

# Educar(NOS)

Nº 76. II época. 4 (2016)



## Luis Gómez Llorente, hombre de PACTO

Caso abierto (F.Umbral) Lo Oficial (O.González de Cardedal) El Eje (L.Gómez Llorente) Herramientas (A.Gcía. Santesmases) Hacen Caso (J.I.Torreblanca, I.Ibarrondo) caja baja (R.García Montero)



Nº 76 (II época). 4 (2016)

ÍNDICE

**Editorial** .....2**Caso abierto:** .....3*La pipa de Gómez Llorente,*  
Francisco Umbral.**Lo Oficial:** .....5*Religión y no-religión en la escuela. Brevisima historia de un Problema, una Comisión y un Programa,* Olegario González de Cardedal (SA)**El Eje:** .....8*Alternativa socialista a la enseñanza,* Luis Gómez Llorente  
*El papel de la religión en la formación humana,* Luis Gómez Llorente*Marta Mata: Creencia y laicismo,* Luis Gómez Llorente**Herramientas:** .....18*República, laicidad y ciudadanía,* Antonio García Santesmases (M)  
*Herramientas impresas,* Redacción**Hacen caso:** .....21**1.** *Angustia escolar,* José Ignacio Torreblanca**2.** *Escuela para todos o todos para la escuela,* Igor Ibarrondo (BI)**caja baja:** .....24*Escuelas de segunda oportunidad,* Roberto Gcía. Montero (BI).**Ilustraciones:** Álvaro García Miguel (Coca, SG)

**Luis Gómez Llorente, hombre de pacto** durante la transición política, resultó peligroso para la Iglesia española y, para su PSOE, también. Luego, se quedó casi solo y en tierra de nadie. Como debe ser, como corresponde a los grandes, sean maestros o profetas o, como el “más difícil todavía” de don Milani: ambas cosas juntas. La Iglesia huía de su *alternativa socialista a la enseñanza* como del diablo. Y el Partido huyó de su izquierdismo republicano y marxista. Y, sin embargo, él hubiera sido el mejor interlocutor con la Iglesia para un pacto de estado sobre la educación; y hubiera sido el cantado ministro socialista de Instrucción Pública, si Felipe González no hubiera preferido a José María Maravall en Educación. El doble *impacto* de Gómez Llorente sobre Iglesia y Partido impidió un *pacto* duradero. El pacto de estado post-constitucional que ahora, en tono de apañeo, buscan los dos viejos partidos resabiados y los nuevos aún sin consolidar; un pacto capaz de ahorrarnos el exceso de ocho leyes generales de educación desde 1980 con una insatisfacción cíclica y un deterioro escolar evidente. Gómez Llorente, en cambio, estaba orgulloso de haber logrado – al menos – el artículo 27 de la Constitución del 78, que enmarca todavía la tensión educativa en estos dos puntos calientes, por lo menos:

Hace muy poco *El Mundo* titulaba uno: *La Iglesia quiere formar parte del Pacto educativo y pide incluir la religión en el currículum escolar* (28.11.2016). Lo de siempre. Pero, dos, *la pelea entre escuela pública y privada lastra el pacto educativo*, según el primer presidente del Consejo Escolar del Estado, José Torreblanca (*El País* 25.2.2013), durante el pacto ya propuesto por Ángel Gabilondo desde el gobierno socialista.

En *Educar(NOS)* pensamos que para pactar hay que conocer, al menos, y recuperar en lo posible el talante de diálogo de Luis Gómez Llorente, que escribió mucho, bueno y disperso sobre educación. Sería un buen gesto y un deber parlamentario recompilarlo todo en un solo volumen. A raíz de su fallecimiento el 5 de octubre de 2012 (nació en Segovia el 29.1.1939) se hizo notoria a todos su profesión de fe católica, según dispuso que se celebrara su muerte. A ver si eso no le hace perder ningún amigo socialista y ayuda en la Iglesia a tenerle más en cuenta. Su aportación, con aristas a ambos lados, la pueden sintetizar dos rasgos: la escuela ha de ser laica y no proselitista (lo firmaría también Lorenzo Milani); y conocer las religiones – ¡incluso la cristiana! – es deber indispensable del humanismo y de una sociedad multiétnica, que exige a todos estudiar el hecho religioso en la escuela.

<http://www.amigosmilani.es>Edita: MEM  
(Movimiento de renovación pedagógica de Educadores Milanianos).  
C/ Santiago nº1,  
37008 Salamanca.Tfños.: 923 22 88 22,  
91 402 62 78Buzón electrónico:  
[grupomilani@movistar.es](mailto:grupomilani@movistar.es)Director: J.L. Corzo.  
Consejo de redacción:  
A. Díez, Tomás Santiago,  
J.L. Veredas.Maquetación:  
MEMGestión y distribución:  
J.L. Veredas.Imprime: Granja-Escuela “L. Milani”  
(Salamanca) en papel reciclado.Depósito Legal:  
S-397-1998.  
ISSN: 1575-197XSuscripción 2 años: 24 €  
Número suelto: 3 €

## La pipa de Gómez-Llorente

Francisco Umbral

[El País 15.2.1980]

Yo, que sólo hablo aquí de gente que conozco y lleno mi prosa de las cicatrices de las negritas para aludir a mis amigos/enemigos íntimos, quisiera hacer hoy el retrato de un desconocido, de un hombre al que he seguido bastante, pero al que sólo he visto de lejos, a vista de revistero taurino, desde el palco de la prensa, en las Cortes: **Gómez-Llorente**.

Estoy relejendo estos días el *Retrato de un desconocido*, de **Rivas-Cherif**, admirable biografía de **Azaña**, y **Andrés Amorós** me envía la primera edición de los *Discursos en campo abierto*, de don Manuel, para completar una semana azañista que me he montado a mí mismo y que oficio dentro de casa (no están las cosas como para andar oficiando de nada por la calle).

Pero el desconocido, relativamente desconocido (para mí) de quien quiero hablar hoy es ese hombre con pipa del socialismo español. Cuando ya nadie fuma en pipa, aquí en Madrid, no puede uno por menos de asociar las dos últimas y populares pipas madrileñas: la de **Balbín** y la de Gómez-Llorente.

Balbín fuma siempre la pipa de la paz y la equidad. El socialista de izquierdas (qué cosas hay que decir hoy, para entenderse) fuma, sencillamente, la pipa de la verdad. Todos los fumadores de pipa que he conocido son hombres sosegados, de **Luis Marañón** a José Luis Balbín, y lo que no sé es si el sosiego se lo da el fumador a la pipa o la pipa al fumador. En todo caso, se trata de señores con botafumeiro particular, portátil e incorporado, que les beatifica siempre, e incluso les ratifica en todo lo que dicen dentro de su alcoba de humo, dentro de su perfumada urna de tabaco de hebra.

Ahora hay quien fuma la droga en pipa, porque las *merdes* se amalgaman bien con el tabaco para pipas. Colgado del cuelgue o colgado de su cachimba, el hombre que fuma y dialoga en pipa, siempre parece que, tiene más razón que los demás. En la pipa de Gómez-Llorente me parece a mí que arde, con un rescoldo de revolución, el oro de la justicia distributiva, el incienso de la utopía socialista y la mirra de su propio carisma. Gómez-Llorente, con la pipa, es como un patache del pesquero del PSOE que medita el rumbo de los astros y el itinerario de las mareas y piensa mucho en Moby Dick (que de momento es **Fraga**), mientras sus compañeros de pasaje y tripulación piensan en un cargo.





En el reciente mitin socialista del Palacio de los Deportes, a Gómez-Llorente le interrumpieron los aplausos más de quince veces. **Felipe** ganó un Congreso, pero ha perdido un mitin. **Napoleón** ganó Europa, pero perdió Waterloo. El otro día, ambos líderes militaban en la misma zanja: el tema de la enseñanza, tan monopolizable por la política de UCD e incluso por aquello que **Quevedo** llamaba «política de Dios». Gómez-Llorente lo ha dicho desde el Sinaí de humo de su pipa: -La Iglesia quiere para sus colegios los viejos privilegios franquistas.

Gómez-Llorente es al PSOE lo que un cisne a un bebedero de patos. Un pato más, pero con el cuello más largo y mejores modales, y con el que los otros patos (y no digamos las ocas) no saben qué hacer. En el paisaje español de hoy mismo, tan contaminado de pistolas (que las pistolas sí que contaminan al muerto, y no las

entrañables calefacciones domésticas), veo yo, entre los humos confusos de mil guerras civiles y municipales, el humo de la pipa de Gómez-Llorente, algo así como el «humo dormido» de **Gabriel Miró**, sólo que muy despierto.

Y vertical. Contra el botafumeiro nacionalcatólico que contamina las escuelas de padre **Astete**, la pipa de Gómez-Llorente es un colegio caliente y breve de niños invernizos, laicos y desescolarizados, en la esquina del llorentismo crítico y esencial. Gómez Llorente y **Eulalia Vintró** están haciendo la guerra de los niños. La guerra de la escuela libre. La derecha, en este rollo, pide libertad económica, y la izquierda pide libertad ideológica. Porque el liberalismo gaseoso (algo así como el humanismo de los financieros) debe realizarse en libertades concretas. Gómez-Llorente está llevando muy bien la guerra de los niños, que nosotros, cuando niños, perdimos para siempre.





**Aquí se documenta el momento más próximo (en casi 40 años) a una solución del problema crónico de la Religión en la escuela. Su autor, cuya calidad y sinceridad bastan por sí mismas, también hizo amistad con Gómez Llorente. Dos hombres de pacto.**

## **Religión y no-religión en la escuela. Brevísima historia de un Problema, una Comisión y un Programa\***

**Olegario González de Cardedal**

Entre las situaciones nuevas creadas en España por la ruptura de la conciencia social con el advenimiento de la democracia y la llegada del partido socialista al poder en 1982, surgió el problema de la enseñanza de la Religión en la escuela (...) El PSOE había manifestado su rechazo a la enseñanza de la religión en la escuela desde siempre y sólo su voluntad de integración democrática y su sentido del realismo para llegar al poder le otorgó la mínima flexibilidad necesaria para aceptar los Acuerdos entre la Santa Sede y el Gobierno español en los que, entre otras, se regulaban esas materias. Asistí a reuniones preparativas del texto de esos acuerdos en casa de Eduardo Zulueta, director general de Asuntos Religiosos en tiempos del gobierno de UCD y pude comprobar cómo en los sucesivos Congresos del partido socialista se había ido manteniendo y adaptando a la situación su voluntad de establecer una enseñanza laica en sus métodos y contenidos generales con la exclusión de la materia de religión en la escuela. Había una programación explícita de las fases y formas en las que esa extinción progresiva tendría lugar. Había que desplazar a la Iglesia de la vida real del país para modernizarlo, actualizarlo y democratizarlo. La Iglesia era uno de los obstáculos a esa modernización. Y dentro de la Iglesia su presencia en la escuela era el objetivo primordial que se quería eliminar.

Tras esta larga, sinuosa, endurecida y sutil historia de la presencia de la Religión en la escuela, dificultada por la falta de claridad y de unidad dentro de la propia Iglesia católica sobre la forma de estar y de transmitir esos contenidos (dualismo: esa transmisión sería una forma

de catequesis – esa transmisión sería sólo una información cultural), quedaba otra cuestión de naturaleza distinta, que afectaba directamente sólo al Gobierno. ¿Qué harían los niños que no eligiesen ellos o sus padres religión católica? Evidentemente era una libertad que había que respetar. Había dos respuestas posibles: que no eligieran nada o que eligieran ellos otra materia. Si ellos no elegían, el Gobierno ¿podría imponerles una, sólo para equilibrar esa situación escolar en la que los que elegían la religión tenían un horario lleno?

En los primeros años la solución consistió en que el Gobierno estableció un programa de Ética (no sabemos si de acuerdo, con información o pacto con la Iglesia católica) para los alumnos que no elegían Religión católica (...) En muchos casos la solución pragmática fue que la transmitiese el último llegado que no tenía horas lectivas suficientes para llenar su horario laboral y cobrar la dedicación exclusiva. Esto fue la sentencia de muerte diferida a una materia recién nacida, frágil y perpleja respecto de sus contenidos específicos. (...) Tras el fracaso de la ética en la escuela (...) se plantea la necesidad de que los que no eligen religión no sean cargados con materia alguna alternativa a la religión que eligen los otros. Ahora bien, si esto es así, entonces la carga escolar de los que eligen religión es mayor, quedan discriminados e incitados a no elegirla, para tener tiempo libre o dedicar mayor intensidad a otras materias. Este hecho suscita las reclamaciones de los grupos católicos y de la CONCAPA ante los Tribunales. Las Sentencias resultantes son de una mortal ambigüedad (...) por un lado los alumnos tienen que tener las



mismas horas; por otro no pueden tener nada cuya carencia discrimine a los católicos (...) Ciertos problemas tienen que resolverse de manera política y diplomática real, ya que las soluciones jurídicas nos ponen en auténticos callejones sin salida.

El Ministerio, a la luz de dichas sentencias, se veía obligado a crear unas materias o enseñanzas alternativas a la religión (...) Era necesario superar la oposición entre Religión y Ética. Algo que es mortal para la sociedad y mortal para la Iglesia, ya que prolonga la vieja convicción, según la cual quien tiene religión no necesita ética y quien tiene ética no necesita religión, prolongando en el orden moral el viejo criterio de los liberales de la Ilustración que desde Goethe habían aplicado este lema a las relaciones entre ciencia y religión. Hay que reconocer públicamente que en este orden la Jerarquía y su Comisión Episcopal de Enseñanza no siempre ha tenido la perspicacia necesaria para entrever este problema de fondo.

Para resolver este problema -¿qué harán quienes no eligen religión?- y para cumplir esa sentencia que obliga a hacer algo, el Ministerio crea una Comisión. Previamente había publicado un orden ministerial y antes un real Decreto (2-4-38/1994- de 16 de diciembre): (...) en general esos alumnos aprovecharán las horas que los otros tengan religión para estudiar materias de interés social y cultural, [pero en] tres cursos, en cambio, estudiaran aspectos culturales relacionados con las Religiones. (...) No es la Religión el estudio directo que se intenta, sino la Sociedad y la Cultura en la medida en que han estado o están influenciadas por la religión que de hecho ha existido en Occidente y más concretamente en España (...).

Para llevar a cabo estas indicaciones el ministro G. Suárez Pertierra crea la citada Comisión, presidida por Gregorio Peces Barba, rector de la Universidad Carlos III, cuya misión es “elaborar algunas directrices y propuestas a propósito de las actividades alternativas a la clase de Religión” (...) y formada por los siguientes miembros:

- Victoria Camps Cervera, Catedrática de Ética de la Universidad Autónoma de Barcelona y Senadora independiente, integrada en las listas del PSOE.
- Miguel Herrero y Rodríguez de Miñón, Ponente Constitucional, Diputado en anteriores legislaturas y miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Olegario González de Cardedal, Catedrático de la Universidad Pontificia de Salamanca y Miembro de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas.
- Alfredo Fierro Bardají, Catedrático de Psicología de

la Universidad de Málaga y Técnico orientador del Ministerio de Educación.

- Pedro Martínez Montálvez, Catedrático de Árabe de la Universidad Autónoma de Madrid.

-Julio Trebolle, Catedrático de Hebreo en la Universidad Complutense.

Actuaría como Secretario: Patricio de Bias Zabaleta, Subdirector General.

La Comisión se reunió varias veces en el rectorado de la Universidad Carlos III de Getafe. Todos los miembros éramos fundamentalmente universitarios, catedráticos, de una cierta edad ya, y con una trayectoria común en muchos órdenes, si bien la pertenencia política y religiosa era muy diversa y compleja en cada uno. Los elementos comunes prevalecieron sobre los diferenciadores, de forma que la convivencia y el trabajo fueron cordiales y agradables. Yo lo recordaré siempre como un ejercicio valioso de convivencia, de colaboración y de eficacia reales en la diferencia explícita y reconocida. No obstante en ciertos momentos aparecían cortantes las diferencias de fondo y las opuestas opciones e interpretaciones tanto respecto del anterior cambio político, como del lugar de lo religioso en él, y de la futura presencia de la Iglesia y de la religión en la sociedad.

Tras varias sesiones se llegó a un consenso sobre lo que podría ser un programa de actividades valiosas, objetivas dentro de un programa académico. Éramos conscientes de los límites de nuestra comisión. Así uno se preguntaba: ¿qué pasa con el resto de los cursos que no recibirán esta materia? ¿Qué pasará en las otras autonomías españolas que no pertenecen al llamado “territorio MEC”? (...)

Tras un forcejeo por parte de quienes queríamos que se diera un conocimiento histórico, fenomenológico, del hecho religioso en su universalidad y especificidad reconocidas por sí mismas, prevaleció la comprensión

“funcional”, que lo ve sólo en su repercusión sobre la sociedad y la cultura. Esto supuesto, quedábamos casi reducidos al estudio de las Religiones históricas de Europa y España (...) Algunos miembros tuvimos sumo interés en que la palabra “alternativas a la religión” desapareciera, ya que nada debe ser





alternativa a nada ni nadie a nadie. Lo religioso puede tener diversos niveles de lectura, diversas significaciones en la historia y diversas riquezas aun pendientes hacia el futuro. No se debían cultivar en la sociedad las rupturas y las oposiciones sino las convergencias y las complementariedades. Desde esta actitud elaboramos tres programas (...) El método sería ver la conexión entre las ideas y los hechos, entre las personas de la historia y las convicciones religiosas, entre los símbolos sagrados y las creaciones culturales que de hecho existen en Europa y España. Creaciones literarias, musicales y plásticas deberían ser por tanto el punto de partida particular para conocer las ideas universales. Se debería partir de los Libros Sagrados de cada una de esas religiones y desde sus textos bases comprender lo que ha surgido en su secuela. El programa provee por tanto la intelección conjugada y recíproca de textos bíblicos con obras de música, de literatura y de pintura. Un ejemplo: Estudiar el primer capítulo del Génesis y en su luz analizar la creación del hombre en la Capilla Sixtina de Miguel Ángel, la Creación de Hayden, y el "Paraíso perdido" de Milton. Así haría con los motivos bíblicos que dan la base fundamental de nuestra cultura, completada con la referencia al Corán y literatura islámica. Así elaborado el programa, había que decidir quienes lo iban a explicar. Sugerimos que los dos primeros años podrían hacerla licenciados en historia y filología. El tercer año de carácter más teórico, que lo dieran licenciados en Filosofía. Ya teníamos ante los ojos una carta del presidente de la Sociedad de licenciados en filosofía, **L. Gómez Llorente**, que reclamaban ser ellos los competentes para toda esa materia (...) La Comisión en Carta suscrita por todos al final y enviada por el Presidente al Ministro también pedíamos que se preparasen profesores cualificados para dar esa

materia y que las Universidades organizaran cursos con ese objetivo. De lo contrario esa bella tarea, sería no sólo un riesgo sino una mortal desacreditación de esta iniciativa. Volvería a ocurrir lo que ocurrió con la Ética en la forma anterior: un problema laboral cotidiano acabaría con las mejores ideas e iniciativas.

En carta al Ministro se le pedía por unanimidad que la materia tenía que ser evaluable, ya que de lo contrario era imposible transmitirla y se convertiría en una nueva fuente de dificultades y conflictos. Digo que lo pedimos por unanimidad. Corrijo, con una excepción: ya que el miembro que de hecho fungía como el ideólogo del Ministerio se opuso (...) Gregorio Peces Barba, anterior presidente del Congreso de los Diputados y socialista histórico, no pudo reprimir su desilusión o su ira. Y se expresó así: "Lamento que el profesor X, haya perdido la oportunidad histórica de votar en libertad con el resto de sus colegas".

El trabajo fue transmitido al ministro. El Gabinete técnico preparó la Orden Ministerial del 3 de agosto de 1995 (...) Habíamos decidido que se llamase con un nombre objetivo: "Sociedad, Cultura, Religión" (...) A mí como sacerdote y teólogo me quedaban dos graves preocupaciones. ¿Cómo íbamos a reaccionar en la Iglesia a esa propuesta? ¿Cómo iban a reaccionar los católicos que están en la enseñanza pública y son historiadores, filólogos y filósofos? Para colaborar a resolver objetiva y generosamente la primera pregunta escribí una carta al presidente de la Conferencia Episcopal sugiriendo que ése era un programa posible también para la Iglesia, y que podría haber una oferta de concordia al Ministerio aceptándolo también ella para los alumnos que en esos cursos eligieran Religión. Ella nombraría profesores y concretaría contenidos para los niños que eligieran religión. El Ministerio elegiría profesores y concretaría contenidos para quienes no la eligieran. Por lo demás todo y todos estarían en igualdad de condiciones. Y por lo que se refiere a los profesores invité e incité a los católicos que conozco a que lo asuman ellos y corran el bello riesgo de pensar cómo religión y cultura han ido de hecho unidas en la historia e indirectamente mostrar cómo pueden y deben seguir yendo unidas. No sé si tuve mucho eco en ambas propuestas. Me temo que no, porque nadie me ha preguntado nada ni pedido nada.

[El autor añadía los programas y su carta al presidente de la Conferencia Episcopal, D. Elías Yanes].

\* Publicado en *XX siglos* 27(1996)67-74





**Gómez Llorente pactó con otros el artículo 27 de la Constitución y pensábamos que sería el primer ministro socialista, tal vez de Instrucción Pública. Pero lo fue Maravall. Aún así habló y escribió mucho (y disperso) sobre la educación en España.**

## UNO

A los dos meses escasos de la nueva Constitución (6.12.1978), antes de ganar el PSOE en las urnas, habló Llorente de la “escuela pública” en una tribuna de prestigio y – ¡cosa notable! – sin mentar la “escuela laica”, la bicha para sus enemigos y que él explicaba como nadie.

### ALTERNATIVA SOCIALISTA A LA ENSEÑANZA

**Luis Gómez Llorente**  
 Conferencia en el Club Siglo XXI el 1.2.1979 \*

*“Sean mis primeras palabras para agradecerles la amabilidad de su asistencia. Quien les habla en estos momentos es muy consciente de que no han venido ustedes a escuchar esta conferencia en mérito a los merecimientos del orador, sino por la importancia del asunto en sí, y por la responsabilidad que me suponen como portavoz de una forma de pensar compartida, al menos en sus líneas maestras, por esa poderosa formación política llamada PSOE, a quien nuestros conciudadanos pueden encomendar bien pronto el gobierno del Estado (...)*

*En efecto: el problema de la escuela ha rasgado durante decenios la conciencia colectiva de la nación. Es uno de los problemas que han enfrentado más radicalmente a los españoles. Se han agitado desmesuradamente sus ingredientes moral y religioso. Lo que fundamentalmente es un problema económico-social – aparte sus aspectos científico-pedagógicos – se transformó ante todo en problema de conciencia. En suma: la cuestión de la escuela fue uno de los puntos clave para diseñar la frontera entre las dos Españas (...)*

*Hoy, señoras y señores, nos encontramos por fortuna ante otra Iglesia y otra Monarquía bien distintas a aquellas de los años treinta. Hoy la Monarquía favorece la implantación de la*

*democracia en España, en tanto que, en la Iglesia, la mayor parte de los prelados y los clérigos sienten preocupación creciente por la justicia, habiendo dejado de ser dicha institución el aliado sistemático de poderes reaccionarios (...). El nuevo Parlamento no puede pararse en la contemplación de la Constitución. Tiene que desarrollar el texto constitucional, y es obvio que infinidad de sus artículos son susceptibles de muy diversas lecturas. Uno de esos artículos es el 27, referente a la enseñanza (...) Yo quisiera que mis palabras no se tomen como un desafío. Ninguna de nuestras afirmaciones es dogmática, aunque en la armazón lógica del discurso se formule en términos categóricos. La racionalidad del pensamiento dialéctico nunca se constituye en sistema cerrado. Por otra parte, junto a esa postura metodológica, nos acompaña la intencionalidad del diálogo, la alta estimación del valor moral de los acuerdos. Les ruego no aprecien ustedes sino un gesto que demanda entendimiento”.*

[Prosigue un apasionante recorrido histórico sobre el saber y la función de la escuela:]

*“Desde los orígenes de nuestra cultura, hasta donde alcanzan los conocimientos históricos que poseemos, el saber ha sido un valor de alta estimación. El prestigio de los sabios ha sido constante (...) Por el contrario, desde la perspectiva del materialismo histórico descubrimos otros aspectos de la realidad docente, en la historia y en el presente, que no son meros «defectos» de la praxis, sino la textura misma y radical de los hechos concernientes al saber y a la transmisión del saber. Lo cierto es que el saber ha sido un instrumento de dominación, a través de los siglos. Las clases dominantes, los grupos privilegiados en cada sociedad han retenido como patrimonio privado las formas de sabiduría más sofisticadas según el nivel de cada tiempo. El muro de la riqueza y el muro de la sabiduría han sido los*

*baluartes seculares para preservar el recinto de los privilegios. Pobreza e ignorancia son las dos formas de desvalimiento, material e intelectual, que forzaron a los menesterosos de cuerpo y espíritu a someterse al poderoso y trabajar para él (...)*

*Es decir, que la educación, en principio orientada a la formación del hombre, puede ser, y ha sido, utilizada como forma sistemática de deformación. Por monstruoso que parezca, puede enseñarse a amar la esclavitud, a acatar la servidumbre y, por ende, objetivamente a aborrecer la libertad (...). Basta con que sea selectiva, discriminatoria, basta con que seleccione a los individuos que reciben determinados saberes, y a quienes se suministra otras dosis, o ninguna, para que tienda automáticamente a reproducir un preciso espectro de organización social (...).*

*Sería absurdo negar que en la actualidad disponemos en el campo de la enseñanza de unas posibilidades de fluidez social incomparablemente superiores a las de otros tiempos. No reconocer que hoy la enseñanza llega, en mayor o menor calidad, a casi toda la población en edad escolar durante algunos años de su vida, sería negar lo obvio, pero, además, sería algo más grave para mí, pues supondría afirmar la esterilidad de las luchas populares y la inutilidad del esfuerzo del trabajo de generaciones. Sin embargo, no se ha hecho sino comenzar en algunos aspectos el cambio necesario (...)[Su crítica de la situación señala dos vicios del sistema educativo que afectan al alumnado y al profesorado: discriminación y autoritarismo]*

*“Con respecto a los escolares nuestro sistema educativo establece una primera y transcendental discriminación en los primeros años de la vida, en la etapa de la educación preescolar. Es la discriminación que principalmente existe entre los escolarizados y los no escolarizados a ese nivel (...). Otro aspecto que debemos tener presente para calcular la negativa repercusión social de la desescolarización en la etapa de educación preescolar es la incidencia del hecho sobre las madres jóvenes, y en particular sobre la mujer trabajadora (...). [Pero] el principal problema*

*de la EGB no es conseguir un puesto escolar cualquiera para cada niño, sino el evitar la tremenda discriminación existente por razón de la calidad de la enseñanza impartida (...).*

*De la discriminación a la que nuestro sistema educativo somete a los profesores, baste recordar con qué intolerable arbitrariedad la misma función se retribuye de múltiples maneras y se realiza desde estatus totalmente diferentes (...)*

*[Nuestro sistema educativo] es autoritario: por sus contenidos, por sus métodos, por la estructura de los centros, e incluso por el modo de programar y planificar toda la tarea educativa. Vale la pena analizarlo (...).*

*[Detalla otros muchos aspectos el orador y acaba:]*

*“Yo recuerdo que hace años, cuando se publicó el famoso documento titulado «Alternativa democrática a la enseñanza» [31.1.1976], se levantó una considerable polémica, y desde los sectores reaccionarios, en su pereza mental de aplicar clichés caducos, tuvieron la osadía de llamarnos marxistas totalitarios. Es increíble. Aquellos que tomaban las varas del palio para recibir con incienso al dictador en los templos nos llamaban totalitarios a los que resistíamos frente a una tiranía de la que otros obtuvieron pingües beneficios (...)*

*Los rasgos que mejor perfilan la idea de la escuela pública son los siguientes: escuela gratuita, financiada por el Estado, no discriminatoria, gestionada por la comunidad escolar, abierta a la comunidad de su entorno, orientada a conseguir el desarrollo integral de la personalidad humana por medio de una práctica pedagógica que despliegue todas las capacidades intelectuales y morales de los escolares (...)*

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

*\* En Perspectivas de una España democrática y constitucionalizada (ciclo del curso 78/79) (Siglo XXI, Madrid 1979) t. 2, pp. 253-284.*

e

l

e

j

e

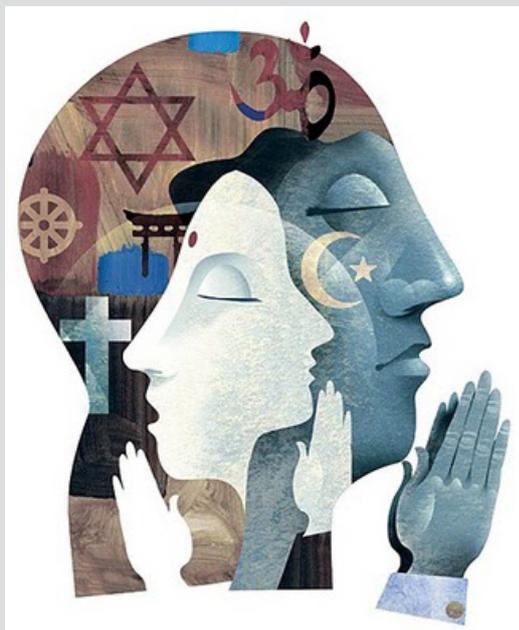


**DOS** Ya en plena democracia y tras uno y otro intento de resolver la eterna disputa sobre la educación, Gómez Llorente participó con enorme interés y lealtad personal en un foro de diálogo, cristiano y secular, creado por José Gómez Caffarena SJ.

## *El papel de la religión en la formación humana*

**Luis Gómez Llorente**

Ponencia en el simposio (de abril 1999) sobre *El hecho religioso en el sistema educativo español* \*



Entiendo por el “hecho religioso”, en primer lugar, la presencia del misterio en la cultura humana. El hecho de que el hombre se interrogue por cuestiones que trascienden los límites de la razón y de la ciencia. Que a lo largo de la historia de la cultura el hombre se pregunte y quiera saber sobre algo que excede las posibilidades y los límites del conocimiento natural humano. Ante esas preguntas encontramos diversos tipos de respuestas en la historia de la cultura. Durante siglos, y para millones de hombres, las religiones han sido – y siguen siendo para buena parte de la humanidad – una forma de respuesta. Ciertamente registramos también, sobre todo en la modernidad, el pronunciamiento de respuestas que consisten en negar el sentido a tales preguntas, o que al menos intentan responder rechazando toda “religión positiva”. Serían las

filosofías de carácter ateo, escéptico, o agnóstico, y quizá deístas (...). Sin percibir la existencia de esa zona del pensamiento humano y la diversidad de doctrinas y vivencias que la han poblado no hay conocimiento del hecho religioso, y por muy eruditas que sean las descripciones y conocimientos sobre la exterioridad de las religiones y los conflictos sociales derivados de ellas, se escapa su más profundo sentido al omitir el problema del misterio como núcleo de la religiosidad (afirmativa o negativa) del hombre. (...) En segundo lugar, el hecho religioso comprende la constatación y contenido de los grandes mensajes que constituyen la substancia doctrinal de las grandes religiones (...) y la singularidad de sus fundadores (...) Las Iglesias son otro componente significativo del hecho religioso, organización, ritos, etc. (...) Y es consubstancial al hecho religioso la historia de las borrascosas relaciones entre los poderes, entre lo religioso y lo secular (...). Por ello no se puede prescindir al contemplarlo de la reflexión sobre el significado del integrismo, la intransigencia, y de su antítesis, la tolerancia. (...) La formación integral del hombre comprende su desarrollo: 1) físico o somático, 2) técnico o productivo, 3) intelectual o científico, 4) ético o moral, 5) estético o del sentimiento (...)

*El conocimiento del hecho religioso es un componente básico de la formación integral humana (...), que atienda equilibradamente a todos sus aspectos posibles y que no sea arbitrariamente reductora de la personalidad humana. Así, por ejemplo, para una educación unidimensional orientada casi exclusivamente en el eje producción-consumo – que, de facto, se va imponiendo sólo acompañada de pequeños ornatos – no parece necesario incluir seriamente el conocimiento del hecho religioso, o que pase más allá del anecdótico conocimiento de algunos elementos estéticos externos y de los más elementales símbolos (...). No es preciso para ser un experto productor de mercancías, y menos para ser un ávido consumidor; no es preciso para “triunfar” en esta sociedad competitiva que otorga la etiqueta del “éxito” preferentemente a muy otra clase de saberes (...).*

**Justificación de la posición.** Valor intrínseco de las religiones.



(...) La argumentación que llamo instrumental, constata el hecho de que los alumnos universitarios no pueden seguir correctamente las explicaciones de sus profesores sobre las obras de arte, sobre un texto literario, o una pieza de música clásica, debido a su craso desconocimiento de la Historia Sagrada, y en general de cuanto pudiera comprenderse como cultura religiosa. Qué decir, en esa misma línea, de la capacidad del gran público para entender la obra de un museo, el teatro clásico, o el sentido de no pocas conmemoraciones históricas... De todo lo cual se infiere que a quien no le interese, o en la medida que no le interese ese tipo de conocimiento, el arte, la literatura, la música, etc. no le sería especialmente significativo o interesante el conocimiento del hecho religioso, lo que no es cierto, porque el hecho religioso tiene a nuestro parecer una importancia substantiva como componente de la cultura humana (...)

a) Como creencias (...) tienen por lo menos el valor de ser las creencias (y vivencias) del otro, de mi prójimo, de mi conciudadano. Ello, y por eso mismo, porque él las piensa, y le emocionan, y constituyen su esperanza, y contribuyen a dar sentido a su vida, les confiere valor, un valor que ha de ser para mí respetable, porque si yo no respeto las ideas, las emociones, y las esperanzas de otro, es que no tengo respeto al otro. ¿Pero qué es “respetar” las creencias, ideas y sentimientos de otro? (...) Tras los sangrientos conflictos religiosos derivados de la Reforma Luterana, Europa descubre la tolerancia. La paz religiosa, requisito de la paz civil, requiere dos cosas esencialmente: cierta neutralidad del Estado en materia de religión (reconocimiento de la libertad de conciencia y protección de la libertad de cultos) y cierta disposición en los ciudadanos de respeto recíproco, de no agresión, coacción o represalia entre sí por motivo de creencias. Todo ello, ambas cosas de consuno, son la tolerancia tal como ya fue

vista por Locke en el siglo XVII (*Carta sobre la Tolerancia*). Entre nosotros, los españoles, alcanzar simplemente eso de forma estable y duradera es ya un logro magnífico, y por ello puede deslumbrarnos, y darlo por suficiente. ¿Pero, podemos entender hoy que eso es suficiente “respeto” a las creencias del otro? (...) Entiendo por tolerancia pasiva o negativa aquella que consiste en un “no hacer”, en un abstenerse. (No agredir, no prohibir, no perseguir, y aún no indagar ni reclamar pública declaración de las creencias de otro). (...) La mera tolerancia formalista, acompañada del menosprecio social, es en verdad intolerancia. (...) La actitud de tolerancia activa o positiva es incompatible con el menosprecio y, antes bien, implica simpatía, aprecio del otro, no sólo por lo que tiene de igual a mí





físicamente, sino también por lo que tiene de diferente de mí intelectual y emocionalmente, o sea, por lo que humanamente es tal cual es (...)

La tolerancia pasiva es un invento del primer liberalismo (...) Por el contrario una concepción menos individualista y más societaria nos conduce a la tolerancia activa. Esta es cooperativa. La sociedad, que no se percibe sólo como ámbito de competición entre individuos, pone solidariamente los medios

para que tanto los individuos como los grupos sociales puedan desarrollarse integralmente.

b) Como fermento crítico del orden social. (...) No deja de ser un fenómeno singularmente notable que el cristianismo fuese agudamente crítico del orden social romano en sus orígenes, y que vuelva a serlo de las actuales formas imperiales dos mil años después (...).

c) El Libro y la inspiración por el Libro son un fermento autocrítico recurrente. En efecto, refiriéndonos especialmente a tres grandes monoteísmos occidentales (...) su credo descansa en el saber “revelado”, codificado en el Libro santo. Cosa singular; es un libro que no pasa de moda. Las modas pasan por sus lectores y el texto permanece (...) Estos libros, que por su propia naturaleza entrañan la constante revisión o renacimiento, están cargados de semillas autocríticas (...) Aunque parezca una paradoja, en las religiones del Libro nunca está todo dicho. Por el contrario, el Libro siempre hace pensar y decir a cada época y cada sensibilidad una nueva teología.

d) Generador de energía y dinamismo. Las religiones en el orden práctico han sido y siguen siendo un formidable generador de energía intelectual, moral y social (...) Es donde el estudio del hecho religioso ha de mostrarse quizá más crítico para deslindar lo positivo y lo negativo, pues se trata de una historia que también nos enseña la proclividad de las religiones hacia el fanatismo, la intolerancia, el obscurantismo y el despotismo (... No puede concebirse la gran renovación del catolicismo

en la segunda mitad del siglo XX, sin tener en cuenta la durísima crítica intelectual del XIX y la dinámica antirreligiosa y/o laicista de los grandes movimientos sociales de nuestra época (...)

e) El cristianismo es un humanismo (...) Si por humanismo entendemos la búsqueda de la plenitud del hombre, así como la acción que tiende a la liberación humana, es preciso aceptar que existe un humanismo cristiano, según el cual la creencia en lo ultraterreno y en la providencia divina

no excluyen, sino que, por el contrario, exigen también la salvación del hombre en el más acá, en su existencia mundana (...)

**Religión y Cultura.** No se puede comprender bien la cultura exenta de sus claves religiosas (...) patentes en las instituciones, conflictos, costumbres, prácticamente en casi todas las manifestaciones de la cultura. Unas veces como ingrediente, y como causa concomitante a otros factores causales (...) El materialismo histórico, como bien sabemos, tiene por fundamento que la infraestructura determina la superestructura; acuña la acepción peyorativa de “ideología”, y podemos abreviar mucho en este punto citando el famoso pasaje de Marx: “La historia de la humanidad es la historia de la lucha de clases”. Con lo cual, obviamente, queda drásticamente pospuesto el componente ideológico en la explicación causal de los fenómenos (...) Acaso sea hora de reivindicar la importancia de la historia de las ideas, y dentro de esa orientación es donde sitúo como una reivindicación parcial, aunque muy relevante, el necesario conocimiento del hecho religioso, que guste o disguste, ha sido y sigue siendo un modo extenso e intenso del pensamiento y del sentimiento humanos. Discúlpenme que ponga un único y gran ejemplo:

¿Es comprensible el desenvolvimiento del individualismo en occidente y, por tanto, la génesis del concepto de libertad individual que florece en el despertar del liberalismo si se prescinde de calar en la obra de Lutero, y

Lutero conmovió los cimientos de la religiosidad occidental. En lo más hondo de la conciencia siembra la necesidad individual de buscar por uno mismo el significado de la verdad. Exige coherencia por encima de toda autoridad humana a esa voz de la conciencia

particularmente en la tesis del “libre examen”? Lutero conmovió los cimientos de la religiosidad occidental. En lo más hondo de la conciencia siembra la necesidad individual de buscar por uno mismo el significado de la verdad. Exige coherencia por encima de toda autoridad humana a esa voz de la conciencia. Es banal reducir el análisis a su connivencia con los príncipes alemanes. Ha desatado un torrente que desbordará pronto el ámbito de la religión para anegar otros campos: la filosofía, la política, la ética civil y la estética. Entender seriamente Europa hace imprescindible entender la Reforma, por ejemplo.

**Religión e Identidad Nacional (...)** La especial importancia de la religión en la Historia de España constituye probablemente uno de sus rasgos más notables y forma parte de la idiosincrasia de lo español. Detecto la indiferencia actual de muchos españoles jóvenes ante la religión, ante los fenómenos religiosos, como una señal más de pérdida de identidad colectiva. Sus padres no fueron tan indiferentes, y menos sus abuelos y sus bisabuelos. Ellos no se definían en materia religiosa por la indiferencia. No “pasaban” de religión. Eran creyentes, o ateos, o herejes, o “librepensadores”. Eran amigos o enemigos del clero, y veían con simpatía o con antipatía la religión. Cualquier cosa menos la indiferencia. No comparto la idea de quienes ven en ello un “progreso”.

(...) Como todo el mundo sabe, los socialistas formados ideológicamente en la vieja escuela de estas ideas somos más internacionalistas que nacionalistas. Pero sin perder de vista el internacionalismo, podemos fácilmente entender que todavía predominan más los elementos nacionales de identidad colectiva que los referentes internacionales (...). Pero lo que aquí me interesa destacar sobre la idea de nación es lo que significa como referente de la identidad

No puede concebirse la gran renovación del catolicismo en la segunda mitad del siglo XX, sin tener en cuenta la durísima crítica intelectual del XIX y la dinámica antirreligiosa y/o laicista de los grandes movimientos sociales de nuestra época

colectiva en su dimensión ética (...)

**Lealtad Constitucional.** La Constitución de 1978, repito, no es laica, ni confesional, sino aconfesional. No establece una religión oficial del Estado, cuya doctrina y estatus por tanto se hayan de proteger. Expresamente dice: “Ninguna confesión tendrá carácter estatal” (art. 16,3). Lo que garantiza en plano de igualdad es la libertad ideológica (que comprende la increencia) y la libertad de cultos. “Se garantiza la libertad ideológica, religiosa y de culto de los individuos y las comunidades sin más limitación, en sus manifestaciones, que la necesaria para el mantenimiento del orden público protegido por la ley” (art. 16,1).

Pero en este mismo artículo 16,3 se agrega un inciso que jamás incluiría una constitución laica: “Los poderes públicos tendrán en cuenta las creencias religiosas de la sociedad española y mantendrán las consiguientes relaciones de cooperación con la Iglesia Católica y las demás confesiones”. Esas relaciones de cooperación con la Iglesia Católica vienen reguladas básicamente por los Acuerdos con la Santa Sede. Así mismo, en el artículo 27, se incluye una cláusula concerniente a la educación que tampoco incluiría jamás una constitución laica: “Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (art. 27,3). En virtud de este precepto se imparte en todos los centros educativos, públicos y privados, enseñanza religiosa con carácter voluntario.

Preciso es recordar como contrapunto que la Constitución define asimismo con gran amplitud la libertad de pensamiento y de expresión – y expresamente, la libertad de cátedra (art. 20 a,b,c). Estos preceptos fueron en su día objeto de una delicada transacción, cuyos términos merecen ser recordados a fin de recabar una actitud de lealtad

al espíritu constitucional por parte de todos. En primer lugar, la voluntad de consenso, que implica la disposición a la transigencia recíproca,



y no la voluntad de imponer una fórmula al contrincante según la correlación de fuerzas que a la sazón domine. (...) Veinte años después de promulgada la Constitución no se ha encontrado la fórmula consensual que desarrolle el 27.3, lo cual resulta anómalo (...), una pérdida de eficacia educativa y un enorme despilfarro de recursos. Por tanto, y en primer lugar, recuperar el espíritu constituyente supondría recuperar la voluntad consensual, lo que – de ser sincero y operativo – requiere el uso del método adecuado (...)

En segundo lugar procedería una aclaración de fondo: el modelo de escuela propuesto en la Constitución no es un modelo de escuela laica, de exclusión de la religión confesional del ámbito escolar. Antes bien, es la afirmación de su opuesto, de la presencia de la enseñanza religiosa confesional, eso sí, con absoluto y riguroso respeto a la voluntariedad de los maestros que la imparten y de los escolares que la reciben. Lealtad al espíritu constitucional exige el reconocimiento de que en los centros públicos corresponde un espacio a la enseñanza confesional de la religión y, por tanto, a que esta enseñanza se lleve a cabo en condiciones académicas y de estatus docente que la hagan efectiva. Más aún, lo que habría que exigir es cierto rigor académico – exento de control ideológico – en una enseñanza para la que el país (creyentes y no creyentes) aporta considerables sumas en sueldos y espacios a los profesores. La lealtad al espíritu constitucional exige que en todos los centros se respete efectivamente la libertad de conciencia, y las autoridades educativas tendrían que velar para que en los centros concertados sostenidos con fondos públicos no se imponga con subterfugios o coacciones la enseñanza religiosa confesional ni las prácticas de culto. En unos y en otros centros entendemos que es de suyo muy educativo el conocimiento por la práctica diaria de la verdadera tolerancia y del reconocimiento respetuoso de la diversidad.

En tercer lugar es preciso insistir aquí en la nítida línea que separa la enseñanza confesional de una religión y la enseñanza sobre el hecho religioso a la que nos hemos referido como conveniente en puntos anteriores (...) En sentido estricto pudiera

Veinte años después de promulgada la Constitución no se ha encontrado la fórmula consensual que desarrolle el 27.3, lo cual resulta anómalo (...), una pérdida de eficacia educativa y un enorme despilfarro de recursos

establecerse un sistema incluso amplio de enseñanzas sobre el hecho religioso, distribuido a lo largo del currículo, suprimiendo toda enseñanza religiosa confesional. Pero entendemos que esto no daría cumplimiento al derecho constitucional (art. 27.3) (...) Si se reconociera la conveniencia que hemos postulado con carácter general, para todos, de un suficiente conocimiento del hecho religioso, no sería demasiado difícil hallar la fórmula según la cual para algunos alumnos (aquellos que expresamente lo demanden, una parte de esas enseñanzas les sean impartidas bajo el régimen convencional al uso, de enseñanza confesional de la religión. Lo cual permitiría establecer para todo este bloque de conocimiento en su conjunto los mismos requisitos de rigor y de exigencia académicos que garantizan la eficiencia escolar de las demás enseñanzas (...)

## II. Dificultades del momento presente.

**Enquistamiento posicional de la Jerarquía católica.** (...) Durante las Cortes Constituyentes la actitud eclesiástica fue muy otra (...) La experiencia de los últimos años demuestra que enrocarse en la estrategia de los contenciosos legales es estéril. No hay otro camino fecundo que el retorno al diálogo abierto con todas las partes interesadas, sin limitarse al diálogo institucional. La sociedad civil, la opinión ilustrada, tienen algo que decir y concordar también en esta importante materia. Antes de discutir sobre textos legales sería preciso entenderse sobre los objetivos de la norma. Si se llegara a compartir una filosofía, quedaría expedito el camino al derecho.

**El neoant clericalismo** (...), bien distinto al indiferentismo con respecto a la religión

(...). Aquí y ahora confluyen varias clases (3 causas) de anticlericales: Existe en primer lugar un anticlericalismo que llamaría histórico, encarnado generalmente en personas de mayor edad, supervivientes de una época pasada muy comprometida ideológicamente, y a los que no les faltan también experiencias muy negativas del nacional-catolicismo que bastarían por sí solas para justificar su lógica animadversión. Este es el género de anticlericales que me merecen el mayor respeto (...)

Pero en 2º lugar hay otro anticlericalismo que se alimenta primordialmente del oportunismo, esto es, de la “rentabilidad” social que ocasionalmente produce la actitud anticlerical. En tercer lugar situaría la forma más superficial, pero acaso más extensa, de actitud antirreligiosa, derivada de la moda “postmoderna”, y que rehúye no sólo toda metafísica, sino también cualquier forma de apelación al objetivismo moral (...)

Por su parte, los ideólogos de la derecha liberal hacen como que no oyen las críticas y descalificaciones que provienen de las Iglesias a los excesos del capitalismo (...) Esa derecha llamó “desagradecidos” a los obispos y curas que postulaban el cambio y daban cobijo a los

sindicalistas clandestinos (...)

[Hoy], al sustituir el concepto por la imagen, no es preciso negar algo, sino evitar su presencia. Y, si es preciso hacerlo presente, basta con seleccionar uno de sus perfiles y hacerlo con la debida insistencia. En el discurrir conceptual importa mucho la argumentación. En el discurso de las imágenes importa más el perfil y la frecuencia (...) Pueden ustedes fácilmente imaginar, pongamos por caso, qué idea tienen nuestros escolares del Islam. Pues bien, esa voluntad de silenciar y marginar en lo posible todo lo concerniente a la religión, me temo que está siendo un serio obstáculo al conocimiento crítico del hecho religioso que nosotros postulamos (...). Pues bien, señores, la desinformación no sólo es incultura, sino semillero de prejuicios y, de prejuicios y ciegas pasiones en torno a esta materia, ya hemos padecido bastante (...)

\* Simposio en el Centro cultural Conde Duque de Madrid, el 16 y 17 de abril de 1999, organizado por el **Instituto Fe y Secularidad**, tras un seminario de dos años lectivos en el que también intervino el autor. En *Educadores* 192 (1999) 345-388; y en *Iglesia Viva* 202 (2000) 17-59.

## TRES



Marta Mata i Garriga

Sobre el laicismo y el sentido preciso de “escuela laica” Gómez Llorente nos enseñó mucho a todos y nos libró de prejuicios y prevenciones. Hay textos más densos, pero éste rezuma afectividad e intimidad personales

### *Marta Mata: Creencia y laicismo*

Luis Gómez Llorente (2007) \*

Durante bastante tiempo, Marta Mata era para nosotros la compañera que venía frecuentemente de Barcelona y nos presionaba para que los socialistas de la meseta aceptáramos integrar en nuestros postulados las reivindicaciones lingüísticas y culturales de Cataluña (...). A nosotros, la verdad sea dicha, nos preocupaban más los aspectos económico-sociales de la educación; la escuela como medio para reequilibrar las desigualdades de origen, y en el aspecto humanístico, la educación



**Muchos desconocíamos su credo [cristiano], porque en nuestras organizaciones ni se pregunta al respecto, ni se suele hacer exhibición de ello. En esos asuntos cada cual piensa a su modo y esas creencias no interfieren para nada en el quehacer de la causa que nos une.**

como vía de emancipación intelectual y moral. Ella despertó en nosotros la sensibilidad ante los hechos diferenciales (...) Por eso le teníamos tanto respeto y tanto cariño (...) Algunos meses después de su muerte llega a mis manos el ejemplar de una revista que incluye una amplia entrevista con Marta Mata, por la cual me entero de sus creencias religiosas (...) Muchos desconocíamos su credo [cristiano], porque en nuestras organizaciones ni se pregunta al respecto, ni se suele hacer exhibición de ello. En esos asuntos cada cual piensa a su modo y esas creencias no interfieren para nada en el quehacer de la causa que nos une. Pero en este caso, dada la alta significación del personaje, nos hace recapacitar en voz alta. Marta fue todo un referente en la defensa de la escuela laica. Expresamente reitera esa forma de pensar en la citada entrevista. Incluso no consideraba que la escuela privada confesional sea una buena fórmula.

“En nuestra sociedad, una escuela definida por un credo que no es para todos separa. La separación es aparentemente cómoda, pero antieducativa” [...] “No podemos pedirles a los maestros que sean católicos toda la vida, ni a los niños que vayan a la escuela que sean cristianos. En cambio en la parroquia sí que lo podemos pedir. Estoy convencida de que cada cosa tiene su sitio”.

Ser cristiano y desear la escuela laica. No hay contradicción alguna. Como dice Marta, cada cosa tiene su sitio. No hay contradicción alguna siempre que la escuela laica sea como la concebía D. Francisco Giner, y como de hecho fue la Institución Libre de Enseñanza: respetuosa de todas las creencias religiosas y simpatizante de la espiritualidad humana; neutra con respecto a los dogmas peculiares de cada confesión, y claramente comprometida con los valores del diálogo, la tolerancia activa, la justicia social y la paz.

Es la postura coherente de otros muchos cristianos que no son laicistas, y ni aun socialistas, a pesar de ser cristianos, sino que precisamente lo son por ser cristianos. Personas ciertamente muy respetables que encuentran en esos campos del compromiso social la forma de hacer valer aquí y ahora unos valores evangélicos, confluyendo con otras personas que afirman muchos valores prácticamente idénticos aunque fundamentados en otras tradiciones.

Digo intencionadamente laicistas, y no

**Ser cristiano y desear la escuela laica. No hay contradicción alguna. Como dice Marta, cada cosa tiene su sitio**



simplemente defensoras de la laicidad del Estado y de las instituciones públicas. Porque este tipo de personas, al que Marta pertenecía, son el mejor testimonio de que no todo laicismo es necesariamente antirreligioso, aunque también es cierto que subsiste una cierta deriva antirreligiosa y anticlerical del laicismo que obviamente no es del caso.

Ser laicista es defender y propugnar activamente el Estado laico, con todas sus consecuencias. Sin laicismo como movimiento teórico-práctico no se hubiera llevado a cabo toda la revolución liberadora y secularizante que emancipó la cultura y las instituciones de la vieja Europa, frente a la prepotencia dominante primero, y frente a la resistencia después, de las Iglesias.

Distinguen maniqueamente entre laicidad (lo aceptable) y laicismo (lo vituperable) quienes desean descalificar el laicismo. Es decir, quienes asumen un cierto grado de laicidad de las instituciones que ya no tiene vuelta atrás, pero que al mismo tiempo desearían detener todo nuevo avance en esa dirección. Son aquellos que se dan por perseguidos ante las leyes permisivas, que sin imponerles nada a ellos, amplían sin embargo el ámbito de la libertad y de los derechos de quienes piensan de otra forma.

Ahora nos explicamos mejor el tono moderado de Marta; ahora podemos entender con mayor profundidad su ideal de escuela, las hondas raíces que en ella tuvieron sus ideas de solidaridad social, de escrupuloso respeto por el desarrollo de la conciencia infantil, su gozo al percibir el progreso moral de la conciencia autónoma de los adolescentes; su aprecio por la libre elección de la juventud; todo aquello en lo que ella situaba el

**Distinguen maniqueamente entre laicidad (lo aceptable) y laicismo (lo vituperable) quienes desean descalificar el laicismo**

alma y el sentido de la educación.

Al reconocer sus méritos es justo decir también que no era una insólita excepción. A la luz de la notoriedad brillan a veces cualidades éticas que se dan también en otras muchas personas cuya existencia es menos notable. Que nos sirva su recuerdo, ahora que la conocemos un poco mejor, para constatar que la creencia también puede ser fermento de compromiso y exigencia de libertad. Que desde la creencia también cabe fundamentar y plantear aquello de la escuela libertadora.

Un buen motivo para ser exquisitamente respetuosos con la religión – y para distinguir una y otra vez entre las polémicas opiniones que a veces emite la Jerarquía católica y el hecho religioso en su conjunto que es mucho más diverso y complejo – sería la existencia de los muchos creyentes que defienden como el que más la distinción entre moralidad y legalidad, así como un modelo escolar público que para ser verdaderamente integrador de todos ha de abstenerse sobre las creencias de una parte, por muy respetables que éstas sean. Creo que esta es una de sus más valiosas enseñanzas.

\* En *Participación Educativa* (revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado), nº extraordinario, mayo de 2.007: “*Marta Mata i Garriga, una vida para la educación*” pp. 30-34.



**Que no sorprenda como herramienta un texto de tanta talla intelectual y política (autorizado por su autor). En esta grave hora europea se necesita.**

**UNO**

## ***República, laicidad y ciudadanía\****

**Antonio García Santesmases**  
Catedrático de Filosofía Política de la UNED



¿Qué podemos aprender de lo ocurrido en Francia tras los sucesos trágicos que hemos podido contemplar? [terrorismos del 13.11.2015]. Algo muy elemental y que nos cuesta aprender: la laicidad es necesaria pero no es suficiente. Es necesaria si queremos hablar de democracia pero no es suficiente si queremos que esa misma democracia y los valores republicanos lleguen a arraigar. Poco puede hacer la laicidad cuando el modelo social europeo se descompone y el orden internacional aparece descontrolado, lleno de luces y sombras, donde cambian los aliados, las prioridades y las estrategias de la noche a la mañana a una enorme velocidad. Los antagonistas de ayer son los aliados de hoy; los criminales, los benefactores; las esperanzas primaverales, las pesadillas invernales.

Todos los que nos hemos interesado por la cuestión del laicismo hemos mirado siempre a Francia como ejemplo de un modelo de república laica. Un modelo que hemos envidiado, que hemos admirado y del que nunca hemos dejado de aprender (de sus aciertos y de sus errores). Lo hemos hecho hoy igual que lo hicieron los

republicanos españoles en los años treinta (...) Cuando la república española trata de resolver el problema religioso, el Vaticano trata de buscar un acuerdo porque tiene en su cabeza lo ocurrido tras la revolución rusa y la revolución mexicana y piensa que mejor conseguir un acuerdo, como el logrado con una república laica como la francesa, que ir a una polarización de consecuencias imprevisibles (...)

El hecho es que el modelo de un Estado que se hiciera cargo del mundo educativo, que promoviera una ciudadanía más allá de las particularidades religiosas, que fuera capaz de articular un sentido de nación cívica y no religiosa, siempre estuvo presente en las aspiraciones de los republicanos españoles. Y siempre encontró la mayor hostilidad en las derechas españolas para las que la república laica era contraria a la tradición española, en la que estaban sellados indefectiblemente el trono y el altar. (...)

Los republicanos españoles admiraban el modelo francés y vivieron con un terrible dolor, como un hachazo, el abandono que Francia hizo de la república española cuando se produjo el golpe militar de julio del 36. La política de no intervención los dejó a los pies del nazismo y del fascismo. Ese dolor se tornó en sorpresa cuando contemplaron la facilidad con la que caía la república francesa ante el nazismo en 1940. El pueblo español había resistido durante tres años a un golpe militar y el pueblo francés había caído sin resistencia. ¿Qué le pasaba a la nación ejemplo de república, de laicidad, de ciudadanía, heredera de la revolución francesa, para sucumbir con tanta facilidad? (...).

No cabe duda que el modelo para las izquierdas españolas, al encarar la transición, seguía siendo Francia. Sigue siendo un modelo que permanece como un referente ideal pero que no se llegó nunca a implantar. Los pactos de la transición condujeron a un consenso que hoy está puesto en cuestión y que puede ser revisado en la próxima legislatura.

El modelo que se implantó en España, define un modelo de Estado aconfesional, que reconoce el papel de la Iglesia católica en el propio texto constitucional y que propone un modelo de colaboración entre la Iglesia y el Estado en el ámbito educativo. Tras laboriosas negociaciones –

incluyendo la retirada del ponente socialista de los trabajos de la ponencia constitucional – se alcanzó el consenso en torno al artículo 27 de la Constitución.

Donde no hubo consenso fue en los acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede que el gobierno de UCD negoció paralelamente al debate constitucional y que aprobó con el voto en contra de los socialistas. Tras catorce años de gobierno de Felipe González y ocho de Rodríguez Zapatero no se han denunciado estos acuerdos, aunque la promesa siempre vuelve a aparecer cuando hay campañas electorales. En esta ocasión también ha vuelto a aparecer

(...) El profesorado de los centros públicos es elegido por el Estado entre los aspirantes respondiendo a criterios basados en el mérito y la capacidad; esto ocurre con todos los profesores exceptuando al profesorado de religión que es elegido por el Obispo de cada provincia. En el momento en que se aprobaron estos acuerdos (...) no podíamos imaginar la relevancia que tendrían hoy fenómenos como la multiculturalidad.

La situación en la que nos encontramos es que si el Estado español mantiene los actuales acuerdos, las distintas confesiones religiosas solicitarán (ya lo están haciendo) el mismo estatus que la jerarquía católica. Si mantenemos los actuales acuerdos, la multiconfesionalidad se acabará imponiendo. Algunos consideran que ese es el camino que nos espera y que además es un camino deseable para avanzar en la política de integración de los distintos colectivos. Hacer presentes las distintas religiones en los centros educativos y buscar vías de convivencias que permitan aceptar las diferencias es el objetivo que persiguen. Otros pensamos que sería preferible buscar una vía alternativa. De la misma manera que en las Facultades de Filosofía existen materias como Filosofía de la religión o Historia de las religiones, o en las Facultades de Sociología asignaturas como Sociología de la religión; habría que conseguir que todos los alumnos tuvieran un conocimiento de las variantes del hecho religioso y de

las actitudes ante el mismo. Un estudio de las distintas religiones y de las posturas filosóficas (creencia, agnosticismo, ateísmo) ante el hecho religioso.

Creo que un estudio laico del hecho religioso – que dejara la catequesis para la parroquia, para la sinagoga o para la mezquita – sería muy conveniente para afrontar los problemas del multiculturalismo y del republicanismo, del antisemitismo y de la islamofobia (...)

Es evidente que el neoconservadurismo moral siempre ha estado en contra de esta propuesta republicana porque a su juicio el laicismo iguala a las distintas confesiones religiosas y nos conduce hacia una política de permisividad moral y de relativismo (...) Todos los expertos que tratan el desafío ante el que nos encontramos insisten en la necesidad de articular una política que logre la integración de sectores de la población musulmana que no se sienten vinculados a los valores de la república laica y que muestran su frustración atacando los símbolos nacionales o aplaudiendo la violencia criminal (...)

Lo que los hechos nos muestran, una y otra vez, es que no será posible que la escuela pública cumpla su cometido si se le pide que sea ella y sólo ella la que palíe las desigualdades que produce nuestra sociedad. La escuela pública puede hacer mucho pero no lo puede hacer todo; pero lo que sí puede hacer es ser consciente de que la transmisión de los valores del mundo republicano no está garantizada para siempre (...) [Que la] curiosidad se despierte también en nuestro país y los alumnos de nuestros institutos puedan saber, al ver por televisión la serie sobre Carlos V, quién era Lutero, qué papel jugaba el Vaticano, qué reclamaba Bartolomé de las Casas y por qué ya entonces tenía importancia el Turco. Si además de conocer las batallas se pudiera argumentar por qué se superaron las guerras de religión y se llegó a aceptar el pluralismo, mucho habríamos avanzado.

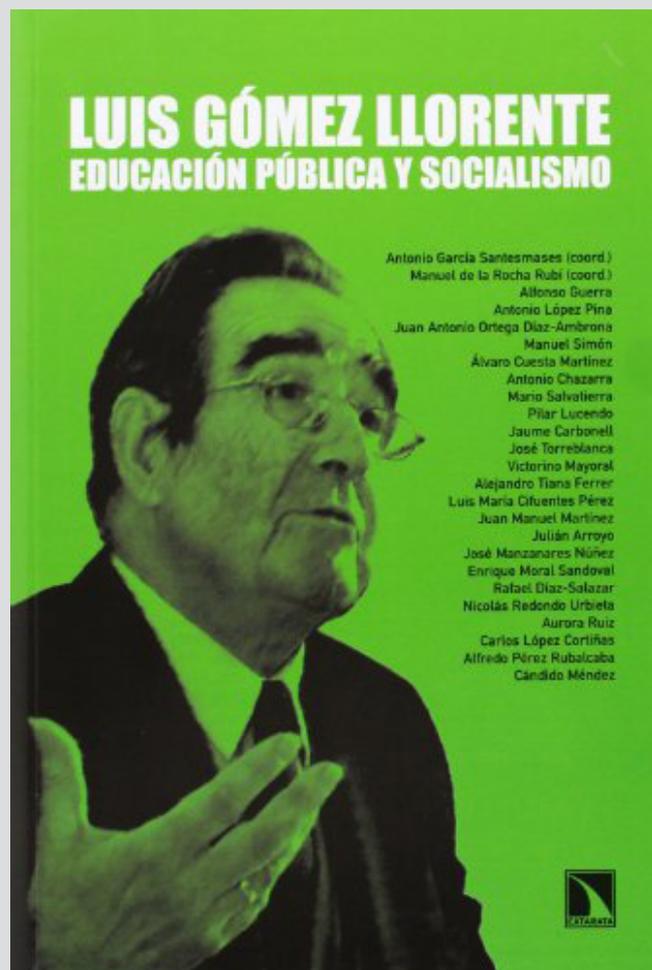
\* En el periódico digital *Cuarto Poder*, 29.11.2015

**DOS**

**Herramientas impresas**  
Redacción

**A. Más publicaciones de Luis Gómez Llorente**

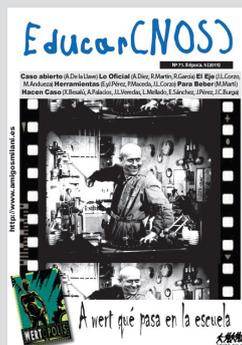
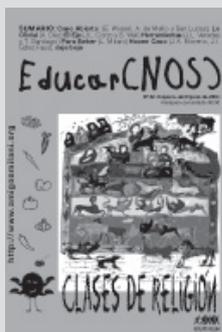
- *La escuela pública comunitaria* (con V. Mayoral) (Laia, Barcelona 1981)
- *Educación pública* (Morata, Madrid 2000)
- “El laicismo y la escuela”, en P. De Blas (ed.), *Laicidad, educación y democracia* (Biblioteca Nueva, Madrid 2005) 37-67.
- “Documento inicial” en P. Ortega, J.A. Baigorri, V. Trapiello, J. Pichel, *Sociedad, Cultura y Religión* (Laberinto, Madrid 1996) 13-77.
- Y numerosos artículos y conferencias dispersos.
- Libro-homenaje en UGT el 11.12.2012: A. Gcía. Santesmases y M. de la Rocha (coords.), *Luis Gómez Llorente. Educación pública y socialismo* (Catarata, Madrid 2013)



**B Educar(NOS) ya ha entrado más veces en estos temas. Ver sus monográficos:**

- 10) *Manual para una ministra de educación* 2(2000) [Pilar del Castillo (PP), autora de la LOCE, enseguida derogada por el PSOE]

- 22) *Clases de religión* 2(2003) [una síntesis ágil al alcance de todos]
- 49) *Pactar que no es verdad*: 1(2010) [sobre el Pacto fallido de Gabilondo]
- 71) *A Wert qué pasa en la escuela*: 3(2015) [sobre el caos de la LOMCE actual]
- 72) *Un libro en blanco*: 4(2015) [el Libro blanco encargado a José Antonio Marina]



**Recogemos un suelto de la prensa para palpar mejor la actualidad. Y acariciamos sólo un asunto clave en *Educar(NOS)*: aulas alternativas para los descolgados del sistema, que apenas resisten la nueva Educación básica profesional**

## Angustia escolar

José Ignacio Torreblanca \*

En la vida hay pocas certezas y muchas dudas. Entre las certezas hay una inamovible que seguro que comparten: que solo la educación nos garantiza un futuro mejor y más digno, como individuos y como colectividad. Entre las dudas hay una que seguro que se repite día tras día en su cabeza: la de si está, estaremos, haciéndolo bien.

Público o privado, concertado o cooperativa, laico, religioso o de valores (¿y qué valores?), con método o sin método (¿y qué método?), orientado al rendimiento, la competencia y el mercado o humanista y centrado en las personas, con autoridad o con responsabilidad, con libros o sin libros, electrónicos o de papel, con deberes o sin ellos (¿y cuántas horas al día?), con uniforme o sin él (¿y hasta cuándo?), en el barrio o en otro sitio, bilingüe o con idiomas, pequeño y familiar o grande y anónimo, en España o fuera de ella, horario continuado o partido, extraescolares o dejémosles en paz, vacaciones cortas y

frecuentes o largas y asalvajadas. Añadamos a eso el lote de decisiones a tomar en casa: van solos o acompañados y a partir de cuándo, supervisión o mano ancha, premios o castigos, se acuestan a las ocho, a las nueve o a las diez, disciplina o empatía, con móvil o sin él, paga mensual o no, ropa de marcas o austeridad, cuándo se pueden quedar solos, se van un año fuera o no, y cuándo es mejor en 4º de ESO o en 1º de Bachillerato, y así sucesivamente. Son decenas de decisiones binarias que se bifurcan y avanzan por un árbol lógico que no te deja volver sobre tus pasos. Una pesadilla para la que nadie te prepara. Desde luego que antes era todo más simple: ibas al cole o no, y ya estaba, nadie se hacía tantas preguntas. Y los padres educaban a distancia o por defecto, pero si allí había un método desde luego que estaba muy bien disimulado.

Comienza el curso y nos obsesionamos con la educación: reválidas, leyes, libros, PISA, los profesores. En medio del estrés puedes tener un pensamiento iluminador: si hemos salido de las cavernas y llegado a la Luna será porque al final todo acaba saliendo bien. Pero claro, no todos han llegado a La Luna, te vuelve a asaltar la duda, ¿a qué colegio iría Neil Amstrong?, te sorprendes pensando. Y vuelta a empezar.

\* En *El País* 8.9.2016. @jitorreblanca



## Escuela para todos o todos para la escuela

Igor Ibarrondo (BI)

Quiero compartir una incertidumbre que en algunas ocasiones nos asalta a quienes nos movemos en la educación compensatoria, en programas que tratan de dar una *segunda oportunidad* a aquellos que han salido de la escuela. No es una incertidumbre que nos cuestione nuestro día a día, pero sí que nos confunde cuando se plantean reflexiones más generales y nos hace suponer cierto recato de las Instituciones en respaldar con decisión nuestra actividad.

descrito Natxo Martínez<sup>1</sup>: “Los programas de compensación del fracaso escolar hace que se encuentren en una especie de encrucijada entre diferentes sistemas o escenarios, con objetivos múltiples que hacen que, en ocasiones, se muevan en situaciones contradictorias o incluso paradójicas”. Paradojas como “excluir para incluir” (programas segregados para incluir los que antes se expulsaron de la escuela), “normalizar la exclusión” (que sea itinerario normalizado lo que debería ser una medida extraordinaria), “externalizar el fracaso” (sacar de la escuela programas especiales con mayor presencia de asociaciones, recursos locales...), “¿máxima calidad sin efecto llamada?” (programas compensatorios muy buenos, pero



Todos de acuerdo en construir una escuela para todos, pero no en mantener a todos en la escuela a cualquier precio. Un gran logro la escolaridad para todos y su obligatoriedad hasta los 16 años, pero ahora debemos enfrentar el reto de que todo el alumnado aprenda, a pesar de sus diferencias de partida. Si la escuela trata a todos por igual no está siendo justa con aquellos que son diferentes y su permanencia en la escuela se convierte en una experiencia de fracaso, de conflicto, de frustración, cargada de conflictividad y descontento.

La incertidumbre a la que me refiero, la ha

como oferta excepcional).

En la educación compensatoria no somos pocos los que creemos en una escuela para todos, inclusiva y única, pero que atienda a la diversidad. ¿Y cuando no es así? ¿Dejaremos alumnos atascados en sus procesos educativos? En ocasiones no podemos contemplar el fracaso escolar como estadística, sino como historias de vida, como nos recuerda Ignacio Calderón<sup>2</sup>,

1 “Entre Escila y Caribdis: Formación profesional básica e incorporación social. Elementos para el análisis, la reflexión, el debate o la planificación.” Natxo Martínez Universidad de Deusto

2 “Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Pobreza

que publica aproximaciones biográficas al fracaso escolar. Son historias que ponen de manifiesto que el fracaso escolar no es un fracaso personal de cada chico o chica, sino un constructo sociocultural que la escuela no logra afrontar y permite afirmar que la escuela ha fracasado con ellos.

Este fracaso de la institución escolar con los diferentes ya lo manifestaron los de Barbiana en su libro colectivo *Carta a una maestra*: “Querida señora: usted ni siquiera recordará mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos!” “También nosotros... sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos; un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.”

Este fracaso se acentúa en la Secundaria, como lo explica Antonio Bolívar por: “la configuración contradictoria de la ESO (12-16 años) por su condición híbrida, cuya doble configuración genera, al tiempo, una indefinición. Por una parte, como educación obligatoria, básica y común, se asemeja a la educación Primaria. Por otra, como una etapa más de la Secundaria, se identifica con los Bachilleratos y la FP. Contradicción que se acentúa al asignar su impartición a profesores de Bachillerato o de FP, cuya cultura profesional es propia de una enseñanza no obligatoria, no comprensiva, cuando los maestros (como se ha mostrado en el Primer Ciclo) tenían una cultura profesional más cercana”<sup>3</sup>.

Por eso, mientras todas las escuelas no se transformen en esta línea de inclusividad que garantice el éxito para todos, habrá situaciones en las que elegir entre una escuela que expulse al alumnado (a veces con eufemismos: cambio de centro, suma de expulsiones, escolarización domiciliaria, absentismo consentido...), o dé una respuesta especializada al alumnado ya sentenciado en los centros escolares *normales*.

---

y fracaso escolar en una historia de vida” o “Fracaso escolar y desventaja sociocultural, una aproximación biográfica.”

3 Bolívar, A. “La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad” en REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación 2004, Vol 2. Nº1.

***“Querida señora: usted ni siquiera recordará mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos!” “También nosotros... sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos; un instrumento de diferenciación cada vez más irremediable.”***

***(Carta a una maestra)***

Respuesta especializada que ya se está dando sin complejos, sin miedo al éxito, ni al efecto llamada, con la responsabilidad de conseguir el éxito para el alumnado y de la mano de la investigación científica actual. Y, sobre todo, poniendo en el centro al alumno, dándole la palabra y la oportunidad de ser diferente y aún así construir itinerarios de éxito formativo.

Acabo con algunas características que a mi juicio debe tener esta respuesta diferencial para evitar ser simplemente una diferenciación prematura:

- La escuela compensatoria no debe olvidar nunca el propósito del logro de las competencias básicas: “el capital cultural mínimo y activo competencial necesario para moverse e integrarse en la vida colectiva”
- Ni tampoco olvidar el punto de vista crítico: no sólo tenemos que conocer la realidad, sino cambiarla por una realidad que humanice.
- No cejar en el esfuerzo por conseguir el mayor éxito para todos, a pesar de que las situaciones de partida sean muy diferenciales. Es muy importante que los profesores y los directivos mantengan las expectativas en la capacidad de aprendizaje del alumnado.
- Tener claro el objetivo de transformar la escuela que genera desigualdades, sin desligarse de ella y, en la medida de lo posible, trabajando en pos de una escuela para todos y todas.



## ASOCIACIÓN ESPAÑOLA de ESCUELAS de SEGUNDA OPORTUNIDAD

Roberto Gcía. Montero (BI)

La Asociación (E2O) nació en España en marzo de 2016, fundada por seis entidades entre las que está *Peñasal Kooperatiba*. Su objetivo es consolidar estas Escuelas e impulsar su reconocimiento oficial, su desarrollo y sostenibilidad. El modelo se basa en tres ideas principales: una formación innovadora para reforzar las competencias básicas, los aspectos sociales y las prácticas en empresas asociadas. La iniciativa bebe de la experiencia de la red francesa creada en 2004, que hoy cuenta con 42 escuelas, 14.000 jóvenes y una tasa de éxito del 60%.

En España, tras nueve meses, se han triplicado las entidades socias (17) y otras están a punto de ingresar; se han firmado convenios con universidades y organismos transnacionales; y adquiere una presencia pública de relevancia en el territorio estatal. La red que contempla distintas figuras de socios (Escuelas E2O, socios del sector educativo, empresarial, académico, social, y jóvenes) porque entiende que todos son importantes para una mejora de la situación juvenil.

El mes de mayo se celebró el Primer encuentro en Zaragoza con más de 180 participantes: representantes del profesorado y jóvenes de esas seis entidades, distintas administraciones públicas (ministerios, gobiernos autonómicos, organismos públicos de empleo), instituciones privadas, fundaciones bancarias, universidades y escuelas.

Durante estos meses E2O ha participado en varios foros: en el seminario sobre fracaso escolar (Abjoves) celebrado en Barcelona; y liderando una reflexión junto a La Caixa en el Palau Macaya (Barcelona) para debatir el modelo de Escuela de Segunda Oportunidad. Para el mes de mayo de 2017 se prepara un monográfico de la revista *Cuadernos de Pedagogía*. El Segundo encuentro anual de esta red se celebrará en Sevilla entre el 4 y el 6 de abril próximo y más información puede verse en [www.e2oespana.org](http://www.e2oespana.org)

c  
a  
j  
a  
b  
a  
j  
@

## Próximo encuentro-cursillo:

**La pedagogía de Barbiana y de Milani**

En Casa-escuela Santiago Uno (SALAMANCA), 28 tarde – y 29 de abril 2017

Información e inscripciones MEM [www.amigosmilani.es](http://www.amigosmilani.es) y [grupomilani@movistar.es](mailto:grupomilani@movistar.es) Tfnos.914026278 y 680713651

**Colaboran en estas historias trimestrales** los lectores e internautas que lo deseen. Y, por ahora, los colaboradores hijos: **J.L. Veredas** (FP Agraria, SA), **Tomás Santiago y Luisa Mellado** (infantil y primaria, Salamanca), **A. Oria de Rueda** (FP y gestor de contenidos en TV, M), **Oliva Martín** (educación familiar, SA), **Miquel Martí** (Unesco, B), **J. Martí Nadal** (animación juvenil, Polinyà de Xúquer V), **Álvaro G<sup>a</sup>-Miguel** (dibujo, Coca SG), **Carlos García** (ex-director de primaria, Pto. de Sta. M<sup>a</sup> CA), **Alfonso Díez** (maestro, SA), **J.L. Corzo** (universidad, M), **Juan Bedialauneta** (FP, Sáhara), **Adolfo Palacios** (música, S), **Xavier Besalú** (Universidad, GI), **Gerardo Fernández** (FP Básica, M), **M. Pérez Real**, (Pedagogo, secundaria, SE), **J.E. Abajo** (Enseñantes con Gitanos, Aranda de Duero BU), **L. Alanís** (Secundaria, Gerena SE).

**Hemos regalado muchos ejemplares, pero papel, fotocopidora y correos se empeñan en cobrar. Redactores y dibujantes no. Échanos tú una mano. Esta es una revista a base de voluntariado..., pero tenemos déficit.**

**Suscripción: 24 € por dos años (8 números).** Ejemplar suelto y atrasados: 3 € (Precios unificados el 20.2.2010).

Por giro, ingreso o transferencia a la **cuenta del MEM: ES89 1491 0001 21 2135824528**  
También contra reembolso, pero domiciliar el pago en tu Caja o Banco es lo más barato.  
(No disponemos aún del pago directo por Internet).

**MEM (Movimiento Educadores Milanianos) c/ Santiago, 1. 37008 SALAMANCA**  
(Tfno. 923 228822 Salamanca – 91 4026278 Madrid) E-mail: [charro@amigosmilani.es](mailto:charro@amigosmilani.es)

Una vez confirmado el pago, procedemos a enviar los números por correo ordinario.

La información recopilada en el proceso no podrá ser utilizada con otros fines y eres tú responsable de la veracidad y validez de los datos aportados para llevar a cabo el cobro.



Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO