

El bachillerato en los centros católicos: misión, visión y valores

Santiago Atrio Cerezo

Introducción: problemas y perspectivas del bachillerato en España

Nuestro país, a decir de algunos, presenta un anacronismo frente a otros de nuestro entorno (Calero Martínez, 2006) por la presencia significativa de la escuela privada frente a la escuela pública (Astolfi, 1992). Esta realidad hace que se suelen situar en posiciones enfrentadas ambas gestiones educativas con características propias. Los centros privados poseen mayor estabilidad laboral. Es común que sus trabajadores se jubilen en la misma empresa y centro en que han desarrollado toda su vida laboral frente a las situaciones laborales de la escuela pública donde la estabilidad en sus centros es uno de los problemas con los que se enfrenta el claustro de profesores cada año. Los centros católicos suelen disponer de todos los niveles educativos dentro del mismo conjunto de edificios. Es común que el alumnado esté en el mismo entorno educativo desde infantil hasta el segundo curso de bachillerato incluso cuando cambian de

Nuestro país presenta un anacronismo frente a otros de nuestro entorno por la presencia significativa de la escuela privada frente a la escuela pública, lo que hace que se suelen situar en posiciones enfrentadas ambas gestiones educativas con características propias

lugar de residencia y siguen buscando las relaciones con la institución católica de la que provenían u otra similar. La escuela católica atiende en muchas ocasiones a hijos de antiguos alumnos que conocen y valoran la forma de hacer de los centros.

Esta forma de hacer, este denominado carácter propio, es algo que marca profundamente a quien lo ha vivido, pues se aprenden de experiencias, se aprende por imitación. La entrega de algunos de los profesionales de estos centros es encomiable y marca estilo, para bien o para mal, aunque se produzcan casos que empañen la labor del grupo.

Son realidades educativas consolidadas que se analizan en este estudio poniendo el foco en su modelo educativo. Podemos opinar en contra del mismo pero cuando se presenta una misión concreta y clara, cuando se nos informa de su visión de futuro y se nos exponen los valores con los que pretenden trabajar, deberemos admitir que el modelo presentado es real (Escuelas Salesianas, 2013). Con estos mimbres, como usuarios de un sistema educativo, podremos denunciar su incumplimiento o generar reclamaciones por el grado de incoherencia que se derive de actitudes contrarias a lo expuesto en ese contrato escrito.

Los términos misión, visión y valores, suelen hacer referencia a realidades religiosas, pero espero poder exponer argumentos suficientes como para su valoración por parte de cualquier identidad educativa. De cualquier forma, si actualmente hacemos una búsqueda

por Internet con la expresión [misión + visión + valores] encontramos más de 7.730.000 resultados. Si la búsqueda la realizamos incorporando la palabra colegio [misión + visión + valores + colegio] encontraremos más de 3.990.000. Si buscamos [misión + visión + valores + salesianos] obtenemos 157.000 resultados para nuestra consulta y si a nuestra búsqueda incorporamos la palabra IES en lugar de salesianos [misión + visión + valores + IES] obtenemos 105.000 resultados. Son cifras y no significan en sí mismas nada, pero independientemente de la incidencia de los manuales de procesos de los sistemas de calidad sobre los centros, parece claro que esta terminología ya está presente en la escuela actual en mayor o menor medida.

Palabras como identidad, carácter propio o ideario en la escuela católica, se sintetizan en otras tres: misión, visión y valores. Evidentemente cada institución educativa religiosa tiene sus propias líneas de trabajo, pero resulta interesante analizar el esfuerzo que ha realizado la escuela católica para coordinar unos ejes comunes que orienten ese modelo al que antes me refería en un modelo consensuado. Ninguna generalización es cierta, pues la variedad de realidades es amplia. En este estudio me centraré en el análisis de la Institución Salesiana. Pueden existir entidades tanto públicas como privadas interesadas en formar élites, en formar a los dirigentes del futuro, en tratar a la educación como un negocio empresarial y hablar de beneficios materiales inmediatos. Pero asimilar estas concepciones a un subgrupo

concreto no es correcto, más aún cuando muchas de las personas que trabajan en estas instituciones han dedicado su vida a los jóvenes y entre ellos a los más desfavorecidos.

Es alarmante que la reducción del gasto público anime el interés de los inversores y el capital privado eche el ojo en la educación como denunciaban el viernes 30 de noviembre de 2012 J. A. Aunió y D. Fernández en el periódico *El País*. El desembarco de las empresas de capital riesgo en las escuelas y su consideración como secciones de negocio, es especialmente preocupante.

Hoy en día, al igual que durante la historia de la educación tenemos ejemplos de búsqueda de la excelencia y se utiliza esa palabra para garantizar cualquier decisión educativa sin pararse a definirla previamente. Así podemos leer "En suma, el estudio histórico de los procesos formativos de quienes han ejercido o ejercen una función directiva en la sociedad, ubicados bajo el genérico de grupos y elites dirigentes, es una invitación a una lectura genética y crítica de las relaciones de poder y de convivencia de nuestras sociedades iberoamericanas desde el siglo XVI hasta el presente, de su impacto en el fomento y progreso de los pueblos" (Hernández Díaz, 2012).

Entidades que hablan de excelencia, de esfuerzo, de programas internacionales, de sostenibilidad o de selección de los más aptos. En la institución salesiana por hablar de la institución católica que analizo, se habla de *formar honrados ciudadanos* y

buenos cristianos. Su objetivo es educativo, integrador, preocupado por la autoestima del alumno, de acompañarle en su proceso de maduración personal y prevenir los posibles accidentes que se puedan producir por ese camino (Álvarez Medrano, 2010). Desde su fundación por Juan Bosco, ésta es la esencia del Sistema Pedagógico Preventivo que lleva su nombre, Sistema Preventivo de Don Bosco (Marcelo Spínola, 2012).

Pero no es la única congregación que en el entorno de los barrios obreros de Madrid ha trabajado en esta misma línea y con grupos desfavorecidos. Instituciones que hicieron su camino junto a otras de carácter público, sometidas a los vaivenes de nuestro pasado político. "Las iniciativas de educación alternativa opuestas al modelo de escuela pública clerical de la Restauración prolongado por la dictadura de Primo de Rivera, fracasadas las reformas progresistas anteriores, de escuela pública fueron la Escuela Moderna de Francisco Ferrer (laica, naturalista y racionalista), la Escuela Nueva de Manuel Núñez de Arenas de orientación socialista, él y Marcelino Domingo teorizarían una nueva pedagogía entendida como acción política, y la Institución Libre de Enseñanza, de inspiración krausista, ligada a la iniciativa de educación privada promovida por la burguesía culta y progresista de la época que alentaron entre otros Francisco Giner de los Ríos, Montero Ríos, Salmerón o Cossío. La secularización de la enseñanza se convirtió en causa de enfrentamiento político entre liberales, con Canalejas y Romanones al frente y conservadores

que abogaban por mantener los privilegios de las órdenes y congregaciones enseñantes de naturaleza religiosa.

Este era el caso de jesuitas, escolapios, dominicos, salesianos, los Hermanos de las Escuelas Cristianas y la Compañía de María. Las Escuelas del Ave María, del sacerdote y pedagogo Andrés Manjón, constituyeron una experiencia de educación popular gratuita que tuvo su origen en Granada en 1889 y acabó extendiéndose a otras ciudades, entre ellas Madrid, centrada en la consideración de la educación como medio de redención individual y social. Propugnaba la unidad de escuela, taller y granja e incidía en la formación cristiana.

En Vallecas la enseñanza religiosa fue la principal beneficiaria de subvenciones municipales. El caso más significativo fue el de las Escuelas Parroquiales de La Acacia, promovidas y dirigidas por el párroco de la iglesia de San Ramón, el sacerdote Emilio Franco, que acaparaba porcentajes cercanos al 40% de las subvenciones destinadas a la educación privada. Las irregularidades pedagógicas y sanitarias acabarían acarreándole la suspensión de dichas ayudas ya en la época republicana" (García Rojo Garrido y Serrano Sánchez de la Blanca, 2002).

Nuestra peculiar historia es una realidad consolidada en el tiempo que podemos seguir utilizando para enfrentarnos o que podemos dejar a los técnicos para que el debate político se aleje del ámbito educativo.

El bachillerato en el sistema educativo actual

¿Qué bachillerato queremos? ¿Alguien se ha parado a pensar en esto? Cuando se pone en marcha una empresa resulta lógico redactar unos objetivos, actualizarlos, renovarlos, tenerles constantemente presentes para poder evaluar su grado de consecución. Se tiene claro qué se pretende lograr, qué presencia se quiere tener en la sociedad o dónde esperamos llegar. Estas ideas tan claras parecen en educación escondidas tras el velo de la tradición, de las formas de hacer consolidadas y la falta de reflexión. Puede que con la presencia de las jóvenes facultades de Educación en el panorama universitario español y con su mayoría de edad, se empiece a trabajar esta reflexión que tanta falta hace¹.

Voy a ejemplificar mis palabras con algunas citas. Lo hago por la trascendencia que esas palabras tienen, por la maestría de quien las escribe, por estar dicho autor alejado de un

1. "Esto requiere tiempo, tiempo de discusión, tiempo de lectura, tiempo de reflexión, tiempo de redacción. No es común que se otorgue este tiempo a los docentes; el calendario de las reformas les obliga a pasar a la acción muy rápido. Después de unos años, los conceptos no han ganado en claridad pero cada maestro se ha desentendido del asunto y ya no siente la necesidad de confrontarse al pensamiento de los demás. Trabajar en las representaciones y conceptos debería ser una prioridad, una actividad a organizar incluso antes de implementar una reforma de los planes de estudio, y a seguir durante los primeros años. Debería ser uno de los objetivos de la formación continua, que suele buscar llegar demasiado rápido al cómo hacer, a pesar de que las razones para innovar no sean claras y los conceptos derivadas de la reforma escolar sigan siendo borrosos o entendidos de formas muy diversas" (Perrenaud, 2012, p. 93).

sesgo político determinado y, por último, por estar plenamente de acuerdo con ellas y considerarlas actuales aun cuando fueron escritas hace mucho tiempo.

"La educación tiene dos fines: por un lado, formar la inteligencia; por el otro, instruir al ciudadano. Los atenienses se fijaron más en lo primero; los espartanos, en lo segundo. Los espartanos ganaron. Pero los atenienses sobreviven en la memoria de los hombres."

¿Qué queremos? ¿Instruir o contribuir a desarrollar las capacidades de cada una de las inteligencias múltiples del individuo? Desde la Grecia clásica han transcurrido algunos siglos, pero la presencia de ambos puntos de vista sigue estando presente entre nosotros. Un profesor, en cualquier etapa educativa y en mayor medida en las primeras, debe ser ante todo maestro, educador, modelo y luego, añadir a su actividad profesional el apéndice que delimita su línea de conocimiento. Debemos ser maestros, pedagogos, acompañantes de jóvenes en formación y en segundo término, docentes de matemáticas, física u otro área de conocimiento. No podremos cambiar este debate eterno si no aprendemos por imitación, observando el trato y cercanía que algunos maestros son capaces de aplicar sin dejar de lado una exigencia razonada y de calidad.

Por otro lado, somos educadores dentro de una escuela (Astolfi, 1992) y junto con otros profesionales, precisamos definir un objeto para nuestro trabajo y unos objetivos para nuestro desempeño educativo. No trabajamos

solos, no desempeñamos una función laboral aislada sino que debemos conocer el trabajo cooperativo y valorarlo lo suficiente como para creer que la suma de muchos pocos será capaz de ser eficaz. La escuela actual está llena de referentes aislados, de modelos individuales pero no colectivos. Esta cuestión está completamente asimilada por la escuela católica que, año tras año, emplea mucha energía en reiterar sus principios, su misión, su visión y sus valores, entre los profesionales que en ella trabajan.

"Creo que la educación, en una sociedad científica, puede concebirse por analogía con la educación que dan los jesuitas. Los jesuitas proporcionan una clase de educación a los niños que han de ser hombres corrientes en el mundo, y otra distinta a aquellos que han de llegar a ser miembros de la Compañía de Jesús. De análoga manera, los gobernantes científicos proporcionarán un género de educación a los hombres y mujeres corrientes, y otro a aquellos que hayan de ser mantenedores del poder científico. Los hombres y mujeres corrientes es de esperar que sean dóciles, diligentes, puntuales, de poco pensar y que se sientan satisfechos. De estas cualidades quizás la más importante será la satisfacción. Para producirla se acudirá a todos los recursos del psicoanálisis, del comportamiento y de la bioquímica. Los niños serán educados desde sus primeros años del modo más adecuado para no adquirir complejos. Casi todos serán niños o niñas normales, felices y llenos de salud. Su alimentación no será abandonada a los caprichos de los

padres, sino que será la que recomienden los mejores bioquímicos: pasarán mucho tiempo al aire libre, y no aprenderán en los libros más que lo absolutamente necesario."

No es ciencia ficción y les aseguro que el texto no es reciente, pero podría relatar el modelo educativo que algunos dirigentes políticos pretenden imponer en un sistema dirigido por lo que denominan esfuerzo personal y/o reconocimiento de méritos personales. ¿Cómo hacer esto si las situaciones de partida de todos los ciudadanos de un país, como el nuestro, son diferentes? No resulta un mérito personal hablar varios idiomas si en tu entorno familiar se utilizan todos ellos. Ese dominio idiomático no demuestra mayores capacidades y, aunque se dominen competencias (Rey, 1996) específicas, puede que tengamos personas capaces de hablar pero no de razonar.

En los temperamentos así formados, continúa nuestro locutor

"... se impondrá la docilidad por los métodos de instrucción militar, o quizás por métodos más suaves, como los empleados por los

boy-scouts. Todos los niños y niñas aprenderán desde la edad primera a ser lo que se llama cooperativos; es decir, a hacer exactamente lo que todo el mundo hace. La iniciativa quedará desterrada en estos niños, y la insubordinación, sin ser castigada, no les será enseñada científicamente. Su educación será en gran parte manual, y cuando concluyan sus años escolares, se les enseñará un oficio. Para decidir qué oficio han de aprender, se apreciarán sus facultades por expertos. Las lecciones, cuando tengan lugar, se darán por medio del cinematógrafo o de la radio, de modo que un profesor pueda dar simultáneamente lecciones en todas las clases a toda la región. El dar las lecciones será conocido como una empresa de altos vuelos, reservada a los miembros de la clase gobernante. Lo único que se requerirá en cada localidad para reemplazar al maestro de escuela actual será una mujer que mantenga el orden, aunque es de esperar que los niños se conducirán tan bien, que rara vez necesitarán los servicios de esta estimable persona".

El orden, la disciplina, las nuevas tecnologías (Atrio, 2008) llaman la atención de este párrafo, pero sobre todo me parece interesante la referencia a la creatividad?

2. Si ponemos el énfasis en los contenidos, de los saberes, que debería incorporar el bachillerato tendríamos que atender a sugerencias como las de Perrenaud y ponernos a hablar de las competencias que tanto temor generan por su dificultad de evaluación cuantitativa. "Entramos aquí en uno de los debates aún abiertos entre investigadores: ¿debe la noción de saber ser restringida a las representaciones del mundo, de sí mismo o de la acción a realizar para dominar la realidad? ¿O se deben considerar como saberes todos los elementos cognitivos que sostienen la acción? Si se identifica saber con cognición, se incluirán los esquemas, con o sin representación. Si, por el contrario, hacemos una distinción entre los saberes relativos a un objeto o un proceso, y el dominio práctico de las operaciones, se considerará que hablar de saberes de acción o saberes en actos oscurece la noción de conocimiento. No se trata aquí de negar la existencia e importancia de unos procesos cognitivos que, aunque relativa o totalmente inconscientes, guían eficazmente la percepción, la anticipación y la acción en condiciones estables. Lo que importa es decidir si los consideramos o no como saberes, y atenerse a esta decisión" (Perrenaud, 2012, p. 59).

Enseñemos a esos niños a hacer lo que todo el mundo hace, no valoremos la insubordinación razonada. ¿No les parece que este esquema es completamente actual?

Y ahora el autor nos describe a los elegidos de la clase dirigente:

"Aquellos niños, por otro lado, que estén destinados a ser miembros de la clase gobernante recibirán una educación muy diferente. Serán seleccionados, algunos antes de nacer, otros durante los primeros tres años de vida, y unos pocos entre los tres y seis años. Toda la ciencia conocida se aplicará al desarrollo simultáneo de su inteligencia y de su voluntad."

Puede que sea una exageración estas edades tan tempranas pero ¿no estamos actualmente hablando de seleccionar a una determinada edad?

"El panorama científico se imprimirá en el individuo desde el momento en que el niño sepa hablar, y durante los primeros años, en que al niño le impresiona todo, éste será preservado cuidadosamente del contacto con el ignorante y el no científico. Desde la infancia hasta los veintiún años, se le proporcionará el conocimiento científico, y en todo caso, desde la edad de los doce años se le especializará en aquellas ciencias para las que demuestre mejor aptitud."

Sigo admirándome de la claridad del texto y la contundencia de las ideas que en el mismo

se reflejan pues son las que actualmente se debaten en nuestra reforma educativa. Segregar, separar, no pensar en la escuela como un derecho de los individuos ni como la vía para hacer una sociedad más justa y equitativa, sino la manera de marcar las diferencias entre unas clases y otras.

"Excepto para la cuestión de la lealtad al estado mundial y a su propia orden, los miembros de la clase directora serán inducidos a hacerse intrépidos y a tener iniciativa."

Hoy se denominan emprendedores, empoderamiento es la palabra de moda que retrata toda una concepción de la sociedad en la que nos fuerzan a vivir.

"Será reconocida como de su competencia la mejora de la técnica científica y el mantener contentos a los trabajadores manuales por medio de continuas diversiones."

Hoy llamadas fútbol, revistas del corazón y programas basura televisivos.

"Como personas de que depende todo progreso, no deberán ser demasiado tímidas, ni estar educadas de tal modo que resulten incapaces de nuevas ideas. Al contrario de lo que suceda con los niños destinados a ser trabajadores manuales, tendrán contacto personal con su profesor y serán alentados a discutir con él. Será asunto suyo procurar estar en lo cierto, si pueden, y en caso contrario, reconocer su error. Habrá, sin

embargo, límites a esta libertad intelectual, aun entre los niños de las clases directoras. No les será permitido discutir el valor de la ciencia, o la división de la población en trabajadores manuales y expertos. No podrán jugar con la idea de que quizás la poesía es tan valiosa como la maquinaria, o el amor tan bueno como una investigación científica. Si tales ideas se le ocurriesen a algún espíritu aventurero, serán recibidas en doloroso silencio y se pretenderá no haberlas oído."

No son estas las ideas de ninguna institución católica que conozca, ni siquiera de las que puedan considerarse más tradicionales. Todas ponen por delante al niño, al joven, al adolescente, y pese a sus incontables errores históricos, jugar a la carta ganadora de lo políticamente correcto criticándolas sin conocimiento, es cuanto menos injusto.

"Un sentido profundo del deber público se infiltrará en niños y niñas de la clase directora, tan pronto como sean capaces de comprender dicha idea. Se les enseñará que el género humano depende de ellos y que deben prestar un servicio de bondad, especialmente a las clases menos afortunadas que están por debajo de ellos. Pero no hay que suponer que resulten fatuos, ni mucho menos. Replicarán con carcajadas despreciativas a toda observación siniestra que ponga en términos explícitos lo que todos crean en su corazón. Sus modales serán sencillos y corteses, y su sentido del humor será infalible."

Diría que no se puede definir mejor la actitud de determinados políticos actuales que trabajan sin ningún rubor para la supuesta mejora del sistema educativo, deberían decir del sistema instructivo (2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo. Competencias, 2006).

"El último peldaño en la educación de los intelectuales de la clase gobernante consistirá en el entrenamiento para la investigación. La investigación será organizada por todo lo alto, y a los jóvenes no les será permitido escoger los casos particulares de investigación en que habrán de trabajar, aunque serán guiados, naturalmente, a investigar aquellas materias en las que hayan demostrado especial habilidad. Sólo a unos pocos se les dará la mayor cantidad de conocimiento científico. Habrá arcanos reservados para una clase selecta de investigación de talento y lealtad. Se puede esperar que la investigación será mucho más técnica que fundamental. Los hombres que dirijan cualquier departamento de investigación serán de edad y estarán satisfechos de ver que los fundamentos de su investigación son suficientemente conocidos."

Y dado que este párrafo lo incluye nuestro autor en su discurso, sirva el mismo para señalar el actual estado de la investigación en España y del sistema universitario en particular.

"Nuestro mundo tiene una herencia de cultura y de belleza; pero, desgraciadamente, esta herencia ha sido sólo manejada por los

miembros menos activos e importantes de cada generación. El gobierno del mundo, con lo que no quiero significar los puestos ministeriales, sino los puestos dominantes de poder, ha venido a caer en manos de hombres que ignoran el pasado, que no tienen ternura por lo tradicional ni comprensión de lo que están destruyendo. No hay ninguna razón fundamental que justifique este estado de cosas. El prevenirlo es un problema de educación, y no muy difícil. Los hombres del pasado eran a menudo limitados y circunscritos en el espacio; pero los nombres que dominan en nuestra época son limitados en el tiempo. Sienten por el pasado un desprecio que no merece, y por el presente, un respeto que aun merece menos. Las máximas consagradas de la edad pretérita han pasado de moda, pero hace falta una nueva serie de máximas para reemplazarlas. Colocaría yo como primera entre éstas la siguiente: Es mejor hacer un poco de bien que mucho daño.

Para dar sentido a esta máxima sería necesario compenetrarse con lo que se entiende por bien. Pocos hombres de nuestros días, por ejemplo, podrán ser compelidos a creer que no hay una excelencia intrínseca en la locomoción rápida. Subir del infierno al cielo es bueno, aunque es un proceso lento y laborioso; el caer del cielo al infierno es malo, aunque puede realizarse con la velocidad del Satanás de Milton. Ni tampoco puede decirse que un mero aumento en la producción de comodidades materiales sea en sí una cosa de gran valor. Prevenir

la extrema pobreza es importante, pero aumentar los bienes de los que ya poseen mucho es un gasto de esfuerzo sin valor. Prevenir el crimen puede ser necesario; pero inventar nuevos crímenes con el fin de que la policía pueda mostrar su habilidad en prevenirlos, no es tan de admirar. Los nuevos poderes que la ciencia ha dado al hombre pueden ser manejados sin peligro por aquellos que, bien por el estudio de la historia, o por su propia experiencia de la vida, hayan adquirido alguna reverencia por los sentimientos humanos y alguna ternura por las emociones que dan colorido a la existencia cotidiana de hombres y mujeres" (Russell, 1988, p. 235).

Bertrand Russell es sobradamente conocido en el ámbito académico, no sólo por su Premio Nobel de Literatura de 1950, sino por ser considerado por muchos como el filósofo más influyente del siglo XX. Sus palabras me resultan sugerentes pues fue, lo que llamaríamos "un niño de papá". Hijo de vizconde y nieto del primer conde de Russell, que en dos ocasiones fue primer ministro con la reina Victoria, quedó huérfano con tan sólo 6 años y su exquisita formación no se debió ni a escuelas públicas ni a privadas. Él y su hermano Frank fueron acogidos por sus abuelos ni más ni menos que en una de las residencias oficiales de la Corona Británica donde por su cargo tenían el privilegio de vivir. Los dos hermanos fueron educados por institutrices y en ese ambiente de moralidad tradicional, trabajaron con la colección literaria de la

Biblioteca y con los espacios naturales que rodeaban aquella residencia palaciega. Russell, nunca fue a un colegio reglado hasta que ingresó en los estudios superiores y puede que su ambiente familiar le impidiera expresar abiertamente sus ideas religiosas o morales y eso le hiciera meditar con más profundidad sus argumentos a favor o en contra de ellas. Puede que gracias a sus tutores y preceptores y a su estricta disciplina le permitieran dominar idiomas como el francés o el alemán. Russell habla en el texto de la educación de los Jesuitas pero no conoció sus métodos pedagógicos en primera persona. De cualquier modo supo denunciar con una erudición absoluta, un sistema clasista en el que la educación servía para un fin perverso alejado completamente de la Justicia Social. Pero no nos equivoquemos ni centremos críticas en una congregación que tanto ha trabajado por los más desfavorecidos o generalicemos haciendo a los centros relacionados con la religión católica responsables de todas las prácticas antipedagógicas.

Estas razones de Russell y no mis palabras serían las que deberían hacer reflexionar a

los responsables políticos para que dejaran en manos de los técnicos la compleja labor educativa (OEI, 2010). Cuando entendamos que sólo lejos de la contienda política se mejora nuestro sistema educativo³, podremos acabar con la lucha entre modelos de gestión para comenzar el debate sobre el modelo de escuela que demanda nuestra sociedad. Quienes siguen viendo en la confrontación entre escuelas el eje de sus debates, siguen viviendo en el tiempo eterno del enfrentamiento de las Españas y no en la construcción de un futuro educativo común.

Estado de la cuestión. La escuela católica en España

Confrontamos dos modelos de gestión educativa en España: la escuela pública y la privada que en muchas ocasiones se asocia con la escuela religiosa. La simplificación nunca es correcta, como ya he indicado, pues se puede llegar a asociar la idea de escuela privada con escuela de la Iglesia y ambas con la de la formación de élites sociales. Frente a ese preconceito la escuela pública aparece ligada a la atención a colectivos

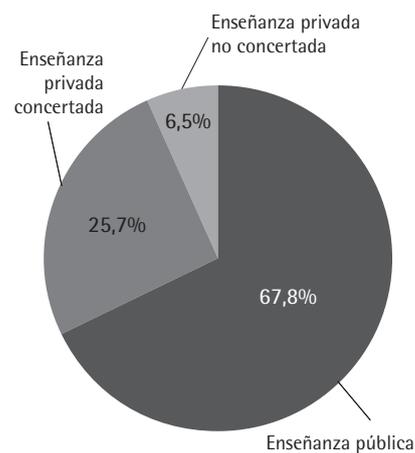
3. "Tal vez la oposición entre conocimientos y competencias oculte otro temor: que las competencias debiliten las disciplinas y las hagan desaparecer como elementos clave de la estructuración del currículo. Por más que se reafirme la importancia de las disciplinas en afán de tranquilizar, la orientación hacia las competencias las preocupa, en parte con razón: Sin embargo, afirmar la importancia de las disciplinas no resuelve para nada la cuestión del uso que el alumno y luego el ciudadano de pleno derecho pueda tener de los saberes y competencias que ha construido. Una disciplina escolar sirve primero para resolver ejercicios estándar —incluso en los exámenes de fin del bachillerato— que elaboró, estabilizó e hizo evolucionar progresivamente. Nada nos informa sobre el uso que hacen los alumnos de los saberes y competencias disciplinares en la vida fuera de la escuela y después de la escuela, la vida por supuesto no es disciplinar (Audigier, 2010). Como lo subraya Audigier, las situaciones de la vida no son disciplinares. Si una competencia se refiere a una familia de situaciones, es probable que los recursos movilizados (conocimientos, habilidades y actitudes) no dependan de una única disciplina. De tal forma que la competencia será un no *man's land* disciplinar" (Perrenaud, 2012, p. 75).

menos favorecidos y en ella se dan situaciones de injusticia social. Me refiero a la posibilidad de entender la instrucción de tu materia como único sentido de tu existencia profesional y alejada de una visión global del alumnado. La situación, como todos ustedes entenderán, es mucho más variada. En primer lugar la escuela sostenida por fondos públicos abarca no sólo a la escuela de gestión pública, sino también a la escuela concertada. Y dentro de este segundo grupo, aparecen tanto centros gestionados por instituciones religiosas, como por otras instituciones privadas y/o cooperativas laicas.

En este momento podemos intentar acercarnos al complejo problema de las cifras y los porcentajes que nos muestren un panorama de los tipos de centros que existen en España. El objetivo es loable, pero nos encontraremos con un amplio abanico de posibilidades que harán que estos números varíen. La estadística nos hará perdernos en cifras y debatir estérilmente con la supuesta validez de la terminología numérica. Por un lado podríamos estudiar el porcentaje de centros de ambos modelos. Por otro el del número de alumnos en dichos centros y por último se podría hacer el estudio por localizaciones para darnos cuenta de que las cifras globales no nos ofrecen una panorámica uniforme en todo el territorio español (Sánchez Herrera, 2002). Los datos, como es lógico, siempre presentan diferencias en función de las fuentes que utilicemos para extraerlos y de la fecha de la consulta.

Para acercarme al estudio lo hago inicialmente con la fuente del Ministerio de Educación referida al curso 2011-2012 y citada por Escuelas Católicas. En ese momento el sistema educativo español atendía al 68% del alumnado con la red de enseñanza pública, frente al 32% que se situaba en la enseñanza privada.

Gráfico 1
Distribución público-privada.
Escolarización en el sistema educativo.
Alumnado total

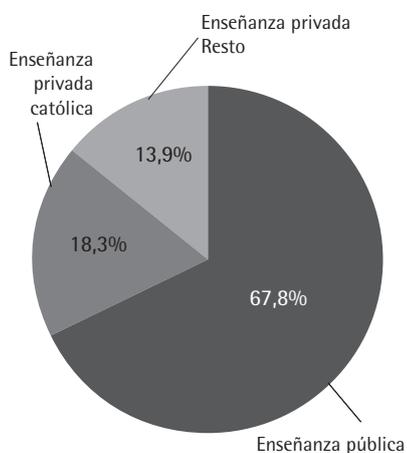


Fuente: elaboración propia. Datos del Ministerio de Educación sobre enseñanzas no universitarias para el curso 2011-2012. Fecha de publicación: 29 de junio de 2012.

Los centros católicos están dentro de ese 32%, pero no son la totalidad de dicho porcentaje. La escuela privada no concertada, como puede observarse en el gráfico 1, no atendía más que a un 6,5% del total del alumnado español, atendiendo la escuela concertada a un 25,7% y en ambos tantos por ciento existe escuela gestionada por instituciones católicas.

Si observamos el gráfico 2, podemos ver cómo el porcentaje del alumnado atendido por las Escuelas Católicas representa el 18,3% del total.

Gráfico 2
Distribución privada, concertada.
Escolarización en el sistema educativo.
Alumnado total



Fuente: elaboración propia. Datos del Ministerio de Educación. Curso 2011-2012. Servicio Estadístico de Escuelas Católicas. Alumnado total.

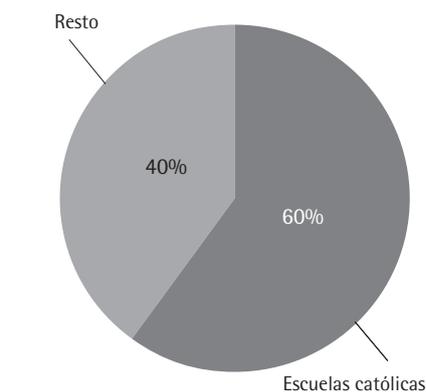
¿Quiere esto decir que el 18,3% de nuestro sistema educativo lo configuran las Escuelas Católicas (EC)? Pues de nuevo la afirmación no resulta correcta pues no toda la escuela católica española está agrupada en esta marca EC.

Escuelas Católicas es la marca de FERE-CECA, que agrupa a los titulares de los centros educativos católicos desde 1957, y de Educación y Gestión, organización empresarial de dichos centros desde 1989. La Federación Española de Religiosos de la

Enseñanza, FERE aglutina parte de las distintas titularidades de los colegios con ideario católico: FERE-CECA. La patronal Educación y Gestión (EyG) es la presencia empresarial de FERE. A la unión funcional de FERE-CECA y EyG se le dio el nombre, no la personalidad jurídica, de Escuelas Católicas. Las dos organizaciones, en unión funcional, comenzaron a trabajar conjuntamente en el año 2005.

Pero ni siquiera este 18,3% de la escuela concertada católica está representado por Escuelas Católicas. Esta institución presentaba en el curso 2009/2010 (Consejo General de la Educación Católica, 2010, p. 15) un total de 2.092 centros afiliados a Escuelas Católicas de los 2.635 totales que había en España. Lo que supone sólo un 79,33% del total de los centros católicos pertenecen a Escuelas Católicas.

Gráfico 3
Presencia de los centros asociados a Escuelas Católicas en el Sistema Educativo Español. Curso 2011-12



Fuente: Servicio Estadístico Escuelas Católicas, 2013, p. 11.

Por lo tanto, con estas fuentes de Escuelas Católicas nos referimos a los centros religiosos católicos que se encargan de ese 15% del total del alumnado del sistema español y, como veremos más adelante, las cifras del bachillerato al que se refiere esta comunicación difieren de estos datos generales.

Los propios servicios estadísticos de Escuelas Católicas en el curso siguiente aportaban otras cifras, siempre referidas a la totalidad del sistema atendido por los diferentes sistemas de gestión.

“En el curso 2011/2012 Escuelas Católicas representa a 2.075 educativos, a los que pertenecen 1.182.910 alumnos y 99.824 trabajadores, de los que 80.953 son docentes. A su vez, Escuelas Católicas supone el 15,2% del total del sistema educativo y el 59,3% de la privada concertada, lo que la convierte en la organización más representativa de este sector” (Escuelas Católicas, 2000).

Los servicios estadísticos de Escuelas Católicas⁴ actualizan constantemente los datos. En junio de este mismo año, fecha de entrega de este trabajo a los editores, ya se habían incluido los datos del curso 11-12. Pido disculpas si alguna de las referencias

no se encuentran activas en el momento de la lectura del trabajo. Todos los informes están publicados en papel y pueden ser consultados o solicitados a través de su Servicio de Estadística.

Por lo tanto, los centros católicos en el sistema educativo español configuran un subsistema del sector privado, dentro del cual están incluidos.

Escuelas Católicas considera en su estadística como católicos concertados, a todo centro católico que contenga uno o varios niveles de enseñanza concertados. El problema se complica pues a diferencia de la escuela pública con CEIP para educación infantil y primaria e IES para secundaria y bachillerato, los centros privados suelen disponer de líneas escolares desde infantil hasta las últimas etapas preuniversitarias, incluyendo, en algunos casos, la formación profesional de 1º y 2º ciclo.

El bachillerato, dentro de esta estructura de datos, vuelve a ser una incógnita más de este complejo rompecabezas. Tan sólo el 37% del bachillerato de los centros católicos está concertado, siendo el 63% restante privado, aun estando en centros educativos con otros niveles concertados.

4. Estudios estadísticos digitalizados desde el curso 2004-2005. Escuelas Católicas. <http://www.escuelascatolicas.es/Paginas/Estadistica.aspx> Captura abril 2013.

Tabla 1
El Bachillerato en la Escuela Católica

Niveles de enseñanza	Unidades o grupos escolares					
	Total Católicos		Afiliados a EC		% EC s/ Total	
	Totales (1)	Concert. (2)	Totales (3)	Concert. (4)	(3) s/ (1)	(4) s/ (2)
Ed. Infantil	13.140	10.685	10.406	8.759	79,19%	81,97%
Ed. Primaria	23.126	22.683	18.839	18.561	81,46%	81,83%
Ed. Especial - C. Específicos	823	799	699	677	84,93%	84,73%
ESO	16.012	15.644	13.203	12.949	82,46%	82,77%
Bachillerato	3.922	1.742	3.152	1.451	80,37%	83,30%
Ciclos Format. Grado Medio	1.395	1.372	1.146	1.132	82,15%	82,51%
Ciclos Format. Grado Superior	1.033	964	782	755	75,70%	78,32%
P.C.P.I.	476	395	393	334	82,56%	84,56%
TOTAL NIVELES	59.927	54.284	48.620	44.618	81,13%	82,19%
E. Especial - C. Ordinarios	594	582	551	547	92,76%	93,99%
Ed. Adultos	108	31	37	14	34,26%	45,16%

Fuente: datos curso 2011/2012. (Servicio Estadístico Escuelas Católicas, 2013, p. 12).

En el curso 2011/2012, según los datos aportados por los Servicios Estadísticos de Escuelas Católicas que se pueden observar en la tabla 1, sólo 1.742 centros de bachillerato están concertados frente al total de 3.922 Centros católicos en España. Un 44,4% del total de centros de bachillerato católico están concertados, pero afiliados a Escuelas Católicas, son 1.451 centros concertados de 3.152 afiliados. Luego el 45% aproximado del bachillerato de centros afiliados a Escuelas Católicas está concertado.

Otra vez los datos pueden ser utilizados para generar confusión y el baile de cifras se hace un eterno problema.

Un centro concertado no debería solicitar ninguna aportación extraordinaria para

su sostenimiento. Si lo hace, a modo de donativo o aportación voluntaria, no debe implicar obligatoriedad ninguna de pago por parte de los usuarios y en caso contrario, desde mi punto de vista, debería de perder su condición de concertado. La realidad es que encontramos situaciones en las que se producen recomendaciones e insinuaciones en este sentido por parte de las titularidades de los conciertos que, según mi experiencia personal, no deberían asociarse con centros religiosos. Son en muchas ocasiones, empresas privadas y cooperativas laicas, las que hacen lectura parcial de dichos conciertos forzando a los padres a generar aportaciones extraordinarias para sufragar horas complementarias y/o actividades fuera del horario escolar.

Tabla 2
Distribución de la enseñanza en centros públicos, privados y concertados

Centros públicos	Total
Centros Ed. Primaria y ESO	587
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP	3.960
Centros Ed. Primaria, ESO y Bach./ FP	4
Centros específicos Ed. Especial	191
Centros privados: enseñanza concertada	Total
Centros Ed. Primaria y ESO	1.566
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP	401
Centros Ed. Primaria, ESO y Bach./ FP	1.110
Centros específicos Ed. Especial	285
Centros privados: enseñanza no concertada	Total
Centros Ed. Primaria y ESO	56
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP	321
Centros Ed. Primaria, ESO y Bach./ FP	285
Centros específicos Ed. Especial	6

Fuente: datos estadísticos del INE. Curso 2011-2012

Asociar en este sentido, aportación extraordinaria en una enseñanza concertada con gestión religiosa de la institución es una generalización sin consistencia, aún en el caso de que se produzcan estos hechos por parte de titularidades católicas.

Todos estos datos me sirven para referirme a partir de este momento al 80-85% del bachillerato de centros católicos de España que se encuentran representados por la marca Escuelas Católicas. Parece representativa la muestra de una parte de toda esa formación no pública. De todos modos espero que las cifras no engañen al lector pues, como no me cansaré de señalar según los datos del Instituto Nacional de Estadística, para el curso 2011-2012 (INE, 2013)

tan sólo el 15% del total de centros de ESO, Bachillerato o FP son privados siendo de ellos tan sólo un 8% concertados.

Atendiendo a la misma fuente y al mismo curso, la representatividad según modalidades de los diferentes bachilleratos es mucho menor. En artes plásticas el 4% de los centros de bachillerato está concertado y no todo es de Escuelas Católicas. En artes escénicas no existía ningún centro concertado en el curso 2010-2011, en el curso siguiente había tres. En el bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, representaban los centros privados concertados un 10,5% del total de este tipo de modalidad. Por último, el bachillerato de Ciencias y Tecnología representaba el 10,6%.

Tabla 3
Modalidades de Bachillerato y distribución pública, privada, concertada

Artes plásticas, diseño e imagen	Total
Centros públicos	291
Centros privados: total	51
Centros privados: concertados	15
Artes escénicas, música y danza	Total
Centros públicos	80
Centros privados: total	77
Centros privados: concertados	3
Humanidades y cc. Sociales	Total
Centros Ed. Primaria y ESO	2
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP	4.339
Centros Ed. Primaria, ESO y Bach./ FP	2.931
CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	Total
Centros Ed. Primaria y ESO	457
Centros ESO y/o Bachillerato y/o FP	951
Centros Ed. Primaria, ESO y Bach./ FP	4.326

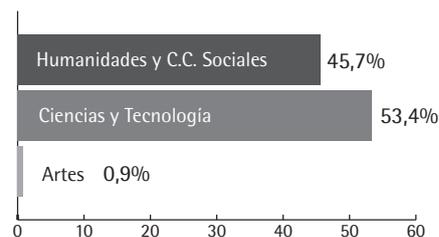
Fuente: datos MEC 11-12.

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t13/p001/e01/a2010-2011/l0/&file=cd01006.px&type=pcaxis&L=0>

El bachillerato atendido por Escuelas Católicas, según sus propias fuentes, representa un 16% del total de los centros de bachillerato⁵ del país.

Si utilizamos como fuente los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes⁶, a los que se refiere constantemente Escuelas Católicas en sus estudios estadísticos, podemos observar datos más exhaustivos, pero todos ellos nos acercan a la idea de que la representación del bachillerato

Gráfico 5
Bachillerato: porcentajes del alumnado matriculado por modalidad



Fuente: datos servicios estadísticos EC 11-12. Modalidades de Bachillerato EC, p. 40.

- Centros de Bachillerato de Escuelas Católicas en el curso 2011-2012. Fuente Servicios Estadísticos Escuelas Católicas. (Servicio Estadístico Escuelas Católicas, 2013, pág. 33)
- Cifras de la Educación en España. Ministerio de Educación. Curso 2009/2010. <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2012.html>

Tabla 4
Centros que imparten, alumnado y número medio de alumnos por grupo

	Centros que imparten			Alumnado			Número medio de alumnos por grupo (1)
	Bachillerato Régimen Ordinario	Bachillerato Régimen Adultos	Bachillerato a distancia	Bachillerato Régimen Ordinario	Bachillerato Régimen Adultos	Bachillerato a distancia	
Todos los centros	4.426	272	94	572.371	36.701	41.491	25,7
Centros Públicos	2.990	269	93	408.799	36.630	40.003	26,2
Centros Privados	1.436	3	1	163.572	71	1.488	24,5
Centros Privados Enseñanza Concertada	458	1	0	64.664	26	0	26,7
Centros Privados Enseñanza No Concertada	978	2	1	98.908	45	1.488	23,3

Fuente: datos MEC 11-12.

gestionado por centros católicos afiliados a Escuelas Católicas está en torno a un 10% del total nacional:

A modo de conclusión, todos estos números tan sólo me sirven para evidenciar la gran variedad de casos que podemos observar en relación con la escuela católica en España.

La organización más representativa de la misma, EC, no agrupa el 100% de los centros católicos.

En otro orden de cosas, no es correcto señalar exclusivamente a la Escuela Católica como la gestionada por instituciones religiosas. Como se puede observar en la tabla 5, hay variedad

Tabla 5
Titularidad de los centros católicos en España

Entidad titular del centro	Centros católicos	Centros católicos concertados
Congregación o Instituto Religioso	1.854	1.759
Diócesis o Parroquia	306	282
Fundación	263	247
Instituto Secular	27	23
Sociedad anónima o limitada	78	64
Cooperativa	34	34
Asociación sin ánimo de lucro / A.M.P.A.	22	18
Otros	36	31
TOTAL CENTROS	2.620	2.458

Fuente: Servicios Estadísticos Escuelas Católicas. (Servicio Estadístico Escuelas Católicas, 2013, pág. 25)

de titularidades y situaciones respecto a la gestión de dichos centros.

El Bachillerato gestionado por la Escuela Católica en España, están en torno a un 10% del total tanto en Centros como en alumnado, aunque con disparidad en las modalidades, de las que tan sólo parecen representativos los datos para el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales y el Bachillerato de Ciencias Naturales y de la Salud

La Escuela Salesiana

Los centros afiliados a Escuelas Católicas son a su vez singulares. Han conseguido unirse y poner en común unas líneas maestras que les permitan compartir para aportar soluciones a los usuarios de su subsistema. Existen en su seno diferentes congregaciones y he elegido una de ellas para acercarme más a una realidad concreta aun sabiendo que otras realidades se pueden dar dentro del mismo conjunto de afiliados.

En diciembre de 2012 se publicaron los datos estadísticos de la Congregación Salesiana en todo el mundo. El número total de salesianos era de 15.494, de los cuales 15.014 eran religiosos y 480 novicios. En España había en dicha fecha 1.140 salesianos.

Con relación a 2011, se había reducido globalmente el número de salesianos a 66 profesos en el total, y habían aumentado con 65 nuevos novicios, siendo Asia, África

y Oceanía las zonas del mundo donde más crecía la Congregación.

El número de países donde están presentes los Salesianos de Don Bosco son 132, uno más que el año 2011.

En España los salesianos dirigen 97 centros educativos, de ellos 57 con Formación Profesional. La presencia de centros de Formación Profesional se debe a los momentos fundacionales de la propia congregación, pues el primer objetivo de su fundador, Don Bosco, fue ayudar a los jóvenes de la calle a encontrar un trabajo digno con una formación básica cualificada. Los centros educativos salesianos en España atienden a 77.200 alumnos y en ellos trabajan 5.800 profesores. Tienen encomendadas 92 parroquias y mantienen abiertos 100 centros juveniles para atender el tiempo libre con cerca de 24.000 jóvenes que participan en ellos, atendidos por unos 2.500 animadores. La congregación salesiana en España dispone de 24 Plataformas Sociales con programas para menores y jóvenes en situación de vulnerabilidad, inserción laboral, atención a inmigrantes y otros programas destinados a jóvenes en riesgo de exclusión social (*Revista Ecclesia*, 2013).

De los diversos programas que tienen en funcionamiento los salesianos para atender a estos colectivos, algo más de 300, se hacen en colaboración con las administraciones públicas de 71 municipios españoles. De dichos programas se benefician y participan

unas 10.000 personas atendidas por 1.080 profesionales y cerca de 1.200 voluntarios (Blog Periodista Digital, 2013).

Al no ser una etapa obligatoria, en el bachillerato en los centros salesianos (Salesianos Don Bosco, S.D.B.) no está generalizado su concierto. Esta situación crea complicaciones. Desde el punto de vista laboral, dado que el convenio de los trabajadores cambia de un centro sostenido con fondos públicos al del trabajador de un centro privado, con o sin ánimo de lucro. Para el alumnado que pertenecía a niveles inferiores del mismo centro, no supone cambio alguno, pero las familias deben soportar las cargas de una enseñanza privada.

Pero centrémonos en el análisis de los elementos constituyentes del carácter propio de estos centros.

Misión

En mi docencia de didáctica de las matemáticas y/o las Ciencias Experimentales, hay una palabra que me aterra y que propongo desterrar del discurso de mi alumnado. Se trata de la palabra "problema". Hay palabras que traen connotaciones negativas. Contribuyen a alejar a las personas en lugar de invitarlas a acercarse a ellas como un reto, como un enigma o como una situación digna de ser analizada.

Con la palabra misión me pasa algo similar. Conocemos las misiones porque la palabra

nos evoca trabajos religiosos en zonas deprimidas y con lecturas variopintas. Recordamos las huchas del DOMUND, donde se recaudaban fondos para las misiones y nos solemos olvidar de otros referentes misioneros como son las misiones pedagógicas de los ya mencionados Francisco Giner de los Ríos, Montero Ríos, Salmerón o Cossío.

En el artículo 27.2 de la constitución española de 1978, se establece que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y libertades fundamentales". Hace referencia a la persona, a su humanidad, y no al conjunto de contenidos a impartir. Antes que profesores de un área de conocimiento somos profesores, educadores. La educación está por delante de la asignatura que debamos impartir.

Si miramos un referente internacional como la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, encontramos la siguiente declaración de principios: "La educación debe tender al pleno desarrollo de la personalidad humana y al refuerzo del respeto a los Derechos Humanos y de las libertades fundamentales". Donde debieron mirar los redactores de nuestra carta magna, recordando que el foco fundamental de la educación es la persona.

Por citar una referencia internacional más reciente, podemos encontrar en el informe Delors (Delors, y otros, 1996) la siguiente

aseveración: "la educación tiene la misión de permitir a todos sin excepción hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse por sí mismo y realizar su propio proyecto personal".

Estas palabras, como muchas veces se dice, no pertenecen exclusivamente al ámbito religioso. Los centros y sus comunidades educativas deberían reflexionar sobre las mismas pero, por desgracia, cuando el informe Delors se refiere a la educación como una utopía necesaria está calificando este proceso necesario como utópico. Los centros no definen su misión y, si lo hacen, las redacciones se quedan en el papel sin ser ni consensuadas ni asumidas por el conjunto de la comunidad educativa.

La misión de un centro educativo, al igual que el de cualquier organización humana, debe

perseguir la definición clara de su objetivo principal. ¿Para qué hacemos nuestro trabajo? ¿Qué sentido tiene? Estas reflexiones parecen evidentes pero no lo son tanto cuando nuestra labor académica está dirigida por un rígido corsé curricular, donde parecen mandar los contenidos frente a otros apartados que la ley también marca⁷.

Esta misión debe ser redactada de modo sintético, de forma que pueda ser resumida en un lema fácil de recordar. Un argumento sencillo que pueda servir de reflexión en cualquier debate pedagógico, una finalidad común que lejos de adoctrinarnos, nos haga recordar el objeto de nuestro trabajo educativo. En el caso de los salesianos está claro, "formar honrados ciudadanos y buenos cristianos". En primer lugar, formar, no instruir, no adiestrar. Y formar personas honradas y ciudadanas. Es decir, que el reto en una Escuela Salesiana no es saber

7. No es el motivo de este artículo pero podría ser que la misión de nuestra escuela actual fuese el de definir estos contenidos: "Algunos saberes aspiran a la universalidad, mientras otros son 'saberes locales', contruidos en un contexto específico, en función de la experiencia personal o apropiación de la cultura de un equipo, un taller, un organismo. Solemos representarnos los saberes conforme al modelo de los saberes escolares o saberes científicos que existen bajo la forma de un texto enunciando definiciones, leyes, regularidades, causalidades. Este tipo de saber está muy lejos de agotar nuestros recursos cognitivos. Al otro extremo del *continuum*, se encuentran saberes tácitos o implícitos, cuya enunciación exige un trabajo de formalización no necesario para actuar, pero que podrá serlo para justificar una acción o transmitir estos saberes a alguien.

Se puede ir más lejos y hablar de saberes de acción (Barbier, 1996) o de conocimientos-en-acto (Vergnaud, 1990, 1994, 1996). Los saberes de este tipo prescinden de discurso e incluso de representaciones. Pueden ser considerados como esquemas de acción en el sentido de Piaget. Esquemas contruidos a veces por interiorización gradual de un esquema, una regla, pero generalmente desarrollados en función de la experiencia.

Entramos aquí en uno de los debates aún abiertos entre investigadores: ¿debe la noción de saber ser restringida a las representaciones del mundo, de sí mismo o de la acción a realizar para dominar la realidad? ¿O se deben considerar como saberes todos los elementos cognitivos que sostiene la acción? Si se identifica saber con cognición, se incluirán los esquemas, con o sin representación. Si, por el contrario, hacemos una distinción entre los saberes relativos a un objeto o un proceso, y el dominio práctico de las operaciones, se considerará que hablar de saberes de acción o saberes en actos oscurece la noción de conocimiento. No se trata aquí de negar la existencia e importancia de unos procesos cognitivos que, aunque relativa o totalmente inconscientes, guían eficazmente la percepción, la anticipación y la acción en condiciones estables. Lo que importa es decidir si los consideramos o no como saberes, y atenerse a esta decisión" (Perrenaud, 2012, p. 59).

cuántos de sus egresados han llegado a puestos directivos en su vida profesional. No es relevante tener políticos ni famosos entre la lista de antiguos alumnos, por cierto, organización muy valorada dentro del esquema organizativo de la institución. Lo importante para la Escuela Salesiana es conocer cuántos de los jóvenes que han pasado por sus centros se han convertido en honrados ciudadanos. ¿Cuántos están en la cárcel? ¿Cuántos han caído presas de las drogas? ¿Cuántos han sido imputados en escándalos, casos de corrupción...? En segundo lugar, y el orden tiene relevancia, ser un buen cristiano, pero el tema de los ítems que encierra la palabra cristiano, entrarán dentro del epígrafe de valores.

Conocer y reflexionar sobre la misión de nuestra tarea profesional nos puede llevar a diferentes formas de organización del trabajo, unas que inclinan la balanza al extremo empresarial, otras fundamentadas en canalizar todas las potencialidades de los jóvenes u otras que se sustentan en la integración del alumnado en riesgo de exclusión. Sea como fuere, conocer nuestra misión y renovarla en función de la situación cambiante de la sociedad a la que servimos debe ser tarea constante de un centro educativo. Lo grave es que en muchas ocasiones, esta reflexión no existe y si se hace no es de forma grupal. Cada educador tiene su propia misión, tomando decisiones aisladas que no son eficaces ni eficientes. Trabajamos como eficaces operarios de una cadena de montaje decimonónica en un

centro que cuenta con sus servicios por un periodo de tiempo tasado.

En el caso de las Escuelas Salesianas la síntesis del carácter propio de las mismas define la misión como lo que son, su razón de ser escuela y exponen que las mismas son "lugares privilegiados de educación integral en el que cada alumno y cada alumna acceden críticamente al mundo de la cultura y reciben la ayuda que necesitan para la construcción de su propio proyecto de vida". Se definen sus escuelas como católicas: "fundadas en los valores del Evangelio, abiertas a todos y al servicio de un fecundo diálogo fe-cultura-vida". Y, por último, exponen los principios básicos de la experiencia educativa de sus fundadores: "Ser popular, libre y abierta a todas las clases sociales", "Colocar al alumno en el centro del proceso educativo", o "dar preferencia a estudios, especializaciones y programas que responden a las necesidades de la zona" entre otros (Escuelas Salesianas, 2013).

Basándose en estos principios, si algún ciudadano no encuentra en dichos centros este tipo de compromisos, tiene la argumentación adecuada para una correcta reclamación.

"Este saber-actuar supone, persiguiendo un objetivo claramente identificado, una apropiación y un uso intencional de los contenidos nocionales y habilidades tanto intelectuales como sociales. Estos contenidos y habilidades vienen apoyando su

búsqueda de una respuesta apropiada a una pregunta o de una solución adecuada a un problema. La competencia es compleja y evolutiva. Va más allá de una simple suma o yuxtaposición de elementos y su grado de dominio puede progresar a lo largo del recorrido escolar y después del mismo⁸.

En otros sistemas, la definición va en el mismo sentido, pero de forma aún más breve, entonces muy abstracta, lo que la hace compatible con interpretaciones y comprensiones muy diversas. El texto francés nada más indica que "dominar la base común, es ser capaz de movilizar lo aprendido en tareas y situaciones complejas en la escuela y, después, en la vida" (Perrenaud, 2012, p. 68).

Visión

Una doble pregunta se abre en este apartado: ¿cómo llevar adelante esta misión? y ¿la diferencia entre la escuela pública y la no pública es ideológica?

Ambas preguntas aventuran el futuro que esperan ver cumplido con su modelo formativo. Evidentemente, si no hemos definido nuestra misión, difícilmente podremos resolver la visión de nuestra labor educativa. La primera de las preguntas, por tanto, nos debería servir para evaluar nuestro nivel de cumplimiento de la misión que nos hemos autoasignado.

En un centro de formación del profesorado, la definición clara del perfil profesional que deseamos generar para la sociedad debería ser fácilmente reconocido por ésta. Si además, este perfil profesional estuviera claramente definido para los centros universitarios públicos, el movimiento de profesionales y estudiantes entre ellos se facilitaría. La visión en este ejemplo nos permitiría comprobar si el perfil docente que estamos definiendo entre los elementos de la misión de nuestro centro coincide con el perfil profesional que obtiene el titulado en ese centro universitario.

La segunda pregunta no es inocente y, lamentablemente, domina el panorama del debate dual entre escuela pública y privada.

"Es normal que no se tengan respuestas definitivas al respecto, los trabajos están en proceso. Asimismo, nadie domina totalmente la organización del trabajo a implementar para que la mayoría de los alumnos, y primero los que más lo necesitan, estén expuestos con frecuencia a situaciones productivas. Es lamentable que, en lugar de trabajar seriamente en estas cuestiones, haya que desgastar su energía en un debate ideológico estéril.

Lo esencial es entender que la cuestión de los métodos activos es pertinente incluso si no se busca el desarrollo de competencias. Las reformas que superponen constructivismo

8. En www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/dp/programme_de_formation/primaire/pdf/prform2001/prform2001-010.pdf

y enfoque por competencias, alimentan una lamentable confusión intelectual" (Perrenaud, 2012, p. 92).

En el caso de las Escuelas Salesianas (Escuelas Salesianas, 2013) se describe la visión como el objeto hacia el que quieren ir. Su escuela, ante los desafíos que la realidad presenta, comprende que la visión de futuro exige un compromiso decidido, entre otros, por:

"Cultivar un sentido de pertenencia a Europa para construir una nueva ciudadanía activa, pacífica y democrática. Estimular entre sus educadores una formación humana, profesional, cristiana y salesiana, abierta a las nuevas sensibilidades y necesidades de los jóvenes. Favorecer el sentido de corresponsabilidad en la misión educativa. O lograr que sus escuelas sean un servicio educativo a tiempo pleno que responda a las necesidades concretas de los jóvenes de la zona, especialmente de los más necesitados."

Es natural ver un centro salesiano abierto en horario extraescolar o en tiempos vacacionales. Suelen definirse por su aperturismo

a las necesidades de los barrios donde se ubican y ello se debe la convicción plena de su carácter propio.

Si el bachillerato y cualquier nivel educativo, estuviese definido por un perfil competencial evaluable, definido, claro, conciso, alejado de las definiciones curriculares de contenidos editoriales, nuestra labor pedagógica tendría un sentido claro, reconocible. Actualmente, esta indefinición permite que en el sistema educativo pervivan profesionales que tan sólo pretenden ser transmisores de conocimientos, no educadores.

Valores

En el informe Delors se hacía la siguiente afirmación: "la finalidad principal de la educación es el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social. Se define como vehículo de las culturas y los valores, como construcción de un espacio de socialización y como crisol de un proyecto común".

Y teniendo claros los epígrafes anteriores de misión y visión, unos valores determinados, deben guiar nuestro trabajo cotidiano⁹, el

9. "En cuanto a la tercera categoría de recursos, es aún más heterogénea y, en ciertos aspectos, más enigmática. Entre otras cosas, reúne: Actitudes, posturas. Valores, principios, normas. Relaciones al saber, a la acción, al otro, al poder. Recursos «emocionales» y relacionales.

Mientras que en los saberes y habilidades prevalece lo cognitivo, los recursos de esta tercera categoría se vinculan más claramente con valores, identidades, preferencias. Por consiguiente, analizar recursos de este tipo es más complejo y tiene implicaciones teóricas, claro está, pero también filosóficas y éticas. ¿Será posible, será preciso considerar como recursos, «disposiciones» tales como el valor, la empatía, la sangre fría, el rigor, la tolerancia, la lucidez, la sinceridad, la mala fe, la pereza, la perseverancia, la humildad, la autoestima, el respeto a los demás, el sentido de la astucia o de la disimulación, el arte de mentir, el aplomo, la paciencia o la impaciencia? Cabe mencionar que no todas estas disposiciones son valoradas de forma unánime. Pero si nos centramos en la acción eficaz, nada justifica que los recursos política o moralmente correctos sean los únicos objetos de atención" (Perrenaud, 2012, 60).

de toda la comunidad educativa de un centro. Es esencial que toda nuestra actividad profesional sirva para orientar al alumnado y no para situarle ante una disparidad de criterios y formas de actuar llenos de valores contrapuestos.

¿Creemos en la justicia social? ¿Qué significa? Si el bienestar del individuo es parte de nuestra misión, ¿tiene sentido el castigo? Si el trabajo cooperativo, la reflexión grupal y el debate dialéctico, son elementos sustanciales de la sociedad actual ¿no deberíamos dotarlos de una definición concreta de valores?

Tristemente, en nuestro sistema las asignaturas de filosofía pierden peso, se suprimen, se diluyen. Otras se eliminan como educación para la ciudadanía. En algunas ocasiones por ser consideradas como secundarias. Seguimos viviendo en un sistema educativo en el que altas capacidades matemáticas y nemotécnicas, permiten a un alumno pasar por el mismo con un expediente académico extraordinario aunque sus competencias sociales, cívicas y ciudadanas (Rey, 1996), sean inexistentes. Y así sucede que disponemos de una clase dirigente, educada con estándares cuantitativos que no tuvieron que superar unos mínimos valores de referencia personal, valores éticos y morales.

¿Y se puede evaluar este tipo de aspectos cualitativos? Claro, la prevención, la cercanía en los patios y recreos es una forma de inculcar valores que se observan por nuestra propia conducta, pero ¿nuestra conducta

está acorde con los valores que proponemos en nuestros proyectos educativos de centro? He oído varias veces a compañeros enorgullecerse de ser "insumisos del sistema". Son actitudes rebeldes que pretenden defender su libertad de cátedra o libertad personal, para posicionarse en contra de las normas aprobadas por la mayoría y que, atentan contra sus posiciones personales (OEI, 2010). Hablar de medio ambiente no es transmitir conocimientos sobre el mismo sino ser coherente con nuestra forma de vivir en el medio. El respeto no se enseña con lecciones, sino con ejemplos de vida.

"No es lo mismo desarrollar una competencia para inversiones financieras o una competencia para la lectura de la literatura clásica. Vivimos ahora en sociedades que han perdido el consenso sobre los valores y las formas de llevar su vida.

Proponer un referencial de competencias útiles para la sociedad y la vida, ¿no equivale a privilegiar una forma de vivir? Más allá de estas preguntas, surge por supuesto la de saber si el estado es la autoridad más legítima y mejor equipada técnicamente para formular la demanda social. Una sociedad democrática se distingue por el hecho que las finalidades de la escuela se deciden de manera negociada, y reivindicando una fuerte racionalidad y coherencia con respecto a la concepción dominante de la vida humana y del papel del estado en la sociedad [Rey, 2004, pp. 239-240 en (Perrenaud, 2012, p. 50)].

En la Escuela Salesiana los valores se refieren a "aquello en lo que creen". Dice su proyecto educativo que su escuela cree "firmemente" en los valores que emanan de su profunda tradición educativa y define, entre otros:

"El criterio preventivo, por el cual hacen propuesta de experiencias positivas de vida y acompañamiento a los alumnos en el desarrollo de actitudes que les permitan superar situaciones difíciles. La participación de todos para un mejor desarrollo de la misión educativa. O la relación educativa personal, que reconoce la individualidad y la historia personal de cada alumno" (Escuelas Salesianas, 2013).

Conclusiones

No hay que sorprenderse de que en los debates sobre las reformas, se manifiesten una gran diversidad de concepciones en relación a la misión, visión y valores de nuestro bachillerato actual, lo cual suele producir un diálogo de sordos. La misma diversidad se hace patente a la hora de identificar al educador como un referente educativo o un mero transmisor de contenidos.

"Estos desplazamientos semánticos se ven favorecidos por una serie de confusiones que, por no ser identificadas y tratadas, perturban la transposición didáctica, tanto en su fase externa (la formulación de los objetivos terminales y la redacción de los programas que los detallan) como en su

fase interna (la elección por cada docente de los contenidos de su enseñanza). Éstas son algunas de las confusiones que tienden a aparecer en casi todos los países:

- La confusión entre situaciones de formación y situaciones de referencia.
- La supuesta oposición entre conocimientos y competencias.
- Las relaciones entre competencias y disciplinas.
- La diferencia entre habilidades y competencias.
- La seducción de las competencias transversales.
- La relación entre competencias y objetivos.
- La relación entre competencias y constructivismo" (Perrenaud, 2012, p. 69).

El debate de la escuela que demanda la sociedad del siglo XXI y la escuela de élites que es uno de los motivos de este monográfico, debería redirigirse a estos cauces. No se trata de buscar en las titularidades y en los modelos de gestión la causa de todos los males de un sistema multipolar heredado. Se trata de reflexionar sobre qué modelo queremos y cómo conseguirlo. Sólo desde la definición consensuada de la misión de nuestro sistema educativo, desde la visión que sobre el mismo puedan aventurarnos los técnicos responsables de su desarrollo y de los valores cívicos, sociales, éticos, morales, medioambientales, etc., con los que queramos formar a nuestra juventud, podremos comenzar a recorrer un camino que

Tabla 6
Datos Escuelas Católicas

Niveles de enseñanza - Edades	Tasa Bruta de escolarización	
	Total centros	Centros católicos
Infantil (1 ^{er} ciclo 0-2 años)	29,8	2,0
Infantil (2 ^o ciclo 3-5 años)	99,4	17,9
Primaria (6-11 años)	100,0	19,9
Eso (12-15 años)	100,0	24,0
Bachillerato (16-17 años)	79,6	11,9
CFGM (16-17 años)	36,2	4,0
PCPI (16-17 años)	9,6	0,9
CFGS (18-19 años)	33,8	2,5

Fuente: Servicio Estadístico Escuelas Católicas 11-12, p. 25.

nos permita entendernos. El eterno debate sobre disciplina, metodología y didáctica específica, se esconde debajo de la manta y sólo pruebas externas parecen hacernos despertar para reclamar unos saberes mínimos indispensables de conocimientos y destrezas básicas, con modelos de evaluación decimonónicos.

¿Por qué? Porque el saber escolar se ha vuelto el prototipo del saber en nuestra sociedad, el único al que todos los adultos han sido expuestos (con éxito variable) y al que puedan referirse más allá de la diversidad de sus historias de vida y prácticas. Ahora bien, según el mismo Astolfi (1982), los saberes escolares no son ni teóricos ni prácticos. Dicho en otras palabras, no introducen al debate científico, sin por eso preparar para la vida.

Si se le da la razón, es indispensable preguntarse cómo volver los saberes escolares más

teóricos o más prácticos. Pero esta interrogación sería ingenua si no nos preguntáramos antes: ¿no habrá también algunas ventajas inconfesables en el hecho de que los saberes escolares no sean ni teóricos ni prácticos? ¿No es ésta una condición para poder enseñarlos con esta densidad y continuidad, sin tener que "detenerse" en sus raíces en la historia humana o sus usos en la sociedad? Dominar los saberes escolares, ni teóricos ni prácticos, basta para salir adelante en la escuela, es decir, sobrevivir a la selección escolar y seguir estudiando. ¿Acaso se espera otra cosa?

Los docentes saben muy bien que no fue la escuela la que fabricó los saberes que hay que enseñar y que tampoco es ella la que los utiliza para actuar. Y tal vez prefieran olvidar los orígenes de los saberes y sus usos para concentrarse en su contenido y su transmisión (Perrenaud, 2012, p. 74).

En este profundo debate teórico todos tenemos responsabilidad y deberíamos colaborar aportando posibles soluciones y no sólo críticas al sistema. Concluyo con alguna cifra estadística que nos devuelva a la realidad del artículo e indique el % de representatividad que en nuestro sistema educativo tiene el alumnado formado en centros de EC. La tasa bruta de escolarización mide la relación en tanto por ciento entre la matrícula de un determinado tramo o grupo de edad oficial y la población en edad oficial de cursar ese determinado

tramo de edad. Está clara la deslocalización del estudio pues analizamos en la tabla 6 datos nacionales globales. El dato que aporta EC, está calculado con las cifras del INE de 1 de julio de 2012 y nos informa de que sólo el 12% de dicha tasa se asigna a la Escuela Católica.

Espero que esta reflexión devuelva el foco de nuestra atención al problema genérico de la educación y haya generado suficientes argumentos como para huir de los estereotipos que nos llevan paralizando décadas.

Bibliografía

- 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo. Competencias. (18 de diciembre de 2006). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado el 14 de noviembre de 2012, de Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [Diario Oficial L 394 de 30.12.2006].: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_es.htm
- ÁLVAREZ MEDRANO, J. (2010). *Constructivismo y sistema preventivo: una relectura cualitativa de la obra maestra de Don Bosco*. Madrid: CCS.
- ASTOLFI, J. P. (1992). *L'école pour apprendre*. París: ESF.
- ATRIO, S. (2008). Once you're lucky, twice you're good. *Educación y Futuro*, nº 19, 154-166.
- BLOG PERIODISTA DIGITAL (10 de 6 de 2013). *Patio Salesiano. Trabajo y Estadísticas Salesianas*. Obtenido de <http://blogs.periodistadigital.com/patiosalesiano.php/2011/01/28/trabajo-y-estadisticas-de-los-salesianos>
- CALERO MARTÍNEZ, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas tendencias*. Madrid: Fundación Alternativas.
- CONSEJO GENERAL DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA(2010). *La Enseñanza en los Centros Educativos Católicos. Estadística curso 09-10*. Villena: Servicio Estadísticas y Archivos de Escuelas Católicas.
- DELORS, J., AL MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., . . . MANCHAO, Z. (1996). *Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS*. Madrid: Santillana, ediciones UNESCO.

- ESCUELAS CATÓLICAS (12 de 1 de 2000). *Historia de Escuelas Católicas (EC): marca de FERE-CECA*. Recuperado el 15 de 6 de 2013, de <http://www.escuelascaticas.es/Paginas/Historia.aspx>
- ESCUELAS SALESIANAS(11 de 6 de 2013). *Síntesis del carácter propio de la escuela salesiana*. Obtenido de http://www.escuelasalesiana.com/docs/0_sintesis_caracter_propio.pdf
- GARCÍA ROJO GARRIDO, P. P. Y SERRANO SÁNCHEZ DE LA BLANCA, N. (2002). *Pioneros de la educación popular en Vallecas (1889-1931)*. Madrid: Vallecas todo cultura.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. (2012). *Formación de élites y educación superior en Iberoamérica (ss. XVI-XXI)*. Salamanca: Hergar Ediciones.
- INE (10 de 6 de 2013). *Instituto Nacional de Estadística de España*. Obtenido de Estadística Curso 2010-11 Bachillerato en España.: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft13%2Fp001%2F&file=inebase&L=0>
- MARCELO SPÍNOLA, B. (2012). *Don Bosco y su obra*. Madrid: CCS.
- OEI (agosto de 2010). *2021 Metas Educativas, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. (OEI, Ed.) Recuperado el 14 de junio de 2011, de <http://www.oei.es/metas2021/libro.htm>: <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- PERRENAUD, P. (2012). *Cuando la Escuela pretende preparar para la vida* (1ª ed.). (B. Longerstay, Trad.) Barcelona, España: GRAÓ.
- REVISTA ECCLESIA (10 de 6 de 2013). *Datos estadísticos de los salesianos en el mundo y en España 2012*. Obtenido de <http://www.revistaecclesia.com/datos-estadisticos-de-los-salesianos-15-494-en-todo-el-mundo-1-140-en-espana/>
- REY, B. (1996). *Les compétences trasnversales en question*. Psis: ESF.
- RUSSELL, B. (1988). *Panorama de la Ciencia*. Santiago de Chile: Editorial ERCILLA S.A. .
- SÁNCHEZ HERRERA, F. J. (2002). *Élites y educación*. Las Palmas de Gran Canaria: Cash, D.L.
- SERVICIO ESTADÍSTICO ESCUELAS CATÓLICAS (14 de 6 de 2013). *Datos Estadísticos Curso 2011/2012*. Obtenido de <http://www.escuelascaticas.es/estadistica/Paginas/DatosEstadisticos.aspx>

Resumen

El artículo matiza algunas preconcepciones erróneas que se suelen atribuir a la escuela religiosa. No todos los centros religiosos son católicos ni todos están sometidos al canon de la Iglesia de Roma. No todos son de congregaciones religiosas, ni tampoco se puede generalizar afirmando que están ideados para atender a las élites de la sociedad. En España, la tradición de su modelo de gestión y su convivencia con el modelo público, nos suele generar este tipo de relaciones que en modo alguno son generalizables.

No es cierto que en los colegios religiosos sostenidos con fondos públicos no haya inmigrantes, ni se desatienda al alumnado en situación de exclusión o con necesidades educativas

especiales. Si bien, hay muchos aspectos que podrían debatirse sobre el carácter propio de dichas escuelas, el artículo expone algunas cifras para concluir que lejos de las mismas y alejados del debate polarizado entre público y privado, la sociedad debería centrar sus esfuerzos en cómo mejorar el modelo educativo aprendiendo de lo mejor de cada uno de ambos sistemas.

Palabras clave: Escuela Católica, Congregación, Carácter propio, Misión, Visión y Valores.

Abstract

The article clarifies some erroneous preconceptions often attributed to religious schools. Not all the religious schools are Catholic and not all of them are subject to the canon of the Church of Rome. Not all belong to religious congregations, and we can't state they are designed for the social elite either. In Spain, its traditional management model and its coexistence with the public model, usually generate this kind of relationships, but we shouldn't generalised that in any way. It is not true that religious schools supported by public funds have no immigrants, or deny admission to students on a risk of social exclusion or with special educational needs. Even though there are many aspects that could be discussed about the own character of these schools, this article states some numbers to conclude that, away from them and away from the polarized debate between public and private education, society should focus their efforts on how to improve the educational system getting the best from each model.

Keywords: Catholic School. Congregation. Own character. Mission, Vision and Values.

Santiago Atrio Cerezo

Departamento Didácticas Específicas
Facultad de Formación del Profesorado y Educación.
Universidad Autónoma de Madrid
IUCE-UAM
santiago.atrío@uam.es