matrículas de los colegios privados y también al pago de cuotas voluntarias en colegios sostenidos con fondos públicos, actividades extraescolares y otro tipo de experiencias educativas o de apoyo a los alumnos.

La media comunitaria del porcentaje del gasto privado en relación con el gasto público se sitúa en el 5,25%. Hay países con un porcentaje inferior al 1%: Finlandia, Rumanía y Noruega. España es el país con un porcentaje más elevado: el 14,2%. Si nuestras leyes y nuestros criterios éticos respaldan la importancia de la equidad en la educación, algo habrá que hacer con cierta urgencia antes de que las desigualdades educativas y sociales se consoliden o incluso se amplíen.

¹ European Commission, *Equity in school education in Europe. Structures, policies and student performance. Eurydice report*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2020.



Una propuesta para empezar a desenredar la situación: los conciertos preferentes

Estoy convencido de que la mayoría de centros concertados, sobre todo los que tienen más tradición pedagógica a sus espaldas, tienen voluntad de realizar una oferta educativa inclusiva, abierta a todo el alumnado sin discriminación. Sin embargo, se sienten limitados por la financiación pública y necesitan el aporte económico de las familias de su alumnado que la ley autoriza para cumplir sus objetivos. Inevitablemente, esta situación conduce a la selección de alumnos y a una situación desigual con los centros públicos.

¿Cómo resolver la situación? La propuesta que avanzo para abrir el debate es calcular el coste real de los colegios concertados y ofrecer inicialmente lo que denominaré “concierto preferente” a los centros privados que escolarizan a un porcentaje importante de alumnos de contexto sociocultural bajo o con dificultades de aprendizaje. ¿Cuáles serían las condiciones para el acuerdo?

Las administraciones educativas financiarían el coste total de los centros de acuerdo con un modelo de financiación previamente establecido y conocido. A su vez, los centros concertados que valoren positivamente este ofrecimiento tendrían que eliminar sus cuotas voluntarias y aceptar la supervisión de los costes por alumno del comedor y de las actividades extraescolares para que fueran similares a los de los centros públicos de su zona. Es decir, tendrían que tener las mismas condiciones económicas que los públicos. Los demás centros concertados se mantendrían en la situación actual de acuerdo con la legislación vigente.

La evaluación positiva de este modelo en los años siguientes a su aplicación podría orientar su ampliación a nuevos centros concertados, por lo que quizás en el futuro la mayoría de ellos podría haber llegado a estos acuerdos. Es probable que de esta forma se encaucen las habituales tensiones entre las dos redes de enseñanza. Además, y esto es lo más importante, el sistema educativo español apostaría claramente por avanzar hacia una educación más equitativa.

Esta propuesta supone una oferta diferencial a los centros concertados en función de los alumnos que escolariza. Un modelo que se plantea también para los centros públicos, aunque lógicamente con una estrategia distinta. A ello nos referimos a continuación con la intención de manifestar que el incremento de la financiación de

la enseñanza concertada para avanzar en una mayor equidad debe tener también en cuenta la mejora de la financiación de la enseñanza pública para consolidar este objetivo.

La otra cara de la moneda: el apoyo diferencial a los centros públicos

La última parte de la propuesta se refiere a los centros públicos. También la atención diferencial hacia ellos debe ser la norma en el incremento de su financiación. Sus gastos de funcionamiento, sus profesores de apoyo u orientadores, el número máximo de alumnado por aula e incluso las horas de docencia directa de sus docentes debe tener en cuenta la situación social de su alumnado. De la misma manera que unos centros concertados recibirían una ayuda especial en contrapartida a su situación y a sus compromisos, los centros públicos la recibirán por la decisión de las administraciones públicas de acuerdo con criterios previamente establecidos.

El incremento de la financiación de la enseñanza concertada para avanzar en equidad debe incluir la mejora de la financiación de la enseñanza pública

Sin embargo, como apunté anteriormente, esto no es suficiente para que los centros públicos se sitúen en la misma línea de partida que los concertados. Es preciso realizar, al menos, dos cambios importantes: incrementar la estabilidad de las plantillas de profesores y proporcionar recursos adicionales que faciliten la creación de redes de centros.

El primero exige reducir de forma drástica el número de profesores y profesoras interinos, pues, además de su inestabilidad laboral, suelen cambiar de destino cada curso escolar. Es un porcentaje de profesorado que supera el 25%, lo que quiere decir que en algunos centros puede alcanzar el 40%. Es imprescindible situar este porcentaje en torno al 10%. Mientras esto llega, habría que mantener al profesorado interino en el mismo centro durante varios años. Si esto último supone convocar oposiciones cada tres años y no cada dos como en la actualidad, habrá que hacerlo en beneficio de la calidad de la enseñanza de los centros públicos.

El segundo cambio supone el compromiso de las administraciones educativas de liberar de una parte de la docencia a aquellos profesores o profesoras que gestio-

nan una red de colaboración de centros para un determinado proyecto educativo y que ha sido valorada de forma positiva por la administración educativa. La existencia de estas redes de centros que comparten proyectos similares es un indicador relevante de dinamismo educativo y de voluntad de innovar y de mejorar la calidad de la enseñanza.

Sin duda, casi todas estas propuestas exigen ampliar el gasto público en educación. Será un dinero bien gastado para mejorar la calidad y la equidad educativa. La LOMLOE ha establecido en la disposición adicional octava que en los próximos dos años se formulará un plan de incremento del gasto público hasta un mínimo del 5% del producto interior bruto. Este plan, según el artículo 155.2 de la LOE, se aplicará en los próximos diez años. Si el PIB fuera el mismo que en 2019, el incremento sería muy importante: en torno a 10.000 millones de euros. Con este respaldo económico, se puede financiar todas las propuestas incluidas en este texto y bastantes más.

Las ventajas de un acuerdo educativo en algunos temas

Hubo un tiempo no muy lejano en el que casi todos los sectores políticos y sociales abogaban por un pacto educativo que diera estabilidad al sistema educativo. Siempre tuve mis dudas sobre su viabilidad. Las diferencias ideológicas entre unos y otros y el interés en alcanzar ventajas electorales por la confrontación hacen muy difícil alcanzarlo. Así ha sucedido. El reciente debate de la LOMLOE como lo fue antes en la LOMCE es un buen ejemplo de esta situación. El dato positivo es que la estructura del sistema educativo establecido en la LOGSE hace treinta años sigue siendo prácticamente la misma y goza hoy por hoy de bastante buena salud.

Sin embargo, llegar a acuerdos en determinados temas de largo alcance –téngase en cuenta que me refiero a acuerdos parciales y no a un pacto educativo global– entre los principales partidos políticos y sectores sociales es un objetivo muy deseable. Las razones principales son dar estabilidad a estos acuerdos, pues en diez años puede haber alternancia política, comprometer a todas las comunidades autónomas y generar confianza en aquellos colectivos afectados.

Hay dos cuestiones que merecen estos acuerdos: el plan de incremento del gasto público hasta el 5%, pues exigirá una década para llevarse a la práctica, y el pro-

yecto de desarrollo profesional docente, que previsiblemente incluirá la valoración del profesorado, cuya temporalidad será muy similar. En el primero de ellos, deberían incorporarse los compromisos con la financiación de los centros públicos y concertados, bien con lo que en este texto se sugiere o con nuevas iniciativas.

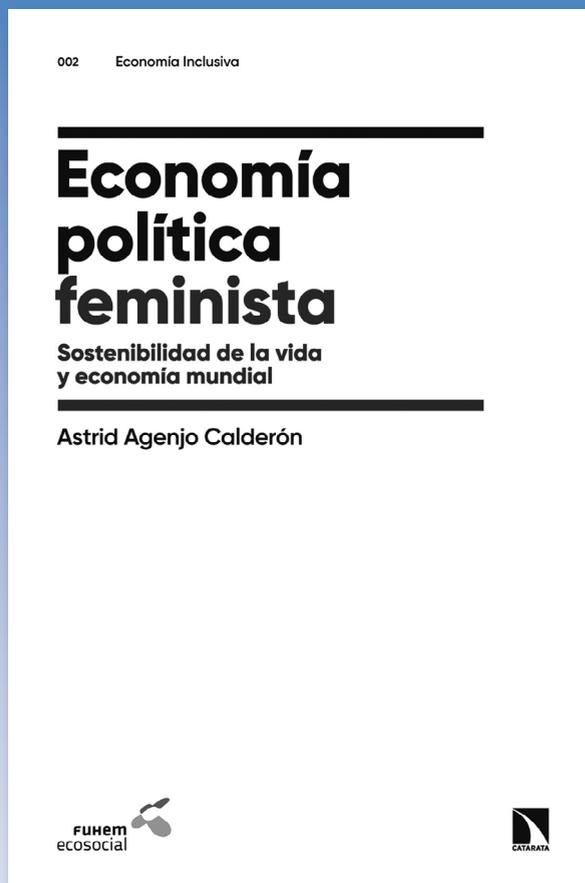
Estas dos propuestas de la reciente ley son, sin duda, un buen momento para un acuerdo que apueste por mejorar la calidad y la equidad educativa de todo el sistema educativo. Ello exige intentar resolver muchos de los temas pendientes en la enseñanza pública y en la concertada. Para lograr estos acuerdos en temas tan importantes, hará falta convencimiento de sus ventajas, decisión y flexibilidad por parte de todos. Si se consiguiera, habríamos abierto una nueva página en nuestra historia educativa y desbloquearíamos los problemas y debates interminables que nos mantienen atrapados en el tiempo.

Álvaro Marchesi es profesor emérito de la Universidad Complutense de Madrid y fue director general y secretario de Estado de Educación desde 1986 a 1996.



FUHEM Ecosocial

Nuevo título de la colección **Economía Inclusiva**



Este libro aborda las claves del colapso ecosocial aplicando las aportaciones teóricas de la economía política feminista a los análisis de la economía global, con un enfoque económico que pone la vida, sostenible y digna, en el centro.

Más información y ventas:

www.fuhem.es/libreria

La economía de la escuela

EQUIPO ECONÓMICO FUHEM

En este artículo se postula que, a pesar de la disparidad de titulares y de tipología de centros, es posible conocer la estructura de costes de la escuela española a comienzos del s. XXI.

A partir de ahí, corresponde a los poderes públicos determinar lo que eventualmente se financia con recursos públicos y bajo qué condiciones, determinación que debe sustentarse en razones, no ser arbitraria y estar abierta al debate y a la contrastación.

La decisión debe tomarse de forma transparente y el proceso de aplicación estar sometido a control, evaluación y cumplimiento consecuente, con un régimen sancionador proporcional y eficaz que otorgue a los actores legitimidad social y seguridad jurídica.

Aflorar la verdadera problemática, centrar el debate en torno a los problemas reales, sin dejarse dominar por prejuicios ideológicos, no impedirá que siga habiendo discrepancias, incluso muy profundas, pero existirán en torno a los temas sustantivos y no a un confuso magma de dogmas y lugares comunes que no conducen a ninguna parte.

En la práctica de los conciertos se entremezclan –de una forma perversa que, además de crear confusión, proporciona contexto y coartada a toda una gama de comportamientos desviados– el enunciado de la gratuidad, el cobro de todo tipo de cuotas a las familias y la insuficiente cobertura de los costes necesarios para impartir una educación de calidad sin necesidad de que las familias hagan aportación económica alguna.

Esta situación hace posible exigir a plena luz del día cobros por algo que se proclama gratuito; que pueda haber un avieso aprovechamiento por parte de titulares para los que la educación es un negocio y, finalmente, que la Administración no

tenga el más mínimo interés en saber y garantizar si los fondos públicos cubren los costes que son necesarios para impartir la enseñanza que se proclama, ni ejerza de forma contundente la capacidad de intervención, auditoría y sanción que están a su alcance.

El mero hecho de plantear estas cuestiones con rigor y objetividad es una aportación a un debate imprescindible que está sistemáticamente elidido.

Corresponde a los poderes públicos determinar lo que eventualmente se financia con recursos públicos y bajo qué condiciones

No se trata de mantener ninguna tesis de parte, sino de centrar la reflexión en lo principal, de identificar las variables esenciales que es necesario analizar para poder diseccionar y entender con baremos objetivos la economía de la escuela y, en particular, de la enseñanza concertada.

Estructura de costes

No está a nuestro alcance realizar un estudio exhaustivo, que requeriría una muestra de datos amplia y representativa de las diferentes tipologías de centros educativos concertados en toda la geografía española. La opción que hemos elegido es la de acudir a los datos que nos resultan más cercanos, a la experiencia propia de más de sesenta años de gestión de centros de vocación pública, bajo el formato de enseñanza concertada desde el inicio de este modelo. Un “estudio de caso”, sin pretensión de que se puedan transponer en su integridad a todos los centros educativos.

Nos basamos en los tres colegios concertados que nuestra fundación gestiona en la Comunidad de Madrid: Montserrat, Lourdes e Hipatia. Una muestra de 4.500 alumnos y en torno a 360 docentes, que abarca un amplio espectro en cuanto a características y dimensión de los centros, modelos de titularidad de las instalaciones, perfil socioeconómico y niveles de renta de las familias que componen su alumnado.

La estructura de costes se organiza en diversos apartados, de cada uno de los cuales se proporciona cuantía absoluta del gasto, coste anual por alumno y el porcentaje del gasto total en un “colegio promedio” de 1.477 estudiantes, 115 docentes y 9 miembros de personal de administración y servicios.

Infraestructura material. La primera condición para la puesta en marcha de un proyecto educativo es disponer de unos edificios y espacios exteriores adecuados al fin que se pretende, con condiciones en buena medida definidas por la propia Administración. Conjunto que hay que construir y acondicionar, con los costes que esto implica, o alquilar.

Cada día son más, afortunadamente, las exigencias y requisitos que comporta la existencia de unas instalaciones adecuadas: la sostenibilidad y la eficiencia energética; la acústica, la prevención de riesgos de cualquier índole, la ventilación, el confort de los usuarios, la seguridad y la propia adecuación de espacio a los fines perseguidos.

Las necesidades de mantenimiento, reforma y acondicionamiento de esta infraestructura material son variadas y continuas. Algunas, como la pintura, la señalética o las pequeñas reparaciones han de desarrollarse a lo largo de cada curso. Otras, de mayor envergadura, pueden deberse al deterioro y desgaste por el uso, a circunstancias sobrevenidas (accidentes, inclemencias) o incluso a la necesidad de adaptación a nuevos requerimientos administrativos.

A veces también se relacionan con cambios en la organización y la gestión de los propios centros, con la incorporación de alumnado con perfiles distintos o a la puesta en marcha de proyectos que exigen nuevos espacios o cambios en los existentes.

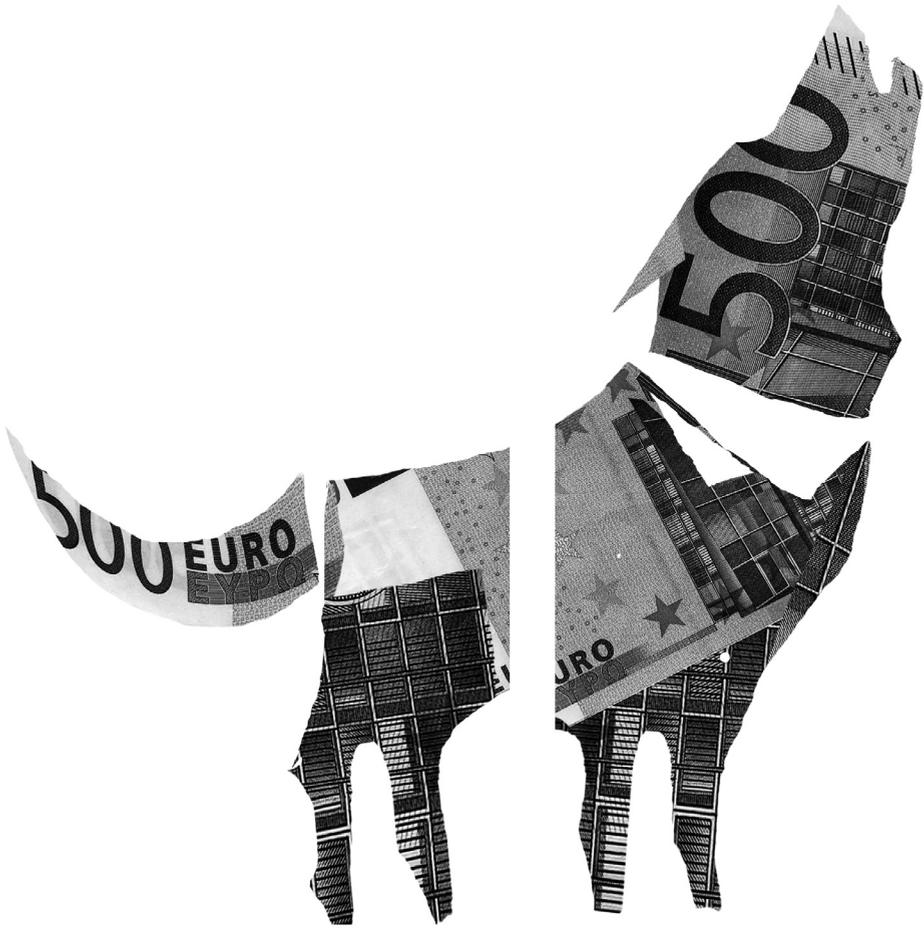
GASTOS	Promedio Centros	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Infraestructura Material	743.439	503,46	11,94%
Inmuebles e Instalaciones	292.796	198,28	4,70%
Inversiones de reposición Inmuebles	249.370	168,87	4,01%
Mantenimiento conservación, reparación	136.213	92,24	2,19%
Inversiones en otro inmovilizado	64.698	43,81	1,04%
Tributos, tasas	363	0,25	0,01%

1. *Inmuebles e instalaciones.* El ejemplo que presentamos integra tres tipologías diferentes de propiedad del centro: un colegio que es íntegramente propiedad de la entidad titular (Lourdes); otro que es propiedad municipal con su uso cedido a cambio del pago de un canon anual (Hipatia), y otro (Montserrat) que se articula mediante una fórmula mixta: uno de los edificios es propiedad de la fun-

dación titular y el otro está cedido por el Ayuntamiento. Para cuantificar el coste anual, tomamos el canon o alquiler de las instalaciones cuando existe y, en los casos en que la propiedad es del titular, acudimos como valor objetivo a la tasación más reciente de los inmuebles que proporciona la propia Comunidad de Madrid y consideramos que la vida útil de los mismos es la que la normativa contable les asigna a través de su amortización, 50 años, tiempo en el que se estima que el propietario habrá de reponer o reconstruir el inmueble en su integridad (una cuantía que en la práctica resulta muy inferior a la del canon citado en primer lugar). El dato utilizado es el promedio.

2. *Inversiones de reposición inmuebles.* Se engloban en este epígrafe desde las obras de mantenimiento, reforma o acondicionamiento anuales, como las que deben realizarse para el cumplimiento de la normativa (de seguridad, de eficiencia energética, de prevención, de accesibilidad, educativas, administrativas...) y también las que impone la propia evolución de las necesidades del centro.
3. *Mantenimiento, conservación, reparación.* Son actuaciones que no tienen la consideración de obras, pero suponen un esfuerzo y costes constantes, ya sea por desperfectos y pequeños siniestros o averías que se producen por el transcurso del tiempo y el desgaste de las instalaciones. Incluiríamos en este epígrafe los necesarios contratos de mantenimiento (instalación eléctrica, calefacción, extintores, ascensores...) y los seguros contratados para las instalaciones.
4. *Inversiones en Otro Inmovilizado.* Se trata de instalaciones técnicas (laboratorios, aulas técnicas, bibliotecas...), equipamiento de las aulas, mobiliario del centro, otras instalaciones (electricidad, calefacción, agua, cocinas...) y equipos informáticos para el profesorado, administración y alumnado.

La dotación de equipamiento y mobiliario es una necesidad que comparten todos los centros en cualquier nivel. En las etapas de infantil y primaria un mobiliario versátil y adaptado a las distintas edades es esencial, como lo son los materiales blandos y duros, psicomotricidad, música, etc. Los centros que imparten las etapas de secundaria pueden precisar de equipamiento y recursos más complejos, en los laboratorios, gimnasios, aulas de inglés o informática. Y en aquellos en los que, además, se da alguna modalidad de FP existen unas necesidades complejas de material y equipamiento. Todas estas necesidades



implican, además, la ejecución anual de reposiciones, reparaciones y sustituciones, por deterioro, obsolescencia u otras razones.

Es indudable también que hoy en día el profesorado necesita un dispositivo digital, ordenador o tableta para desarrollar su trabajo, programar, gestionar la clase, las ausencias, la evaluación; realizar búsquedas de recursos digitales, comunicarse con alumnado, compañeros y familias, etc. También lo necesita el personal de administración y servicios con labores de secretaria y gestión. Hay una parte de los equipos docentes, sobre todo directivos, que pueden necesitar también dispositivos telefónicos para llevar a cabo su trabajo.

Incluso si el compromiso con la tecnología no es acusado, parece necesario que en cada clase se disponga también de algún dispositivo, así como de una pizarra digital o al menos de un proyector y una pantalla, para acceder a contenidos y recursos que de otra manera no tendrían presencia en las aulas.

Por otro lado, se incurriría en una grave contradicción si, asumiendo la importancia de la educación digital, se ignoraran los costes de hacerla accesible a todo el alumnado, lo que puede implicar proporcionar equipos informáticos para el alumnado en situación de desventaja, por lo general en préstamo.

Todos los dispositivos tecnológicos, sean cuales sean, tienen periodos de obsolescencia bastante cortos, lo que significa que deben ser renovados de forma periódica. Aunque su uso se prolongue en el tiempo, siempre serán necesarias reparaciones, actualizaciones o reposiciones por el uso, los incidentes o siniestros.

Por último, hay necesidades técnicas distintas de las puramente informáticas, de mobiliario o pedagógicas: humidificadores, calefactores, medidores de CO₂, filtros de aire...pueden ser necesarios también, como hemos comprobado en el último año.

5. *Tributos, tasas.* Aunque la titularidad de la mayoría de los centros concertados pertenece a entidades sin fines lucrativos (acogidas al régimen fiscal de la Ley 49/2002 que proporciona exenciones o ventajas fiscales para la mayoría de los tributos) o entidades religiosas que gozan de un régimen asimilado, merece especial mención la problemática asociada al IVA.

Si bien no puede ser considerado un coste adicional, ya que se encuentra subsumido en los demás conceptos de coste, el hecho de que la actividad de educación reglada esté exenta de IVA, lejos de suponer un beneficio para los centros supone un sobrecoste, ya que, a diferencia de la mayoría de las empresas y entidades, los colegios no pueden recuperar vía declaración el IVA soportado en sus compras, que se convierte en un mayor coste que encarece todas las adquisiciones de bienes y servicios del centro.

Personal docente. Una plantilla suficiente de personal docente es fundamental para el desarrollo de un proyecto educativo de calidad. Unas ratios adecuadas de profesorado permiten que el trabajo de planificación, organización y desarrollo de la acción educativa se lleve a cabo en condiciones de excelencia; posibilita una atención más personalizada al alumnado y, como consecuencia, mayores niveles de equidad e inclusión educativa, favoreciendo la adopción de estrategias metodológicas innovadoras; posibilita una buena gestión de la optatividad y la puesta en marcha de programas específicos de apoyo o refuerzo educativo y mejora también las posibilidades de coordinación y trabajo conjunto del profesorado fuera del ámbito estricto del aula.

La promoción de la inclusión educativa, la puesta en marcha de planes de acción tutorial, orientación académica y profesional o de convivencia precisa también de unas estructuras y profesionales de la orientación y el apoyo, al servicio del proyecto educativo del centro y no solo para la atención específica a alumnado con especiales dificultades o necesidades.

La gestión de las plantillas también comporta que, de manera inmediata, puedan ser cubiertas las bajas de profesorado en cualquier nivel educativo, pero de forma muy especial en las etapas de educación infantil o primaria, en la que cada grupo debe estar todo el tiempo lectivo a cargo de un docente.

Además, es preciso prever mecanismos de formación del profesorado en ejercicio que no siempre se lleve a cabo fuera del horario lectivo o complementario. Y también a familias. Las fórmulas pueden ser varias, pero habría de garantizarse una bolsa mínima de horas de formación incorporadas al presupuesto de los centros educativos.

GASTOS	Promedio Centros	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Personal Docente	4.118.232	2.788,87	66,16%
Personal Docente según ratio oficial	3.707.595	2.510,79	59,56%
Sustituciones	93.633	63,41	1,50%
Horas de Docencia Adicionales a ratio oficial	199.041	134,79	3,20%
Servicio de Orientación	98.608	66,78	1,58%
Formación	19.354	13,11	0,31%

1. *Personal docente según ratio y sustituciones.* Se trata de las nóminas y cuota patronal a la Seguridad Social de los docentes, entre los que se incluyen profesionales de la orientación y de apoyo, más numerosos cuando existen aulas específicas de apoyo al alumnado con necesidades especiales o vulnerables por muy diversas causas. Es necesario financiar también las sustituciones del profesorado, y desde luego hacerlo desde el momento en el que se producen las bajas, evitando que pasen semanas en las que el alumnado no tiene la debida atención docente.
2. *Horas adicionales a la ratio oficial y Servicio de Orientación.* En nuestros centros disponemos de más profesorado del que establecen los ratios de la Comunidad. Se trata siempre de personal que consideramos esencial para poder desarrollar nuestro proyecto educativo. A veces es un personal muy especializado, por ejemplo, integradores sociales en los contextos de más riesgo de exclusión, profesorado de educación especial o audición y lenguaje. En otros casos, es profesorado ordinario que nos permite atender esas demandas de nuestro proyecto o a veces de la propia Administración. También incorporamos profesionales orientadores en todas las etapas del ciclo educativo, más allá de los que la Administración considera que forman parte de los departamentos de Orientación.
3. *Formación del profesorado y familias.* Aunque la propia Administración proporciona una oferta de formación variada y naturalmente gratuita para los y las docentes de los centros sostenidos con fondos públicos, existen muchas necesidades que no pueden ser cubiertas, por lo que son necesarias unas inversiones en formación que constituyen también un gasto necesario del presupuesto. En nuestro caso, además, invertimos en formación a las familias a través de un Convenio con la Universidad Autónoma de Madrid con contraprestación económica.

Organización docente. En un modelo educativo en el que las demandas de la administración son muchas y variadas; en el que se gestiona una plantilla extensa de profesionales y en el que es preciso proporcionar una atención muy especializada a los usuarios finales, alumnado y familias, la existencia de unos equipos directivos sólidos, bien formados y apoyados por la administración y la inspección es insoslayable.

La dirección de un centro educativo y los integrantes de los equipos de dirección, jefaturas de estudios y coordinación, deben disponer de tiempo suficiente, establecido en sus horarios lectivos y complementarios y de un reconocimiento económico para desarrollar su labor con garantías de calidad. Por otra parte, la acción tutorial, elemento consustancial a la acción docente, debe tener también sus tiempos y su reconocimiento económico.

En nuestro ejemplo, además, tenemos una estructura de coordinación central que debemos sostener. En el ámbito de la gestión pública directa estas funciones quedan diluidas en la estructura y funcionamiento propios de la Administración, pero en las escuelas de titularidad privada (al menos en las que integran varios centros) es imprescindible que haya personas dedicadas a hacerlo posible con coherencia.

GASTOS	Promedio Centros	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Organización Docente	388.442	263,05	6,24%
Dirección	27.548	18,66	0,44%
Jefatura de Estudios / Coordinación	91.705	62,10	1,47%
Tutorías	174.163	117,94	2,80%
Servicios Educativos Centrales	95.025	64,35	1,53%

1. *Dirección, Jefaturas de estudio, otras coordinaciones.* En los centros de FUHEM se remunera a direcciones, subdirecciones, coordinaciones de etapa o ciclo con arreglo a la ingente tarea que afrontan. Por lo general, los complementos salariales por estas funciones directivas están relacionados con la cantidad de grupos y de alumnado a su cargo, aunque a veces tienen que ver también con situaciones de especial dificultad. Una prueba de que no se trata de dádivas sin funciones ni responsabilidades sustantivas es la dificultad para encontrar candidatos solventes que aspiren a su desempeño.

Aunque en mucha menor cuantía, también se financian, a través de complementos, algunas tareas de coordinación de proyectos o aspectos concretos, como pueden ser las tecnologías, el bilingüismo, la comunicación a través de redes y web, la educación ecosocial, etc.

2. *Tutorías*. El complemento individual de tutoría es un elemento esencial de nuestro proyecto, ya que reconoce una tarea capital en la relación entre el profesorado, el alumnado y las familias. Supone, como se aprecia en el cuadro, un montante anual considerable.
3. *Servicios educativos centrales*. Esta partida de gasto está asociada a la necesidad de FUHEM de coordinar los tres centros que gestiona, así como de poner en marcha iniciativas y planes de mejora, nuevos proyectos, evaluaciones de calidad, etc., que conciernen al conjunto del proyecto educativo, a través de un equipo de trabajo centralizado. Es obvio que esta función no existe si el centro educativo es único.

Consumos y suministros básicos. Aunque dependerá del tamaño de cada centro y de los servicios que presta, el desarrollo de la labor educativa genera gastos diarios relacionados con suministros y servicios que son imprescindibles, como los energéticos, el agua, la telefonía y las redes, la plataforma informática para la gestión del centro o la limpieza ordinaria o extraordinaria de los edificios y espacios exteriores.

Como se ha dicho, las necesidades tecnológicas son crecientes y no se reducen a la presencia de dispositivos. Asegurar la conectividad a las redes implica un nivel de gasto en telefonía considerable. Además, los recursos informáticos funcionan a base de un software también costoso y en permanente cambio. La mayor parte de los centros contratan plataformas de gestión, de contabilidad y de organización educativa. En algunos casos utilizan plataformas de aprendizaje comerciales que comportan unos costes elevados.

También hay que tener en cuenta otros costes menos visibles que tienen que ver con la gestión, como los asesoramientos profesionales laborales, sanitarios, arquitectónicos; o con la necesidad de contratar seguros diversos o servicios de carácter más o menos esporádico, por ejemplo, para la poda de árboles o para la prestación puntual de una asistencia sanitaria, etc.

GASTOS	Promedio Centros	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Consumos y Suministros	356.575	241,47	5,73%
Limpieza	190.750	129,18	3,06%
Transportes y Comunicaciones	2.843	1,93	0,05%
Suministros	147.884	100,15	2,38%
Plataforma de Gestión	7.647	5,18	0,12%
Servicios Bancarios	295	0,20	0,00%
Otros Gastos Sociales	7.156	4,85	0,11%

Material no Inventariable (material didáctico). Aunque una parte del material que el alumnado necesita para llevar a cabo su proceso de aprendizaje sea provista por las propias familias o, en ocasiones, por la Administración –por ejemplo, a través de sistemas de préstamos de libros– es indudable que los centros educativos deben dotarse de mucho material para el funcionamiento ordinario de las aulas, para su utilización por parte de los docentes y también para su uso por parte del alumnado.

Material de papelería de lo más variado, para escritura o plástica, pizarras, tizas, juegos educativos, cuentos y libros infantiles y también libros o revistas profesionales; materiales para las aulas de educación infantil, fotocopias, carteles o mapas, material didáctico para las aulas de educación física, música o plástica, laboratorios y talleres... etc.

GASTOS	Promedio Centros	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Material no Inventariable	68.731	46,55	1,10%
Material Didáctico	68.731	46,55	1,10%

Gestión y funcionamiento. Una organización con un cierto grado de complejidad que quiera operar de forma satisfactoria tiene gastos de funcionamiento para llevar a cabo la gestión del conjunto.

Nos referimos en este bloque a los costes relativos al personal de administración y servicios del centro: gerencia, secretaría, personal informático, personal de mantenimiento, conserjes.

Las entidades que gestionan varios centros educativos suelen tener, ya sea con medios propios o mediante la contratación de profesionales externos, estructuras administrativas imprescindibles que proporcionan servicios transversales y centralizados al conjunto de los centros, como son la gestión de recursos humanos, administración y contabilidad, asesoría y cumplimiento de obligaciones legales y fiscales, prevención de riesgos laborales, protección de datos, gestión centralizada de proveedores y mantenimientos, comunicación o publicaciones, entre otras. En los casos de centros únicos, estas tareas deben ser asumidas por el propio centro y, en el ámbito de la gestión pública directa, algunas de ellas por la Administración.

GASTOS	Promedio Centros	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Gestión y Funcionamiento	450.249	304,91	7,23%
Personal Administración y Servicios	261.528	177,11	4,20%
Servicios Admón Central	188.721	127,80	3,03%

Programas y proyectos: innovación y experimentación educativa. Los centros educativos necesitan renovar sus propuestas pedagógicas y poner en marcha iniciativas de innovación y mejora. Pueden ser consecuencia del impulso de mejora que emana de las propias estructuras de coordinación docente, alumnado o familias; motivadas por cambios legislativos o por la existencia de programas específicos que comportan y exigen nuevas formas de organización y gestión.

El impulso del bilingüismo a través de la incorporación de nativos para la conversación; la mejora de la convivencia y la creación de grupos de mediación; el aprendizaje dialógico o el aprendizaje servicio, entre otros, pueden ser buenos ejemplos, así como la necesidad de obtener un mayor partido de los recursos tecnológicos, que suele comportar la necesidad de contar con personal especializado o con un asesoramiento externo.

En nuestros centros dedicamos esfuerzos a estos proyectos, que a veces son impulsados por la propia Administración, como en el caso del bilingüismo. Una parte del gasto requiere recursos económicos propios.

Además, cada año promovemos que nuestro profesorado se embarque en proyectos de mejora y dotamos una partida para llevarlos a cabo. También en este

caso, a veces puede encontrarse financiación adicional, en la propia Administración o a través de otras convocatorias, pero siempre son necesarios recursos propios para hacerlo.

GASTOS	Promedio Centros	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Programas y Proyectos	99.288	67,24	1,60%
Bilingüismo	51.706	35,02	0,83%
Programa Accede	19.374	13,12	0,31%
Innovación Educativa	28.207	19,10	0,45%

Actividades complementarias y extraescolares. No son considerados costes necesarios ya que, en teoría, el desarrollo del currículo y el funcionamiento del centro pueden desarrollarse sin ellos. Además, son opcionales y sufragados por los usuarios concretos del servicio o mediante becas. Sin embargo, son actividades que forman parte del proyecto educativo, ya que contribuyen a complementar la formación integral del alumnado. Solo por eso los mencionamos de forma breve.

Su concreción, extremadamente variable, puede ser una fuente de discriminación, si en la práctica no son accesibles para la generalidad del alumnado.

Los comedores son más habituales en los colegios de educación infantil y primaria y en la mayor parte de los centros concertados. Comportan necesidades espaciales y materiales y un alto nivel de costes, asociados a los productos, pero también a la presencia de profesionales de cocina, de servicio o de cuidado del alumnado. Las actividades complementarias y extraescolares se desarrollan en el centro como complemento de las actividades estrictamente curriculares, fuera del horario lectivo o integrado de alguna manera en el mismo como prolongación horaria. Pero también pueden llevarse a cabo fuera del propio centro, como viajes, granjas, convivencias o visitas a un teatro o un museo.

Incluso puede haber actividades que son curriculares, pero en cuyo desarrollo se cuenta con personal externo al centro –un músico, un grupo de teatro, una poeta, una entidad que trabaja valores–, muchas veces de forma gratuita, financiado por alguna entidad local o proyecto, pero otras con un desembolso económico.

RESUMEN DE COSTES NECESARIOS		
GASTOS	Euros por Alumno	% s/ Gasto Total
Infraestructura Material	503,46	11,94%
Personal Docente	2.788,87	66,16%
Organización Docente	263,05	6,24%
Consumos y Suministros Básicos	241,47	5,73%
Material no Inventariable (Mat. Didáctico)	46,55	1,10%
Gestión y Funcionamiento	304,91	7,23%
Programas y Proyectos	67,24	1,60%
TOTAL	4.215,55	100,0%

En todo lo hasta aquí tratado, hay tres aspectos que suelen circular unidos, pero que son muy diferentes. Uno es la existencia del gasto, otro su necesidad, y un tercero su financiación (que tendrá que ser asumida por alguien, total o parcialmente: sea mediante la subvención pública, sea por el titular o por las familias y en este último supuesto, de forma obligatoria o voluntaria). Son cosas distintas y no debe hacerse un *totum revolutum*, que solo genera confusión. Diferenciamos y atrevámonos a argumentar cada uno de los aspectos.

Hemos expuesto una estructura de costes, propia de nuestros centros, aportando información empírica sobre sus cuantías, pero sin pretender que sea mecánicamente generalizable, por lo que sigue en pie la necesidad de estudios empíricos de mayor alcance. El paso siguiente debería ser debatir lo que debe considerarse una estructura significativa de los costes de la escuela, haciéndolo con razones y datos. Aunque no sea este el lugar para hacerlo, ojalá esta modesta aportación sirva de estímulo para iniciarlo.

Financiación de la escuela concertada en la Comunidad de Madrid

No queremos concluir este análisis sin realizar una aproximación, partiendo de la estructura de costes expuesta, a lo que supone la financiación pública de los costes y de las necesidades que se generan de financiación adicional. De nuevo nos referimos al régimen que rige para nuestros centros, ya que algunos colegios cooperativos pueden presentar un modelo de financiación diferente (módulo íntegro), aunque no difiera mucho en las cuantías.

Estructura de subvenciones del Concierto Educativo de la CAM. Los módulos económicos para la financiación de los colegios concertados se publican cada año en la Ley de Presupuestos de la CAM. En su artículo 48 y Anexo III se describen las modalidades de financiación y forma de justificación y se establecen los módulos (cuantías económicas) aplicables cada año. Estas cuantías pueden presentar variaciones a lo largo del año por actualizaciones de los salarios de los docentes de la enseñanza concertada.

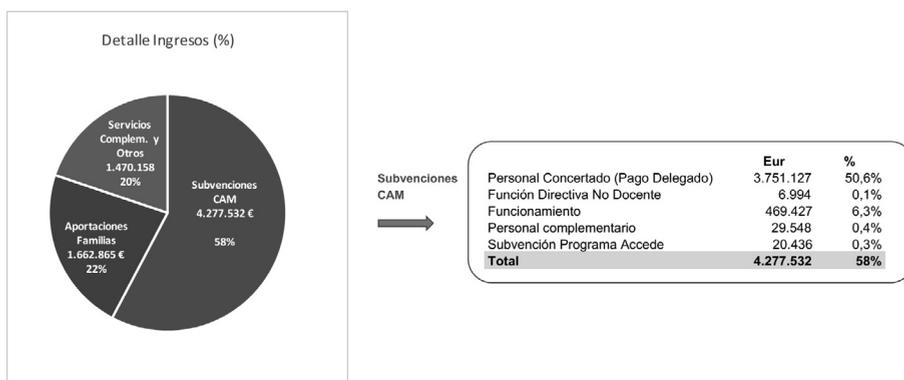
La financiación de la Comunidad de Madrid a la enseñanza concertada se estructura en cinco ejes o instrumentos fundamentales:

1. *Subvención para personal concertado (pago delegado).* Se financian según las ratios profesor/alumno que establece la propia CAM, las cuantías señaladas como «salarios del personal docente» y «gastos variables», incluidas cargas sociales. Estas cantidades son abonadas a los docentes directamente por la Administración (nómina de pago delegado), con los topes máximos que se establecen en los correspondientes módulos económicos. También se financian en pago delegado cierto número de horas de orientadores educativos. Dentro del concepto de «gastos variables» se consideran incluidas las retribuciones de las direcciones, así como las sustituciones del personal docente en pago delegado (solo cubierto a partir del undécimo día de baja).
2. *Función directiva no docente.* Esta financiación está destinada a compensar el desempeño de otras funciones directivas que se determinen por los centros en base a su autonomía organizativa. No se considera una financiación específica para las tutorías, coordinaciones de etapa, jefaturas de estudios, etc.
3. *Subvención para «otros gastos».* Está destinada a financiar un amplio enunciado de gastos de funcionamiento de los centros concertados (administración central, personal de administración y servicios del centro, suministros y servicios diversos, conservación, reparaciones y mantenimiento, reparación y reposición inventariable, reposición de inversiones reales, material y equipo didáctico, suscripciones y cursos de formación del profesorado, implantación de programas educativos, transportes, seguros, varios), así como otros tipos de gastos específicos finalistas (material para el alumnado con necesidades especiales, discapacidades auditivas, visuales, etc., pruebas de evaluación externa, material didáctico para aulas de compensación educativa, material centros de escolarización preferente TEA, implantación programa de bilingüismo).

4. *Personal complementario*. Subvención destinada a la financiación del personal complementario especializado (técnicos/as de integración social, psicólogos/as, enfermeros/as, fisioterapeutas...) dedicado a la atención de alumnado con necesidades especiales y a las aulas de apoyo previstas en algunos casos.
5. *Subvención programa ACCEDE*. Programa de préstamo de libros al alumnado de la Comunidad de Madrid. Se rige por su normativa específica. La subvención va en función del número de alumnos que se adhieren al programa en cada etapa y curso, y se dedica a los conceptos de coordinación del programa, ayuda externa en la gestión y materiales.

Financiación de los gastos de un centro concertado en la CAM (estudio de caso). Una vez analizado el esquema y estructura de las subvenciones de la CAM, trataremos de aproximarnos a la realidad de la cobertura que proporciona esta financiación. Para ello volveremos al ejemplo basado en el promedio de los tres centros concertados de FUHEM, según datos reales de ejecución de gasto del curso 2018/19.

A pesar de la amplitud de los enunciados, la financiación del concierto educativo para el promedio de los tres centros en el período considerado solo fue del 58% del total del gasto:



El 42% restante del gasto anual fue financiado a través de infraestructura material aportada gratuitamente por el titular, de los excedentes que se han generado en los servicios complementarios que prestan los centros y revierten íntegramente al mismo, y, finalmente, de las aportaciones de las familias, ya sea mediante cuotas autorizadas (bachillerato, infantil no concertado, orientación) o voluntarias.

La posibilidad de que alguna partida de gastos pueda ser financiada a través de otras vías (otras subvenciones, concursos, donaciones, etc.) es, en nuestro caso poco relevante, aunque cabe apuntar que muchos de los costes de la formación son financiados a través de FUNDAE (antes Fundación Tripartita).

En el cuadro que sigue se refleja de forma nítida la proporción en la que el Concierto de la CAM financia los distintos componentes de la estructura de costes. Resalta la forma en la que se ignora la necesidad de financiar la infraestructura material, el alto porcentaje en que se financia al personal docente, la poca relevancia de la organización docente, la insuficiencia en la cobertura de costes de necesidad contrastable

—como son los consumos y suministros, el material didáctico y los requeridos por una buena gestión y funcionamiento— y la insuficiencia de los dedicados a programas y proyectos innovadores.

La financiación del concierto educativo para el promedio de los tres centros en el período considerado solo fue del 58% del total del gasto

Concierto CAM		No financiado
24,5%	INFRAESTRUCTURA MATERIAL	75,5%
0,0%	<i>Inmuebles e Instalaciones</i>	100,0%
40,4%	<i>Inversiones de reposición Inmuebles</i>	59,6%
40,4%	<i>Mantenimiento conservación, reparación</i>	59,6%
40,4%	<i>Inversiones en otro inmovilizado</i>	59,6%
40,4%	<i>Tributos, tasas</i>	59,6%
91,0%	PERSONAL DOCENTE	9,0%
100,0%	<i>Personal Docente según ratio oficial</i>	0,0%
43,1%	<i>Sustituciones</i>	56,9%
0,0%	<i>Horas de Docencia Adicionales a ratio oficial</i>	100,0%
0,0%	<i>Servicio de Orientación no subvencionado</i>	100,0%
0,0%	<i>Formación</i>	100,0%
8,7%	ORGANIZACION DOCENTE	91,3%
34,1%	<i>Dirección</i>	65,9%
26,5%	<i>Jefatura de Estudios / Coordinación</i>	73,5%
0,0%	<i>Tutorías</i>	100,0%
0,0%	<i>Servicios Educativos Centrales</i>	100,0%
40,4%	CONSUMOS Y SUMINISTROS	59,6%
40,4%	MATERIAL DIDÁCTICO NO INVENTARIABLE	59,6%
40,4%	GESTIÓN Y FUNCIONAMIENTO	59,6%
54,8%	PROGRAMAS Y PROYECTOS	45,2%
65,6%	<i>Bilingüismo</i>	34,4%
100,0%	<i>Programa Accede</i>	0,0%
0,0%	<i>Innovación Educativa</i>	100,0%

Conclusiones

Resumamos. La financiación puede ser, total o parcialmente, pública. Lo fundamental aquí son los principios que determinan los criterios de cobertura, sin despreciar los pasos subsiguientes que determinan su materialización ¿Con qué procedimientos se fijan las cuantías de la subvención (módulos)?, ¿quiénes participan?, ¿es objeto de negociación?, ¿dónde se debate y se aprueba?, ¿en qué medida interviene el gobierno central y en cuál las autonomías? Algunas respuestas pueden ser claras, otras menos.

Los costes también pueden ser pagados, en distinto grado, por las familias: íntegro, copago o nulo (en el supuesto de plena gratuidad). Las familias pueden entrar en copago sencillamente porque hay costes necesarios que no han sido cubiertos, pero también por la posibilidad de que se quieran prestaciones o actividades adicionales, por encima de lo razonablemente cubierto por módulos ¿Cuál debe ser el grado de libertad de la comunidad educativa y de las familias para realizar aportaciones económicas voluntarias? ¿Tiene sentido prohibirlas, autorizarlas para cualquier propósito o solo dentro de un espectro?

Está también la opción de que sean los titulares (una diversidad de personas jurídicas mercantiles, cooperativas, fundaciones e instituciones sin ánimo de lucro, órdenes religiosas u otras que puedan surgir) quienes los afronten. Si lo hacen íntegramente, lo normal es que nos encontremos en el territorio de la escuela privada. Si su aportación es complementaria de otras, estaremos ante una problemática de derechos, obligaciones, seguridad jurídica y régimen de sanciones.

Para acabar de complicarlo, puede haber, además, formas difusas o encubiertas de financiación de los costes objetivamente existentes. Es el caso cuando los trabajadores de cooperativas o de otras instituciones reciben remuneraciones o tienen unas condiciones de trabajo inferiores a los estándares socialmente establecidos.

El tratamiento coherente, explícito y transparente de estas cuestiones ayudará a que el debate se sitúe en torno a los problemas reales, abierto a la discrepancia, limpio de la peor versión de la ideología, preocupado por proporcionar a la sociedad la educación que precisa en un tiempo marcado por la crisis multidimensional y el cambio global.

Debate acerca de la titularidad de los centros, la educación pública y el régimen de conciertos

XAVIER BONAL, CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ,
JAVIER MARTÍNEZ CUARESMA Y ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ

Probablemente no resulte difícil llegar a un acuerdo sobre qué entendemos por escuela pública: una escuela financiada por el Estado, no discriminatoria ni segregadora, democrática y gestionada por la comunidad escolar, laica, abierta a su entorno y a los problemas de su época, orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad fomentando el despliegue de todas las capacidades intelectuales y morales de la persona. Sin embargo, los consensos se diluyen –en ocasiones en agrias e ideologizadas polémicas– cuando de lo que se trata es de abordar cómo se concreta esa educación pública en nuestra realidad más inmediata. En una sociedad democrática las discrepancias son siempre legítimas si, una vez reconocidas, se abren puentes y posibilidades para un diálogo honesto. Con esta intención hemos pedido que respondan a nuestras preguntas:

FUHEM: ¿Cuáles son los problemas que plantea la actual red de centros educativos en nuestro país? ¿Cuál es su propuesta concreta respecto a la red de centros sostenidos con fondos públicos?

Xavier Bonal: La diversidad de centros educativos en España se arrastra desde una historia de inhibición del Estado en educación y de delegación de funciones, especialmente en la Iglesia católica. La red de centros es muy diversa, especialmente en el sector concertado, con centros que son de interés público y otros que no lo son. Hay que ser más precisos en la definición de interés público y vincular los conciertos educativos a esta definición. Un centro escolar que, en base a su proyecto pedagógico, solicite aportaciones de 600 euros al mes a las familias no es ni puede ser de interés público. Yo vincularía interés público a gratuidad real. Eso sí, con un aumento sustancial de la financiación pública.

Carmen Rodríguez: El principal problema es la existencia de dos redes escolares diferenciadas, una pública y otra privada concertada, que favorecen la competencia entre escuelas y las políticas de elección de centro, y que tienen como consecuencia la segregación escolar. La concertada acoge solo al 7,5% del alumnado desfavorecido y un alumno de un entorno más pobre tiene 5,5 más probabilidades de repetir curso. Un segundo problema es el negocio que suponen los centros educativos privados financiados que sirven para la creación de centros *low-cost*, como está ocurriendo en la educación infantil en muchas comunidades autónomas (CCAA), donde el profesorado tiene sueldos inferiores al SMI y trabajan con ratios muy altas durante 40 horas directamente con el alumnado. Un tercer problema son los idearios particulares de los centros que van en contra de los Derechos del niño (Convención internacional) y de la libertad de conciencia (Constitución), siendo el 64% de los centros concertados instituciones religiosas católicas.

Mi propuesta es la supresión progresiva hasta crear una red de titularidad y gestión pública que de manera voluntaria y negociada integre a los centros privados concertados. Mientras tanto, impedir las desviaciones que se producen con el régimen de conciertos, por la falta de gratuidad y prácticas de segregación. También impedir el aumento de los conciertos, de las plazas y de la financiación de los centros privados que permite la LOMLOE.

Javier Martínez: No son un problema y si es que los hubiera, es el momento de encontrar los puntos de coincidencia, que, seguro, que son muchos, muchos más de los que *a priori* pudiéramos pensar. Y luego tener la suficiente flexibilidad para ser capaces de consensuar aquellos puntos en los que no haya coincidencia. Eliminemos ese enfrentamiento entre los centros educativos sostenidos con fondos públicos en función de su titularidad: la red de centros educativos es heterogénea, pongamos en valor sus mejores prácticas.

La enseñanza concertada es enormemente variada en aspectos muy diversos, sus formas jurídicas, su nivel de independencia, sus fines y objetivos o las condiciones en las que se presta el servicio educativo.

Respetamos, como no puede ser de otra manera, la existencia de cualquier tipo de centros educativos, mientras se respeten las condiciones, si bien nuestro modelo es el de una Escuela plural, la sociedad así lo es y los centros educativos también deben serlo. Estamos formando ciudadanos y la mejor forma de facilitar

la convivencia en esta sociedad de distintos y distintas es que sepan convivir desde la escuela.

Desde UECOE no creemos que sea ni el momento ni el camino adecuado poner contra las cuerdas al sistema de enseñanza concertada y, mucho menos, menos-cabar la dignidad de los trabajadores y cooperativistas que dan lo mejor de sí mismos en pro de la educación y formación de nuestro alumnado. El problema es la resolución de la financiación, el módulo de concierto debe cubrir el coste real.

Enrique Javier Díez: El problema fundamental es la propia existencia de una doble red de centros escolares financiada con recursos públicos, en cuyo seno persiste una amplia gama de centros privados concertados que genera, mantiene y consolida la segregación educativa y social. Se suele justificar amparándose en el pretendido “derecho a la libre elección de centro”, pero las investigaciones demuestran reiteradamente que, como dice el experto Gimeno Sacristán, detrás de muchas invocaciones a la “libertad” de elección de centro lo que se esconde es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos e hijas con los que no son de la misma clase.

España representa al respecto una anomalía en el panorama europeo, manteniendo esta red de centros privados concertados que surgieron para llegar donde no llegaba la educación pública, tras la dictadura, en un momento puntual y de forma temporal, pero que se han convertido en una red que compite y presiona constantemente para ampliar su nicho de “mercado”.

La propuesta, compartida por la mayor parte de los sectores progresistas en educación, es clara y concreta: red única de centros públicos, mediante la supresión progresiva de toda financiación pública a centros privados. Se tendría que hacer lógicamente en un proceso negociado, pensando en el profesorado y el alumnado actualmente escolarizado en esos centros, con un horizonte temporal de unos diez años, para que se pudieran integrar aquellos centros concertados que lo demandaran. Quienes optaran por no integrarse en ella, dejarían de recibir financiación pública. Ya se ha hecho algo análogo en diversas zonas del Estado.

FUHEM: ¿Cuáles son los rasgos sustantivos que debe tener una educación pública y qué rasgos considera que servirían para delimitarla?

Xavier Bonal: La educación pública o de interés público debe ser inclusiva, gratuita y universal. La autonomía escolar es positiva en el terreno pedagógico, sin

duda, pero se corre el riesgo de que la diversidad se convierta en desigualdad. La diversidad no puede materializarse en base a diferencias económicas o de calidad educativa. La red de centros sostenidos con fondos públicos debe ser una red equivalente en cuanto a calidad educativa, que no quiere decir idéntica. Por lo que respecta al carácter inclusivo, la educación pública tiene que ser abierta, colaborativa y corresponsable en la escolarización del alumnado con necesidades educativas. Asimismo, la educación pública tiene que ser abierta a la comunidad, no corporativista. Tiene que salir de las paredes de la escuela y ser permeable como espacio y equipamiento de la comunidad y para la comunidad.

Carmen Rodríguez: Los rasgos sustantivos de la educación pública son que todas las personas tengan garantizado el derecho a la educación y el derecho a una igualdad justa, que implica no solo el acceso a una plaza escolar sino a una educación intelectual, laica, gratuita, democrática y comprensiva, en la que todo el alumnado pueda formarse, adquirir conciencia y responsabilidad para disfrutar de la libertad.

El único espacio donde se puede desarrollar la educación democrática es en la escuela pública siempre que garantice la pluralidad de públicos heterogéneos y permita la participación democrática de la comunidad y la organización dirigida a la mejora del bien común. El Estado no tiene el monopolio de la educación, pero sí la representación de la sociedad para crear un espacio educativo plural que no debe restar posibilidades a la comunidad y a un profesorado que tenga autonomía real y reconocimiento profesional.

Javier Martínez: Desde las Cooperativas de Enseñanza entendemos la educación como un servicio público, de todos para todos, para promover, de manera efectiva, que toda la ciudadanía pueda ejercer realmente el derecho constitucional a la educación. Que esta, sostenida con fondos públicos, sea universal y tenga como fundamentos la igualdad y la equidad y ofrezca una educación de calidad, abierta realmente a todo el mundo sin discriminación alguna y que transmita los valores asociados a los derechos humanos. A estos principios se debería ir incorporando la sostenibilidad, ya que la lucha por la emergencia climática es un objetivo post-COVID prioritario y estratégico, alineado con la Agenda 2030.

Enrique Javier Díez: La educación pública es ante todo la garante del derecho universal a la educación en condiciones de igualdad. Por tanto, una educación pública es aquella que está concebida, diseñada, planificada y organizada al servicio

del bien común y no de intereses particulares de determinados grupos y sectores sociales. Sean estos intereses económicos (convertir la educación en un negocio y obtención de beneficios), ideológicos (mantener la educación como vía de influencia y “adoctrinamiento” en un ideario particular) o de exclusión social (vía de “exclusividad” y rechazo a la mezcla y cohesión social, a la convivencia en una sociedad plural, diversa y multicultural).

Los rasgos esenciales que la delimitan: (a) De titularidad y gestión pública por parte del Estado y las CCAA, como representantes de la comunidad social que los ha elegido democráticamente. (b) Gratuita en todos sus niveles, para garantizar el ejercicio del derecho de todos y todas a la educación. (c) Planificada por los poderes públicos para garantizar el derecho a la educación a toda la ciudadanía, desde quien está en una zona rural de la España vaciada, hasta quien está en una zona marginal. No en función de intereses particulares, sino en función del bien común y la cohesión social. (c) Laica, que respete la libertad de conciencia del menor y no utilice el espacio público para adoctrinar con dogmas y creencias religiosas o de otra índole. (d) Inclusiva, que dé respuesta a la diversidad sin excluir por razones económicas, sociales, culturales, ideológicas, sexuales o de cualquier tipo. (e) Democrática, que garantice la participación de las familias y de la sociedad no como clientes sino como integrantes de la comunidad educativa.

FUHEM: En su opinión, ¿cubren los módulos actuales los costes necesarios para que los centros concertados puedan impartir una verdadera educación pública de calidad? ¿Tendría algún sentido proclamar la gratuidad si no se cubren los costes necesarios para que pueda existir?

Xavier Bonal: La infrafinanciación de recursos públicos de la enseñanza concertada es un hecho constatado, si bien requiere de muchos matices en el cálculo. El coste por alumno, por ejemplo, es un mal indicador porque el sector público abre escuelas rurales con pocos alumnos, cosa que nunca hará el sector concertado que solo se establece donde hay mercado. Pero el problema no es que por falta de financiación la escuela concertada no pueda ser inclusiva y ser de interés público. El problema es que una parte muy significativa de los centros concertados reclama más financiación y exige poder continuar con sistemas de copago para pagar su diferencia, que se convierten en barreras de entrada para el alumnado desfavorecido. El mecanismo por lo tanto debe ser el de compensar déficits de financiación es asociar los recursos públicos a la inclusión educativa, y al principio

de accesibilidad y no exclusión. Yo soy partidario de dar financiación si se responde a los objetivos de cubrir y corresponsabilizarse de las necesidades educativas, y cuando esos recursos supongan una garantía de gratuidad. Es decir, si se dan más recursos hay que asegurar que las escuelas concertadas son efectivamente gratuitas. Si sumamos financiación pública y privada, el coste por alumno de la enseñanza en España es muy superior en el sector privado, lo que indica que el gasto privado está pagando algo más que la simple cobertura del coste de la enseñanza. El modelo de reforma aplicado en Chile con la Ley de Inclusión Educativa podría ser un buen ejemplo. Aumenta la financiación pública si, y solo si, la escuela se convierte en gratuita.

Carmen Rodríguez: El coste de los módulos depende de cada CCAA, además de los Presupuestos Generales del Estado según el art. 116.4 y 117 de la LOE, LOMCE y la LOMLOE. La financiación de la educación en nuestro país es muy deficitaria y en los últimos años mucho más, pero mientras la financiación de la concertada y de centros financiados privados ha subido la de los centros públicos, que son los que tienen al alumnado con mayores necesidades en recursos humanos y materiales, ha bajado. La universalidad del derecho a la educación exige accesibilidad material a los centros educativos y la gratuidad del servicio que prestan las instituciones. Solo la financiación pública suficiente de la educación posibilita el derecho a la educación de todos los alumnos y alumnas sea cual sea su condición y procedencia social.

Javier Martínez: Los actuales módulos económicos de los centros sostenidos con fondos públicos de los centros concertados deberían ser actualizados con el fin de que cubrir la totalidad del coste del puesto escolar. Entendemos que es urgente analizar el coste real de la plaza escolar del alumnado a través del estudio y la revisión del módulo económico de conciertos. El cooperativismo educativo considera que, en las actuales circunstancias, este servicio educativo de los centros concertados se da en una situación de infrafinanciación (desde el 2008, no se ha revisado). Por eso, a pesar de que defendemos el respeto a la gestión privada de los centros concertados ajustada a la normativa, valoramos positivamente el hecho de la propuesta de la Disposición adicional vigesimonovena sobre la fijación del importe de los módulos de la reciente aprobada LOMLOE de constituir una comisión para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto que valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad y cuyas conclusiones de este estudio se incorporen de manera efectiva en el Plan de incremento

del gasto público educativo. Resulta de capital importancia que se dote al conjunto del sistema de los recursos económicos necesarios para lograr los objetivos de la nueva legislación. Hacer realidad esta previsión nos parece totalmente urgente. Eso sí, con toda la transparencia y el control en la gestión de los recursos.

Enrique Javier Díez: Los conciertos no son obligatorios. Quienes los solicitan y renuevan una y otra vez, conocen bien las condiciones y, por tanto, cabe pensar que globalmente les trae a cuenta concertar por diferentes motivos, no solo económicos. Respecto a la gratuidad hay que entenderla como un requisito del derecho universal a la educación, según lo apuntado anteriormente. Al igual que el derecho a la salud solo lo puede garantizar una sanidad pública y gratuita, el derecho a la educación solo lo puede y debe garantizar una educación pública y gratuita. La gratuidad hace referencia al derecho a la educación pública que se garantiza constitucionalmente. Quien quiera educación privada o particular, que se la pague.

En modo alguno se contempla en nuestra Constitución, ni en el derecho comparado, la posibilidad de que las familias deban recibir una ayuda pública para elegir entre ambas redes, pública y privada, ni que esta última deba ser financiada con fondos públicos. El texto constitucional establece que la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, pero no prescribe que el Estado esté obligado a garantizar esa gratuidad en colegios privados, por el simple hecho de que las familias elijan un centro distinto del creado y gestionado por los poderes públicos. Así lo dejó asentado el Tribunal Constitucional en la sentencia 86/1985, de 10 de julio, dictada por su Sala Segunda: «(...) siendo del todo claro que el derecho a la educación —a la educación gratuita en la enseñanza básica— no comprende el derecho a la gratuidad educativa en cualesquiera centros privados, porque los recursos públicos no han de acudir, incondicionadamente, allá donde vayan las preferencias individuales».

FUHEM: **¿Es la gestión directa de los centros por parte de la Administración pública condición necesaria para que un centro educativo sea realmente público? ¿Es condición suficiente para que lo sea?**

Xavier Bonal: No veo por qué ni tiene porque ser así. Hay algunas escuelas públicas que tienen poco de interés público, y algunas concertadas que sí lo tienen. En sectores distintos a la enseñanza, como los servicios en el tiempo libre, las actividades extraescolares, la atención a la infancia vulnerable, tenemos ejemplos

de servicios externalizados, que en ocasiones cuesta incluso distinguir si son de gestión directa. Lo mismo ocurre con hospitales públicos o concertados. La cuestión clave son las condiciones de apertura a otros proveedores, su experiencia en el sector y las condiciones de regulación y supervisión. Evitar el lucro, las subastas a la baja o los mecanismos de selección se puede hacer. La cuestión es saber elegir bien qué actores y en qué condiciones se pueden garantizar una provisión del servicio en condiciones de equidad y de calidad.

Carmen Rodríguez: La gestión directa de los centros es compartida entre la administración pública y la dirección del centro, en cuya elección participa la comunidad escolar. Esta gestión está además controlada por órganos de participación, que hacen que sea un modelo de gestión más participativo y democrático que la de un titular dueño de una empresa. No estando de acuerdo con el modelo de elección de dirección actual, mucho menos puedo estarlo con el de un centro privado. La privatización va generalmente de la mano del negocio, de la desigualdad y los idearios particulares; es parte de la cultura elitista y diferenciada que buscan algunas familias, empresarios y políticos.

Javier Martínez: No. Nuestra presencia como entidades de titularidad privada es necesaria y legítima para la prestación de un servicio público educativo, al igual que ocurre con otros servicios esenciales como la dependencia, la discapacidad, la diversidad funcional, la intervención social, las escuelas infantiles municipales y autonómicas. De manera que lo “público” no quede limitado a la titularidad estatal y pueda enriquecerse con aportaciones de la sociedad civil.

Las Cooperativas de Enseñanza somos entidades de titularidad privada y con espíritu sin ánimo de lucro que, por el hecho de ser cooperativas, orientamos nuestras acciones con el fin de prestar un servicio público básico como es el de la educación. Desde la UECOE entendemos que la prestación de ese servicio público tiene por finalidad asegurar un derecho básico que no es ni debe ser considerado en exclusiva de una u otra titularidad de la enseñanza. El cooperativismo defiende el mantenimiento de un equilibrio entre la red de centros de titularidad pública y la que constituyen los centros privados-concertados, ambas integrantes dentro de un único sistema educativo. La consideración subsidiaria de una u otra red juega en contra de la calidad del conjunto del sistema: ningún proyecto educativo que busca la calidad puede crecer desde una posición subsidiaria. Por el contrario, la complementariedad de ambas redes, entendida desde el principio de correspon-

sabilidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos como un servicio educativo de carácter público, redundaría en la mejora del sistema educativo.

Enrique Javier Díez: Sí, todos los servicios públicos garantes de derechos fundamentales deberían ser de titularidad y gestión pública (educación, sanidad, pensiones...). Es una condición necesaria e imprescindible. La gestión directa de la comunidad social (a través de sus representantes elegidos democráticamente y que conforman el Estado y las Administraciones Públicas) respecto al conjunto de los centros educativos es imprescindible si queremos garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad en un Estado. Además, cada centro público es gestionado por su comunidad educativa, de forma democrática participativa. Esto es lo que garantiza la pluralidad, la participación social de la comunidad y la democracia educativa. Lo que debemos potenciar es una mayor implicación y participación de la comunidad educativa y social en la gestión de los centros públicos, para que cada vez sean más centros realmente públicos porque son de toda la comunidad educativa. Sin olvidar, que para los profesionales de la educación lo público es una garantía de unas condiciones laborales dignas y la no precarización.

FUHEM: ¿Qué puede aportar y qué riesgos comporta una red de educación pública en la que se articulen centros de gestión directa y centros concertados que cumplan las exigencias sustantivas que se les exigiría a ambos?

Xavier Bonal: Necesitamos utilizar el bisturí dentro del sector concertado de la enseñanza para empezar a diferenciar qué centros se deben incluir en un servicio educativo de interés público. Hay muchos países en los que existen titularidades públicas y privadas en las que se garantiza la equidad en el acceso y las condiciones de escolarización. En todo caso, lo que es clave es conseguir la equivalencia de calidad. En Finlandia, las familias eligen el centro más cercano a su casa porque constatan que no hay ninguna ganancia sustantiva en ir más lejos, porque las escuelas se parecen. Creo que las creencias sobre la educación en España están más instaladas en el mercado que en el derecho a la educación. Se espera de las administraciones que garanticen el derecho a elegir por encima del derecho a acceder a una educación en igualdad de oportunidades. Este es un principio irrenunciable y creo que es el elemento central que debe cambiar, más que quien ostenta la titularidad de los centros. El riesgo que corremos con la doble red es seguir considerando que se trata de opciones de elección que ofrecen calidades

distintas y escolarizan a grupos sociales distintos. Si no rompemos esta percepción social la red única será imposible. Y solo mediante políticas decididas será posible romper dicha percepción.

Carmen Rodríguez: Aun cumpliendo las exigencias la mayoría de los centros concertados no cumplen las exigencias de gratuidad real y de selección del alumnado, creando desigualdad y segregación escolar. Esto no incide solamente en el aprendizaje de los y las estudiantes, sino que empobrece la educación socializadora, la convivencia y la integración social. No se puede construir una ciudadanía democrática creando una escuela de ricos y de pobres.

Javier Martínez: El Estado no debería primar a la red pública por encima de la red concertada, pues ambas redes satisfacen el servicio público y social de la educación a la sociedad, por lo que debe existir una complementariedad de las redes.

Y esto es así porque, según la propia Constitución, la enseñanza básica es obligatoria y gratuita, no pudiendo las familias decidir no escolarizar a sus hijos en un centro educativo y usar fórmulas alternativas, se deben matricular y, de forma correlativa, los poderes públicos tienen que garantizar que exista educación para todos los ciudadanos en las edades establecidas como de educación obligatoria. Por ello, el Estado debe programar las plazas escolares gratuitas, dentro de la programación general de la enseñanza tal y como señala el propio Artículo 27.5 de la Constitución. Hasta ahora ha habido una colaboración inteligente que ha permitido universalizar un derecho fundamental, la educación, y así debería seguir, intentando vencer las dificultades de confrontación ideológica para llegar a un acuerdo con el apoyo de todas las fuerzas parlamentarias, asociaciones y organizaciones dedicadas a la enseñanza.

Enrique Javier Díez: El hecho de que pueda haber centros privados financiados con fondos públicos que cumplan una función social equiparable a la que corresponde a los centros cien por cien públicos no justifica la permanencia de una doble red como la actual. Los conciertos educativos deberían ser en adelante estrictamente subsidiarios, es decir, solo se justifican para atender, en un momento y zona determinada, las necesidades de escolarización que la red pública no esté en condiciones de hacerlo. Los centros concertados, globalmente hablando, han servido para legitimar a un sistema de segregación, desde la infancia, que consolida aún más las diferencias sociales y económicas que se van ampliando en el actual ca-

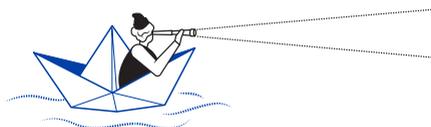
pitalismo neoliberal. Entiendo que quienes viven una experiencia distinta de la educación concertada busquen justificar y argumentar su supuesta necesidad o al menos su conveniencia, especialmente en algunos casos puntuales que pueden ser admirables, pero en el conjunto (y la excepción, tiende a confirmar la regla) la red concertada no solo es un anacronismo obsoleto, sino que es un puntal fundamental de la segregación social en este país.

Xavier Bonal es catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Special Professor of Education and International Development de la Universidad de Amsterdam y director del grupo de investigación «Globalización, Educación y Políticas Sociales» (GEPS) de la UAB

Carmen Rodríguez es profesora titular de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga y miembro del FORO de Sevilla.

Javier Martínez es presidente de la Cooperativa Gredos San Diego y de la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECoE)

Enrique Javier Díez es profesor titular de la Facultad de Educación en la Universidad de León y Coordinador del Área Federal de Educación de Izquierda Unida



ecología Política

¡Suscríbete!

La suscripción anual es de
2 números y cuesta 25€ (15€ digital)

Si todavía no estás suscrita o suscrito
puedes hacerlo por las siguientes vías:

Entra en www.ecologiapolitica.info

Envía un correo a

subscriptores@ecologiapolitica.info

Llama al 93 893 51 04



Biden en su primer trimestre: primeros pasos para un país atribulado

ROBERT MATTHEWS

Traducción: Nuria del Viso

La toma de posesión de Joseph Robinette Biden, candidato del Partido Demócrata, como el 46° presidente de los Estados Unidos transcurrió en un gélido pero soleado 20 de enero de este año en Washington. El evento produjo un suspiro de alivio casi audible y una ola de optimismo cauteloso de que los últimos cuatro años de mala administración y abuso de poder del Gobierno habían sido reemplazados por, al menos, la apariencia de un gobierno responsable dirigido por personas aceptables. La división y la intolerancia internas lideradas por Trump parecían disminuidas, si no desterradas. Sin duda, esta elección marcó un alejamiento de la crueldad hacia los inmigrantes, el racismo orgullosamente exhibido en público, el desprecio por las normas de la democracia constitucional, la cooperación con otras naciones y un hipernacionalismo de “America First”. Al menos esto es lo que esperaba la mitad de la nación.

Sin embargo, la presencia de 25.000 guardias nacionales y miles de policías y personal de seguridad proporcionó un sombrío recordatorio de que esta no era la transferencia normal de poder que había caracterizado a EEUU a lo largo de sus 234 años de historia. Por primera vez, no se realizó de manera pacífica. Donald Trump y el Partido Republicano lanzaron un golpe de mano para anular los resultados de una elección presidencial ganada por el candidato demócrata por siete millones de votos en noviembre de 2020, que afortunadamente fracasó.

El 6 de enero, la campaña para deslegitimar las elecciones –que ya duraba un mes– orquestada por el perdedor que insistió sin pruebas en que la votación estaba corrompida por un amplio fraude, culminó en un

acto de terrorismo interno. El Congreso fue asaltado por una turba armada de casi mil partidarios de Trump el día fijado para el recuento oficial de los votos electorales presidenciales en el edificio icónico del Capitolio de EEUU.

La turba insurrecta aplastó a las escasas fuerzas de seguridad. Algunos eran simplemente matones racistas de derechas, pero todos creían que les habían

Si el nuevo gobierno no aborda adecuadamente la herida histórica del racismo en el país, podría descarrilar el resto de la agenda demócrata

robado las elecciones y que esta insurrección estaba justificada. Estaban seguros de que se había violado la Constitución, de que su Comandante en Jefe los había exhortado a emprender la “guerra santa” contra el infiel enemigo liberal y de que había respaldado su acción. Entre los manifestantes del Capitolio se destacaron varios grupos de ultraderecha y supremacistas blancos.

Nadie puede dudar ahora del racismo profundamente arraigado en el país y el nuevo auge de los movimientos de supremacía blanca, incluido un número inquietante en las fuerzas militares y policiales. De hecho, los investigadores del FBI han informado que el 22% de los miembros de los grupos de supremacistas blancos son militares activos o veteranos. Además, el número de incidentes violentos cometidos por estos grupos se ha triplicado entre 2018 y 2020. Si el nuevo gobierno no aborda adecuadamente la herida histórica del racismo en el país, podría descarrilar el resto de la agenda demócrata.

Crisis política/epistemológica

A diferencia de otros líderes en momentos críticos de la historia de EEUU, Biden no solo enfrenta una gran crisis interna o externa, sino una serie de crisis interrelacionadas. En los primeros puestos de su lista de tareas, Biden ha situado la crisis política del país. Según sus palabras, «nos enfrentamos a un ataque a la democracia y a la verdad».

El violento motín en el Capitolio también puso de relieve la profunda polarización política entre la población; sorprendentemente, contó con la colaboración de algunos representantes del Congreso de EEUU y la participación de al menos un miembro del Ministerio de Asuntos Exteriores. Millones de estadounidenses (60% de los vo-

tantes de Trump) hoy no solo justifican la violencia del Capitolio, sino que han aceptado la ridícula teoría de la conspiración de que el ataque de la turba fue realmente “una operación de bandera falsa” orquestada por demócratas y ejecutada por matones anti-Trump. Hay aún más evidencia de que cuatro años de Trump han catalizado la creciente desconfianza de un gran segmento de ciudadanos estadounidenses hacia el Gobierno, los medios de comunicación, la ciencia y la verdad misma. De hecho, han abrazado lo que algunos han llamado la era de la posverdad.

El juicio político de Trump por incitar a la violencia del 6 de enero y su predecible absolución por parte de los republicanos del Senado, unos esbirros y otros temerosos de Trump, solo ha subrayado la dificultad de hacer realidad la promesa de Biden de devolver la unidad y el bipartidismo al Gobierno en EEUU. El veredicto es un reconocimiento formal de que por ahora el Partido Republicano continuará como el partido de Trump, quien aún no reconoce a Biden como presidente.

Pero para evitar equívocos: la radicalización derechista del Partido Republicano y su conversión en un conjunto de obstruccionistas plagados de agravios y dispuestos a deshacerse de la democracia representativa para mantener su poder político es anterior a la presidencia de Donald Trump. Él fue simplemente el extravagante vehículo para un partido preparado durante más de tres décadas para caer bajo su dominio.

El legado más insidioso de Trump es haber convencido a millones de conciudadanos de dudar de la autoridad de la verdad, incluida la gravedad de una pandemia y las elecciones democráticas. Una mayoría de republicanos aún no cree que Biden sea el presidente legítimo. El nuevo presidente se enfrenta ahora a una realidad en la que casi la mitad del país es incapaz de saber que les están mintiendo, o no les importa, o incluso están felices con las mentiras siempre que refuercen su odio hacia la otra mitad y confirmen sus prejuicios, especialmente sobre la indignidad del otro lado.

Así, los últimos cuatro años han dejado EEUU inmerso en una lucha maniquea entre las creencias preconcebidas y la realidad, entre la fe y los hechos: una guerra de la población entre formas duales de entender el mundo. Es probable que la nueva administración no lo resuelva en el corto plazo; pero si esta crisis epistemológica no es confrontada y disminuida, podría bloquear efectivamente para Biden la resolución de las otras crisis.

Política de la obstrucción

Actualmente, la mayoría de los líderes políticos republicanos a nivel local, estatal y federal mantienen las recetas tácticas de los últimos treinta años de librar una guerra sin cuartel contra los demócratas y su agenda. En el Congreso hay un bloqueo republicano casi unánime de la legislación demócrata; en los estados gobernados por republicanos se oponen a las restricciones de la COVID-19 –como el uso de mascarillas y el distanciamiento social– generalmente respaldadas por los demócratas. Es allí donde la pandemia ha degenerado en una guerra político-cultural entre un concepto de libertad individual contra el sentido común y la seguridad pública.

Además, dado que los últimos treinta años han demostrado que en elecciones nacionales el Partido Republicano no puede ganar el voto popular, sus oficiales y adeptos prácticamente han abandonado la idea de la persuasión política a favor

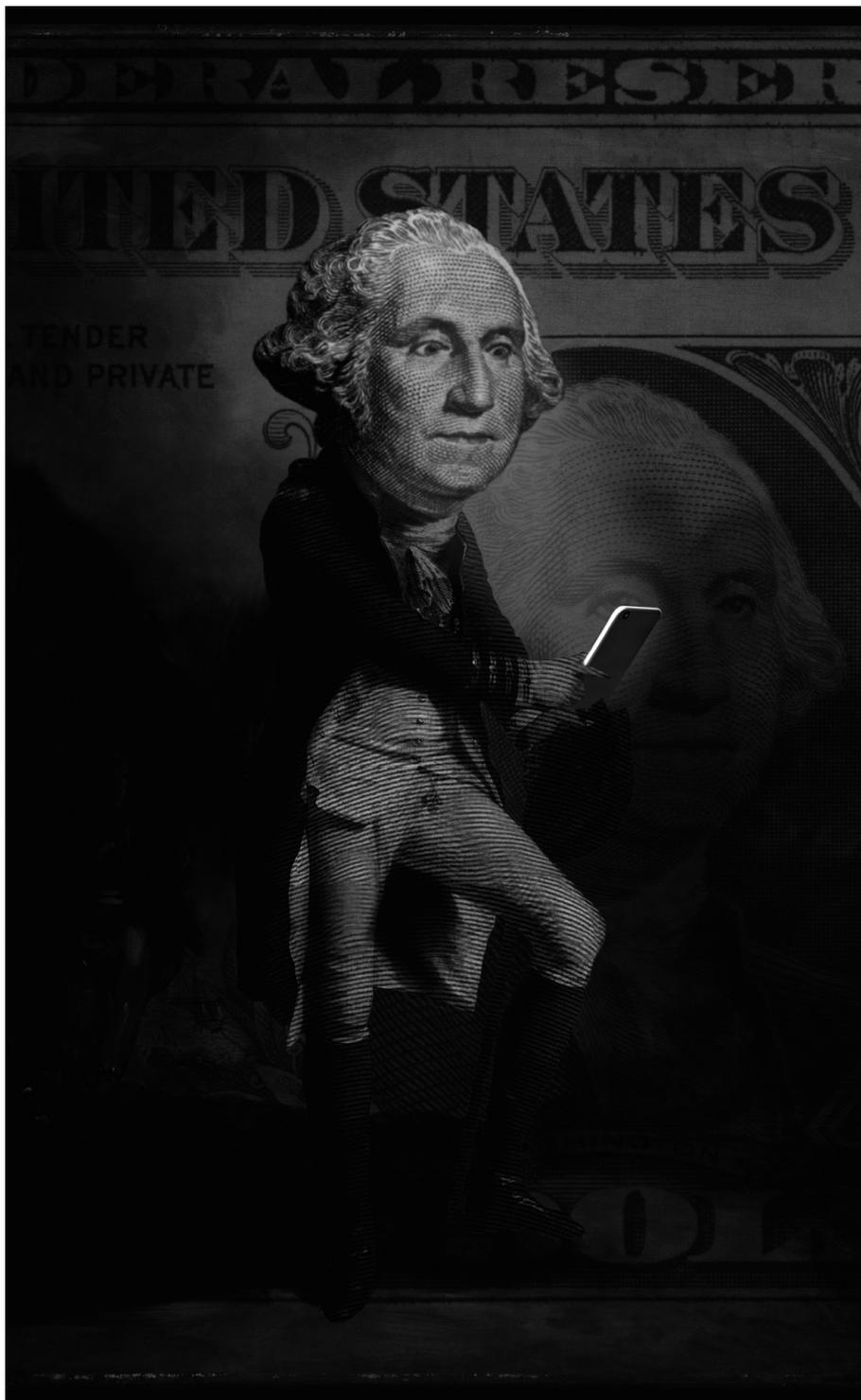
El legado de Trump es haber convencido a millones de conciudadanos de dudar de la autoridad de la verdad, incluida la gravedad de una pandemia

de reducir el sufragio. Este esfuerzo incluye actualmente leyes de supresión de gran número de votantes. Por ejemplo, los legisladores estatales republicanos en 44 estados han presentado más de 250 proyectos de ley que restringen el derecho de voto en lo que va de 2021; en cambio, el número de estos proyectos de ley fue de 35 en seis estados doce meses antes. En respuesta, la administración y los demócratas en la Cámara de Representantes

tienen dos proyectos de ley de derecho de voto en marcha para contrarrestar estos procesos y el 7 de marzo Biden firmó una orden ejecutiva que facilita la votación. Pero esta batalla está lejos de terminar.

La promesa de unidad de la campaña de Biden ya se está poniendo a prueba y es tiempo de reconsiderarla. El Gobierno ya no puede evitar los constantes rechazos republicanos a la cooperación, (mientras se quejan de que Biden y los demócratas son muy parciales); por tanto, es inútil pensar que los demócratas van a encontrar apoyo legislativo entre los republicanos. En encuestas recientes, más del 40% de los votantes republicanos dicen que no quieren negociar o comprometerse con los demócratas.

Esto va acompañado de una división entre los demócratas: los moderados buscan legislar políticas centristas bipartidistas mientras que los progresistas están bastante



dispuestos a seguir adelante unilateralmente con políticas y programas más izquierdistas y pasar por alto los republicanos. Las trampas de un partido con esta división se pusieron de manifiesto en las negociaciones para aprobar el proyecto de ley sobre la recuperación de la COVID-19. En un Senado dividido en partes iguales

EEUU está inmerso en una lucha maniquea entre creencias preconcebidas y realidad, entre fe y hechos: una guerra entre formas duales de entender el mundo

(que otorga a la vicepresidenta Harris voto de calidad) y donde es necesario cada voto demócrata, los demócratas centristas utilizaron su influencia para diluir el paquete y reducir de 400 a 300 dólares el subsidio semanal de desempleo. Es posible que la tarea de “unidad” de Biden se vea recortada no solo por la intransigencia republicana sino algo también por la división demócrata.

Las otras crisis

En el acto de inauguración de la nueva presidencia, además de la crisis política de EEUU y el “racismo sistémico”, Biden habló de otras “crisis en cascada”: un virulento virus, una creciente desigualdad social y económica, “un clima en crisis” y respecto al exterior, el declive del papel hegemónico y la credibilidad de EEUU. Debido a que la prioridad sigue siendo controlar la pandemia y proporcionar alivio y recuperación económicos, inevitablemente Biden ha prestado menos atención a otras áreas de preocupación.

Sin embargo, en los últimos dos meses, Biden no ha tenido reparos en traducir sus promesas de campaña en acción. En cuanto al cambio climático y la protección del medio ambiente, su esfuerzo más destacado hasta ahora ha sido la orden ejecutiva del 20 de enero, inmediatamente después de tomar posesión como presidente, de unirse al Acuerdo de París para limitar el calentamiento global.

La administración también está trabajando con el director de la Agencia de Protección Ambiental estadounidense (EPA) y los departamentos de Energía e Interior del Gabinete para deshacer la negligencia y los esfuerzos de desregulación de la administración Trump.

A mediados de febrero, a instancias del presidente, los demócratas del Congreso presentaron un amplio proyecto de ley de inmigración que contempla un proceso

de ocho años hacia la ciudadanía. De hecho, en su primer día en el cargo, Biden puso fin a la política de Trump de “quedáos en México” y ordenó una revisión del programa de asilo. La Casa Blanca también envió otro proyecto de ley al Congreso para proporcionar 4.000 millones de dólares de ayuda para abordar las “causas fundamentales de la emigración”. Sin embargo, desde grupos humanitarios se ha criticado levemente que el Gobierno se esté moviendo con demasiada cautela en materia de inmigración, ya que el Ejecutivo teme las consecuencias políticas de que un cambio repentino en la política estadounidense podría catalizar una gran afluencia de migrantes al país que aún lucha contra una pandemia. Para mediados de marzo, en efecto, hay una crisis naciente, con 100.000 inmigrantes detenidos en la frontera con México.

Por otro lado, la administración está apoyando un proyecto de ley demócrata para abordar la justicia racial y la violencia policial contra las personas racializadas, especialmente afroamericanas: la “ley George Floyd de Justicia en la Policía”. Biden tiene una ambiciosa agenda de justicia penal, que incluye poner fin a la pena de muerte por delitos federales. Para un país con el 4% de la población del mundo y el 25% de las personas encarceladas, la reforma penitenciaria de EEUU es otro de los asuntos urgentes. En enero, Biden emitió dos órdenes ejecutivas al respecto, pero una reforma fundamental implicará batallas legislativas. Si no se aborda adecuadamente el problema de la justicia racial, policial y penal, pueden repetirse las protestas nacionales de 2020, descarrilando otras partes de la agenda de Biden.

El lamentable estado de carreteras, puentes, transporte, etc. en comparación con otros países desarrollados fue un tema completamente ignorado por Trump. Por ende, Biden está presionando para que se debata en el Congreso un proyecto nacional urgente de infraestructuras. La medida se encuentra actualmente en las etapas de planificación para obtener un difícil apoyo bipartidista.

El sentido de premura de Biden está justificado ya que todavía hay muchos obstáculos para convertir estas iniciativas en ley. Dados los esfuerzos republicanos pasados para obstaculizar la legislación demócrata en los comités y consciente de las lecciones de los primeros dos años de Obama – cuando trataban inútilmente de negociar con los republicanos–, el nuevo presidente está trabajando con una profunda comprensión de que cualquier demora demócrata va en su propio detrimento.

Crisis de salud. Biden ha pospuesto algunos de los eventos y obligaciones habituales de alto perfil de los primeros cien días presidenciales para abordar con energía visible las crisis gemelas más urgentes del país: la pandemia y el declive económico, inclusive la pérdida de empleo. Además, el presidente todavía está lidiando con las secuelas de un desastre sanitario heredado de Trump. Durante varios periodos de 2020 su administración había carecido de voluntad o competencia para combatir el virus, y el mismo Trump a veces había tratado la pandemia con una indiferencia enfermiza.

Actualmente, EEUU todavía tiene el peor historial de lucha contra el virus de cualquier país industrializado. Con el 4% de la población mundial, el país tiene el 22%

EEUU está inmerso en una lucha maniquea entre creencias preconcebidas y realidad, entre fe y hechos: una guerra entre formas duales de entender el mundo

de los casos y muertes por COVID-19. En comparación, la tasa de mortalidad, por ejemplo, en India, que tiene una población de 1.300 millones de personas y una infraestructura de salud pública inferior, es aproximadamente una décima parte de la de EEUU. En Nigeria, con una población de unos 200 millones, la tasa de mortalidad informada es menos de una centésima parte de la que se registra en EEUU. En una nación que lidera el mundo

en ciencia, avances médicos y desarrollo epidemiológico, el fracaso más asombroso y abyecto de la administración Trump fue su mala gestión de la pandemia del coronavirus en 2020, creando una crisis innecesaria.

Biden ha evaluado correctamente la pandemia como una prioridad de seguridad nacional. A pesar de un sistema constitucional que diluye el papel del gobierno federal en muchos casos y la oposición republicana a nivel estatal, el presidente ha emitido varios mandatos ejecutivos y ha enviado recomendaciones urgentes para una variedad de medidas de seguridad, incluidos las indicaciones sobre mascarillas.

El equipo de Biden está invirtiendo en habilitar lugares de vacunación, ha más que duplicado el ritmo de las inoculaciones (dos millones diarias para marzo) y anunció que habrá suficientes vacunas disponibles para todos los adultos estadounidenses para fines de mayo. El progreso se refleja en el apoyo público a la administración: el 6 de marzo, la aprobación popular de Biden se situó en el 60% y su gestión del coronavirus en el 70%, incluido un 44% de los republicanos.

Finalmente, está la traba considerable de la polarización política en la que los republicanos rechazan tanto la gravedad de la pandemia como las soluciones propuestas. Así pues, este partido es para Biden es una barrera para afrontar el virus: una encuesta reciente encontró que el 41% de los votantes republicanos (y el 49% de los hombres) aseguraron que no se vacunarían.

Así, un legado perdurable de Trump es que enseñó a sus seguidores a tratar lo que en 2020 fue la principal causa de muerte en EEUU como un tema partidista. En cualquier caso, el resultado es que en este momento un tercio de los adultos estadounidenses, incluido un tercio de los trabajadores de la salud y los militares, se muestran reacios a vacunarse, aún más alto entre los afroamericanos y aquellos con bajos salarios.

Crisis económica. Biden y el Congreso liderado por los demócratas también han centrado su atención en la doble prioridad de reforzar la economía en decadencia y rectificar la pérdida récord de empleos en 2020. Con disminuciones diarias en los casos de virus, la economía de EEUU muestra actualmente signos de vida. La tasa oficial de desempleo ha caído al 6,2%, lentamente recuperando los más de 10 millones de trabajos que se perdieron desde el año pasado. Sin embargo, la desigualdad en este país sigue siendo la más aguda entre las naciones desarrolladas. Y sigue empeorando: el crecimiento anual medio del PIB durante los últimos veinte años es siete veces mayor que el de los salarios que se han estancado en menos de un tercio del porcentaje anual. Asimismo, desde 2000 la Bolsa ha crecido a una tasa media anual del 9%, una ganancia que ha beneficiado mayoritariamente a la población acomodada.

El historial de las minorías raciales y étnicas proporciona estadísticas aún peores. Por ejemplo, hoy la población afroamericana tiene un escaso 10% de los activos nacionales de la población blanca. Las poblaciones afroamericanas e hispanas en EEUU también se vieron perjudicadas de manera desproporcionada tanto por el virus como por las consecuencias económicas. La brecha de desigualdad en salarios, ingresos y activos, que ha venido creciendo desde 2000, empeoró aún más en 2020.

El paquete de alivio al coronavirus. La piedra angular de la agenda 2021 de Biden para abordar las razones tanto próximas como estructurales detrás de la crisis económica es el *American Rescue Plan Act of 2021* (Ley del Plan de Rescate

Americano). Esta legislación histórica, que contempla 1,9 billones de dólares de ayuda, fue aprobada a mediados de marzo después de duros y crispados debates, sin el apoyo de ningún representante republicano de la Cámara de Representantes o del Senado.

El proyecto de ley otorga ayuda –350.000 millones– a los gobiernos estatales y locales, severamente afectados por la pandemia, escuelas, universidades, hospitales, pequeñas empresas –400,000 de las cuales cerraron durante la pandemia–, ayudas al pago del alquiler y el cuidado infantil, e inversiones en transporte y otras reformas de infraestructura. Además, ofrece ayuda financiera a familias con dificultades a través de pagos directos en efectivo por un monto de 1.400 dólares y pagos por desempleo hasta agosto, al tiempo que crea iniciativas para ayudar a quienes viven en la pobreza –34 millones de estadounidenses–, familias de bajos ingresos y también de clase media. Pero en particular, tendrá un efecto enorme en la lucha contra la pobreza infantil, con el objetivo de reducirla a la mitad para fines de 2021.

La legislación pone de manifiesto la voluntad de Biden de utilizar el poder del Ejecutivo para abordar las disparidades económicas anteriores y actuales; es un punto de referencia para un cambio drástico en la dirección del Gobierno. «Este proyecto de ley brindará más ayuda a más personas que cualquier otra iniciativa que haya realizado el gobierno federal en décadas», declaró el líder de la mayoría en el Senado, Charles Schumer. El socialista demócrata Bernie Sanders, ahora presidente del Comité de Presupuesto del Senado, lo denominó «el proyecto de ley más progresista que haya visto aprobarse desde que estoy aquí [en Washington]». Así, podría ser un comienzo para que los demócratas unieran una mayoría política en este país profundamente polarizado alrededor de una renovada creencia en el papel del gobierno y su capacidad de resolver problemas fundamentales.

Conclusión

El Plan de Rescate Americano para aliviar los efectos sanitarios y económicos del coronavirus se encuentra entre las leyes más populares en décadas; es más popular incluso que los recortes de impuestos de Trump de 2017. El día en que se aprobó en el Congreso, el 80% de los estadounidenses se mostró favorable o pensaba que aún era demasiado reducido. Esto hace que la oposición republicana

sea políticamente sorprendente, pero algo menos cuando se comprende su actual rigidez ideológica. La intensa y unánime oposición a esta medida por parte de los legisladores republicanos subraya la especie de dualismo maniqueo que caracteriza a los dos partidos, pero también revela la distancia entre los líderes republicanos y sus partidarios de base que aún sufren los efectos de la pandemia.

Debido a esta polarización paralizante, el camino hacia el éxito de la administración Biden probablemente sea largo, accidentado y sinuoso. Sin embargo, hay indicios de que la hostilidad inquebrantable de la oposición puede estar produciendo una reafirmación en las creencias políticas del Partido Demócrata, sin las ambigüedades pasadas entre los simpatizantes, y a la vez provocando una alternativa “izquierdista” discernible. Los demócratas pueden ofrecer la posibilidad de la cooperación republicana, pero cuando no se materializa, parecen estar listos para lanzarse hacia adelante para ganar o perder. En el proceso ayudan a señalar al otro grupo como los obstruccionistas en los que se han convertido, y presentan a los demócratas como un partido de intencionalidad y principios.

En efecto, la adopción de una agenda demócrata clara en contraposición al extremismo republicano puede ser la estrategia más eficaz para ganar el apoyo popular y lograr los objetivos de la administración, algo que Obama aprendió demasiado tarde. Recientemente, Biden, históricamente considerado un centrista y pragmático, puso de manifiesto en qué medida él y el partido se han desplazado hacia la izquierda en respuesta al extremismo derechista de Trump y los republicanos, y en reconocimiento de la creciente izquierda del partido y la energía y combatividad de los progresistas, principalmente jóvenes.

En un discurso del 28 de febrero que aparece como un importante hito, Biden defendió el derecho de los trabajadores de Amazon a organizarse y advirtió que «no debe haber intimidación, coacción, amenazas o propaganda antisindical». El economista Nobel Paul Krugman declaró que fue «el discurso más pro-sindical pronunciado jamás por cualquier presidente estadounidense moderno, tal vez por cualquier presidente de EEUU». Esto puede ser otra indicación de un gobierno demócrata diferente de las épocas de Clinton y Obama.

El espectro que acecha a Joe Biden y su administración, quizá para todo su mandato, es el “Partido” Republicano, su difusión de la gran mentira y su objetivo declarado de obstruir virtualmente cualquier iniciativa que los demócratas

promuevan. Esto podría producir una pesadilla legislativa y situar a la administración en un atolladero, pero las circunstancias adversas de hoy también pueden endurecer la espina dorsal del Gobierno de Biden lo suficiente como para lograr victorias políticas durante los próximos dos años y convencer al electorado estadounidense de la valentía y el compromiso de la administración para cumplir sus promesas de campaña. Esta tendencia ya es visible en las acciones iniciales de la Casa Blanca y los demócratas en el Congreso. El efecto en el público podría proporcionarles algunas sorpresas en las elecciones de mitad de período del Congreso en 2022.

Robert Matthews fue profesor de Historia y Política de América Latina en la New York y actualmente es asesor de la política de EEUU en el Seminario de Investigación para la Paz (SIP) de Zaragoza.



Hidrógeno verde y transición energética

ANTONIO SERRANO RODRÍGUEZ

Dentro de la complicada, frágil e inestable dinámica que registra el planeta y sus habitantes, destaca una “transición energética” no exenta de problemas ni de contradicciones, que, teóricamente, pretende colaborar a transformar la relación de la sociedad con la naturaleza y abordar las crisis del clima, la biodiversidad y la contaminación de manera conjunta, con el fin de garantizar un futuro sostenible y prevenir futuras pandemias.

Esta transición energética tendría una de sus bases, para satisfacer la creciente demanda de energía mundial prevista, en una electrificación producida por energías renovables –dada su esperada rápida reducción de costes– con un almacenamiento de electricidad en momentos de sobreproducción renovable sobre la demanda, y con el gas natural como principal energía de respaldo.

El hidrógeno verde como parte de la transición energética mundial

Como posible forma de almacenamiento se considera el “hidrógeno renovable, limpio o verde” obtenido mediante la electrólisis de agua, con la electricidad procedente de fuentes renovables, que es un gas incoloro, inodoro, insoluble en agua e inflamable, que ha sido considerado durante más de medio siglo como la energía del futuro sin que las condiciones económicas hicieran viable esa opción.

La producción de hidrógeno existente es reducida. El 96% se extrae del gas o del carbón (que denominaremos hidrógeno gris), no tiene unas pérdidas energéticas demasiado elevadas, pero tiene el problema de la generación de gases de efecto invernadero (GEI) y un coste dependiente de las energías fósiles y sus fluctuaciones; adicionalmente al del coste del carbono progresivamente implantado en la UE y con tendencia a su generalización mundial. No obstante, existe la esperanza

de que su producción se pueda asociar, de forma rentable, a la por ahora costosa y poco desarrollada captura del carbono generado en el proceso de producción, dando lugar al que denominaremos hidrógeno azul.

El hidrógeno verde se obtiene con muy reducidas emisiones de GEI en su ciclo de vida y prácticamente nula contaminación, pero con pérdidas energéticas en el proceso respecto al uso directo de la energía eléctrica utilizada. Su ventaja es que

El hidrógeno verde ha sido considerado durante más de medio siglo como la energía del futuro sin que las condiciones económicas hicieran viable esa opción

la electrólisis se utilizaría en los tiempos en que la producción energética renovable superara a la demanda, almacenando una energía que, en otro caso, exigiría el paro de la generación renovable o un sistema de almacenamiento alternativo. Como el coste marginal de esa generación es mínimo, aunque se pierda energía, su coste en la obtención del hidrógeno verde puede hacerle competitivo frente a formas alternativas de almacenamiento, y

ante ciertos usos energéticos para los que la electrificación no es eficiente desde el punto de vista de los costes (industrias de procesos con requisitos de alta temperatura, como el hierro y el acero, o como el cemento, el químico, la minería y el petróleo y el gas), algunos de los cuales ya utilizan el hidrógeno gris.

Su futuro también se asocia a que puede ser alternativa viable y económica al petróleo y sus derivados en el transporte por carretera, aéreo y marítimo; e, igualmente, en la calefacción o uso energético en edificios.

Escenarios globales para el desarrollo del hidrógeno verde

La viabilidad del papel del hidrógeno verde en la “transición energética” se enmarca en un ámbito donde es complicado hacer previsiones, ya que las multinacionales de la energía y distintos tipos de organismos (fundamentalmente los fondos especulativos que operan en los mercados de futuro –ya incluido el del hidrógeno– y los países productores integrados en la OPEP+), en algunos casos, se juegan miles de millones en derechos de explotación de energías fósiles consolidados.

Gran parte de los escenarios de futuro definidos por distintas fuentes tras la pandemia, se sustentan en la hipótesis de que la crisis generada a partir de las medi-

das adoptadas para combatir los efectos de la COVID-19, está obligando a una intervención pública excepcional, que va a canalizar ingentes cantidades de inversión para la I+D+i y los planes de intervención de las multinacionales de la energía, poniendo en valor, entre otros aspectos, el almacenamiento con hidrógeno verde.

En todo caso, las previsiones están ligadas a la evolución de los precios de las alternativas de oferta y almacenamiento energético que, a su vez, van a depender muy directamente, tanto de las políticas de los distintos agentes intervinientes en el proceso, como de la viabilidad de llevar a cabo las ingentes inversiones necesarias que, hasta ahora, se han basado en fuertes ayudas públicas y en unos tipos de interés muy reducidos.

Además, su papel potencial está muy directamente asociado al cobro por emisiones de CO₂ en todas las actividades generadoras de las mismas. Y a la viabilidad de hacerlo sin generar conflictos con los consumidores, políticamente inasumibles (los conflictos con los chalecos amarillos en Francia o en otros países por este motivo no son políticamente despreciables).

En 2017, 39 de las principales empresas energéticas y fabricantes de automóviles del mundo formaron el International Hydrogen Council (IHC) para acelerar la inversión y el apoyo político a las tecnologías basadas en hidrógeno y a las pilas de combustible, sin esconder que, sin ayudas públicas, no se consideraba factible que el hidrógeno verde se desarrollara antes de 2030; y que se necesitaba un apoyo específico para la producción y para estimular la demanda de hidrógeno en los sectores donde las oportunidades a corto plazo para su implantación son mayores.

En julio de 2020, la Comisión Europea (CE) presentaba «Una estrategia del hidrógeno para una Europa climáticamente neutra»¹ apostando por el hidrógeno verde como solución para descarbonizar los procesos industriales y los sectores económicos en los que la reducción de las emisiones de carbono es difícil de lograr. El objetivo mostrado, en 2019, en la Hoja de ruta del hidrógeno para Europa era pasar del aproximadamente 2% del mix energético europeo que representaba el hidrógeno en 2018 a más del 13% para 2050, promoviendo que las inversiones

¹ *Una estrategia del hidrógeno para una Europa climáticamente neutra*, Comisión Europea, 8 de julio de 2020, disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0301&from=DA>

acumuladas en hidrógeno verde en Europa se situaran entre 180.000 y 470.000 millones de euros de aquí a 2050, pudiendo satisfacer el 24% de la demanda mundial de energía, con unas ventas anuales de 630.000 millones de euros. Ello requeriría, además, una inversión de entre 3.000 y 18.000 millones de euros para el hidrógeno a partir de combustibles fósiles con bajas emisiones de carbono, asumiendo que la aparición de una cadena de valor del hidrógeno podría emplear hasta a un millón de personas, directa o indirectamente.

Sin embargo, hoy en día el hidrógeno verde y el hidrógeno azul no son rentables en comparación con el hidrógeno gris. Los costes estimados del hidrógeno gris, que

Donde la electricidad renovable es barata –caso de España– se espera que el hidrógeno verde pueda competir con el hidrógeno gris en precio para 2030

dependen mucho de los precios del gas natural y del carbón, se sitúan en torno a 1,5 €/kg para la UE, frente a los entre 2,5 y 5,5 €/kg del hidrógeno verde,² aunque esté bajando rápidamente, ya que los costes de los electrolizadores se han reducido en un 60 % en los últimos diez años y se espera que se reduzcan a la mitad en 2030 gracias a las economías de escala, a obtener a través de las ayudas pro-

puestas. Donde la electricidad renovable es barata –caso de España– se espera que el hidrógeno verde pueda competir con el hidrógeno gris en precio para 2030.

La CE, contando con la Directiva sobre fuentes de energía renovables y el Régimen de Comercio de Derechos de Emisión (RCDE), así como con Next Generation EU, el Plan del objetivo climático para 2030 y la nueva Estrategia industrial para Europa, propone invertir del orden de 400.000 millones de euros para conseguir que el hidrógeno verde baje por debajo del euro el kilo, con la instalación de, al menos, 6 GW de electrolizadores de hidrógeno verde en la UE y la producción de hasta un millón de toneladas de hidrógeno verde para 2024; y conseguir 40 GW y hasta 10 millones de toneladas de hidrógeno renovable en la UE para 2030.

El Informe Especial del World Energy Outlook de 2020³ señala que hay que avanzar todavía mucho en el desarrollo tecnológico necesario y en reducir el precio del

² En 2019, los costes serían entre 1,4 y 2,6 €/kg obtenido de combustibles fósiles con captura y almacenamiento de carbono, y entre 2,4 y 4,2 €/kg para el hidrógeno verde, según BloombergNEF, que estima que en 2030 para este último podrían mejorar hasta 1 y 1,5 €/kg. En España el hidrógeno gris se sitúa por debajo de 1,8 €/kg y el verde oscila entre los 4,5 y los 6,4 €/kg.

³ International Energy Agency, «World Energy Outlook Special Report in collaboration with the International Monetary Fund», junio de 2020, disponible en: <https://www.iea.org/reports/sustainable-recovery>

hidrógeno verde, haciendo hincapié en las necesidades de apoyar públicamente las inversiones en las infraestructuras e instrumentales necesarios, tanto para producirlo, como para transportarlo, y para desarrollar y viabilizar económicamente las aplicaciones de los consumidores que pudieran demandarlo. En particular, hay que señalar que como posible solución significativa lleva más de veinte años constituyendo la gran esperanza del sector automovilístico, siendo los fabricantes orientales los que lo ven como parte de la solución de su futuro.⁴

Los planes de inversión en producción de hidrógeno verde han pasado de 3,2 GW, en 2019 a 8,2 GW para 2030, tras la apuesta de la UE por esta tecnología. Y las compañías que forman parte del International Hydrogen Council (IHC) han pasado a 81 en 2021, prediciendo un mercado de 2,5 billones de dólares para equipos de pilas de combustible de hidrógeno para 2050.

Desde la perspectiva de posibles escenarios futuros compatibles con rebajar a un máximo de 2°C el calentamiento global, el *New Energy Outlook Climate Scenario* (NCS) analizado por BloombergNEF⁵ se centra en una generación de electricidad libre de carbono y en el uso del hidrógeno verde para almacenaje y uso energético complementario. Se pasaría de una electricidad que representa actualmente alrededor del 20% de la energía final, a una electricidad verde del 45% para el 2050, y a un uso del hidrógeno que en la actualidad representa menos del 0,001% a un hidrógeno verde que representaría del orden del 25% de la energía final mundial utilizada. El 30% de demanda restante se basaría en la bioenergía existente, más el uso residual de petróleo y gas en la aviación y el transporte marítimo, y del carbón en la industria donde ni la tecnología eléctrica directa ni el hidrógeno puedan actuar como sustitutos. Pero este escenario exigiría inversiones totales de entre 78 billones y 130 billones de dólares en las próximas tres décadas.

También en el escenario de futuro definido por McKinsey⁶ se da un papel creciente al hidrógeno verde, fundamentalmente a partir de 2035, principalmente para su uso en industria y transporte, de manera que se asume la hipótesis de que entre 2035 y 2050 la demanda de energía “indirecta” para electrólisis representaría, apro-

⁴ Se otorga al vehículo de hidrógeno entre el 10% y el 25% del mercado mundial entre 2030 y 2050, ya que un parque 100% eléctrico resulta inviable en esos plazos.

⁵ BloombergNEF, *New Energy Outlook 2020*, disponible en: https://assets.bbhub.io/professional/sites/24/928908_NEO2020-Executive-Summary.pdf

⁶ McKinsey, *Energy Insights - Global Energy Perspective 2021*, enero de 2021, disponible en: <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Oil%20and%20Gas/Our%20Insights/Global%20Energy%20Perspective%202021/Global-Energy-Perspective-2021-final.pdf>

La Comisión propone invertir del orden de 400.000 millones de euros para conseguir que el hidrógeno verde baje por debajo del euro el kilo

ximadamente, el 40% del crecimiento de la demanda de la electricidad. Pero solo sería viable si el hidrógeno verde se vuelve competitivo en la década de 2030, aspecto impredecible, ya que no se conoce cómo será la curva de aprendizaje y cuánto pueden cambiar los costes a medida que aumente la producción.

La Hoja de ruta del hidrógeno verde en España

En España se pretende lograr una transición energética justa e inclusiva, de la que forma parte la Hoja de ruta del hidrógeno renovable,⁷ aprobada en octubre de 2020, y su integración sectorial, aportando para dicha transición el 9% de los recursos totales (6.408 millones de euros) del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia Español (PRTRE).

Dicha Hoja de ruta desarrolla lo contemplado en el Plan Integrado de Energía y Clima (PNIEC) 2021-2030, e incluye 60 medidas, movilizando unos 1.500 millones de euros, agrupadas en cuatro ámbitos de actuación:

- a) Regulaciones fiscales y financieras para impulsar la implantación del hidrógeno verde, con reglas claras, y modificar las pautas de protección medioambiental, con un marco regulatorio de certificación a nivel europeo, que permita comprobar la huella medioambiental a lo largo del ciclo de vida del vector hidrógeno, mostrando las ventajas del hidrógeno verde sobre otras formas de hidrógeno.
- b) Medidas de carácter sectorial para incentivar el uso de hidrógeno renovable y la puesta en marcha de proyectos en ámbitos como el industrial, el energético o el de la movilidad, destacando, en particular, las industrias con altos requisitos de calor (fabricación de acero y química, por ejemplo) donde, aproximadamente el 30% de las emisiones de CO₂ es difícil de reducir solo con electricidad. Se pretenden clústeres/valles locales (descentralizados y/o insulares) integrados por empresas vinculadas a la producción y consumo locales de hidrógeno.

⁷ *Hoja de ruta del hidrógeno: una apuesta por el hidrógeno renovable*, Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, octubre de 2020, disponible en: https://www.miteco.gob.es/es/ministerio/hoja_de_ruta_del_hidrogeno_una_apuesta_por_el_hidrogeno_renovable_tcm30-513830.pdf

- c) Medidas de carácter transversal para fomentar el conocimiento del potencial del hidrógeno renovable en el conjunto de la sociedad.
- d) Fomento de la I+D+i vinculada a estas tecnologías.

Sus objetivos son acordes con la Estrategia y Hoja de ruta europeas para el hidrógeno señaladas, y plantea objetivos nacionales de fomento del hidrógeno renovable a 2030 y, la perspectiva del 2050. Entre otros, los principales objetivos para el 2030 son:

- 4 gigavatios (GW) de potencia instalada de electrólisis para producción de hidrógeno verde, lo que representa un 10% del objetivo marcado por la CE para 2030 del conjunto de la UE, con una potencia instalada de electrolizadores para el 2024 de entre 300 y 600 MW.
- Un mínimo del 25% del consumo de la industria será hidrógeno verde en 2030, sustituyendo al medio millón de toneladas de hidrógeno gris como materia prima y/o vector energético actual, evitando emisiones de 9 kg de CO₂ por cada kilogramo de hidrógeno sustituido.
- Para 2030 se espera una flota de al menos 150 autobuses, 5.000 vehículos ligeros y pesados y dos líneas de trenes comerciales propulsadas con hidrógeno renovable.
- La implantación de un mínimo de 100 hidrogeneras y la instalación de maquinaria de *handling* propulsada con hidrógeno en los cinco primeros puertos y aeropuertos.

En paralelo, también la Estrategia Española de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2027 incluye, entre sus líneas estratégicas de I+D+i nacional, al hidrógeno verde. Y su uso para almacenar energía renovable a gran escala y de manera estacional, aportando capacidad de gestión, se considera en la Estrategia de almacenamiento,⁸ aprobada en febrero de 2021.

Para la inclusión del hidrógeno verde en el PRTRE se estableció una «manifestación de interés», hasta el 19 de diciembre de 2020, para que los agentes interesados identificaran y localizaran proyectos solventes en España, precisando su impacto en toda la cadena de valor y desarrollo industrial, así como en el empleo,

⁸ *Estrategia de almacenamiento energético*, Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, febrero de 2021, disponible en: https://www.miteco.gob.es/es/prensa/estrategiadealmacenamientoenergetico_tcm30-522655.pdf La Estrategia contempla disponer de una capacidad total de almacenamiento de 20 GW en el año 2030, contando con los 8,3 GW de almacenamiento disponible a día de hoy, y de unos 30 GW de almacenamiento en 2050.

capacidad de transformar con sus capacidades de I+D+i la economía, colaborar en la descarbonización, y favorecer la cohesión social y territorial.

La respuesta desde las multinacionales de la energía a la «manifestación de interés» y a las potencialidades del *European Green Deal* ha sido muy significativa, con planes en firme en España –contemplando específicamente acciones para desarrollar el hidrógeno verde– con una inversión de unos 30.000 millones hasta 2025, contando todos ellos con la ayuda de los fondos europeos aplicables al PTRRE.

Entre otros, cabe citar la implicación de grandes consorcios internacionales y la participación de todas las multinacionales españolas de la energía, como HyDeal Ambition (67 GW de electrólisis, produciendo 3,6 millones de toneladas anuales de hidrógeno verde a 1,5 €/kg, antes de 2030); H24All, en el que está incluido

La estrategia española contempla que para 2030 funcionen 150 autobuses, 5.000 vehículos ligeros y pesados y dos líneas de trenes comerciales impulsadas con hidrógeno renovable

Repsol (53 proyectos, con 2.200/2.900 millones de inversión y más de 1,2 GW, en 2030, en electrolizadores); Green Hydrogen Catapult, que integra a Iberdrola (53 proyectos, con 2.500 millones de inversión y más de 1 GW en electrolizadores); el consorcio internacional que lidera Enel Green Power, que propone una planta de hidrógeno de 100 MW en Castellón para la industria cerámica; el sector de la cogeneración, con plantas para su puesta en servicio en 2023, usando 100% de hidrógeno producido en electrolizadores *on site*;

Naturgy (plantas de hidrógeno verde e instalación de hasta un total de 120 hidrogeneras); Acciona, con Plug Power (2.000 millones de inversión para producir 1.000 toneladas de hidrógeno verde en todo el mundo para 2028, abasteciendo el 20% de la demanda de España y Portugal); o Endesa (23 proyectos de electrolizadores con 340 MW, con 2.908 millones de inversión, transformando las antiguas centrales térmicas en complejos de hidrógeno verde, con una producción total de 26.000 toneladas anuales).

Por último, también en otros campos, como el del transporte, hay iniciativas de Renfe, junto a Adif, Enagas, el Centro Nacional del Hidrógeno (CNH2) y CAF, entre otros, para poner en marcha dos prototipos de trenes con tracción de hidrógeno verde, del que ya existen experiencias en Talgo, CAF y Alstom. O Iberia, Aena, Enaire y Vueling y Airbus aliados para invertir 11.000 millones en aviación con

combustibles sostenibles, hidrógeno renovable y la infraestructura y almacenamiento en los aeropuertos y en el avión, para lograr un avión de pasajeros libre de emisiones antes de 2035, al que se dedicaría unos 1.000 millones de euros.

Consideraciones finales

Distintos objetivos, supuestos de contorno y prioridades más o menos implícitas, benefician de manera desigual a multinacionales, empresas locales, distintas actividades productivas y a los ciudadanos, a la vez que implican la asunción de distintos modelos de desarrollo, e inciden en la asignación de recursos de los gobiernos.

Las iniciativas de la Unión Europea de apoyo al hidrógeno verde surgen tras la formación del “Consejo del Hidrógeno” en 2017, promovido por multinacionales energéticas y del automóvil, ante la problemática derivada de las progresivas actuaciones públicas para reducir las emisiones de GEI y la contaminación generada por sus actividades, que ponían en cuestión varias de sus líneas de negocio.

El conseguir la viabilidad del hidrógeno verde se asocia al establecimiento de grandes ayudas y subvenciones públicas a consorcios multinacionales que, en España, han presentado «manifestaciones de interés», a canalizar a través del PRTRE, apostando por las promesas que estos grupos establecen de generación de valor, empleo y futuras competitividades del hidrógeno verde y de todos los procesos implicados en la cadena de valor asociada. Se estima que conseguir los objetivos para dicho hidrógeno verde en 2030 implicaría generar electricidad a menos de 20 €/MWh, reducir un 30% o un 40% el coste del electrolizador, y dar ayudas a grandes instalaciones para ganar en escalabilidad.

Estas «manifestaciones de interés» cumplen el objetivo, con su distribución territorial dispersa, de colaborar en la vertebración territorial española, y en la reconversión de actividades en crisis (el mejor ejemplo es Endesa, que propone convertir las plantas térmicas de carbón que está cerrando en instalaciones modernas que produzcan hidrógeno alimentadas con energía verde). Pero están lejos de tener asegurado su éxito a largo plazo, cuando las ayudas públicas –dados los niveles de deuda y déficit público existentes– sean inviables, si el hidrógeno no logra costes de producción y de puesta a disposición de los usuarios

que le hagan competitivo con otras formas de almacenamiento y aportación energética.

En su viabilidad actúa la elevada potencia eléctrica instalada en España (108 GW) solo utilizada, en media, del orden de su tercera parte. Pero, en todo caso, el Gobierno debería prever y evitar que la demanda eléctrica asociada a una producción de hidrógeno verde, ayudada por la intervención pública, genere tensiones en el sector y lleve a un incremento de precios de la electricidad en los próximos años.

El principal problema del proceso es la consideración de si estas ayudas públicas no tendrían, en la situación actual, alternativas más consistentes con la transición ecológica supuestamente deseada; y si la actual situación de incertidumbre y fragilidad de la evolución socioeconómica, territorial y ambiental mundial, con graves desigualdades, desempleo y tensiones sociales, no recomendaría su empleo en actividades más ligadas a procesos más consolidados, de menor riesgo en su desempeño a corto-medio plazo, y más útiles a la deseable transición ecosocial.

Antonio Serrano Rodríguez es Dr. Ingeniero de caminos y economista. Es miembro del Foro Transiciones.



CoopCycle, una alternativa a las grandes plataformas digitales: entrevista a Colin Lienart

FRANCISCO FERNÁNDEZ-TRUJILLO MOARES

En 2015 llega Deliveroo a Francia y dos años más tarde se producen en el país las primeras movilizaciones protagonizadas por *riders*. Cinco años después de la llegada de la multinacional, tras múltiples procesos de movilización y de un cambio total en el sector del reparto de comida y de la mensajería, se condena por primera vez en dicho país a Deliveroo por *travail dissimulé*, el equivalente francés a la utilización de los llamados falsos autónomos.¹

Desde la llegada de Deliveroo se han venido sucediendo diversos debates y procesos de movilización y respuesta ante las transformaciones en las relaciones salariales tradicionales y su sustitución por formas de trabajo atípicas. Estas respuestas se están dando desde diferentes ámbitos: en el legislativo, en el sindical y a través del surgimiento de diferentes alternativas y propuestas.²

Para abordar esta cuestión hemos entrevistado a Colin Lienart, activista, colaborador y representante de CoopCycle, una federación europea de cooperativas nacida en 2017 con el objetivo de dar algunas respuestas a las problemáticas del capitalismo de plataforma. Ubicada en Francia, CoopCycle ha desarrollado una aplicación y un *software* propio para el desarrollo de las actividades de reparto de comida y mensajería por parte de cooperativas ciclistas, atendiendo a lógicas diferentes a las de

¹ «Deliveroo condamné pour la première fois en France pour travail dissimulé», *Les Echos*, 6 de febrero de 2020, disponible en: <https://www.lesechos.fr/industrie-services/services-conseils/deliveroo-condamne-pour-la-premiere-fois-en-france-pour-travail-dissimule-1169823>

² Anne Dufresne, «Les acteurs de la lutte: collectifs et syndicats Vers de nouvelles identités collectives?», *Gresea Échos*, 98, 2019, pp. 14-21.

las grandes plataformas digitales. Esta entrevista se hizo a finales de 2019, justo en el periodo en el que se sucedieron distintas movilizaciones y jornadas de huelga en todo el país debido a la reforma de las pensiones, y en ella aparecen algunos elementos que resultan significativos a la hora de explorar cuáles son las dinámicas que se han instaurado en relación con el capitalismo de plataforma y sus consecuencias. Esto se ve reflejado sobre todo en las formas de trabajo y en los modos de consumo de los sectores y ámbitos en los que se han implantado estas plataformas.

Francisco Fernández-Trujillo (FFT): ¿Cómo nace y en qué consiste el proyecto de Coopcycle?

Colin Lienart (CL): CoopCycle surge hace poco más de dos años como una asociación. La idea del proyecto era mutualizar recursos para poder desarrollar algunos servicios muy útiles para las cooperativas de reparto. Está el *software* que es el producto más importante, pero también nos parece interesante ayudar a las cooperativas a desarrollarse un poco a nivel normativo, cuáles son las etapas para empezar, cuáles son los tipos de clientes que se pueden encontrar, entre otras cosas, y les ayudamos también en la comunicación, en el terreno comercial, etc. Todo ello acompañado de mucha coordinación entre todas las cooperativas.

Aunque el *software* queríamos hacerlo al principio en código totalmente abierto, el problema era que una empresa de reparto, u otra plataforma, podría llegar con millones de euros, tomar el *software* y utilizarlo para hacer repartos, pero utilizando autónomos [*autoentrepreneurs*] y eso no era lo que queríamos. Entonces empezamos a crear una licencia Copyleft, que es una licencia más o menos clásica de código abierto, pero en la que hay condiciones para poder utilizar el código. Los criterios son: el primero, ser una estructura de la economía social y solidaria –esto es algo que en Francia está definido en la ley, como no tener como único objetivo hacer beneficios y tener un modelo democrático– y, el segundo criterio, que los repartidores sean asalariados. Decimos que somos una federación de cooperativas porque las cooperativas entran en el modelo de la economía social y solidaria y los trabajadores son asalariados y participan en sus cooperativas y, bueno, tienen la gestión y ese es el modelo que queremos. Es crear la alternativa con un modelo autogestionario o, al menos, democrático. Queremos demostrar que puede existir alternativa en un sector muy *uberizado* y donde los trabajadores no tienen muchos recursos ni representación sindical.

Ahora ya tenemos como 30 cooperativas en Europa y hay personas que nos contactan de la India, de Canadá o de Argentina preguntando si les podemos ayudar, aunque por el momento no podemos realmente porque no tenemos a nadie por allá.

FFT: ¿Por qué empiezas a colaborar con Coopcycle y decides participar en este proyecto? ¿Habías trabajado antes en plataformas digitales?

CL: Había trabajado, pero no en Uber, ni en Deliveroo ni en ninguna otra de las más conocidas, aunque sí en otra que, sin ser una gran plataforma, tenía un funcionamiento similar basado en un sistema de trabajadores autónomos. La plataforma en la que trabajé hace de intermediaria cuando una empresa tiene un evento y quiere tener personas para atender a los invitados y demás. Aunque no trabajé mucho en estas plataformas (lo hice como 5 o 10 veces o algo así), sí tenía bastantes amigos que repartían para Deliveroo, y veía que eso era un problema. En mi caso particular, era militante de organizaciones que no eran partidos (como pequeños movimientos políticos), tuve varias desilusiones y quería ayudar a crear una alternativa concreta. Y entonces, uno de nuestros profesores que conocía a otros colaboradores de CoopCycle, nos dijo: «si les interesa, está este proyecto, si alguien quiere seguirlo...» y, bueno, me interesaba este asunto y así entré en la asociación.

Creo que las decepciones o desilusiones con los partidos es algo común, porque tenemos muchas personas que antes eran militantes del Partido Socialista o el Partido Comunista que piensan que la política a escala global no cambia muchas cosas realmente. La idea es un poco esa: si no hay cambios, pues vamos a proponer una alternativa, y si un día la izquierda vuelve al poder, pues ya tendremos el modelo de la empresa anticapitalista.

FFT: ¿Cómo es la toma de decisiones en CoopCycle?

CL: La toma de decisión es un poco particular porque, aunque oficial o legalmente es la asociación quien las toma, hemos decidido que para las decisiones importantes cada cooperativa tenga un voto y CoopCycle también tenga un voto. No nos ocupamos de la democracia interna de las organizaciones, las dejamos elegir a su modo, pero para nosotros era importante que en la red CoopCycle estuviera presente la democracia interna.

Pero eso es para las decisiones importantes. Para el resto de las decisiones, como los asuntos diarios, trabajamos sin involucrar a las cooperativas, o las involucramos con una forma de participación voluntaria. Funcionamos con grupos de trabajo temáticos. Por ejemplo, hay un grupo de trabajo de comunicación y cada grupo tiene su democracia interna. Esto significa que si una cooperativa se involucra en el grupo de trabajo de comunicación va a poder tomar las decisiones propias de este grupo. Y en la asociación, para los asuntos diarios, tenemos reuniones cada semana y hablamos de todos los asuntos y, si lo necesitamos, planteamos una votación, aunque es raro porque habitualmente alcanzamos el consenso.

FFT: ¿Cómo funciona y en qué se diferencia de las grandes plataformas la aplicación y software de CoopCycle?

CL: La gran diferencia es que nos adaptamos mucho a la realidad de las cooperativas y de los *riders*, es decir, que son ellos quienes nos dicen: «bueno, necesitamos tal cosa para este cliente» o «necesitamos tener en cuenta el peso de las cosas que repartimos». Así priorizamos las necesidades de las cooperativas y lo desarrollamos, esta sería la diferencia con las grandes plataformas y que el *software* tiene más flexibilidad porque tenemos una parte integrada que es la venta al cliente. El proceso más o menos sería: el cliente quiere pedir comida, ve los restaurantes de la ciudad, hace el pedido y este lo envía a la cooperativa y al restaurante. Hay un apartado del cliente, otro para el restaurante o el comercio donde se pueden ver los pedidos y tenemos otra parte –que es la más importante– para las cooperativas relativa a la organización de los repartos, donde hay un mapa y ahí llegan todos los pedidos, qué hay que hacer, dónde hay que recoger una cosa y dónde hay que dejarla; y esa es la parte más útil. No tenemos algoritmo para los repartos, todo es manual. Las cooperativas nos dicen: «queremos hacerlo nosotros para organizarlo mejor»; por ejemplo, cuando hay dos repartidores, ellos deciden quien asume la tarea. No tenemos un algoritmo como Deliveroo; el *software* está en versión de ordenador, pero también en una aplicación móvil para que los repartidores lo puedan ver, tengan su geolocalización y demás.

Por el momento no hemos creado las herramientas para ver el tiempo promedio y solamente tenemos el número de pedidos global por cooperativa porque las cooperativas no tienen los mismos objetivos que las plataformas. No necesitan ver cuáles son los repartidores más eficaces, por lo que no necesitan esas

herramientas por el momento; aunque eso podría ser interesante en un segundo momento si se llega a tener muchos repartidores y muchas cooperativas; pero, por el momento, no tenemos esas herramientas. Los datos de los repartidores no los usamos. Los datos de los clientes tampoco, ni les enviamos ofertas o publicidad. Solamente, si están inscritos en la *newsletter*, les enviamos un pequeño email, pero solo para seguir el proyecto.

FFT: ¿Es importante el carácter internacional del proyecto?

CL: La *uberización* está por toda Europa, los repartidores tienen los mismos problemas: no pueden tomar sus propias decisiones y disponen de unos ingresos cada vez más bajos; el problema está por todos lados. Nuestra alternativa está ubicada en Francia casi por azar. Podría haber sido un proyecto español o alemán, que hubiera podido hacer exactamente lo mismo, así como el concepto de cooperativa no está limitado solamente a Francia. Aunque los estatutos y el funcionamiento de las cooperativas cambian mucho según las leyes nacionales, nuestra propuesta de proyecto se puede imitar más o menos en todas partes y no tenemos problema porque en cada legislación los repartidores ven cómo hacer su cooperativa y nos adaptamos.

FFT: ¿Cuál es la relación con sindicatos y con otras organizaciones?

CL: Con los sindicatos al principio estábamos en una situación en la que teníamos exactamente los mismos objetivos de visibilizar cómo funcionaban las plataformas y los muchos problemas sociales relacionados. Ellos para legitimar su lucha y nosotros nuestra existencia como alternativa. Después nos distanciamos un poco porque ellos tienen mucho trabajo y nosotros también, y ahora volvemos a trabajar juntos, pero con una menor comunicación. Nos conocemos muy bien, pero tuvimos algunas orientaciones un poco diferentes hace un año o un año y medio, aunque nos apoyábamos mucho mutuamente. Ahora estamos reanudando nuestras relaciones con ellos porque dejamos un poco de lado la lucha sindical y nos dimos cuenta de que es muy importante. Es por esto que volvimos a tener más vinculación con ellos. Estamos en relación con el *Collectif des Livreurs Autonomes de Paris* (CLAP),³ con la *Confédération Général du Travail* (CGT)⁴ de Burdeos

³ El CLAP es un colectivo dedicado a la defensa de los intereses y condiciones de trabajo de los repartidores y repartidoras de las plataformas digitales en París.

⁴ La CGT es una de las principales organizaciones sindicales en Francia.

(porque uno de sus representantes está en la cooperativa de Burdeos con la que trabajamos) y también tenemos relación con Riders x Derechos⁵ (porque en Madrid estamos vinculados a La Pájara, que es una cooperativa cuyos trabajadores estaban en Riders x Derechos). Tenemos estas relaciones y entendemos que estamos en el mismo equipo.

También tenemos relaciones con partidos. En Francia tenemos especial relación con el Partido Comunista porque tienen bastantes alcaldías y para nosotros es bastante útil a la hora de visibilizar en las ciudades otras maneras de hacer. Por ejemplo, en Francia existen las *régie de quartier*, que son asociaciones apoyadas por la alcaldía donde tienen contratos de inserción. Con las alcaldías del Partido Comunista se puede crear una *régie de quartier* de repartos con repartidores en inserción a los que nosotros ayudamos, y cuando termina su contrato entran en las cooperativas de la red. Este es uno de los modelos que queremos seguir, por lo que hemos estado bastante en contacto con ellos y porque entre nuestros colaboradores hay militantes y ex militantes del Partido Comunista. Pero también estamos en contacto con la *France Insoumise*, que, aunque no tienen alcaldías por el momento (porque no existía en las últimas elecciones municipales), tiene en cambio más poder en otras instancias (como, por ejemplo, en el Parlamento Europeo). Ellos nos aportan visibilidad y nosotros les ayudamos un poco con su programa. Si ellos están contra la *uberización* y quieren favorecer a las cooperativas en plataforma, es algo en lo que nosotros les podemos ayudar.

También estamos vinculados y nos comunicamos con otras plataformas cooperativas. En Francia existe un grupo que se llama *Plateformes en Commun*, formado por otras plataformas y académicos que reflexionan sobre las plataformas cooperativas y los comunes. Nos damos consejos y vemos cómo nos podemos ayudar en este ecosistema.

FFT. ¿Son las cooperativas de reparto una alternativa o son una competencia a las grandes plataformas?

R. No queremos ser únicamente una alternativa en un pequeño sector; nos encantaría poder reemplazar a las grandes plataformas de reparto. El problema

⁵ Riders x Derechos es el colectivo que defiende en distintas ciudades españolas la mejora de condiciones de los repartidores y las repartidoras y que lucha por el reconocimiento de la relación laboral entre plataformas y trabajadores y trabajadoras en este ámbito.

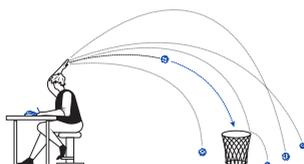
que tenemos ahora es que las cooperativas tienen dificultades para ser rentables con el reparto de comida u otras cosas, como flores. Tenemos el problema de cómo competir con plataformas que pagan a sus repartidores cerca de dos euros por cada reparto, cuando un repartidor asalariado cobra alrededor de 10 euros a la hora.

El proyecto original es mostrar que dentro del sistema capitalista podemos hacer algo con las cooperativas para que cuando presenten la *uberización* como el futuro del trabajo podamos decir: «pues no, miren, tenemos un sistema que funciona con las mismas plataformas, con el mismo servicio, pero con asalariados que se autogestionan su cooperativa y que funcionan de manera democrática, así que ayúdenos, hay que elegir este modelo». Y no solamente con cosas éticas, productos veganos o cosas así. Nos gustaría repartir todo. Hay cooperativas que suministran a los laboratorios médicos, otras trabajan con hospitales, que cuando necesitan hacer pruebas solicitan el servicio que nosotros prestamos en bici. No queremos limitarnos a repartir solo cosas éticas, porque casi todo puede ser repartido en bicicleta.

FFT: ¿Cuál es la relación entre el capitalismo de plataforma y la precarización?

CL: Para nosotros el problema de la *uberización* es que es la punta de lanza de la precarización. Cada vez más personas van a conocer una forma de *uberización* que les aboca a convertirse en falso autónomo. ¡Hasta en las universidades! Por ejemplo, en Francia cuando se termina la tesis no se tiene un puesto y el posdoctoral tiene que hacerse autónomo para trabajar. Es por eso por lo que, para mí, la *uberización* es la punta de lanza de la precarización y del neoliberalismo.

Francisco Fernández-Trujillo Moares, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (España).





UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Curso 2021/2022

POLÍTICAS, ECONOMÍAS Y CULTURAS PARA LA SOSTENIBILIDAD



ecosociales@ucm.es
<https://curso.ecosociales-ucm.es>



@EcosocialesUCM



Entidades colaboradoras:



Alternativas a la funesta manía de erigir muros

JUAN CARLOS VELASCO ARROYO

Las migraciones se han convertido no solo en un factor estructural de primer orden en un mundo cada vez más interconectado e interdependiente, sino en un complejo y permanente reto que requiere respuestas políticas que las sociedades contemporáneas no siempre están en condiciones de proporcionar. La formulación de planteamientos alternativos a los marcados por la obsesión securitaria dominante no es, sin embargo, un capricho al que los Estados puedan renunciar alegremente, sino una necesidad perentoria.

Marco de referencia: *una globalización fronterizada*

En su hornada más reciente, la globalización ha significado la emergencia de un *marco compartido de movilidad* a nivel planetario que modifica al menos en un triple sentido las condiciones materiales en las que los individuos abordan la aventura migratoria: en primer lugar, y dado el acusado sesgo neoliberal emprendido, atento a los intereses del capitalismo financiero global, el proceso globalizador ha generado un considerable ensanchamiento de la brecha de rentas y salarios entre los diferentes países;¹ en segundo lugar, en un mundo intensamente interrelacionado, las imágenes que reproducen las redes y que reflejan la forma de vida de los países más prósperos llegan a los pueblos más remotos y pobres del planeta haciendo aún más evidentes las disparidades de ingresos y oportunidades;² y, por último, la mejora y el abaratamiento de los medios de transporte han pulverizado las distan-

¹ Bruno Latour, *Dónde aterrizar. Cómo orientarse en política*, Taurus, Madrid, 2019, p. 11.

² Donatella Di Cesare, *Extranjeros y residentes*, Amorrortu, Buenos Aires, 2019, p. 95. Como sostiene Branko Milanovic (*Desigualdad global*, FCE, México, 2017, p. 167): «el número potencial de migrantes ha aumentado debido a un mejor conocimiento de las diferencias de ingresos entre naciones».

cias, facilitando así sensiblemente la movilidad internacional.³ No es difícil colegir que cuanto más reducido se vuelve el mundo en el aspecto comunicativo y mayor es el contraste entre el nivel de bienestar y el de supervivencia, más probable es que los habitantes de los países más desfavorecidos valoren la opción de migrar como posibilidad real a tener en cuenta.

Migrar ha sido desde siempre una forma de responder y adaptarse a las cambiantes condiciones del medio ambiente y a los desafíos generados en el interior de los espacios sociales. Y esto sucede también en nuestros días. Para los innumera-

Las fronteras se tornan en dispositivos de reproducción de las desigualdades globales que limitan las oportunidades vitales de los individuos

bles perjudicados por la globalización, la migración se presenta como una vía rápida de acceso a sus posibles beneficios. Son cada vez más quienes se ven expulsados de sus lugares de origen y se ven impelidos a arriesgar sus vidas a través de peligrosos desplazamientos. Esto es lo que les sucede a quienes habitan en lugares que en las últimas décadas se han desertificado, se han vuelto superficies inundables, o bien, a quienes moran en tierras asoladas por la violencia;⁴ pero, también a

quienes viven en países relativamente prósperos y ven que los trabajos para toda la vida se extinguen (a causa de la desindustrialización, de la robotización o de las deslocalizaciones), las prestaciones sociales menguan o las pensiones parecen estar en peligro.

La creciente integración mundial de las distintas economías nacionales no ha venido acompañada, sin embargo, de una integración social y económica efectiva de los habitantes del planeta. El resultado es una situación paradójica que puede ser caracterizada como *globalización fronterizada*, cuando no *amurallada*. Las fronteras se tornan en dispositivos de reproducción de las desigualdades globales que limitan las oportunidades vitales de los individuos.⁵

³ Claire Rodier, *El negocio de la xenofobia*, Clave Intelectual, Madrid, 2013, p. 13.

⁴ Saskia Sassen, «La pérdida masiva de hábitat», *Iglesia viva*, núm. 270, 2017, pp. 11-38.

⁵ Juan Carlos Velasco, «Hacia una visión cosmopolita de las fronteras. Desigualdades y migraciones desde la perspectiva de la justicia global», *Revista Internacional de Sociología (REIS)*, núm. 78(2): e153, 2020 (<https://doi.org/10.3989/ris.2020.78.2.19.006>). La desigualdad de riqueza no solo genera desigualdad de oportunidades, sino también existencial, reflejada en el riesgo de padecer las patologías de la pobreza y también, a la postre, de morir prematuramente. Ello tiene también su correlato a escala global: así, la esperanza de vida de una persona nacida en un país rico y desarrollado y la de otra nacida en un país pobre pueden llegar a diferir en más de veinticinco años (Göran Therborn, *La desigualdad mata*, Madrid, Alianza, 2015, pp. 17-28).

Los muros como improbable panacea

El principio de la inviolabilidad de las fronteras es un presupuesto en el que se apoyan las teorías políticas hegemónicas y en su nombre los Estados quedan inmunizados ante cualquier crítica a los medios que puedan emplear para contener los flujos migratorios y poner remedio a los temores de la sociedad, medios como, por ejemplo, el cierre de fronteras, el internamiento de inmigrantes indocumentados o la erección de barreras. De los discursos se ha pasado a los hechos y no son pocos los Estados receptores de inmigración que han construido aparatosos muros y han tendido vallas a lo largo de miles de kilómetros de fronteras (más de 18.000, según diversas estimaciones). La materialidad de esos muros fronterizos se impone, sin embargo, con tal fuerza que algunas de las controversias políticas contemporáneas más encendidas pivotan sobre su reparación y su posible justificación.

En el transcurso de las últimas décadas del siglo XX, muchas fronteras dejaron de ser evanescentes rastros sobre el territorio. Un considerable número de Estados decidieron fortificar esas sutiles marcas con muros intimidantes. Esa tendencia se ha consolidado en las primeras décadas del siglo XXI y los muros se han convertido en uno de los emblemas más reconocibles de la época. Son muchas las fronteras terrestres que han adquirido forma material mediante la instalación de ciertos *elementos de contención*, que pueden variar desde una simple alambrada hasta una auténtica muralla: «Concertinas, detectores de movimientos, vallas electrificadas y bloques de hormigón asoman por el horizonte y se extienden por el paisaje a lo largo de cientos de kilómetros».⁶

En estos casos, las fronteras han sido readaptadas con el objetivo de dotarlas de operatividad desde el objetivo de la seguridad: reforzadas arquitectónicamente mediante muros, vallas y fosos que impiden o dificultan su traspaso; tecnológicamente, a través de sofisticados sistemas de control y vigilancia, que pueden incluir vuelos de observación y drones de última generación equipados con cámaras; e incluso militarmente, mediante cuerpos policiales equipados a veces con armamento bélico. En la práctica, con la construcción de diversos tipos de impedimentos físicos se entrecruzan distintas estrategias que, ante la afluencia de personas, tratan de impermeabilizar, retardar y/o contener.⁷

⁶ David Frye, *Muros. La civilización a través de sus fronteras*, Turner, Madrid, 2019, p. 290.

⁷ Antonio Giráldez López, «Cambios arquitectónicos en la Frontera Sur de España», *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, núm. 122, 2019, pp. 61-83.

Más allá de constituir un modo ostensible de *reafirmar la frontera sobre el terreno*, lo peculiar de estos nuevos dispositivos de contención es el propósito con el que se han erigido: no para detener el avance de ejércitos enemigos, como sucedía

Lo peculiar de estos nuevos dispositivos de contención es el propósito con el que se han erigido: impedir el tránsito de personas desarmadas

con la Gran Muralla o el Muro de Adriano –dos portentosas construcciones que, aunque en su momento no cumplieron las misiones que les fueron encomendadas, resisten el paso de los siglos–, sino para impedir el tránsito de personas desarmadas que tratan de huir de la pobreza, las persecuciones, las guerras o los desastres naturales. Pervive, eso sí, la necesidad de resguardar el territorio de los “bárbaros”, aunque por razones de oportunidad

ahora se les asigne el rostro de “refugiados”, de “migrantes sin papeles” o incluso de “terroristas”, especialmente a partir de los atentados a las Torres Gemelas en 2001, cuando se reforzó la perversa asociación migrante-delincuente-terrorista.

Aunque pocas veces alcanzan realmente los objetivos perseguidos, los muros no impiden la travesía migratoria: la dificultan, eso sí, y la vuelven mucho más compleja y costosa, cobrándose una inmensa cantidad de sufrimiento, además de una infinidad de vidas. El coste en términos de derechos humanos sería, sin duda, lo primero por lo que cualquier democracia que se precie debería velar.

Cambiar de país, la nueva utopía

El estado de profundos desequilibrios del que adolece el planeta hace que la migración sea un fenómeno llamado a mantenerse, cuando no a intensificarse. Ante las evidentes injusticias y los desajustes sociales a nivel global, la migración se presenta ciertamente como una tentadora posibilidad.⁸ Quienes optan por esta vía, emprenden la marcha tras un complejo proceso de decisión personal, no exento de dolorosos desgarros. Ello no impide, sin embargo, que a veces los desplazamientos se produzcan de manera colectiva, como sucede, por ejemplo, con las masivas caravanas de migrantes que en otoño de 2018 recorrieron Centroamérica en dirección al Norte, en una suerte de nuevo *éxodo* en busca de la tierra prometida.⁹

⁸ Jürgen Habermas *et al.*, «Declaración de Granada sobre la globalización», *El País*, 6 de junio de 2005, disponible en: http://elpais.com/diario/2005/06/06/opinion/1118008808_850215.html

⁹ Carlos Sandoval, «La caravana centroamericana», *Migraciones. Reflexiones cívicas*, 2018, disponible en <http://www.madrimasd.org/blogs/migraciones/2018/12/20/132711>



Sea de un modo o de otro, para muchos parias de la globalización hoy la utopía más atractiva ya no es *cambiar el sistema político y económico del país en el que viven*, sino cruzar las fronteras y *cambiar de país*.¹⁰ Tras el colapso de las utopías sociales y de las grandes narrativas de emancipación, este nuevo tipo de revolución en pequeña escala no requiere de movimientos sociales ni de grandes líderes para alcanzar su objetivo. Su motor no es otro que la situación de permanente distopía en la que se desenvuelve la vida de tanta gente. No se inspira en imágenes del futuro diseñadas por ideólogos, sino en imágenes proporcionadas por diversos canales de comunicación sobre la vida al otro lado de la frontera, así como en los innumerables mensajes que los particulares trasladan a través de las redes sociales. La gente compara sus vidas no con las que llevan sus vecinos, sino con las de los habitantes de los países más ricos del planeta o con quienes disfrutaban de un ecosistema mucho más propicio (dos situaciones que, aunque dispares, no es infrecuente que vayan de la mano).

Con harta frecuencia, quienes persiguen esta pequeña utopía de cambiar de país se topan literalmente con las puertas cerradas y los sueños se convierten en pesadillas. Aunque la propia dinámica de la globalización supone la supresión de las fronteras estatales o al menos el desdibujamiento del papel que tradicionalmente se les atribuía, hoy en día estas siguen siendo líneas en la superficie terrestre en donde tiene lugar la clasificación entre flujos deseables e indeseables, entre bienes y seres humanos, a través de dispositivos físicos o administrativos. De ahí que muchos de los que sueñan con cambiar de país se encuentren con incompreensión y rechazo. Ante ese panorama, cabe preguntarse si los Estados más prósperos y seguros están legitimados para restringir la libertad migratoria que le asiste a cualquier ser humano.

Un posible modelo de gobernanza multilateral de las migraciones

Durante el siglo XIX, países como Estados Unidos, Canadá, Argentina o Australia mantuvieron abiertas sus fronteras y forjaron su prosperidad gracias básicamente a la impagable contribución de inmigrantes venidos del mundo entero y, muy especialmente, de Europa. Tras la Primera Guerra Mundial se puso fin a la era del *laissez-faire* en lo que respecta a las migraciones internacionales.¹¹ Si hasta las

¹⁰ Ivan Krastev, «Un futuro para las mayorías», en Santiago Alba et al. (eds.), *El gran retroceso*, Seix Barral, Barcelona, 2017, pp. 165-166.

¹¹ John Torpey, *La invención del pasaporte*, Cambalache, Oviedo, 2020, pp. 227-242.

primeras décadas del siglo XX abundaban los países que favorecían la inmigración, en el siglo XXI, por el contrario, los migrantes se confrontan con canales migratorios regulares cegados en la práctica. Ante este panorama, el pensamiento hegemónico insiste en señalar que así es como se hacen las cosas y que *no hay alternativa*, un reiterado mantra supuestamente realista. Hay, sin embargo, vías prácticas que se pueden y se deben explorar para avanzar hacia una mayor libertad migratoria o, dicho de modo, hacia una liberalización de las restrictivas leyes de migración vigentes en gran parte de los mayores países receptores. A continuación se señalarán dos posibles: una ya está esbozada por medio de acuerdos internacionales; la otra, por su parte, implica un cuestionamiento de convicciones arraigadas en el denominado sentido común.

Para muchos parias de la globalización, hoy la utopía ya no es cambiar el sistema político y económico, sino cruzar las fronteras y cambiar de país

Vamos con la primera. Precisamente porque hasta ahora cada Estado se ha enfrentado al desafío migratorio por su cuenta y riesgo, resulta urgente encontrar una respuesta interestatal coordinada que permita disponer de un marco global al que remitirse. La evidencia nos muestra que ningún Estado, por muy soberano que sea, es capaz de controlar y gestionar todas las variables de un fenómeno tan complejo. La necesidad de cooperación cae por su propio peso. De ahí, que, pese a las evidentes dificultades, en la esfera internacional se haya avanzado en los últimos años en algunos consensos mínimos acerca de cómo ofrecer un marco desde el que abordar de manera comprensiva el fenómeno migratorio. En este sentido, probablemente el paso más alentador sea el acuerdo multilateral rubricado en Marrakech en 2018 por parte de 163 países: el *Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular* (PMM), un texto que poco después fue adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas (Resolución 73/195).¹²

El PMM se articula sobre dos presupuestos básicos: el primero, la primacía de los derechos humanos en la gestión de movilidad internacional; el segundo, la consideración de la migración como un factor clave de desarrollo. El propósito principal no es otro, como expresa el propio título del Pacto, que el de establecer canales para la inmigración legal y ordenada, más concretamente: «Aumentar la disponibilidad y flexibilidad de las vías de migración regular». La identificación de este

¹² ONU, *Pacto Mundial para una Migración Segura, Ordenada y Regular*, 2018, disponible en <http://www.un.org/es/conf/migration/global-compact-for-safe-orderly-regular-migration.shtml>

propósito es todo un acierto. Es además crucial en un momento en el que los gobiernos tienden cada vez más a perseguir y criminalizar no solo la migración irregular, sino incluso el auxilio prestado por particulares a los migrantes en estado de necesidad –lo que implica, por ejemplo, subvertir la legislación internacional sobre el deber de auxilio en el mar–, todo ello sin ofrecer como contrapartida unos canales seguros y previsibles que permitan a la gente poder migrar. Si los países desarrollados precisan de un número cada vez mayor de mano de obra extranjera para que sus economías resulten sostenibles y paliar el envejecimiento de la población, un mínimo de sentido común exigiría que la migración no fuera obstaculizada, sino más bien encauzada. El Pacto va sin duda a contracorriente de los vientos políticos sumamente restrictivos que, como se ha señalado antes, corren en los países más desarrollados.

El PMM, que tiene poco de revolucionario, representa un primer paso para un contrato social internacional en el campo de la gestión de las migraciones.¹³ Además

Resulta urgente encontrar una respuesta interestatal coordinada que permita disponer de un marco global para las migraciones

de proporcionar a los Estados un banco de ideas para sus políticas migratorias, con él se configura un marco de cooperación no vinculante jurídicamente. El PMM consagra el principio de la soberanía de los Estados, que no cuestiona, pero esta rémora probablemente representa una importante ventaja en la medida en que lo convierte en un

planteamiento de corte eminentemente realista. Esta virtud se ve acentuada por su explícito reconocimiento de que la gobernanza de las migraciones no está al alcance de ningún Estado por separado, así como de la inutilidad de una política migratoria dirigida exclusivamente en la contención de los flujos. Unos de los objetivos explícitos del PMM es lograr amplificar los beneficios de la migración a todas las partes, tanto a los propios migrantes, como a los países emisores y receptores.

Migraciones y distribución global de la riqueza

Aunque cabe poner en tela de juicio que la migración sea siempre el medio más eficaz para que los más desfavorecidos puedan beneficiarse de una redistribución

¹³ Lorenzo Cachón y María Aysa-Lastra, «El Pacto Mundial para la Migración Segura, Ordenada y Regular: un contrato social internacional», *Anuario CIDOB de la Inmigración*, 2019, pp. 84-95.

efectiva de la riqueza en igualdad de oportunidades, es claro que migrar constituye uno de los pocos recursos que tienen disponibles sus protagonistas para mejorar sus condiciones de vida.¹⁴ En un escenario social cada vez más globalizado, el esfuerzo migratorio muy probablemente sea el que más réditos ofrezca a los individuos en la aventura de la movilidad social, muy por encima de los procesos internos de movilidad social ascendente a través de la educación, el trabajo y los cambios en el modelo redistributivo y de acceso a los bienes.

Las diferencias de renta *dentro* de cada país, que en muchos casos son sumamente significativas, palidecen ante la desmesura de las diferencias de renta *entre* los diversos países.¹⁵ La división del mundo en Estados separados por fronteras tiene una repercusión directa en el acceso efectivo a bienes y recursos y, en definitiva, en el grado de bienestar. Dicha división del planeta incide decisivamente en la distribución de las oportunidades vitales de las personas y este hecho no guarda relación alguna con los méritos que los individuos agraciados o perjudicados puedan acreditar. Nacer hoy, por ejemplo, danés o suizo es como tocarle a uno la lotería para toda la vida, pues en gran medida tendrá su futuro resuelto.¹⁶ Por el contrario, muchas personas empiezan la vida con la sogá al cuello por el mero hecho de haber nacido en un determinado país. También entre países funciona el llamado *efecto Mateo*.

Dado que nadie acepta ser víctima de una pura mala suerte (esto es, de hechos azarosos que ni ha elegido ni ha provocado con sus propias acciones), mientras otros resultan beneficiados por esa misma circunstancia sin que medie ningún tipo de compensación, la implementación de algún tipo de medida reparadora ha de ser considerada una práctica justa. Si bien nadie elige dónde o en qué lado de una frontera nacer, sí que le debería caber a cada cual la posibilidad de elegir dónde vivir y, de este modo, compensar unas eventuales malas cartas.¹⁷ Eso, sin embargo, solo está a disposición de algunos: de aquellos que, en virtud de su nacionalidad, disponen del azaroso privilegio de estar en posesión de un pasaporte que les abre el paso a través de las fronteras para moverse sin apenas cortapisas. Es en este contexto donde puede plantearse la libre circulación de personas como una cuestión de justicia para todos.

¹⁴ PNUD, *Informe sobre Desarrollo Humano 2009. Superando barreras: movilidad y desarrollo humanos*. Mundi-Prensa, Madrid, 2009.

¹⁵ Branko Milanovic, *Los que tienen y los que no tienen*. Alianza, Madrid, 2012, p. 132.

¹⁶ Ayalet Shachar, *The Birthright Lottery*, Harvard U.P., Cambridge, MA, 2009.

¹⁷ Juan Carlos Velasco, *El azar de las fronteras*, FCE, México, 2016.

La libre de circulación se topa en nuestros días con una infinitud de barreras y, pese a ello, una parte considerable de la opinión pública de los países receptores considera que las migraciones están fuera de control. En cierto sentido es una opinión acertada. Actualmente, los movimientos transfronterizos de personas son inseguros, irregulares y desordenados, pero lo son precisamente porque apenas existen vías regulares y previsibles para aquellos que emprenden la aventura migratoria, quienes a menudo se ven sometidos a condiciones de trabajo degradantes y a constantes violaciones de sus derechos básicos como personas. La explotación y los abusos de los que son objetos tienen su comienzo en la falta voluntad para proporcionarles identidad legal y documentación básica que les permita salir de la situación de irregularidad.

Abrir las fronteras es de justicia

Para quebrar estas perniciosas dinámicas tan firmemente asentadas, se requiere, sin duda, introducir un *elemento disruptivo* en el discurso hegemónico sobre políticas migratorias; esto es, un tipo de argumento que rompa con las inercias mentales y que haga replantear las rutinas en esta materia. De ahí la indudable relevancia práctica de llevar a la esfera pública el debate sobre la posibilidad de abrir las fronteras. Precisamente porque para muchos biempensantes mentar esa posibilidad no es sino un anatema, cuando no un signo de radicalismo irresponsable o de idealismo blandengue,¹⁸ «el objetivo del argumento de las fronteras abiertas es desafiar la complacencia, hacernos conscientes de cómo las prácticas democráticas rutinarias en inmigración niegan la libertad y ayudan a mantener la desigualdad injusta».¹⁹

En gran medida, la propia idea de una apertura de fronteras representa un espejo invertido del terreno real en donde se desarrollan a diario las políticas migratorias con sus efectos nocivos –incluso a veces letales– para tantas personas. La propuesta no es sino una invitación a imaginar un mundo en el cual las fronteras representen, como norma habitual, un dispositivo irrelevante en términos de movilidad humana. Se trataría, pensando ahora de una manera más concreta, de imaginar un mundo en el cual, aunque no se descartasen restricciones coyuntu-

¹⁸ Alex Sager, *Against Borders: Why the World Needs Free Movement of People*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD, 2020.

¹⁹ Joseph H. Carens, *The Ethics of Immigration*, Oxford U.P., Oxford/New York, 2013, p. 296.

rales al tránsito fronterizo en circunstancias especiales, tales restricciones estuvieran convenientemente tasadas para impedir la discrecionalidad gubernamental y evitar que dicha posibilidad dé pie a limitaciones desproporcionadas de la libertad de movimiento; libertad que, en todo caso, tendría que constituir la regla general, de modo que aquello que es meramente pensado como excepcionalidad no se convierta en normalidad.

Con la propuesta de abrir las fronteras no se trata de perfilar un mundo perfecto, un paraíso en la Tierra, sino simplemente pretende señalar una vía para evitar, o al menos minimizar, los grandes y constantes males generados por la obsesión de control, en la cual está atrapada la mayoría de los Estados contemporáneos. Es una propuesta centrada fundamentalmente en la prevención de los daños provocados por ese irracional afán controlador dirigido a excluir a los desheredados.

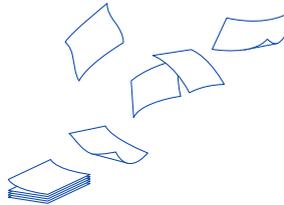
Se trata de una invitación a imaginar un mundo en el cual las fronteras sean, como norma, un dispositivo irrelevante en términos de movilidad humana

Si se considera que las profundas desigualdades globales son ominosas y que han de ser reducidas de manera significativa, si se considera que establecer unos ciertos parámetros mínimos de justicia distributiva entre las distintas partes del planeta no es solo un objetivo deseable, sino un deber de justicia, entonces, explorar la posibilidad de eliminar las restricciones injustificables a los desplazamientos migratorios no es una opción que pueda ser desechada sin ofrecer cumplidas explicaciones. Eso es así porque la apertura de fronteras –no su supresión sin más, pues no hay ningún reclamo de justicia que impida que persistan como demarcaciones territoriales de entidades estatales independientes– se presenta como un modo efectivo de asumir las responsabilidades ante los más desfavorecidos de este mundo cada vez más interdependiente.

Durante mucho tiempo las observaciones y análisis sobre la libertad de desplazamiento transfronterizo eran prácticamente «inaudibles». Algo ha ido cambiando y cada vez se hacen oír más voces críticas. La que modestamente se vierte aquí pretende ser un instrumento para contrarrestar las actuales políticas de amurallamiento en el mundo y los intentos de arresto domiciliario de las poblaciones del Sur global. Se trataría de pensar las fronteras de otro modo y, sobre todo, de gestionarlas de manera más razonable, lo que muy probablemente implique crear un marco institucional adecuado.

Una buena frontera es «la mejor vacuna posible contra la epidemia de los muros»,²⁰ Lejos de ser una barrera, una buena frontera moderna y civilizada es una frontera abierta, pero controlada.²¹ Se trata, en definitiva, de establecer un régimen migratorio que canalice y regule las migraciones para que sean más seguras y respetuosas con los derechos humanos. Una apertura de fronteras no sería la panacea a todos los problemas que aquejan a nuestro mundo actual, pero sí que serviría, al menos, para desafiar la indulgente satisfacción de las sociedades occidentales y mitigar las injusticias que sufren cientos de millones de personas.

Juan Carlos Velasco Arroyo es Profesor de Investigación del Instituto de Filosofía del CSIC. Actualmente es el Investigador Principal del proyecto “Fronteras, democracia y justicia global” (PGC2018-093656-B-I00).



²⁰ Régis Debray, *Elogio de las fronteras*, Gedisa, Barcelona, 2016, p. 96.

²¹ Michel Foucher, *Le retour des frontières*, CNRS, París, 2016, p. 8.

Gandhi, iluminación y oscuridad: los antecedentes del proyecto de la película

JESÚS OJEDA GUERRERO

Punto de partida¹

La imagen de Gandhi estuvo presente en noticiarios, cromolitografías y fotografías, un personaje realmente fotogénico en opinión de Henri Cartier-Bresson. Fue el objetivo preferente de la cámara Rolleiflex de su sobrino/nieto Kanu Ghandi en los diez últimos años de su vida. Bajo tres condiciones: no usar el flash, nada de posar y que se buscara la vida para financiar el material. El conjunto de fotos en propiedad de la mujer de Kanu, Abha, uno de los “bastones” en los que se apoyaba cuando se produjo el asesinato, fue adquirido por el fundador de *Ghandiservice* en Berlín, Peter Ruhe, que publicó una parte de las dos mil fotografías, junto a las del también fotógrafo de Gandhi Vithalbhai Jhaveri,² hasta ser cedidas a la Fundación Nazar en Delhi.

La escasa afición de Gandhi por el cine pudo ser la causa de la reducida producción cinematográfica en los años inmediatamente posteriores a su asesinato.³ Rachel Dwyer, profesora emérita inglesa, especialista en cine hindi, ha localizado algunos documentales y cortometrajes: *Mahatma Gandhi* (1940) de Chettiar, *The Light That Shone* (1948), *Mahatma Gandhi: Twentieth Century Prophet* (1953) de Stanley Neal.⁴ Después del estreno de la película *Gandhi* (1982), de Richard Attenborough, ha habido otras filmaciones de resultado diverso, *Hey Ram* (2000), de Kamal Hassan (en tamil, telugu e hindi), en donde se narra la peripecia de una

¹ En un texto anterior de esta revista se sugería analizar el proyecto de la oscarizada película *Gandhi* y la posible explicación del tratamiento cinematográfico de algunos personajes, en concreto, la representación perversa de la figura de Muhammad Ali Jinnah y la de un Gandhi como recitador constante de “homilias”, en Jesús Ojeda Guerrero, «India y Pakistán. Lecciones pendientes de aprender entre desordenes», *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, núm. 151, 2020, p. 79, nota 28.

² Peter Ruhe, *Ghandi-A photo Biographic*, Phaidon, Berlín, 2004. Richard Attenborough se serviría de este legado fotográfico para componer algunas escenas en el rodaje de su película sobre Gandhi.

³ Ese periodo coincide con “La edad de oro” del cine de Bollywood, la década de los cuarenta, cincuenta y sesenta.

⁴ Rachel Dwyer, «The Case of the Missing Mahatma: Gandhi and the Hindi Cinema», *Public Culture*, mayo, 2011, vol.23 (2), pp. 349-376, disponible en: <http://www.publicculture.org/articles/view/23/2/the-case-of-the-missing-mahatma-gandhi-and-the-hindi-cinema>.

pareja de enamorados en medio de las revueltas entre hindúes y musulmanes al producirse la partición; *The Legend of Bhagat Singh* (2002), de Rajkumar Santoshi, sobre la vida de un socialista, Bhagat Singh, que apoyó el movimiento de no cooperación de Ghandi; *Lage Raho Muna Bhai* (2006), de Rajkumar Hirari, donde un supuesto profesor de historia quiere conquistar a una joven, aprovechando sus conocimientos sobre la vida de Gandhi; *Gandhi, My Father* (2007), de Feroz Abbas Khan, sobre la compleja relación con su hijo mayor Harilal.⁵

Sin embargo, pudo haber otras razones; sabemos por sus escritos que Gandhi calificó a la gente del cine como “intocables”, a la vez que reconoció haber sido espectador de dos únicas películas: *Harishchandra* (1913), la primera película india muda, de Dadasaheb Phalke, identificándose con las acciones del protagonista, en relación con el poema *Ramayana* y *Mahabharata: La promesa del rey Harishchandra al sabio Vishvamitra*, y *Ram Rajya - Kingdom of Rama* (1943) del director Vijay Bhatt, cuyo argumento *Ram Rajya* (Regla de Rama) le servía para definir el modelo de gobierno democrático y justo para la India.⁶

Sabemos por sus escritos que Gandhi calificó a la gente del cine como “intocables”

Primera anotación

Había un sentimiento de doble fracaso: no haber cuidado suficientemente de la seguridad de Gandhi y la no obtención del Nobel de la Paz tras sucesivas candidaturas.

Al conocerse la noticia del asesinato muchos se preguntaron por qué no se había incrementado la seguridad sobre la persona de Gandhi, puesto que se habían producido varios intentos de acabar con su vida. Nehru y sus compañeros de gobierno sintieron una grave responsabilidad moral.⁷ La noche del 30 de enero de 1948, Ja-

⁵ Un estudio en profundidad de algunos de estos films en C.S.H.N. Murthy, “The Tale of Gandhi through the lens”, *CINEJ Cinema Journal*, 2013, vol.2, (2), pp.4-37, disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/195000548.pdf>. Hay una marcada presencia del ethos gandhiano en películas como *Lagaan: Érase una vez en India* (2001), *Swades: We the People* (2004), *Jodhaa Akbar* (2008), dirigidas por Ashutosh Gowariker.

⁶ Gandhi, M.K., *The Collected Work of Mahatma Gandhi* (CWMG), Division of the Government of India's Ministry of Information and Broadcasting, Delhi, 1967-1984. Las opiniones de Gandhi sobre el cine y sociedad en vol.7, p.123, vol. 32, p.84s, vol.33, p.185, vol.40, p.125 y 264, vol.90, p.307, disponibles en: <https://www.gandhiheritageportal.org/the-collected-works-of-mahatma-gandhi>.

⁷ Nehru había escrito en su autobiografía: «Me maravilla mi suerte, estar al servicio de la India en su lucha por la independencia ya es un gran honor, pero servirla bajo la dirección de un jefe como Mahatma Gandhi, es una doble suerte», en Jawaharlal Nehru, *Nehru, escritos*, Emmanuel Poucheпадass (ed.) Litoral/UNESCO, Torremolinos (Málaga), 1991, p.8.



waharlal se dirigió a la nación desde Radio India en estos términos: «La luz ha salido de nuestras vidas. Nuestro amado líder, Bapu, como le llamábamos...ya no existe... No volveremos a verle como le hemos visto durante tantos años... La luz que ha iluminado este país... representaba... las verdades vivas, eternas, nos recordaba el buen camino, nos sacaba del error y llevaba este antiguo país hacia la libertad».⁸

Un buen número de documentos extraídos de los archivos de los sótanos del Instituto del Nobel en Oslo y citados en un artículo de la propia fundación, con el título «Mahatma, el ganador perdido», confirman que Gandhi fue propuesto para dicho galardón en 1937, 1938, 1939, 1947 y 1948. El primer año de ser postulado, el informante Jacob Worm-Müllern, historiador noruego, decía del candidato que era «una buena,

Había un sentimiento de doble fracaso: no haber cuidado suficientemente de la seguridad de Gandhi y la no obtención del Nobel de la Paz tras sucesivas candidaturas

noble y ascética persona», calificándolo como «un luchador de la libertad y un dictador (sic), un idealista y un nacionalista», y concluía que su imagen frecuentemente era la «de un Cristo, pero también, un político normal». Gandhi fue preseleccionado también en 1947 junto a media docena de candidatos, entre ellos el inglés Sir Alfred Eckhard Zimmern, experto en relaciones internacionales y acuñador del

término Commonwealth británica, el sueco Fredrik Natanael Berksow, teólogo y pacifista, la norteamericana Anna Eleanor Roosevelt, escritora, política, esposa de un presidente norteamericano, y el grupo británico cuáquero Servicio de Consejo de los Amigos, que recibió el galardón compartido con sus compañeros norteamericanos. Ya en 1948, la candidatura de Gandhi fue de las más apoyadas; sucedió su asesinato por lo que «no había candidato vivo merecedor del premio» y se decidió dejarlo desierto.⁹ También se ha interpretado que no se debía premiar a un hindú frente a la comunidad musulmana en los momentos tan trágicos de la división de la India, y no convenía, por ende, tampoco incomodar a Gran Bretaña.¹⁰

El compromiso adquirido era mantener viva su imagen y su legado según se desprende de los discursos oficiales.¹¹

⁸ Stanley A. Wolpert, *Nehru: Tryst with Destiny*, Oxford University Press, Nueva York y Oxford, 1997, pp.239s, disponible la grabación del discurso en: https://es.qaz.wiki/wiki/All_India_Radio.

⁹ Øyvind Tønnesson, «Mahatma Gandhi, the missing laureate», *The Nobel Prize*, diciembre, 1999, disponible en: <https://www.nobelprize.org/prizes/themes/mahatma-gandhi-the-missing-laureate/>.

¹⁰ Para el investigador Eugenio Hernández, «La postura pro occidental del Comité impedirá que los premios se dirijan a figuras o movimientos de liberación de estos países» (India, Pakistán...), «en cuanto se encuentran en conflicto con las potencias occidentales», en Eugenio Hernández García, *El premio nobel de la paz en el contexto de las relaciones internacionales 1901-2015* (tesis doctoral). Madrid, UNED, 2016, p.108, disponible en: http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-UniEuro-Ehernandez/HERNANDEZ_GARCIA_Eugenio_Tesis.pdf.

¹¹ Selección de los discursos de Nehru en *Beers & Politics*, disponible en: <https://beersandpolitics.com/tag/jawaharlal-nehru>

Segunda anotación

En abril de 1963 se estrenó la película del director norteamericano Mack Robson, *Nine hours to Rama* (en España, *Nueve horas de terror*). Era una reconstrucción de las intrigas, de los antecedentes y del posterior asesinato de Mahatma Gandhi; un *real-time processing* de las últimas nueve horas en la vida de Nathuram Vinayak Godse, autor material de los disparos, mediante continuas analepsis de su vida. El guion estaba escrito por Nelson Gidding basándose en el libro del historiador Stanley Wolpert con el mismo título en inglés. La filmación de la película contó con el apoyo del gobierno indio, iba a ser “la película sobre Gandhi” para dar a conocer a Occidente su legado; el rodaje se hizo en escenarios ingleses e indios, con actores mayoritariamente blancos en los papeles principales.

El visionado de *Nine hours to Rama*, sin embargo, sonrojó al propio primer ministro, porque lo que se había filmado era una película biográfica sobre el asesino de Gandhi, representando de forma marginal la trayectoria vital del Mahatma.¹² La reacción popular al estrenarse en la India generó un sentimiento de profanación de la figura totémica de Gandhi, aún estaba presente el poso de no haber evitado el “parricidio” y sobre todo la herida no cerrada de la partición, por lo que se prohibió su proyección en el país y, en consecuencia, se cuestionaba el gobierno de Nehru por no haber sabido gestionar la representación de Gandhi. En opinión del investigador Ravinder Singh esta sería la razón de por qué no hay huella documental en los archivos gubernamentales de dicha colaboración.¹³

Tercera anotación

En octubre de 2008 un grupo de activistas, entre ellos la Premio Nobel de la Paz irlandesa Mairead Macguire (1976), el periodista israelí Gideon Spiro y el político palestino Mustafá Barghuti, consiguieron desembarcar en Gaza, desafiando la prohibición del gobierno israelí, con una tonelada de medicamentos,¹⁴ y en uno de

¹² De esta valoración da cuenta Attenborough al hablar de la primera entrevista con Nehru en 1963, gestionada por Lord Mountbatten, y recibir el apoyo instantáneo y entusiasta para realizar una nueva película sobre Gandhi, en Richard Attenborough, *In search of Gandhi*, MacMillan Publishing Company, Londres, 1983, pp. 55ss.

¹³ Ravinder Singh, «Of Gandhi, Godse and the Missing Files. Nine Hours to Rama (1963)», *Economic & Political Weekly*, vol.51, núm. 30, julio, 2016, pp. 65-72. Singh es doctor en Estudios de Cine por la Universidad Jawaharlal Nehru (Nueva Delhi), tiene pendiente la publicación *Gandhi and Cinema*. Para Singh la película resultó ser: «Una embriagadora mezcla de un poco de historia y demasiada ficción... es un thriller cargado de romances, interpretado de un modo melodramático», disponible el comentario en: <https://scroll.in/reel/866864/nine-hours-to-rama-the-story-behind-the-film-image-that-many-believe-depicts-gandhis-assassination>.

¹⁴ Reseña de prensa de la noticia disponible en: https://elpais.com/internacional/2008/10/29/actualidad/1225234808_850215.html.

los cuatro días de estancia, una de las participantes asistió a la proyección de la película *Gandhi*, que tres años antes había sido traducida al árabe por actores palestinos.¹⁵ En el coloquio posterior un joven gazatí se preguntaba por la imagen tan negativa del musulmán Jinnah.¹⁶

Cuarta anotación

Seguimiento del proyecto cinematográfico.¹⁷ Analizadas las diversas revisiones que experimentó el guión y por las manos que pasó, se podría afirmar que hubo voluntad de diseñarlo de esa manera.

Un día de 1962 el productor Richard Attenboroug recibe una llamada telefónica de Motilal Kothari, un indio, originario de Gujarat como Gandhi y devoto seguidor suyo que tras su asesinato se había trasladado a Londres con su familia. Quedan a comer y Kothari le habla de las ideas y actitudes del Mahatma y su interés porque se difundan cinematográficamente. El propio Attenboroug confiesa su desconocimiento sobre Gandhi y la India y está intrigado sobre el por qué a él se le quiere involucrar en un proyecto cinematográfico como director, pues hasta ese momento, con cuarenta años, no había dirigido y solo en los últimos años había ejercido de productor.¹⁸ Consultó con amigos e indagó que ya había habido intentos de hacer una película sobre el Mahatma, con nombres de directores ya consagrados como Otto Preminger, Gabriel Pascal, Michael Powell, David Lean..., sin que prosperarán los proyectos.

La película de Attenboroug tuvo como base la biografía del periodista norteamericano Louis Fischer.¹⁹ El guión, al final, lo escribió otro periodista norteamericano, Richard John Birley,²⁰ con las revisiones sucesivas de Jawaharlal Nehru, de Lord

¹⁵ Reseña de prensa de la noticia disponible en:
https://www.abc.es/play/cine/abci-pelicula-gandhi-llega-primera-y-arabe-palestina-200504060300-201652212972_noticia.html.

¹⁶ La experiencia fue narrada por miembros de la flotilla por la libertad de Gaza en un coloquio en 2010, la relación de los actos disponible en:
<http://plataformapalestinavalladolid.blogspot.com/2010/>.

¹⁷ Abordar el relato de la pre-producción, producción, postproducción y distribución, y el estudio de la crítica que se hizo de la película también sería también tema de interés, pero alargaría en exceso este trabajo. Los pasos de un proyecto cinematográfico en Josep Maria Català Domenech, *La puesta en imágenes: Conceptos de dirección cinematográfica*, Editorial Shangrila, Valencia, 2019.

¹⁸ Richard Attenboroug, *In searh of Gandhi*. Op.cit., 1983, pp.33s. Pasarán veinte años hasta el estreno de *Gandhi*, en ese periodo filmará tres cintas de carácter histórico como preparación: *¡Oh, qué guerra tan bonita!* (1969), *El joven Winston* (1972), y *Un puente lejano* (1977).

¹⁹ Louis Fischer, *The life of Mahatma Gandhi*, Harper & Brother, Nueva York, 1950. En castellano *Gandhi*, Plaza & Janés, Barcelona, 1982. El mismo Attenboroug afirmará que llegó a leer más de cien biografías sobre Gandhi.

²⁰ Richard Attenborough había encargado a un dramaturgo inglés, Robert Bolt, el guion definitivo, pero al sufrir un derrame cerebral, será John Birley el que lo elaborará.

Mountbatten, de Indira Gandhi, tras la muerte de su padre y de altos funcionarios del Gobierno de la India,²¹ con las aportaciones de Rajkumari Amrit Kaur²² y de Madeleine Slade.²³ El enfoque fue cambiando desde una perspectiva inglesa a una óptica india en algunos aspectos, optimizándose la relación entre Gandhi y Nehru y la representación perversa de la figura de Jinnah. Se suprimieron los aspectos más chirriantes de la vida privada de Gandhi. No se escenificó aquello que pudiera verse como un fomento de los antagonismos religiosos por parte de la actuación británica y su política del «divide para gobernar», ningún rastro, por supuesto, de su culpabilidad en la partición, y se evidenció la violencia de aquellos momentos entre hindúes y musulmanes para mostrar «la incapacidad de gobernarse a sí mismos» como un respaldo a la lógica colonial.²⁴ ¿Nadie de los “supervisores” lo percibió?

El compromiso adquirido era mantener viva su imagen y su legado según se desprende de los discursos oficiales

En lo que respecta a la financiación, una historia de veinte años con escasos resultados estuvo en manos de Joseph Levine, el magnate de las películas de Hollywood, siendo desestimado el proyecto por las grandes productoras de Hollywood del momento,²⁵ por lo que al final el Gobierno de la India terminó aportando un tercio,²⁶ di-

²¹ El resultado de cómo quedaron los diálogos, escenas y perfil de los personajes en John Birley, *Gandhi: Screenplay*, Grove/Atlantic, Nueva York, 1983. El diseño de Jinnah, un aristócrata ambicioso, con poco sentido del humor que toma sorbos de vino mientras negocia la creación de un dominio musulmán, presentado en sus breves apariciones “bajo una luz desfavorable”, como si estuviera celoso del proceder de Gandhi. El propio actor que hizo de Jinnah, Alyque Padamsee, años después, expresará que su interpretación no era históricamente exacta, en Akbar Ahmed, *Jinnah, Pakistan and Islamic Identity: The search for Saladin*, Routledge, Londres, 1997, p.28s.

²² Miembro de la realeza del principado de Kapurtala, destacada seguidora de Gandhi y ministra de Sanidad en el Gobierno de Nehru.

²³ Aristócrata inglesa que después de leer la biografía que el ensayista francés Romain Rolland había escrito sobre Gandhi en 1924, quiso compartir su modelo de vida en el *ashram* de Gujarat, con el nombre de Mirabehn (“Hermana Mira”). Permaneció en la India hasta 1959 impulsando proyectos comunitarios.

²⁴ Richard Grenier, «The Gandhi Nobody Knows», en *Commentary*, marzo, 1983, disponible en <https://www.commentarymagazine.com/articles/richard-grenier/the-gandhi-nobody-knows/>. Y para un estudio en profundidad de *Gandhi*: Richard Grenier, *The Gandhi Nobody Knows*. Thomas Nelson Publishers, Nashville/Tennessee, 1983, y Stephen Hay, «Attenborough's “Gandhi”», *The Public Historian*, 1983, vol.5, núm. 3, julio, pp.85-94.

²⁵ El personaje de Gandhi comercialmente no tenía interés para justificar la inversión y recuperar, al menos, el dinero aportado. No aceptaron la propuesta de financiación las productoras *Twentieth Century-Fox*, *Paramount Pictures*, *United Artists* y *Rank Organization*.

²⁶ El coste total alcanzará los 22 millones de dólares (¡la recaudación superó los 52.880.000 dólares!). La financiación se completó con la aportación de la productora Columbia Pictures, adquirida por The Coca-Cola Company en 1982, y las de dos pequeñas, Goldcrest films e International film investors, junto con el dinero del propio director. Para el crítico de cine Richard Grenier, visto el resultado, posiblemente The National Film Development Corporation of India hubiera financiado el cien por cien, en Richard Grenier (1983), «The Gandhi Nobody Knows», *Commentary*, marzo, 1983, disponible en: <https://www.commentarymagazine.com/articles/richard-grenier/the-gandhi-nobody-knows/>.

rectamente del Tesoro Nacional, tras el retirar su apoyo el maharajá de Baroda,²⁷ el dramaturgo Robert Bolt y el actor Alec Guinness,²⁸ entre otros.

Ilación

De lo expuesto se deduce que si la película contiene un retrato “particularmente venenoso” de Jinnah, que los paquistaníes se paguen su propia película.²⁹ La respuesta llegó con *Jinnah* (1998), de Jamil Dehlavi.³⁰

En estos tiempos en que la población de la India podría estar adquiriendo, según diferentes epidemiólogos, la inmunidad de grupo con respecto al virus COVID-19, y la actuación positiva pakistaní en materia de salud aprovechando el mismo sistema de vacunación que el utilizado para erradicar la polio, convendría hacer un llamamiento a los gobiernos de India y Pakistán para que volvieran a la mesa del diálogo constructivo para resolver las cuestiones sobre Cachemira y los derechos de las minorías, es una deuda contraída con el legado de Bapu y de Baba-e-Quaum.³¹ El 7 de mayo de 1947 Gandhi en Delhi comentó en público: «Acudí a él (Jinnah) para conocer su pensamiento... Os aseguro que tengo su amistad. Después de todo, también pertenece a India...». Y concluyó con este deseo a futuro: «Tendremos que vivir en amistad».³²

Jesús Ojeda Guerrero es investigador en Ciencias Sociales.



²⁷ Residente tras la independencia de la India en Mónaco, poseedor de una gran fortuna en joyas y protagonista de una historia matrimonial rocambolesca, disponible en: <https://www.elmundo.es/suplementos/magazine/2007/393/1175695783.html>

²⁸ Nehru y su hija Indira habían querido que fuera él para el papel de Gandhi, al optarse por Ben Kinsley, se retiró del proyecto.

²⁹ Richard Grenier, 1983, ibídem.

³⁰ Farhan Haq, «La película sobre Jinnah no tiene quien la exhiba», *Inter Press Service* (IPS), 20 de noviembre de 1998, disponible en: <http://www.ipsnoticias.net/1998/11/arte-y-cultura-pakistan-pelicula-sobre-jinnah-no-tiene-quien-la-exhiba/>

³¹ Siempre es oportuno, como lo sugiere el historiador británico Matthews, analizar la visión política y religiosa, el modo de liderar los objetivos, haciendo comparaciones y destacando la riqueza de los contrastes en el proceder de los llamados “padres” de la India y Pakistán, en Roderick Matthews, *Gandhi vs Jinnah*, Hachette Book Publishing India, Gurgaon, 2012.

³² Gandhi, M.K., *The Collected Work of Mahatma Gandhi* (CWMG), 1967-1984, *Op.cit.*, discurso en reunión para orar, 7 de mayo de 1947, vol.87, p. 432s.

En memoria de Luis Gómez Llorente

La escuela –laica de por sí– ha de enseñar lo religioso

JOSÉ LUIS CORZO

Sí, que la escuela enseñe el hecho religioso, que si no, aún será peor. No solo por el crecimiento global de una sociedad cada vez más intercultural, pluralista y hasta *interracial* (si el término no ofende), sino también por poder sintonizar con todos los humanos de la tierra, con sus historias y con sus culturas, con los *otros*. Y también para liberarnos del “gran hermano” que, ignorante de lo espiritual, forja implacable un “hombre unidimensional” encasquillado en el sólido capitalismo del mercado.

Me guía a esta última urgencia Pier Paolo Pasolini cuando, al irrumpir por sorpresa –a pesar de su confesado ateísmo y comunismo– con su film *El Evangelio de Mateo* (1964), avisó que él quería que fuese «una violenta llamada a la burguesía, estúpidamente lanzada hacia un futuro que es la destrucción del hombre, de los elementos antropológicamente humanos, clásicos y religiosos del hombre». ¹ ¿No lo confirma así el más de medio siglo transcurrido? Ya, también sé, como él, que lo espiritual no es lo religioso, pero las religiones lo han cobijado durante siglos mejor que las bellas artes de siempre, incluido *el séptimo arte*.

Pues bien, en España no ha sido posible hasta hoy plantear nada sobre la religión en la escuela que no fuese nuestro celtíbero “todo o nada”, rojo o azul hasta la muerte. Somos así, y eso que tuvimos la gran ocasión de superar *las dos españas* en la Transición y Constitución de 1978. El gran socialista Luis Gómez Llorente (1939-2012) señaló nues-

¹ Citado por Antonio Bertini, *Teoría e técnica del film in Pasolini*, Bulzoni, Roma, 1979, p. 27.

tros cuatro temas irreconciliables: Monarquía o República, Estado federal o centralizado, Estado laico o confesional y Economía planificada o de mercado (hoy apenas perceptible). En el binario Estado confesional o laico se halla el doble conflicto escolar del que no salimos y puede que hasta vaya a peor: escuela confesional o laica, por un lado, y clase confesional de Religión sí o no. Hasta hay quien dice que la existencia de escuelas concertadas –católicas en su mayoría– es el verdadero obstáculo para un pacto escolar nacional.

Luis Gómez Llorente

Fue –y se esforzó por serlo– un hombre de consenso, sobre todo, en lo relativo a la *instrucción pública*, como debería llamarse, en vez de *educación*, hasta su ministerio. En cambio, eso le hizo peligroso en los dos frentes: para la Iglesia fue el *coco* promotor de la *escuela laica* y la amenaza contra la escuela confesional; y en su propio partido, su marxismo republicano y, en lo educativo, su actitud dialogante, fueron excesivos para muchos. De hecho, él encabezó la que sería llamada

Luis Gómez Llorente fue un hombre de consenso, lo que le hizo peligroso para la Iglesia y en su propio partido, el PSOE

(en 1980) Izquierda Socialista, aunque ya en el XXVIII congreso del PSOE (septiembre de 1979) prefirió ceder ante la unidad del partido de Felipe González y abandonar por coherencia la Comisión Ejecutiva en que figuraba desde diciembre de 1976. Fue un magnífico negociador del artículo 27

de la Constitución, al que siempre fue fiel y del que estuvo muy orgulloso. Pero nunca llegó a ser el cantado ministro de Educación y lo fue José M^a Maravall. A las elecciones generales de 1982 no quiso presentarse y regresó a las aulas: había enseñado durante buena parte del franquismo en una academia privada madrileña, y después, ganado la cátedra de Filosofía de Instituto (primero en el Severo Ochoa de Alcalá de Henares y, después, en el Virgen de la Paloma de la capital). Sus alumnos le recuerdan como un extraordinario profesor y, todos, como un magnífico orador. Basta leer sus textos.

Hasta el final de su vida mantuvo su colaboración personal e intelectual con el PSOE, tanto desde la Fundación Pablo Iglesias, de la que fue patrono desde 1977, como desde la Escuela sindical Julián Besteiro de la UGT. Nunca dejó de hablar ni de escribir sobre la enseñanza –incluso de la religión y su materia paralela– y sobre las sucesivas leyes y disposiciones educativas. Consta que diversos minis-

tros socialistas le pidieron opinión y consejo. Su fama en este terreno comenzó por su famosa *Alternativa democrática a la enseñanza*, aprobada por mayoría en el Colegio de Licenciados y Doctores de Madrid (enero de 1976) y culminada el 1 de febrero de 1979 –una vez aprobada la Constitución– en una célebre conferencia del Club Siglo XXI de Madrid: *Alternativa socialista a la enseñanza*.

Pero, aunque tales textos no mencionan la escuela *laica* –el demonio para los católicos integristas–, le consagraron para siempre como autor de la alternativa *pública y laica* contra la escuela privada y confesional. Hoy, en cambio, Gómez Llorente hubiera sido el mejor interlocutor con la Iglesia española más abierta y descontenta con la situación escolar cada vez peor (para miles de cristianos y no). Por eso hay que leerle en ambas orillas.

En 2015 preparé en Trotta –y con prólogo de Victoria Camps– una antología de doce textos suyos sobre educación que él mismo había publicado aquí y allá entre 1979 y 2009. La titulamos *Laicismo, religión, escuela*, pero su hija y su esposa incomprensiblemente no la autorizaron. Una verdadera lástima, pues contiene la mejor actitud de consenso –eco del constitucional– entre radicales.

La escuela laica

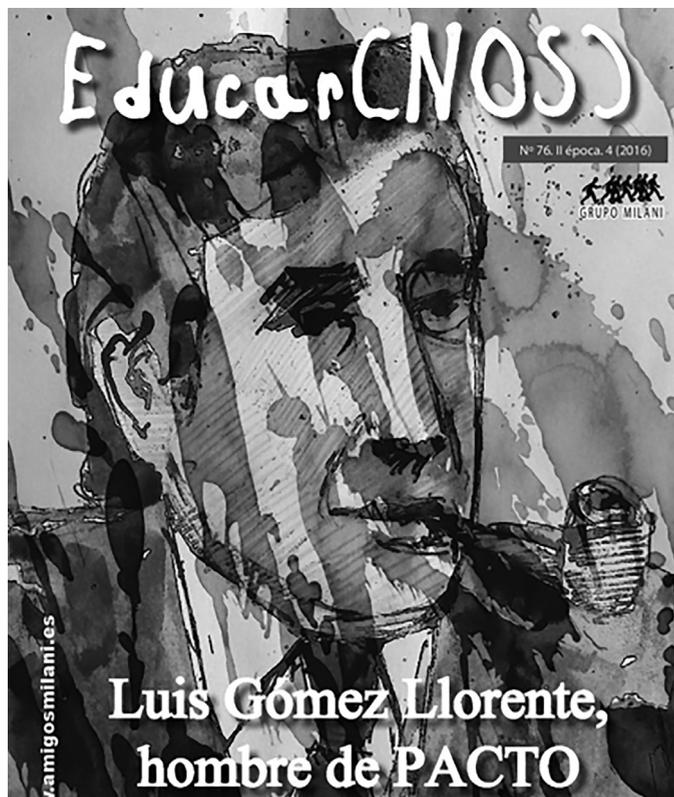
Entender el laicismo como exclusión radical de la religión en la escuela es un espanto equivalente al de imponérsela a todos. Conviene releer en sus textos lo que este gran socialista entendía por laicidad y laicismo escolar, como hizo el monográfico «Luis Gómez Llorente, hombre de pacto» de nuestra revista *Educación(NOS)*, núm. 76 (2016).²

Sin embargo, quiero empezar por los «rasgos que mejor perfilan la idea de la escuela pública», como los expuso en 1979 en el Club Siglo XXI:

Son los siguientes: escuela gratuita, financiada por el Estado, no discriminatoria, gestionada por la comunidad escolar, abierta a la comunidad de su entorno, orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad humana por medio de una práctica pedagógica que despliegue todas las capacidades intelectuales y morales de los escolares. [...] Pretender educar para la libertad en el seno de una enseñanza que establezca discriminaciones por motivo de origen social, económico, religioso, ideológico, racial,

² Se puede consultar en www.amigosmilani.es.

etc., sería un contrasentido. [...] Hemos dicho en las Cortes, y lo mantenemos, que no pensamos en la supresión de las ayudas a los centros docentes que proceden de la iniciativa privada, y que en ciertos aspectos han de incrementarse. Pero todos hemos de acatar la Constitución en todos sus términos (1.2.1979).



Veinte años después, el 16 y 17 de abril de 1999, disertó en el Centro Cultural Conde Duque de Madrid sobre «El papel de la religión en la formación humana».³ Nos convocaba el Instituto Fe y Secularidad que dirigía el jesuita José Gómez Caffarena y a mí mismo me correspondió la ponencia marco. Fue el mejor debate público sobre *el hecho religioso en el sistema educativo español* que, a mi juicio, se haya celebrado: coronaba un largo seminario entre especialistas, como el propio Gómez Llorente, cuya antológica ponencia final fue seguida por mucho público y profesores de religión. Valoró lo religioso sin atenerse a su mera tolerancia (constitucional) para quienes la elijan. Las citas podrían ser más:

³ Publicada en *Educadores*, núm. 192 (1999), pp. 345-388 y en *Iglesia Viva*, núm. 202 (2000), pp. 17-59.

La religión como *hecho religioso* en su relación con la formación humana será el objeto de mi intervención. ¿Qué entiendo por el *hecho religioso*? En primer lugar, la presencia del misterio en la cultura humana. El hecho de que el hombre se interroga por cuestiones que trascienden los límites de la razón y de la ciencia (...) Sin percibir la existencia de esa zona del pensamiento humano y la diversidad de doctrinas y vivencias que la han poblado no hay conocimiento del hecho religioso, y por muy eruditas que

Entender el laicismo como exclusión radical de la religión en la escuela es un espanto equivalente al de imponérsela a todos

JL Corzo

sean las descripciones y conocimientos sobre la exterioridad de las religiones y los conflictos sociales derivados de ellas, se escapa su más profundo sentido al omitir el problema del misterio como núcleo de la religiosidad (afirmativa o negativa) del hombre (...)

En segundo lugar, el hecho religioso comprende la constatación y contenido de los grandes mensajes que constituyen la substancia doctrinal de las grandes religiones (...) Y como las Iglesias han constituido importantes fuerzas sociales, ora perseguidas, ora dominantes y perseguidoras, es consubstancial al hecho religioso la historia de las borrascosas relaciones entre los poderes, entre lo religioso y lo secular (...) No se puede prescindir de la reflexión sobre el significado del integrismo, la intransigencia, y de su antítesis, la tolerancia.

¿Qué entiendo por *formación humana*? (...) Su desarrollo: 1) físico o somático, 2) técnico o productivo, 3) intelectual o científico, 4) ético o moral, 5) estético o del sentimiento. Cual es obvio, el humanismo requiere la proporción en el desenvolvimiento de todas esas capacidades humanas evitando la unidimensionalidad reductora y deformante de la persona (...)

Nos encontramos ya en condiciones de fijar una posición: *el conocimiento del hecho religioso es un componente básico de la formación integral humana* (...) Quiero solo decir que ese conocimiento es la base o condición previa para la comprensión correcta de otros conocimientos y, en definitiva, para la mejor autocomprensión o conocimiento de nuestro propio modo de pensar y de ser, sea cual fuere (...)

Para una educación unidimensional orientada casi exclusivamente en el eje producción-consumo –que, de facto, se va imponiendo solo acompañada de pequeños ornatos– no parece necesario incluir seriamente el conocimiento del hecho religioso, o que pase más allá del anecdótico conocimiento de algunos elementos estéticos externos y de los más elementales símbolos (...) No es preciso para ser un experto productor de mercancías, y menos para ser un ávido consumidor; no es preciso para “triunfar” en esta sociedad competitiva que otorga la etiqueta del “éxito” preferentemente a muy otra clase de saberes [...].

Es claro que cuando nosotros reivindicamos la conveniencia del conocimiento del hecho religioso no estamos reivindicando en absoluto la enseñanza confesional de ninguna re-

ligión en particular, y menos todavía la subordinación de los contenidos de cualquier otra materia a ningún tipo de dogmática (...) El conocimiento adecuado del hecho religioso, tal como mantenemos, supondría, por la propia heterogeneidad de los fenómenos a considerar, el más opuesto aprendizaje de cualquier dogmatismo unilateral y excluyente.

Por otra parte, la posición que intentamos mantener también es colindante pero diferente del laicismo antirreligioso y ateo (...) un laicismo de inspiración indiferentista o ateo, antirreligioso y anticlerical, que quiso hacer de la escuela laica un baluarte de resistencia y lucha frente a la influencia –entonces dominante y reaccionaria– de las ideas religiosas en la educación (...) Es, para entendernos, el laicismo duro que en el plano legal perfila al respecto la Constitución española de 1931, y la postura entonces generalizada entre las fuerzas sociales que constituyeron su soporte intelectual y político (...) Brota simultáneamente con aquella crítica demoledora de la religión

«Cuando reivindicamos la conveniencia del conocimiento del hecho religioso no estamos reivindicando en absoluto la enseñanza confesional de ninguna religión en particular»

llevada a cabo por Hume y por Augusto Comte, que se prodiga durante todo el siglo XIX. La religión es vista como superstición (Hume), como un arcaísmo primitivo (Comte), como alienación (Marx), como reacción (“libre pensadores”) o como servilismo (Nietzsche). (...) So capa de neutralidad legal o formal, al amparo de la libertad de cátedra, el ateo, el libre pensador, etc. han considerado en ocasiones como un deber liberar a las mentes juveniles de toda “telaraña” espiritualista, mostrando en

las múltiples ocasiones que ciertamente ofrece la historia de los hechos sociales el costado más negro y/o irracional de las religiones y de las Iglesias.

Aún hoy, en esta sociedad tan indiferente o poco sensible ante el hecho religioso, podemos sin embargo encontrar a algunos padres y profesores en los que pervive esa actitud de hostilidad ante lo religioso, y en los que ciertamente el hecho religioso ha de ser tenido en cuenta en la formación humana, pero en el sentido de transmitir rechazo, y “vacunar” contra su nociva influencia (...)

Antes de proseguir conviene aclarar que no todo laicismo del XIX fue así de virulentamente antirreligioso (...) Por ejemplo, tuvo un carácter más sereno, templado por el espiritualismo heredado de un ferviente creyente, como era Krause, espiritualismo que se palpa en las nobles palabras de don Francisco Giner de los Ríos, quien distingue claramente entre un laicismo que rechaza la enseñanza confesional, sin perjuicio del más exquisito respeto ante el hecho religioso, y un laicismo de militancia antirreligiosa con el que de ningún modo se identifica (...).

A pesar de los terribles errores y desviaciones en los que han incurrido las religiones, y de las páginas negras que registra su historia, podemos y debemos hablar del valor intrínseco de las religiones: a) Como creencias (...) b) Como fermento crítico del orden social (...) c) El Libro y la inspiración por el Libro son un fermento autocrítico recurrente

(...) En las religiones del Libro nunca está todo dicho. Por el contrario, el Libro siempre hace pensar y decir a cada época y cada sensibilidad una nueva teología. d) Generadoras de energía y dinamismo (...) Gran parte de la crítica antirreligiosa “pagana” ha servido para la reedificación o autentificación de las creencias. No puede concebirse la gran renovación del catolicismo en la segunda mitad del siglo XX, sin tener en cuenta la durísima crítica intelectual del XIX y la dinámica antirreligiosa y/o laicista de los grandes movimientos sociales de nuestra época. e) El cristianismo es un humanismo (...) Si por humanismo entendemos la búsqueda de la plenitud del hombre, así como la acción que tiende a la liberación humana (...) La creencia en lo ultraterreno y en la providencia divina, no excluyen, sino que, por el contrario, exigen también la salvación del hombre en el más acá, en su existencia mundana (...)

El modelo de escuela propuesto en la Constitución no es un modelo de escuela laica, de exclusión de la religión confesional del ámbito escolar. Antes bien, es la afirmación de su opuesto, de la presencia de la enseñanza religiosa confesional, eso sí, con absoluto y riguroso respeto a la voluntariedad de los maestros que la imparten y de los escolares que la reciben (...)

Es preciso insistir aquí en la nítida línea que separa la enseñanza confesional de una religión y la enseñanza sobre el *hecho religioso* a la que nos hemos referido⁴ (...) En sentido estricto pudiera establecerse un sistema incluso amplio de enseñanzas sobre el hecho religioso, distribuido a lo largo del currículo, suprimiendo toda enseñanza religiosa confesional. Pero entendemos que esto no daría cumplimiento al derecho constitucional (art. 27.3) (...)

Si se reconociera la conveniencia que hemos postulado con carácter general, para todos, de un suficiente conocimiento del *hecho religioso*, no sería demasiado difícil hallar la fórmula según la cual para algunos alumnos (aquellos que expresamente lo demanden), una parte de esas enseñanzas les sean impartidas bajo el régimen convencional al uso, de enseñanza confesional de la religión. Lo cual permitiría establecer para todo este bloque de conocimiento en su conjunto los mismos requisitos de rigor y de exigencia académicos que garantizan la eficiencia escolar de las demás enseñanzas.

Al final de su ponencia, “como complemento”, sugería renovar el laicismo, como explicaría en su texto más diáfano al respecto: *El laicismo y la escuela*, en el Colectivo Lorenzo Luzuriaga (curso 2003/04).⁵ Y acababa señalando dos dificultades que pueden persistir todavía hoy: «el enquistamiento posicional de la jerarquía católica» y «el neoanticlericalismo» de tres clases: histórico, oportunista o postmoderno, en boga.

⁴ Sería «una materia común para todos los alumnos sobre el hecho religioso, basada epistemológicamente en disciplinas tales como la historia de las religiones, la fenomenología y la filosofía de la religión etc.», Luis Gómez Llorente, «Laicidad y enseñanza de la religión en la escuela pública», *Éxodo*, núm. 80 (2005) pp. 50-52.

⁵ Patricio de Blas (coord.), *Laicidad, educación y democracia*, Biblioteca Nueva, Madrid, 2005, pp. 37-67. Cf en las pp. 161-172 mi aportación «Catequesis o estudio del hecho religioso. Otra perspectiva creyente».

Señores, la desinformación no solo es incultura, sino semillero de prejuicios y, de prejuicios y ciegas pasiones en torno a esta materia, ya hemos padecido bastante.

En la actualidad

El panorama español ha cambiado desde la Transición, pero sigue lleno de tópicos fatuos que disipan las sólidas ideas de Gómez Llorente. He intentado corregir algunos e ir más allá en busca de un consenso de mínimos en mi libro *Con la escuela hemos topado. Y unas notas de Teología de la educación*.⁶ Lo escribí durante la pandemia con lo básico que pueden compartir laicistas y cristianos:

- a) Diferenciar instrucción y educación: la primera es escolar, pero la segunda existencial: hay analfabetos muy maduros y eruditos infantiles. Asumamos que «nadie educa a nadie» (Paulo Freire) y que la escuela es laica porque está para aprender, no para adoctrinar en ninguna ideología.
- b) Y si es obligatoria –casi de 0 a 16 años– es para lograr la igualdad democrática de todos. La escuela es *compensatoria* de los obstáculos, no *selectiva* de los mejores. Nos importa más el punto de partida –«nada tan injusto como tratar igual a los desiguales»–⁷ que la meta: no la universidad, sino un saber general y básico.
- c) El aprendizaje escolar ayuda o estorba el crecimiento personal. Nos educamos juntos al hacer frente a los desafíos colectivos y debe mostrarlos cada asignatura, sin dejar la vida real fuera del aula, y notar que es más lo misterioso que lo que sabemos.
- d) La Teología de la educación muestra que la fe –como la esperanza y el amor– nacen en la vida, no en la clase de religión que jamás debe segregar entre escolares, sino ofrecerse a todos como cultura común.
- e) Si la Iglesia crea escuelas, también ha de preferir a los últimos. La fe cristiana se juega más en los hechos vitales y en las asignaturas que los estudian que en programas especiales de religión o de la “pastoral educativa”.

José Luis Corzo es pedagogo y teólogo, director de Educar(NOS) y autor, entre otros libros, de *Jesucristo falta a clase*, (PPC, Madrid, 2008).

⁶ José Luis Corzo, *Con la escuela hemos topado. Y unas notas de Teología de la educación*, PPC Editorial, Madrid, 2020.

⁷ Alumnos de la escuela de Barbiana, *Carta a una maestra*, Ediciones Istmo/Hogar del Libro, Madrid/Barcelona, 1986, 8ª ed.

Lecturas

CAPITALISMO, NADA MÁS. EL FUTURO DEL SISTEMA QUE DOMINA EL MUNDO

Branko Milanovic

Taurus, Barcelona, 2020

338 págs.

En la actualidad el capitalismo está presente en todo el mundo. No es que sea el sistema económico dominante, sino que es el *único* sistema económico. A lo largo de cinco capítulos y tres apéndices (que detallan algunas cuestiones tratadas en los capítulos), Branko Milanovic, uno de los más destacados investigadores mundiales sobre desigualdad, explica en su último libro las razones por las que el capitalismo ha triunfado en todo el mundo y las posibilidades que se abren de conseguir un capitalismo más justo en el futuro en un momento en el que compiten dos modelos distintos de capitalismo: el capitalismo meritocrático liberal (representado por EEUU) y el capitalismo político (representado por China).

El primer capítulo sirve como introducción al tema: nunca, en ningún otro periodo histórico, el capitalismo había estado tan presente en todo el mundo, a la vez que no parece existir una alternativa realista a dicho sistema en el corto plazo. Milanovic explica brevemente los dos tipos de capitalismo que dominan actualmente e introduce lo que considera, siguiendo sus palabras, «el meollo del libro» (p. 20): la competencia entre el capitalismo meritocrático liberal y el capitalismo político. El

autor aborda a lo largo del libro los rasgos principales de ambos, con el fin de determinar el atractivo de cada uno y las posibilidades de que uno acabe dominando sobre el otro.

El análisis detallado de cada tipo de capitalismo se hace en los capítulos dos y tres (capitalismo meritocrático liberal y capitalismo político, respectivamente). El autor centra su análisis, y lo remarca de manera explícita, en la esfera de la distribución y no de la producción. Ambos capítulos son de gran utilidad, no exenta de originalidad en algunas de sus afirmaciones, para entender cómo funcionan los dos tipos de capitalismo y cómo se ha llegado a su existencia.

El capitalismo meritocrático liberal sería la continuación en Occidente del capitalismo clásico (presente hasta la Primera Guerra Mundial) y del capitalismo socialdemócrata (desde la Segunda Guerra Mundial hasta los años ochenta). Milanovic hace un recorrido por esas etapas, comparando distintas formas de desigualdad (la distribución funcional de la renta, la concentración del capital, la homogamia, la movilidad social o la *homoploutia* —término que se explicará más adelante—, entre otros) entre estas formas de capitalismo en Occidente, llegando a la conclusión de que es cada vez más difícil luchar contra la desigualdad creciente.

En el tercer capítulo, tal vez el más estimulante de leer y cuya temática podría dar para un libro en sí mismo, analiza el lugar del comunismo en la historia y los

rasgos principales del capitalismo político, así como la posibilidad de que este tipo de capitalismo se expanda a otros países, como ha hecho el capitalismo liberal desde EEUU. Para Milanovic, el principal atractivo del capitalismo político es el éxito económico, el cual se traduce en elevadas tasas de crecimiento, como las cosechadas por China en las últimas décadas. No analiza la China actual en contraposición con EEUU como si de una nueva guerra fría se tratara, sino que su objetivo es analizar el ascenso de la economía china y su transformación en una economía capitalista; de hecho, menciona hasta otros diez países que tienen un capitalismo político, pero China es el más importante de todos ellos con diferencia.

En el capítulo cuatro Milanovic trata la globalización y su interconexión con el capitalismo a través del análisis de la movilidad del trabajo y del capital, del Estado del Bienestar y de la corrupción. Milanovic nos dice lo siguiente respecto a por qué la movilidad del capital es casi ilimitada mientras que la del trabajo tiene muchas más trabas: «El capital, según esta tesis, puede entrar en las distintas sociedades sin provocarles cambios espectaculares, mientras que el trabajo no» (p. 172). Es verdad que parece existir un mayor rechazo de la población a la inmigración del que existe para el capital extranjero. Puede que sea porque, como apunta la frase entrecomillada, se perciba que el capital no causa “cambios espectaculares”, como sí puede causar el trabajo. En este sentido, lo que parece ocurrir (y Milanovic lo apunta, aunque con palabras diferentes), es que el factor capital es “menos visible” que el factor trabajo, es decir, el trabajador necesita estar presente en el lugar de trabajo (aunque cada vez menos), mientras que la actuación del capital “no se ve” a pesar de que

pueda causar daños mayores. Es controvertido su acercamiento al tema de la migración, puesto que, como él mismo señala, su planteamiento de una relación negativa entre el número de inmigrantes y los derechos que se les conceden puede crear subclases dentro de un país, como ya ocurre en algunos países, como EEUU o Reino Unido.

Finalmente, el capítulo quinto hace referencia al propio futuro del capitalismo, abordando los problemas que acarrea dicho sistema y también sus virtudes (por algo habrá triunfado en todo el mundo). El autor contrapone los dos tipos de capitalismo explicados anteriormente, comparando las ventajas de uno y otro y hace un repaso de los posibles escenarios existentes. Aquí encontramos a un Milanovic pesimista, ya que no parece existir un final visible al capitalismo («*There is no alternative*»).

Entre los puntos fuertes del libro está la originalidad de algunos de los planteamientos que hace Milanovic, aunque a su vez puede que sean controvertidos, como el análisis que hace sobre la posición del comunismo en la historia, criticando tanto a la teoría marxista como a la liberal y argumentando que el papel del comunismo en la historia ha sido, precisamente, permitir avanzar hacia el capitalismo para las economías menos desarrolladas. Destaco también un concepto que me ha gustado especialmente: la *homoploutia*. Indicador que nos muestra el porcentaje de personas que están, a la vez, en el 10 % más alto de ingresos de capital y en el 10 % más alto de ingresos salariales. Este indicador se ha incrementado en los últimos años, mostrando así la complejidad creciente de las sociedades capitalistas, donde cada vez se hace más difícil diferenciar entre capitalistas y cuadros gerenciales y técnicos asalariados.

Sin embargo, para ser un libro que trata sobre el futuro del capitalismo global se echa en falta un análisis sobre el cambio climático y los límites físicos y biológicos existentes. Solo una vez hace referencia a este tema, al final del libro, si bien es justamente para criticar la idea de que los recursos son limitados, argumentando que simplemente no sabemos qué nuevas materias primas podremos usar para sustituir al petróleo o los nuevos usos que tendrán otros recursos. Por otro lado, también hay algunas afirmaciones con las que no todo el mundo estará de acuerdo. Un ejemplo de ello puede ser el punto de vista que tiene Milanovic sobre la corrupción, ya que parece suponer que existe un cierto apego de la población a la corrupción y que no tiene por qué ser especialmente mala en sí misma desde el punto de vista económico si se la tratara como una renta más.

Se trata de un libro no muy extenso, pero con una gran cantidad de anotaciones y de evidencia empírica que sustentan cada afirmación que hace el autor. Es claro en sus explicaciones y analiza perfectamente los dos tipos de capitalismo existentes, destacando las principales virtudes de cada uno, así como los problemas que hacen que se tambaleen: la creciente desigualdad en el caso del capitalismo meritocrático liberal y la corrupción endémica del capitalismo político. También llega a proponer medidas de política económica para reducir la desigualdad en Occidente, como políticas fiscales para incentivar que la clase trabajadora posea acciones o incentivos para que participen en mayor medida en el accionariado de las empresas, así como mayores impuestos de sucesiones o de patrimonio, con el objetivo de «nivelar el acceso al capital» (p. 65) de los adultos jóvenes. Si bien, cabe tener en consideración los efectos que estas medidas puedan tener sobre la ya financiada economía actual, son interesantes

las medidas que plantea y merecen al menos una reflexión por nuestra parte. En definitiva, este libro disecciona el funcionamiento del sistema capitalista de manera original, con matices (a pesar de que “divida el mundo en dos”) y en ocasiones de forma un poco provocativa, pero ofreciendo siempre una rica panorámica tanto para aquellas personas que defiendan con uñas y dientes el sistema capitalista como para aquellas que deseen acabar con él.

Alejandro Castañeda Hernández
Master de Economía Internacional y
Desarrollo (UCM)

SOBRE IZQUIERDA ALTERNATIVA Y CRISTIANISMO EMANCIPADOR

[Francisco Fernández Buey](#)
Editorial Trotta, Madrid, 2021
366 págs

Después de la muerte de Francisco Fernández Buey han ido apareciendo diferentes textos que reúnen escritos suyos sobre temas específicos. Este, en particular, compila los más significativos sobre cómo abordó la *cuestión cristiana* en la construcción de una cultura política alternativa. La edición ha estado al cuidado de Rafael Díaz-Salazar, quien en la Introducción señala que «es necesario analizar los escritos que aquí se editan teniendo en cuenta el conjunto de su pensamiento» (p.17). Tras finalizar la lectura del libro cabe añadir esta otra consideración: esta recopilación ayuda como pocas otras a entender mejor el pensamiento conjunto de Fernández Buey. Es unos de los principales méritos de este libro, pero no el único.

El libro se organiza en tres partes. La primera recoge la concepción de Fernández Buey sobre el cristianismo liberador. La segunda se centra en la vida y obra de tres personas cristianas que apreció especialmente: Bartolomé de Las Casas, Simone Weil y José María Valverde. La tercera deja vislumbrar la que, tal vez, fuera la principal preocupación política de Fernández Buey a lo largo de su vida, la reconstrucción de un ideario emancipador ante la crisis de civilización provocada por el capitalismo industrialista hoy mundializado. Esta tercera parte da sentido a las dos primeras, pues la consideración del cristianismo liberador está vinculada a esa preocupación. Fernández Buey no abordó el tema como un filósofo de las religiones, sino desde el interés por construir una nueva cultura política para una izquierda alternativa que no renuncia al compromiso en favor de la emancipación. Ofrece Fernández Buey dos buenas razones para reconsiderar la religiosidad en la construcción de una nueva cultura política emancipatoria: una histórica y otra sociológica. La histórica: «Quien ignore hoy en día la persistente relación que ha habido a lo largo de nuestra historia entre la política entendida como ética de lo colectivo y los movimientos religiosos de resistencia y emancipación se pierde una parte sustancial de la cultura crítica de los de abajo» (p. 280). La sociológica: un mundo globalizado como el actual obliga a reconocer que las religiones siguen siendo muy importantes para una amplia mayoría de la humanidad, particularmente para esa parte que vive en condiciones mucho peores que la que habita en sociedades europeas secularizadas. Desde esta óptica, las religiones nunca han dejado de ser un fenómeno interesante por su presencia y relevancia.

Para comprender el papel del factor religioso en el cambio sociopolítico y en la es-

tructura social conviene diferenciar distintos planos del mismo fenómeno. Por un lado, distingue el autor, está lo que se entiende por religión en general; por otro, y es el plano más interesante para aquel propósito, están las mentalidades y los movimientos religiosos que, bajo determinadas circunstancias, representan una «radicalización de la conciencia religiosa en un sentido favorable a la lucha contra la injusticia y en favor de la igualdad» (p. 61).

El plano general de las religiones

Aunque el estudio y el reconocimiento de los movimientos de liberación de carácter religioso es el mejor punto de partida para el propósito de reconstruir una izquierda laica que se nutra de diferentes tradiciones, la consideración general de las religiones puede que resulte particularmente interesante para abordar la actual crisis de civilización provocada por el capitalismo mundializado, siempre que —habría que añadir siguiendo las advertencias de Fernández Buey— seamos conscientes de los riesgos que comporta situarnos solo en ese plano.

Las religiones llevan en su seno valiosos elementos de contención de la desmesura humana, representan aportaciones sapienciales para manejarnos en tiempos sombríos: «en todas las religiones (institucionalizadas o no) hay un saber, que podemos llamar *sapiencial*, acerca de los hábitos y comportamientos de los seres humanos en comunidad a partir del cual se expresan mandamientos, consejos o normas éticas que tienen mucho valor porque son el resultado, por lo general, de observaciones largamente repetidas y de reflexiones psicossociológicas muy notables (...). Este saber sapiencial merece ser con-

servado, conocido y enseñado, con total independencia de que las personas que lo conservan o a las que se enseña crean o no en los dogmas o doctrinas básicas de esas religiones (...) conviene conservar ese saber no solo por razones histórico-culturales, es decir, porque esta o aquella religión haya sido en el pasado parte de nuestra tradición cultural, sino también por una razón más decisiva y actual: porque en lo que hace a las conductas, comportamientos y hábitos humanos, las ciencias, lo que llamamos “ciencias humanas” o “ciencias sociales”, no han avanzado lo suficiente como para que se pueda afirmar *sin duda* que nuestro comportamiento, en ese ámbito, es definitivamente mejor que el sapiencial para la vida práctica de los humanos» (pp. 158-159). La realidad humana no es toda racional, existe también, por así decirlo, un ámbito meta-racional (distinto del irracional) que hay que reconocer y cultivar si queremos salir de este embrollo civilizatorio. Algo que es perfectamente constatable en el momento actual en el renacer de las espiritualidades ante el malestar cultural y psíquico en las sociedades contemporáneas.

La existencia de miseria material y psíquica se han considerado siempre desde el análisis sociohistórico y filosófico dos factores básicos para la consolidación de las religiones: el “suspiro de la criatura oprimida”, desesperada por la pobreza (Marx) y el disgusto moral (o el malestar psíquico) que produce la cultura (Freud). Ahora bien, la crítica marxista y freudiana a la religión resultan insuficientes. No basta con esta interpretación centrada en la parte negativa sin valorar también la función positiva de la fe y de la creencia en el arranque de procesos y prácticas emancipatorias. Una aproximación más ecuánime en nuestros días exige revisar el tópico según el cual las religiones en el mundo moderno solo operan como “co-

bertura ideológica” de la resignación de las masas o solo aparecen como ilusión producida por el malestar.

Dicho esto, conviene ser conscientes de que quedarnos únicamente en este plano comporta varios riesgos: el primero, y más evidente, favorecer la «apología indirecta de la religión *en general* y la ideologización de la fe cristiana en particular como sustituto de las grandes cosmovisiones en declive, empezando por el materialismo dialéctico» (pp. 61-62); el segundo, y no menos importante, desatender el papel de la institucionalización de las religiones como factor de estabilización en vez de factor de cambio. En el fenómeno religioso anida la serpiente de la contradicción, por lo que siempre será necesaria una visión crítica que revele las tensiones que surgen cuando una tradición pasa a materializarse en una institución de poder o cuando da pie a la aparición de sectarismos y fundamentalismos. Circunstancia que no se puede despreciar en tiempos de expansión por toda Latinoamérica de sectas evangelistas promovidas desde el corazón del imperio norteamericano, del auge de una extrema derecha tradicionalista en los países poscomunistas de la Europa del Este, del aliento de un nuevo espíritu capitalista a través de la industria del *mindfulness* o del enaltecimiento de la violencia política por parte del autoproclamado Estado Islámico y de grupos fundamentalistas como Boko Haram.

El cristianismo emancipador y las condiciones para el diálogo

Por eso resulta imperioso distinguir. La autocrítica de aquella parte de la tradición (política o religiosa, pues vale tanto para la tradición comunista como para la cris-

tiana) que se ha convertido en poder nos desvelará si aún alberga en su interior semillas liberadoras o si, por el contrario, ha terminado por convertirse en cierre ideológico de un nuevo sistema de opresión. No ha sido el caso del cristianismo de liberación que, principalmente desde América Latina, ha sabido recuperar bien entrada la segunda mitad del siglo pasado el espíritu profético de su propia tradición. Francisco Fernández Buey no solo reconoció en ese cristianismo de liberación ideas de matriz inequívocamente marxistas, sino que supo ver también cómo los nuevos movimientos sociales (pacifistas, ecologistas y ciertas derivaciones del feminismo comunista italiano) «recuperaron temas e ideas que son característicos de las tradiciones religiosas (no solo cristianas, por lo demás)» (p. 87). Esta forma de entender las mutuas influencias entre una izquierda social alternativa *roja-verde-violeta* (materializada en los movimientos) y el cristianismo de liberación situaba el diálogo entre ambas tradiciones en un terreno práctico. En esto coincidía con su maestro y amigo Manuel Sacristán. El encuentro entre tradiciones liberadoras laicas y religiosas se debe centrar en un terreno ético-político y se alcanza caminando: «arrieros somos, todos los que estamos en favor de la emancipación, cristianos o comunistas, y en el camino nos hemos encontrado ya» (p. 295).

En ese terreno de las luchas y convicciones ético-políticas compartidas es donde puede germinar un diálogo fecundo. Reacio a los debates ideológicos centrados en grandes concepciones del mundo, Fernández Buey propugnó llevar a cabo la desideologización y desmitificación de la propia tradición para, entre otras cosas, propiciar ese encuentro entre tradiciones liberadoras. Si algo hay que poner en primer lugar son las necesidades materiales y espirituales de las personas de nuestra época,

no las diferencias ideológicas. Lo «más importante es que, una vez que se ha decidido ver el mundo desde abajo y compartir esa visión con los de abajo, no solo hay que renunciar a la cosmovisión (también a la propia), sino incluso a la acentuación de la diferencia ideológica» (p. 295). Atender el mundo desde las necesidades de los de abajo (en la acepción utilizada por Simone Weil para referirse a los humillados, explotados y excluidos de la tierra, y no en el sentido en que hoy es utilizada de manera laxa para hablar de un 99% heterogéneo frente a las élites globales) significa adoptar un punto de vista muy explícito en favor de los que están socialmente en peor situación, particularmente de aquellos que ni siquiera hoy son objeto de explotación (los “descartados” de los que nos habla hoy Jorge Bergoglio). Las necesidades radicales y la comprensión de la desgracia humana eran para Fernández Buey –al igual que para Simone Weil– el mejor punto de partida para el diálogo entre tradiciones liberadoras. Y si en este punto de arranque coincidió con Weil, para llevar ese diálogo a buen puerto se encontró con otro de sus maestros: José María Valverde.

Valverde, cristiano de profundas convicciones y comunista en la etapa final de su vida, pensaba que ese diálogo debería consistir en «una actualización de las mentalidades en el ámbito de las tradiciones respectivas conducente a una filosofía de la acción común» (p. 297), y que para ello resultaba conveniente recuperar el sentido original del viejo concepto de la *caritas* (alejado del paternalismo benefactor y trascendiendo la esfera individual para elevarse a un plano social y político) y el espíritu evangélico del «amor al prójimo», que en estos tiempos del capitalismo mundializado se traduce también en amor desinteresado por el «prójimo lejano».

Pensando sobre esta propuesta de Valverde se le ocurrió a Fernández Buey que una de «las cosas que se podía hacer era recuperar, sin beaterías pero con respeto, el viejo discurso lascasiano: la otra forma de ver el mundo en los orígenes de la modernidad europea» (p. 298). Una idea que le llevó a enlazar el discurso del “indio metropolitano” de Bartolomé de Las Casas con la renovación de la mentalidad actual sobre la base de la ampliación del concepto de *caritas* aplicado a un prójimo lejano en un capitalismo que había devenido mundial. Una ampliación del viejo concepto de *caritas* que no se puede separar de una noción de justicia que implica, a su vez, la restitución de todo aquello que ha sido usurpado y la comprensión y respeto al otro a pesar de la diferencia cultural. La *caritas*, llega a decir, «es más fundamental, más radical, que la solidaridad» (p. 303), poniendo de manifiesto el límite del punto de vista meramente utilitarista de la solidaridad *entre iguales* de la tradición socialista. En un mundo globalizado hay que ir más allá: la evidencia de las profundas diferencias y desigualdades que existen entre los pobres y explotados de una u otra parte de la economía mundial obliga a reinterpretar las relaciones entre la caridad y la solidaridad en el mundo de hoy.

Este diálogo en el terreno de las prácticas de la caridad y la solidaridad es, por decirlo así, un plano prepolítico o previo a las formulaciones políticas. Un terreno fértil para el encuentro entre tradiciones liberadoras si se está dispuesto a dejar aparcadas las cosmovisiones de cada uno y se renuncia al exclusivismo ético. Lo comprobó en la persona de Valverde: «Las razones de José María Valverde en favor del comunismo tenían poco que ver con viejos dogmatismos y no menos viejas ortodoxias (...) las suyas eran razones fundamentalmente prepolíticas, aunque nada

apolíticas. Dos de estas razones suenan también a paradoja. Dijo: “Me hice comunista para poder seguir yendo a misa”. Y se comprende: algunos tuvimos que entender el otro cristianismo para seguir siendo comunistas. Escribió: “El juicio final cristiano es un juicio ateo porque en él no se preguntará a los hombres por sus creencias, sino si dieron de comer al hambriento y de beber al sediento”. Y se comprende: algunos tuvimos que entender que la clase obrera no va al paraíso solo por haber nacido en la miseria» (p. 280).

La reconstrucción de una izquierda alternativa

Fernández Buey era consciente del agotamiento de la izquierda dominante, e influido por los debates que se estaban desarrollando en el seno del partido comunista italiano y los planteamientos de Valentino Gerratana, propuso reconstruir de forma plural e intercultural una izquierda alternativa. Tal propósito exige una izquierda laica en un doble sentido: hacia dentro y hacia afuera. Un *laicismo hacia dentro*, como lo denomina Díaz-Salazar, que esquive los escollos de un marxismo cientificista (esto es, entendido como teoría científica y no como tradición del movimiento emancipatorio moderno) y de una izquierda dogmatizada con elementos cosmovisionales que excluye la pluralidad en su seno. Por otro lado, una *laicidad hacia afuera* que favorezca el diálogo y la confluencia entre culturas marxistas con culturas liberadoras de diverso signo (cristianas de liberación, ecologistas, feministas y pacifistas).

Vio en los impulsos del movimiento alterglobalizador o altermundialista las bases para una izquierda que quisiera realmente refundarse: «Ahí, en ese movimiento de movimientos, están ya representados los

sujetos del cambio. Ahí se ha ido bosquejando también lo que podría ser el programa para cambiar el mundo de base. Y ahí hay también una amplia red de redes para la configuración de una izquierda mundial. Lo que falta ahora es dar forma política organizada a todo ese movimiento y encontrar la palabra nueva y compartida para hacer frente a la barbarie existente» (p. 319). Esa forma política no creía que se pudiera asemejar a los partidos conocidos sino a un tipo de organización sociopolítica más parecida a lo que pudo representar la Primera Internacional (p. 323). Está por ver si seremos capaces de construir algo parecido a eso, pero de lo que cabe poca duda es que será imposible si antes no huimos de la ideologización excesiva de los problemas y no superamos los confesionalismos de cualquier tipo que nos impiden caminar hacia una cultura laica a la que no le basta el viejo concepto humanista e ilustrado de tolerancia.

Y no le basta porque ese concepto ha estado circunscrito exclusivamente a la tolerancia con el occidental sin reconocimiento y respeto por otras culturas que no son la nuestra: «*Tolerancia* querrá decir entonces, para nosotros, comprensión radical de la alteridad, atención a la dignidad del otro, autocrítica del etnocentrismo. En cierto modo, y con sus limitaciones históricas, esto último es lo que significó la *variante latina* del concepto de tolerancia que tiene su origen en Bartolomé de Las Casas» (p. 313).

Estamos, pues, ante un libro fundamental. El aparato crítico de los capítulos y la meritoria selección de textos de muy diferente formato (ensayos, materiales de intervención política, cartas y entrevistas) llevados a cabo por el editor revelan un hondo conocimiento de la obra de Francisco Fernández Buey y hacen de este libro una referencia obligada para las per-

sonas interesadas en profundizar en el pensamiento de uno de los intelectuales más originales que ha tenido la izquierda comunista en este país.

Santiago Álvarez Cantalapiedra

Director de esta revista y
de FUHEM Ecosocial

AFECTIVIDAD AMBIENTAL: SENSIBILIDAD, EMPATÍA, ESTÉTICAS DEL HABITAR

Omar Giraldo e Ingrid Toro

El Colegio de la Frontera Sur,
Universidad Veracruzana, Chetumal
(Quintana Roo, México), 2020.

174 págs.

Quiero empezar esta reseña refiriéndome al *alambre de púas*. Todos, o la mayoría nosotros, nos hemos topado alguna vez con un alambre de púas. Al verlo, sabemos de inmediato que se trata de un límite, de una frontera que no podemos transgredir. Y si por desgracia no lo vemos y nos topamos con uno de manera imprevista, es muy posible que nuestro cuerpo sienta su poder a través del dolor que inflige en nuestra carne, un dolor que nos hace retroceder, un dolor que tiene la forma de una amenaza. De este modo, el alambre de púas separa, reparte, divide y excluye pero también captura y recluye. Instauro la propiedad privada, la prohibición y el despojo. Es un mecanismo que opera virtual y materialmente ordenando el espacio, y organizando y jerarquizando los cuerpos que lo ocupan. Como señala Alain Brossat, el alambre de púas logra «una especie de poder metafísico que simboliza todo lo que separa a los seres; una suerte de conductor de maldad que socava cada una de las existencias que

aquí entrechocan». El alambre de púas, de este modo, se interpone entre los cuerpos, establece diferencias aparentemente incuestionables, para capturar, excluir, encarcelar, despojar.

Afectividad ambiental: sensibilidad, empatía, estéticas del habitar, escrito por Omar Felipe Giraldo e Ingrid Toro, es a mi juicio una reflexión que nos invita, justamente, a desalambrar la vida, la tierra y nuestra propia forma de habitarla. Es una invitación a desmontar, si se quiere, los cercamientos que pretenden extinguir la potencia vital de los cuerpos. Una reflexión epistemológica y ontológica que reivindica *las multiplicidades*, poniendo en el centro de la cuestión la importancia de los afectos, la sensibilidad, los sentidos y las sensaciones. Sería redundante decir en este punto que se trata, además, de una reflexión eminentemente política. Este libro es una experiencia que, de una u otra forma, problematiza *nuestra* corporalidad, el encuentro, el espacio que compartimos y que nos vincula.

El argumento central del libro me parece que es extremadamente valioso y a la vez sencillo: si la oposición no es entre lo Uno y lo Otro, entre lo humano y lo no humano —aunque efectivamente pasa por ahí— sino sobre todo entre lo Uno y lo Múltiple, cómo articular esa multiplicidad sin recurrir al autoritarismo, pero tampoco sin borrar las diferencias ni recurrir a monismos, dualismos ni dicotomías. No se trata aquí de una ética contra el poder, sino contra la dominación y la opresión, y los cercamientos materiales y simbólicos que hacen inviable la vida. *Afectividad ambiental* nos propone una ética activa que «nos habla del poder de las cosas de las que somos capaces al reconocernos como cuerpos entre cuerpos, y del poder que se tiene cuando nos sabemos como un modo o expresión de una totalidad en-

volvente» (p. 54). Por eso, esa condición ontológica de las *multiplicidades* tiene como correlato la configuración, siempre temporal y contingente, de una articulación de las “diferencias”, las cuales son, ante todo, el resultado de una decisión política que se despliega siempre en medio del conflicto, de la complejidad, del cambio. Por eso insisten sus autores en la necesidad de reconstruir las diferencias, y más aún, en la necesidad de rearticularlas de forma tal que no estén vinculadas por la dominación.

Se trata entonces de una estrategia para *desalambrar* la vida que busca instaurar otro tipo de encuentros que vinculen material y simbólicamente los cuerpos produciendo puntos de contacto que no anulen las diferencias. Se trata de construir, incluso más allá del límite de nuestra propia comprensión, otros órdenes socioecológicos que, a su vez, permitan desactivar el régimen de afectividad contemporáneo. Sin este contrapeso ético-político, sin una apuesta por cambiar las correlaciones de fuerza, tanto simbólicas como materiales, que imperan actualmente será muy difícil, si no imposible, frenar el colapso al que nos conduce el actual modelo civilizatorio. En esto, el libro no solo participa de los compromisos de la ecología política latinoamericana, sino también de los postulados de la filosofía de la liberación, que de forma contundente ataca los fundamentos de la ética capitalista, colonial y patriarcal.

De principio a fin, el libro se dirige a nosotros sin titubeos ni ambigüedades, reivindicando la necesidad de una revolución material, político-económica y estructural de la sociedad e insistiendo, al mismo tiempo, en la necesidad de la dimensión afectiva, sensible y sintiente de la existencia que, como señala Le Breton, es, en primer lugar, corporal. Y en esto radica su

importancia. Lo que aquí proponen Ingrid y Omar no es una micro-ética para vivir en armonía con el mundo, para construir una pequeña parcela de comodidad intelectual y emocional frente al eminente colapso de la vida. Lo que aquí encontramos es una crítica del mundo, un cuestionamiento ético, estético y político de la totalidad, de las relaciones sociales, del modelo económico imperante, de nuestra forma colectiva de *habitar* el planeta. Como señalan los autores «[l]a única respuesta efectiva ante la catástrofe ambiental de nuestro tiempo es una revolución que, además de insistir en la transformación radical de las relaciones materiales, político-económicas y tecnológicas del conjunto de la sociedad, atienda con toda la seriedad posible la dimensión afectiva, sensible y sintiente de nuestro Estar en el mundo» (p. 11).

A lo largo de sus cinco capítulos, el libro va desplegando teóricamente su propuesta: la *epistemo-estesis*, una propuesta que, paso a paso y página tras página, se va convirtiendo en piel, contacto, afecto y conflicto. Este concepto recoge los aprendizajes de pensadores y pensadoras ambientales como Enrique Leff y, sobre todo, de Ana Patricia Noguera, y da cuenta, además, de la sensibilidad y trayectoria investigativa de sus autores, quienes no solo se nutren de las reflexiones académicas sino también de los encuentros con comunidades campesinas e indígenas, tan denostados como silenciados en esta época de conocimientos útiles, innovadores y *smart*. Unas formas de conocer que son correlativas a la violencia que se descarga sobre los cuerpos y que media sus encuentros. Por eso *Afectividad ambiental* no cae en la ingenuidad en la que suele caer muchas veces el pensamiento ambiental. Aquí las dimensiones sombrías de la existencia se reconocen y aceptan plenamente, precisamente como

punto de partida para asumir una posición en esa ineludible disputa que tiene lugar entre los distintos horizontes de sentido sobre el ser y el estar en el mundo: «La ética basada en la afectividad ambiental no es un esencialismo. También supone comprender nuestras sombras, nuestras imperfecciones, nuestra dimensión oscura y no solo la luminosidad» (p. 111).

Se trata, sin duda, de una reflexión que nos invita a pensar afectivamente nuestra situación actual, las relaciones personales, las disputas políticas, el papel de la educación, los conflictos socioambientales y hasta las relaciones humano-animales, una cuestión que, como bien señala la filósofa catalana Marta Tafalla, ha estado ausente en buena parte de las reflexiones estéticas, y agregaría yo, del pensamiento ambiental y de la ecología política latinoamericana. Sin embargo, Ingrid y Omar nos ofrecen una perspectiva desde la cual es imposible evadir esta cuestión acerca de la condición animal en el régimen de afectividad contemporáneo y de las ecologías de la crueldad en las que sus cuerpos son estabulados, mutilados y comercializados: una forma de violencia legal y normalizada por ese orden del desafecto que es el especismo.

Afectividad ambiental es un libro que, sin lugar a dudas, dejará huella en los lectores y lectoras, en tanto reubica la importancia del afecto, y en especial del amor, en las luchas políticas que libran los pueblos de América Latina y el mundo contra ese régimen de la afectividad contemporánea basada en la violencia, el odio y la crueldad.

Nicolás Jiménez Iguarán

Núcleo Internacional de Pensamiento
en Epistemología Ambiental
Universidad del País Vasco /
Euskal Herriko Unibertsitatea

EMERGENCIA CLIMÁTICA, ALIMENTACIÓN Y VIDA SALUDABLE

Carlos A. González Svatetz

Icaria Editorial, Barcelona, 2020

204 págs.

Cuando en 1862 el filósofo alemán Ludwig Feuerbach dijo que «somos lo que comemos», en otras palabras, que en la comida se refleja nuestra manera de vivir y convivir en y con la naturaleza, seguramente no tenía en mente cuestiones como la sostenibilidad o el problema de las emisiones de gases de efecto invernadero. Sin embargo, hoy en día, su famoso aforismo puede aplicarse a la perfección a uno de los problemas ambientales emergentes en nuestra sociedad: el sistema alimentario repercute no solo en nuestra salud, sino que también afecta a la salud del planeta, ya que, si pensamos en términos de cambio climático, por ejemplo, según datos de la FAO, alrededor del 30% de las emisiones que inciden sobre el calentamiento global estarían directamente vinculadas a la forma en que se produce, distribuye y consume nuestra comida. Un reciente artículo aparecido en la revista *Nature*, bajo el título «Food systems are responsible for a third of global anthropogenic GHG emissions», corrobora claramente esta tendencia tan preocupante mediante el uso de una base de datos que cubre cada etapa de la cadena alimentaria para todos los países, proporcionando datos de emisiones de CO₂, CH₄, óxido nitroso (N₂O) y gases fluorados para cada año entre 1990 y 2015.

Bajo una perspectiva más amplia, que todo el sistema de producción y consumo de alimentos se escapa peligrosamente a una mínima lógica de tutela de los ecosistemas ya lo ponían negro sobre blanco en

2005 los resultados de la Evaluación de los Ecosistemas del Milenio (Millennium Ecosystem Assessment), y lo confirman informes más recientes como el *Informe especial sobre el cambio climático y la tierra* (SRCCL, siglas en inglés para *Special Report on Climate Change and Land*), presentado en 2019 por el IPCC. Aquí se alerta, por ejemplo, de que solo la agricultura, la silvicultura y otros tipos de uso del suelo representan el 23% de las emisiones de gases de efecto invernadero causadas directa o indirectamente por actividades humanas. También se subraya que el aumento de la población y del consumo per cápita de alimentos en las últimas décadas ha incrementado drásticamente la utilización de tierras y recursos hídricos no solo en términos de la extensión de superficie utilizada sino también en cuanto a la intensidad de su utilización, causando erosión y degradación del suelo. En ese sentido, si por un lado el hombre utiliza actualmente alrededor del 70% de las tierras emergidas no cubiertas por hielo, por el otro es muy preocupante que un 25% de estas sufran degradación causada por la actividad humana. En otros términos, los efectos a largo plazo del cambio climático en relación a la degradación del suelo, la desertificación y la seguridad alimentaria de todas las personas dependerán del camino socioeconómico que se escoja. Variables clave de dichos caminos serán el ritmo de incremento de la población, el nivel de desigualdad, la capacidad de adaptación y el grado de adopción de modos de producción compatibles con el medio ambiente. Por ello, en las próximas décadas, con un aumento creciente de las necesidades sociales, es previsible que (de hecho, ya hay evidencias) estos sistemas se enfrentarán a presiones aún mayores, con el riesgo de un debilitamiento más acentuado de la naturaleza, de la que dependen todas las sociedades.

Si pensamos en la crisis multidimensional ligada a la COVID-19, podríamos encontrar muchas claves en ese sentido.

Las reflexiones introducidas anteriormente son útiles como telón de fondo para mostrar que la cuestión de la sostenibilidad ecológica y también social (en otros términos, la viabilidad ecosocial) referidas al sistema alimentario en su conjunto (ya que un alimento no es solo un alimento, sino un sistema complejo de múltiples flujos físicos interconectados y con múltiples impactos a diferentes escalas) es muy relevante y ha impulsado, sobre todo en los últimos años, toda una serie de análisis que intentan cuantificar rigurosamente las cargas y las huellas en los ecosistemas de determinados alimentos, dietas, etc., así como sus diferentes impactos en términos de salud de las personas y cargas asociadas a nivel de sistema social, con el objetivo de demostrar que seguir una dieta sana es, al mismo tiempo, una forma eficaz de cuidar a los ecosistemas, y también a las personas y a la sociedad en su conjunto, por la reducción, por ejemplo, de los gastos sanitarios derivados de modelos dietéticos inadecuados.

El libro objeto de esta reseña, *Emergencia climática, alimentación y vida saludable*, del epidemiólogo y especialista en salud publica Carlos González Svatetz constituye un ejemplo en ese tipo de producción científica de carácter divulgativo. Para entender la importancia de las aportaciones del libro, partimos de una breve descripción de la trayectoria profesional de su autor. Carlos González Svatetz ha dedicado más de treinta años de su carrera profesional de experto epidemiólogo a investigar la relación entre los factores ligados al estilo de vida (como la alimentación, el tabaco, el alcohol, el exceso de peso, etc.) y los determinantes ambien-

tales en el desarrollo de distintos tipos de cáncer, participando, como coordinador, en un importantísimo estudio europeo dentro del ámbito descrito: *European Prospective Investigation into Cancer and Nutrition*. Con esta especialidad de fondo, una cierta sensibilidad social y con el comienzo de una nueva etapa vital, el autor decide profundizar en una nueva dirección, investigando acerca de la importancia de analizar el modelo de producción y consumo alimentario dentro del paradigma de la crisis climática, y ahondando en la necesidad de un nuevo paradigma de salud dentro del actual marco socioeconómico capitalista.

Su inquietud a la hora de afrontar estos temas tiene como punto de partida una hipótesis en línea con las reflexiones que abrían esta reseña: «la emergencia climática no es un fenómeno puramente natural: es producto de la actividad humana. Y es una cuestión prioritaria que afecta tanto a los sistemas humanos, incluida la salud, como a los sistemas naturales (aire, tierra, agua, océanos, diversidad biológica, etc.) y que altera las complejas relaciones entre estos sistemas. Es consecuencia de un modelo productivo, de vida y de consumo, guiado únicamente por el mayor beneficio económico en el menor tiempo posible. Desprecia la sostenibilidad de nuestro entorno natural y la sostenibilidad del ecosistema», tal y como puede leerse en la introducción al libro. Para cambiar e intentar revertir entonces ese escenario, González Svatetz apela a la necesidad de arrinconar los afanes negacionistas de algunos y de tomar medidas urgentes y drásticas contra el cambio climático, y esto, en términos de sistema alimentario, implica también cambios radicales como el progresivo abandono de modelos basados prevalentemente en productos de origen animal por dietas basadas en más productos vegetales, que

son más saludables y tienen un impacto climático menor. En ese sentido, muchos estudios, como subraya el mismo autor, muestran como el enorme crecimiento de producción y consumo de carnes es insostenible, y el exceso en su consumo en los países más desarrollados se asocia a diversos tipos de cáncer, obesidad, diabetes tipo 2 y enfermedades cardiovasculares. En este ámbito, González Svatetz cuenta con una larga experiencia que le ha llevado a colaborar con el IARC y algunos de sus famosos y polémicos informes. El dato descrito antes, además, se torna todavía más preocupante si se piensa que en el siglo XIX y comienzos del XX las enfermedades prevalentes eran las infecto-contagiosas, mientras hoy en día predominan las enfermedades crónicas (cáncer, cardiovasculares, diabetes, obesidad) totalmente relacionadas por nuestros hábitos de vida y de consumo, que provocan también, a su vez, la emergencia climática. En el libro, el autor muestra así cómo nuestra salud está ligada indisolublemente a la salud del ecosistema. No podemos tener buena salud en un planeta enfermo, tal y como se hace hincapié desde el enfoque de «Una sola salud» (One Health). Cabe preguntarse, entonces, qué se puede y qué se debe hacer para prevenir estas enfermedades y mitigar la crisis climática. En ese sentido, el autor estructura sus reflexiones, fruto del trabajo en su larga trayectoria de investigación, a través de seis capítulos, donde se analizan una por una las diez consecuencias principales del calentamiento global, sus causas, se habla de las consecuencias de la crisis climática sobre la salud y se reflexiona sobre qué proponen y hacen los gobiernos, los organismos internacionales, los movimientos sociales y los científicos para proteger la salud. El libro se cierra con un capítulo dedicado a reflexionar sobre qué podemos y debemos hacer por mejorar nuestra

salud y la salud del planeta en el actual contexto de crisis sistémica en la que está involucrada la sociedad (con una clara exhortación a que la salida a la crisis de esta pandemia sea ecológica, y abocando por la formulación de un nuevo marco más radical y basado en el enfoque de una sola salud). En este capítulo se hace especial hincapié en la importancia y el papel de la dieta mediterránea como modelo para esa transición hacia sistemas alimentarios más resilientes, sostenibles y justos. Finalmente, el apéndice lo ocupa un manifiesto promovido por 350 organizaciones que representan a más de 40 millones de profesionales sanitarios dirigido a los líderes del mundo, solicitando una recuperación de la crisis de la COVID-19 que tenga en cuenta la contaminación del aire y la crisis climática, como una ventana de esperanza, en el sentido que indicaría la magnitud de la conciencia alcanzada en la necesidad de un cambio radical de rumbo.

En un informe muy reciente de IPES-Food y ETC Group, bajo el título *Un movimiento a largo plazo por la alimentación: transformar los sistemas alimentarios para 2045*, volvemos a encontrar muchas de las reflexiones que González Svatetz señala en su libro. Al igual que el investigador argentino, también esos organismos internacionales señalan cómo el cambio climático, la pérdida de biodiversidad y la rápida disminución de la fertilidad del suelo están dañando seriamente la salud de las personas y del planeta, quebrando a las sociedades y amenazando los sistemas alimentarios de todo el mundo. Además, en el informe se señala otro aspecto de gran preocupación a considerar, que no puede ser dejado de lado cuando se habla de sistemas alimentarios sostenibles y saludables: la inseguridad alimentaria y el problema del hambre, un problema que todavía atraviesan dema-

siadas personas en el mundo. Así, a pesar de que existe un compromiso a escala mundial para eliminar el hambre en 2030, se ha perdido mucho terreno y los datos parecen haber empeorado. En ese sentido, se estima que 690 millones de personas pasaban hambre en 2019 y más de 2.000 millones carecían de acceso a alimentos seguros, nutritivos y suficientes de manera regular. Y esto antes de que la pandemia de la COVID-19 aumentara en aproximadamente 130 millones de personas más el número de aquellos que padecen hambre, empujara a innumerables millones más al borde de la hambruna, y pusiera en riesgo un tercio de los medios de subsistencia de las personas involucradas en la producción agroalimentaria. Ante este panorama, los autores y autoras del estudio hacen referencia a la importancia de plantearse cómo serían los sistemas alimentarios en 2045 si se permitiera que siguiese la dinámica de funcionamiento actual de los sistemas agroalimentarios mundiales. Frente a esos preocupantes escenarios parece fundamental, y esto lo subraya Gonzalez Svatetz también en el libro, que tanto la sociedad civil como los movimientos sociales tomen la iniciativa, y se empoderen de alguna manera para exigir cambios ra-

dicales a los gobiernos y presionarlos para que actúen ya a favor del cambio para transformar los flujos financieros, las estructuras de gobernanza y los sistemas alimentarios desde la base.

Todas estas reflexiones nos hacen concluir que existe una creciente evidencia de que la salud humana, animal y ambiental están estrechamente vinculadas, lo que significa que hay que superar visiones parcelarias y reduccionistas, y no limitarse únicamente a pensar en la seguridad de los alimentos y piensos, sino que se debe adoptar una perspectiva más amplia, para girar hacia un enfoque de «una salud, un medio ambiente» en un contexto de justicia social.

Una vez más, es la misma ciencia la que nos hace tomar conciencia de que lo que elige comer o dejar de comer un individuo marca la diferencia en el camino hacia la sostenibilidad ecológica y social, y hacia la mejora de nuestro estilo de vida. Hay que señalar que es fundamental el papel de las instituciones para que esto sea posible para todas las personas y en todo el mundo.

Monica Di Donato
FUHEM Ecosocial

CUADERNO DE NOTAS



POR QUÉ NO HABLO CON BLANCOS SOBRE RACISMO

Reni Eddo-Lodge

Península, Barcelona, 2021

251 págs.

El racismo estructural es una de las cuestiones de nuestro tiempo mejor guardada y al tiempo más a la vista para quien se atreva a mirar. Casi dos siglos después de la abolición de la esclavitud en Reino Unido y en España, y a 150 años de la abolición en EEUU, las sociedades contemporáneas aún están en fase de negación del problema: no han hecho el proceso de memoria, reconocimiento y reparación en lo posible a sus víctimas ni han realizado los cambios estructurales necesarios, único camino para reconciliarse con su pasado y sanar las heridas. Herederas de la colonialidad, las sociedades occidentales contemporáneas siguen portando la semilla envenenada del racismo y la xenofobia, que, lejos de debilitarse, actualmente parece fortalecerse. El racismo empapa nuestras sociedades, a veces de modos no tan sutiles, y atraviesa las instituciones, pero nadie parece o quiere darse cuenta,

y siendo un tema crucial, raramente se aborda en el debate público.

En los últimos meses, el activismo de Black Lives Matter ha logrado situar en el centro de la sociedad estadounidense y del mundo entero esta cuestión a raíz de los casos de violencia policial, contagiando las manifestaciones antirracistas más allá de las líneas raciales. Los evidentes signos de racismo estructural en EEUU han dirigido allí la atención y pareciera que es en aquel país donde se concentra ese mal. Muy al contrario, los países europeos también lo padecen.

Reni Eddo-Lodge, una joven periodista británica, desafía el tabú que planea sobre el racismo y disecciona esta espionosa cuestión en su primer libro, explorando cómo opera el racismo en la multicultural sociedad británica contemporánea, tanto en los intercambios interpersonales como imbuido en las prácticas de las instituciones. Eddo-Lodge se interna en los perversos efectos del racismo en la reducción del acceso a oportunidades de millones de personas nacidas y criadas en el Reino Unido, o con pasaporte de ese país. Su contrapartida es el privilegio blanco, tan escondido y visible como el racismo. Como asegura la autora, el racismo no es un problema de los negros, sino de los blancos. Este problema se ha reavivado recientemente en el Reino Unido después de la polémica sobre el racismo en el seno de la familia real británica, que ha suscitado un debate en torno al racismo en los tabloides británicos.

El libro desmonta uno de los mitos de finales del siglo pasado: el caso de éxito del multiculturalismo en el Reino Unido. Después de hacer un repaso a las raíces

históricas del racismo británico, la autora analiza un interesante concepto, el miedo a un planeta negro; cuestiona el supuesto de la raza y la clase como antitéticos; y se detiene especialmente en los problemas del feminismo negro y de otros orígenes culturales en un mar de feminismo blanco donde activismo y raza se tensionan en varios aspectos.

El libro de Eddo-Lodge, ganador del British Book Award, expresa en el propio título el hartazgo que produce a la autora tratar de mostrar a los blancos tanto su privilegio como las muestras de racismo estructural, cuestiones que chocan contra una pared de ceguera selectiva de las personas blancas con quienes conversa. Por si quedaba alguna duda, el prólogo a la edición española de Desirée Bela-Lobbede pone de manifiesto los contornos del racismo en la España contemporánea.

En un momento en que la crisis ecosocial y la deglobalización animan el ascenso de opciones nacionales de signo excluyente y crecen los delitos de odio y xenofobia, resulta muy pertinente la publicación de este libro que, lejos de permitir huidas en falso a opciones romantizadoras de la identidad nacional, obliga a mirar de frente la cuestión del racismo y cómo sus raíces se mantienen incólumes en nuestras sociedades. En definitiva, Reni Eddo-Lodge ofrece una reflexión honesta y perspicaz sobre racismo que lleva a explorar los privilegios ocultos de la blanquitud. Un libro muy recomendable y de amena lectura.

FUHEM Ecosocial



LA INVESTIGACIÓN PARA LA PAZ EN EL ESTADO ESPAÑOL: DEL PRESENTE AL FUTURO. TEORÍA Y PRÁCTICAS

Ana Barrero Tiscar (dir.)

AIPAZ, Madrid, 2020

129 págs.

Informe de la Asociación Española de Investigación para la Paz (AIPAZ) que recoge parte de las ponencias presentadas en su jornada anual celebrada en noviembre de 2020. AIPAZ es una asociación formada por ONG, centros, fundaciones, cátedras, institutos universitarios y personas relacionadas con la investigación y educación para la paz de todo el Estado español. Se constituyó en el año 1997 con el objetivo de analizar la paz y los conflictos desde una perspectiva multidisciplinar que abarca la eliminación de las distintas formas de violencia, la promoción de la justicia, el respeto de los derechos humanos, el desarrollo y la transformación pacífica de los conflictos, siempre comprometida con los valores y prácticas sociales tendentes a la construcción de una cultura y sociedad de paz.

Las Jornadas AIPAZ 2020 tuvieron como propósito analizar y revisar las teorías y los marcos conceptuales de la Investiga-

ción para la Paz en España, sus características y su evolución, identificar las iniciativas que se están llevando a cabo, las sinergias generadas y la integración entre las teorías y las prácticas, así como la manera en la que se están abordando en los diferentes centros miembros de la asociación. Todo ello con el fin de elaborar propuestas sobre cómo trabajar la paz en sociedades complejas, plurales, diversas y cambiantes.

Con estas jornadas AIPAZ examina cómo desde un nuevo contexto internacional de pandemia y postpandemia es necesario redefinir una Agenda de Paz, tanto a nivel local como global, que nos ayude a desarrollar nuevos marcos interpretativos para abordar las grandes crisis globales que afectan a la humanidad y que, en algunos casos, la pandemia solo ha visibilizado y agudizado.

El informe se divide en siete bloques en el que se organizan las temáticas abordadas en las jornadas. El primero de ellos «Marcos conceptuales. Saberes y Valores que se tienen en cuenta en las prácticas de Investigación para la Paz» abordó cuestiones relativas a la transformación pacífica de los conflictos, a la paz imperfecta, la igualdad de género desde la filosofía del cuidar y al conflicto capital-vida.

En el segundo «Construcción de Paz. Construcción de Seguridad», se habla de la importancia de incluir el enfoque de género en el análisis de los conflictos, como clave analítica en la investigación para la paz, para cuestionar la mirada androcéntrica.

En el tercer bloque «Conflictos, convivencia y educación para la paz» se destaca la importancia de la mediación, el diálogo y la memoria como procesos para la resolución de los conflictos. Aborda aspectos relacionados con la polarización

política en Cataluña y sobre cómo se puede mejorar la contribución de la universidad en la construcción de paz.

El cuarto bloque dedicado a los «Derechos humanos y construcción de la paz» incluye tres aportaciones: el trabajo que la Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición de Colombia está haciendo por visibilizar la diáspora colombiana. La situación de los refugiados en las islas del mar Egeo en medio de la pandemia y la construcción de paz desde el desarme.

El quinto bloque se organiza en torno a la construcción de la paz y la convivencia en la ciudad y el territorio, destacando la importancia del diagnóstico sobre los diferentes tipos de violencias que se producen dentro de estos contextos, para poder así elaborar planes de acción y agendas locales de paz y convivencia que promuevan sociedades justas, pacíficas e inclusivas.

Los retos de la Investigación para la paz en el siglo XXI marcan la temática del sexto bloque: cómo trabajar la paz en sociedades complejas, plurales y en constante cambio, desde el análisis de las epistemologías de paz; la filosofía de la Agenda de mujeres, paz y seguridad y el papel dentro de la cultura de paz de la crisis ecosocial; el respeto al medioambiente y la reordenación geoestratégica mundial. El último bloque describe la trayectoria del Foro de Asociaciones de Educación en Derechos Humanos y por la Paz del País Vasco.

Con este informe AIPAZ quiere reivindicarse como un espacio de reflexión y creación colectiva, para desafiar los paradigmas dominantes e incorporar nuevas miradas que den espacio a la imaginación y a las utopías, para pensar en realidades alternativas, más justas, más pacíficas y más humanas.

FUHEM Ecosocial presenta

El primer libro de la nueva colección **Economía Inclusiva**



Clive L. Spash,
con una visión radical
de la **economía
ecológica y social**,
presenta en este libro
una de las síntesis
más lúcidas y
articuladas sobre la
variedad y la
potencialidad del
pensamiento
económico.

Más información y ventas:

www.fuhem.es/libreria/

Resúmenes

A FONDO

Teoría, política y práctica de la enseñanza concertada en España

ÁNGEL MARTÍNEZ GONZÁLEZ-TABLAS Y YAYO HERRERO LÓPEZ

Resumen: Este artículo reflexiona sobre algunos aspectos cruciales de la educación, desde infantil a bachillerato, sin pretender un tratamiento integral de toda la problemática, poniendo más bien el foco en la titularidad de los centros.

Palabras clave: Educación, enseñanza pública, centros concertados, España, regulación

Abstract: This article reflects on some crucial aspects of education, from kindergarten to high school, without claiming a comprehensive treatment of all the problems related to education, focusing rather on the ownership of the centers.

Key words: Education, public schooling, charter school education, Spain, regulation

Si caza ratones, es un buen gato

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUIA

Resumen: El artículo sopesa la cuestión de la escuela concertada a la luz de lo que Weber denominó la ética de los principios y la ética de las consecuencias, o de la convicción y de la responsabilidad y valora la situación de la enseñanza concertada en España estableciendo comparaciones con países de nuestro entorno.

Palabras clave: Enseñanza concertada, escuela pública, inclusión, diversidad, innovación, España

Abstract: The article weighs the question of the concerted school in the light of what Weber called the ethics of principles and the ethics of consequences, or of conviction and responsibility, and assesses the situation of concerted education in Spain, establishing comparisons with neighboring countries.

Key words: Charter school education, public school, inclusion, diversity, innovation, Spain

Atrapados en el tiempo

ÁLVARO MARCHESI

Resumen: La inestabilidad, precariedad y cuestiones pendientes en la que se desarrolla la educación concertada en España desde hace cuatro décadas suscita la propuesta que el autor expone en este artículo con vistas a favorecer la equidad: la de desarrollar un tipo de "concierto preferente" para aquellos centros concertados que acojan a un porcentaje importante de alumnos de contexto socio-cultural bajo o con dificultades de aprendizaje.

Palabras clave: Sistema educativo, centros concertados, enseñanza pública, equidad, España

Abstract: The instability, precariousness and pending issues in which subsidized education has been developed in Spain for four decades raises the proposal that the author sets out in this article with a view to favoring equity: that of developing a type of "preferential agreement" for those subsidized centers that host a significant percentage of students from a low sociocultural context or with learning difficulties.

Key words: Educational system, charter school education, public education, equity, Spain

La economía de la escuela

EQUIPO ECONÓMICO FUHEM

Resumen: En este artículo se postula que, a pesar de la disparidad de titulares y de tipología de centros, es posible conocer la estructura de costes de la escuela española actualmente. Se repasa un estudio de caso en la enseñanza concertada que visibiliza el desequilibrio en la aportación de recursos para el sostenimiento del proyecto.

Palabras clave: Educación concertada, estructura de costes, Comunidad de Madrid

Abstract: This article postulates that, despite the disparity of holders and types of centers, it is possible to know the cost structure of Spanish schools today. A case study in subsidized education is explored, making visible the imbalance in the contribution of resources to sustain the project.

Keywords: Charter school education, cost structure, Community of Madrid

Debate acerca de la titularidad de los centros, la educación pública y el régimen de conciertos

XAVIER BONAL, CARMEN RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, JAVIER MARTÍNEZ CUARESMA Y ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ

Resumen: A fin de explorar qué se entiende por educación pública de forma práctica en nuestra realidad más inmediata, FUHEM ha promovido una conversación coral con cuatro expertos y expertas que analizan la actual situación de la doble red de centros educativos en España y las cuestiones relacionadas con la titularidad.

Palabras clave: Educación pública, educación concertada, titularidad, España

Abstract: In order to explore what is understood by public education in a practical way in our immediate reality, FUHEM has promoted a choral conversation with four experts who analyze the current situation of the double network of educational centers in Spain and the issues related to the ownership.

Keywords: Public education, charter school education, ownership, Spain

ACTUALIDAD

Biden en su primer trimestre: primeros pasos para un país atribulado

ROBERT MATTHEWS

Resumen: Este artículo analiza los primeros días de la nueva presidencia de Biden después de cuatro años de Trump. Comienza analizando los desafíos del Gobierno ante un partido republicano todavía esclavo de Donald Trump y dedicado a obstruir a toda costa una agenda democrata. Junto a otras crisis, el artículo se centra en la última sección en las prioridades del momento: derrotar la pandemia y rescatar a una economía tambaleante que ha aumentado la pobreza y la desigualdad en el país.

Palabras clave: EEUU, Biden, sistema bipartidista, obstrucción política, coronavirus

Abstract: This article discusses the beginnings of a new presidency of Biden after four years of Trump. It begins by looking at the administration's challenges from a Republican party still in thrall to Donald Trump and still dedicated to obstructing at all costs a Democratic agenda. Among several key issues mentioned, the article concentrates in the last section on the two top priorities of the moment: defeating the Coronavirus pandemic and rescuing a faltering economy and the attendant increase in poverty and inequality in the country.

Keywords: United States, Biden, Two-party system, Political obstruction, Coronavirus

Hidrógeno verde y transición energética

ANTONIO SERRANO RODRÍGUEZ

Resumen: El hidrógeno verde, promesa de energía del futuro desde hace más de medio siglo, arranca su trayectoria una vez recibido el espaldarazo de la UE y los Estados-miembro. Sin embargo, su resultado es incierto y para despegar precisa cuantiosos fondos públicos en contexto muy frágil.

Palabras clave: Hidrógeno verde, descarbonización, transición energética, España, PRTRE

Abstract: Green hydrogen, the energy promise of the future for more than half a century, has started its journey once it has received the support of the EU and the Member States. However, its outcome is uncertain and to take off it requires large public funds at a very fragile moment.

Key words: Green hydrogen, decarbonization, energy transition, Spain, PRTRE

EXPERIENCIAS

CoopCycle, una alternativa a las grandes plataformas digitales: entrevista Colin Lienart

FRANCISCO FERNÁNDEZ-TRUJILLO MOARES

Resumen: En la búsqueda de alternativas al capitalismo de plataforma, en esta entrevista a Colin Lienart, miembro de CoopCycle, se exploran nuevas formas de trabajo y organización. Coop Cycle es una federación europea nacida en Francia de cooperativas de reparto de comida y mensajería que ha desarrollado su propia aplicación para la organización del servicio de reparto. Esta emula el sistema de las grandes plataformas digitales, pero desde una perspectiva que incorpora la colaboración y cooperación, poner en valor las condiciones de trabajo de quienes trabajan en estas cooperativas y un uso ético de los datos.

Palabras clave: cooperativismo; capitalismo de plataforma; resistencias; economía colaborativa, riders

Abstract: In the search for alternatives to platform capitalism, this interview with CoopCycle member Colin Lienart explores new ways of working and organizing. Coop Cycle is a European federation born in France of food delivery and courier cooperatives that has developed its own application for the organization of the delivery service. It emulates the system of large digital platforms, but from a perspective that incorporates collaboration and cooperation, value the working conditions of those who work in these cooperatives and an ethical use of data.

Key words: Cooperativism; platform capitalism; resistance; collaborative economy, riders

ENSAYO

Alternativas a la funesta manía de erigir muros

JUAN CARLOS VELASCO

Resumen: En el contexto de las actuales políticas restrictivas en materia migratoria, resulta crucial no sólo desnaturalizar la retórica hegemónica acerca de la necesidad de fortificar las fronteras, sino también formular planteamientos alternativos que garanticen la movilidad humana. Entre ellos, la gobernanza internacional de las migraciones o la apertura de las fronteras son opciones dignas de ser consideradas.

Palabras clave: Migraciones internacionales, desigualdades globales, multilateralismo, fronteras abiertas.

Abstract: In the context of current restrictive migration policies, it is crucial not only to denaturalize the hegemonic rhetoric about the need to fortify borders, but also to formulate alternative approaches that guarantee human mobility. Among these, the international governance of migration or the opening of borders are options worthy of consideration.

Key words: International migration, global inequalities, multilateralism, open borders.

Gandhi, iluminación y oscuridad: los antecedentes del proyecto de la película

JESÚS OJEDA GUERRERO

Resumen: A través de cuatro anotaciones y una ilación, el autor perfila los antecedentes de la película *Gandhi*, recorriendo detalles biográficos del padre de la nación india y acontecimientos históricos que inspiraron el film, no siempre recogidos de forma fidedigna.

Palabras clave: Gandhi, Jinnah, cine, India

Abstract: Through four annotations and a thread, the autor outlines the background of the film *Gandhi*. He examines biographical details of the father of the Indian nation and historical events that inspired the film, not always reliably reflected in the movie.

Key words: Gandhi, Jinnah, cine, India

REFERENTES

En memoria de Luis Gómez Llorente. La escuela – laica de por sí – ha de enseñar lo religioso

JOSÉ LUIS CORZO

Resumen: Aquí se ofrece una reflexión común a laicistas y a cristianos sobre la presencia de la religión en las escuelas españolas públicas y privadas, pues la escuela es laica de por sí y, según el pensamiento del brillante socialista Luis Gómez Llorente, también debe mostrar a todos el hecho religioso, como corrobora el autor.

Palabras clave: Laicidad, escuela laica, hecho religioso y escuela compensatoria.

Abstract: Here a common reflection is offered to secularists and Christians on the presence of religion in public and private Spanish schools, since the school is secular in itself and, according to the thought of the brilliant socialist Luis Gómez Llorente, it must also show everyone the religious fact, as the author corroborates.

Keywords: Secularism, secular school, religious fact, compensatory school.

Debates para un pensamiento inclusivo

Un nuevo enfoque científico para el Antropoceno

10.05.2021 — 18.00 h con reserva previa en lacasaencendida.es

Ponentes

- Salvador López Arnal, filósofo y activista
- Alfredo Cano-Maldonado, biotecnólogo
- Zora Kovacic, investigadora y experta en Gobernanza y Ciencia Posnormal
- Maite Paramio Nieto, catedrática de Producción Animal



LA CASA ENCENDIDA
de fundación **montemadrid**

Pautas generales

- Los textos publicados en la revista deberán ser originales, sin que hayan sido publicados con anterioridad en otra fuente.
- Agradecemos que a la entrega del texto el autor incluya su nombre y dos apellidos completos y el cargo que ocupa o título universitario con el que desea aparecer en la firma del texto.
- Los artículos de la revista tienen una **extensión** en torno a las 3.500 palabras, sin sobrepasar las 4.000 palabras.
- El **tono** del texto debe ser divulgativo, no excesivamente especializado, sin que ello suponga restarle rigor y profundidad de análisis.
- Al principio del texto se incluirá un breve párrafo a modo de **resumen** (en castellano y en inglés) que no debe superar las 5 líneas de extensión, además de en torno a cuatro **palabras clave** (también en ambos idiomas).
- Los párrafos irán separados por una línea de blanco.
- Los **epígrafes** se marcarán en negrita, y los subepígrafes en cursiva (ambos sin numerar). Las subdivisiones del texto deberían limitarse exclusivamente a estos dos tipos anteriores.
- Los artículos **no** precisan de ir acompañados de bibliografía puesto que las **referencias bibliográficas irán a pie de página** en forma de nota.

Pautas específicas

- Las **siglas** y acrónimos deben ser mencionados en su versión completa solo la primera vez que aparecen en el texto. Ejemplo: Organización de Naciones Unidas (ONU). No deben llevar puntos entre las iniciales.
- Se usan las comillas **latinas** «»:
 - Para encerrar una cita textual, así como una palabra o expresión atribuida a otra persona.
 - Para encerrar los títulos de artículos de revista, capítulos de una obra u otros textos.
- Se usan las comillas **inglesas** “”:
 - Para dar a una palabra un sentido diferente del que tiene normalmente.
 - Para referirse a una palabra o expresión cuya connotación no se comparte (lo que se denominó la “*nueva economía*”).
 - Con sentido irónico o peyorativo (*su laboriosidad es “envidiable”: se levanta a mediodía*).
- Se usan comillas **simples** (o semicomillas) ‘’: para entrecomillar una o más palabras dentro de una frase que ya está entre comillas latinas e inglesas («..... “ ‘’»).
- Se empleará *cursivas*: para indicar énfasis y para palabras extranjeras. No se utilizarán en ningún caso las negritas y subrayados.
- **Citas**
 - Si tienen una extensión superior a los dos renglones, irán en párrafo aparte, en cuerpo menor, y con una línea de blanco por arriba y por abajo. Entrecomilladas y correctamente identificadas en nota a pie de página.
 - Si tienen una extensión de dos renglones irán dentro del texto, entre **comillas** «» y correctamente identificadas en nota a pie de página.
- **Notas**
 - Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente. La llamada dentro del texto irá siempre después del signo de puntuación: Ej.: [...] la transformación del capitalismo.¹
 - **Libros o informes**
Maria Mies y Vandana Shiva, *Ecofeminismo: teoría, crítica y perspectivas*, Icaria, Barcelona, 2015, pp. 196-197.
 - **Capítulos de libros**
Jorge Riechmann, «Para una teoría de la racionalidad ecológica» en Santiago Álvarez Cantalpiedra y Óscar Carpintero (eds.), *Economía ecológica: reflexiones y perspectivas*, Círculo de Bellas Artes, Madrid, 2009.
 - **Artículos en revistas**
Eduardo Gudynas, «Extractivismos: el concepto, sus expresiones y sus múltiples violencias», *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, núm. 143, 2018, pp. 61-70.
 - **Páginas web o artículos de prensa en línea**
Douglas Rushkoff, «La supervivencia de los más ricos y cómo traman abandonar el barco», *ctxt*, 1 de agosto de 2018, disponible en: <https://ctxt.es/es/20180801/Política/21062/tecnologia-futuro-ricos-pobres-economia-Douglas-Rushkoff.htm>
 - **Para una referencia utilizada con anterioridad, usar la fórmula:**
Cristina Carrasco, *op. cit.* [Si se ha citado más de la misma autoría, añadir año de publicación].
 - **Si la referencia es citada en la nota inmediatamente anterior, usar *Ibidem*.**

- Todos los textos serán editados una vez recibidos para adecuarlos a los criterios y formato de la revista. En caso de que tengamos dudas nos pondremos en contacto con el autor para aclararlas.

PAPELES

DE RELACIONES ECOSOCIALES Y CAMBIO GLOBAL

EDICIÓN IMPRESA

	Precio de la suscripción (4 números)	Precio un ejemplar
España	32 euros	12 euros
Europa	54 euros	22 euros
Resto del mundo	56 euros	24 euros

EDICIÓN ELECTRÓNICA

Precio de la suscripción (4 números)	Precio un ejemplar
16 euros	5 euros

COMPRAS Y SUSCRIPCIONES

✓ A través de la librería electrónica
<https://www.fuhem.es/libreria/>

✓ a través de nuestro correo electrónico
publicaciones@fuhem.es

✓ Llame al teléfono
91 431 02 80

