

Educación: una cuestión de libertad

En los albores del siglo XXI, la educación sigue ocupando un lugar estelar en el progreso y desarrollo de las sociedades; algo sobre lo que debatir y donde la hermenéutica parece encontrar un campo sembrado en el que poder expandirse. Todo ello porque cuando se trata de la educación, comparecen las personas y, en última instancia, emerge una cuestión nada sencilla de comprender: la libertad. Ciertamente, ya advertía Cicerón que la educación es el principio en el que descansa la libertad y el engrandecimiento de las sociedades. Son muchas las cuestiones, por tanto, que están en juego cuando abordamos una tema del que tantas cosas dependen, bien sea en el terreno personal, familiar, social o político.

Palabras clave: educación, libertad, subsidiariedad, profesión.

Ea008

Mario Mauro

Vicepresidente del
Parlamento Europeo
mmauro@europarl.eu.int

Alfredo
Rodríguez
Sedano

Profesor de Sociología.
Universidad de Navarra
arsedano@unav.es

Education: A Question of Freedom

At the beginning of the XXI century, education continues to occupy a significant place in the progress and development of societies; it is a something to debate where hermeneutics seem to find a field prepared for expansion. This is so because, when education is the subject, people are attracted and, in the end, a question which is not at all easy to understand emerges: freedom. Cicero did affirm that education is the principle on which education and the enhancement of societies are based. Therefore there are many questions which come into play when a subject on which so many things depend is broached, whether they be in the personal, family, social or political terrain.

Keywords: education, freedom, subsidiarity, profession.

1. INTRODUCCIÓN

La educación, tantas veces utilizada como moneda de cambio por las estructuras políticas, se opone por su misma naturaleza a esa manipulación. Si la educación es de personas, no cabe considerarla como propiedad del Estado. La escuela no es un recurso del Estado, sino fruto y exigencia de la libertad, la esperanza y la capacidad de desarrollo de los pueblos. Entronca, por tanto, con el derecho de las personas y de la sociedad en la búsqueda de una mejora personal y de la salud social, y, subsidiariamente, de quienes tienen la obligación, otorgada por la sociedad civil, para el logro de sus fines.

En este contexto, el Estado como institución mediadora para el logro de los fines personales y sociales, es imperfecta e insuficiente. No cabe que se reserve para sí la hegemonía en un asunto tan importante. Decimos que es una institución imperfecta porque no contiene en sí todos los fines de la persona, ni de la sociedad. De ahí que si un estado es grande, lo será porque reconoce sus límites, es decir, no se impone como entidad totalitaria. Decimos que es insuficiente porque no dispone de todos los medios necesarios para lograr la finalidad de la persona y la sociedad.

En esta perspectiva, un Estado que pretendiese definir la felicidad de los ciudadanos –el obrar feliz–, el sentido de la vida a través de la educación, sería más bien un régimen. Por tanto, la pretensión de ser la única fuente de la propuesta educativa, tiene que ser decididamente rechazada. El protagonista de la educación lo ha sido, es y será el educando y no quien tenga la obligación de facilitar los medios para que la educación sea el escenario del auténtico desarrollo personal y social.

Comenzaremos, por consiguiente, por recordar que la finalidad de la educación es el obrar feliz. De la mano de la finalidad, podremos ver que la educación es una cuestión de libertad ya asentada en informes de la UNESCO. Precisamente porque la educación es una cuestión de libertad –no educamos a las personas para que sean libres, sino que educamos a personas libres para que sepan ejercer su libertad¹– la tarea de quien educa, bien sea en la familia o en la escuela, es una tarea asistencial que refuerza la acción del educando. En las características que acompañan al profesional de la educación queda patente ese carácter asistencial. El siguiente paso tendrá que ser necesariamente reconocer que es la familia el ámbito natural donde se lleva a cabo esa tarea, aunque no siempre haya sido así consi-

¹ Queremos destacar que el ser humano no sólo posee libertad, sino que es libre. Para entender más lo que aquí se quiere señalar puede acudir a la distinción que realiza Polo entre libertad nativa –el ser de la persona como abierto de entrada– y libertad de destinación –la capacidad de encauzar esa apertura–. Esta distinción resalta que la educación es básicamente una cuestión de libertad, en la medida en que el educando es un ser libre (Polo, 1999, pp. 229-245).

derada², ayudada por el docente en aquello a lo que la familia no llega. De la reflexión que hagamos sobre la familia, se desprenderá que el papel del Estado en la educación es subsidiario y la subsidiariedad se constituye como el mejor método político para el desarrollo del sistema educativo. Finalizaremos haciendo alusión a la realidad de la escuela en La Lombardía, pues esta referencia es un ejemplo patente de cómo la subsidiariedad, concretada en el “bono escolar”, es un método muy adecuado para el desarrollo del sistema educativo.

2. FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN

“Para entender qué es la felicidad no hay más remedio que pensar, que es a última hora el único método. Nada puede suplir al pensamiento. En otras disciplinas, las observaciones, los experimentos, las estadísticas, sirven por lo menos hasta cierto momento; aquel en que hay que pensar; y, si no, no hay ciencia. Pero hay que añadir alguna precisión: no vale tampoco un pensar abstracto, tiene que ser concreto, conexo, complejo, imaginativo, circunstancial” (Marías, 1988, p. 56).

La consideración de la felicidad desde el obrar feliz, clausura la posibilidad de definir la felicidad en términos de bienestar simplemente. La felicidad humana no es un estado de ánimo ni la conjunción social de unas condiciones ideales de vida (Marías, 1988, p. 244). Y esto porque la felicidad “no puede ser una situación psicosocial determinada por dos tipos de razones: la continuidad de la acción humana y la misma libertad que la conforma” (Altarejos y Naval, 2003, p. 99). De este modo los estados de ánimo son conformados desde la acción y ésta se sustenta en la libertad.

La misma experiencia del fluir vital rechaza “la actitud dominante, que supone que hay que conseguir riqueza, bienestar, placer en cada parcela de la vida, y que la suma de todo ello es la felicidad. Ni esos éxitos o placeres ni su suma son felicidad, mientras que la felicidad originada en un punto de la vida refluye sobre toda ella, la baña en una tonalidad felicitaria. Esa felicidad mana y se difunde, aun en situaciones tremendamente penosas” (Marías, 1988, p. 249). Es, por consiguiente, el obrar feliz quien nos permite hablar de estados o situaciones felices, y no a la inversa. Pero también es posible el obrar feliz en situaciones dolorosas.

² “La familia del declinar de la posmodernidad se encuentra desorientada acerca de sus propias raíces y de sus propios fines. Nos encontramos más allá de aquellos que Maritain, en 1943, señalaba como errores de la educación contemporánea: el desconocimiento de los fines y las falsas ideas en torno a los fines. La familia se debate en las salidas de los conflictos de las varias pérdidas de sentido con las cuales debe hoy enfrentarse si no quiere dispersarse y fragmentarse más todavía” (Vico, 1998, p. 16; cfr. Maritain, 1963).

Resaltamos esta cuestión pues si la clave de la felicidad no radica en el obrar feliz, podría darse la situación de no llegar a serlo. Y, en cambio, la felicidad depende más del obrar que de la situación, del hacer. Esta cuestión es importante en el ámbito de la educación, pues el obrar feliz “no es el resultado de una *poiesis*, de una producción, sino de una totalidad de *praxis*, de operación” (Spaemann, 1991, p. 59).

Decía Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, 6, 4, 1140b) que acción y producción son dos géneros distintos, y se puede añadir que no hay acción verdaderamente educativa que sea pura *poiesis* –enseñanza–, porque en toda acción educativa, aun en aquella que finalice en una obra exterior, hay un proceso de decisión en el que el sujeto no sólo decide sobre el objeto, sino también sobre sí mismo –es el aspecto formativo que conlleva la actuación educativa– (Altarejos, 2002, pp. 93-110). De acuerdo con estas dos dimensiones de la actuación educativa, podemos señalar que educar es, en su sentido primigenio –entendido como actividad–, dirigir, encaminar (lo propio de la enseñanza); y aplicado a la acción, perfeccionar y desarrollar las facultades intelectuales y morales (lo propio de la formación).

Desde la distinción señalada parece claro que la felicidad no depende de la producción, por ser un fin terminal y, por tanto, parcial, sino del obrar como fin final. “Obviamente, el fin final de la educación, si es considerada como la conjunción o integración de enseñanza y formación, tiene que pertenecer a esta última dimensión; el fin final reside en la formación, a la que se orienta y promueve la enseñanza” (Altarejos y Naval, 2003, pp. 100-101).

Desde la consideración del fin final –el obrar– la educación concierne al educando que es quien lo realiza y lo alcanza. En esta tarea no puede ser sustituido por nadie. Efectivamente, de acuerdo con el viejo aforismo filosófico, “el fin es lo primero en la intención –fin principal– y lo último en su ejecución –fin final–”, esto apunta a una cuestión bien importante: el fin es tenido por el ser humano en la acción –*praxis*– y no como consecuencia de su actividad –*poiesis*–. El fin es así principio de actuación; es decir, “el fin que constituye la acción es fundamento de la acción misma” (Nohl, 1968, p. 60).

3. UNA CUESTIÓN DE LIBERTAD

De acuerdo con lo que venimos señalando, la revitalización de la acción inmanente en la actuación del educando y educador es innegable. Un ejemplo de ello lo tenemos en las recomendaciones presentadas por la *Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, auspiciada por la UNESCO en el informe Delors (1996). En este informe se recoge la idea de que los sistemas educativos en los albores de este nuevo siglo deben orientarse a proporcionar una educación fundamentada en cuatro pilares:

1. *Aprender a conocer*: la educación podrá considerarse exitosa en la medida que proporcione las bases y el impulso necesario para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida, tanto dentro como fuera del trabajo.

2. *Aprender a hacer*: este aprendizaje tiene que ver con la formación en competencias para poner en práctica los conocimientos en unas condiciones que demanda el mundo laboral, más que una cualificación precisa, una capacidad derivada de la formación profesional, la aptitud para el trabajo en equipo y la iniciativa, entre otras.
3. *Aprender a vivir con el otro*: conocer y respetar al otro es el elemento primario para disminuir el conflicto en cualquier sociedad, y posibilitar así el surgimiento de la confianza social, necesaria para desarrollar proyectos con objetivos comunes o solidarios a cualquier nivel de las estructuras sociales. Una educación es de calidad si es capaz de promover la capacidad de diálogo, fundado en argumentos, entre las personas que pasan por la escuela.
4. *Aprender a ser*: la educación debe ser capaz de ayudarnos a lograr una identidad personal –quién soy– que se manifieste en una identidad nacional, social, familiar, etc. –qué soy–, desarrollando la capacidad crítica y la capacidad de juzgar como requisitos básicos para el ejercicio de nuestra libertad.

Estas recomendaciones no constituyen fines parciales, sino que son dimensiones diversas del fin final. Ponen de relieve que la finalidad de la educación no puede promoverse exclusivamente desde el ámbito de las destrezas o habilidades, sino que requiere una honda implicación personal tanto del educador como del educando.

La tarea del docente, de acuerdo con las recomendaciones indicadas, no se puede limitar a conocer lo que hay, sino a conocer cómo obrar en la ciencia y en la vida. Ambos saberes han de ser comunicados (Altarejos y Naval, 2003, cap. IV) al alumno, pues es la mejor ayuda que puede recibir para el logro del fin final y el modo en que la implicación personal se operativiza.

Pero esta implicación personal únicamente puede apreciarse como tal si la educación es básicamente una tarea asistencial, en la que la ayuda que se presta es superior al servicio prestado. La distinción entre estas dos nociones nos parece sumamente importante a la hora de entender que la educación es una cuestión de libertad.

¿Por qué esta incidencia en la noción de ayuda? No cabe duda de que la noción de servicio ha contribuido notablemente a la transformación de las profesiones. Sin embargo, no es menos cierto que ambas nociones se distinguen netamente, y que en la consideración de la labor docente la ayuda designa mejor la tarea que se viene a realizar, de acuerdo con lo que se viene tratando.

Efectivamente, “hay una neta diferencia conceptual entre servicio y ayuda en razón de su finalidad [...]. En el servicio, el tomador es alguien que recibe el bien, y es por tanto un receptor pasivo. En cambio, en la ayuda, el destinatario es alguien reforzado en su propia acción, y dicho refuerzo es precisamente el bien que se ofrece; el ayudado es un agente activo” (Altarejos, 2003, p. 43).

Si, como anteriormente se señalaba, desde la consideración del fin final –el obrar– la educación pertenece al educando que es quien lo realiza y lo alcanza, parece claro que la ayuda es lo que mejor define la actuación educativa, tanto del educador reforzando la acción del educando, como del educando alcanzando con el refuerzo de su acción el fin final.

Esta neta diferencia entre ayuda y servicio, marca la pauta de la acción educativa. Podríamos decir que la tarea del docente, a través de la enseñanza, consiste básicamente en enseñar a *buscar*, enseñar a *saber* buscar, enseñar a saber buscar *bien* y enseñar a saber buscar *el bien*. La capacidad del educando de buscar se aprecia en la libertad de destinación, en la medida en que esta libertad permite encauzar la apertura que reside en la libertad nativa y “se convierte con la búsqueda intelectual –lo que da lugar al encuentro– y la búsqueda amorosa –que permite alcanzar la verdad encontrada–” (Polo, 1999, p. 236)³. A través de este aprendizaje cada alumno se encuentra con la verdad y finalmente habrá que enseñarle a alcanzarla. Una vez alcanzada se inicia nuevamente el proceso de búsqueda en la intensificación de la verdad. Y esa búsqueda ha de acompañar intensiva y cualitativamente la vida del alumno en todas las facetas de la vida. De este modo es como el docente ayuda al alumno reforzándolo en su propia acción. La ayuda así entendida es consistente, desde la libertad, con la finalidad de la educación: el obrar feliz.

4. LA EDUCACIÓN UNA PROFESIÓN ASISTENCIAL

Concluíamos en el epígrafe anterior destacando la ayuda como un elemento esencial en la actuación educativa. Aún más podríamos destacar la ayuda como el método que hace eficaz todo proceso educativo.

En la medida en que la ayuda nos sitúa en el auténtico quehacer educativo, la reflexión sobre ese quehacer permite entender que la educación es básicamente una profesión asistencial. Sería muy interesante centrar la atención en ver si las características que acompañan a la profesión realmente recogen ese carácter asistencial o no, sin embargo esto nos distraería del objeto que estamos tratando⁴.

Sin embargo, desde la reflexión del propio quehacer profesional educativo, y teniendo presente la noción de ayuda que acompaña a ese quehacer, podemos distinguir cinco características que permiten identificar al profesional de la educación (Altarejos, 2003, pp. 42-50; Rodríguez, Altarejos y Bernal, 2005): competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso

³ Lo que está entre guiones es nuestro.

⁴ Esta cuestión ha sido objeto de estudio en una comunicación presentada al *II Simposio europeo dei docenti universitari*, que tendrá lugar en Roma del 30 de junio al 3 de julio de 2005, con el título: “La familia ámbito germinal en la humanización del trabajo”, cuyos autores, Alfredo Rodríguez, Francisco Altarejos y Aurora Bernal, son profesores del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra (España).

y dedicación. La comprensión de estas características nos permitirá descubrir a los verdaderos agentes del proceso educativo y el papel subsidiario que le compete al Estado. Veamos una por una esas características mencionadas.

4.1. Competencia

La competencia se refiere a la habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios del trabajo. “La persona competente no es tanto la que sabe y por eso puede hacer; sino la que sabe obrar y hacer y puede afrontar los problemas prácticos en su complejidad” (Altarejos, 2003, p. 44). En el ofrecimiento que hace de la competencia, el profesional de la educación se hace cargo del interés y beneficio del otro. Ahí radica la autoridad del docente, bien distinto a la potestad. “La autoridad es el saber socialmente reconocido y la potestad es el poder socialmente reconocido” (D’Ors, 1968, p. 10). Como saber socialmente reconocido, refuerza y alienta la acción de los demás. En eso consiste precisamente la ayuda que se presta desde una profesión educativa que tiene un marcado matiz asistencial. Asistir, ayudar a quien lo necesita enseñándole a buscar, encontrar y alcanzar la verdad. Pero como tal búsqueda, encuentro y logro, eso sólo lo puede realizar quien se enfrenta a la verdad; es decir, el educando.

La tarea de ayuda suscita una relación afectiva mutua, entre el docente y el alumno, que, si bien no es el fundamento, sí es un recurso valioso y eficaz para el quehacer asistencial. A través de la competencia la impronta que deja el docente en el alumno es una ayuda muy eficaz para el obrar feliz.

4.2. Compromiso

La competencia no sería posible si no se diera el compromiso personal del docente. El compromiso es una característica básicamente inobjetiva y reacia a toda estandarización por su misma naturaleza: un compromiso sólo puede entenderse como un acto enteramente personal, en el que cada quién se implica en aquello que realiza, dotando a la acción de una dimensión que va más allá de lo estrictamente estipulado. Al tratar de las otras dimensiones no es posible hablar de ellas sin el referente a esta característica. El compromiso arroja luz, ilumina e impulsa las demás caracterizaciones.

Desde esta característica es como cabe hablar de excelencia profesional, inscribiéndose en la dimensión subjetiva del trabajo⁵, que va más allá de la dimensión objetiva⁶. El compromiso supone desbordar las expectativas que presenta la dimensión objetiva, superando así la mera eficacia productiva y resaltando justamente el carácter asistencial que acompaña a la profesión. “La superioridad del trabajo en sentido subjetivo sobre el trabajo en sentido ob-

⁵ La incidencia de la dimensión subjetiva del trabajo puede verse en *Laborem exercens* 6.

⁶ La dimensión objetiva del trabajo es tratada en *Laborem exercens* 5.

jetivo es de índole teleológica, lo cual implica que el acto de trabajar esté integrado por operaciones inmanentes y virtudes, a las cuales se debe su eficacia productiva. Más exactamente, el acto de trabajar es el cauce de las formas superiores hacia la posesión y dominio del mundo material. Por eso el trabajo no es un mero proceso mecánico” (Polo, 1996, p. 107, nota 5)⁷.

4.3. Iniciativa

De acuerdo con la segunda característica, la profesionalidad del educador se sitúa en una perspectiva innovadora, en la medida en que el compromiso es inobjetivo y va más allá de una estricta ocupación. Desde esta perspectiva la iniciativa, la innovación, no es condición del trabajo, sino exigencia para quien trabaja. La dimensión subjetiva del trabajo alienta esta característica. La única manera de progresar, innovar, es con la aportación de la novedad de cada quién en aquello que realiza. Un trabajo mecanizado conlleva un proceso circular que no aporta nada nuevo a aquello que ya de suyo realiza. No cabe, por consiguiente, la uniformidad ni la unicidad en la tarea educativa.

Así entendida la profesión docente, más que una obligación es una vocación⁸. Una llamada que comporta una respuesta de acuerdo con el compromiso personal, expandiendo más allá del mero quehacer, el logro de lo buscado. En ese empeño no está en juego sólo el trabajo ejercido, sino la mejora de quien lo realiza. Es decir, la dimensión *práxica* y *poiética* de la acción (*Ética a Nicómaco*, 6, 4, 1140b). De este modo, puede decirse que en la profesión docente “no hay acción verdaderamente educativa que sea pura *poiesis* –enseñanza–, porque en toda acción educativa, aun en aquella que finalice en una obra exterior, hay un proceso de decisión en el que el sujeto no sólo decide sobre el objeto, sino también sobre sí mismo –es el aspecto formativo que conlleva la actuación educativa–” (Altarejos, Rodríguez y Fontrodona, 2003, pp. 94-95).

4.4. Dedicación

Cuando nos referimos a esta característica lo hacemos en sentido de ofrecimiento, entrega o asignación. La dedicación es algo más que ocuparse de algo, ya que la ocupación tiende a la des-ocupación, para ocuparse de otras cosas.

La diferencia entre dedicación y ocupación puede verse, por un parte, por el componente de implicación intensiva y cualitativa de la dedicación; mientras que el componente de implicación de la ocupación es extensivo y cuantitativo. Desde esta perspectiva, el profesional de la educación hoy día tiende más a la ocupación que a la dedicación. Por otra, y desde la perspectiva que aporta el tiempo, la dedicación más que en invertir muchas horas, lo

⁷ La dimensión teleológica a la que hacemos referencia se resalta en *Laborem exercens* n. 4c al tratar la noción de dominio.

⁸ Los elementos para una espiritualidad del trabajo pueden verse en la Parte V de *Laborem exercens*.

que resalta es la plena disponibilidad; mientras que en la ocupación se invierten muchas horas y falta disponibilidad, pues se pasa de una ocupación a otra.

Obviamente, la dedicación está en íntima conexión con la ayuda. Ver al otro como un prójimo reclama para quien ejerce la profesión educativa, una actitud de permanente disponibilidad ante las necesidades que vayan surgiendo en el educando. Obsérvese que la dedicación no es una cuestión simplemente de ofrecer un servicio, sino de estar disponible para ayudar, reforzar en todo momento la acción del otro o de los otros. Entender esta distinción requiere del compromiso, en la medida en que la inobjetivación de ese compromiso desborda el mero cumplimiento de un deber y entender la profesión como una llamada que exige una respuesta. Pero el ejercicio de esta característica sólo es posible desde la libertad de quien actúa y no desde la imposición externa de unos procedimientos. La distinta actitud que se tome desde el Estado, como veremos, fomentará la ocupación o la dedicación.

4.5. Responsabilidad

La conexión que se establece entre las diversas características, que se vienen mencionando, cobra mayor vigor al tratar de la responsabilidad. No cabe entender las características anteriormente señaladas, si no es desde la perspectiva de “hacerme cargo de”. La responsabilidad resalta el carácter comunitario que acompaña a la profesión educativa. Dicho de otra manera, lo que Donati conviene en llamar paradigma relacional⁹, que a la postre va a resultar tan decisivo para la comprensión de un buen quehacer educativo. Al “hacerme cargo de”, el otro me importa como tal y así es posible constituir un “nosotros”.

Entonces, la responsabilidad “supone una obligación, pero no impuesta por instancias abstractas o códigos generales de conducta, sino acogida por el sujeto, que quiere hacerse cargo de las consecuencias de su acción por un lado, y pretende constantemente mejorar dicha acción por otro lado, para que las consecuencias sean crecientemente beneficiosas, para uno mismo y para los demás” (Altarejos, 2003, pp. 45-46).

Desde la responsabilidad, el profesional de la educación se siente impelido a una permanente y constante formación, que mejore su competencia, facilite la iniciativa, haga eficaz su dedicación y consolide su compromiso. Es, por consiguiente, la otra cara de la libertad, la de su incremento. Lo que incide directamente en la mejora de la calidad educativa deseada.

Ciertamente la responsabilidad es una cualidad moral en sí misma¹⁰. Es el fundamento y la razón de ser de la profesionalidad y, particularmente, de las profesiones asistenciales. Por

⁹ Véase a este respecto Donati, 1998, pp. 46-56; 1991.

¹⁰ La incidencia en la importancia de los valores puede verse en *Laborem exercens* 7.

lo que se viene señalando, obsérvese que ese carácter asistencial no es propio o exclusivo de determinadas profesiones, sino que acompaña, en mayor o menor medida, a cualquier profesión, remarcándose especialmente en aquellas cuya finalidad radica directamente en la ayuda, como es el caso de la educación que es el que nos ocupa.

De acuerdo con las características señaladas, el carácter asistencial que conlleva el quehacer educativo nos sitúa de lleno en la finalidad de la educación –el obrar feliz–, resaltando cómo la educación es una cuestión de libertad. Desde esta perspectiva emerge una consideración que es preciso formular y a la que hemos de dar respuesta: ¿a quién corresponde propiamente el cometido de la educación?

5. ¿A QUIÉN CORRESPONDE EL COMETIDO DE LA EDUCACIÓN?

Si anteriormente señalábamos que el Estado es una institución imperfecta e insuficiente, ahora habría que decir que la familia es una institución perfecta e insuficiente. Perfecta porque contiene en sí todos los fines de las personas e insuficiente porque no es capaz por sí sola de proporcionar los medios necesarios para el logro de esos fines. Obviamente, la familia bien constituida (Bernal, en prensa) quita socialmente protagonismo al Estado.

Sin embargo, ese protagonismo no ha sido siempre reconocido y menos aún hoy día. La razón estriba en que “la familia es y ha sido la gran olvidada y la gran ausente de la vida cultural, política, económica, social y educativa. Ha quedado desde hace mucho en el abandono y en la forzada autosuficiencia. Ha sabido contar con el valor intrínseco de su constituirse y con la dignidad de sus propios actores. El Estatalismo, el Liberalismo y otras ideologías la han dejado al margen como una cosa entre cosas, como una realidad escasamente digna de ser tomada en consideración. También cuando se habla de educación y centro educativo, la familia queda en el trasfondo, quizá porque no estamos en condiciones de hacernos cargo de sus grandezas y miserias educativas y no podemos medirnos o confrontarnos con la dignidad y la fuerza de sus valores intrínsecos” (Vico, 1998, p. 17).

Para un Estado que no reconociese sus propios límites, la familia es una institución peligrosa en la sociedad actual pues impide que el ciudadano sea dúctil –fácilmente deformable– a los intereses ideológicos. Y esto porque en la familia cada quién es reconocido en su integridad, constituyéndose la familia en el ámbito de relaciones interpersonales donde cada uno va descubriendo y forjando su propia identidad.

Precisamente ese reconocimiento personal que se da en la familia, como en ningún otro sitio, es lo que permite entender que la familia es el primer agente educativo en el sistema social. Y esto por dos razones:

- La educación en el ámbito familiar es vista como prolongación natural de la generación y nutrición, ya que “todas las cosas tienden naturalmente a llevar sus efectos a la perfección” (*S. Th.*, III, q. 41, a. 1, ad 1). Parece obvio que si el cuidado en alimentar a los hijos es una consecuencia de engendrarlos, los sucesivos bienes que han de adquirir

ha de llevar a los padres a la solicitud por educarlos. Desde esta perspectiva la educación no es sólo un derecho, sino un deber prioritario y esencial de la familia. Un derecho porque la educación es característica de la paternidad y de la maternidad, distintas entre sí pero integradas en el matrimonio. Y un deber por la solicitud –dedicación solícita– hacia los hijos que conlleva ser padre y madre.

- Hay una segunda razón que sitúa a la familia como primer agente educativo. Una razón que es estrictamente pedagógica. En la familia, como en ningún otro ámbito se ejerce una atención personalizada a los hijos: son *quiénes* no *qués*. Todos tenemos experiencia de cómo el conocimiento que se tiene de cada uno de los hijos conlleva tratar de modo desigual a los desiguales (justicia distributiva), proporcionando a cada uno lo que les corresponde (justicia conmutativa). Y así, “el aprendizaje de la equidad, como el de cualquier otra virtud, se realiza primariamente en el seno de la familia, pues ésta no es otra cosa que un entramado de relaciones interpersonales, donde la misma convivencia cotidiana es genuina praxis educativa” (Altarejos, 2004, p. 261). Esta actitud hacia los hijos en la familia es un reconocimiento de la condición personal de los hijos, fundamento básico de la educación (Bernal Guerrero, 1995). De este modo, podemos afirmar que la familia es el lugar donde “el ser humano se personaliza y se socializa, es decir, como el lugar propio y primario del devenir del individuo y de la sociedad” (Alvira, 1995, p. 15). Es en la familia donde se empieza a adquirir conciencia de la ciudadanía, no como un constructo social, sino como consecuencia de las relaciones interpersonales (Ruiz Corbella, 1994).

¿En qué consiste esa educación que se da en la familia? En potenciar el carácter personal que como tal tiene una dimensión social. Se aprende a disponer de lo disponible; y así:

- se aprende a amar ese mundo en el que nos desenvolvemos;
- se procura adquirir una buena preparación intelectual y profesional;
- se van formando –con plena libertad– criterios propios sobre los problemas del medio en que se desenvuelve; y
- se toman, en consecuencia, sus propias decisiones que proceden además de una reflexión personal, conducente a mejorar aquello que le rodea.

Sin embargo, este carácter esencial en la educación que es propio de la familia parece perderse en aras de un mayor protagonismo Estatal. Un breve repaso histórico da razón de la pérdida de la hegemonía natural de las familias respecto a la educación.

Inicialmente la vinculación de la educación al ámbito familiar parece estar clara. “Antes de la época moderna, es básicamente la familia-parentela quien educa en conexión estrecha con la comunidad tradicional (*Gemeinschaft*) y, en particular, con las figuras religiosas. Los extractos sociales más elevados tienen asumidos privilegios peculiares. La educación de los hijos sucede en el interior de la familia, a la cual es llamado un pedagogo y otras figuras socializantes *ad hoc*. En las clases populares la educación sucede por medio de la *traditio* oral y

absorción de los modelos de comportamiento más difundidos en la comunidad local a la que se pertenece” (Donati, 1998, pp. 37-38).

En un segundo momento, coincidiendo “con el nacimiento de la modernidad, con la Reforma primero y la Contrarreforma después, y de manera emblemática en el curso de los siglos diecisiete y dieciocho, es sobre todo la Iglesia quien organiza las escuelas. La Iglesia hace de unión en el nexo familia-escuela. Es un tercero que garantiza el pacto educativo” (Donati, 1998, p. 38). De algún modo podríamos decir que se refuerza y garantiza la función básica de la familia en el ámbito educativo.

Sin embargo, esa garantía no tardará en desaparecer “allí donde y cuando, en el curso de los siglos dieciocho y diecinueve, en Europa sucede la emergencia del Estado nacional, primero absoluto y después constitucional, el Estado sustituye a la Iglesia. En particular en Francia y en Italia, el sistema educativo que se instaura expulsa –al menos tendencialmente– a las familias. En estas realidades, la ideología del Estado nacional se mete en el nexo individuo-Estado, y combate de manera más o menos fuerte y abierta las formaciones sociales intermedias. Desde este momento en adelante, en estos países, la historia del sistema escolar es la historia de un progresivo alejamiento de la escuela como entidad autónoma, autorreferencial, del mundo vital de la familia” (Donati, 1998, p. 38).

La situación actual no varía mucho desde la irrupción del Estado nacional. “Sólo en las sociedades europeas en las que la estatalización es menor y donde persiste una tradición de sociedad civil, queda algo de los precedentes paradigmas, al menos a nivel cultural, y quizá también en el organizativo (Donati, 1998, p. 38).

No obstante, y a pesar de ese carácter totalizador del Estado, es a la familia, especialmente como entramado de relaciones personales, y con ella a los agentes intermedios de la sociedad, de las confesiones religiosas o de todas formas de experiencias culturalmente significativas, es decir, a todos esos factores que contribuyen a la realización del deseo del corazón del hombre y contribuyen al obrar feliz, a quienes propiamente les corresponde hacerse cargo de la educación. Si la educación lo es de personas, lo que está en juego es la libertad más allá de las ideologías. El papel del Estado es entonces subsidiario, en la medida en que la familia como institución perfecta e insuficiente, no es capaz de lograr todos los fines que se encuentran en ella.

6. RESPONSABILIDAD SUBSIDIARIA DEL ESTADO

Parece claro que la extensión y diversificación del saber humano, a causa de la diferenciación social, conlleva cada vez una mayor especialización a la que la familia no es capaz de llegar por razones obvias de espacio y tiempo. “La escuela representa el momento del impacto con la cultura. Sin embargo, como la cultura no está hecha sólo de instrucción sino también de educación, la escuela llega a ser uno de los momentos subsidiarios y complementarios para la familia, que es y permanece siendo la institución primaria de educación” (Mion, 1998, p. 157). La formación intelectual, profesional y cultural de los hijos, a la que

anteriormente se aludía, precisa de una ayuda que el Estado y la sociedad han de prestar a los padres con carácter subsidiario. “Se trata de una relación de complementariedad y de subsidiariedad recíproca. Las tareas son distintas pero las finalidades formativas miran a los mismos objetivos. Tanto la familia como la escuela deben apoyarse mutuamente para promover la promoción de la personalidad del individuo en sus diversas dimensiones: afectivo-emotiva, cognitiva, religiosa, relacional...” (Mion, 1998, p. 157).

Que el papel del Estado, de la sociedad y de la misma escuela sea subsidiario conlleva dos cuestiones de máxima importancia:

- Los padres tienen el derecho de elegir la educación que consideran más apropiada para sus hijos. No en vano, natural y jurídicamente los hijos son de los padres y no de quien tutela nacional o socialmente los centros educativos.
- Por su carácter subsidiario, el centro educativo ha de ser, en la medida de lo posible, una prolongación de la familia. Es decir, “saber traducir en familiar lo no familiar” (Donati, 2003, p. 21). Y esto porque la relación entre la familia y el centro educativo es de delegación, que no quiere decir dejación. Se delega para la formación intelectual. El diccionario deja bien claro en qué consiste esa delegación. Delegar es “dar una persona a otra la jurisdicción que tiene por su dignidad u oficio, para que haga sus veces o conferirle su representación” (*Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*, 2001).

La subsidiariedad garantiza la libertad de quien se educa y de quien tiene la obligación natural de procurar esa educación. Pero, al mismo tiempo, garantiza el reconocimiento social de la actuación de los diversos agentes sociales, en la medida en que son, junto con la familia, los protagonistas de la educación. Para ello es imprescindible que el Estado reconozca sus propios límites haciéndose grande.

La misión del Estado parece clara: ser el garante de lo que los ciudadanos hacen para responder a sus propias necesidades. Y como toda misión y cometido exige una respuesta.

El carácter de misión pone de relieve que el Estado respecto de la educación es el garante no el dueño. Y como tal garante su misión se concreta en ayudar, es decir, reforzar la acción educativa que llevan a cabo la familia y los diversos agentes sociales que intervienen en el proceso educativo. Esta noción de ayuda excluye la posibilidad de entender al Estado como un régimen y reducir la educación a una cuestión meramente ideológica.

Esta condición de garante del Estado no puede plasmarse sin más en un diseño operativo concreto y eficaz. En cambio, puede fundamentarse en tres principios prácticos (Donati, 1998, pp. 48-52):

- a) Esencialmente la responsabilidad para afrontar y tratar cualquier problema social reside ante todo en la unidad social más cercana al problema, y toda implicación del Estado debería actuar por medio de las realidades sociales locales y en estrecha conexión con ellas; es decir, las formas sociales intermedias (Salamon y Anheier, 1994).

- b) Implica que se pase de un régimen jurídico de concesiones, en el cual el Estado se arroga el derecho de reconocer o no –y siempre según sus condiciones– la existencia y los derechos de la entidad social privada, a un régimen normativo, en el cual los sujetos de la entidad social privada tienen autonomía y derechos propios que el Estado se limita a reconocer, tutelar y promover sometiéndolos a ciertas condiciones en la medida en que se dispongan a ejercitar, y efectivamente cumplan, ciertas funciones de interés colectivo.
- c) En un determinado campo de acción –el educativo– deben reducirse o incluso anularse tanto el principio redistributivo como el principio de mercado, para revalorizar las formas de intercambio social cuyos fines miran a la producción de bienes relacionales, y cuyos medios son la donación, la reciprocidad, el intercambio simbólico; aquí el principio de subsidiariedad actúa como principio de des-estatalización y des-mercadificación de la sociedad (Donati, 1996).

De acuerdo con estos tres principios indicados, coincidimos con Donati (1998) en que “el principio de subsidiariedad aplicado al sistema educativo nos recuerda que la escuela no es ni un problema de centralización y reorganización distributiva de recursos por parte del Estado, ni un problema de producción de un bien que pueda valorarse por referencia a un sistema de precios y de costes-beneficios económicos. Por el contrario, nos llama la atención sobre el hecho de que la educación es un bien relacional del mundo vital, para el cual sirven ciertamente también las regulaciones del Estado y los recursos y criterios de eficiencia del mercado, pero que en última instancia tiene su propia esfera de existencia en aquellas autonomías sociales que deben ser salvaguardadas sea de la colonización del Estado, sea de la mercadificación del mercado” (p. 61).

Sin embargo, el papel subsidiario del Estado encuentra en la escuela única, o *common school* americana, que en Italia se identifica con la escuela del Estado, una realidad que perturba el derecho a la libertad de educación universalmente reconocido.

El paradigma de escuela única, que excluye la subsidiariedad, “se construye en torno a la idea de vecindad, en la medida en que el criterio de asignación de una determinada escuela es la vecindad y proximidad al lugar de residencia” (Ribolzi, 1998, p. 60). Sin embargo, este criterio produce una disparidad entre las escuelas porque los barrios están estrechamente unidos a clases sociales. Al mismo tiempo este criterio genera una homogeneidad interior que no es la expresión de una comunidad territorial orgánicamente estructurada. La educación pierde así un aspecto enriquecedor que es la diferenciación. Tratando de buscar una equidad, justamente se fomenta la separación de las diversas clases sociales, por el criterio de territorialidad, y el consiguiente empobrecimiento social.

El paradigma de escuela única se sostiene en dos postulados: la unicidad y la neutralidad. La unicidad tutela las clases más pobres y garantiza la igualdad de trato, y la neutralidad

parece el mejor modo de asegurar la autonomía y el sentido crítico del estudiante. De este modo se pretende otorgar un servicio público que de otro modo no estaría garantizado, apoyándose justamente en el criterio de equidad.

Pero no está claro que la equidad, entendida como sistema educativo unitario, asegure de la mejor forma la variedad y riqueza educativa. “Dejando aparte la consideración fundamental de que un tratamiento igual para niños distintos no es de hecho equitativo, es discutible el hecho de que en la escuela estatal exista una uniformidad pedagógica real, desde el momento en que no sólo recibe peticiones variadas de sus propios usuarios, sino que es gobernada por docentes y directores que tienen visiones también profundamente distintas, y quizá inconciliables, de sus objetivos, que generan un conflicto real y constatable [...]. En cuanto al segundo aspecto de la equidad, la tutela de los más débiles, por un lado, la dispersión escolar continúa castigando a los grupos menos favorecidos, y, por otro, la experiencia de las escuelas católicas en las *inner cities*, los barrios pobres y violentos de los Estados Unidos, ha mostrado una capacidad superior a la de las escuelas estatales para hacer frente a los problemas (droga, violencia, malos resultados académicos), de los muchachos pobres, también los no católicos” (Ribolzi, 1998, pp. 69-70).

Y esto nos viene a demostrar la función para el bien común y justifica el hecho de que reciban apoyo y financiación pública. Obviamente Ribolzi se está refiriendo a aquellas escuelas no estatales que llevan a cabo un auténtico servicio público, y como tal deben ser reconocidas. Un modo concreto de llevar a cabo ese reconocimiento es mediante la financiación a las familias para que puedan escoger el centro que mejor consideren para la educación de sus hijos. Por esta razón, nos centraremos en el siguiente epígrafe en observar una realidad concreta europea dentro del Estado italiano, como es la Región de La Lombardía, donde a pesar de las dificultades encontradas para llevar a cabo esa financiación han sido capaces de establecer un sistema, el “buono scuola” que parece facilitar de la mejor forma posible la subvención a las familias y, por consiguiente, una decidida apuesta por la subsidiariedad y por la libertad de educación.

7. LA REALIDAD DE LA ESCUELA EN LA LOMBARDÍA

Los datos globales de la educación infantil en Italia son sumamente esclarecedores de la cuestión que venimos tratando. Más de 700.000 niños acuden a centros no estatales, mientras que 750.000 acuden a centros estatales. Para los 700.000 niños de los centros no estatales el Estado italiano gasta 92.962.241,84€, mientras que para los 750.000 de los estatales la inversión llega a más de 1.549.370.697,27€. La desproporción en la inversión del Estado entre uno y otro caso es patente.

Aquellas escuelas que atienden a esos 700.000 niños ¿rinden o no un servicio público? Si esos niños tuviesen que acudir a centros estatales, ¿en qué medida se dispararía la inversión pública en educación? Parece claro que el reconocimiento de servicio público no puede de-

pende de la titularidad de quien lo realiza, sino precisamente del servicio prestado; más aún de la ayuda prestada, pues como venimos señalando la educación no puede separarse del carácter asistencial que le acompaña, pues entonces la desnaturalizaríamos. Entonces, ¿qué hace el Estado para ser subsidiario de aquellos centros educativos y de las familias que los utilizan, para hacer realidad el nivel educativo que se merecen, no sólo por las atribuciones de la Constitución, sino también por el derecho universalmente reconocido a la educación en los Derechos Humanos, que quizá es la razón más importante y también la más olvidada?

En íntima conexión con el carácter asistencial –de servicio público– que conlleva el quehacer educativo y, consiguientemente, el papel subsidiario del Estado ante estas realidades, seguimos prestando atención a la realidad de la escuela en La Lombardía. En esta Región italiana se han tomado en serio el papel subsidiario de las instituciones públicas, concediendo a la sociedad civil el papel protagonista que le corresponde. Los datos que ahora vamos a ofrecer hablan por sí solos y ponen de manifiesto que la subsidiariedad es el mejor método político para el desarrollo del sistema educativo y, por tanto, de la sociedad civil en su conjunto. No hace nada de más un Estado, una institución pública, cuando reconoce a la familia y a los agentes sociales como auténticos responsables de la educación y permite que todos los ciudadanos estén en las mismas condiciones y gocen de las mismas posibilidades.

Considerando en su conjunto las escuelas de enseñanza primaria y media, en La Lombardía nos encontramos con 4.826 escuelas para una total de 940.296 estudiantes. De estas escuelas las no estatales son 702 (el 14,5% del total), mientras que las 4.124 restantes son estatales. En cuanto a los estudiantes, los que acuden a las escuelas no estatales son 78.053 (el 8,3% del total), mientras que los otros 862.243 (91,7%) acuden a las estatales.

Las escuelas más numerosas y más atendidas son las “primarias”: son casi 2.500 escuelas (el 51% o más del total) y tienen 382.879 alumnos matriculados, o sea el 41% de todos los estudiantes lombardos.

Después de las escuelas primarias están las escuelas “medias superiores”, que son poco más de 1.000 y a ellas acuden 318.759 estudiantes, el 90% en estatales y el 10% en no estatales. Entre las escuelas no estatales, las más numerosas y las más atendidas (excluyendo las guarderías, que trataremos a continuación) son las “medias superiores”: hay 329, a las que acuden 30.548 estudiantes.

Las 702 escuelas lombardas no estatales (primarias y medias) son en su mayoría atendidas por religiosos, pero 165 de ellas están gestionadas por entidades no religiosas: cooperativas de padres, asociaciones laicas, etc. Se trata del 23,5% de las no estatales y del 3,4% de todas las escuelas existentes en La Lombardía.

La mayoría de las escuelas no estatales se encuentra en la provincia Lombarda de Milán: 288 sobre 702, el 41%; le sigue la provincia de Bergamo con 94 (el 13,4%).

En La Lombardía están también presentes muchas guarderías, públicas y privadas (estas últimas gestionadas mayormente por entidades religiosas). Las públicas son 1.228, con 97.738 alumnos matriculados; las nacidas de otras iniciativas son 1.787 (el número de inscritos no está disponible). Considerando el servicio a la sociedad que las escuelas maternas autónomas desarrollan, de acuerdo con la ley regional 8/1999, la Región contribuyó a su financiación en casi 10 millones de euros en 2002.

7.1. Igualdad escolar

El Gobierno de la Región de La Lombardía es favorable a la total actuación de la igualdad escolar, pero no a la escuela única, porque la mayoría política que lo sostiene comparte la convicción según la cual en el centro del proceso educativo-formativo están el estudiante y su familia, y las instituciones deben favorecer la libre elección de estos individuos sin pretender sustituirlos ni coaccionarlos. Es decir, comparte la idea de que las instituciones públicas tienen un carácter subsidiario, fomentando así la libertad de los ciudadanos y, especialmente de las familias, en la elección de centro educativo.

Tal convicción deriva de dos principios de la doctrina política que compartimos:

- La primacía de la sociedad civil sobre el Estado, presente también en la Constitución, en la que se afirma que en los “agentes intermedios” se materializa la personalidad de los ciudadanos.
- El principio de subsidiariedad, por el cual las instituciones públicas no sustituyen a los agentes intermedios, cuando estos son aptos para responder por sí mismos a las necesidades sociales, sino que más bien los ayudan.

Dicho esto, hay que precisar que no está actualmente en poder de las Regiones italianas efectuar plenamente la igualdad escolar. Las reformas institucionales hasta hoy realizadas no han transferido a las Regiones ni las competencias ni los recursos suficientes para hacerlo. A nivel nacional, por otro lado, las disposiciones del gobierno D’Alema y Amato han producido una paridad de principio, introduciendo todas las escuelas, públicas y privadas, en un único sistema; pero de hecho no han conseguido paridad entre ambos modelos educativos; es decir, un trato igual desde un punto de vista económico.

Ante esta situación, la Región de La Lombardía, se vio obligada a ir a la cabeza en la igualdad escolar cuando estrenó la política del “buono scuola”¹¹. Se destina y reparte cada año una cifra de casi 30.987.413€ para lograr una cobertura parcial de los gastos escolares de las familias lombardas, y así facilitar de forma concreta su libertad de elección. Conviene tener presente que se trata de recursos propios del balance regional, que en el estado actual de la situación económica no está en condición de poder aumentar.

¹¹ El cheque escolar.

El logro de la igualdad escolar se puede realizar por dos caminos: o con una ley nacional que podría instituir el “buono scuola” en toda Italia, o considerar la detracción fiscal de los gastos escolares; o la total transferencia de las competencias en asuntos escolares a las Regiones y la atribución de recursos financieros adecuados a través de mecanismos de federalismo fiscal.

De acuerdo con lo que venimos señalando, parece preferible la segunda hipótesis, ya que es la mejor forma de preservar equitativamente el derecho a la libertad de educación en un escenario de pluralidad social. Indicamos esto porque entendemos que el federalismo es la mejor forma en la que puede llevarse el objetivo propuesto, sin que dé lugar a desequilibrios en el ejercicio de la libertad. No obstante, esperando al proceso de reforma federalista del Estado veríamos con buenos ojos que se llevasen a cabo disposiciones nacionales a favor de la igualdad escolar.

La alternativa del “buono scuola”, nos parece que es la mejor alternativa educativa frente a: 1) la escuela única para todos; 2) una diversificación de la escuela pública; 3) un sistema mixto en el que junto a la escuela estatal se afianza una escuela privada financiada de modo muy variado.

En el siguiente epígrafe, comentaremos cómo se ha organizado en La Lombardía el “buono scuola” y aportaremos una serie de datos que reflejan, a todas luces, cómo es una buena alternativa, tal vez la mejor, al sistema educativo actual. Obviamente, el “buono scuola” tiene su fundamento en el principio de subsidiariedad, que a su vez se enraíza en el principio de solidaridad.

7.2. La financiación a la familia: el “Buono Scuola”

La financiación a la familia puede ser considerada como la mejor forma de tutelar la libertad de elección. Su objetivo no consiste en promover directamente la diversificación de la oferta educativa, pero al permitir que las familias consigan llevar a cabo la elección del centro que consideran más apropiada para sus hijos, podría hacer crecer las probabilidades de un aumento de la oferta.

Allí donde la variedad se considera un aspecto positivo, las instituciones se han planteado la posibilidad de incentivarla mediante el “buono scuola”. Éste ha sido, como indicamos el caso de la Región de La Lombardía. A través de este sistema se pretende buscar la forma de obtener un efecto compensatorio (Clune y Witte, 1990) para las familias con menos recursos, de forma que puedan realizar la inversión que desean en la educación de sus hijos. Otra de las consecuencias de este efecto sería “hacer surgir o incentivar escuelas que introduzcan, también para las clases más desfavorecidas, innovaciones diversas, desde la disgregación a la potenciación de los estándares” (Ribolzi, 1998, p. 82).

Hace dos años, después de un largo y tenso pulso con los gobiernos nacionales de centro-izquierda, la Región de La Lombardía empezó la política del “buono scuola”, para facilitar la libertad de elección de la escuela por parte de los usuarios y sus familias. Se trata de una dis-

posición que entra por un lado en el ámbito de la igualdad escolar, porque el “buono” reembolsa los gastos realizados: tasas escolares, impuestos de matrículas y servicios, prescindiendo de si las escuelas son o no estatales; por otro lado, entra en el ámbito del derecho a la educación, porque el reembolso está condicionado por la renta.

El primer año que se puso en funcionamiento la política del “buono scuola” fue ampliamente positivo: se recibieron 55.588 solicitudes y de éstas se admitieron 47.712. Los estudiantes que se beneficiaron fueron 56.850 y la cifra total aportada fue de 30.729.185€. Las solicitudes admitidas tuvieron que ver casi todas con estudiantes de escuelas no estatales, pero 580 de ellas (el 1,2%) fueron para los matriculados en escuelas estatales. El importe mínimo del gasto admisible para el reembolso era de 206,58€, mientras que la contribución suministrada era equivalente al 25% de los gastos admisibles, hasta un máximo de 1.032,91€.

La Normativa que regula en el segundo año el reparto del “buono” mantiene inmutables los valores indicados. Sin embargo, se ha modificado la definición de los porcentajes máximos de la renta dentro de los cuales hay que estar para ser admitido al reembolso, introduciendo el Indicador de situación económica equivalente (Isee). Para el cálculo del Isee se divide la renta familiar por los coeficientes previstos por la normativa y, si el indicador de la situación de la renta individual es inferior a 46.597,61€, la contribución se suministra. Para quienes presentan un Indicador de situación de renta individual inferior a 8.348,73€, la contribución aumenta hasta el 50% de los gastos admisibles realizados pero siempre hasta un techo máximo de 1.050€, aumentable a 1.400 en el caso de que haya gastos por un profesor especial para alumnos discapacitados.

Este año se han recibido menos solicitudes, 51.792 respecto a las 55.588 del año pasado, pero los primeros datos muestran una tendencia de aumento en el número de beneficiarios, que al final deberían ser 62.000 con un gasto previsto de 33.569.698,44€, respecto a los 30.729.185,49€ del año pasado).

También las partidas presupuestarias para las guarderías autónomas, ley regional 8/1999 para el curso escolar 2001-2002, pueden considerarse como contribuciones a la igualdad. En la base de las solicitudes presentadas, para el curso 2001-2002, por los Ayuntamientos concertados o directamente por las guarderías autónomas, la Junta Regional, con normativa n. VII/8664 del 9/4/2002, ha aprobado el reparto de 9.657.744,02€ a las 1.493 escuelas que lo habían solicitado. De las 1.493 guarderías autónomas existentes, 1.415 son paritarias.

Por lo que tiene que ver con el nivel escolar propiamente dicho, está claro que las actuaciones de la Región de La Lombardía se mueven en tres direcciones: “buono scuola”, derecho a la educación y obras civiles escolares. De estas tres direcciones, la disposición más controvertida –injustamente– es desde luego el “buono scuola”. De éste se ha dicho que favorece sólo a las familias ricas o de clase media y que resta recursos a las escuelas públicas. La realidad es bien distinta y no cabe sino entender que nos movemos en un discurso plagado de inexactitudes.

Puede ser ilustrativo para corroborar lo inexacto de esas afirmaciones que atacan al “buono scuola” focalizar la atención sobre el hecho de que la Región de La Lombardía, mientras asigna 544 millones € para los “buono scuola”, destina 82 millones € a actuaciones relacionadas directa o indirectamente con los Ayuntamientos para el derecho a la educación: becas, transporte, asistencia a discapacitados; 319 millones € en cambio están a disposición de obra civil escolar, en gran mayoría para escuelas estatales; 514 millones € se destinan al derecho a la educación en la Universidad: suministro de becas y préstamos de honor a los estudiantes universitarios y para el funcionamiento de los ISU entes universitarios para el derecho al estudio. En 2001, además, la Región de La Lombardía comprometió más de 94 millones € de recursos propios para la construcción de campus y residencias universitarias, para dar a los estudiantes lombardos y no lombardos la posibilidad de estudiar en sus universidades. Se trata entonces de un total de 1.011 millones € destinados al derecho a la educación casi todos gastados en el sector estatal. A esa cantidad se añade también una cuota de la asignación del “buono scuola”, porque un décimo de las 60 mil solicitudes entregadas para obtener el reembolso proviene de escuelas estatales.

En cuanto a la presunta naturaleza “clasista” del “buono scuola”, la acusación habría que invertirla: es la actual estructura de la escuela italiana la que favorece un reparto clasista de los estudiantes: los de las familias con rentas más altas acuden a centros no estatales de alto nivel, mientras que los estudiantes de las familias con rentas más bajas están obligados a conformarse con una educación semi-gratuita de escuelas estatales no siempre satisfactorias respecto a su calidad. En cambio el “buono scuola” ratifica el principio fundamental por el cual la libertad de elección de la educación es un derecho para todos, independientemente de la clase social a la que se pertenece y la renta de la que se disponga. Y, por lo tanto, son exactamente las familias con renta más bajas las que están en condición de elegir con mayor libertad, gracias al “buono scuola”, el servicio escolar que creen que sea el mejor, pudiendo así disfrutar también de escuelas no estatales, cuyo acceso es hoy para muchos limitado por los altos costes de inscripción.

Conviene tener en cuenta además, que “la elección no es un sistema de libre mercado [...]”. Si el contexto se diseña con atención e inteligencia, los mercados operan en su interior apuntando hacia lo mejor con beneficio para todos. Las escuelas tendrán la autonomía y los incentivos para desarrollar una organización funcional y para especializar sus programas para hacer frente a las diversas necesidades de los estudiantes y de las familias vengan de donde vengan. Nacerán nuevas escuelas para hacer frente a nuevas necesidades, quizá con propuestas educativas que los planificadores y los burócratas no hubieran siquiera soñado. Y alguna escuela, mala o con propuestas educativas impopulares, cerrará, como es justo. De ahí resultará un sistema que favorece las buenas escuelas, para proporcionar a todos, independientemente de la renta, de la raza o de la clase social, el tipo de escuela que demanda. El

mercado, si opera en un contexto adecuado, puede obtener este resultado. El control burocrático, no” (Chubb y Moe, 1990, pp. 10-11).

El “buono scuola” no sólo garantiza de la mejor forma la libertad de elección de centros de las familias; asegura la libertad de educación; facilita la igualdad de oportunidades; evita una educación clausista, sino que viene a incidir en la calidad educativa de los centros, sean estatales o no, en la medida en que son capaces de responder a la demanda educativa que toda persona requiere. Dentro del Derecho a la educación recogido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, nos parece que es la mejor opción a seguir, a pesar de las dificultades estructurales, que en última instancia son decisiones políticas.

8. CONCLUSIÓN

El debate sobre el sistema educativo es un debate sobre el concepto mismo que se tiene del Estado y de la democracia. Hay que comenzar por tener claro que el Estado es el garante de lo que los ciudadanos hacen para responder a sus propias necesidades, no es el dueño. Cuando se da ese paso ilegítimo por el cual el Estado se arroga todos los significados de una experiencia, entonces, en ese instante, ya no hay gobierno sino régimen. Por consiguiente, en ese momento, se sacrifican, también en términos de democracia, las posibilidades que están vinculadas al desarrollo de la sociedad civil.

Educación, como se ha visto, significa ayudar a transmitir el significado de la vida y de las cosas y favorecer así la experiencia, la aventura del conocimiento. En otras palabras, aprender el obrar feliz. Por su naturaleza, entonces, educar es posible sólo desde la libertad. Cuando desarrollamos la organización de un sistema educativo sin respetar esta condición, negamos la finalidad del sistema, lo utilizamos de manera inadecuada.

Esto significa que un sistema educativo crece verdaderamente no sólo cuando crece en dimensiones y en importancia, sino también cuando crece en libertad. Por eso, en el momento en que se desarrolla un sistema educativo, que aumenta excesivamente sus dimensiones pero perjudica el pluralismo escolar y educativo, ese mismo sistema enloquece y con el tiempo acaba deteriorado el papel y el sentido del Estado, porque no tenemos un Estado más fuerte sino un Estado que negándose a sí mismo, negando su significado, determina una menor democracia, una libertad menor para el país.

El verdadero crecimiento en libertad refuerza la necesidad de participación de la familia en la toma de decisiones cuyos efectos recaen después sobre la propia familia. Esto conlleva, de una parte, no descuidar la dimensión social de la familia, ni su exigencia de que salvaguarde los propios valores de fondo. Para su defensa no puede eximirse del derecho y el deber de facilitar la participación de la familia en la vida de la escuela y del Estado. Por otra parte, el desarrollo recíproco del sentido de responsabilidad y de implicación activa, por medio del ejercicio del principio de paridad de los derechos/deberes, abre camino al reconocimiento de la posibilidad para la familia incluso de gestionar sus propias escuelas.

Con el desarrollo de las responsabilidades recíprocas, debe crecer también en la familia el empeño por llevar a cabo servicios sociales reales y eficientes, desarrollando la conciencia de que también la familia es “Estado” y, por tanto, capaz de recibir ayuda tanto como de darla. El Estado, por su parte, debe tutelar a la familia que desarrolla tareas educativas con respecto a los hijos, en la medida en que esa educación facilita que los hijos participen en la sociedad como ciudadanos siempre capaces de responsabilidades en servicio del Estado.

En esta acción tutelar del Estado, la subsidiariedad se presenta como el método político más eficaz para el desarrollo del sistema educativo. Y el “buono scuola” (cheque escolar) como la forma más apropiada de operativizar ese método, válido para todas las escuelas, estatales y no estatales.■

Fecha de recepción del original: 26-04-2005

Fecha de recepción de la versión definitiva: 05-05-2005

- Altarejos, F. (2002). La acción educativa: enseñanza y formación. En F. Altarejos, *Dimensión ética de la Educación* (2ª ed.) (pp. 93-110). Pamplona: EUNSA.
- Altarejos, F. (2003). La docencia como profesión asistencial. En F. Altarejos, J. A. Ibáñez-Martín, J. A. Jordán y G. Jover, *Ética docente* (2ª ed.) (pp. 21-50). Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. (2004). Libertades educativas e igualdad de oportunidades en sociedades interculturales. En M. Á. Sancho Gargallo y M. de Esteban Villar (Dir.), *Educación y democracia: II Encuentros sobre Educación en El Escorial (UCM)*. Curso organizado por la Fundación Europea Sociedad y Educación (pp. 245-262). Madrid: Comunidad de Madrid / Consejería de Educación.
- Altarejos, F. y Naval, C. (2003). *Filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Altarejos, F., Rodríguez, A. y Fontrodona, J. (2003). *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona: EUNSA.
- Alvira, R. (1995). Sobre la esencia de la familia. En J. Cruz (Ed.), *Metafísica de la familia* (pp. 15-24). Pamplona: EUNSA.
- Aristóteles. (1999). *Ética a Nicómaco* (María Araujo y Julián Marías, Trans.) (7ª ed.). Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Bernal Guerrero, A. (1995). La participación como propiedad de la persona. Raíces antropológicas de una educación participativa. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 105-129.
- Bernal, A. (Ed.). (En prensa). *La familia como ámbito educativo*. Madrid: Rialp.
- Chubb, J. y Moe, T. (1990). *Politics, markets and America's schools*. Washington: Brookings Institution.
- Clune, N. W. y Witte, J. F. (Eds.). (1990). *Choice and control in American education* (Vol. II). London: The Falmer Press.
- D'Ors, A. (1968). *Derecho Privado romano*. Pamplona: EUNSA.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (22ª ed.) (2001). Madrid: Espasa Calpé.
- Donati, P. (1996). *Sociologia del terzo settore*. Roma: NIS.
- Donati, P. (1998). Il principio di sussidiarietà e il nesso famiglia-scuola. En R. Bonetti y A. Vincenzo Zani (Eds.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola* (pp. 33-61). Brescia: La Scuola.
- Donati, P. (2003). *Manual de Sociología de la familia*. Pamplona: EUNSA.
- Juan Pablo II. (1981). *Laborem exercens*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Marías, J. (1988). *La felicidad humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Maritain, J. (1963). *L'educazione al vivió*. Brescia: La Scuola.
- Mion, R. (1998). Il principio di sussidiarietà nel rapporto tra famiglia e scuola: nella teoria. En R. Bonetti y A. Vincenzo Zani (Eds.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola* (pp. 123-183). Brescia: La Scuola.
- Nohl, H. (1968). *Teoría de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Polo, L. (1996). *Sobre la existencia cristiana*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (1999). *Antropología Trascendental I. La persona humana*. Pamplona: EUNSA.
- Ribolzi, L. (1998). Il rapporto famiglia-scuola: modelli internazionali a confronto. En R. Bonetti y A. Vincenzo Zani (Eds.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola* (pp. 63-86). Brescia: La Scuola.

ESTUDIOS

MARIO MAURO
ALFREDO RODRÍGUEZ
SEDANO

- Rodríguez, A., Altarejos, F. y Bernal, A. (2005, julio). La familia ámbito germinal en la humanización del trabajo. Ponencia presentada al *II Simposio europeo dei docenti universitari*. Roma, Italia.
- Ruiz Corbella, M. (1994). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía*, 229, 395-418.
- Salamon, L. M. y Anheier, H. K. (1994). *The Emerging Sector. An Overview*. Baltimore: The Johns Hopkins University Institute for Polices Studies.
- Spaemann, R. (1991). *Felicidad y benevolencia*. Madrid: Rialp.
- Tomae de Aquinatae (1962). *Opera Omnia*. Torino: Marietti.
- Vico, G. (1998). Famiglia e scuola per una nuova paideia. En R. Bonetti y A. Vincenzo Zani (Eds.), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola* (pp. 9-31). La Brescia: Scuola.