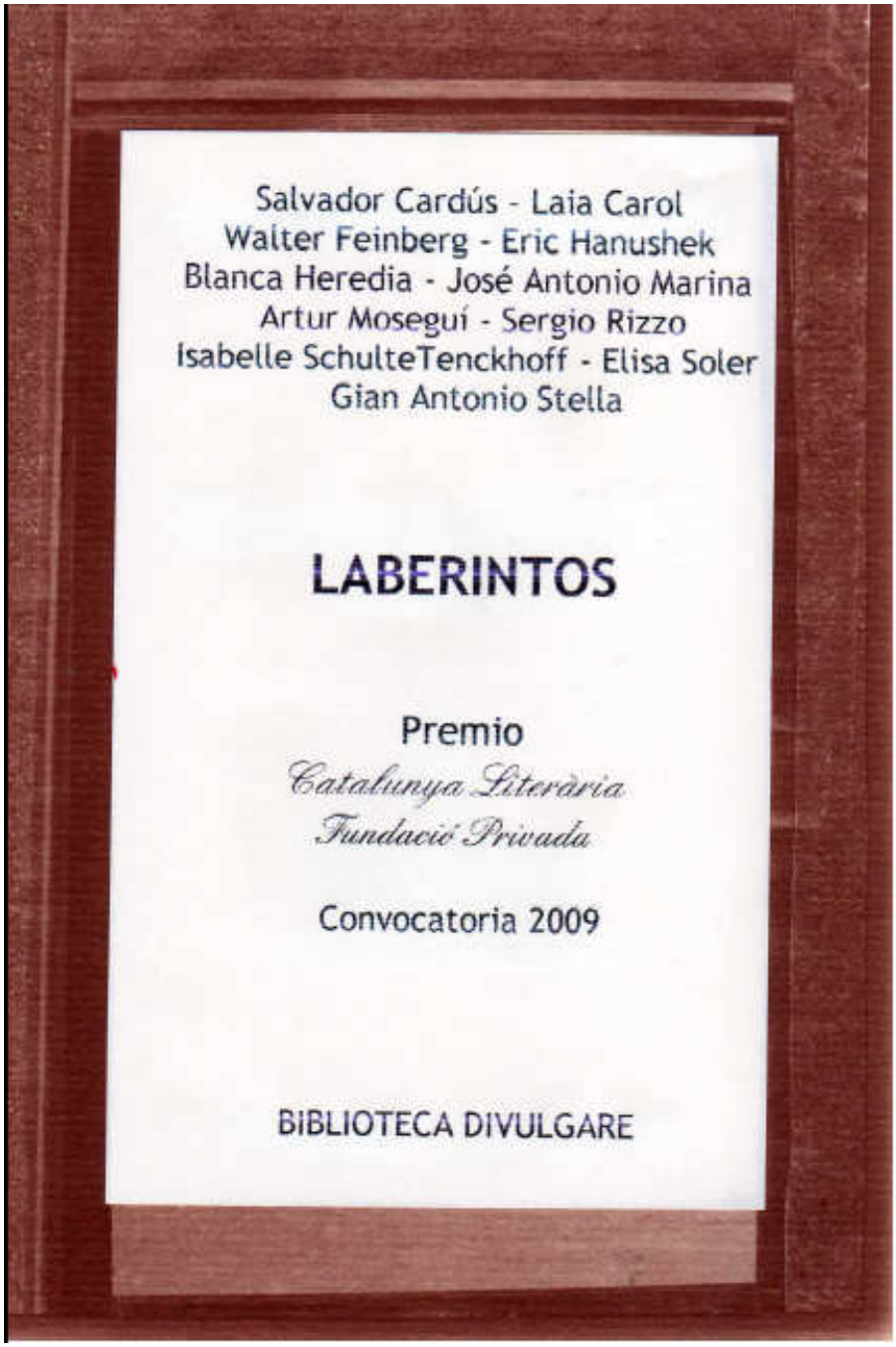

Salvador Cardús - Laia Carol
Walter Feinberg - Eric Hanushek
Blanca Heredia - José Antonio Marina
Artur Mosegui - Sergio Rizzo
Isabelle SchulteTenckhoff - Elisa Soler
Gian Antonio Stella
LABERINTOS
Premio
Catalunya Literària
Fundació Privada
Convocatoria 2009
BIBLIOTECA DIVULGARE

Salvador Cardús – Laia Carol
Walter Feinberg - Eric Hanushek - Blanca Heredia
José Antonio Marina - Artur Moseguí - Sergio Rizzo
Isabelle Schulte-Tenckhoff - Elisa Soler
Gian Antonio Stella

LABERINTOS

Premio
Catalunya Literària
Fundació Privada

Convocatoria 2009

BIBLIOTECA DIVULGARE

EJEMPLAR GRATUITO

Edición para circulación gratuita Biblioteca Divulgare - 2010

Todos los derechos son propiedad de Catalunya Literària Fundación Privada
Rambla Nova 106-bis 7º 4ª - 43001 Tarragona

Prohibida la reproducción total sin la autorización fehaciente
del titular de los derechos.

Depósito Legal: T-367-2010

PREMIO LITERARIO DE ENSAYO DICIEMBRE 2009

PATROCINADORES

Catalunya Fundació Privada
FUNDACIO.CAT@telefonica.net

Fondazione Etruria
fondazione.etruria@gmail.com

Fondation Europa Cultural
fond.europacultural@gmail.com

Agradecimientos a los miembros del jurado que han concedido el premio en colaboración voluntaria y gratuita.

Sr. Marcel Banús. Por Catalunya Literària F.P.
Sr. Giovanni Panagia. Por Fondation Europa Cultural
Sra. Elena Pezzi. Por Fondazione Etruria

LABERINTOS

Parte Primera. Laberinto educativo

Páginas

Introducción *9-11*
Salvador Cardús (Universitat Autònoma de Barcelona)

1. *El valor cultural de la educación* *13-37*
Salvador Cardús

2. *Educación para el desarrollo* *39-58*
Blanca Heredia
(Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE)

3. *La importancia de la calidad en la educación* *59-97*
Eric Hanushek (Universidad de Stanford)

4. *Familia y educación* *99-120*
José Antonio Marina (Madrid)

5. *El lugar de las escuelas religiosas en las sociedades democráticas liberales* *121-158*
Walter Feinberg (Universidad de Illinois)

6. *El laberinto religioso* *159-177*
Laia Carol (Barcelona)

Nota Editorial *179-185*

7. Cuadro Sinóptico Religiones *186-200*
Laia Carol (Barcelona)

Parte Segunda. Laberinto étnico y socio-político

8. *Minorías étnicas y pueblos indígenas* *203-230*
Isabelle Schulte-Tenckhoff
(Universidad de Ginebra, Suiza)

Nota Editorial *230-237*

9. *Sobrepoblación y su diversidad* *239-274*
Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler (Barcelona)

Nota Editorial *275-276*

10. *La clase política* *277-312*
Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella
(Il Corriere della Sera)

Nota Editorial *313-317*

Bibliografía *318-330*

PRIMERA PARTE
LABERINTO EDUCATIVO

Introducción

Los capítulos de la primera parte de esta obra muestran la ambición de objetivos y los obstáculos con que se enfrenta actualmente la educación. La segunda parte contempla el resultado de la educación impartida. Por un lado, se suele subrayar públicamente la importancia y el valor de la educación y aumenta la demanda social de más formación. De hecho, en una gran parte de los países, la escolarización se ha generalizado con la incorporación de las mujeres y de las capas más populares. Pero, como señalo en mi capítulo, todavía se confunde demasiado a menudo "información" con "conocimiento" y hay un amplio desconcierto acerca del papel que deben desempeñar los diversos actores sociales y las instituciones en la orientación de la educación.

Los diversos estudios aquí presentados plantean los problemas derivados de la diversidad de agentes educativos y los modelos en conflicto que comportan. Señalo también que la crisis de la función educativa de la estructura familiar, es inadecuada para hacer frente a los desafíos del mundo actual.

Desde una perspectiva global de la función social de la educación, se pregunta: ¿quién ha de educar a los padres para serlo? Padres y profesorado están saturados de actividad en sus respectivos roles vitales. La respuesta no puede ser otra que el aprendizaje de maternidad y paternidad ha de realizarse en la edad estudiantil, esencialmente por el ejemplo de sus comportamientos dentro de la familia y las aulas. Por otra parte, la escuela ha ido creando expectativas cada vez más ambiciosas, aspirando no sólo a transmitir enseñanza, sino también a formar las actitudes y los valores, las emociones y la crítica social. Sin embargo, en la práctica se puede observar una dimisión en la voluntad de progreso, la cual comporta la renuncia a la confianza en la racionalidad y en el conocimiento científico conseguidos en una larga lucha contra el oscurantismo.

En una revisión de los estudios comparativos internacionales, Blanca Heredia subraya que el objetivo aceptado internacionalmente de educación para todos, así como sus efectos positivos sobre el desarrollo y el bienestar, están lejos de ser accesibles en muchos países subdesarrollados y difícilmente serán alcanzados con las actuales estructuras económicas y políticas del mundo. También desarrolla este

tema Eric Hanushek en su amplio capítulo junto a la importancia de la educación que no se basa sólo en su cantidad, sino en su calidad, es decir, en qué es lo que se estudia, qué técnicas de aprendizaje se utilizan y qué resultados obtienen los estudiantes.

Y ambos en sus posiciones, Blanca Heredia en OCDE y PISA, y Hanushek en su práctica profesoral y obsesiva atención a calibrar la incidencia de la educación como factor evolutivo económico, incidiendo en los métodos de estudio de la influencia de esta educación no solo para el desarrollo de la civilización general, sino también actuando en lo tangible de la obtención de la producción y productividad personal y colectiva, cultural y económicamente.

Walter Feinberg y Laia Carol abordan el obstáculo de la religión. Desde los valores de una democracia liberal, argumentan que la preferencia de los padres por una educación religiosa de los hijos, si existe, debe estar limitada tanto por el interés autónomo de los niños como por los intereses de equidad de la sociedad democrática liberal. Un gobierno democrático tiene la obligación de discriminar a favor de las escuelas que tengan un interés explícito en promover la autonomía, la equidad y la fraternidad. El derecho de educar a los propios hijos en una sociedad liberal debería ser considerado un derecho público que se otorga a los padres bajo ciertas condiciones y no de un modo absoluto. Los gobiernos deben discriminar a favor de las escuelas públicas y de aquellas escuelas privadas o religiosas que promuevan los valores de autonomía, equidad y fraternidad.

Para un proyecto educativo de futuro, la distinción entre enseñanza y formación es crucial, como se subraya en varios de los capítulos. Los avances tecnológicos en la enseñanza permiten dar prioridad a las tareas formativas. Concretamente, lo que puede circular por la red y es de acceso libre, ya no debería ser objeto del tiempo docente en las aulas. Las deficiencias existentes en la educación muestran que los dos objetivos ampliamente aceptados de expandir el acceso a la escuela y mejorar su calidad son difíciles de combinar. Hanushek advierte que si las políticas de los gobiernos simplemente pretenden empujar a los jóvenes para que permanezcan en la escuela durante más años, sin cambiar los aspectos cualitativos fundamentales de las escuelas, no se obtendrán los objetivos generales de desarrollo, bienestar y civilización que se suelen atribuir a la educación.

Entre las reformas a corto plazo, personalmente propongo unos planes de comunicación que regulen los flujos comunicativos internos y externos entre las familias, las escuelas y las demás instituciones que contribuyen a la educación.

José Antonio Marina observa que vivimos encerrados en un círculo de excusas, en el que los padres acusan a la escuela de ineficacia, la escuela se queja de que los padres mandan a sus hijos sin una civilidad adecuada. Después todos se ponen de acuerdo y culpan a la televisión y, por último, las quejas se elevan al gobierno, que suele cambiar la ley, y otra vez a empezar. Para romper este "círculo infernal", según Marina, cada uno debe intentar actuar desde su ámbito de posibilidades. Así, propone un pacto cívico sobre la educación como un paso previo para un pacto de estado en educación.

En conjunto, los diversos capítulos sobre el laberinto educativo reunidos en esta obra señalan las deficiencias de la educación en el mundo actual e identifican los obstáculos principales para su progreso. Asimismo, proponen algunas líneas fundamentales de acción colectiva para avanzar hacia una educación generalizada, entendida como enseñanza y como formación, que esté a la altura del proyecto y de la posibilidad de culminar la evolución civilizadora de la humanidad.

La educación necesita adaptarse a las características de cada colectivo humano. Isabelle Schulte-Tenckhoff introduce una idea de clasificación de la diversidad humana a tener en cuenta. Artur Mosegui y Elisa Soler hacen lo propio en cuanto al número de humanos que puede cobijar la Tierra haciendo suya la idea de Malthus al respecto, hoy mas vigente que cuando fue alumbrada. Y finalmente Jean Antonio Stella y Sergio Rizzo resumen la consecuencia de una educación inapropiada que dificulta la evolución socio-política de la especie.

Salvador Cardús
Barcelona, 2009

1
El valor cultural de la educación

Salvador Cardús i Ros
(Universitat Autònoma de Barcelona)

Para no convertir un texto sobre "el valor de la educación" en un ejercicio banal de mera reiteración de los tópicos que asociamos a nuestra aclamada sociedad del conocimiento —como gusta nombrarse de manera pedante—, nos hace falta problematizar el enunciado. Es decir, conviene analizar cuál es el punto débil que explica que todavía sea necesario defender el valor de la educación. Y creo que la mejor manera de hacerlo es poniendo de manifiesto una paradoja que se ha descubierto con cierta estupefacción en los últimos años en las sociedades occidentales avanzadas: si bien nunca como ahora se había defendido públicamente con tanta vehemencia la importancia y el valor de la educación, al mismo tiempo se diría que nunca se había llegado a un nivel tan bajo de adhesión individual a las promesas que ofrece esta educación. Efectivamente, en la actualidad conviven simultáneamente la demanda objetiva de más y más información y la existencia de obstáculos aparentemente insalvables, y al mismo tiempo se despierta el interés general por los esfuerzos más que notables puestos al servicio de la educación de los ciudadanos.

Que la educación ha obtenido el estatus de derecho básico y de necesidad fundamental lo prueba el hecho que se haya generalizado la escolarización universal y obligatoria para franjas de edad cada vez más amplias, además de una extensión de la educación profesional y superior hasta niveles nunca vistos. Y esto ha ocurrido así en el mundo desarrollado, pero también se ha producido una rápida incorporación de países en vías de desarrollo. Y todavía se constata una creciente toma de conciencia pública de la necesidad de una formación permanente a lo largo de la vida. Por contra, que a los esfuerzos educativos no le corresponden los resultados obtenidos, lo demuestran los datos disponibles que señalan unos índices de fracaso escolar recientes, la inadecuación entre los currículos escolares y las necesidades del mercado laboral y, más en general, la profunda preocupación por una "crisis" educativa que se manifiesta de manera abierta en un estado

permanente de debate público sobre las insuficiencias del sistema educativo, el relajamiento de las responsabilidades familiares o, todavía más, el papel negativo que jugarían los medios de comunicación y la cultura de masas.

Ciertamente, en cada contexto nacional, el debate adquiere sus formas particulares y suele ser analizado atendiendo estas circunstancias internas. Valga, a modo de ejemplo, la preocupación de Francia por el fracaso escolar que llevó a crear el 2008 una "Journée du refus de l'échec scolaire", en un contexto de debate que había encabezado el mismo presidente de la República, Nicolas Sarkozy, con la famosa "Carta a los maestros" en septiembre de 2007. O, todavía más, valga el caso del debate que mantiene la sociedad alemana, también con la intervención directa de la presidenta del gobierno federal, Angela Merkel, y que recogía con precisión el artículo de The Economist "Bottom of the form. The chancellor looks for ways to improve Germanys's mediocre schools" del 18 de octubre de 2008. Y, para no extenderme más, basta con ver el interés despertado por The McKinsey Report on Education, de septiembre de 2007, que ponía de manifiesto este desgaste entre el incremento del gasto público en educación y la pobreza de los resultados obtenidos, o las lamentaciones que despierta cada nueva edición del informe PISA (Programme for International Student Assessment) de la OCDE. Pero, más allá de cada caso, un análisis comparado de los discursos, pone de manifiesto la universalidad del problema y la similitud de argumentos a debatir.

Tendremos ocasión de considerar con más detalle cuales son los obstáculos que frenan los progresos en educación e incluso explican los retrocesos. Pero el caso es que, efectivamente, hay una distancia cada vez mayor entre la conciencia social de la importancia de la educación y las expectativas sobre sus resultados, tanto en lo relativo a la adhesión entre la ciudadanía —con un número ingente de individuos que no parecen compartir la promesa que les ofrece la educación—, como a la excelencia que se esperaba obtener del elevado gasto público en políticas educativas.

Quiero advertir que no doy por supuesto que, efectivamente, la nuestra sea una "sociedad del conocimiento". La notable desigualdad en la distribución de este conocimiento pone en entredicho todo lo que de autocondescendiente pueda tener esta autocalificación. Pero, además, hay que tener en cuenta —como se ha hecho de manera reiterada— que no se debería confundir tan fácilmente

"información" con "conocimiento", y que una sociedad efectivamente "muy informada" como la nuestra no es todavía una sociedad "bien informada", y todavía menos, automáticamente, una sociedad "del conocimiento". La confusión informativa que se produce por el exceso de datos disponibles; la circulación de basura —de "ruido"— que pasa enmascarada en medio de la información; la facilidad de manipulación de una información difícil de contrastar por falta de fuentes de reconocida autoridad o, aún más, las dificultades para aplicar esta información disponible y hacer de ella un uso racional —especialmente a causa de su velocidad de transmisión, de la aportación continua de nuevos datos y de la obsolescencia y su rápida substitución—, son aspectos determinantes de las dudas razonables sobre si se puede hablar con propiedad de sociedad del conocimiento o no.

De hecho, son estas mismas razones las que explican que existan notables espacios de "analfabetismo informativo" de consecuencias tanto o más graves que las que tenía el analfabetismo de quien no sabía leer a principios o mediados del siglo pasado. Sí: somos una sociedad "muy informada" pero también muy "mal informada" y, sobretodo, "desigualmente informada". De manera que sólo deberíamos aceptar esta denominación si por "sociedad del conocimiento" entendiéramos que el conocimiento se ha convertido en un factor de diferenciación social tan relevante como los privilegios aristocráticos de otros tiempos o de las ventajas que todavía proporciona una buena fortuna económica. En cualquier caso, dicho de otra manera, la sociedad del conocimiento vuelve a ser un gran desafío para los principios de la igualdad y la justicia al cual, por ahora, sólo sabemos dar respuesta con un éxito más que discreto.

Lógicamente, una sociedad que hace de la información y de su uso inteligente y crítico —o sea, de su conversión en conocimiento—, un factor de jerarquización y de progreso social, necesariamente tiene que situar la educación de los ciudadanos como uno de los principales motores para su correcto desarrollo. Y lo cierto es que todos los datos muestran como las sociedades desarrolladas han tomado esta dirección a lo largo del siglo XX y muy especialmente en su segunda mitad. La universalización de la escolarización con la incorporación obligatoria de las mujeres y de las capas más populares que antes quedaban excluidas de los mismos niveles formativos de los hombres y las clases medianas y altas, con

todas las ineficiencias que se quiera, es un hecho indiscutible. Y la nueva conciencia de la relevancia de una formación permanente a lo largo de la vida, puede decirse que ya ha llegado a buena parte de la población más joven y de mediana edad.

Paralelamente, como he dicho, el hecho es que de la conciencia social generalizada de la relevancia de la educación no parece que se derive una actitud individual especialmente implicada con los objetivos de la educación. Todos los datos nos llevan a la conclusión contraria. Se podría hablar de falta de confianza en el sistema educativo o de desafección respecto a la promesa educativa y del valor instrumental que realmente pueda tener el conocimiento que se transmite. Creo que la mejor calificación de la situación creada en esta primera década del siglo XXI es la de "desconcierto educativo" (Cardús, 2000). Dicho de manera rotunda: nunca había habido tantas oportunidades educativas para tanta gente, y nunca se habían desaprovechado tanto. Se diría que algunos sectores sociales, cuando les ha llegado la oportunidad de satisfacer la aspiración a la que nunca habían tenido acceso, ya no comparten los ideales de una sociedad en la cual la educación es un valor imprescindible de emancipación y progreso.

Utilizando la metáfora clásica, se podría decir que ahora contamos con el mejor ascensor social jamás imaginado, que ahora hay plazas a disposición de todos, que ahora el principio de la igualdad de oportunidades ya no parece una quimera, pero que es también ahora cuando se observa el mínimo interés por trepar a los lugares más elevados. Por lo menos en Europa, existe la convicción generalizada que la educación es un derecho, pero lo cierto es que no la acompaña la misma determinación en considerarla un deber del ciudadano hacia la comunidad.

Aparentemente, pues, se podría llegar a la conclusión que los hechos demuestran que cuando se ha dado el máximo valor a la educación es cuando menos interés se ha mostrado en ser educado. O para ser más preciso: a primera vista se diría que la extensión de la conciencia sobre la importancia de la educación tiene serios límites en el momento de ser compartida por los que deberían ser los principales beneficiados. Existe, en definitiva, una gran conciencia sobre el valor de la educación y, simultáneamente, un creciente desapego educativo. Esta es la paradoja de la que debemos dar cuenta. Y ya lo advierto desde ahora: me resisto —aunque sólo sea por razones de prudencia metodológica— a buscar

explicaciones fáciles por la vía de los juicios morales sobre un supuesto individualismo insolidario o sobre la crisis de unos supuestos valores tradicionales como el esfuerzo.

La educación y sus enemigos

No es fácil alinear a todos los "enemigos" del valor de la educación de manera ordenada, por el hecho de estar hablando de factores de orden muy diversos y de relevancia desigual según los contextos sociales, políticos y las tradiciones culturales nacionales particulares. No es lo mismo una sociedad que tiene que dar respuesta a la diversidad creada por un flujo continuo de inmigración que una sociedad demográficamente estable. No es lo mismo un territorio de la Europa nórdica con una tradición cultural de origen calvinista que una sociedad meridional marcada por la tradición católica. No es lo mismo una nación poderosa capaz de generar sus propios instrumentos simbólicos —fundamentalmente transmitidos a través del sistema escolar— para garantizar la cohesión social y política, que una nación que no pueda asegurar una vertebración interna suficiente a causa de dependencias exteriores, o sea, que tenga dificultades en el momento de defender la autoridad de su propio sistema escolar. De este modo estableceré cinco grandes obstáculos —sin voluntad de exhaustividad— que creo minan gravemente la confianza en el valor de la educación y que podrían explicar, por lo menos en parte, el "desapego" del que hablo.

1. Diversidad de agentes educativos y modelos en conflicto

En primer lugar, se puede afirmar sin reservas que la creciente complejidad y la fragmentación de la sociedad actual ha dividido definitivamente el consenso sobre cuáles deberían ser los perfiles y los contenidos de este derecho a la educación, la universalización de la cual ha sido tan tenazmente defendida y tan penosamente conseguida a lo largo del siglo XX. La diversidad de modelos sociales y, sobre todo, de las expectativas que a ella van asociadas, han puesto en entredicho la posibilidad de establecer cuál debe ser el canon de contenidos y procedimientos comunes sobre los cuales se tendría que organizar los currículos educativos. De hecho, se ha cuestionado la misma idea de canon, circunstancia que a menudo se ha querido substituir por el confuso eslogan de

aprender a aprender, a partir del cual los contenidos precisos se podrían obviar en nombre del entrenamiento en unas habilidades y actitudes abiertas a cualquier necesidad. Que quede claro que no me refiero tanto al modelo pedagógico en el que sustenta el principio como en su uso social, a modo de huida para desviar la atención de un debate incómodo. Por otro lado, y sorprendentemente, el *aprender a aprender*, que parece puesto al servicio de la dimensión más instrumental de la educación, ha sido defendido desde posiciones supuestamente "progresistas", mientras la defensa del valor intrínseco de los saberes con una cierta autonomía respecto a su utilidad práctica, se ha considerado propio de una posición ideológicamente conservadora. Sea como sea, debates como los que se han producido, por ejemplo, entre una pedagogía comprensiva u otra orientada hacia unos contenidos escolares bien delimitados, no son discusiones meramente pedagógicas si no que responden a las tensiones que la complejidad de las sociedades actuales ha introducido en la educación. La discusión ha llegado a la misma universidad, y lo cierto es que todos los esquemas tradicionales están en revisión. La cuestión del "como" educar, pues, en ningún caso es independiente de la de "quien" debe hacerlo o la de "qué" y "con qué finalidad" se debe educar. Quiero decir que no se trata de debates meramente teóricos o académicos, sino que también delatan luchas de poder por el control de los sistemas educativos, al servicio de la imposición de determinados modelos sociales.

En particular, la complejidad social se ha trasladado al frente educativo, por un lado, con la incorporación de nuevos agentes educadores que han ocupado puestos de relevancia y en competencia directa con los tradicionales, es decir, la familia o la misma escuela. Por el otro, la multiplicidad de agentes ha comportado la coexistencia de estrategias educativas en contradicción. Me refiero, por ejemplo, al papel de los medios de comunicación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), a las que dedicaré especial atención más adelante. Pero también se han desarrollado nuevas formas de relación social, mucho más abiertas a la interacción entre grupos diversos desde edades tempranas y por lo tanto más expuestas a influencias emocionales, el impacto de las cuales es de enorme transcendencia. Tampoco se puede obviar la desaparición —en algunos casos— de otros agentes que habían sido verdaderamente relevantes, como las organizaciones religiosas. O, por la importancia que había llegado a tener en algunos

países, se debería citar al mismo Ejército, con un papel especialmente significativo en el adoctrinamiento patriótico y que ahora, más suavemente denominaríamos "educación cívica".

Ahora bien, como decía, la multiplicidad de instituciones socializadoras, en competencia entre ellas, ha supuesto hacer entrar el mundo educativo en un supermercado de ofertas contradictorias que se suman y se restan entre ellas en prestigio, influencia y orientación. Unas ofertas que rivalizan por conseguir la atención y el tiempo —y los recursos, claro está— del educando y que transgreden los espacios que previamente cada uno tenía reservado. El análisis de la distribución y ocupación de espacios y tiempos educativos nos mostraría claramente este marco de relaciones conflictivas, con mensajes contradictorios (Cardús, 2004). En definitiva, este conflicto ha derivado en una profunda desconfianza, en un todos contra todos y en una prácticamente imposible conciliación de intereses y perspectivas. Concretando: que hace treinta años escuela y familia desconfiaran de los nuevos agentes educativos como por ejemplo la televisión, o que hace veinte años recelaran de la informática, todos ellos vistos como intrusos, era de esperar. Lo que ya no era tan previsible es que escuela y familia también acabaran enfrentadas y se dieran mutuamente la culpa de los fracasos educativos generales.

A menudo, el conflicto nace de la discusión por conseguir más competencias, como pasa cuando el estado se considera con legitimidad para imponer determinados contenidos de educación cívica o patriótica, o cuando una iglesia exige una presencia significativa en el espacio público educativo. Pero, de manera más habitual, la mayoría de los conflictos nacen de todo lo contrario: de la cesión de las responsabilidades que tradicionalmente habían sido asignadas de manera clara y determinada a cada institución. Y, ciertamente, la nostalgia de un posible nuevo consenso entre todas las partes es ilusorio, por mucho que tenga la virtud, al menos, de forzar el dialogo entre las diversas instituciones que hay en juego. Y es que una cosa es que familia y escuela compartan la convicción de que la educación es un valor, y otra muy distinta es que estén de acuerdo en cuáles deben ser las estrategias y los modelos organizativos a partir de los cuales se tendría que educar. En resumen, el desconcierto sobre quien debe educar qué, cómo y dónde, es la manifestación de este primer gran obstáculo del actual proceso educativo.

2. Ruptura generacional en la transmisión educativa

En segundo lugar, por la importancia que tradicionalmente había tenido, debemos citar la crisis de la función educativa de la estructura familiar. Por contra, y significativamente, la familia no sólo mantiene sino que ha incrementado su vigor como unidad económica paralelamente al incremento de los hábitos de consumo. Tradicionalmente, la solidez de las pautas educativas familiares procedía de una transmisión intergeneracional aprendida en un marco de afectos que no tenían competencia fuera de si misma. A pesar de ello, este modelo funcionaba en el supuesto de un proceso de cambio moderado y en la ausencia de intromisiones dentro de la esfera privada, a excepción de las instituciones que, como la iglesia —donde se daba esta situación—, actuaban, precisamente, para garantizar su estabilidad. Pero, de repente, padres y madres se han encontrado con unas rupturas en los estilos de vida que convierte en obsoletos los viejos modelos tradicionales de educación aprendidos. A menudo, además, la adhesión a los nuevos estilos exige precisamente la denuncia explícita de los viejos modelos acusados —con o sin razón— de autoritarios o abusivos respecto a como se definen los derechos y los deberes en la nueva sociedad. En estas circunstancias, en las unidades familiares —sometidas a unos cambios que multiplican su heterogeneidad de formas—, se les hace imposible reconstruir autónomamente nuevas prácticas educativas que ya nacen sin un marco común de imposición legítima. Todavía, la primera generación de la ruptura pudo actuar por oposición a aquello que se consideraba equivocado en los estilos de la generación precedente. Pero la segunda generación queda absolutamente huérfana de pautas propias que debe acabar buscando en fuentes de autoridad precaria: una revista de educación de rigor discutible, un manual de autoayuda de autor incierto, una "escuela de padres" organizada por una asociación de padres y madres desorientados, unas páginas anónimas en Internet...

Es aquí donde aparece la cuestión aparentemente de más sentido común, pero al mismo tiempo la más peligrosa imaginable en una sociedad plural: ¿quien debe educar a los padres para serlo? La pregunta parece de sentido común en la medida que constata una inhabilidad que hasta hace dos generaciones era inimaginable: se sabía hacer de padre o de madre por transmisión generacional del oficio, pero también por la proximidad de la generación precedente que permitía la

tutela de los padres noveles ante el inicio de su nueva responsabilidad hacia la nueva generación. Ahora bien, al mismo tiempo, la cuestión sobre quién tiene que educar a los padres deriva en una pregunta peligrosa: ¿quien tiene el derecho de indicar, o de imponer, de manera legítima, un determinado modelo educativo? ¿Acabaremos pidiendo algún tipo de acreditación para poder ejercer de padres? ¿El estado puede prohibir, por ejemplo, la opción minoritaria, pero cada vez más extendida, de escolarización en casa? O, ¿es el estado el que debe regular las formas de castigo que pueden imponer los padres, como ya se hace en nombre de la protección de la infancia, y hasta qué detalle? Y, ¿debería regularse la aparición de todo tipo de manuales de autoayuda o de páginas web, algunas manifiestamente propensas al adoctrinamiento esotérico conducido por peligrosos gurús educativos?

Hoy en día, la familia es objeto de todo tipo de miradas suspicaces que convierten su impotencia en culpa. El supuesto de unos padres dimisionarios de sus responsabilidades constituye una grave descalificación moral sobre aquello que solo acostumbra a ser, o bien una discrepancia de modelos, —no siempre es fácil distinguir entre qué significa educar mal y educar de otra manera—, o bien la expresión de su poca habilidad educadora más que por dejadez, por incompetencia. Esto, claro está, por no mencionar las tensiones a las que se ve sometida la estructura familiar, tanto por un mercado laboral horariamente cada vez menos regulado, como por un modelo de ocupación del tiempo libre que invade sin piedad el espacio doméstico. Los horarios laborales incompatibles con las responsabilidades educativas familiares y esta penetración de lógicas y discursos no familiares en el tiempo doméstico a causa de las ofertas de ocio invasivas, explican como ningún otro factor la debilidad educativa de la familia. La familia, inevitablemente, vive de manera contradictoria esta impotencia educativa, en la medida que deriva, en gran parte, de la función económica que se le exige como motor de consumo y que implica la necesaria flexibilización de los modelos organizativos domésticos para ponerlos al servicio de estas necesidades. Concretando: a la familia se le pide que imponga un determinado orden educativo y, paralelamente, se espera que contribuya a la desregulación de los estilos de vida para acomodarlos a las imposiciones del mercado (Cardús, 2003 y 2009).

3. Una escuela deslegitimada

En tercer lugar, hay que hablar del mismo sistema educativo. Puede parecer del todo improcedente situar la institución educativa entre los "enemigos" de la educación. Y, efectivamente, lo sería si no recordáramos que estamos hablando de los condicionantes que impiden la asimilación eficaz de la promesa educativa. Y, en este sentido, el sistema escolar no puede quedar excluido de la lista de agentes que muestran grandes dificultades intrínsecas para conseguir los resultados que se proponen. Ya he advertido que no es posible generalizar, dada la gran diversidad de modelos, situaciones y resultados de los diversos sistemas educativos, incluso cuando nos centramos en las sociedades occidentales avanzadas. Por lo tanto, soy consciente de que las consideraciones que haré deben mantenerse en un plano lo suficientemente amplio como para ser pertinentes a la mayoría de casos, pero que al mismo tiempo tendré que velar para que no se conviertan en irrelevantes.

La primera observación debe referirse a la dramática constatación que el mundo de la enseñanza ha tenido que asumir respecto a cuáles son sus propias limitaciones en relación a la misión transformadora de la realidad social que se había impuesto, siguiendo el modelo ilustrado. Las grandes utopías pedagógicas de la segunda mitad del siglo XX han agotado toda su capacidad transformadora que, por otra parte, debe decirse que era mucho menor de lo imaginado. En muchos casos, estas utopías pedagógicas llegaron a conseguir que la escuela apareciera como el instrumento básico de una revolución social que podía empezar desde la base, con una raíz popular. De la escuela tradicional se denunciaba el papel reproductor de modelos sociales establecidos y se pretendía que la nueva escuela creara, por contra, las condiciones de una ruptura que le permitiera dejar de ser un "aparato de estado al servicio de la ideología dominante", como la crítica marxista le había atribuido. Pero ahora, pasado el tiempo de las grandes ideologías, cuando efectivamente se reconoce el gran valor de la educación, ciertamente ya no es para reclamarle ninguna vocación revolucionaria sino para exigirle una mayor acomodación a los modelos sociales emergentes que si por un lado son "nuevos", no son consecuencia de un cambio en el sentido revolucionario que se había descrito a partir de los años sesenta del siglo pasado. Quiero decir que, cuando hoy se

reclama excelencia al sistema educativo —por ejemplo, exigiéndole que pase cuentas de sus resultados y con la introducción de todo tipo de instrumentos de evaluación— no se piensa tanto en los antiguos objetivos de transformación revolucionaria sino que se le pide que contribuya a hacer viable el futuro del sistema actual. Aquellos viejos principios de A. S. Neill en Summerhill (literalmente, una escuela "donde los niños tienen la libertad de ser ellos mismos"; "donde el éxito no se mide por los logros académicos si no por la propia definición de éxito que hacen los niños"; "donde puedes jugar todo el día si es esto lo que quieres...") y que inspiraron los proyectos educativos más avanzados del pasado siglo y que fundamentaron las vocaciones pedagógicas de tantos maestros actuales, ciertamente, no encajan en el tipo de ventajas que la sociedad espera que proporcione la educación.

En cierto modo, se podría decir que el mundo escolar ha quedado atrapado en una profunda contradicción: mientras crecía la consciencia de su relevancia, como institución, iba perdiendo su centralidad social. Hasta mediados del siglo pasado, la escuela apenas tenía competencia. Fuera del espacio familiar y religioso, y de alguna grieta a través de los espacios informales —el juego en la calle, por ejemplo—, la institución educativa por excelencia, era la escuela. La autoridad del maestro era poco discutida y el saber que transmitía tenía toda la legitimidad de una tradición de conocimiento perfectamente establecida. En cambio, si bien nadie discutía su legitimidad, tampoco su necesidad era una evidencia unánime. La exclusión de la escuela de importantes sectores sociales iba acompañada de una escasa consciencia de su necesidad más allá de los aprendizajes básicos: lectura y escritura elementales, las cuatro reglas de la aritmética, breves nociones de una historia nacional mitificada... En el otro extremo, tenemos la escuela actual, tan valorada como discutida en todas sus facetas. La importancia de la escolarización ha ido acompañada del crecimiento de instituciones que le hacen la competencia. En la experiencia vital del alumno, la escuela ya solo ocupa una pequeña parte y no necesariamente la más importante desde el punto de vista subjetivo. Y no solo esto, sino que tampoco es ya la más relevante por lo que a capacidad de presentarle el mundo exterior ni ofrecerle la información más completa y actualizada. Quizás sí que el primer gran competidor escolar

fue la televisión, pero en la actualidad está claro que lo son las industrias de la cultura y, sobretodo, Internet y todas sus redes sociales que, con o sin razón, han desbordado la jerarquía de valor que tenía la escuela —y las instituciones educativas en general— como referencia de autoridad en la distribución del conocimiento.

Es en este marco contradictorio de la competencia de unas nuevas instituciones que la escuela no acaba de aceptar como legítimas en el proceso educativo que, para agravarlo aún más, ha ensanchado todavía más las expectativas que ofrecía. Es decir: mientras perdía centralidad por la aparición de competidores serios, la escuela iba creando expectativas cada vez más ambiciosas. Ya no solo se comprometía a transmitir los saberes formales sobre los cuales tenía autoridad, si no que pretendía educar globalmente, de las actitudes a los valores, del aula a la calle, de la emotividad a la crítica social, de la matemática a la interculturalidad, de la escritura al pacifismo. No lo juzgo. Solo hago constar que ha habido algo parecido a una huida hacia adelante: quizás la escuela creyó que la pérdida de relevancia se compensaría con un incremento en las promesas. La consecuencia, inevitablemente, ha sido la de una sensación de fracaso por la distancia entre capacidad real de influencia y las expectativas creadas.

La situación actual es contradictoria. Por un lado, la educación escolar sigue siendo relevante, claro. De hecho, más de lo que nunca había sido, por amplitud en el tiempo y por universalización del servicio. Pero la percepción social es justo la contraria. Y mi tesis es que la causa de todo ello es, precisamente, el exceso de expectativas de que antes hablaba. Pero no solo de esto. También es cierto que la pérdida de autoridad de la institución y de sus agentes tiene que ver con las dificultades de presentar nuevas competencias escolares más allá de un tipo de conocimientos que se fundamentaban en la tradición científica y racional, en las tradiciones literaria y artística, de reconocimiento universal y, en gran parte, nacional. Discutir un canon literario no es fácil para el conjunto de la población y, por lo menos entre los que no son expertos, se acepta lo que propone el sistema escolar. Pero, cuando de lo que se trata es de educar en valores o actitudes, ¿quién no se ve capaz de discutir las opciones de cada escuela y, todavía más, de cada profesor en particular?

En esta nueva situación, la escuela ya no es capaz de despertar admiración (Lacroix, 2006) hacia nuevos saberes que no tienen el soporte de una tradición unánime. Cuando la

transmisión de conocimiento mira sobretodo hacia adelante, hacia la novedad, hacia el desafío de la actualidad, entonces es muy difícil que la escuela siga levantando con seguridad los fundamentos de una sociedad en crisis profunda. Aquí está la terrible paradoja: si la escuela se vuelve contra el mundo, contra sus desafíos actuales, se convierte en irrelevante. Si se mueve a favor, si se adhiere acríticamente, pierde su principal fuente de legitimidad.

4. La renuncia a las oportunidades

Uno de los grandes principios de la promesa educativa era y sigue siendo el de la garantía en la igualdad de oportunidades. Y, de hecho, buena parte de los esfuerzos pedagógicos y de las políticas educativas han sido orientadas a hacer posible este objetivo. Ahora bien: este principio funciona sobre un *a priori*: la voluntad individual y colectiva de progreso, tanto material como espiritual. O, al menos, presupone la confianza en las ventajas que este progreso puede ofrecer. De todos modos, cada vez se hace más evidentemente que este *a priori* ya no puede darse por hecho. Y las consecuencias son realmente graves. Ciertamente, puede haber cierto desengaño relacionado con el fracaso relativo de las promesas asociadas a la idea de progreso, pero no parece que esta pueda ser la causa principal de la deserción. En todo caso, haría falta referirnos a las dificultades por mantener una cohesión social suficiente como para seguir haciendo creíble la posibilidad de un interés general por encima de las ambiciones particulares. La fe en el progreso, que también produce sus "víctimas", necesita estar vinculada a la confianza en los beneficios que se obtengan por el conjunto de la comunidad para que esta acepte el precio.

Pongamos el caso particular de idea de progreso que representa el Estado del Bienestar, entendido a la manera europea. El Estado del Bienestar sólo es sostenible desde la perspectiva de una sólida solidaridad comunitaria cívica. La atención sanitaria pública, universal y gratuita, parte del supuesto que la gente está realmente preocupada por estar sana y que no seguirá conductas de riesgo gratuitamente. Y, al mismo tiempo, se apoya en el supuesto que no se abusará del principio de "solidaridad" en que se basa. Pero, ¿qué pasa cuando se generalizan las conductas irresponsables en relación a la propia salud? ¿Es necesario que el estado atienda también

las consecuencias? ¿Como se debe responder a la ruptura del pacto no escrito pero implícito que no se puede abusar de un sistema puesto al servicio del interés general? Este tipo de actitud no solo lo encontramos en el desinterés por una vida larga y saludable y la preferencia por unos estilos de vida orientados a "exprimir" el presente, desatendiendo las consecuencias en el futuro. De hecho, es la misma actitud que puede encontrarse en relación a la expectativa de bienestar económico, a menudo circunscrita a vivir al día. Por lo tanto, no nos podemos limitar a hacer pronósticos pesimistas sobre si por primera vez las generaciones posteriores vivirán mejor que las precedentes. La gran pregunta es si estas nuevas generaciones estarán dispuestas a hacer los mismos esfuerzos que sus padres para alcanzar e incluso superar los antiguos niveles de salud, educativos o de bienestar material.

Y todavía una última constatación dramática para el valor de la educación. Esta dimisión en la voluntad de progreso lleva consigo implícita también, en muchas ocasiones, la renuncia a la confianza en la racionalidad, en el conocimiento científico conseguido en una larga lucha contra el obscurantismo. El éxito de todo tipo de esoterismos que se extienden con total impunidad, desafía las jerarquías clásicas del saber sobre las que se ha fundamentado este progreso. ¿Qué espacio le queda a la educación como vía de emancipación social y personal cuando el futuro viene determinado por el tarot? ¿Qué confianza depositaremos en la escuela si mientras se enseña a Galileo, el estudiante se fía de una carta astral? Para terminar de describir el carácter de las dimisiones respecto a la promesa de progreso económico, de una mejor salud, de una educación más completa o la confianza en la racionalidad científica, conviene observar que las alternativas al conocimiento racional ya no se presentan amparadas por un discurso ideológico bien trabado ni por una tradición religiosa identificable, por un autor o por unas siglas. Al contrario, se trata de una renuncia silenciosa, discreta, vivida de manera poco clara y expresada de manera difusa —y confusa— en buena parte de las actitudes y los estilos de vida actuales.

En definitiva, si como sostengo ya no es clara la adhesión mayoritaria a un deseo de progreso, ni material ni espiritual, es notorio que uno de los principales ámbitos que se verán afectados es el de la educación. El problema, pues, no es el de una supuesta crisis de la cultura del esfuerzo, sino el del cambio de prioridades a la hora de orientar el esfuerzo y de si

todavía se puede dar por hecho que todo el mundo, o una mayoría suficiente, quiere ser más educada, más rica, más sana, más culta, más libre. No podemos atribuir a las voluntades individuales las causas del fracaso escolar que, en proporciones diversas, crece en la mayoría de países occidentales. Pero tampoco podemos trasladarlas solo a un supuesto fracaso del propio sistema educativo. Mi opinión, tal y como he querido demostrar, es que bien podría ser que se tratara de una pérdida de credibilidad de algunas de las aspiraciones clásicas que presuponían la importancia de la educación. En este caso, las "oportunidades" que tenía que ofrecer la educación, habrían dejado de interesar, o estarían en peligro de llegar a ser irrelevantes para muchos individuos. Esto significaría que el viejo "ascensor" que permitía recompensar el esfuerzo de participación en la competitividad reclamada por el modelo de sociedad, basado en el progreso y que castigaba el desafecto y la deslealtad al sistema, habría dejado de funcionar para sectores sociales, por otra parte, muy diversos. No estaríamos hablando solo de los grupos condenados históricamente a los márgenes de la sociedad, sino también de nichos de población situados dentro de las clases medias y que, utilizando un término periodístico, podríamos denominar "antisistema", y todavía de grupos más minoritarios pero altamente significativos de "desertores" de compromiso competitivo que lleva implícita la modernidad.

5. Los medios de comunicación de masas y las TIC

Los medios de comunicación de masas, en especial la televisión, habían sido hasta hace poco la principal cabeza de turco de la crisis educativa. La irrupción de una cultura de masas ponía en entredicho la hegemonía tradicional de la alta cultura y la de las culturas nacionales, principales fuentes últimas de los contenidos escolares. Esto creó una verdadera lucha de legitimidades, como analizó de forma brillante Edgar Morin (1962). Por otra parte, la irrupción de la televisión en la cotidianidad de los chicos y chicas representaba la entrada en competencia de la cultura audiovisual frente a la cultura escolar, fundamentalmente oral y escrita. La seducción por la imagen ponía en peligro los mecanismos clásicos de transmisión escolar, obligando a una revisión a fondo de las estrategias docentes para conseguir interesar al alumno. La necesidad de

"motivar" al alumno —de divertirlo— se generaliza en este marco competitivo que introduce el mundo audiovisual (Postman, 1985).

Por si fuera poco, la televisión representaba una grieta de tipo moral en la retórica educativa. Efectivamente, el triunfo de la cultura televisiva, también entre los docentes, introducía la consciencia de un doble lenguaje, de una doble moral, en la medida que aquello que era visto como adversario escolar en el trabajo, al mismo tiempo, formaba parte de la escena doméstica personal. Esta mala consciencia del docente en su relación con la televisión forma parte de una experiencia generacional, actualmente ya de carácter menguante o residual. Aun así, ha marcado el discurso escolar durante algunos decenios y más allá de los que lo han vivido como experiencia personal. Ahora, los nuevos maestros ya están perfectamente inseridos en la cultura televisiva y de forma desacomplejada. Y esto significa que, finalmente, la televisión entra en el aula sin demasiadas resistencias. La televisión y, claro está, el ordenador.

Ahora bien, la hegemonía de la cultura de masas no se limita a este combate simbólico que encontró en la televisión su principal enemiga, sino que va mucho más allá. En primer lugar porque la cultura de masas no tan solo es un determinado tipo de contenido, sino un estilo de vida, una forma de relación. La cultura de masas proporciona organización y jerarquía, canaliza el conflicto, ofrece identidad y, en definitiva, da consistencia a un mundo alternativo al de la familia y la escuela. El ocio juvenil ya no es solo el "tiempo de calle" marginal y desestructurado, sino una institución con sus tiempos y espacios, su ideología, su "cosmos sagrado" y, naturalmente, su mercado. El caso del papel de la música como "geografía juvenil" destinada a orientar el itinerario vital, el mundo de los sentidos y los combates simbólicos juveniles (Martínez, 2007) es paradigmático de lo que sostengo. Por si fuera poco, últimamente se han añadido, gracias a Internet, las redes sociales de relación que llevan todavía más lejos la fuerza de esta institución, que se convierte en plenamente significativa para el joven, arrinconando aún más el papel de la familia y la escuela. La competencia, pues, ya no se limita al hecho de la alternativa de lenguajes y contenidos, sino al hecho que las TIC permiten crear mundos virtuales alternativos, orientados radicalmente al presente, subjetivamente mucho más gratificantes que lo que ofrece la promesa educativa, que pide el esfuerzo de una satisfacción

aplazada que solo se realiza en un futuro, por otra parte, incierto.

En segundo lugar, la cultura de masas, especialmente la que se desarrolla a través de las TIC, utiliza un lenguaje y unas estrategias comunicativas que, en definitiva, son las de la sociedad de la información y el conocimiento. La educación tradicional queda representada, tópicamente, por el viejo mobiliario, el pupitre y la pizarra, mientras la cultura de masas utiliza el móvil, la pantalla y la pizarra digital. Y, por si todavía fuera poco, cuando se superan los prejuicios mediafóbicos, se descubre que estas nuevas tecnologías no son responsables de ninguna "estupidización" general, sino que son portadoras eficaces de mecanismos de desarrollo intelectual, de la sociabilidad e incluso de aprendizajes vinculados a la memoria o al aplazamiento de la satisfacción (Johnson, 2009). Pero, quizás el súmmum de este choque se manifiesta por la entrada de la educación superior al mundo de Internet mientras abandona los antiguos anfiteatros que habían acogido las tradicionales clases magistrales. Experiencias como "Academic Earth" —nombrada "web del año 2009 por la revista Time— o el "OpenCourseWare", han situado las grandes lecciones de las mejores universidades del mundo en Internet con unas audiencias hasta ahora inimaginables.

El gran desafío de la cultura de masas y de las TIC en relación al valor de la educación tradicional no es el de saber quien substituirá a quien, sino como se pueden integrar las primeras en los objetivos educativos de la segunda. Una lógica de confrontación que situara la educación al frente contrario de las TIC, la condenaría al descrédito. Ahora bien, una estricta sumisión del mundo escolar a la cultura de masas y las TIC, tampoco la salvaría de un rápido proceso de substitución. La alternativa es que a la moralidad y la escritura clásicas se le sume el lenguaje audiovisual; que la tradición de conocimiento escolar muestre su capacidad de discernimiento crítico hacia las nuevas producciones culturales de masas y que el móvil y la pantalla aporten sus ventajas a las estrategias escolares como han empezado a hacer, de manera pionera, universidades norteamericanas aportando sus contenidos a redes como YouTube o distribuyéndolos por I-Tunes.

6. Una defensa práctica del valor de la educación

Aunque es discutible que cualquier reflexión acerca de la educación y cualquier política educativa tiene dimensiones ideológicas, el gran peligro en los debates educativos es que la confrontación ideológica oculte el resto de desafíos organizativos que tiene planteados. Cuando yo mismo he formulado algunas dudas sobre la traducción práctica de conceptos teóricos como el de "motivación" o el de "aprender a aprender", la respuesta siempre ha sido acusarme de no haber entendido los mismos términos en toda su complejidad formal. Acepto la crítica, claro. Pero la cuestión es si esta complejidad formal tampoco la han entendido los docentes y si su traducción práctica no ha tenido, en muchas ocasiones, consecuencias contrarias a las esperadas. Y es que, en el mundo educativo, en las últimas décadas, se ha producido una substitución del discurso de autoridad construido desde la experiencia docente a un discurso elaborado desde un pedagogismo teórico generalmente alejado del aula y estrechamente —y exclusivamente— ligado al campo académico. Haría falta estudiar, en cada contexto nacional, como se ha desarrollado este proceso y cuales han sido las consecuencias en la formación del profesorado y sobretodo en sus orientaciones docentes. Pero, sea como sea, este desplazamiento de autoridad, según mi experiencia, hace que los desafíos prácticos solo encuentren respuestas ideológicas formales —y generalmente inútiles—, incapaces de transigir con la realidad cotidiana, fundamentalmente, porque la desconocen.

Si el debate educativo suele estrellarse en este primer nivel de la retórica psicopedagógica, el segundo plano en el que queda encallado es en el del debate moralista. La extensísima producción de discurso sobre una supuesta crisis de valores, hipotética causa y consecuencia —no se acaba de saber nunca— de todos los males que afectan a la educación, ha acabado cuajando en sentido común ordinario de tal manera que hacer la crítica se convierte en una misión imposible, condenada al fracaso. La tentación moralista, ahora en el plano no académico sino de la opinión pública, a propósito de la educación, suma la idea de la "crisis de valores" a la de la crisis de la "cultura del esfuerzo", obviando todos los determinantes estructurales de un fracaso escolar y, más en general, educativo, que como hemos visto es sobretodo

resultado de las propias contradicciones del modelo de sociedad.

Gregorio Luri, en *La escuela contra el mundo* (2008) cita un texto sumerio, escrito en caracteres cuneiformes de 3700 años de antigüedad, que narra un pequeño fragmento de una larga disputa entre un padre y un hijo y que no puedo evitar la tentación de transcribir:

-¿De donde vienes?
-De ninguna parte
-Déjate de romances, vete ahora mismo a la escuela y presentate ante tu maestro. Espero que lleves los deberes bien hechos y que no haya ninguna queja de tu comportamiento. Cuando acabes de la escuela ven directamente a casa sin entretenerte por las calles. ¿Me has entendido?
-Sí. Sí que te he entendido. Si quieres, te lo repito.
-Pues ya me lo puedes repetir.
-¿Qué crees? ¿Que no te lo puedo repetir?
-¡Venga, pues, empieza!
-Lo haré cuando quiera.
-¡Venga!

Tampoco puedo evitar citar este otro fragmento de un texto chino del Nei Ching, colección de textos de la dinastía Chou (1030 al 221 aC) escrito sobre pequeñas cañas de bambú, que recoge las reflexiones del sabio Ch'i Po (Guido Majno, 1991):
(...) antes se vivía según las reglas de la templanza en el comer y el beber, e iban a dormir y se levantaban temprano. No como ahora. Ahora la gente (joven) beben, y han adoptado maneras de vivir muy descuidadas.
(...) Sólo se preocupan de divertirse: se van a dormir tarde y se levantan a cualquier hora. Está claro que así solo podemos vivir la mitad de los cien años que vivían los de antes. ¡Estamos degenerando!
Y, todavía, ved esta frase atribuida a Hipócrates (aprox. 460 – aprox. 370 aC): “Los jóvenes de hoy no parece que tengan ningún respeto por el pasado ni ninguna esperanza en el futuro”.

¿Vivimos instalados en una crisis de la “cultura del esfuerzo” que se arrastraría desde hace más de mil años antes de Cristo? ¿Estamos sometidos a la misma “crisis de valores” vivida en

tiempos de Hipócrates? Mi respuesta es, radicalmente, no. El discurso moralista solo explica la crisis personal del educador. La crisis de valores justifica la consciencia de fracaso, o la de impotencia, del maestro y del progenitor. De la misma manera que no es el esfuerzo en si mismo lo que está en crisis, si no que esta percepción se produce por el hecho que se dirige hacia otros objetivos que ya no son los señalados por los progenitores ni los docentes.

La deriva moralista e ideológica en los debates educativos, pues, son la expresión de la crisis del valor de la educación y no una explicación de sus causas. El malestar educativo se expresa en términos morales o políticos, si, pero seria una grave simplificación creer que la crisis de valores es la causa principal del desconcierto. De todos modos, cuando se confunde el síntoma con la causa de la enfermedad, cualquier remedio que se ponga en acción, o se vuelve inútil, o acentúa el problema más que resolverlo. En este sentido, no es extraño que el mundo de la educación, después de haber caído en la tentación del adoctrinamiento como principal terapia contra el malestar, es decir, de buscar la solución en aquello que llaman "la educación en valores" y que se supone que debería haberlo sacado del desconcierto, haya comportado que el supuesto remedio no ha hecho más que acentuar la insatisfacción.

La razón de todo ello es que la pretensión de educar valores al margen de los estilos de vida en los cuales estos deben ser vividos, es vana. Al contrario, la única posibilidad de educación eficaz de los llamados valores —yo prefiero hablar de "virtudes"— es precisamente la actuación práctica sobre los estilos de vida. Vale la pena observar la diferencia entre valor y virtud: el primero suele ser la expresión retórica de una virtud práctica. Y el proceso creativo, especialmente cuando se sitúa en el ámbito doméstico —pero también en el escolar—, es poco propicio a la reflexión experta. Por esto, el proceso educativo solo puede ir de la virtud al valor, del estilo de vida a la concepción del mundo, de la rutina práctica al principio abstracto, pero no al revés. O sea, la virtud que es aprendida como estilo de vida, sí puede acabar racionalizada en un plano más abstracto como "valor". Pero el valor que se defiende al margen de un estilo de vida práctico, se convierte educativamente hablando en irrelevante.

No pongo en duda que la voluntad crítica de transformación de un estilo de vida necesite la referencia a "valores" abstractos previos. Pero no se educa invocando estos valores, sino

transformando —por parte de los educadores— los estilos de vida para que las virtudes que contiene se traspasen a los educandos. Y da igual si hablamos de padres, maestros, políticos, empresarios, líderes religiosos o periodistas, todos ellos educadores en sus puestos respectivos. Por otro lado, no se debe olvidar que los estilos de vida seguirán cambiando a lo largo del tiempo, y con ellos los valores que hay implícitos. Y la educación no puede pretender adoctrinar en una reunión de valores encerrados en si mismos, apelando inútilmente a principios intocables e inamovibles, sino que debe ser capaz de mostrar esta estrecha vinculación entre aquello que se considera valioso y las consecuencias que se derivan. Es decir, con su virtud. La gran cuestión, por lo tanto, es cómo la educación puede conseguir que los individuos se sientan responsables de su propio destino y escojan voluntaria y activamente unos estilos de vida consecuentes y coherentes. El desafío es no caer en la tentación de querer individuos dóciles en el adoctrinamiento y en la retórica políticamente correcta del momento y que, simultáneamente, vivan con indiferencia la inconsistencia de defender unos valores retóricos que su estilo de vida desmiente sistemáticamente.

7. Organización *versus* adoctrinamiento

En este papel ya he señalado los que considero principales condicionamientos estructurales y culturales de esta crisis. Pero ahora querría acabar con algunas vías de intervención que se sitúan en un plano práctico, organizativo. Es decir, querría hacer una defensa práctica de la educación. Unas vías modestas para volver, por la vía de los hechos, aunque sea parcial y modestamente, el valor de la educación. Y la primera es observar que buena parte de la debilidad de las instituciones educativas clásicas, familia y escuela, es organizativa. En el caso de la organización familiar hay, en primer lugar, un grave problema de desorganización temporal. Y de esta desorganización se deriva una ausencia de buenas rutinas educativas que, al fin y al cabo, son las que educan. Por lo que respecta a la escuela, señalaría una estructura organizativa —horarios, cursos, vacaciones...— enormemente rígida, con muy pocos cambios de fondo en cincuenta años. Y, finalmente, tiene un problema gravísimo de comunicación con el entorno, hecho que facilita las confusiones y genera muchos conflictos

que serían perfectamente evitables, aspectos que nos servirán para ilustrar el siguiente apartado.

Respecto a la organización familiar para la educación, opino que se deberían generalizar los servicios de asesoría, pero organizados independientemente de la escuela. El objetivo no debe ser tanto acomodar el funcionamiento familiar a los intereses escolares, como encontrar un funcionamiento autónomo de la estructura doméstica que pueda atender, según sus circunstancias, las responsabilidades educativas. La línea de ofrecer cada vez más servicios a las familias para liberarlas de sus responsabilidades, no parece la más conveniente, a no ser en situaciones excepcionales. Al contrario, se trata de hacer posible fórmulas de flexibilización de horarios laborales para adecuarlos a los compromisos familiares. Por su parte, el asesoramiento educativo doméstico tiene que estar estrictamente separado de la función docente, precisamente para evitar confusiones entre los diversos planos institucionales y evitar cualquier sentimiento de intromisión en los espacios respectivos. El establecimiento de rutinas educativas adecuadas en el ámbito doméstico es el primer paso para una disposición adecuada hacia los otros ámbitos educativos. La garantía de un tiempo de descanso adecuado, la alimentación equilibrada, una educación emocional madura, la domesticación del tiempo destinado a las TIC y de sus usos o unas pautas de respeto claras en las relaciones interpersonales, constituyen el punto de partida educativo sobre el cual se edificarán el resto de experiencias.

8. Buena educación, buena comunicación

En la misma línea de buscar estrategias que favorezcan una mejor resituación de la institución educativa en relación al conjunto de la sociedad, creo que es imprescindible y urgente revisar las lógicas comunicativas entre los diversos agentes implicados. Mi sospecha es que los cambios estructurales de los cuales hemos hablado extensamente, no han ido acompañados de los cambios necesarios en las formas de comunicación institucional escolar para hacerles frente. Las causas de la crisis comunicativa escolar creo que hay que buscarlas en la confusión de expectativas ya mencionada, pero también en la debilidad organizativa escolar, generalmente con unos recursos humanos y materiales muy limitados, y en la falta de una

cultura de gestión avanzada y sensible a las nuevas necesidades comunicativas. Probablemente, hace falta añadir la existencia de resistencias ideológicas a la terminología empresarial que suelen utilizar los expertos en comunicación, y que hacen pensar que no son compatibles con los valores educativos tradicionales.

No obstante, desde mi punto de vista, se tendría que establecer para el conjunto del sistema educativo, pero también en el plan de cada centro escolar, unos planes de comunicación que regularan los flujos comunicativos internos y externos y que, en primer lugar, evitaran malentendidos y en segundo lugar, favorecieran un cambio de disposición por parte de todos los actores —padres, maestros, alumnos y agentes externos— de manera que cada uno supiera, con la máxima precisión, qué se espera de él y que puede esperar él de los demás.

En definitiva, la idea de fondo es que la nueva complejidad en la que se desarrolla la actividad educativa, cada vez más interdependiente, reclama unas estrategias de comunicación más sofisticadas para garantizar la claridad de los mensajes y la complementariedad de acciones concertadas. Desde mi punto de vista, por poner un ejemplo, la habitual protesta de los profesores por la falta de colaboración de los padres en los objetivos escolares viene dada, sobretodo, porque se dan por hechos unos criterios que, en realidad, no son compartidos por el conjunto de la comunidad educativa. Y pasa lo mismo entre lo que un padre cree que debe exigirse escolarmente a su hijo o lo que el profesor está dispuesto a pedir. No sugiero que la buena educación pueda resolver los conflictos, pero sí que contribuiría decisivamente a hacerlos más transparentes. Quizás no hace falta esperar la coincidencia de intereses y el acuerdo, pero sí que la comprensión de la raíz de los desacuerdos facilitaría un diálogo y un trabajo más eficaz.

9. Conclusiones: la educación como virtud

Hay un acuerdo tácito en el uso del término “valor”, en el lenguaje ordinario, para utilizarlo en el momento de referirse a aquello que se considera importante, que tiene una gran transcendencia, que es un bien destacado. De todos modos, como ya he hecho constar, implícitamente, el término “valor”

nos sitúa en un plano discursivo que obliga a pensar en el valor como una adhesión consciente a un principio que se considera relevante y, por lo tanto, que exige actuar en consecuencia. Y el principal obstáculo, como también he sostenido, proviene del hecho que, aunque se pueda asumir retóricamente el valor de la educación, si las reglas del juego social no confirman la importancia práctica, al final se produce la disociación entre una cosa y la otra.

Pues bien, aunque soy consciente que puede parecer un mero juego de palabras, mi conclusión es que la educación solo funcionará realmente como valor cuando se haya incorporado como virtud social en la cultura, en los estilos de vida de la mayoría de los ciudadanos. Quiero decir que la relevancia de la educación es tan grande que tendrá que dejar de vincularse a unos procesos específicos, y unas instituciones especializadas, escolares o familiares, o a unas edades determinadas o a unos objetivos específicos. La educación, en una sociedad del conocimiento como parece que aspiramos ser, debe llegar a ser un estilo de vida, una manera de relacionarse con el mundo, un espacio que lo ocupará todo, un tiempo que se extenderá a lo largo de toda la vida. Y no se podrá limitar a depender exclusivamente de una actitud consciente, a una voluntad determinada, sino que tendrá que ser una disposición básica que, efectivamente, será entrenada como uno debe entrenarse para aprender a caminar o para aprender a hablar.

En este nuevo marco, en un tiempo donde "todo educa", también todo debe ser revisado. Desde el papel de la escuela al de la Universidad. Desde la formación que necesitan los agentes educadores hasta los límites legítimos en los que se puede mover la administración pública. Desde el lugar que ha de ocupar una Tradición de saberes, hasta el marco de actuación que delimitan las redes de comunicación. Cuando las principales universidades norteamericanas ponen a disposición de toda la sociedad, y de forma gratuita, los contenidos tradicionales básicos de los que eran depositarias y por los que habían cobrado grandes cantidades de dinero —ved la experiencia del Academic Herat—, cuando estos mismos centros se proponen ofrecer abiertamente los contenidos de las onerosas revistas científicas más avanzadas con la conciencia que el saber debe circular libremente, es que lo fundamental de la educación ya no es la posesión del saber, sino la capacidad para utilizarlo.

Un proverbio chino dice: "lo que puede ser enseñado, no vale la pena que sea aprendido". Parece un proverbio muy

adecuado a los tiempos que vivimos y especialmente coherente con los propósitos de estas grandes universidades por lo que respecta a lo que deberá ser su papel específico. Lo que puede circular por la red libremente, ya no hará falta repetirlo en las aulas. Muy bien. Pero lo que todavía está por determinar es cuáles deberán ser los trabajos del resto de agentes educadores cuando, efectivamente, la educación deje de ser un valor y pase a ser la principal virtud de nuestro tiempo.

2
Educación para el desarrollo

Blanca Heredia
OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) - PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes)

La difusión de la educación es ampliamente considerada como un factor relevante para promover el desarrollo económico y el bienestar social. Los efectos directos de la educación en el crecimiento económico se manifiestan en incrementos en la productividad y en el ingreso de las personas educadas. La experiencia indica, no obstante, que para obtener resultados satisfactorios no basta con la cantidad de recursos invertidos en la provisión de servicios educativos por parte de los gobiernos, sino que también importa su calidad, es decir, qué se estudia y con qué técnicas de aprendizaje.

Hasta ahora, los objetivos unánimemente acordados por los gobiernos de los países del mundo para alcanzar la escolarización primaria universal y la igualdad de niños y niñas en la educación no se han logrado en los plazos previstos. La experiencia histórica de los países actualmente desarrollados sugiere que la difusión de la educación no depende mecánicamente de las políticas gubernamentales, sino de cambios económicos, sociales y culturales que pueden tomar varios decenios. En este trabajo se revisan algunas tareas con resultados positivos de las acciones gubernamentales para aumentar la escolarización de los niños, sobre todo en los países subdesarrollados. Pero también se concluye que el objetivo aceptado internacionalmente de educación para todos, así como sus efectos positivos sobre el desarrollo y el bienestar, están lejos de ser accesibles con las actuales estructuras económicas y políticas del mundo.

1. Desarrollo económico y educación

El desarrollo económico y el bienestar social son objetivos casi universales que la civilización contemporánea ha establecido como ampliamente deseables. Para alcanzar un estadio avanzado de desarrollo de un país, es necesario que haya unas

tasas de crecimiento económico altas durante un largo período. Es decir, sólo un crecimiento del producto superior al crecimiento de la población puede mejorar las condiciones de vida y el bienestar de una nación. Sin embargo, unos países han llegado a estadio avanzados de desarrollo mucho antes que otros. Asimismo, actualmente entre los países pobres o subdesarrollados, algunos crecen a unos ritmos anuales muy superiores a otros (por ejemplo, según datos oficiales, la China y la India han crecido a un ritmo del ocho o diez por ciento anual durante más de un decenio, mientras que una gran parte de los países africanos subsaharianos están en estancamiento).

Existen numerosas hipótesis y modelos que tratan de explicar porqué unos países crecen más que otros y, en definitiva, porqué unos países alcanzan niveles de desarrollo económico y bienestar social antes que otros y porqué muchos permanecen en la pobreza. Tradicionalmente, los economistas neoclásicos y otros estudiosos habían considerado que el crecimiento económico de un país depende sobre todo de su dotación inicial de recursos naturales (materias primas y fuentes de energía) y de su capacidad de producción. Sin embargo, desde el decenio de 1960, se empezó a considerar también la educación como un factor explicativo del crecimiento económico.

En los estudios sobre lo que vino en llamarse "economía de la educación" y en los mismos estudios sobre el crecimiento económico, se empezó a incluir la educación como una "inversión humana". La educación pasó a ser considerada uno de los elementos que permiten explicar parte de los residuales de los modelos de crecimiento creados hasta entonces (Bowman, 1960, Schultz 1961, Denison 1962). Los factores clave ya no son sólo los recursos naturales y la maquinaria, sino también las capacidades de las personas de producir más y mejores bienes y servicios. Para ello, la teoría económica ha acuñado y aplicado el concepto de "capital humano", que básicamente puede medirse por el nivel de educación de las personas (Becker 1964, Lucas 1998).

La educación, en primer lugar, aumenta los ingresos privados de aquellos que la reciben. Como consecuencia, este aumento de los ingresos individuales comporta un aumento del nivel económico general del país, habitualmente medido por el Producto Interior Bruto (PIB) medio o per capita (Benhabib & Spiegel 1994, Temple 1999, Rehme 2007).

Al señalar este mecanismo —desde la educación a los ingresos individuales y de éstos al crecimiento colectivo

promedio— ya podemos darnos cuenta de que una estimación global del crecimiento de un país puede comportar que existan, se mantengan e incluso aumenten las desigualdades de ingreso entre unos y otros grupos dentro del mismo país —precisamente entre los más educados y los que no accedan a la educación.

El cambio de énfasis sobre el papel de la educación en los estudios sobre el crecimiento económico refleja un cambio de hecho que tuvo lugar sobre todo a lo largo del siglo XX. Durante las primeras fases de la revolución industrial, primero en Inglaterra, algo más tarde en Alemania y luego en otros países, los factores fundamentales del despegue y el crecimiento de la economía eran la introducción de maquinaria y el acceso a ciertas materias primas y fuentes de energía. En cambio, desde mediados del siglo XX han sido determinantes los avances científicos y técnicos para la introducción de nuevos métodos de producción y la creación de nuevos bienes y servicios. En los decenios más recientes, el éxito de una nación en crecer y desarrollarse depende, por supuesto, de su inversión en capital físico, así como de ciertas condiciones ambientales favorables. Pero también depende en gran medida de cómo se utilicen el conocimiento y las herramientas más avanzadas, lo cual requiere ciertos niveles de instrucción y educación de la fuerza de trabajo.

Hay numerosos trabajos de investigación sobre la relación entre el crecimiento económico de los países y la difusión de la educación, los cuales utilizan muy a menudo variables cuantitativas mensurables. Entre éstas destacan el gasto público en educación y los años de escolaridad promedio de la población. Los resultados de estas investigaciones, así como de los reportes e informes periódicos de los gobiernos y de las organizaciones internacionales que se dedican a ello, son bastante variados y no muy concluyentes.

Por ejemplo, un estudio de 29 países en desarrollo en los años ochenta encontró que la contribución de la educación a explicar las diferencias de crecimiento económico entre países iba desde un 1 por ciento en México hasta un 23 por ciento en Ghana (Psacharopoulos 1984). Otro estudio de 128 países desarrollados y subdesarrollados indica que un año adicional de educación de un varón adulto puede elevar su productividad en 19 por ciento. Pero para medir cómo este incremento individual se traslada al crecimiento colectivo hay que tener en cuenta los costos de la escolaridad, incluidos la construcción de escuelas y los salarios del personal docente, controlar si la

fuerza de trabajo disponible se ha modificado por cambios demográficos y examinar los posibles obstáculos institucionales a la proyección del trabajo individual en la economía. De acuerdo con todo ello, en conjunto, un año adicional de escolaridad de la población masculina mayor de 25 años en promedio comporta un aumento en la tasa de crecimiento económico anual del país de un 0,44 por ciento (Barro 2001).

Como consecuencia de la nueva importancia económica de la educación, los gobiernos de la mayor parte de los países han modificado los objetivos de sus políticas públicas para invertir no sólo en capital físico y ayudar a las empresas privadas a realizar este tipo de inversiones, sino también para invertir en capital humano. Para que una economía se integre en los mercados globales y pueda competir en la producción de bienes y servicios, es necesario que aumenten las tasas de innovación, se incremente la productividad, mejoren los métodos de producción y se facilite la introducción de nuevas tecnologías. Para ello es necesario que la población del país esté educada y posea las herramientas cognitivas y las competencias básicas para solucionar problemas en el trabajo, así como para innovar. El siglo XXI está siendo, aún más que el siglo anterior, el de la adquisición de conocimientos.

La relación entre desarrollo económico y difusión de la educación es compleja. Un proceso de desarrollo en el que aumente la inversión y exista un buen sistema de toma de decisiones en políticas públicas, lo cual implica un contexto social favorable y unas instituciones públicas eficaces, puede generar una amplia difusión de la educación en un país. Al mismo tiempo, la apertura de un país, tanto en los intercambios económicos con otros países como en el aspecto cultural, así como la calidad de su sistema político, de sus dirigentes y de sus administradores, facilita la difusión de la educación. En resumen, hay mucha evidencia empírica que muestra una correlación positiva entre los niveles de educación de la población de un país y los niveles de desarrollo económico y bienestar social. Pero no hay estudios concluyentes sobre la prioridad de cada uno de estos aspectos en la dinámica global, es decir, sobre las relaciones de causa-efecto entre las distintas variables mencionadas.

2. Los efectos difusos de la educación

Hay varios aspectos muy importantes de la relación entre la educación y el crecimiento económico que no son captados por los estudios que se basan en la medición cuantitativa del gasto público, los años de escolaridad de la población y las tasas anuales de crecimiento del producto interior bruto de un país. Entre ellos se encuentran los siguientes, que serán revisados a continuación:

- En primer lugar, la importancia de la educación no se basa sólo en su cantidad, sino en su calidad, es decir, en qué es lo que estudia, qué técnicas de aprendizaje se utilizan y qué resultados obtienen los estudiantes.
- En segundo lugar, si bien los efectos de la educación en el crecimiento pueden ser directos, debido a la calificación laboral y profesional que la educación genera y los consiguientes aumentos de productividad y de ingreso de las personas educadas, también pueden ser indirectos, ya que la educación modifica otros comportamientos y estructuras sociales que, a su vez, pueden tener influencia en la dinámica de crecimiento.
- Por último, mientras que algunas consecuencias de la difusión de la educación pueden ser mensurables cuantitativamente con los datos y las operaciones disponibles, otros pueden ser de más difícil medición.

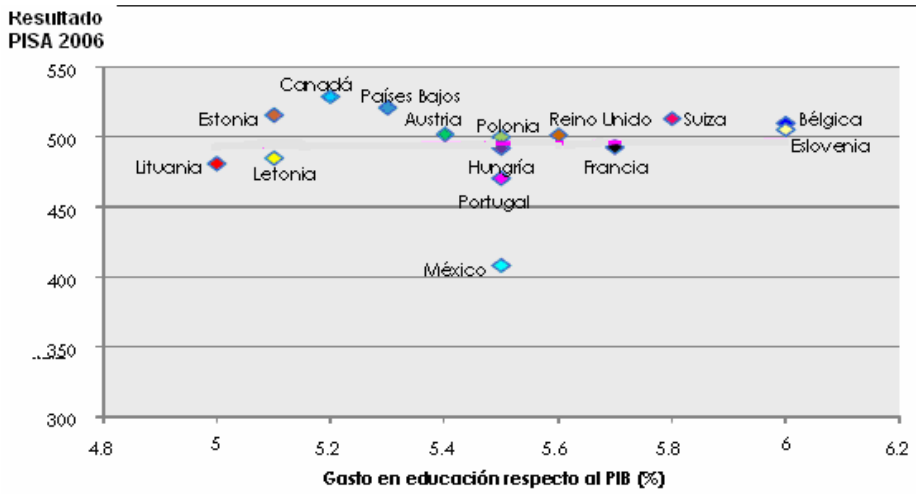
3. Cantidad vs. calidad de la educación

Empecemos por el primer punto. Como hemos dicho, la inversión en educación se suele medir por el gasto público en educación como porcentaje del PIB. Asimismo, la difusión de la educación se suele medir por los años de escolaridad media de la población adulta de un país. Pero aunque la existencia de escuelas y maestros y la mera escolarización pueden influir sobre el modo como una persona se enfrenta al mundo, la calidad de los conocimientos que adquieren los estudiantes puede ser más importante. Por decirlo de un modo sintético: “Tomar la escolarización como un indicador de la educación es delicado, ya que no garantiza que la calidad de los aprendizajes obtenidos sea lo suficientemente buena como para tener un impacto real en el desarrollo de las capacidades y habilidades de las personas” (Hanushek 2005).

Esta idea ha estado presente en la literatura desde hace muchos años (Solmon 1975, Wachtel 1975, Rizzuto 1980). De hecho, la calidad de la educación podría explicar la brecha que sigue existiendo entre países desarrollados y países subdesarrollados, ya que si bien en los últimos ha aumentado el número de años que los niños pasan en la escuela, este aumento no ha tenido un gran impacto en el crecimiento de la economía. La operacionalización de datos sobre la calidad de la educación ha sido facilitada sobre todo por los informes del Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El número de países examinados ha ido aumentando, desde 43 en el año 2000 hasta 62 en 2009. Cada ejercicio evalúa estudiantes de quince años de edad (con muestras entre 4,500 y 10,000 estudiantes en cada país), en particular por lo que se refiere a los resultados en los aprendizajes de lectura, matemáticas y ciencias. También hay datos comparativos para unos cuarenta países en los informes TIMSS (Tendencias Internacionales en el estudio de matemáticas y ciencias) de la Asociación Internacional para la Evaluación de los Resultados Educativos (IEA).

Estos estudios permiten observar que el gasto en educación no está fuertemente correlacionado con la calidad de la educación, según la evaluación del PISA, como se muestra en la Gráfica 1. Algunos países en los que las dos variables están fuertemente desviadas son, por ejemplo, Canadá, que pese a tener un nivel de gasto relativamente pequeño entre los países desarrollados, obtiene la máxima puntuación del PISA en calidad de la educación, y, por otro lado, Portugal y México, ambos con niveles relativamente superiores de gasto público en educación como porcentaje del PIB, pero con resultados que se ubican entre los de peor calidad entre los países evaluados por el PISA.

Gráfica 1. Gasto en educación y calidad de la educación



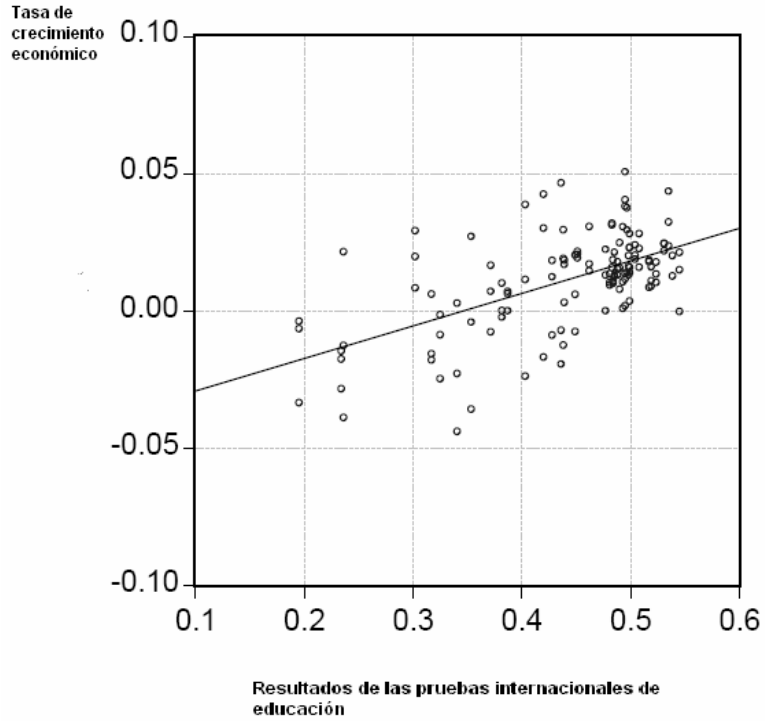
El interés de la cuestión reside en que la calidad de la educación está más claramente correlacionada que el gasto público en escuelas o que la cantidad de años de escolaridad con los ingresos personales y con el crecimiento económico —así, por seguir con los casos mencionados, la educación en Canadá favorecería el crecimiento económico más que en México. Algunos estudios han mostrado que cuanto mejores resultados obtiene un estudiante en las evaluaciones educativas de PISA y TIMSS, mayores son las probabilidades de obtener un salario más alto. Concretamente, una desviación típica por encima de la media en el desempeño en pruebas estandarizadas en matemáticas comporta un 12 por ciento más de ingresos anuales. Este porcentaje de aumento del salario tiende a ser superior en los países en desarrollo que en los países desarrollados (Mulligan 1999, Lazear 2003).

Como hemos mencionado, la influencia de la educación en el crecimiento económico colectivo involucra relaciones más complejas que su impacto en los ingresos individuales. Pero también la calidad de la educación parece tener mayor impacto en el crecimiento económico que los años de escolaridad. En un estudio se tomaron las diferencias internacionales de los conocimientos de matemáticas y ciencias y se encontró que una desviación típica de diferencia en estas habilidades entre países se traduce en una diferencia de un 1 por ciento en las tasas de crecimiento anual del PIB per capita (Hanushek y Kimko 2000). En otro estudio se compararon, por separado, la

evaluación de PISA en ciencias y los años de escolaridad para cada país con el crecimiento económico y se encontró que la primera es mucho más significativa que los segundos. Al igual que en el estudio antes citado, un incremento en la desviación típica en los resultados en ciencias de los estudiantes varones conlleva un aumento de un 1 por ciento en la tasa de crecimiento. Pero una desviación típica de los años de escolaridad sólo incrementa la tasa de crecimiento en un 0,2 por ciento (Barro 2001).

Los estudios disponibles muestran que los resultados de los estudiantes en matemáticas también están correlacionados positivamente y de un modo estadísticamente significativo con las tasas de crecimiento económico, aunque menos que los resultados en ciencias. Lamentablemente, los datos sobre el aprendizaje de los estudiantes en lectura son insuficientes en varios países para extraer correlaciones significativas en este aspecto. El promedio de las tres áreas evaluadas (lectura, matemáticas y ciencias) muestra, en conjunto, una correlación positiva con las tasas de crecimiento económico, como se observa en la Gráfica 2.

Gráfica 2. Calidad de la educación y crecimiento económico



4. Consecuencias directas e indirectas de la educación

Los efectos directos de la cantidad y la calidad de la educación en el crecimiento económico son debidos sobre todo al aumento de la productividad de las personas educadas, como hemos sugerido. Concretamente, en la agricultura, la instrucción y la educación básicas de los agricultores facilitan el uso de tecnologías modernas. En la industria, los empleados necesitan cierta capacidad de adaptación al cambio tecnológico. Incluso los trabajadores "no-calificados" en una fábrica moderna necesitan la alfabetización, la numerización y la disciplina que pueden ser adquiridas en la escuela primaria y media. En los servicios, es crucial la capacidad de obtener y manejar información y conocimientos, así como de tener una mente abierta a cambios y novedades, las cuales dependen decididamente de la educación. En general, las inversiones de las empresas en capital físico resultan muchos más productivas y eficientes si van acompañadas por una alta disponibilidad de capital humano.

Pero junto a estos efectos directos, los efectos indirectos de la educación en la economía y el bienestar de las sociedades pueden ser todavía más importantes. Una primera pista sobre ello la dan algunos estudios que indican que la escolarización de las mujeres no tiene el mismo impacto a corto plazo sobre el crecimiento económico que la educación de los hombres (Barro y Sala 1995). Ello se debe a que en muchos países subdesarrollados hay políticas de reclusión y discriminación de las mujeres que impiden el aprovechamiento de las capacidades de las mujeres educadas en el mercado laboral formal.

Sin embargo, estos mismos estudios muestran un efecto importante de la educación de las mujeres en la estructura familiar, los cuales tienen a su vez un impacto muy claro a mediano y largo plazo sobre el crecimiento económico. En primer lugar, las mujeres educadas tienden a reducir su fertilidad mediante el uso de anticonceptivos, el aplazamiento de la edad del embarazo y la reducción del número de hijos, al tiempo que con la difusión de la educación se reducen las tasas de mortalidad infantil (como se vio ya, por ejemplo, en los estudios de Cochrane 1979 y de Cochrane, Leslie y O'Hara 1980).

Estos cambios son más notables en los países subdesarrollados. En varios estudios de 14 países africanos se observó que con el acceso de las mujeres a la escuela primaria y sobre todo a la escuela secundaria, se reduce la fertilidad. Entre estos países, Botswana, Kenia y Zimbabue tenían los niveles de escolaridad femenina más altos y las tasas de mortalidad infantil más bajas. (Behraman y Wolfe 1987, Birdsall 1995).

Todos estos cambios reducen muy significativamente el tiempo dedicado por las mujeres al cuidado y la atención de los hijos, y especialmente el dedicado por las madres a las hijas, lo cual libera una enorme fuerza de trabajo productivo femenino. La educación de las mujeres impulsa su participación en el mercado laboral. Colectivamente, el efecto sobre el crecimiento del PIB per capita es doble: por un lado, aumenta la producción debido al trabajo de las mujeres (el numerador); por otro lado, disminuye el crecimiento de la población (el denominador).

Al mismo tiempo, las madres educadas tienden a mejorar las condiciones de salud del hogar, aumentar la calidad de la alimentación de la familia, reducir el tabaquismo e introducir hábitos de consumo más saludables. Asimismo, en familias con madres educadas devienen más importantes las actividades y las enseñanzas que se dan a los niños antes de ingresar en la escuela y el desarrollo desde edad temprana de habilidades que mejorarán su rendimiento posterior (Slowsky 1982). Todo ello reduce los costes sanitarios e indirectamente facilita también la mejora de la productividad.

5. Efectos no mensurables

La medición cuantitativa de los efectos de la educación sobre el desarrollo económico y el bienestar social adolece de ciertas carencias debidas a la dificultad de incluir algunos fenómenos significativos en los datos y las relaciones estadísticas habituales. En general, las múltiples dimensiones del bienestar social no pueden ser capturadas por la contabilidad nacional si ésta se centra sólo en los ingresos económicos. Pero incluso con respecto a las variables cuantitativas habituales, hay fenómenos ocultos que pueden distorsionar la visión sobre las consecuencias de la escolaridad.

Concretamente, la medición de los efectos de la educación es muy precaria en lo que se refiere a los ingresos

individuales. En muchos estudios se suelen tomar como índices los salarios de personas con distintos niveles de escolaridad. Pero en los países en desarrollo la mayor parte de la población no recibe salarios formales, sino que vive del producto de la agricultura o del sector informal de la economía. Algunos estudios parciales indican una relación positiva entre la educación de los agricultores y la productividad en la agricultura. Así, se afirma que la productividad de un agricultor aumenta un 8,7 por ciento cuando completa los cuatro años de educación primaria (Jamison y Lau 1982). En Tailandia, la probabilidad de que un agricultor adopte una tecnología que utilice insumos químicos es un 60 por ciento mayor si ha cumplido cuatro años de educación (Birdsall 1993). En Nepal, el haber completado los primeros siete años de educación incrementaba la productividad en cultivo del trigo en un 25 por ciento y del arroz en un 13 por ciento (Jamison y Moock 1994). Sin embargo, estas evidencias no han sido integradas en los modelos económicos generales, los cuales suelen estimar el impacto de la educación en los salarios urbanos, por lo que se subestima su importancia en las zonas rurales.

Otro de los aspectos que suele ser ignorado es el impacto indirecto que tiene la educación en la prolongación de la vida productiva de las personas. En realidad, la interacción entre los diversos procesos es difícil de establecer: por un lado, el crecimiento económico, al mejorar las condiciones higiénicas y sanitarias, alarga la vida de las personas; por otro lado, la difusión de la educación es a la vez una causa y un efecto del crecimiento económico; y por último, el alargamiento de la vida laboral puede ser facilitada por el desarrollo y por la educación y a su vez contribuye a aumentar la producción de un país. Crecimiento, educación y vida prolongada y productiva van, pues, de la mano, aunque las mediciones a corto plazo no suelen tener en cuenta los cambios a largo plazo en el tamaño de la población activa.

Los aspectos que hemos mencionado —bienestar no económico, ingresos agrarios, alargamiento de la vida— incrementarían las estimaciones de los efectos positivos de la educación. En sentido contrario, la educación puede fomentar la emigración en los países pobres y de este modo tener un impacto negativo sobre su capacidad productiva. Ciertamente, cada país tiene un contexto diferente y la decisión de emigrar no depende sólo del grado de escolaridad de las personas. Pero la educación proporciona más información sobre la existencia

de otras formas de vida y sobre la posibilidad de alcanzarlas, la cual puede incitar a las personas educadas a emigrar en búsqueda de mejores oportunidades (Schwartz 1971). En la medida en que las personas con mejor educación tienden a emigrar, el gasto público en educación puede tener incluso una relación negativa con el crecimiento económico, como seguramente ocurre en algunos países con emigraciones masivas. De hecho, puede haber una transferencia de recursos desde los países pobres hacia los países ricos, ya que éstos son los beneficiarios de los efectos económicos y culturales de la inversión de aquellos en la educación de sus súbditos más despiertos y ambiciosos.

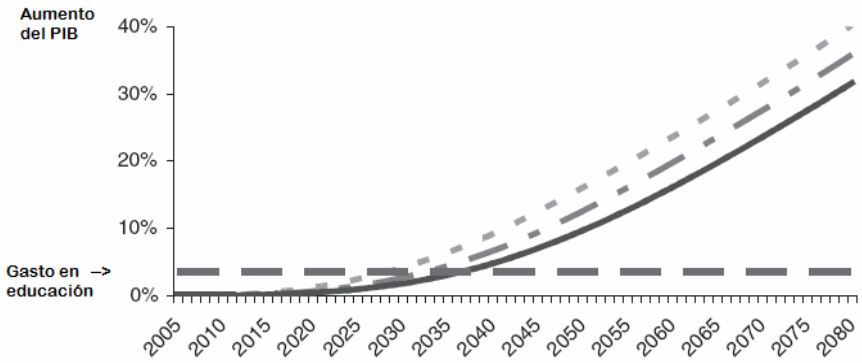
El problema mayor en la medición de los efectos económicos y sociales de la difusión de la educación es que una gran parte de ellos sólo pueden ser observados a largo plazo. Si se analizan retrospectivamente los procesos de desarrollo económico de los países más avanzados, especialmente en Europa occidental, Estados Unidos y Japón, cabe darse cuenta de que la difusión de la educación fue un proceso histórico de muy larga duración. Los cambios en estos países tuvieron lugar desde finales del siglo XIX o principios del siglo XX, cuando se encontraban a niveles de escolarización comparables a los actuales en los países pobres. En los países actualmente desarrollados, el paso desde un 10 a un 90 por ciento de alfabetización de la población requirió unos 50 años de promedio, mientras que la difusión de la escuela primaria a un 90 por ciento de la población tomó unos 100 años (Meyer et al. 1992).

En comparación con esos países, la preocupación por la difusión de la educación y la atención a sus consecuencias económicas en los países subdesarrollados o en fase de desarrollo son todavía demasiado recientes para llegar a conclusiones satisfactorias. En los últimos cuarenta años ha habido numerosas campañas de las organizaciones internacionales y cambios en las políticas de los gobiernos en muchos países subdesarrollados a favor de mayores inversiones en la educación. En la mayor parte de los países de Europa oriental, Asia central y oriental y América Latina, el incremento relativo en el gasto público y en la escolarización de los niños y los jóvenes ha sido muy significativo, hasta alcanzar una media de nueve o diez años de escolaridad por persona —un nivel que se considera debería tener un impacto económico visible. En África del Norte, Oriente Medio y Asia del Sur los cambios son también notables, pero no se han

alcanzado todavía aquellos niveles de escolarización. África subsahariana, por último, sigue estando muy atrasada en estos aspectos. Pero, en general, el impacto de la inversión en educación sobre el crecimiento ha sido muy limitado.

En un estudio reciente, Hanushek (2009) muestra que la implementación de un programa de mejora de la calidad educativa que se comenzara a aplicar, por ejemplo, en 2005, y lograra mejorar moderadamente las capacidades que adquieren los estudiantes, sólo tendría efectos positivos hacia 2040. Cabe estimar que un gasto alto y sostenido en educación sólo será cubierto por los dividendos de la inversión educativa al cabo de unos treinta años, como se sugiere en la Gráfica 3. Más allá de ese periodo, los beneficios económicos del gasto educativo serían muy claros y crecientes. Pero programas gubernamentales de sólo diez o veinte años de duración pueden generar resultados insuficientes.

Gráfica 3. Efectos a largo plazo del gasto en educación



Por todo ello, una evaluación global de los efectos en el desarrollo económico de las nuevas políticas e inversiones educativas adoptadas en los últimos decenios puede provocar cierta decepción. Lo cierto es que en numerosos países subdesarrollados los cambios cuantitativos han sido de gran magnitud, tanto en gasto público como en años de escolaridad. Pero las diferencias económicas y sociales entre esos países y los países más desarrollados del mundo, los cuales continúan avanzando en sus procesos de crecimiento e innovación, no sólo son muy grandes, sino que por ahora tienden a aumentar.

6. La acción gubernamental e internacional

Durante muchos años, una serie de reuniones intergubernamentales han prometido que se alcanzaría la educación primaria universal en los países subdesarrollados al cabo de un tiempo. Una de las primeras reuniones internacionales de este tipo tuvo lugar en Ginebra en 1951, la cual fue seguida por una reunión de ministros de educación y responsables de planeación económica bajo el patrocinio de la UNESCO en Santiago de Chile en 1962, las reuniones de Estrategia Internacional de Desarrollo patrocinadas por las Naciones Unidas para la Segunda y la Tercera Décadas, en Nueva York en 1970 y 1980, respectivamente, y, más recientemente, la Cumbre del Milenio, también en Nueva York en 2000. A lo largo de ese período, la UNESCO también ha organizado una serie de reuniones de ministros para el desarrollo de la educación en Asia, en África, en los países árabes y en América Latina, las cuales, junto con otros numerosos encuentros, han producido el "plan Karachi", el "plan Addis Abeba", el "plan Santiago", la "declaración Jomtien", la "declaración Delhi", la "declaración Dakar" (por las ciudades en que tenían lugar los encuentros) y, más recientemente, la "Declaración del Milenio".

En todas estas reuniones, los gobiernos participantes se comprometieron a alcanzar los objetivos de escolarización completa y paridad de género en la educación en un plazo determinado de diez o veinte años. Concretamente, la mayor reunión de jefes de estado que ha tenido nunca lugar, en Nueva York en 2000, decidió por unanimidad que entre los Objetivos de Desarrollo del Milenio se incluyera que "hacia el año 2015... se asegure que... los niños de cualquier lugar, tanto niños como niñas, sean capaces de completar un programa completo de escolarización primaria y que las niñas y los niños tengan igual acceso a todos los niveles de la educación".

En general, los compromisos de los gobiernos se han concretado en ciertos montos de gasto público, de acuerdo con los cálculos del momento. Para los Objetivos del Milenio se ha estimado que se necesitarían unos 9 mil millones de dólares de aumento en el gasto anual en educación en el mundo (Delamonica et al 2001). En varios momentos se ha enfatizado que el desarme de los estados liberaría recursos para mayor gasto en educación, el cual podría incluirse entre los

“rendimientos de la paz”. Como hemos comentado, los gastos gubernamentales en educación han aumentado muy notablemente en los últimos decenios. Con los datos disponibles, el promedio de gasto en educación como porcentaje del PIB en 2006 es, para los 41 países más desarrollados, de un 5 por ciento, mientras que para los demás 158 países menos desarrollados, es de un 4,3 por ciento.

Cabe señalar que las proporciones son muy parecidas para los gastos militares, que a nivel mundial se han reducido a casi un tercio de lo que habían llegado a sumar a finales de los años ochenta, en el pico de la Guerra Fría, por lo que no parece que mayores trasvases entre estos dos rubros puedan ser decisivos (actualmente los gastos militares son un 2,7 por ciento del PIB en los 41 países más desarrollados y un 2,4 por ciento en los demás).

La sucesión de reuniones y declaraciones antes presentada indica que los objetivos señalados en cada una de ellas no se han alcanzado. Actualmente cabe calcular que hay todavía en el mundo unos 100 millones de niños sin escuela. A la vista de la disparidad entre los objetivos formulados y los resultados obtenidos, queda claro que los gobiernos pueden hacer una serie de cosas para favorecer la difusión de la educación, pero no parece que esté en sus manos instaurar la escolarización universal de un modo efectivo.

Entre las políticas más eficientes que un gobierno puede implementar, cabe identificar las siguientes.

En primer lugar, los gobiernos pueden reducir los costos privados de la inversión de los padres en su educación. Esto se alcanza mediante la reducción de la distancia a la escuela en las áreas rurales, así como con la reducción de los gastos de inscripción, materiales escolares y mantenimiento, incluida la distribución de alimentos en las escuelas.

En segundo lugar, cabe mejorar la formación de los maestros. Entre los objetivos básicos está el asegurar que los docentes conocen y usan métodos pedagógicos adecuados, orientados a enseñar a aprender, el uso del inglés como lengua franca, la utilización de libros de texto, medios informáticos y audiovisuales apropiados y la asignación de tareas en casa a los estudiantes. Se ha sugerido que cabría incentivar la formación de maestros en países desarrollados para el ejercicio de su tarea en países pobres. Pero hay que tener en cuenta que en muchos países pobres, el primer objetivo respecto de los maestros es tan básico como que no haya ausentismo laboral.

Los sindicatos de maestros suelen ser interlocutores obligatorios para la introducción y el sostenimiento de estas medidas, pero no son siempre cooperativos y a veces se convierten incluso en un obstáculo mayor a la innovación y el control del rendimiento escolar.

Por último, los gobiernos también pueden realizar transferencias de dinero a los padres, condicionadas a la asistencia regular y el rendimiento efectivo de los niños en la escuela. Este tipo de programas se hicieron famosos a partir de la experiencia piloto del PROGRESA (también conocido como el programa "Oportunidades") en México y ha sido imitado con éxito en otros países. La distribución gubernamental de bonos monetarios para ser gastados en la escuela que los padres elijan y otras medidas que fomentan la competencia entre las escuelas públicas y las escuelas privadas también han obtenido resultados bien documentados en países como Colombia, Etiopía e India. En resumen, como dice un estudioso del tema, los gobiernos pueden instalar fuentes de agua y acercar a los ciudadanos a ellas, pero no les pueden obligar a beber.

No es fácil evaluar el rendimiento de la ayuda internacional, es decir, de las transferencias monetarias para la educación comprometidas por los países desarrollados en favor de los países subdesarrollados. El problema fundamental es la ausencia de control sobre los compromisos tanto de los países desarrollados donantes como de los países pobres receptores, ya que no existe un marco institucional o democrático de rendición de cuentas a nivel internacional. Por un lado, para los gobiernos de los países ricos, la ayuda puede ser explicada ante sus votantes como condicionada a los compromisos de los gobiernos en los países pobres de usarla correcta y eficientemente. Pero los gobernantes saben que el cumplimiento de esta condición no podrá comprobarse hasta después de uno o varios periodos legislativos y electorales, con consecuencias escasas sobre ellos. Por otro lado, para algunos gobiernos de los países pobres, la ayuda puede ser utilizada para remunerar a los grupos dirigentes y sustituir otros gastos, especialmente de consumo improductivo, así como para adoctrinar a la juventud con los mitos básicos del nacionalismo en apoyo del régimen existente. De hecho, una parte importante de la ayuda internacional va a parar a dictaduras no comprometidas formalmente en su uso.

La ayuda total vehiculada por el Comité de Asistencia al Desarrollo (DAC) de la OCDE se ha multiplicado casi por cuatro en los últimos diez años. Del total, alrededor de un tercio se

dedica a educación (mientras que otro tercio está destinado a ayuda humanitaria y pacificación y otro tercio a la mejora del gobierno y la sociedad civil). Esto significa que en 2007 se destinaron unos 7 mil millones de dólares a la ayuda internacional en educación. Un estudio sistemático de la efectividad de la ayuda en el sector de la educación concluye que, en conjunto, ha tenido "un efecto positivo" en la asistencia al desarrollo de la escolarización primaria.

> "Sin embargo, ni las estimaciones más optimistas muestran con claridad que, a cualquier tasa de crecimiento económico realista, la ayuda pueda ser nunca capaz de mover el mundo mucho más cerca del objetivo aceptado internacionalmente de educación para todos. La educación primaria universal requiere aumentar la eficiencia del gasto educativo tanto de los donantes como de los gobiernos nacionales. Además, las condiciones políticas e institucionales generales de los países receptores son importantes. En condiciones de mala gobernanza, el impacto de la ayuda en la escolarización puede de hecho ser negativo." (Michaelowa 2004)

7. El huevo y la gallina

El carácter poco concluyente de los estudios sobre los efectos de las políticas de difusión de la educación en el crecimiento económico sugiere la posibilidad de que sea importante la línea alternativa de causalidad: desde el desarrollo hacia la educación. Para comprender esto, cabe adoptar el punto de vista de que el grado de difusión de la educación, tal como es medida, por ejemplo, mediante los años de escolaridad, así como con la mejora de su calidad, es un resultado tanto de la oferta como de la demanda de educación. Hasta ahora se ha prestado mucha atención a la oferta, es decir, a las políticas gubernamentales de gasto en escuelas y maestros, tal como hemos revisado en la sección anterior. Pero el otro lado de la relación, la demanda de educación por los padres y las familias, puede ser clave.

Cabe suponer que los individuos y las familias invierten en educación, como en cualquier otro bien y servicio, sólo en la medida en que los beneficios privados que pueden esperar de esta inversión son superiores a los costos privados de la misma.

En la transición de larga duración de una sociedad entre el subdesarrollo y el desarrollo, los beneficios privados de la educación pueden concretarse en el aumento de los salarios y otros ingresos de las personas educadas, de los que hay que descontar los beneficios derivados del trabajo infantil típico de las sociedades sin educación, que así desaparecen, y los costos de la escolarización. Estos beneficios serán claramente positivos si las familias pueden tener expectativas de que habrá una demanda de trabajo calificado en el mercado laboral que compense sobradamente los beneficios del tradicional trabajo de los niños en la familia. Pero estas expectativas de prosperidad laboral dependen a su vez de la existencia de un desarrollo económico suficiente, es decir, son en gran parte independientes de la decisión individual de invertir en educación.

La experiencia acumulada permite sospechar que las políticas gubernamentales, si bien pueden aumentar la oferta de escuelas y maestros, son insuficientes para generar una demanda amplia de educación entre la población cuando las circunstancias no son favorables. Algunos autores han comparado la transición educativa de una sociedad con la transición demográfica, la cual, en general, depende más de las decisiones individuales de tener menos hijos que de las leyes y las regulaciones públicas sobre la familia y la natalidad. En general, las decisiones individuales sobre el número de miembros de la familia dependen en buena medida de las expectativas económicas de sus miembros. Sólo un gobierno totalitario puede pretender regular los comportamientos familiares y sexuales de sus súbditos hasta el punto de provocar una transición demográfica acelerada (como se ha intentado, por ejemplo, en la China comunista).

Análogamente, sólo con medios coercitivos parecidos podría tener éxito una política educativa orientada a modificar radicalmente y en poco tiempo los comportamientos de los individuos y las familias con respecto a la escolarización de los niños. En el pasado de los países actualmente desarrollados, el establecimiento legal de la educación primaria como obligatoria tuvo lugar bien como un mero anuncio de intenciones cuyo cumplimiento tomó varios decenios (como en Francia y otros países europeos), bien cuando ya se había alcanzado en la práctica la escolarización casi-universal (como en Estados Unidos), de modo que la legislación gubernamental no fue el factor decisivo del cambio real. La escolarización universal se alcanzó en estos países a niveles de ingreso Per

capita algo superiores que los actuales en los países más pobres. Algo parecido puede decirse acerca de las leyes de prohibición del trabajo infantil.

Un ambicioso estudio de la expansión de la escolarización en los países actualmente desarrollados durante ciento cincuenta años, significativamente titulado "¿Expande el estado la escuela?", concluye así:

> "La evidencia empírica disponible sugiere que las acciones del estado, materiales y simbólicas, pueden tener influencia en la escolarización bajo ciertas condiciones. En suma, las formas de acción efectiva pueden incluir la regulación política de las estructuras laborales; la apertura de una estructura de oportunidades y señales de que más escolarización comportará beneficios económicos; el aumento directo de la oferta de escuelas y plazas de estudio; la vinculación de la escolarización a los ideales occidentales más amplios de sufragio universal, integración nacional y desarrollo individual; y la reducción de los costes de oportunidad percibidos por la restricción del trabajo infantil y la legitimación de la escuela como el escenario normativo de socialización."

Sin embargo, los autores señalan que estas acciones sólo pueden ser articuladas por gobiernos robustos. "Y las condiciones político-económicas subyacentes definen la probabilidad de que acciones de este tipo puedan ser adoptadas y de que tengan efectos reales en la expansión de la escolarización." (Fuller y Rubinson 1992).

La referencia a las condiciones político-económicas nos lleva a señalar que muchos regímenes políticos autoritarios no están muy interesados en la difusión de la educación entre la población, por los peligros que la instrucción y la información pueden implicar en el sentido de generar más demandas de libertad, participación y control de los gobernantes. Por lo tanto, la hipótesis de una transición educativa impulsada desde el gobierno, es decir, por el lado de la oferta (digamos al estilo chino), es poco realista para ciertos países. Pero aun cuando pueda darse en sociedades abiertas, sus éxitos serán forzosamente limitados, ya que los resultados dependen sobre todo de la respuesta por el lado de la demanda, es decir, en los comportamientos de la población.

Así pues, aunque la relación entre la educación y el desarrollo pueda parecer tan incierta como la del huevo y la gallina, la línea de causalidad inversa a la considerada hasta ahora puede ser bastante relevante. Cuanto más aumentan los ingresos per capita, mayor es la demanda de educación para los hijos. Es decir, a bajos niveles de ingreso, hay bajos niveles de demanda de educación; sólo a altos niveles de ingreso cabe esperar que haya una amplia y sostenida demanda de educación. En este enfoque, serían el crecimiento económico, la madurez demográfica y la estabilidad político-institucional los que generarían mayor demanda de educación, más que la oferta de escuelas y maestros por el gobierno.

Algunos estudios disponibles muestran, en efecto, que los principales factores explicativos de la escolarización de los niños son el desarrollo económico previo, el cual implica niveles relativamente altos de ingreso y bienestar de las familias, y los niveles de educación de los padres, los cuales a su vez dependen de la estructura familiar (con mujeres activas fuera del hogar). Esta línea explicativa es más potente que la contraria, es decir, la que supone que la escolarización (inducida por las políticas gubernamentales) generará el desarrollo económico y social (Clemens 2004). Una ilustración notoria de esta relación se ha podido observar en algunos países en fase de desarrollo, como por ejemplo en México, donde, pese a las sostenidas políticas gubernamentales de gasto educativo, el estancamiento y la recesión económicos de los años ochenta se tradujo directamente en un estancamiento temporal de la expansión de la escolarización.

El problema es que el desarrollo económico y los cambios familiares tienen lugar muy despacio y sólo producen efectos acumulativos a largo plazo, por lo que sus consecuencias sobre la demanda de educación de los niños también tienden a demorarse. Por ello, el objetivo de educación para todos, ampliamente propugnado por los gobiernos y las organizaciones internacionales, así como sus efectos positivos sobre el desarrollo y el bienestar, están lejos de ser accesibles con las actuales estructuras económicas, sociales y políticas del mundo.

3
La importancia de la calidad en la educación

Eric A. Hanushek
Stanford University; University of Texas at Dallas;
y National Bureau of Economic Research

La mayoría de los análisis empíricos del capital humano se han centrado únicamente en la cantidad de educación obtenida por individuos, ignorando las diferencias de calidad. Esta aproximación contrasta profundamente con las consideraciones políticas que valoran casi exclusivamente las cuestiones de calidad en la enseñanza. Este trabajo presenta evidencia básica sobre el impacto de la calidad de la enseñanza en las ganancias individuales, en la distribución de los ingresos, y en el crecimiento económico. Al analizar estos efectos, se concede especial atención a las variaciones entre países con diferentes grados de desarrollo.

La importancia de la educación es un hecho ampliamente aceptado. Tanto los individuos como los gobiernos de todo el mundo han centrado su atención y sus recursos en obtener un incremento de la escolaridad. A nivel global, ha habido un esfuerzo para asegurar el acceso a una escolaridad mínima para todos los niños del mundo —plasmado en las campañas populares de "Educación para todos" y los "Objetivos de Desarrollo para el Milenio—.[1] Pero gran parte de este esfuerzo se ha centrado en el éxito escolar. Las cuestiones de calidad han recibido mucha menos atención. Investigaciones recientes, sin embargo, demuestran que la dimensión de la calidad es la más importante.

Los economistas han dedicado esfuerzos considerables a comprender cómo afecta el capital humano a una variedad de resultados económicos. La idea subyacente es que los individuos toman decisiones de inversión por sí mismos a través de la escolaridad y otras vías. Las habilidades acumuladas que son relevantes para el mercado laboral de estas inversiones a lo largo del tiempo representan un componente importante del capital humano del individuo. Las inversiones realizadas para

[1] Ambas políticas incluyen el objetivo de una educación escolar media universal. Ambas tienen también un apoyo institucional sustancial por parte de las Naciones Unidas y la UNESCO. Véase Naciones Unidas (2009), UNESCO (2008).

mejorar habilidades generan futuros beneficios económicos de forma muy similar a como la inversión de una empresa en un equipo de máquinas (capital físico) genera producción futura e ingresos. En el caso de la educación pública, los padres y los funcionarios juegan el papel de fiduciarios de sus hijos al fijar muchos aspectos de las vías de inversión.

Por todo el mundo, a las escuelas se les concede un papel especial en la inversión de capital humano. Aunque existen estudios exhaustivos que indican que el conocimiento y las habilidades provienen de diversas fuentes —familias, amigos, y vecinos, además de las escuelas—, la mayoría de los gobiernos entiende que su mayor influencia proviene de las escuelas. Y la mayor parte de los gobiernos destina importantes subsidios o bien paga totalmente la escolaridad pública de sus ciudadanos. Así, tanto los beneficios como los costes de la escolaridad deben ser considerados desde un punto de vista individual y desde la perspectiva de la sociedad.

El objetivo de este ensayo es presentar la evidencia de los impactos económicos del éxito escolar y de las habilidades cognitivas —siendo el conocimiento el resultado producido por las escuelas y otras fuentes. Se hace un énfasis particular en el impacto de las habilidades cognitivas sobre el crecimiento económico de las naciones, porque esta discusión ha sido en gran medida obviada en análisis previos. Luego gira en torno a como pueden ser utilizadas las escuelas para mejorar las habilidades cognitivas. La posterior discusión se centra necesariamente en estudios realizados sobre los Estados Unidos, reflejando la evidencia disponible de todo el mundo.

1. Cantidad de Educación

En los Estados Unidos, al principio del siglo XX, tan sólo el seis por ciento de la población adulta había terminado la escuela secundaria. Tras la Primera Guerra Mundial, los índices de graduaciones de la escuela secundaria empezaron a incrementarse rápidamente. Pero los cambios en la educación afectan lentamente a la totalidad de la población. En 1940, sólo la mitad de los americanos de 25 años de edad o mayores habían completado más de ocho años de enseñanza escolar, esto es, que hubieran recibido instrucción de cualquier tipo en la escuela secundaria. No fue hasta 1967 cuando el adulto medio de 25 años o más obtuvo una educación secundaria o

superior.[2] Desde 1967, sin embargo, el incremento del número de años de escolaridad completado por los americanos se ha ralentizado. La población de jóvenes adultos, de 25 a 29 años, ha tenido índices de terminación escolar estables durante casi dos décadas. En los inicios del siglo XXI, más del 80 por ciento de americanos mayores de 25 años habían completado la escuela secundaria como mínimo (Heckman y LaFontaine (2007)).

Los cambios acaecidos en otras naciones han sido incluso más dramáticos. La Tabla 1 (pag.85) muestra los porcentajes de diversos grupos de edad que han finalizado los estudios en escuelas secundarias superiores para una muestra de países más desarrollados en el 2006.[3] Los diferentes grupos de edad trazan una escolarización normal a lo largo de diversas décadas del pasado, de forma que los cambios observables en la edad muestran el ritmo de incremento en la educación. Mientras que los Estados Unidos se ha mantenido estable desde 1960, la mayor parte de los países restantes han experimentado incrementos masivos de terminación de la escuela secundaria —reflejando los desarrollos históricos en los EEUU antes e inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial (Goldin (1998)).

Los beneficios de la educación para los individuos también son evidentes. Los ingresos medios de los trabajadores que han recibido una educación en la escuela secundaria permanecen significativamente por encima de aquellos que han recibido una menor educación, y la media de ingresos de los trabajadores con una educación universitaria empequeñecen la de aquellos que sólo recibieron formación en la escuela secundaria. En los EEUU, las ganancias crecientes de los trabajadores con educación universitaria en las últimas dos décadas les proporciona una prima de más del 70 por ciento en ingresos superiores a los de un graduado de la escuela secundaria que posea una experiencia profesional similar.[4]

---

[2]Véase la Oficina del Censo de los EEUU (1975, (2000), Goldin (1998), y Goldin y Katz (2008).

[3] Una amplia comparación de la educación entre países puede consultarse en Barro y Lee (2001).

[4]Se pueden encontrar más detalles sobre las pautas de los ingresos en Murphy y Welch (1989, (1992), Kosters (1991), Pierce y Welch (1996), Deere (2001), y Deere y Vesovic (2006). McMahon (1991) presenta índices privados ligeramente menores de retribución para la terminación de la escuela secundaria que

Las pautas de ingresos en el resto del mundo parecen ser más variadas cuantitativamente, pero existe una notable similitud entre los efectos de los ingresos asociados a una mayor instrucción. Aunque la distribución de ingresos se muestra más comprimida en algunos países en comparación con otros —reflejando probablemente las características de los mercados laborales—, siempre se observan subidas evidentes cuanto mayor sea la educación. No es sólo que los salarios sean mayores para aquellos que poseen una mejor educación, sino que también tienden a disfrutar de más ofertas de trabajo y sufren menos desempleo (Departamento de Educación de los EEUU, 1996; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2008).

En el plano individual, el incremento de ingresos relativos de los más instruidos ha sido suficiente para compensar los gastos. Un individuo puede suponer que obtendrá beneficios financieros importantes de una educación prolongada, incluso después de haber considerado adecuadamente los gastos.[5] Los individuos también obtienen

---

para la terminación de la universidad, aunque continuan siendo sustanciales. Éstos cálculos dependen todos ellos de los diferenciales de salario, y una mayor igualdad en la provisión de beneficios suplementarios puede llegar a comprimir las diferencias en compensación total. Sin embargo, no hay ningún análisis de los beneficios de la escolarización en cuanto a la de compensación total disponible.

[5] Aunque la mayoría de los economistas consideran que la educación implica la producción de capital humano en individuos, la perspectivas del *screening* o *signaling* constituyen una clara alternativa (por ejemplo Spence (1973), Wolpin (1977), Weiss (1995)). El modelo del *screening* llevado al extremo sugiere que los individuos comienzan su educación con diferentes habilidades y que la escolarización simplemente permite a los empleados identificar a aquellos que tienen una mayor habilidad. Desde el punto de vista individual, no importa cuál sea la fuente del incremento de ingresos, ya sea la producción por las escuelas o mediante *screening*. Al individuo se le inducirá igualmente para que haga inversiones educativas basándose en la comparación de beneficios y costes. Ambos, sin embargo, podrían generar incentivos bastante diferentes para que los gobiernos inviertan, porque el *signaling* puede conducir a diferentes beneficios sociales y privados de la enseñanza. Como materia general, estos modelos no se identifican sólo con datos de resultados del mercado laboral. Diversos *tests* especializados bajo diferentes suposiciones mantenidas sobre las motivaciones individuales y comportamiento de la empresa han sido llevados a cabo pero no han proporcionado un claro apoyo para el *screening*. Estos *tests* incluyen la búsqueda del "efectos de piel de oveja", especialmente las altas recompensas concedidas a la terminación de niveles institucionales dados, como sucede en Layard y Psacharopoulos (1974). Algún apoyo al *screening* proviene del análisis de incentivos para terminar la escuela secundaria cuando existen menos graduados universitarios, Bedard (2001). Véase Riley (2001) para un repaso del trabajo general teórico y empírico. La dificultad clave en estos *tests*, sin embargo, sigue siendo que se centran en los resultados del mercado laboral, donde

beneficios no financieros de la educación. Por ejemplo, existen pruebas que demuestran que las personas más instruidas toman mejores decisiones en temas relacionados con la salud, de modo que tienden a alcanzar mayor longevidad y a llevar vidas más saludables. También existen pruebas que demuestran que los hijos de los padres más instruidos le sacan más partido a la educación. Asisten durante más tiempo y aprenden más. Estos beneficios de la educación simplemente refuerzan los que se derivan del mercado laboral.[6]

La interpretación común de los beneficios globales es que las economías de alta tecnología producen gran demanda de trabajadores cualificados, trabajadores que pueden adaptarse a las nuevas tecnologías y que gestionan procesos de producción de forma efectiva. Los modelos formales de este carácter han sido desarrollados por Nelson y Phelps (1966) y Welch (1970) y están resumidos por Schultz (1975) en las ideas sobre el desequilibrio.

La sociedad como unidad también se beneficia de la educación. Los ingresos de la nación crecen directamente con los ingresos de los trabajadores más y mejor instruidos. Los más instruidos son más proclives a involucrarse en la vida cívica, a votar en las elecciones nacionales, y a estar mejor informados siendo un electorado más responsable.[7] Los incrementos en los niveles de educación se asocian a la reducción de la delincuencia (p. ej., Echner 1975, Lochner y Moretti 2001).

Estudios económicos recientes argumentan que la educación podría proporcionar más beneficios económicos que la suma de beneficios individuales —al proporcionar un entorno rico para la innovación y el descubrimiento científico, la educación puede acelerar el ritmo de crecimiento de la economía; véase, por ejemplo, los análisis de crecimiento de

---

generalmente se supone que existirán beneficios privados generados por la educación independientemente del mecanismo causal subyacente. El análisis que se muestra más abajo se concentra importantemente en los resultados que se relacionan directamente con el proceso educativo (el punto en el cual los dos modelos hipotéticamente difieren significativamente).

[6] Véase, por ejemplo, Michael (1982); Haveman y Wolfe (1984); Wolfe y Zuvekas (1995); y Leibowitz (1974). Muchos factores no están claros, sin embargo, debido a las cuestiones de causalidad; véase por ejemplo a Farrell y Fuchs (1982).

[7] Las pautas de votaciones en los EEUU a lo largo del tiempo se pueden consultar en Stanley y Niemi (2000). Un análisis de los efectos parciales del éxito escolar (que son positivos en vista del descenso global de participación) se presenta en Teixeira (1992).

Lucas (1988), Romer (1990), Barro (1991), Jorgenson and Fraumeni (1992), y Barro y Sala-i-Martin (1995). Los efectos del crecimiento dependiendo del nivel global de la educación en la economía y como penetre este fenómeno externo en el individuo. (Una estimación por Acemoglu y Angrist, 2000, sin embargo, pone en duda este efecto, por lo menos a nivel estatal).

La educación parece haber contribuido a conseguir mayor igualdad social y mayor equidad en la distribución de los recursos económicos. La educación fue una pieza central en la Guerra contra la Pobreza de los EEUU durante la década de 1960, y los beneficios en las mejoras de la enseñanza quedan demostrados en las comparaciones de los ingresos de diversos grupos étnicos y sociales. Los ingresos de las población negra y blanca han convergido notablemente desde la Segunda Guerra Mundial, y gran parte de esta convergencia se puede atribuir a la mejora en la oferta educativa para los afro-americanos (véase Smith y Welch (1989); Jaynes y Williams (1989)). Sin embargo, tal y como se trata a continuación, esta convergencia disminuyó notablemente en los '80 siendo las diferencias en las habilidades el factor determinante (Juhn, Murphy, y Pierce, 1993).

No obstante, mientras que existen muchas asociaciones bien documentadas entre la cantidad de la educación —ya sea a nivel individual o en el cómputo global— y los resultados económicos deseables, todavía quedan muchas preguntas que responder en relación con la magnitud y la interpretación de estas relaciones. Además, lo que aún es más importante, la asociación puede expresar erróneamente el impacto causal de los cambios en la educación para los individuos y para el conjunto. [8] Además, las cuestiones de medición referentes al capital humano y a la utilización del éxito escolar, tal y como se anuncia en el siguiente apartado, son importantes.

[8] Bils y Klenow (2000), por ejemplo, cuestionan la importancia de la educación como causa de crecimiento, en contraste con la relación que funciona en la otra dirección. Véanse también los puntos de vista de Mankiw, Romer, y Weil (1992) y Benhabib y Spiegel (1994). A nivel individual, véase Card (1999).

2. Impactos de Calidad en los Ingresos Individuales—Países Desarrollados

Uno de los retos más importantes para comprender el impacto de las diferencias de calidad en el capital humano ha sido simplemente saber cómo medir la calidad. Gran parte del debate sobre la calidad —en parte relacionado con nuevos esfuerzos para proporcionar una mejor asunción de las responsabilidades— ha identificado a las habilidades cognitivas como la dimensión más importante. Y mientras sigue desarrollándose el debate sobre la medición y la evaluación de estas habilidades, la mayoría de padres y de legisladores aceptan la idea de que las habilidades cognitivas son una dimensión clave de los resultados de la educación. La pregunta es si esta persecución de la calidad del capital humano —el rendimiento de los estudiantes en exámenes estandarizados— está correlacionada con el rendimiento de los individuos en el mercado laboral y la capacidad de una economía para crecer. Hasta hace poco, ha habido escasos datos disponibles para mostrar cualquier relación entre las diferencias de habilidades cognitivas y cualquier resultado económico relacionado. Estos datos están ahora apareciendo.

Gran parte del trabajo realizado por los economistas sobre las diferencias en las habilidades de los trabajadores ha estado orientado hacia el objetivo de determinar los beneficios del mercado laboral medio al incrementar la educación y la posible influencia de diferencias de capacidad. El argumento ha sido que los alumnos de mayor capacidad tienen más probabilidad de proseguir su educación. Por consiguiente, parte de los mayores ingresos observados en aquellos que tienen una educación adicional en realidad refleja remuneración por una capacidad adicional, no por la instrucción adicional. Los economistas han perseguido una variedad de aproximaciones analíticas para tratar este tema, incluso haciendo ajustes para los resultados de exámenes cognitivos, pero esta tarea generalmente ignora cuestiones de variación en la calidad de la educación.[9]

[9] Gran parte del trabajo llevado a cabo por economistas sobre las diferencias en las habilidades de los trabajadores de hecho se ha orientado hacia la cuestión de determinar los beneficios medios del mercado laboral causados por una escolarización adicional. La argumentación ha sido que es más probable que los estudiantes de

Existe una creciente evidencia de que la calidad medida con resultados de exámenes está directamente relacionada con los ingresos individuales, la productividad, y el crecimiento económico. Diversos investigadores documentan que hay una relación sustancial entre las ventajas en los ingresos y un mayor éxito en las pruebas estandarizadas.[10] Aunque estos análisis enfatizan diferentes aspectos de los ingresos individuales, acostumbran a mostrar que los éxitos medidos tienen un claro impacto en los ingresos tras permitir diferencias en la cantidad de la educación, las experiencias de los trabajadores, y otros factores que podrían también tener una influencia en los ingresos. En otras palabras, una mayor calidad medida con exámenes similares a los que en la actualidad se utilizan en sistemas de responsabilidad por todo el país está estrechamente relacionada con la productividad y los ingresos individuales.

Tres estudios publicados recientemente en los EEUU proporcionan estimaciones directas y bastante consistentes del impacto del rendimiento en los exámenes sobre los ingresos (Mulligan 1999; Murnane, Willett, Duhaldeborde, y Tyler 2000;

---

mayor habilidad prolonguen su formación. Por ello, parte de los mayores ingresos observados en aquellos que poseen una educación adicional en realidad reflejan una retribución por una habilidad adicional y no por la escolarización adicional. Los economistas han perseguido diversas aproximaciones analíticas para abordar éste tema, incluyendo ajustes para los resultados de exámenes cognitivos medidos, pero esta tarea suele ignorar cuestiones de variación en la calidad de la educación. Las aproximaciones han incluido una búsqueda de circunstancias en las que la cantidad de escolarización se ve afectada por cosas ajenas a la valoración que hacen los estudiantes de continuar su formación y considerando las diferencias de ingresos entre gemelos (véase Card (1999)). Los diversos ajustes para las diferencias de habilidad típicamente hacen pequeñas diferencias en las estimaciones del valor de la educación, y Heckman y Vytlacil (2001) argumentan que no es posible separar los efectos de la habilidad y la educación. La única consideración explicita sobre la calidad de las escuelas investiga típicamente los gastos y las diferencias de recursos entre las escuelas, pero ya se sabe que estas son medidas pobres de las diferencias de calidad entre escuelas (Hanushek (2003a)).

[10] Estos resultados se derivan de diversas aproximaciones especificas, pero el análisis básico subyacente implica la estimación de una función de ingresos estándar *"Mincer"* y la suma de una medida de las habilidades cognitivas individuales. Esta aproximación relaciona el logaritmo de los ingresos con los años de formación, experiencia, y otros factores que pudieran generar diferencias en los ingresos individuales. Los análisis más claros se pueden consultar en las siguientes referencias (que han sido analizadas por Hanushek (2002). Vease Bishop (1989, (1991); O'Neill (1990); Grogger y Eide (1993); Blackburn y Neumark (1993, (1995); Murnane, Willett, y Levy (1995); Neal y Johnson (1996); Mulligan (1999); Murnane, Willett, Duhaldeborde, y Tyler (2000); Altonji y Pierret (2001); Murnane, Willett, Braatz, y Duhaldeborde (2001); y Lazear (2003).

Lazear, 2003)). Estos estudios emplean diferentes datos representativos a nivel nacional que siguen la trayectoria de los alumnos después de finalizar su educación y al comenzar a trabajar. Cuando los resultados se estandarizan, sugieren que un incremento en la desviación típica en el rendimiento en matemáticas al final de la escuela secundaria se traduce en un 12 por ciento más de ingresos anuales.

Murnane, Willett, Duhaldeborde, y Tyler (2000) muestran pruebas de la Escuela Secundaria y de la Encuesta Longitudinal Nacional de la clase de Escuela Secundaria del año 1972. Sus estimaciones sugieren cierta variación con los hombres obteniendo un 15 por ciento de incremento y las mujeres un 10 por ciento de incremento por desviación típica del rendimiento en los exámenes. Lazear (2003), basándose en una muestra en cierto modo más joven del NELS88, proporciona una única estimación del 12 por ciento. Estas estimaciones son muy cercanas a las de Mulligan (1999), que descubre un 11 por ciento para el resultado normalizado AFQT en los datos del NLSY. En forma de comparación, las estimaciones del valor de un año adicional de escolarización son típicamente de un 7-10 por ciento.

Existen razones para creer que estas estimaciones proporcionan un límite inferior en el impacto del éxito superior. En primer lugar, estas estimaciones se obtienen a una edad bastante temprana en la carrrera laboral (desde los veinteañeros medianos a los jóvenes treintañeros), y otros análisis sugieren que el impacto del rendimiento en los exámenes se incrementa con la experiencia.[11] En segundo lugar, las experiencias en el mercado laboral que se observan empiezan a mediados de los '80 y se prolongan hasta mediados de los '90, pero otras muestras sugieren que el valor de las habilidades y de la educación ha crecido durante, y después de, ése período. En tercer lugar, es probable que las futuras mejoras generales en el campo de la productividad propicien mayores beneficios para la habilidad.[12]

---

[11] Altonji y Pierret (2001) descubren que el impacto del éxito se incrementa con la experiencia, porque el patrón tiene oportunidad de observar el rendimiento de los trabajadores.

[12] Estos análisis acostumbran a comparar trabajadores de diferentes edades en un momento dado para obtener una estimación de cómo variarán los ingresos de cualquier individuo. Si, no obstante, la economía experimenta mejoras en la productividad, éstas tenderán a incrementar los ingresos de individuos con el paso del tiempo. Así, es probable que el impacto de las mejoras en las habilidades de los

Hay un número limitado de estudios adicionales disponibles para países desarrollados fuera de los EEUU. McIntosh y Vignoles (2001) estudian los salarios en el Reino Unido y encuentran importantes beneficios para el conocimiento básico de la aritmética y el alfabetismo.[13] Finnie y Meng (2002) y Green y Riddell (2003) investigan los beneficios reportados por las habilidades cognitivas en Canada. Ambos sugieren que el alfabetismo supone beneficios importantes, pero Finnie y Meng (2002) descubren unos beneficios poco significativos para el conocimiento básico de la aritmética. Este último descubrimiento contrasta con la mayor parte de análisis restantes que han enfatizado el conocimiento básico de la aritmética o las habilidades matemáticas.

Hanushek y Zhang (2008) proporcionan un estudio comparativo adicional. Datos consistentes sobre las habilidades básicas de alfabetismo y del conocimiento básico de la aritmética para una muestra representativa de la población con edades entre 15-65 años recogida en 13 países entre 1994 y 1998.[14] El análisis combina los diversos resultados IALS en habilidades para generar una única medida de alfabetismo y conocimientos básicos de aritmética (denominada simplemente resultados de alfabetismo). Estos datos permiten hacer comparaciones directas de la importancia relativa de consecución escolar y habilidades cognitivas entre países, aunque todavía se mantiene el sesgo hacia las economías desarrolladas.

Como en los análisis previos, la consecución escolar y las habilidades cognitivas juegan un papel en la determinación de los ingresos individuales. Con la excepción de Polonia, los resultados en los exámenes de alfabetización tienen un impacto positivo consistente sobre los ingresos. El promedio sin ponderar del impacto de los resultados de alfabetización es de 0.093, sólo ligeramente menor que el valor encontrado previamente para los estudios de los EEUU. Los EEUU tienen un valor notablemente superior al del resto de países y al de estudios previos en los EEUU, quizá reflejando que estos ingresos se obtienen a lo largo de la totalidad de la vida

---

estudiantes se incremente a lo largo de la vida laboral, en vez de ser constante tal y como se retrata aquí.

[13] Debido a que analizan niveles discretos de habilidades, es difícil comparar las magnitudes cuantitativas directamente con el trabajo de los EEUU.

[14] Los países que se incluyen son Chile, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Hungría, Italia, Holanda, Noruega, Polonia, Suecia, Suiza, y Estados Unidos.

laboral.[15] El promedio excluyendo a los EEUU sigue siendo 0.08. De nuevo, la similitud con las estimaciones previas de los beneficios de las habilidades cognitivas, provinientes de esquemas de muestra muy diferentes en mercados laborales diferentes, concede más apoyo a la trascendencia de las habilidades cognitivas como medida consistente del capital humano.

Otra parte de la recompensa de la calidad de la educación proviene de la prolongación de la educación. Existen pruebas sustanciales en los EEUU que muestran que los estudiantes que obtienen más éxitos en la escuela, ya sea a través de las notas o de los resultados en exámenes estandarizados, tienden a prolongar más su estancia en la escuela.[16] Murnane, Willett, Duhaldeborde, y Tyler (2000) separan las retribuciones directas producidas por la habilidad medida de los beneficios indirectos generados por una educación más longeva y sugieren que quizá entre un tercio y una mitad de los beneficios totales se deben a una educación más larga. Cabe subrayar que el efecto de las mejoras en la calidad de la consecución escolar incorpora preocupaciones acerca de los índices de fracaso (abandono) escolar.

---

[15] La discusión previa del análisis de Altonji y Pierret (2001) puede conciliar la diferencia de magnitudes cuantitativas del impacto de las habilidades cognitivas en los ingresos en los EEUU. Hanushek y Zhang (2008) descubren que el impacto de los resultados en tests de alfabetismo crece para los trabajadores más jóvenes, en concordancia con Altonji y Pierret. Sin embargo, no encuentran datos que apoyen esta hipótesis de discriminación estadística en los 12 países restantes.

[16] Véase, por ejemplo, a Dugan (1976); Manski y Wise (1983)). Rivkin (1995) descubre que las variaciones en los resultados de los exámenes captan una considerable proporción de la variación sistemática en la terminación de la escuela secundaria y en la continuidad en la universidad, de forma que las diferencias en los resultados pueden explicar totalmente las diferencias negro+blanco en la educación. Bishop (1991) and Hanushek, Rivkin, y Taylor (1996), al considerar los factores que influencian el éxito escolar, descubren que los resultados de éxito individual están estrechamente relacionados con una asistencia prolongada en la escuela secundaria. Neal and Johnson (1996) utilizan en parte el impacto de las diferencias de éxito de negros y blancos en consecución escolar para explicar diferencias raciales en los ingresos. Sus estimaciones del impacto de las habilidades cognitivas (AFQT) sobre los ingresos y la asistencia escolar parecen ser a grandes rasgos comparable a la encontrada por Murnane, Willett, Duhaldeborde, y Tyler (2000). Behrman, Kletzer, McPherson, y Schapiro (1998) descubren importantes efectos del éxito tanto en la prolongación de la educación en la facultad como en la calidad de la facultad; además, los efectos son mayores cuando se toman en consideración correctamente los diversos determinantes del éxito. Hanushek y Pace (1995) descubren que la terminación de la universidad está notablemente relacionada con los buenos resultados en exámenes al final de la escuela secundaria.

Específicamente, cuanto mayores sean los éxitos cosechados, más tiempo se mantendrá al alumno en la escuela, y esto generará, entre otras cosas, mayores índices de graduación en todos los niveles de la enseñanza.

Este trabajo, sin embargo, no ha investigado como afecta el éxito a los resultados finales de una educación adicional. Por ejemplo, si con el transcurso del tiempo los alumnos de menor éxito tienden progresivamente a recibir una mayor escolarización, estas escuelas pueden verse obligadas a ofrecer más cursos de recuperación, y la variación del conocimiento y capacidad de los estudiantes al final de su formación puede ampliarse proporcionadamente.

El impacto del rendimiento en los exámenes sobre los ingresos individuales proporciona una simple síntesis de las recompensas económicas primordiales para el individuo. Esta estimación combina los impactos sobre los salarios por hora y sobre el empleo/horas trabajadas. No incluye ninguna diferencia relacionada con prestaciones sociales o con los aspectos no remunerados del trabajo. Ni tampoco tiene en cuenta los cambios globales que puedan darse a lo largo del tiempo en el mercado laboral.

3. Los Impactos de la Calidad sobre los Ingresos Individuales—Países en Desarrollo

Todavía existen preguntas que responder sobre si los impactos obvios de la calidad en los EEUU se pueden generalizar a otros países, en particular a los países en proceso de desarrollo. La literatura sobre los beneficios de las habilidades cognitivas en los países en desarrollo se restringe a un número limitado de países: Ghana, Kenia, Marruecos, Pakistán, Sur África, y Tanzania. Además, varios estudios de hecho emplean los mismos datos básicos, aunque sea con diferentes aproximaciones analíticas, pero generando resultados hasta cierto punto diferentes. La Tabla 2 (pag. 86) proporciona un simple resumen de las estimaciones cuantitativas disponibles para los países en vías de desarrollo.

El resumen de la evidencia permite extraer una conclusión provisional: podrías ser que los beneficios de la calidad en los países en desarrollo fueran todavía mayores que en los países desarrollados. Esto, por supuesto, sería consistente con el abanico de estimaciones de los beneficios de la cantidad de la educación (por ejemplo, Psacharopoulos

(1994)), los cuales se interpretan frecuentemente como indicativos de los rendimientos decrecientes marginales de la educación.

Hay razones que aconsejan obrar con cautela al interpretar la magnitud precisa de las estimaciones. En primer lugar, las estimaciones parecen ser bastante sensibles a la metodología de estimación en sí misma. Tanto en investigaciones individuales como en diferentes estudios que manejan los mismos datos, los resultados son bastante sensibles a las técnicas empleadas para descubrir el parámetro fundamental de las habilidades cognitivas.[17] En segundo lugar, la evidencia de las variaciones dentro de los países en vías de desarrollo no está del todo clara. Por ejemplo, Jolliffe (1998) encuentra que las habilidades tienen poco impacto en los ingresos de una granja, mientras que Behrman, Ross, y Sabot (2008) sugieren una equivalencia entre sectores, por lo menos a nivel teórico.

Sin embargo, el resumen global es que las estimaciones disponibles del impacto de habilidades cognitivas sobre las consecuencias sugieren importantes beneficios económicos en los países en vías de desarrollo. La magnitud sustancial de la estimación típica indica que las preocupaciones por la calidad son muy reales para los países en vías de desarrollo y que este aspecto de los centros educativos sencillamente no puede ser ignorado —una cuestión que se aborda posteriormente.

Una de las implicaciones del impacto de las habilidades cognitivas sobre los ingresos individuales es que la distribución de ésas habilidades en la economía tendrá un efecto directo sobre la distribución de los ingresos. Claro que las habilidades cognitivas por sí solas no determinan toda la distribución, ya que existen otros factores como son las instituciones del mercado laboral y los impuestos que también influyen. Pero la importancia de las habilidades cada vez se hace más evidente.

Existen pruebas muy sugerentes sobre el impacto de las habilidades en la distribución de los ingresos recogidas por Nickell (2004). Nickell, utilizando los datos del IALS, considera como las diferencias de ingresos entre países está afectada por la distribución de las habilidades y por los factores institucionales incluyendo la sindicación y los salarios mínimos. Aunque la cobertura de los sindicatos sea estadísticamente

[17] No siempre se da el caso de una aproximación con sensibilidad hacia la estimación; véase, por ejemplo, Jolliffe (1998). Una crítica e interpretación de las aproximaciones alternativas está disponible en Glewwe (2002).

significativa, concluye que "el grueso de la variación en la dispersión de ingresos viene generada por una dispersión de habilidades" (página C11).[18] En efecto, la simple correlación a nivel de país entre dispersión de resultados en los exámenes y dispersión de ingresos en 0.85 (Hanushek y Woessmann (2008)).

Otras investigaciones han concluido que las habilidades tienen un impacto cada vez mayor sobre la distribución de los ingresos (por ejemplo, Juhn, Murphy, and Pierce (1993)). En los EEUU, la distribución de ingresos dentro los grupos de formación ha estado creciendo (Levy y Murnane (1992)), por ejemplo, manteniendo un éxito escolar constante, la distribución de ingresos se ha vuelto más dispersa reflejando mayores recompensas para las habilidades individuales.

De nuevo, estas investigaciones no pretenden describir la estructura causal, y sería inapropiado atribuir la desviación en los ingresos sencillamente a las diferencias en la cantidad o la calidad de la educación. No obstante, en tanto que éstas contribuyen a variaciones en las habilidades cognitivas, es razonable concluír que las políticas dirigidas hacia la mejora de la calidad de la educación (y los resultados educativos) afectarán a la distribución de los ingresos.

4. Impactos de la Calidad sobre el Crecimiento Económico

La relación entre la calidad de la mano de obra medida y el crecimiento económico es quizá incluso más importante que el impacto del capital humano y de la calidad de la educación sobre la productividad y los ingresos individuales. El crecimiento económico determina en qué medida la mejora afectará a la calidad de vida global de una sociedad. Además, la educación de cada individuo tiene la posibilidad de mejorar a los demás (aparte de los beneficios individuales que acabamos de mencionar). Específicamente, una sociedad más educada puede conducir a mayores índices de invención; puede hacer que todos sean más productivos a través de la habilidad de las empresas para introducir nuevos y mejores métodos de producción; y puede conducir a una más rápida introducción de las nuevas tecnologías. Estas exterioridades proporcionan una razón más para preocuparse por la calidad de la educación.

[18] De Gregorio y Lee (2002) descubrieron una asociación positiva (en cierto modo más débil) entre desigualdad en años de educación y desigualdad de ingresos.

El efecto potencial de las diferencias en los índices de crecimiento de bienestar económico es fácil de ver. La Tabla 1 comienza con el valor de producto interior bruto (PIB) per capita para un país de ingresos medios en el año 2000 y nos muestra su valor en el año 2050 bajo diferentes índices de crecimiento. Si crece al uno por ciento cada año, esta medida (en dólares americanos) incrementaría desde $5,500 a $9,000 —o se incrementaría en dos tercios a lo largo de dicho período. ¡Si creciese al dos por ciento anual, alcanzaría los $15,000 en el 2050! Las pequeñas diferencias en los índices de crecimiento tienen implicaciones enormes para los ingresos y la riqueza de la sociedad.

La posición económica actual de los Estados Unidos, por ejemplo, se debe en gran medida al crecimiento firme y robusto durante el siglo XX. Los economistas han desarrollado diversos modelos e ideas para explicar las diferencias en índices de crecimiento entre países —destacando invariablemente la importancia del capital humano.[19]

El trabajo empírico que apoya los análisis de crecimiento ha enfatizado las diferencias de éxito escolar entre países. De nuevo, esto es natural dado que, aunque sea difícil recopilar datos comparables en muchos campos para países diferentes, determinar la cantidad de la educación es una tarea más directa. El típico estudio muestra que la cantidad de la educación está estrechamente relacionada con los índices de crecimiento económico. Pero la cantidad de la educación es una forma muy tosca de medir el conocimiento y las habilidades cognitivas de las personas —especialmente en un contexto internacional.

Hanushek y Kimko (2000) van más allá de la simple cantidad de la educación y se zambullen en la calidad de la educación.[20] Incorporamos la información sobre las diferencias internacionales en los conocimientos científicos y matemáticos que se ha desarrollado mediante ensayos durante las últimas cuatro décadas. Y encontramos un impacto notable de las diferencias en la calidad de la educación sobre el crecimiento económico.

---

[19] Barro y Sala-i-Martin (2004) revisan análisis recientes y el abanico de factores que se incluyen.

[20] Barro y Lee (2001) proporcionan un análisis de diferencias cualitativas que también incluye el alfabetismo.

Las comparaciones internacionales de calidad provienen de aglutinar los resultados de una serie de exámenes suministrados durante las últimas cuatro décadas. En 1963 y 1964, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) suministró el primero de una serie de exámenes matemáticos a un grupo voluntario de países. Estos exámenes iniciales sufrieron diversos problemas, pero sí que sirvieron para demostrar la viabilidad de tales exámenes y para iniciar un proceso para expandir y mejorar la empresa.[21]

Exámenes subsiguientes, auspiciados por la IEA, la OCDE, y otros, han incluido tanto las matemáticas como la ciencia y ha ampliado el número de países que se han examinado. Entre 1964 y 2003, han estado disponibles doce administraciones examinadoras diferentes abarcando un grupo variable de países, materias de estudio, y grupos de edad. Los Estados Unidos y el Reino Unido son los únicos países que han participado en todos los exámenes. En cada uno de ellos, el modelo general ha consistido en desarrollar un instrumento de evaluación común para los diferentes grupos de edad de los estudiantes y en esforzarse por obtener un grupo representativo de estudiantes que se sometieran a los exámenes. Un resumen fácil de los países participantes y su rendimiento en los exámenes puede verse en la Tabla 2. Esta tabla presenta resultados medios por país y por región de todos los exámenes disponibles escalados a un test común de media 500.[22]

Mi análisis y el de Kimko sobre el crecimiento económico fueron muy directos. Combinamos todos los resultados de exámenes disponibles para generar una única medida mixta de calidad y consideramos modelos estadísticos que explican las diferencias en los índices de crecimiento entre naciones entre 1960 y 1990. Los datos de exámenes estaban disponibles para 31 países (y se proyectaron hacia un número mayor de países).

---

[21] Los problemas incluían cuestiones relacionadas con el desarrollo de un examen equivalente entre países con diferentes estructuras escolares, curriculares, y diferentes lenguajes; cuestiones relacionadas con la selectividad de las poblaciones examinadas; y cuestiones de selectividad de las naciones que participaron. Los primeros *tests* no documentaban ni trataban estas cuestiones, ni siquiera superficialmente.

[22] Los detalles de los exámenes y del conjunto pueden consultarse en Hanushek y Woessmann (2009b). Los resultados de los exámenes se han comparado con movimientos en el rendimiento de los EEUU en su Evaluación Nacional del Progreso Educativo y con la variación en el rendimiento entre países estables y desarrollados.

Los modelos básicos estadísticos, que incluyen el nivel inicial de ingresos, la cantidad de escolarización, y los índices de crecimiento de población, explican una porción sustancial de la variación de crecimiento económico entre países.

Lo más importante, la calidad de la mano de obra medida a partir de los resultados en matemáticas y ciencias es extremadamente importante. Una diferencia en la desviación típica de los resultados en los exámenes en el nivel del país se relaciona con una diferencia de 1 por ciento en los índices de crecimiento anual del producto interior bruto (PIB) per cápita.[23]

Extensiones de la medida de Hanushek y Kimko (2000) y su imputación en Wößmann (2003) también se han empleado en las regresiones de crecimiento entre países de Bosworth y Collins (2003) y en los análisis del nivel industrial entre países de Ciccone y Papaioannou (2005). Ambas investigaciones también descubrieron que las habilidades cognitivas medidas dominan claramente cualquier efecto que pudiera tener la cantidad de la educación sobre el crecimiento.[24] Coulombe, Tremblay, y Marchand (2004) y Coulombe y Tremblay (2006) utilizan datos de los resultados en exámenes de la Encuesta Internacional de la Alfabetización de Adultos (ver Sección. 3.4) en una comisión de 14 países pertenecientes a la OCDE, confirmando el resultado según el cual la medida de los resultados obtenidos en los exámenes supera las medidas cuantitativas de la educación.

Jamison, Jamison, y Hanushek (2007) ampliaron el análisis de Hanushek y Kimko (2000) al utilizar el componente de las matemáticas del conjunto de países transformado y ampliado que se muestra en el Gráfico 2. Replican y refuerzan los resultados previos al utilizar datos de exámenes procedentes de un mayor número de países, controlando un mayor número de variables potencialmente confusas, y

---

[23] Los detalles de éste trabajo pueden consultarse en Hanushek y Kimko (2000) y Hanushek (2003b). Importantemente, la suma de otros factores potencialmente relacionados con el crecimiento, incluyendo aspectos del comercio internacional, inversión privada y pública, e inestabilidad política, no modifican los efectos de la calidad de la mano de obra.

[24] Bosworth y Collins (2003) no pudieron distinguir el efecto de las habilidades cognitivas del efecto de la calidad de las instituciones gubernamentales. El análisis de la Sección 5.6 muestra, sin embargo, que pueden separarse cuando utilizamos nuestra nueva medida de habilidades cognitivas que también amplia la muestra de países en varios puntos adicionales en los resultados de los *tests* internacionales.

ampliando el período temporal del análisis. Utilizando la estructura de panel de sus datos sobre el crecimiento, sugieren que las habilidades cognitivas parecen incrementar los niveles de ingresos principalmente a través de la aceleración del progreso tecnológico, en vez de modificar el nivel de la función productiva o de incrementar el impacto de un año adicional de escolarización. En una posterior ampliación de su investigación, Hanushek y Woessmann (2008) centran su atención sobre estos esfuerzos de diversas maneras. La nueva evidencia aportada ofrece exámenes de éxito escolar adicionales que no estaban previamente disponibles y utiliza los datos más recientes en el campo del crecimiento económico que permiten efectuar un análisis de un período temporal todavía mayor (1960-2000). Además, los nuevos datos amplían la muestra de países que poseen información referente a los resultados de exámenes y al crecimiento económico de los 31 países que encontrábamos en el informe de Hanushek y Kimko (2000) a 50 países.

Tras controlar el nivel inicial del PIB per cápita y los años de escolarización, la medida de los resultados en los exámenes muestra un efecto estadísticamente significativo en el crecimiento del PIB por cápita real entre 1960-2000. Según esta especificación, los resultados en los exámenes que son mayores por una desviación estándar (medida a nivel de los estudiantes en todos los países pertenecientes a la OCDE en PISA) se asocian con un índice de crecimiento anual medio en el PIB per cápita con un incremento de un dos por ciento durante la totalidad del período de 40 años.[25]

La misma pauta de resultados se conserva cuando ignoramos cualquier variación entre regiones del mundo —el Este de Asia, el Sur de Asia, Latino América, Oriente Medio y el Norte de África, África Subsahariana, y los países industriales— al incluir cinco substitutos regionales. Es decir que, incluso cuando consideramos sólo la variación que existe dentro de cada región, las habilidades cognitivas están estrechamente relacionadas con el crecimiento económico. Eliminar la desviación entre regiones reduce el coeficiente de los resultados de los exámenes (desde un crecimiento de dos por ciento por desviación estándar de resultados de exámenes a un 1.5 por ciento), pero continúa siendo significativa.

[25] La estimación cuantitativa es muy similar a la de Hanushek y Kimko (2000) porque la desviación típica a nivel del país es aproximadamente del 40 por ciento de la desviación típica a nivel individual.

Uno de los factores determinantes más fundamentales del crecimiento económico discutido en la literatura reciente es la estructura institucional. Las medidas más comunes y poderosas de la estructura institucional empleada en trabajos empíricos son la apertura de la economía hacia el comercio internacional y la seguridad de los derechos de propiedad.[26] Estas dos variables institucionales sí afectan al crecimiento económico, pero el efecto positivo de las habilidades cognitivas sobre el crecimiento económico se muestra muy robusto ante la inclusión de estos controles (véase Hanushek y Woessmann (2008)).

Resumiendo, la evidencia existente sugiere que lo que saben los estudiantes según lo que retratan los exámenes de habilidades cognitivas es sustancialmente más importante para el crecimiento económico que la mera cantidad de la educación.

5. La importancia de la calidad

El enfoque frecuente de los programas gubernamentales ha sido incrementar la consecución escolar y ampliar los años de escolarización de la población. La discusión previa, sin embargo, subraya la importancia crítica de la calidad. Aunque los años de consecución escolar sean importantes, sólo lo serán verdaderamente si la calidad se mantiene.

El impacto de una mejorada calidad puede calcularse a partir de las consideraciones sobre cómo la calidad afecta a los índices de crecimiento de las economías. Estas estimaciones confían en las pautas históricas de las habilidades cognitivas y el crecimiento para el período 1960-2000 tal y como se obervó en Hanushek y Woessmann (2008).[27] Considérense los efectos

[26] El indicador de obertura que se ha utilizado aquí es la porción de años entre 1960 y 1998 en la que un país fue clasificado como poseedor de una economía abierta al comercio internacional, basándose en cinco factores entre los que se incluyen aranceles, cuotas, control del tipo de cambio, control de exportación, y si se trata de una economía socialista (cf. Sachs y Warner (1995)). El indicador de la seguridad de derechos de propiedad es un índice de la protección contra el riesgo de expropiación, hecho promedio entre 1985-1995, obtenido de *Political Risk Services* (una empresa privada que evalúa el riesgo de que las inversiones sean expropiadas en diversos países), abarcando desde 0 a 10 (las cifras más altas corresponden a un riesgo menor), como han usado Acemoglu, Johnson, y Robinson (2001) y proporcionadas por McArthur y Sachs (2001).

[27] Las simulaciones de los efectos económicos se basan en las estimaciones que también consideran el impacto de las instituciones económicas sobre el crecimiento. Estas estimaciones sugieren aproximadamente un 1.3 por ciento de incremento del

del inicio de una mejora en el programa educativo en el 2005. Claro que una reforma escolar lleva tiempo. Y, aunque tuviera éxito, los graduados tardarán un tiempo en abrirse paso entre la mano de obra y por lo tanto pasará un cierto tiempo antes de que se note su impacto.

El Gráfico 3 ilustra el impacto que cabría esperar de una reforma a lo largo del tiempo si logra obtener una mejora moderadamente sustancial del conocimiento (correspondiente a un incremento en la desviación estándar del 0.5 en los resultados de los exámenes). Un movimiento de tal magnitud equivale aproximadamente a que los Estados Unidos cambien su nivel de rendimiento hasta el nivel de Canadá o que Brasil suba posiciones hasta colocarse a la mitad de la media de la OCDE en exámenes recientes. Las curvas describen la trayectoria del incremento del PIB que sucedería con un plan de reforma que alcance su objetivo de mejora dentro de 10, 20 ó 30 años.

Considere tan sólo la lenta mejora de las escuelas durante un período de 30 años. En el 2040, el PIB sería casi un cuatro por ciento mayor que el proyectado sin las reformas escolares. Por supuesto que con reformas más rápidas se generarían beneficios en el PIB incluso mayores. Esta magnitud cubriría los gastos totales de escolarización en la mayoría de países del mundo.

6. Causalidad

Una preocupación común en análisis como éste es que la educación quizá no sea la causa real del crecimiento sino que, de hecho, pueda reflejar otros atributos de la economía que son beneficiosos para el crecimiento. Hanushek y Woessmann (2009a) proporcionan una investigación ampliada de temas relacionados con los efectos causales de las habilidades cognitivas sobre el crecimiento. La conclusión general es que las preocupaciones comunes sobre la causalidad en comparaciones de crecimiento no parecen estar dirigiendo los resultados descritos anteriormente. Sin entrar en detalle, es útil considerar algunas de las cuestiones habitualmente más discutidas.

Para empezar, como se aprecia en el gráfico 2, los países de Asia Oriental obtienen consistentemente resultados muy

---

crecimiento anual para una diferencia en la desviación típica en los resultados de exámenes individuales.

altos en los exámenes internacionales, y también tuvieron un crecimiento extraordinariamente alto en el período entre 1960 y 2000. Quizá sea que otros aspectos de estas economías del Este de Asia hayan impulsado su crecimiento y que el análisis estadístico de la calidad de la mano de obra simplemente esté seleccionando a estos países. Pero de hecho, incluso si se excluyen los países del Este de Asia del análisis, todavía puede observarse una fuerte relación —aunque ligeramente menor— con el rendimiento en los exámenes (Hanushek y Woessmann (2008)). Este test de la sensibilidad de los resultados parece reflejar una importancia básica de la calidad en la educación, un factor que también contribuye al crecimiento observado de los países de Asia Oriental.

Otra preocupación podría ser que otros factores que afectan al crecimiento, como por ejemplo las organizaciones de mercado eficientes, también se asocian con escuelas eficientes y productivas —de forma que, de nuevo, las medidas de los exámenes son en realidad un substituto de otros atributos del país. Para poder investigar esto, uno puede analizar a los emigrantes a los Estados Unidos que recibieron su educación en sus países de origen. Comparando inmigrantes de cada país, un análisis de los datos del censo de los EEUU muestra que los inmigrantes que se educaron en países que obtienen mejores resultados en los exámenes internacionales de matemáticas y ciencia tienen mayores ingresos en los EEUU —pero esto no es cierto para los inmigrantes educados en los EEUU. Este análisis permite tener en consideración las diferencias que puedan haber en logros escolares, experiencia en el mercado laboral, o en ser nativos de habla inglesa. En otras palabras, las diferencias de habilidad medidas por los exámenes internacionales se recompensan claramente en el mercado laboral de los EEUU, reforzando la validez de los tests como medida de las habilidades y productividad individual.

Finalmente, las relaciones observadas podrían ser simplemente un reflejo de causalidad invertida, es decir, que los países que están creciendo rápidamente tienen los recursos necesarios para mejorar sus escuelas y que un mejor rendimiento de los estudiantes es el producto del crecimiento, y no su causa. Como simple prueba de esto, es posible comprobar si los resultados de los exámenes internacionales de matemáticas y ciencia estaban sistemáticamente relacionados con los recursos destinados a las escuelas en los años previos a los exámenes. Según el análisis de Hanushek y Kimko (2000), no

lo estaban. Más bien se descubrió un relativo mayor rendimiento en aquellos países que se gastaban menos en sus escuelas.

En resumen, la relación entre habilidades en el campo de las matemáticas y la ciencia por un lado, y la productividad y el crecimiento por el otro, se vislumbra claramente cuando se investiga de forma sistemática entre ciudades. Este hallazgo subraya la importancia de la educación de alta calidad.

7. ¿Por qué ha sido tan fuerte el crecimiento de los EEUU?

El Gráfico 2 sobre diferencias en los resultados de exámenes internacionales introduce una cuestión importante relacionada con la interpretación. O sea, que los EEUU no han sido competitivos a nivel internacional en lo que a exámenes se refiere. Ha puntuado por debajo de la mediana de los países que han hecho los diferentes exámenes. Además, este gráfico —que combina resultados de diferentes grupos de edad— camufla el hecho de que el rendimiento en los exámenes de los estudiantes de los EEUU es mucho mayor en edades tempranas pero que empeora dramáticamente al finalizar la enseñanza secundaria (Hanushek (2003b)).

Previamente, comenzamos la discusión sobre la importancia del crecimiento detallando el exitoso crecimiento económico de América durante el siglo XX. Pero, si analizamos la Tabla 2, vemos que los EEUU han sido, en el mejor de los casos, mediocres en su habilidad en matemáticas y ciencia. Sin tener en cuenta el conjunto de países que se presentaron a los exámenes, los EEUU se sitúan en la mitad de la tabla o incluso por debajo. Algunas personas ven una anomalía en este hecho. ¿Cómo puede ser importante la habilidad en matemáticas y ciencia a la luz del crecimiento vigoroso que ha experimentado los EEUU durante un largo período de tiempo?

La respuesta es que la calidad de la mano de obra es solo uno de los aspectos de la economía que juega un papel en la determinación del crecimiento. Una variedad de factores contribuyen claramente, y estos factores trabajan para superar cualquier déficit que pueda haber en la calidad. Estos otros factores quizá sean necesarios para el crecimiento. En otras palabras, proporcionar simplemente más escolarización o una educación de mejor calidad puede generar más bien poco en la ausencia de otros elementos, tales como el mercado apropiado,

las instituciones legales y gubernamentales que apoyen una economía moderna en funcionamiento.

Experiencias pasadas de inversiones en países menos desarrollados que carecen de tales características institucionales demuestran que la educación no es por sí misma un motor suficientemente potente de crecimiento. Efectivamente, algunos han cuestionado el papel preciso de la educación en el crecimiento. Easterly (2002), por ejemplo, observa que la educación puede tener poco impacto si no se facilitan otros factores como pueden ser el funcionamiento de instituciones para sistemas legales y de mercado. Argumenta que las inversiones del Banco Mundial en educación para los países menos desarrollados que no aseguran la existencia de otros atributos de las economías modernas han sido bastante improductivas. Tal y como se desarrolla a continuación, la educación interactúa claramente con otros factores, y estos otros factores han sido un importante apoyo para el crecimiento económico de los EEUU. También son, con toda certeza, relevantes para otros países.

Describir algunos de los otros factores que han contribuido al crecimiento de los EEUU es una tarea útil. En parte porque nos permite entender mejor el carácter del crecimiento económico, pero lo que aún es más importante, porque ilustra algunas cuestiones importantes que son fundamentales cuando pensamos sobre las políticas capitales humanas.

A. Estructura Económica

Casi con toda certeza el factor más importante que ha sustentado el crecimiento de la economía de los EEUU es la abertura y fluidez de sus mercados. Los Estados Unidos generalmente mantienen unos mercados laborales y de productos más libres que la mayoría de países del mundo. El gobierno habitualmente regula menos las empresas (tanto en lo que se refiere a regulación del trabajo como a producción global), y los sindicatos son menos extensivos que los de muchos otros países. Además, en los Estados Unidos existe menos intrusión por parte del gobierno en la operación de la economía —no sólo hay menos regulación sino también hay menos impuestos y una producción mínima del gobierno a través de las industrias nacionalizadas. Estos factores favorecen la inversión, permitiendo el rápido desarrollo de nuevos productos y actividades por parte de las empresas, y permite a

los trabajadores de los EEUU ajustarse a las nuevas oportunidades. Aunque sea difícil identificar la importancia precisa de estos factores, varios análisis sugieren que las diferencias de mercado podrían ser muy importantes cuando buscamos explicaciones por las diferencias en los índices de crecimiento.[28]

A causa de las condiciones institucionales generalmente favorables, el crecimiento de los EEUU ha sido fuerte, incluso cuando algunos de los factores subyacentes no son tan competitivos. En otras palabras, la estructura económica puede enmascarar problemas internos de la economía. Pero esto no niega el hecho de que la mejora de las escuelas y de la calidad de nuestra mano de obra incrementará el crecimiento y los ingresos.

B. Sustitución de Cantidad por Calidad

Durante el siglo XX, tal y como muestra el Gráfico 1, la expansión del sistema educativo en los EEUU superó el ritmo del resto de países del mundo. Los Estados Unidos hicieron un esfuerzo por abrir las escuelas secundarias a todos los ciudadanos. Unido a este fenómeno, también apareció un interés por expandir la educación superior con el desarrollo de las Universidades *land-grant*, la *G.I. Bill of Rights*, y becas y préstamos directos a los estudiantes. En comparación con otras naciones del mundo, la mano de obra de los EEUU se ha educado mejor, incluso después de considerar los logros menores de sus graduados. En otras palabras, más escolarización con menos aprendizaje cada año ha generado más capital humano que el que encontramos en otras naciones que tienen una menor escolarización pero que aprenden más durante cada uno de ésos años.

Esta aproximación histórica, sin embargo, parece estar a punto de alcanzar sus límites para los Estados Unidos. Otras naciones del mundo, tanto el desarrollado como el que está en vías de desarrollo, han expandido sus sistemas educativos, y muchos de ellos ahora sobrepasan a los Estados Unidos. El Gráfico 4 nos muestra los índices de terminación de la escuela secundaria para los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el 2006.[29] Extraordinariamente, los Estados Unidos se mantuvieron

[28] Véase, por ejemplo, Krueger (1974); World Bank (1993); Parente y Prescott (1994, (1999); y también el más reciente en Acemoglu, Johnson, and Robinson (2001).

[29] Los datos fueron facilitados por la Organización para la Cooperación y el

a la cola de una larga lista de países en el 2006 y se sitúa justo por debajo del valor medio de terminación escolar de la OCDE. Los Estados Unidos ganan algunos puntos al tener índices de asistencia en la universidad por encima del típico país de la OCDE. Sin embargo, sigue siendo poco probable que los estudiantes de los EEUU prosigan su educación.

La ventaja histórica de los Estados Unidos en cantidad de escolarización finalizada ha desaparecido a medida que otras naciones han descubierto la importancia de la educación. Así, proyectándonos hacia el futuro, parece improbable que los Estados Unidos continúen dominando a los demás en el terreno del capital humano a no ser que pueda mejorar la dimensión de la calidad.

Nótese, sin embargo, que esta historia sobre la calidad de la educación en los EEUU no se extrapola fácilmente a los países en vías de desarrollo —países que a menudo no se aproximan en ninguna dimensión cualitativa. Así, el éxito de los EEUU según el cual la expansión de escuelas mediocres no implica que la práctica de expandir escuelas totalmente disfuncionales, observada en muchos países en vías de desarrollo, sea el camino correcto.[30] Efectivamente, tal y como se indica a continuación, y como argumenta Hanushek (1995) y Hanushek y Woessmann (2008), parece ser un error considerable para los países en vías de desarrollo la expansión de la cantidad o el acceso a la escolarización e ignorar la cuestión de la calidad. En efecto, existe la argumentación según la cual un incremento de la calidad en realidad facilitaría una expansión del acceso ya que reduciría la repetición y otros aspectos contraproducentes de las escuelas, Hanushek (1995).

C. La Calidad de las facultades en los EEUU

El análisis de los indices de crecimiento entre países enfatiza la calidad de las escuelas de educación básica y secundaria en los Estados Unidos. No incluía ninguna medición de la calidad de las facultades de los EEUU. Según la mayoría de evaluaciones, las facultades y universidades de los EEUU se encuentran en lo más alto del ranking mundial. Existen algunos intentos de medición de la calidad de las universidades entre países, y

---

Desarrollo Económico (2001) que ha hecho un esfuerzo por usar definiciones estandarizadas. Los países no pertenecientes a la OCDE se han incluido el proyecto de Indicadores de la Educación Mundial.

[30] Se puede consultar una discusión y un análisis directo de las escuelas pobres del Brasil rural en Harbison y Hanushek (1992).

colocan a los EEUU en los primeros puestos.[31] También existe una evidencia indirecta. Los estudiantes extranjeros no sufren la tentación de emigrar a los Estados Unidos para asistir a las escuelas de educación básica y secundaria —exceptuando los casos en los que esto pueda ser visto como una forma de conseguir entrar al país. Sí que emigran en grandes cantidades para asistir a las facultades y universidades de los EEUU. Incluso tienden a pagar matrículas completas, sin subvenciones en las facultades de los EEUU, algo que hacen muchos menos ciudadanos americanos.

Varios modelos económicos de crecimiento económico de hecho enfatizan la importancia de los científicos e ingenieros como un ingrediente clave para el crecimiento. Según estos puntos de vista, los estudiantes que han recibido una formación técnica en las facultades y que contribuyen a la invención y al desarrollo de nuevos productos proporcionan un elemento especial a la ecuación del crecimiento. Aquí, otra vez, los Estados Unidos parecen estar en posesión de los mejores programas. Si esta visión es correcta, la educación superior de los EEUU quizá continúe proporcionando una ventaja notable sobre el resto de países.

Pero la materia prima para las facultades estadounidenses son los graduados de nuestras escuelas primarias y secundarias. Tal y como se ha observado frecuentemente, la falta de preparación de nuestros estudiantes conduce a una amplia educación reparadora en el nivel post-secundario, disminuyendo la capacidad de las facultades y universidades para ser más efectivas. Además, la preparación pre-universitaria probablemente sea un importante factor causante de las proporciones crecientes de graduados nacidos en el extranjero de los programas de ciencia e ingeniería de las facultades y universidades de los EEUU.

D. Atracción de Inmigrantes Instruidos

[31] En los rankings académicos de las universidades de investigación del mundo llevado a cabo por el Instituto de Educación Superior, Universidad Shanghai Jiao Tong, los EEUU tenían 17 de las primeras 20 universidades y 54 de las mejores 99 (véase http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2007/ARWU2007TOP500list.htm accedido el 12 de Enero del 2008). En un ranking profesional del 2007 confeccionado por la *Ecole des mines* de París basado en los graduados que eran *CEOs* en la lista de los 500 países de *Global Fortune*, las instituciones de los EEUU tenían 10 de las primeras 22 posiciones y 24 de las primeras 59 posiciones (consultar http://www.ensmp.fr/Actualites/PR/EMP-ranking.html accedido el 12 de Enero de 2008). Estas continúan siendo, sin embargo, medidas estrechas de la calidad global del sector de la educación superior.

La explicación final potencialmente importante del rendimiento de los EEUU es su capacidad para atraer a inmigrantes altamente instruidos para trabajar en los Estados Unidos. Una porción creciente de estudiantes de ciencia e ingeniería en facultades y universidades de los EEUU son estudiantes extranjeros. Muchos de ellos permanecen y trabajan en los Estados Unidos. Adicionalmente, otros inmigrantes altamente instruidos y educados en el extranjero emigran a los EEUU en busca de trabajo. De este modo, los EEUU pueden sustituir con trabajadores extranjeros instruidos a los trabajadores domésticos.

8. Generalización a los Países en vías de Desarrollo

Las exposiciones previas han atraído una atención considerable en los Estados Unidos y en otros países desarrollados. La mayoría de países en vías de desarrollo parecen ser muy distintos. ¿Se pueden generalizar estos resultados?

El modelo de crecimiento económico en Hanushek y Woessmann (2008) confiaba en las mediciones directas de logros en matemáticas y ciencia que se mostraban en el Gráfico 2. Dentro del conjunto de países con datos recogidos de exámenes, los modelos de crecimiento parecen ser más bien robustos. Diversos tests indican que el modelado es aplicable al abanico de países (Hanushek y Woessmann (2009a)).

Todavía existen, sin embargo, observaciones limitadas sobre los países en vías de desarrollo. Existen preguntas acerca del abanico más amplio de países. Está claro que muchas de las argumentaciones hechas por Easterly (2002) son obviamente aplicables a los países más necesitados —aquellos que también tienden a carecer de una buena estructura legislativa, que tienden a tener diversas restricciones en los mercados laborales y en los mercados de productos, y así sucesivamente. Estos países quizá no puedan hacer un uso fructífero de las inversiones educativas si los mercados laborales no dan cabida a los trabajadores instruidos.

La conclusión tentativa sería que los resultados previos son generalizables si las otras condiciones de crecimiento también existen. Si no es así, la situación será mucho más incierta. Pero en estos casos también es improbable que una inversión en la cantidad de la escolarización sea productiva.

9. Mejorar la calidad

Gran parte de la política educativa se concibe tradicionalmente como un ejercicio de selección y de garantizar que el conjunto óptimo de recursos, definidos de alguna manera, estén disponibles. Junto a esta política ha habido una línea de investigación que ha considerado la relación entre el uso de recursos y el rendimiento de los estudiantes. Si la efectividad de diferentes recursos o combinaciones de recursos se conociese, definir el conjunto óptimo de recursos sería algo directo. Además, a menudo podríamos tomar decisiones sobre políticas que nos acercarían hacia ése conjunto óptimo de recursos.

Las escuelas de los Estados Unidos han sido el objetivo de amplias investigaciones. Tanto los datos compilados sobre el rendimiento de las escuelas a través del tiempo como los datos más detallados de las escuelas y aulas apuntan a una simple conclusión: carecemos de cualquier efecto consistente o sistemático de los recursos sobre los logros de los estudiantes. Aunque sea controvertida, en parte debido al conflicto con las políticas educativas existentes, la evidencia es muy amplia. (Hanushek (2003a)).

La mayoría de países restantes del mundo no han seguido la pista del rendimiento del alumnado durante ningún período temporal, de modo que es imposible hacer análisis comparativos con los Estados Unidos. Sin embargo, los exámenes internacionales durante las últimas cuatro décadas permiten una visión global de los gastos entre países. Siete exámenes diferentes de matemáticas y ciencia (los datos que se usaron para el análisis de crecimiento en Hanushek y Kimko (2000)) se hicieron entre principios de los 1960 y 1995 a estudiantes de diferentes niveles de calificación en un conjunto variado de naciones participantes voluntarias. El rendimiento tiene poca relación con las pautas de gastos en los diferentes países. Hanushek y Kimko (2000) hacen una estimación de modelos que relacionan gastos, trasfondo familiar, y otras características de los países con el rendimiento de los estudiantes en los exámenes anteriores a 1995. Esta estimación indica consistentemente un efecto negativo estadísticamente significativo de los recursos añadidos sobre el rendimiento tras haber controlado otras influencias. Se encontraron resultados similares para los países de la OCDE.

Análisis estadísticos existentes en países menos desarrollados han mostrado una inconsistencia similar de los efectos estimados de los recursos a la encontrada en los Estados Unidos (Hanushek (1995), Wößmann (2007), Hanushek y Woessmann (2007), Hanushek (2008)). En líneas generales, una minoría de los estudios disponibles sugiere mucha confianza en que los recursos comúnmente identificados —tamaño de las clases, experiencia del profesorado, y salarios del profesorado— tienen una influencia positiva sobre el rendimiento de los alumnos. Generalmente existe un apoyo algo mayor para estas políticas de recursos que la existente en los análisis de los Estados Unidos, apuntando hacia la idea de que la importancia de los recursos puede variar dependiendo del nivel de recursos. Sin embargo, la evidencia no indica que debamos suponer que las políticas puras de recursos vayan a tener un efecto significativo sobre el destino de los estudiantes.

En resumen, existe un amplio abanico de análisis que indican que en términos globales las políticas de recursos no han conducido a mejoras discernibles en el rendimiento de los alumnos. Es importante comprender que implicaciones conlleva y que implicaciones no conlleva esta conclusión. En primer lugar, no significa que el dinero y los recursos *nunca* importen. Está claro que existen situaciones cuando las clases poco numerosas o los recursos añadidos tienen un impacto. Solo que no tenemos disponible una buena descripción de cuando y donde ocurren tales situaciones, de modo que las políticas de recursos amplias como las que se legislan desde los gobiernos centrales pueden desembocar en buenos usos, pero también pueden resultar en malos usos que generalmente conducen a resultados desalineados. En segundo lugar, esta afirmación no significa que el dinero y los recursos *no puedan* importar. En cambio, tal y como se describe mas abajo, paquetes alterados de incentivos podrían mejorar dramáticamente el uso de los recursos.

La evidencia disponible sobre los recursos es sorprendentemente consistente entre países, tanto en los desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo. Si hubiesen existido resultados marcadamente diferentes para algunos subconjuntos de países, naturalmente hubiesen surgido cuestiones relacionadas con los tipos de generalización posibles. Tales conflictos no parecen ser particularmente importantes.

Muchos países por supuesto han intentado mejorar sus escuelas. Mientras que algunos han tenido éxito, muchos han fracasado. Una explicación para fracasos pasados es simplemente que se ha centrado una atención insuficiente en la calidad del profesorado. Según piensan muchos, la calidad de los profesores es el elemento clave para la mejora del rendimiento del alumnado. Pero la evidencia aportada por las investigaciones también sugiere que muchas políticas que se han perseguido en todo el mundo no han sido muy productivas. En concreto, las políticas escogidas por países individuales quizá hayan conducido a cambios en aspectos medibles del profesorado como son los títulos académicos, pero no ha habido una tendencia hacia el incremento de calidad del profesorado —por lo menos cuando la calidad se identifica con el rendimiento del alumnado.[32]

Rivkin, Hanushek, y Kain (2005) describen estimaciones de las diferencias en la calidad del profesorado en base al rendimiento. En concreto, el objetivo consiste en identificar a los buenos y malos profesores en base a su rendimiento en la obtención de resultados por parte de los estudiantes. Una parte importante de esta tarea es distinguir los efectos de los profesores de la selección de escuelas por parte de profesores y alumnos, y la combinación de profesores y alumnos en el aula. En especial, los padres con una alta motivación buscan escuelas que consideran buenas, y pretenden colocar a sus hijos en aulas donde creen que habrá un profesor especialmente capaz. Los profesores siguen un proceso de selección similar (Hanushek, Kain, y Rivkin (2004a, (2004b)). Así, desde un punto de vista analítico, es difícil averiguar la calidad del profesor a partir de la calidad de los estudiantes que tiene en el aula. En el análisis del rendimiento del profesorado de Rivkin, Hanushek, y Kain (2005) se aprecia un esfuerzo notable por evitar contaminación de cualquier selección de este tipo y de emparejamiento de alumnos y profesores.

Las estimaciones indican que las diferencias en el crecimiento del éxito anual entre un profesor medio y un buen profesor son grandes. En el transcurso de un año académico, un buen profesor puede hacer que un alumno ascienda por lo menos un cuatro por ciento en la distribución global (que

[32] Para consultar un repaso de la literatura existente en los EEUU, véase Hanushek y Rivkin (2004). Este artículo describe varios intentos que se han hecho para estimar el impacto de la calidad del profesorado sobre el éxito del alumnado. Estudios similares a éstos están actualmente mucho menos disponibles en otros países.

equivale a un cambio de 0.12 desviación estándar del éxito del alumno). Según este dato, queda claro que tener un conjunto de buenos profesores puede afectar dramáticamente los logros de cualquier estudiante. De hecho, un conjunto de buenos profesores puede llegar a borrar los déficits asociados con la pobre preparación para la escuela.

La dificultad, como se apuntó en la argumentación previa, radica en que la contratación de buenos profesores no es algo fácil de llevar a cabo. La habilidad para la enseñanza no es algo que esté estrechamente relacionado con la formación o la experiencia. Además, los sistemas de salarios comunes no tienen como objetivo a los profesores de alta calidad.

Desde el punto de vista de la política, el objetivo primordial debería ser el incremento de la calidad global del profesorado. Si optáramos por una simple redistribución del profesorado existente, los objetivos generales de la política no se conseguirían.

Hanushek (2009) proporciona estimaciones de la importancia de la calidad del profesorado al analizar el impacto de los profesores en el extremo inferior de la distribución de calidad. Ése análisis muestra que la eliminación del peor 6-10 por ciento desde el punto de vista de la efectividad ascendería el éxito del alumnado en una mitad de desviación estándar —el cambio simulado en el Gráfico 3.

Las estimaciones que aquí se dan deben ponerse en el contexto político. Consideremos una escuela que tenga 30 profesores típicos. Estas estimaciones sugieren que si se eliminan los dos o tres peores profesores se podría incrementar el éxito escolar de los EEUU hasta llevarlo al del nivel de Canadá.

Este tipo de política está en concordancia con la valoración McKinsey de las políticas encontradas por todo el mundo en sistemas educativos de alto rendimiento (Barber y Mourshed (2007)). Su evaluación sugiere que los mejores sistemas educativos no permiten que los profesores ineficientes permanezcan durante mucho tiempo en las aulas.[33] Estas conclusiones también concuerdan con evidencias más locales

[33] El método para garantizar buenos profesores, según éste estudio, depende del país. Algunos de los países con mejores rendimientos lo hacen al inicio mediante selección de los más destacados de entre el conjunto de graduados. Otros tienen programas de desarrollo profesional particularmente efectivos. Para los EEUU, cambiar hacia una selección de profesores de entre los más destacados de los recién graduados parece ser bastante inviable. Véase Hanushek y Rivkin (2004).

como son la de la ciudad de Nueva York de Kane, Rockoff, y Staiger (2006) y las recomendaciones políticas correspondientes de Gordon, Kane, y Staiger (2006).

Las políticas consistentes en tomar decisiones activas de retención y posesión son desde luego algo bastante ajeno al sistema educativo actual. Varios estados tienen en la actualidad leyes y ordenanzas que conducen a decisiones de posesión al cabo de dos años, siendo la costumbre a los tres años *(National Association of State Boards of Education (1997), National Council on Teacher Quality (2007))*. Además de eso, el proceso de evaluación de los profesores tal y como se percibe típicamente es muy superficial. (Toch y Rothman (2008)). No obstante, estas decisiones no concuerdan con el objetivo de proporcionar una educación de calidad para todos los alumnos, porque algunos estudiantes estarán condenados a padecer los efectos de estos profesores ineficientes y nocivos.

10. Conclusiones

Al tomar decisiones sobre la educación, los países siempre se enfrentan a presupuestos limitados. Si se adoptan los dos objetivos comúnmente aceptados de ampliar el acceso y mejorar la calidad, estos objetivos entrarán en conflicto el uno con el otro porque ambos deben competir por el mismo presupuesto. Así, según este criterio general, los legisladores se enfrentan a un dilema particularmente desagradable: escoger entre una amplia disponibilidad de escuelas o unas buenas escuelas.

Una visión alternativa, aunque sea aparentemente diferente está en realidad estrechamente relacionada. Hay análisis de las implicaciones del mercado laboral y el índice de beneficios de la educación en los países en vías de desarrollo que sugieren con rotundidad que la educación es una muy buena inversión. Un año de escolarización típicamente muestra un 25-30 por ciento de índice real de beneficios. Tales beneficios a menudo parecen ser más atractivos que otras alternativas de inversión. Al mismo tiempo, los índices de finalización escolar en países de pocos ingresos son muy bajos. Estos dos factores no van cogidos de la mano. Si es una actividad que genera un índice tan alto de beneficios, ¿por qué no se aprovecha la gente de ésos grandes beneficios?

El trabajo sobre la calidad en la educación tiene una influencia sobre ambos elementos de la política educativa. En

primer lugar, la teoría simple sobre la compensación entre el acceso y la calidad es muy engañosa, por no decir que está totalmente equivocada en muchos aspectos importantes. De hecho, en muchas circunstancias quizá no se sugiera realmente una compensación. En segundo lugar, la idea unificadora es que la calidad de la educación puede ser una importante explicación para este "extraño" comportamiento inversor que no aprovecha los altos beneficios disponibles.

La calidad de la educación está directamente relacionada con las decisiones sobre la asistencia a las escuelas y con el sistema de promoción dentro de las escuelas. Las escuelas de alta calidad incrementan el éxito del alumnado y aceleran el paso de los estudiantes a través de la escuela primaria (y posiblemente también por la secundaria), de este modo ahorrando costes. Además, los alumnos responden a la calidad de la escuela en la medida en la que pueden decidir si desean o no abandonar la escuela. Tienden a quedarse en escuelas de alta calidad y a abandonar escuelas de baja calidad.

Ambos mecanismos indican una relación directa entre la cantidad de escolarización obtenida y la calidad de esta escolarización. Por ello, los estudios sobre los índices de beneficios de la educación que sólo consideran la cantidad de escolarización generan una estimación engañosa de los beneficios potenciales. Las estimaciones del índice de beneficios de la educación que no consideren las diferencias cualitativas exagerarán siempre sistemáticamente los beneficios en la productividad que se asocian con los años adicionales de formación, porque las estimaciones incluirán diferencias cualitativas que estarán relacionadas con la cantidad. Si la política simplemente obliga a las personas a permanecer en la escuela durante más tiempo, sin modificar la calidad fundamental de las escuelas, los graduados recién inducidos solo obtendrán los beneficios asociados a los años de escolarización y no con la calidad. Por lo tanto, no podrán obtener tantos beneficios como sugieren las estimaciones del índice de beneficios.

Cuadro 1.
Población que ha obtenido al menos una educación secundaria superior[1] (2006)
Porcentaje, por grupos de edad

	Grupo de Edad				
	25 a 64	25 a 34	35 a 44	45 a 54	55 a 64
Australia	67	80	68	63	52
Austria	80	87	84	77	71
Bélgica	67	82	74	60	50
Canadá	86	91	89	85	76
República Checa	90	94	94	89	84
Dinamarca	82	88	84	78	76
Finlandia	80	90	87	80	63
Francia	67	82	72	61	52
Alemania	83	84	85	83	79
Grecia	59	75	67	53	34
Hungría	78	86	82	77	66
Islandia	63	67	67	64	51
Irlanda	66	82	71	58	41
Italia	51	67	55	47	32
Corea	77	97	90	62	37
Luxemburgo	66	78	67	60	55
Méjico	32	39	36	28	17
Holanda	72	81	76	70	60
Nueva Zelanda	69	78	72	69	55
Noruega	79	83	79	77	75
Polonia	53	64	51	49	44
Portugal	28	44	28	20	12
República Eslovaca	87	94	91	86	70
España	50	64	55	43	27
Suecia	84	91	90	82	73
Suiza	85	88	87	84	80
Turquía	28	37	25	22	15
Reino Unido	69	76	70	67	61
Estados Unidos	88	87	88	89	87
Media OCDE	**68**	**78**	**72**	**65**	**55**

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008)

Cuadro 2. Resumen de Ganancias Estimadas para un Incremento de la Desviación Estándar en Habilidades Cognitivas

País	Investigación	Efecto estimado[a]	Notas
Ghana	Glewwe (1996)	0.21**-0.3** (gobierno) 0.14-0.17 (privado)	Aproximaciones de estimación alternativas dieron como resultado algunas diferencias; los efectos de las matemáticas acostumbran a ser más importantes que los de la lectura, y todos muestran igualdad con el test de habilidad de Raven.
Ghana	Jolliffe (1998)	0.05-0.07*	Los ingresos de la familia están relacionados con el resultado medio en matemáticas con variaciones relativamente pequeñas según la aproximación de la estimación; el efecto solo se observa con ingresos no agrícolas; los ingresos agrícolas no están significativamente relacionados con las habilidades cognitivas.
Ghana	Vijverberg (1999)	?	Estimaciones de Ingresos para matemáticas y lectura con auto-empleo en sectores no agrícolas; estimaciones altamente variables (incluyendo tanto los efectos positivos como los negativos) pero los efectos no acostumbran a ser estadísticamente significativos.
Kenia	Boissiere, Knight, y Sabot (1985); Knight y Sabot (1990)	0.19**-0.22**	Total de estimaciones muestra: pequeñas variaciones de personas que abandonaron la escuela primaria y secundaria.
Marruecos	Angrist y Lavy (1997)	?	No puede convertirse en resultados estandarizados porque utiliza índices de rendimiento; las habilidades de escritura en francés parecen ser el factor más importante en los ingresos, pero los resultados dependen de la aproximación empleada en la estimación.

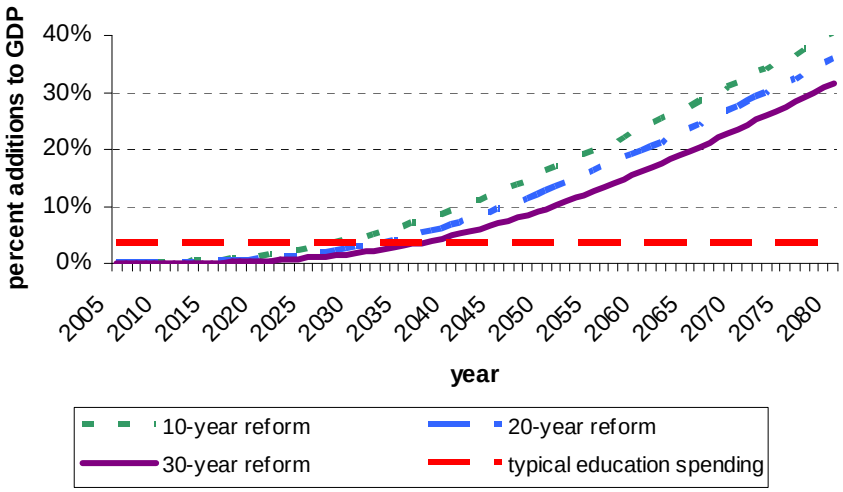
Pakistan	Alderman, Behrman, Ross, y Sabot (1996)	0.12-0.28*	Variación según aproximaciones alternativas y según controles de habilidad y salud; mayores y más significativos sin los controles de habilidad y salud.
Pakistan	Behrman, Ross, y Sabot (2008)	0.25	Estimaciones del modelo estructural con resultados combinados para la habilidad cognitiva; efectos significativos de los resultados combinados de matemáticas y lectura que están instrumentados por aportaciones de las escuelas.
Sur África	Moll (1998)	0.34**-0.48**	Dependiendo del método de estimación, varía el impacto del cálculo; la comprensión (no se muestra) generalmente es insignificante.
Tanzania	Boissiere, Knight, y Sabot (1985); Knight y Sabot (1990)	0.07-0.13*	Total de estimaciones de la muestra: es menor en el caso de los que abandonan la escuela primaria que para aquellos que abandonan la escuela secundaria.

*significativo en el nivel 0.05; **significativo en el nivel 0.01.
a. Las estimaciones indican el incremento proporcional en el salario desde un incremento de la desviación estándar en los resultados de los *tests*.

Gráfico 2: Rendimiento en los exámenes de éxito escolar internacionales

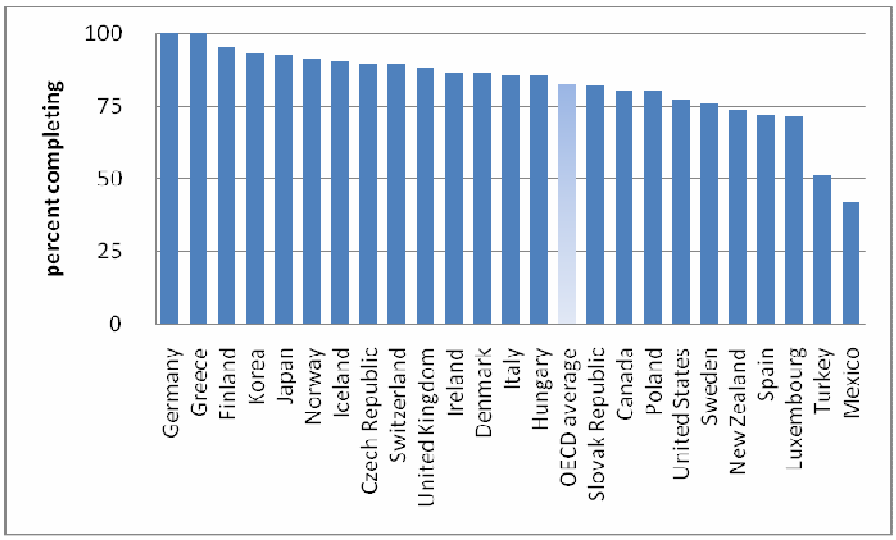
Fuente: Hanushek y Woessmann (2009b)

Gráfico 3: Incremento del PIB con una Mejora del Conocimiento Moderadamente Fuerte (0.5 d.e.)



Fuente: Hanushek y Woessmann (2008)

Gráfico 4. Índices de terminación de la Escuela Secundaria, 2006



Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2008)

4
Familia y educación

José Antonio Marina
(Madrid)

Escribir sobre las relaciones entre familia y educación puede producir un montón de tópicos y lugares comunes. Espero que no sea ese mi caso. El tema me parece difícil y urgente. Difícil porque moviliza los más complejos temas educativos, urgente porque las familias han perdido autoridad educativa y deben recuperarla. Además, los cambios sociológicos, la aparición de nuevos tipos de familia, la fragilidad de sus relaciones, el aumento de las familias monoparentales, agravan la complejidad del asunto. La figura del "niño emperador", del "niño tirano" o del "niño dictador" provoca una bibliografía cada vez más nutrida, sobre todo en Francia y España. Oigo a muchos padres decir: "Lo malo es que los niños vienen sin manual de instrucciones" o "Nadie me enseñó a ser padre o madre", y, con más frecuencia todavía, una queja dolorosa: "¿Pero qué he hecho mal?". Consciente de estos problemas, he dedicado los dos últimos años a la puesta a punto de una Universidad de Padres (UP), para investigar sobre este tema, recabar información sobre iniciativas emprendidas en todo el mundo, y ofrecer a los padres ayuda para ejercer de forma adecuada su competencia educativa. El presente estudio se beneficia de esos trabajos y de la experiencia alcanzada con los cursos impartidos en la UP. El lector puede encontrar detallados resúmenes de la documentación utilizada en www.universidaddepadres.es

1.- Un modelo educativo

El discurso educativo se ha hecho pesimista y dramático. Casi siempre que hablamos de educación lo hacemos en términos apocalípticos. Es cierto que educar es difícil, pero creo que debemos recuperar una actitud más optimista, animosa y activa. Tenemos los medios, los conocimientos y las oportunidades de educar bien, y sólo nos falta la decisión de hacerlo. ¿De dónde debe surgir este movimiento de renovación? Sin duda, de la sociedad en su conjunto, pero los dos protagonistas, los dos focos de la conciencia social educativa,

han de ser las familias y las escuelas. No separadas, sino unidas. Padres y docentes forman el equipo pedagógico básico, y debemos elaborar una pedagogía compartida, que permita que la casa y la escuela no sean espacios separados o antagónicos, sino cooperadores. Cada día se habla más de un "complementary learning", de un aprendizaje complementario, entre ambas instituciones, pero esta idea tan elemental encuentra muchas dificultades para ponerse en práctica. Hay que vencer perezas y recelos por ambos lados. Por ello, este trabajo pretende ser, además de una exposición de motivos, una llamada a la acción, dirigida a la sociedad entera. Toda la sociedad educa bien o mal, y se beneficia o es víctima de los resultados educativos, que influyen en la calidad de vida total, no sólo económica. Por eso, sería conveniente elaborar una "Carta de los deberes educativos de la sociedad", en la que se especificaran las obligaciones no sólo de padres y docentes, sino de medios de comunicación, funcionarios públicos, administraciones, sistema de salud, cuerpos de seguridad, políticos, jueces, etc. Como me gusta repetir, "para educar a un niño hace falta toda la tribu", y "para educar bien a un niño, hace falta una buena tribu", es decir, que se comprometa con la educación, que proteja a sus escuelas. La educación es un fenómeno en el que estamos todos implicados inevitablemente. Sucede con ella lo mismo que con la salud. Cada uno de nosotros debe cuidar de la propia, para lo cual es necesario que sepamos cómo hacerlo y adquiramos buenos hábitos. Pero también necesitamos que los demás cumplan las normas higiénicas, que el medio ambiente no sea patógeno, que las aguas, el aire, los alimentos no estén contaminados, que haya un buen sistema sanitario, y también que nuestra forma de vivir, de conducir, de convivir sea saludable. Las responsabilidades individuales y sociales se mezclan de manera inevitable tanto en el caso de la salud como en el de la educación.

Para conseguir la implicación de todos en una tarea tan colosal, es necesario explicar bien a qué nos estamos refiriendo al hablar de educación, y cómo podríamos conseguir una mayor calidad en todos sus niveles. Necesitamos un buen marketing educativo, porque con frecuencia caemos en el error de pensar que "el buen paño en el arca se vende", y puesto que no habría mejor paño que la educación, no necesitaríamos justificar contundentemente su necesidad. Pero no es así. Las encuestas nos dicen que la educación no está entre las mayores

preocupaciones de los ciudadanos. Conviene por ello recordar cosas sabidas de puro olvidadas.

Comenzaré por el principio, precisando los objetivos de la educación. Con ella, lo que pretendemos es que nuestros niños y niñas adquieran los recursos intelectuales, afectivos, volitivos y morales necesarios para dirigir responsable y adecuadamente sus vidas, ser capaces de aprovechar las oportunidades y de enfrentarse con los problemas. A todos los padres les gustaría poder dejar un "capital económico" a sus hijos, porque saben que eso les facilitaría la vida, por eso suelo decirles que también deberían dejarles un "capital educativo", un conjunto de recursos personales que les permitirían vivir mejor. Dicho de forma expeditiva, lo que todos deseamos es que nuestros hijos estén en las mejores condiciones posibles para ser felices y ser buenas personas. Esto incluye la posibilidad de tener un buen trabajo, el talento para mantener relaciones afectivas profundas y satisfactorias, la capacidad para disfrutar y crear, y la disposición para colaborar al bienestar general. Los objetivos de la educación son ambiciosos, pero pueden resumirse en una escueta fórmula:

Capital educativo = instrucción + educación del carácter.

Educar es, sin duda, proporcionar al niño, o al adulto, los conocimientos necesarios. De eso se encarga fundamentalmente el sistema educativo. Pero es también ayudar a formar su carácter. Carácter es el conjunto de hábitos que una persona adquiere, y que van a ampliar o limitar sus posibilidades vitales. El buen carácter es el que aumenta las posibilidades de desarrollo, autonomía, creatividad y eficacia de una persona. Ser optimista, valiente, soportar el esfuerzo, disfrutar con las cosas buenas, estar dispuesto a aprender continuamente, ser capaz de emprender proyectos, de comunicarse, de colaborar, mantener la confianza en sí mismo, buscar la justicia, son recursos que forman parte del buen carácter. Nosotros no podemos resolver los problemas de nuestros hijos, ni siquiera sabemos cuáles podrán ser. Ellos tendrán que pelear sus propios combates. Nuestra obligación es proporcionarles competencias generales; ayudarles a desarrollar las fortalezas personales. Por ejemplo, podemos estar seguros de que al llegar a la adolescencia vivirán en un mundo en el que las drogas van a estar presentes. No podemos evitarlo. Lo único que podemos hacer es educarles para que

ellos tomen la decisión más inteligente en el momento oportuno.

Baltasar Gracián escribió: "De nada vale que el entendimiento se adelante, si el corazón se queda". En efecto, es inútil que una persona sepa cuál es la solución de un problema, si no se va a atrever a ponerla en práctica. No sólo hace falta educar las ideas, sino también las emociones. Fomentar esas competencias básicas para una vida buena es un objetivo espléndido, pero ¿cómo conseguirlo?¿Quién debe acometer tan compleja tarea?

2.- La función educativa de las familias

A pesar de que la sociedad entera influye en la educación del niño, el protagonismo de la familia es decisivo. Sin embargo, durante el siglo pasado su papel educativo fue ampliamente criticado. Se la tachó de ser una institución autoritaria, que anulaba la libertad de los hijos, y prolongaba una injusticia patriarcal. Como he explicado en mi libro *La recuperación de la autoridad*, muchos psicólogos y pedagogos consideraron que la familia era castradora y los padres, un peligro para el niño. También la escuela sufrió ataques parecidos, y conocidos intelectuales llegaron a pedir la desescolarización de la sociedad, como única manera de librarse de la tiranía ideológica impuesta por las clases dirigentes a través de la escuela. Para huir del autoritarismo, se impuso una educación permisiva que desconfiaba de la autoridad parental e intentaba limitarla. Se repitió como un dogma de fe la afirmación de Freud. "Hagan lo que hagan los padres, lo harán mal". Un sentimiento de culpabilidad amargó la vida de muchas personas, que llegaron a ver como una liberación la aparición del libro de Judith R. Harris, *The Nurture Assumption,* que en España se tradujo con un título escandaloso: *Por qué los padres no pueden educar*. Según la autora, las dos grandes influencias educativas son los genes y el grupo de iguales, lo que deja poco campo de acción a los padres. El libro dio origen a un violento debate. Lo apoyó Steven Pinker, pero conocidos especialistas en desarrollo infantil llegaron a la descalificación de la autora y del libro. Brazelton dijo que era una tesis absurda y Kagan afirmó: "Siento vergüenza por la psicología".

A pesar de su exageración, debemos tener en cuenta algunas tesis de Harris. Refuerzan nuestra idea de que la familia debe educar *directamente* (mediante la acción directa

con sus hijos) e *indirectamente* (ayudando a construir una sociedad educativamente conveniente para ellos). El entorno —en el que se incluye la escuela, los compañeros o los medios de comunicación— tiene una influencia que, en efecto, puede ser decisiva. Por eso, suelo repetir a los padres de mis alumnos: "Si te preocupan las notas de tus hijos, tienen que preocuparte también las notas de los amigos de tus hijos". Así son las cosas: la influencia del grupo de iguales va sustituyendo, a partir de la adolescencia, a la influencia de los padres.

Como reacción ante estos excesos, surgió en Estados Unidos un movimiento muy poderoso ("From Zero to Three") que defendía que todo lo importante para el niño sucede antes de los tres años. Durante esa época se construyen los cimientos de su futuro. La familia recuperó un protagonismo educativo, pero una vez más ese papel provocaba sentimientos de culpabilidad. ¿Y si no se había hecho todo lo necesario antes del tercer aniversario del bebé, si no se le había leído lo suficiente o no se le había dado el pecho adecuado? El destino del hijo estaba absolutamente en manos de los padres. ¡Qué responsabilidad más agotadora!

Afortunadamente, las aguas han vuelto a su cauce. Se admite que los niños no nacen iguales, sino con un peculiar temperamento, que puede educarse en parte. Se reconoce la eficacia educativa de la familia, pero admitiendo también la influencia del entorno. Uno de los pedagogos más famosos del siglo XX, Urie Bronfenbrenner, ha escrito: "La familia parece ser el sistema más efectivo y económico para fomentar y mantener el desarrollo del niño. Sin la implicación familiar, cualquier intervención es probablemente un fracaso, y los pocos efectos que se consiguen desaparecerán probablemente una vez que la intervención termine". Se valora la importancia de los tres primeros años, pero aceptando que el carácter del niño se forma a lo largo de todo el período educativo. La importancia concedida a la familia explica la aparición de una nueva rama de la pedagogía, el *parenting*. La "crianza", podríamos traducir. Se ocupa de estudiar el papel de los padres en la educación y la necesidad que tienen los padres de ser educados para ello. Los copiosos volúmenes del *Handbook of parenting*, dirigido por Marc Bornstein, o los libros de Gottman, Kagan o Brazelton son prueba de este interés creciente. Estos son los conocimientos que proporcionan fundamento científico a los programas de la Universidad de Padres.

Gran parte de los hábitos que componen el carácter se adquieren en la convivencia familiar, y nos parece importante

informar a los padres del momento y de la manera de ayudar al niño para que los adquiera. Aspectos tan importantes para su formación y para su futuro como "soportar el esfuerzo", "enfrentarse a los problemas", "comunicarse adecuadamente", "experimentar sentimientos prosociales", etc, no se improvisan, sino que se van adquiriendo poco a poco, a lo largo de un proceso que podemos estimular y dirigir. A veces damos a los padres recomendaciones vagas —"hay que motivarles para aprender", "hay que enseñarles a aplazar la recompensa"— que no hacen más que aumentar la angustia de los padres, que se sienten sometidos a un deber que no saben cómo cumplir. A veces, reciben mensajes contradictorios, o recomendaciones precipitadas que pueden provocar más perjuicios que beneficios. Por ejemplo, la insistencia en la necesidad de fomentar la autoestima como requisito imprescindible para que el niño pueda realizar una tarea, puede fomentar la aparición de niños incapaces de soportar la menor frustración. Por ello, debemos proporcionar a los padres una didáctica aplicada a la situación concreta de sus hijos, a su edad, a su temperamento, a su situación.

3.-Los estilos educativos

Los padres educan con estilos diferentes, de acuerdo con su carácter, sus creencias, su situación, la educación que recibieron. Las investigaciones sobre los estilos educativos tratan de averiguar qué dimensiones de la vida familiar están afectando al desarrollo de los niños, y si lo hacen positiva o negativamente, es decir, qué características predicen unos buenos resultados en el desarrollo de los niños y cuales no. Según las investigaciones más fiables, el estilo educativo puede describirse atendiendo a dos parámetros:

1) ***Grado de exigencia:*** Padres muy controladores, que imponen una disciplina rigurosa versus padres que no exigen nada a sus hijos ni les imponen límites.
2) ***Grado de calidez afectiva:*** Padres que aceptan a sus hijos y son afectuosos y cálidos versus padres que rechazan a sus hijos y muestran poca cordialidad.

Combinando estas dos dimensiones, resultan cuatro estilos educativos:

- ***Estilo educativo AUTORITARIO (Rigor + frialdad)***: *Los padres son exigentes y sin calidez afectiva*. Intentan conformar, controlar y evaluar el comportamiento del niño y sus actitudes de acuerdo con normas tradicionales. Dan mucha importancia a la obediencia a la autoridad y no favorecen la comunicación con sus hijos, son emocionalmente distantes. Pueden utilizar el castigo físico cuando el niño desobedece.

- ***Estilo educativo RESPONSABLE (Rigor + ternura)***: *Los padres son exigentes y afectivamente cálidos*. Son conscientes de que tienen más poder en la relación, de que controlan los recursos y tienen más experiencia, pero no por eso dejan de respetar a su hijo. No tienen tendencia al castigo físico, ni dan excesiva importancia a la obediencia por sí misma, sino como exigencia para una buena convivencia familiar. Ejercen un control sobre sus hijos que intenta ser razonable y educativo, explicándoles la necesidad de la disciplina. Tienen en cuenta el punto de vista del niño, incluso cuando no están de acuerdo. Tienen la expectativa de que su hijo se comportará bien y le animan a desarrollar su autonomía de manera responsable. Mantienen sobre él altas expectativas.

- ***Estilo educativo PERMISIVO (laxitud + ternura)***: *Son poco exigentes con sus hijos y afectivamente cálidos*. Ejercen un control más laxo sobre sus hijos que en los dos estilos anteriores, bien porque creen que los hijos deben aprender por sí mismos o porque no se toman el trabajo de ejercer una disciplina. Dejan que sus hijos hagan prácticamente lo que quieran, les dejan decidir sobre las normas familiares. Tienen menos expectativas de que sus hijos sean maduros y logren sus metas.

- ***Estilo educativo NEGLIGENTE (laxitud + frialdad)***. Son padres que no controlan a sus hijos, tienen bajas expectativas hacia ellos y son afectivamente fríos.

Numerosas investigaciones, en especial las llevadas a cabo por Diana Baumrid, permiten —con las necesarias cautelas— atribuir los siguientes efectos a cada uno de los estilos de crianza:

- ***Niños de padres autoritarios***: Suelen tener falta de competencia social, se retiran a menudo del contacto social y es raro que tengan la iniciativa. Cuando tienen un conflicto buscan la autoridad del adulto para solucionarlo. Muestran falta de espontaneidad y de curiosidad.

- ***Niños de padres responsables***: Se comportan con más confianza en sí mismos, tienen mejor autocontrol, están más dispuestos a explorar y se sienten más satisfechos. Ya que sus padres son exigentes con ellos y utilizan una disciplina razonada, tienen mejor comprensión y aceptación de las normas sociales.

- ***Niños de padres permisivos***: Tienden a mostrar rasgos de inmadurez. Tienen dificultades para controlar los impulsos, aceptar la responsabilidad de sus actos y actuar con independencia.

- ***Niños de padres negligentes***: Los hijos no aprenden a controlar sus impulsos, tienen poca competencia social y no se sienten valorados. Les cuesta respetar las normas, suelen ser inestables emocionalmente.

El estilo responsable (authoritative) es el que mejor atiende al desarrollo del niño, y por eso conviene recomendárselo a los padres. En muchas ocasiones no les resulta fácil seguirlo. Muchos padres tienen miedo a sus hijos hoy día, no un miedo físico, sino a que les maltraten emocionalmente cuando no se salen con la suya. Para mantenerse firmes ante las manipulaciones emocionales que todos los niños ponen en práctica (p.ej. rabietas), es necesario —escribe Damon— "un cierto grado de apoyo cultural y estar convencido de que se está haciendo bien al niño" . Sin esto, los padres ceden a la presión emocional, a las demandas del niño y a su preocupación de "no hacer lo suficiente por ellos".

Una de las tareas más urgentes para recuperar la sensatez educativa es quitar muchos miedos a los padres.

Repetirles una y otra vez que tienen dos grandes herramientas educativas: la ternura y la exigencia. La ternura es acogimiento sin reservas. La exigencia es firmeza en las expectativas. Ambas herramientas son necesarias. Sin ternura, el niño crece en un ambiente duro que puede provocar todo tipo de miedos y rigideces; sin exigencia, el niño no aprende a dirigir su conducta adecuadamente, no sabe lo que se espera de él, hasta dónde puede llegar. Terry Brazelton, tal vez el pediatra más prestigioso en Estados Unidos, insiste continuamente en ello. "Después de la ternura, la disciplina es la cosa más necesaria. Disciplina significa enseñanza, no castigo. El objetivo para el niño es conocer sus límites. Cada ocasión de disciplina es una ocasión de aprender. Por esto, después que hayáis dado prueba de vuestra autoridad, sentaos con el niño para reconfortarle, diciéndole: "No debes hacer eso. Yo debo impedírtelo hasta que tu seas capaz de detenerte a ti mismo". Si los padres comprenden que una autoridad tranquila, coherente, forma parte de su cariño, no se sentirán culpables.

4.- La educación de los padres

Los profesionales de la educación sabemos que no realizamos una actividad unidireccional. Educamos a nuestros alumnos y, en cierto sentido, somos educados por ellos. Algo parecido ocurre a los padres. Tener un hijo y educarlo es una experiencia "autoformadora" que debería tener efectos positivos también para los padres. Se van a enfrentar de una manera distinta al mundo, van a tener que reflexionar sobre muchas cosas, tomar decisiones, analizar sus emociones. Las propias relaciones de pareja cambian a través de esa experiencia. La aparición de los hijos convierte a una pareja en una familia. Y a los padres les interesa no sólo la educación y el futuro de sus hijos, sino la creación de una realidad nueva, que es la familia, un sistema de relaciones que tiene sus reglas especiales y del que surgen efectos ascendentes o descendentes. Siempre me ha interesado el estudio de la "inteligencia compartida", es decir, de la que surge de interacciones entre inteligencias individuales. Pues bien, todos queremos constituir una "familia inteligente", que aumente la felicidad, las posibilidades, el ánimo, la capacidad de enfrentarse con los problemas de cada uno de sus miembros. Niños y padres resultan beneficiados de ese "efecto de campo". Por ello, para educar bien, los padres no sólo deben

preocuparse de fomentar las capacidades de sus hijos, sino de conseguir que la familia como sistema de interacciones sea inteligente. Este asunto se trata poco en los libros de educación europeos, y algo más en los norteamericanos. Por ejemplo, Jerome Kagan, un prestigioso especialista de la Universidad de Harvard, en el prólogo al *Handbook of Parenting*, de Bornstein, escribe: "Los padres influyen en sus hijos al menos por tres caminos diferentes. El más obvio se refiere a las interacciones con el niño; el segundo deriva de la identificación del niño con el estatus social y cultural de los padres; la tercera forma es más simbólica. Muchos padres cuentan a los niños historias de sus antepasados o de sus parientes, para que les sirvan como referencia en ciertas ocasiones. A los niños suelen interesarle mucho esas historias, y les sirven para elaborar su propia identidad. Los padres deberían utilizar más la apelación a los valores familiares: "Nosotros no mentimos", "Nosotros somos un equipo", "Nosotros no nos acobardamos", "Nosotros ayudamos a los demás", porque esas afirmaciones acompañan al niño, le dan fuerza y ánimo. Y también comprometen a los padres.

5.- Padres y sistema escolar

Hasta aquí, la tarea de los padres se desarrolla en la intimidad. Están proporcionando al niño la urdimbre afectiva básica de la personalidad. El niño aprende también en casa los primeros hábitos, y las primeras normas. La situación cambia cuando el niño es llevado a la guardería o comienza la escuela infantil. A partir de ese momento, los intereses educativos de los padres parecen concentrarse exclusivamente en los resultados académicos. Si los niños son buenos estudiantes, están muy tranquilos. Sin embargo, los resultados escolares no son más que un test fragmentario. Ni los buenos resultados aseguran una buena educación, ni los malos resultados lo contrario. Hay, por ejemplo, niños dóciles que estudian únicamente por obediencia, y que no están desarrollando su autonomía personal. Y hay niños brillantes, inventivos, que se acomodan mal a la disciplina escolar. El modelo que he propuesto antes, que conjuga la *instrucción* con la *formación del carácter,* nos permite evaluar mejor la educación. Un niño o una niña que son muy estudiosos, pero que no se atreven a enfrentarse a sus compañeros, si es necesario, o que tienen dificultad para hacer amigos, no están educándose bien. Y lo mismo sucede con el

niño que tiene mucha facilidad para sacar buenas notas, y no se esfuerza.

La implicación de las familias en la educación es un factor decisivo para el éxito escolar del niño. Las investigaciones más serias —por ejemplo las llevadas a cabo por el "Harvard Family Research Project"— muestran que la implicación de las familias predice el éxito académico y el desarrollo social de los niños hasta su entrada en la enseñanza superior. Esta implicación se da en tres niveles: (1) las actividades de "parenting", (2) las relaciones entre familia y escuela, (3) la responsabilidad educativa de las familias, es decir, el énfasis de los padres en las actividades hogareñas que favorecen el aprendizaje. Leer en casa, conversar con los niños, jugar con él, proporcionarle un lugar para trabajar, preguntarle por la escuela, todas estas actividades están correlacionadas con la motivación para aprender, la atención, la persistencia en la tarea, la riqueza de vocabulario, y la aparición de menos problemas de conducta.

Mencionaré alguno de los efectos educativos de la implicación parental, citando a los investigadores de referencia:

1.- Cuando los padres se implican en la educación de sus hijos en casa, éstos tienen mejores resultados en la escuela. Y cuando los padres se implican en la escuela, los niños permanecen más tiempo dentro del sistema educativo, y las escuelas lo hacen mejor". (HENDERSON& BERLA)

2.- Cuando niños y padres hablan regularmente sobre la escuela, los resultados académicos de los niños son mejores (HO & WILMS). Es importante el modo en que se habla: "Los padres tienen la responsabilidad de inculcar dos ideas sobre la escuela. Primero, los niños deben comprender que la escuela es un lugar amistoso y acogedor. Segundo, los niños deben comprender que la escuela es un lugar al que "se va a trabajar", la escuela es su "trabajo" y tienen que realizarlo del mismo modo que los padres realizan el suyo". (GERSTNER)

3.- Hay algunas actividades de los padres en casa que están firmemente asociadas con el éxito escolar de los niños: *Ayudar a que el niño organice su tiempo, ayudarle con los deberes, y hablar con él de los temas escolares*. La vigilancia para que los alumnos realicen las tareas en casa, la lectura de los padres a los niños, y la participación en actividades voluntarias, tienen una influencia positiva en la educación de los niños (JORDAN, OROZCO & AVERET)

4.- Los padres que leen a sus hijos antes de que entren

en la escuela favorecen su aprendizaje. Hablar a los niños sobre libros e historias también ayuda al progreso lector.

5.- Cuanto antes comience la implicación de los padres con la educación de sus hijos, más poderosos serán los efectos (COTTON & WIKELUND 1997)

6.- Los resultados de la implicación parental incluyen una mejora de los resultados escolares, reducción del absentismo, mejora de la conducta, y restaura la confianza de los padres en el sistema educativo (*The Home-School Connectiion Selected Partnership Programs in Large Cities*, Institute for Responsive Education, Boston;

7.- Cuando las guarderías o escuelas infantiles hacen una reunión con los padres para explicarles la importancia de la implicación temprana en la educación, se han conseguido mejoras importantes en (1) el tiempo y la frecuencia con que los padres leen a sus hijos, (2) el número de visitas que los padres hacen a los centros, (3) las relaciones entre los padres con hijos de la misma edad. (KREIDER)

8.- Las expectativas de los padres manifiestan una significativa influencia en los resultados de los alumnos en todas las áreas curriculares y en todos los cursos de la ESO. (MARCHESI & MARTIN)

9.- La idea que los padres tienen de la educación influye en su actitud y en los resultados. Jesús Palacios distingue entre una idea tradicional y una idea moderna. "Las ideas tradicionales se relacionan con expectativas evolutivas tardías, una visión de las capacidades de niños y niñas poco optimistas, una alta valoración de la obediencia, procedimientos educativos de tipo impositivo, una concepción innatista de las capacidades de sus hijos y poco optimismo respecto a la capacidad de influir personalmente sobre dichas capacidades. Las ideas modernas representan el otro polo: expectativas evolutivas más precoces y optimistas, actitudes educativas menos coercitivas, una visión del desarrollo como altamente influenciable por la educación y por su actuación como padres, etc. Los niños con menores oportunidades para adquirir un vocabulario convencional son aquellos cuyas madres son de nivel sociocultural bajo y además sostienen ideas tradicionales. Cuando cambian esas ideas, los niños tienen más oportunidades de alcanzar niveles comparables a los del resto de sus compañeros, con independencia del nivel socioeconómico o educativo de sus progenitores.

10.- *El alejamiento de la familia respecto de la escuela favorece el fracaso escolar*. Entre otros muchos factores que

influyen en el fracaso escolar, hemos de tener en cuenta la "contraposición de culturas entre la familia y la escuela. Aquellas familias cuya cultura, estilos de vida, de relación y de estimulación estén más alejados de la cultura escolar, de sus estilos de vida, de relación y de estimulación, van a ver cómo sus hijos pueden encontrar más dificultades en su tránsito por el sistema escolar. Palacios ha elaborado un estudio sobre niños y niñas de cuatro años. Los recursos educativos a disposición del niño son muy variados. Estos recursos indican una mayor fuente de estímulos educativos (más preguntas, más interés por lo que se hace en la escuela, más tendencia al distanciamiento simbólico de lo inmediato, mayor estimulación del lenguaje), y una mayor proximidad de actividades relacionadas con la cultura escolar (puzzles, juegos de números y letras, lecturas de cuento) Y por una mayor co-implicación del padre junto a la madre.

Para terminar citaré un caso muy llamativo. Muchas investigaciones han demostrado que los niños americanos de origen asiático suelen tener un cociente intelectual superior en unos tres puntos al de los blancos. Por su parte, los médicos y abogados de origen asiático-americano se comportan, grupalmente considerados, como si su CI fuera muy superior (el equivalente de un CI de 110 para los de origen japonés y de un 120 para los de origen chino) al de los blancos (FLYNN). La razón parece estribar en que, durante los primeros años de escuela, los niños asiáticos estudian más que los blancos. Sandford Dorenbush, un sociólogo de Standford que ha investigado a más de diez mil estudiantes de instituto, descubrió que los asiático-americanos invierten casi un 40% más de tiempo en sus deberes que el resto de los estudiantes. "La actitud que sostienen los padres asiáticos es la de que "si no te lo sabes estudiarás esta noche y si aún así tampoco te lo sabes, mañana te levantarás temprano y seguirás estudiando". Ellos consideran que, con el esfuerzo adecuado, todo el mundo puede tener un buen rendimiento escolar". En resumen, una fuerte ética cultural de trabajo se traduce en una mayor motivación, celo y perseverancia, un auténtico acicate emocional (GOLEMAN).

6.- Las familias y los centros educativos.

La escuela debería ayudar a que los padres realizaran mejor sus tareas educativas en casa, y también a que se implicaran en el

funcionamiento de los centros, porque la eficacia de éstos depende de la colaboración de las familias.

El "Harvard Family Research Project" distingue dos modos de colaboración, que me parece importante destacar. La implicación de los padres como "consumidores" de educación, que están preocupados por la que reciben sus hijos, y la participación como "ciudadanos" que quieren colaborar en la mejora de la educación en general. Mientras que aquellos buscan el éxito individual —de sus hijos o de su escuela—, éstos quieren mejorar las escuelas, aumentar el compromiso de los padres, el entorno escolar, la equidad, y la calidad de la enseñanza. Antes me he referido a esta distinción, al hablar de educación directa e indirecta de los padres. Aquella se dirige a sus hijos directamente, ésta al entorno educativo de sus hijos, en especial a la escuela.

A estos movimientos se les conoce como "Community organizing". El "National Center for Community Education", la "National Coalition for Parent Involvement in Education" o el "National Center for Schools & Communities" o el "Family Involvement Networks of Educator", patrocinado por el Harvard Family Research Project, promueven la implicación familiar y ciudadana. A través de la Universidad de Padres pretendo fomentar esta colaboración entre los padres. Por ejemplo, me parece muy importante que los padres de los alumnos de una misma clase se conozcan, y mantengan alguna relación entre sí, porque pueden ayudarse mutuamente a resolver problemas educativos de sus hijos. Además, el grupo de amigos es tan importante para el futuro del niño, que los padres deben intentar conocerlo y relacionarse con él.

El programa de Harvard también intenta cambiar la idea que la escuela tiene de los padres. En vez de verlos como un problema, considera que la comunidad es un recurso, un banco de conocimientos que pueden ser útiles para los estudiantes y los docentes. Basándose en el estudio de 200 grupos de estas comunidades, la "Cross City Campaign for Urban School Reform" identificó las siguientes características de estos grupos:

1.- Trabajan para cambiar las escuelas públicas haciéndolas más equitativas y efectivas para todos los estudiantes.

2.- Consiguen una gran base de miembros para tomar acciones colectivas y conseguir realizar sus proyectos.

3.- Construyen relaciones y responsabilidad colectiva identificando preocupaciones compartidas entre los vecinos y

creando alianzas y coaliciones entre los vecinos y las instituciones.

4.- Eligen líderes para llevar a cabo los proyectos democráticamente decididos.

5.- Usan estrategias de educación de adultos, participación cívica, acciones públicas, y negociaciones para dar poder a los residentes en zonas de bajos ingresos, que se continúen en acciones para resolver los problemas.

La principal función de estas organizaciones es aumentar el capital cívico. Con este nombre se designan las relaciones de confianza y reciprocidad dentro de las comunidades, la participación en actividades solidarias, el consenso básico en valores éticos. A través de conversaciones entre pequeños grupos, los padres comparten sus historias. De este modo aumenta la empatía y se invita a los padres a ayudarse mutuamente. Además, se facilitan puentes entre padres, escuelas, instituciones comunitarias y administraciones públicas. Es curioso que en una sociedad tan participativa como la estadounidense, una de las metas urgentes que estas organizaciones se plantean es vencer la resistencia de las escuelas, reacias a admitir esta participación y activismo ciudadano. Fomentan una novedosa implicación de los padres, cuya presencia aumenta en las escuelas. "Mejoran la comunicación con los profesores, conocen mejor lo que funciona en las aulas, y se convierten en eficaces ayudas para el aprendizaje de sus hijos en casa. Los padres sirven como tutores en clase y en programas después de las clases, conducen talleres de padres y ayudan a la seguridad de la escuela"(LOPEZ).

7.- ¿Qué ocurre si los padres no colaboran?

De todo lo expuesto se deduce una consecuencia buena, otra mala y otra peor. La buena es que los padres pueden mejorar decisivamente la educación y, por lo tanto, el futuro de sus hijos. La mala es que cuando las familias no ejercen esa función, la educación del niño o de la niña se resiente profundamente. Y la peor es que pueden ejercer una influencia malsana. En este caso, los sistemas sociales y educativos deben intentar compensar las carencias familiares. De hecho, los programas elaborados para mejorar el rendimiento de los niños en situaciones de riesgo —por ejemplo el Head Start americano— han tenido éxito cuando dedican parte de sus

esfuerzos a intervenir en las familias y no sólo en las escuelas. La ayuda educativa a las madres es uno de los factores que más influyen en el progreso de los niños. Dada la dificultad del asunto, parece conveniente formar a un personal docente especializado en esas didácticas de emergencia educativa, que ponga en contacto la escuela con familias desestructuradas, negligentes o problemáticas.

8.- El papel de los profesores para facilitar la comunicación con las familias

Volvamos a las familias normales, que tal vez quieran colaborar con la escuela pero no saben cómo hacerlo. Parece evidente que las nuevas tareas educativas exigen un nuevo tipo de profesor. Durante varios años he colaborado en un proyecto para la formación inicial del profesorado de secundaria, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, y he comprobado el poco interés de las autoridades académicas en este asunto. Diseñaré muy rápido el modelo de docente que consideramos necesario en la Universidad de Padres:

1.- El docente debe concebir la educación como un proyecto ético, entendiendo por ética el conjunto de las mejores soluciones que la inteligencia ha alumbrado para resolver los problemas que afectan a la felicidad personal y a la dignidad de la convivencia.

2.- El docente tiene que ser un experto en educación y saber que su función es educar a través de las matemáticas, la literatura, el arte, la gimnasia. No necesitamos más didácticas de cómo se explica la ecuación de segundo grado, pero sí necesitamos que se nos explique cómo educamos a través de la ecuación de segundo grado.

3.- El docente debe educar para la acción y para la convivencia.

4.- El docente tiene que ser un experto en resolución de conflictos. No podemos expulsar los conflictos fuera de la escuela. Vivimos en una sociedad conflictiva y lo que tenemos que hacer es intentar ayudar a resolver los conflictos, explicar por qué hay que resolver los conflictos. Y cuáles son las mejores soluciones.

5.- Los nuevos docentes tienen que ser buenos propagandistas de la educación. Debemos explicarle a la gente qué es lo que estamos haciendo. Abrir las puertas de los centros, atraer a la sociedad a la escuela. En suma, necesitamos un buen marketing educativo.

6.- El nuevo docente tiene que ser experto en colaborar con los demás docentes. Se ha acabado la época del profesor aislado, si es que alguna vez existió. Es el centro el que educa, es todo el sistema el que educa.

7.- El nuevo docente tiene que saber colaborar con las familias y establecer lazos entre la familia y la escuela.

Este es el asunto que se relaciona más directamente con nuestro tema. He revisado los estándares para la selección del profesorado que han publicado diversas organizaciones educativas o psicológicas en Estados Unidos (CASPE). Extracto alguna de las recomendaciones:

"Los docentes tienen que establecer relaciones positivas y productivas con las familias. Y mantener una relación abierta, amistosa y cooperadora con las familias de cada niño, animarlas a que se impliquen en los programas educativos, y fomentar las relaciones del niño con sus familias" (Council for Professional Recognition, www.edacouncil.org)

"Puesto que los niños viven en un entorno familiar y comunitario y dado que las investigaciones indican que la eficacia de la educación infantil depende de la cooperación de los padres y comunidades, los profesionales de la educación infantil necesitan conocer este hecho para realizar su cometido" (National Association for the Education of Young Children –NAEYC, www.naeyc.org

"Los psicólogos escolares tienen que conocer los sistemas familiares, incluyendo sus capacidades e influencia sobre el desarrollo escolar, el aprendizaje y el comportamiento, así como los métodos para conseguir implicar a las familias en la educación" (National Association of School Psychologist, NASP, www.nasponline.org

"Los maestros trabajan con y a través de los padres (with and trough) para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de los niños"."Los buenos docentes trabajan para establecer buenas relaciones con las familias, para participar en la

educación de sus hijos" (National Board for Professional Teaching Standards- NNBPTS,

www.nbpts.org

Quiero hacer especial énfasis en la opinión del National Council of Teachers of Mathematics (www.standards.netm.org), que en el capítulo 8 de sus *Principles and Standards for School Mathematics* afirma que los profesores de matemáticas no deben ser capaces tan sólo de impartir conocimientos a los alumnos, sino de "fomentar la relación con las familias".

9.- La situación española

La participación de los padres en la escuela se hace, fundamentalmente, mediante el contacto con los tutores, la participación en los Consejos Escolares, en la AMPAS y la asistencia a escuelas de padres o actos parecidos. La relación con los tutores no suele ser muy fluida, entre otras cosas porque las horas de visita son escasas, y, normalmente, durante la mañana, lo que dificulta la asistencia de los padres. Además, suelen tener como causa la aparición de algún problema, y pocas veces el deseo de participación de los padres en la mejora de la educación. En España hay una relación familia-escuela menos estrecha que en otros países de Europa. Por ejemplo, el número de reuniones con padres durante el curso es en España del 2'6, en Alemania del 6'10 y en Austria del 4. En estos países no es infrecuente que los padres entren en el aula, pasen algunos ratos allí mientras se realizan las actividades habituales. La presencia de padres o madres en las aulas de educación infantil es en nuestro país prácticamente inexistente (PALACIOS).

La escasa cultura de relaciones familia-escuela no ayuda a que los padres (particularmente los más alejados de los usos, maneras y costumbres de la escuela) transformen sus ideas a propósito de sus hijos, de sus capacidades, de la forma de aportarles estimulación y mejorar sus condiciones de crianza y educación, ni a que cambien la visión que tienen de sí mismos y de su capacidad para influir en el desarrollo infantil. "En el mejor de los mundos, el cambio de ideas tradicionales a ideas modernas podría verse facilitado por la presencia de los padres en el aula, por la observación de la forma en que el profesor o la profesora se relaciona con los niños, les explica cosas, les plantea retos, etc. Pero en la realidad de nuestro entorno,

parece que eso está demasiado lejos de lo que tanto los padres como los profesores están dispuestos a hacer. Por el contrario, la intensificación de las relaciones familia-escuela bajo la forma de más reuniones, de más contactos, de más información e intercambios, parece que pertenece más al ámbito de lo posible. Entendemos que esos intercambios constituyen el contexto ideal para mejorar el acercamiento entre la cultura familiar y la escolar en el caso de aquellos niños y niñas que tienen más probabilidades de fracasar ante las exigencias escolares que son aquellos cuyas ideas y cuyas prácticas familiares están más alejadas de las escolares (PALACIOS).

Las escuelas de padres tienen como finalidad ayudarles a realizar con más seguridad y eficacia sus funciones parentales. Fernando de la Fuente las define como "Una de las estrategias más interesantes para crear un ámbito de diálogo educativo acerca de los fines y medios de la educación: por qué educamos, cómo educamos. Se inserta en el área de la comunicación o conversación, que no intenta lograr ninguna decisión operativa a corto plazo, sino solamente la reflexión, el diálogo, el consenso" (DE LA FUENTE)

Desde los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Madrid, V. Fresnillo Poza y otras autoras, señalan los siguientes indicadores actuales de la necesidad de las Escuelas de Padres.:

- La confusión sobre los valores que deben predominar. Algunos describen a nuestra sociedad occidental como hedonista, competitiva, consumista, individualista...y sin embargo, muchos reconocen encarecidamente valores como la solidaridad, el ecologismo, la cooperación, la tolerancia....
- La falta de tiempo para compartir con los hijos, que hace que la escuela sea en muchos casos su segundo hogar.
- La influencia creciente de los medios de comunicación que interfieren en ocasiones con lo que los padres desean transmitir a sus hijos.
- Las diferencias generacionales con los consiguientes problemas de comunicación entre padres e hijos.
- La falta de dedicación o de conocimientos para mejorar como persona y ofrecer así a nuestros hijos un mejor modelo de conducta" (FRESNILLO)

El punto negativo del funcionamiento de estas escuelas es el escaso número de padres/madres asistentes, ya que en el 70% de las estudiadas participan hasta 20 personas, no pasando

en muchos casos de 10. Se aducen problemas de trabajo y de tiempo para justificar las ausencias, por lo que resulta importante saber cómo animar a los padres a que participen. He intentado paliar alguno de las mayores dificultades aprovechando las nuevas tecnologías de la comunicación. La Universidad de Padres, que está teniendo una excelente acogida, imparte las clases a través de Internet.

La ausencia de participación se percibe también al estudiar los Consejos Escolares de Centro, y las Asociaciones de Madres y Padres. Los Consejos Escolares plantean problemas especiales respecto de la dirección de los centros, que están volviendo a ser debatidos con motivo de la nueva Ley de Educación (LOE), y que exceden de este trabajo. Respecto a las AMPAS, el informe publicado por la CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres de Alumnos) revela el bajísimo índice de participación. La asistencia a las reuniones organizadas por el AMPA está en el 18% de los padres, y la participación en la organización del AMPA, en el 4%.

10.- Una pedagogía compartida

Cuando entendemos la educación como algo más que el mero aprendizaje de conceptos, cuando nos estamos refiriendo a los recursos fundamentales del carácter, a los hábitos afectivos y volitivos, a la capacidad de dirigir la propia conducta, a la educación moral, vemos con claridad que la escuela y la familia deben colaborar. Y deben hacerlo de forma sistemática. Por eso quiero proponer la elaboración de una "pedagogía compartida". Considero que el espacio "formalmente educativo", es decir, el que tiene como objetivo consciente educar, tiene dos centros: la escuela y el hogar. Ambos constituyen un espacio común, que debe tener las mismas reglas y metas. Dicho así, parece obvio y, sin embargo, plantea problemas de una enorme complejidad. Para comprenderlo, basta recordar el debate sobre la enseñanza de "educación para la ciudadanía" que se ha dado en España recientemente. Las familias tienen reconocido el derecho a elegir la educación moral que sus hijos van a recibir. De este derecho surge una alternativa: (1) la escuela sigue los deseos de los padres y se hace confesional en algunos casos, (2) la escuela impone las normas a los padres en el espacio público, respetando su derecho en el espacio educativo privado. Ambas soluciones impiden la consolidación de ese "espacio educativo común"

que me parece necesario.

La dificultad me obliga a invertir el argumento. El "espacio educativo común" no está al comienzo, sino al final. No existe tal espacio, pero sería bueno que existiera. Por ello, debemos esforzarnos en mostrar que es posible y que es necesario. La polémica sobre la educación moral se diluye cuando traducimos la educación en valores en términos de educación del carácter. La educación moral se convierte en "educación de las virtudes", y así se recoge una magnífica tradición que integra la sabiduría griega, la teología cristiana, las filosofías orientales, o las investigaciones de la psicología positiva. El consenso sobre las virtudes básicas es consistente. ¿Quién no va a valorar la valentía, o la justicia, o la templanza, o la responsabilidad, o el buen juicio? Las virtudes, que son hábitos operativos, fortalezas, recursos fundamentales, no prescriben, sino que descubren, inventan, reconocen, justifican. No se trata de imponer un recetario moral, sino enseñar a pensar bien, sentir bien y actuar bien.

La "pedagogía compartida" debe procurar que padres y docentes tengan una información común. Por eso, propongo que los padres deberían recibir un "Libro de los padres", en el que se explicara lo que va a estudiar su hijo o hija en ese curso, los objetivos educativos, los recursos del carácter que se van a trabajar, y cómo podrían colaborar desde sus hogares. En la escuela primaria podrán ayudar a los niños en el aprendizaje de los contenidos, es decir, en la instrucción. Según vayan avanzando, es posible que a los padres les resulte más difícil realizar ese cometido. Sin embargo, siempre podrán encargarse de supervisar el trabajo de sus hijos, elogiar sus progresos, y mostrar interés por lo que hace en la escuela. En cambio, la ayuda para la formación del carácter permanece vigente y necesaria hasta el final del proceso educativo. Creo que esta pedagogía compartida podría dar resultados sorprendentes.

11.- Conclusiones

De este veloz recorrido podemos sacar algunas conclusiones útiles. Los problemas educativos son complejos, pero tenemos muchas herramientas en nuestras manos para resolverlos. Por ello es importante, tras haber explicado nuestra situación, nuestros objetivos, nuestras necesidades, hacer una llamada a la acción. Vivimos en una sociedad acelerada, basada en el

conocimiento, que va a conocer posiblemente transformaciones muy profundas, que pueden ser buenas o malas. Nuestros hijos se van a encontrar con un mundo ferozmente competitivo, donde van a tener que aprender y reciclarse continuamente si quieren mantener su nivel de vida, donde muchas culturas diferentes van a convivir, y donde las relaciones humanas probablemente continuarán fragilizándose. Va a ser un mundo lleno de posibilidades, pero muy difícil. Por ello es urgente que les procuremos un "capital educativo" que les permita sobrevivir.

No podemos seguir encerrados en un circulo de excusas, en el que los padres acusan a la escuela de ineficacia, la escuela se queja de que los padres mandan a sus hijos sin una socialización mínima, por fin todos se ponen de acuerdo y culpan a la televisión, para dar lugar a que los directores de las cadenas digan que ellos se guían por el gusto del público y que si la escuela pusiera delante de las pantallas espectadores refinados, sus programas serían refinados; por último, las quejas se elevan al gobierno, que suele cambiar la ley, y otra vez a empezar. Para romper este círculo infernal, cada uno debe intentar actuar desde su ámbito de posibilidades. Creo que es importante elevar el nivel del debate educativo, y creo que hay que incitar a las familias a que recuperen su protagonismo educativo. Su presión sobre las administraciones públicas puede ser eficaz, si antes se ha alcanzado entre la sociedad civil un consenso básico en materias educativas. No habrá un Pacto de estado en educación si previamente no hay un Pacto cívico sobre la educación. Este escrito intenta colaborar a que ese consenso educativo de la sociedad civil sea una realidad.

5
El lugar de las escuelas religiosas en las sociedades democráticas liberales

Walter Feinberg
(The University of Illinois)

Este trabajo tiene dos objetivos. El primero es mostrar que las democracias liberales religiosamente pluralistas no tienen la obligación de apoyar las escuelas religiosas a tiempo completo. Aquí argumento contra la posición que sostiene que el apoyo a las escuelas religiosas a tiempo completo está justificado como derecho humano inherente. También argumento contra aquellos que aseguran que el apoyo a los padres que envían a sus hijos a escuelas religiosas está justificado en base a la eficiencia y la justa competitividad. Posteriormente desarrollo una justificación limitada para el apoyo a tales escuelas siempre que los requerimientos de las democracias liberales religiosamente pluralistas sean satisfechos de forma transparente.

El segundo objetivo es defender que el estado liberal tiene la obligación de permitir que las escuelas libres religiosas a tiempo completo puedan funcionar y que, en el caso de que quisiera clausurar una escuela de estas características, acarree la carga de la prueba.

Este trabajo se estructura de la siguiente manera. Comienzo con la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y me planteo la naturaleza del derecho que tiene un padre a educar a su hijo. Demuestro que los artículos que figuran en la Declaración de Derechos Humanos sobre la educación, cuando se analizan en conjunto, requieren la interpretación de si han de ser compatibles con los ideales de las democracias liberales. Después propongo una interpretación que sea coherente con las necesidades de las sociedades liberales, religiosamente pluralistas. Dada esta interpretación muestro la razón por la cual es importante promover la educación pública por encima de la educación religiosa y privada.

Posteriormente, centro mi atención en las cuestiones económicas y muestro que dependen de reducir erróneamente la educación a una mercancía y que al hacerlo confunden dos tipos de cargas de prueba —una perteneciente al estado para

demostrar que las escuelas religiosas deberían ser denegadas. En este punto también abordaré las consideraciones que deben realizarse para que el estado pueda acarrear esa carga. La otra carga pertenece a las escuelas religiosas, que deben demostrar que merecen el apoyo público. Concluiré el escrito analizando otras razones que puede haber para el apoyo público a las escuelas religiosas, indicando que algunas medidas de apoyo son aceptables bajo ciertas condiciones, dependiendo de consideraciones locales.

1. La Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas

La Declaración de Derechos Humanos establece lo siguiente en relación con la religión y la educación:

Artículo 18
Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye el derecho a cambiar de religión o creencia, así como la libertad de manifestar su religión o creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

En el Artículo 26 también dice

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Y entonces añade, también en el Artículo 26:

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos requiere una interpretación. Son los Artículos 18 y 26 # 2 sólo aplicables a la educación basada en el estado, dejando carta blanca para los padres? Permitiría entonces el Artículo 26 # 3 que los padres rechazaran tal educación para sus hijos? O bien, tal y como yo sugiero aquí, el derecho de los padres a educar a sus propios hijos está limitado por los Artículos 18 y 26 #2? Si leemos el Artículo 26 # 3 como un derecho separado concedido

a los padres, entonces les permitimos controlar la educación de sus hijos sin considerar la información que se necesita para escoger inteligentemente de entre los méritos de otras religiones y sin la experiencia que ayudaría a desarrollar una tolerancia y amistad transversal entre religiones.

La lectura alternativa, aquella que tiene más sentido para las democracias liberales de religión pluralista, es que los derechos de unos padres a educar a sus hijos está limitado por el derecho del hijo a recibir información y habilidades que le permitan desarrollar una conciencia informada, para poder analizar las cualidades de las diferentes religiones y cambiar sus creencias religiosas. También está limitado por la necesidad de promover la tolerancia y la amistad cívica entre grupos religiosos. Así, si un padre tiene el derecho de educar a su propio hijo y de mejorar sus ideas y creencias, este propio derecho está limitado por la necesidad de promover el interés en la libertad de pensamiento, conciencia y religión y de mejorar la comprensión, la tolerancia y la amistad cívica.

2. El Ideal de la Escuela Pública

Estas limitaciones son esencialmente las mismas que los principios que comprende el ideal de la escuela pública en las sociedades democráticas, liberales y de religión pluralista. (Las sociedades democráticas liberales y de religión pluralista son aquellas que toman al individuo como unidad de desarrollo moral y educativo, sostienen que cada individuo tiene un valor moral equitativo y mantiene un clima en el cual los diferentes individuos pueden poseer diferentes creencias religiosas y no religiosas). Las limitaciones incluyen la promoción de la autonomía, la igualdad y la fraternidad. Estos tres intereses son críticos para la supervivencia de las sociedades democráticas liberales generación tras generación. Las escuelas públicas juegan un papel esencial en su reproducción y definen su objetivo característico. Aunque otras escuelas, privadas y religiosas, quizá escojan promover estos ideales, sólo a las escuelas públicas se les exige que hagan de ellos una parte básica y transparente de su proyecto educativo. Las escuelas privadas pueden preferir descuidar la igualdad al proporcionar a los alumnos ya aventajados una ventaja adicional mientras que las escuelas religiosas pueden preferir descuidar la autonomía al promover una visión espiritual como absoluta.

En síntesis, la autonomía incluye la libertad de pensamiento, conciencia y religión. Interesa que el niño desarrolle las habilidades y actitudes requeridas para un futuro abierto, y para el desarrollo de una conciencia madura. Implica una obligación por parte de las escuelas públicas que deben desarrollar la capacidad de reflexión para comprender y revisar el concepto heredado del bien. Los padres no tienen esta obligación. Más bien pueden proporcionar una concepción unificada y singular del bien y tienen el derecho libre, sin trabas, pero no exclusivo, de trasladar a sus hijos sus propias creencias y actitudes.

La igualdad implica el respeto por la igualdad de derechos y la libertad para los demás. La idea es que todas las personas son dignas de igual respeto y oportunidades. Es un deber de las escuelas Públicas el proteger este derecho y garantizar que todos los niños disfruten de igual consideración, respeto y oportunidades. Los padres no tienen esta obligación, de hecho tienen la obligación moral de favorecer a sus propios hijos de muchas maneras.

La fraternidad implica la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todos los grupos. Son los entendimientos y el compañerismo que se necesitan para mantener un nivel razonable de cohesión social en el marco de una sociedad plural, y sirve para mejorar la cohesión social salvando las diferencias entre grupos. Se refleja en la obligación que tienen las escuelas públicas de promover una identidad que trascienda la lealtad a una particular comunidad racial, cultural o religiosa y de conectarla con las prácticas, actitudes y habilidades de las democracias liberales. Los padres no tienen la obligación de ser liberales ni democráticos.

3. Dos tipos de Fraternidad

Todas las sociedades requieren cohesión social y por tanto, por sí sola, la fraternidad no es específica de las democracias liberales. Por esta razón necesitamos distinguir dos niveles diferentes de fraternidad —un nivel delgado que es apropiado para las democracias liberales y un nivel grueso que no lo es. La fraternidad delgada promueve la *comprensión* entre diferencias de grupos necesaria para incrementar la autonomía e igualdad. En contraste con el interés de la fraternidad gruesa, no promueve la unidad nacional por encima de todo lo demás ni insiste en que todas las diferencias de grupo sean

absorbidas para generar, en una fusión, un único interés nacional. Más bien simplemente incrementa la confianza mútua que permite que miembros de un grupo puedan confiar en que los miembros de otro grupo difundan los ideales democráticos, incluyendo la autonomía y la igualdad para todos, y el poseer la actitud y habilidades requeridas para sostener prácticas democráticas.

La fraternidad es un interés derivado de esta interpretación. Se requiere para mantener la estabilidad transversal entre diferencias de grupo, educando a los ciudadanos sobre la necesidad de proteger la autonomía y la igualdad superando barreras raciales, de sexo, religiosas o de características sexuales. Cuando se seleccionan profesores y alumnos de una diversidad de grupos religiosos y sociales, como a menudo hacen las escuelas públicas, se cumple una condición para el desarrollo de la fraternidad —la oportunidad de establecer amistades concretas y relaciones de tutela que superen las fronteras entre grupos.

Los padres no tienen porque promover este objetivo y pueden sentirse legítimamente satisfechos "mezclándose con los de su tipo".

4. Tensiones entre Valores de Familia y Valores Democrático-Liberales

Algunas familias promueven valores anti-democráticos como son la desigualdad entre sexos, la intolerancia racial y religiosa, la homofobia y prefieren escuelas que no contradigan estos valores, y que quizá incluso puedan apoyarlos. Teniendo en cuenta las muchas otras funciones importantes que realizan las familias y dada la relación especial entre un padre y un hijo, los estados liberales se muestran reticentes a interferir a nivel familiar con el proceso de transmisión. Esto hace que sea especialmente importante para los alumnos pertenecientes a tales familias: estar expuestos a una escolaridad que sea discontinua con los valores transmitidos por sus familias.

Por otra parte, incluso en las familias donde el fanatismo y la intolerancia se encuentran ausentes, los valores apropiados para la vida familiar pueden estar en tensión con los valores requeridos por una sociedad democrática. Por ejemplo, se espera de los padres que favorezcan a sus propios hijos, y que distribuyan el afecto y los bienes entre sus hijos de acuerdo con sus necesidades, y no según sus méritos. Un padre que

considerara en primer lugar los méritos de los hijos de otros en vez de considerar las necesidades de sus hijos podría bien ser visto como irresponsable. Los padres que descuidan las necesidades de sus propios hijos para servir las necesidades de niños que nunca han conocido no serán alabados por su moralidad. Por ejemplo, los padres que disuaden a su hijo para que no solicite una plaza en una universidad porque piensan que hay otros estudiantes que lo merecen más y que deben ser considerados no serán alabados por su equidad.

Sin embargo, las escuelas deben enseñar a los niños las habilidades y actitudes que se requieren para vivir en una sociedad civil, y éstas incluyen velar por la imparcialidad y la justicia. Los estudiantes deben aprender a considerar a los extraños como iguales en muchas situaciones y a aceptar que las recompensas se distribuirán según patrones de rendimiento y excelencia, y no sólo según la necesidad. En la esfera pública, la idea formativa de la democracia, la igualdad de oportunidades, requiere que las personas sean recompensadas según sus méritos y no por virtud del afecto o del estatus especial. Así, se espera de las escuelas públicas que eduquen a los niños más allá de los valores incrustados en la vida familiar, ayudándoles en el desarrollo de los valores requeridos por la sociedad civil y la política democrática. A las escuelas públicas incluso se les exige, como es correcto, que enseñen a los alumnos a descartar el afecto personal o la orientación religiosa para juzgar a sus compañeros y hacerlo en base al rendimiento y el mérito. Las escuelas públicas están en tensión con valores que son perfectamente apropiados en el marco de la familia. Aunque a menudo exista un principio meritorio en el funcionamiento de las escuelas religiosas, está limitado porque sólo se aplica a los niños que ya comparten la misma religión. Una cosa es elegir al mejor estudiante católico para ser el capitán del equipo de fútbol, o para protagonizar el papel principal de una obra teatral. Otra cosa muy diferente es seleccionar al mejor estudiante, independientemente de su religión, como debe suceder en una escuela pública.

5. Tensiones entre Valores Religiosos y Valores Democrático-Liberales

Una profunda tensión también puede existir en el seno de las democracias liberales entre la necesidad de recompensar el mérito y la necesidad de respetar las diferentes creencias

religiosas. Por un lado, la conservación de unas formas liberales de gobierno requiere que los ciudadanos posean, comprendan, y aprecien inter-subjetivamente los valores que son críticos para una vida democrática, valores tales como la igualdad, y la imparcialidad. Poseer estos valores inter-subjetivamente simplemente quiere decir que cada ciudadano no sólo los posee él mismo sino que también puede confiar en que otros ciudadanos también los posean. Como ya vimos, ésta es la condición básica para la fraternidad. Por otro lado, los valores democráticos también incluyen la libertad de culto y la transmisión de creencias a nuestros hijos, aún cuando estas creencias no concuerden con los valores democráticos inter-subjetivos. Las escuelas religiosas, por ejemplo, pueden favorecer legítimamente a los profesores y alumnos que comparten las mismas creencias.

Dar prioridad a las escuelas gestionadas públicamente y a las escuelas responsables ante el público supone comprender que la cohesión social en una democracia requiere alimentar ciertos entendimientos inter-subjetivos a la vez que se permite la importancia del respeto hacia la integridad de la religión. Dar prioridad a las escuelas públicas significa posibilitar a los padres, digamos que a través de los beneficios fiscales, clases menos numerosas y otras ventajas, pero sin coaccionarlos para que envíen a sus hijos a las escuelas que de forma transparente apoyan el ideal de la escuela pública.

6. La Educación no es una Mercancía

El ideal de la escuela pública ha sido retado recientemente por argumentaciones que comparan la enseñanza con otras mercancías, asegurando que vienen a ser cosas muy parecidas, y que los padres deberían poder utilizar el apoyo del estado para escoger la que mejor se adapte a sus ideas sobre la educación. Este reto añade combustible a la idea según la cual los padres tienen derechos ilimitados a la hora de controlar la educación de sus hijos. Según esta visión de la educación, cuando el estado utiliza sus recursos para dar prioridad a las escuelas públicas está ejerciendo un monopolio moralmente ilegítimo. Si la educación se concibe como si fuera otro mercado más, entonces proporcionar a los padres los medios necesarios para escoger escuelas privadas y religiosas es algo que cobra sentido.

Concebir las escuelas estatales como una mercancía desatiende la obligación especial que tiene la educación de promover la autonomía, la igualdad y la fraternidad, sirve para debilitar el ideal de la escuela pública ocultando la distinción crítica entre un derecho paterno para educar a sus hijos en cualquier escuela de su elección por un lado, y una preferencia respaldada por el estado por el otro. Volver a poner el ideal de la escuela pública en el punto de mira significa que si el estado tiene que apoyar a escuelas homogéneas debería hacerlo sólo en los casos en los que las escuelas no violen la preocupación por la autonomía, la igualdad y la fraternidad. Por ejemplo, la igualdad y la autonomía quizá se obtenga mejor para algunos grupos oprimidos proporcionando escuelas separadas voluntarias donde pueda mantenerse la identidad cultural y pueda alimentarse la autoestima personal.

Aunque los gobiernos democráticos a menudo acomodan escuelas religiosas, la noción de la educación entendida como una mercancía minimiza la importancia del ideal de la escuela pública. La justificación para las escuelas públicas es promover la democracia liberal y el pluralismo. Concebir estas escuelas en términos de monopolio ilegítimo menosprecia este ideal. Dada una ideología pura de mercado, los padres tienen el derecho a la información estandarizada, principalmente sobre el rendimiento académico de los alumnos de escuelas diferentes en exámenes estandarizados administrados por el estado y sobre la satisfacción del alumno y de los padres con las diferentes escuelas. Esto permite comprar por comparación, y algunas escuelas religiosas y privadas prosperan bajo tales medidas. Sin embargo, las normas básicas de la democracia —la inviolabilidad del individuo, la primacía de los derechos, la igualdad ante la ley, la ascensión según el mérito—, por nombrar algunos pocos, la enseñanza de los fundamentos retóricos básicos del estado nación democrático se delega a las escuelas independientes religiosas y privadas, que tienen la libertad para profundizar en ellos o no hacerlo.

La analogía del mercado se desglosa en dos partes. En primer lugar, la financiación pública de una preferencia parental individual difiere de una relación tradicional de mercado. En ésta, el comprador proporciona su propio dinero para adquirir una mercancía y así poder satisfacer una necesidad auto-determinada. De este modo, el comprador define la necesidad como propia y también decide si el producto la ha satisfecho. En aquella, el público le proporciona la financiación al padre para que adquiera un “producto”

(educación) que tiene un impacto directo sobre el niño. En el intercambio económico hay dos partes primarias —el comprador y el vendedor. En el intercambio "educativo" hay cuatro partes, el público, el padre, la escuela y el niño. Además, en el intercambio económico se presupone que el comprador tiene la capacidad para definir sus propias necesidades, que tiene la información necesaria para determinar que producto, de entre una lista de posibles, le satisfará más, y posteriormente es capaz de determinar si la elección fue buena, según haya colmado sus expectativas.

Un verdadero intercambio *educativo* no puede hacer estas suposiciones. La familia quizá escoja el producto pero es, en el caso de las fórmulas de elección, el público el que paga las facturas y es el niño el que, en última instancia, experimentará el acierto o la mala fortuna de la elección. En tal intercambio el público tiene ciertos intereses que tienen que ver con la coherencia, la estabilidad y la justicia de una sociedad, y el niño tiene ciertos intereses en un futuro que es bastante autónomo y bastante auto-determinado. Esto significa que el niño tiene un interés por convertirse en el tipo de persona capaz de reflexionar y evaluar sobre diferentes concepciones de la buena vida, incluyendo aquellas que hayan sido moldeadas y transmitidas por sus padres y su comunidad religiosa.

Sin embargo, estos intereses aún no están actualizados para los niños más jóvenes, y dado que el desarrollo de una elección reflexiva puede significar que un niño desarrolle una distancia crítica con respecto a los valores del padre, muchos padres no verán con buenos ojos una escuela que promueva la autonomía. Concebir las escuelas como si fueran simples mercancías puede generar una anomalía de mercado cuando el comprador (la familia) escoge un producto que no es adecuado para el consumidor (el hijo), y lo hace utilizando el dinero que pertenece a una tercera parte (el contribuyente) cuyos intereses pueden no haberse considerado.

La segunda forma de fracaso que tiene la analogía de mercado es la manera en la que clasifica la educación. La sociedad protege sabiamente algunas cosas, impidiendo que sean definidas exclusivamente como mercancías. Entre éstas se incluyen las partes del cuerpo de una persona, sus hijos, y sus favores sexuales. Son cosas que están correctamente excluídas de pertenecer a muchos mercados. En otros casos, el mercantilismo se limita. Los profesionales pueden vender sus servicios pero tienen prohibido vender ciertas cosas que surgen

como consecuencias de tales servicios. Los psicoanalistas y los abogados no pueden vender la información que sus clientes les proporcionan, aún cuando sus clientes consientan la venta. Elizabeth Anderson afirma algo parecido en relación con el estado.

En el caso de que el estado promoviera la libertad y autonomía del individuo, no tiene porque concebirse a sí mismo como el cliente de todos los proyectos que financia. Su principal objetivo al financiar proyectos no es servir los intereses políticos del estado, ni el interés personal de sus funcionarios, ni siquiera los gustos de la mayoría, sino ampliar el abanico de oportunidades significativas disponibles para sus ciudadanos, apoyando a las instituciones que los capaciten para gobernarse a sí mismos según las normas internas a los modos apropiados para los diferentes tipos de bienes.

Los mercados son sólo apropiados en la medida en la que dan soporte a unos bienes que pueden satisfacer unas finalidades que son internas a la actividad en cuestión. La educación tiene dos bienes internos que limitan su mercantilización.

A nivel individual, el valor educativo interno es el desarrollo de la capacidad de análisis reflexivo orientado hacia la toma de buenas decisiones y una vida próspera. Como se ha mencionado, éste es el bien de la autonomía, y está íntimamente ligado al segundo valor interno de la educación.

A nivel de sociedad, el valor educativo interno es el bien de la igualdad o la necesidad de reconocer y tomar conciencia sobre el derecho de los demás a desarrollar una capacidad de análisis reflexivo que les permita prosperar. Estos dos valores, la autonomía y la igualdad, son los dos valores que deben circunscribir cualquier aseveración sobre la elección educativa. Son lo que se requiere si la elección debe ser considerada una elección *educativa* en contraposición a lo que sería una elección vocacional o religiosa. Todas las democracias liberales tienen la responsabilidad de perseguir estos objetivos a través de la educación.

7. Las Escuelas Religiosas no tienen porque ser Democráticas

Aunque hayan algunas, quizá muchas, escuelas religiosas que promuevan los valores democráticos, la promoción de la democracia no es lo que las convierte en escuelas religiosas. Las escuelas religiosas acostumbran a requerir un cierto

distanciamiento del estado para poder enseñar sus propias creencias y prácticas sin interferencias innecesarias. Así, mientras las escuelas financiadas públicamente han de responder ante los organismos públicos, las escuelas religiosas mantienen un cierto distanciamiento respecto a dichos organismos con el objetivo de poder enseñar sus propias creencias y prácticas. Además, muchas religiones enseñan la creencia según la cual sus propios feligreses ocupan una posición especial en el orden de las cosas, y estas religiones quizá no conciban la igualdad o la fraternidad como objetivos básicos de la educación de sus hijos. Estas religiones a menudo promueven una identidad separada que excluye a los miembros de otras religiones, considerándolos como personas de menor valor.

Más aún, la igualdad de sexo supone un problema para algunas religiones que consideran que la mujer debería estar sometida al hombre. Otras religiones conciben la autonomía como un valor extremadamente individualista y egoísta, y en consecuencia, no ocupa un lugar prioritario en su escala de valores. Resumiendo: las escuelas religiosas pueden considerar legítimamente que su principal cometido es la reproducción de feligreses y no la reproducción de ciudadanos meditabundos. Esto podría bien suceder, y podría suceder intencionadamente, pero no es la condición de una educación religiosa. Irónicamente, en la medida en la que la educación pública logre crear y mantener una cultura democrática robusta cuya influencia se extienda más allá de la escuela, el público podrá tener más confianza en que la cultura democrática influya también en los alumnos de las escuelas religiosas.

8. Diferentes Cargas de Prueba

El razonamiento previo no debe tomarse como un razonamiento contra el reconocimiento de la legitimidad de las escuelas religiosas a tiempo completo. Tampoco debería entenderse como un argumento categórico en contra del apoyo financiero del estado a tales escuelas. Más bien es un razonamiento sobre la base lógica de dicho apoyo, rechazando tanto el argumento que considera que los padres tienen un derecho ilimitado a educar a sus hijos según deseen, como el razonamiento de la eficiencia que considera que la educación es simplemente otro mercado más, y que la enseñanza es otra simple mercancía.

La legitimidad y el apoyo son en gran medida cuestiones diferentes porque implican cargas de prueba diferentes. La idea misma de la diversidad religiosa, que es crítica para el estado liberal, coloca una pesada carga de prueba sobre el estado para mostrar que una particular escuela religiosa no es legítima. Al fin y al cabo, la religión es uno de los generadores del pluralismo que el estado liberal tiene el deber de proteger. Esto concede a los padres el derecho presunto de educar a sus hijos en el marco de su propia religión, y pocos pondrían en duda que los padres tienen el derecho de reproducir sus propias creencias y prácticas religiosas en sus hijos.

Además, la autonomía y la reflexión no funcionan en un vacío. Dependen del desarrollo de un conjunto inicial de habilidades y de un concepto específico heredado del bien. Somos autónomos en la medida en la que podemos reflexionar sobre (y modificar) nuestro concepto del bien o hacer ajustes en nuestro modo de vida. Pero ése concepto del bien proviene de alguna parte —habitualmente de nuestros padres y de sus comunidades y, de este modo, la revisión opera sobre una forma concreta de vida ya establecida.

Sin embargo, que el apoyo financiero a una escuela religiosa reduzca los recursos que se destinan a las escuelas públicas significa que tal apoyo se resta potencialmente de los recursos requeridos para la reproducción de los valores liberales. Esto añade una carga diferente sobre las escuelas religiosas cuando llega el momento de analizar la cuestión del apoyo público y algunos países pueden decidir sencillamente, y con plena legitimidad, no conceder apoyo a las escuelas religiosas basándose en diversas razones históricas, políticas o sociales. De ahí que incluso aquellos países que destinan fondos públicos al apoyo de las escuelas religiosas deberían exigir una fuerte justificación basada en ideales liberales.

Dado que tal apoyo no puede ser reclamado como *derecho* y dado que la educación no es simplemente otra *mercancía* que deba ser comprada y vendida en un mercado es importante que la justificación por el apoyo a cualquier escuela específicamente religiosa reúna ciertos criterios generales. En primer lugar, el razonamiento debería tener durabilidad, que se prolongue más allá de cualquier ventaja inmediata pero temporal para las escuelas religiosas; en segundo lugar, debería ser aceptable para las personas que no pertenezcan a una comunidad religiosa particular; en tercer lugar, debería ser normativamente y objetivamente precisa; y finalmente, no

debería ser incompatible con las necesidades de las sociedades democráticas liberales.

A modo de ejemplo, en tiempos recientes algunos han afirmado empíricamente que los niños pertenecientes a las escuelas católicas rinden mejor que los niños provenientes de las escuelas públicas en exámenes estandarizados. Por sí sola, ésta podría ser una buena razón para que un padre enviara a su hijo a una escuela católica, pero no es suficiente para justificar el apoyo del estado porque no cumple la condición de la durabilidad. El rendimiento es algo que fluctúa con el paso del tiempo, y una escuela que obtenga buenos resultados en un año dado no tiene porque cosechar los mismos resultados al año siguiente. Por ello no es razón suficiente para retirar el apoyo público a las escuelas estatales y destinarlo a las escuelas católicas ni para discriminar a las escuelas religiosas no católicas cuyos alumnos no estén a la altura de los alumnos provenientes de la escuela pública. En efecto, puede bien ser vista como una razón para proporcionar un mayor apoyo para la educación pública con el objetivo de ayudar a mejorar su futuro rendimiento.

Otra argumentación influyente que cumple la condición de durabilidad pero que no reúne la condición de precisión es la que afirma que es tan injusto el apoyo a las escuelas no religiosas como el apoyo a las escuelas religiosas, y que cuando se trata de temas relacionados con nuestras creencias, todos somos feligreses —ya seamos creacionistas o evolucionistas. Según esta visión, las escuelas financiadas públicamente que enseñan ciertas doctrinas de la ciencia, como es la evolución, como si fueran verdad están siendo beneficiadas en detrimento de las escuelas religiosas financiadas privadamente. Ésta es la fuerza de la acusación según la cual las escuelas públicas son las “Iglesias del Humanismo Secular”, y que obligar a los padres a apoyarlas sin ofrecer una alternativa religiosa financiada públicamente es una forma de tiranía. Si este argumento fuera preciso, podría ser una razón aceptable para el apoyo del estado a las escuelas religiosas. Sin embargo, la argumentación se ha construido sobre la confusión existente entre lo no religioso y lo anti-religioso.

La acusación de tiranía de la escuela pública no es adecuada, como mínimo, por dos razones. En primer lugar, las escuelas públicas son responsables (o deberían serlo) ante todos los ciudadanos, y sus programas están (o deberían estar) disponibles para ser inspeccionados, retados y debatidos a través del proceso político. Al final podría bien ser que un

padre en particular tuviera objeciones con respecto a la conducta de las escuelas, pero existen vías para el cambio colectivo por parte de los ciudadanos. En segundo lugar, las escuelas públicas no enseñan las doctrinas del Humanismo Secular. Enseñan, o deberían enseñar, biología, química,...etc. Los Humanistas seculares creen que estas asignaturas dejan poco espacio, si es que dejan alguno, para lo sobrenatural. Otros, sin embargo, creen que la complejidad y el orden que revelan tales asignaturas son una señal de la intervención divina. El hecho de que las escuelas públicas mantengan silencio en relación a estas cuestiones no es ni un respaldo a las ideas humanísticas seculares ni una comprensión teísta de la naturaleza. Significa enseñar a los alumnos lo que comprenden los científicos sobre su mundo natural y cómo se desenvuelven para adquirir tales conocimientos —a través de los métodos de la ciencia.

Defender la escuela pública de una acusación global de tiranía no debería confundirse con las acciones individuales de los profesores o gestores, que de hecho pueden ser incorrectos, incompetentes, faltos de profesionalidad o tiránicos. Si un profesor menosprecia las creencias de un niño, ya sean creencias basadas en la religión o no, es una forma de tiranía profesional y debería considerarse una falta de profesionalidad. Pero los profesores de las escuelas públicas pueden usar su posición para centrar su atención sobre una tradición religiosa, como sucede cuando un profesor cristiano se reúne con alumnos cristianos para rezar antes del inicio de la clase dentro del recinto escolar, mostrando un compromiso que los no cristianos a menudo pueden concebir como una acción hostil y ofensiva.

En una sociedad liberal el público tiene un interés en la promoción de una educación que permita que los alumnos aprendan las normas básicas democrático-liberales, incluyendo las normas que abogan por el respeto de las personas que son diferentes. Los padres que poseen fuertes compromisos religiosos pueden compartir tales intereses o pueden no hacerlo, y los principios básicos de la sociedad liberal requieren que sus propias creencias y actitudes sean respetadas. Pero, sin embargo, no requiere que se proporcione un apoyo público para ayudarles a transmitir creencias y actitudes anti-liberales a sus hijos, y tampoco requiere que los padres posean el derecho exclusivo a educar a sus propios hijos según estas creencias. La cuestión de si se deben permitir las escuelas de tiempo completo auto-financiadas que promuevan valores anti-

liberales no es sólo un tema relacionado con la libertad de conciencia. También es una cuestión de obligación por parte del estado de proteger los derechos de autonomía de los niños y los derechos de igualdad de la sociedad.

Siendo cierto que la libertad de conciencia se aplica al desarrollo y a la expresión de las creencias propias de cada uno, no es aplicable, excepto indirectamente, a la transmisión de ésas creencias a los propios hijos en instituciones financiadas públicamente. Los niños tienen el derecho de crecer con la posibilidad razonable de tener ocasión de desarrollar unas creencias que sean diferentes de las de sus padres y el estado liberal no exige a los alumnos que asistan a la escuela —ya sea privada o pública— con el objetivo de reproducir las ideas de sus padres.

El tema del apoyo a las escuelas religiosas de talante más tolerante y abierto es un tema complicado debido a varios factores. Entre ellos se encuentra la preferencia por parte de la mayoría de las escuelas religiosas por contratar a profesores que pertenezcan a la fe. Esto significa que hay fondos públicos que se destinan a prácticas de contratación selectiva. Esta preferencia es perfectamente comprensible dado el deseo de mantener el sabor confesional específico de la escuela. Sin embargo, presenta serios problemas cuando afecta a fondos públicos. Debería proporcionar dudas considerables a aquellos que están considerando si se debería ampliar la financiación pública a las escuelas religiosas y también debería generar serias dudas en los educadores religiosos que están considerando solicitar tales ayudas. En el caso de que las escuelas religiosas se financiaran públicamente, probablemente se materializaría una presión para exigir contrataciones abiertas en base a expedientes académicos. Sin un seguimiento público sería imposible determinar si una escuela promueve valores liberales de forma consistente y efectiva.

Dado que el apoyo estatal a una educación religiosa no es un derecho sin restricciones, los estados liberales pueden decidir financiar algunas escuelas religiosas, basadas en un compromiso con los valores liberales, pero no tienen porque dar apoyo a ninguna ni a todas las escuelas religiosas. Las escuelas que reúnan los criterios de justificación deben poder demostrar que no contradicen los ideales del liberalismo, aún cuando la religión se sienta incómoda con ciertos principios. Como ejemplo, los estudiantes católicos podrían ser informados sobre el rechazo de la homosexualidad que defiende la Iglesia, incluso cuando la escuela enseña a los alumnos a no degradar a

los homosexuales, ni discriminarlos en la esfera política y económica, sin tener en cuenta donde crea la Iglesia que irán a parar en una vida ulterior. Las escuelas religiosas anti-liberales, escuelas que rechazan los principios de autonomía e igualdad, y que pretenden monopolizar el pensamiento pueden ser discriminadas y los estados pueden negarles apoyo económico. Por ello, aunque los derechos paternos y la eficiencia de mercado no sean razones fundamentales para dar apoyo a las escuelas religiosas, el apoyo es permisible cuando se cumplan ciertas condiciones de liberalismo.

La gran pregunta no es la del apoyo, sino que es la siguiente: ¿se debería permitir que las escuelas, anti-liberales a tiempo completo, ya sean religiosas o no, operasen en el marco del estado liberal? Dado que los padres no tienen el derecho de negar a sus hijos la autonomía que desarrolle su educación, no tienen el derecho de enviar a sus hijos exclusivamente a una escuela que retrase la autonomía. Pero el estado liberal debe conceder mucho margen de maniobrabilidad a los padres, y esto coloca una gran carga de prueba sobre el estado liberal.

Los principios del liberalismo limitan la intromisión de los gobiernos en el espacio privado de la familia, incluso cuando existe evidencia concluyente de que los padres están enseñando ideas anti-liberales. Sin embargo, una escuela, ya sea religiosa o no, tiene un status diferente al de una familia. Es un organismo de transición que sirve para auxiliar al niño en los ajustes que debe hacer para poder interactuar en la sociedad civil y política. Dada su función de transición el estado tiene una mayor autoridad para supervisar el desarrollo del niño dentro de la escuela del que tiene para supervisar su desarrollo dentro de la familia y ello implica que tiene un papel legítimo para entrometerse en la transmisión de valores anti-liberales en el marco de una escuela.

La pregunta de si se debería permitir que las escuelas anti-liberales operasen dependerá del carácter del "anti-liberalismo" de la escuela. Si una escuela simplemente promueve los valores religiosos por encima de los democráticos, el coste del pluralismo sería demasiado caro para que el estado interfiriese en su funcionamiento y debería permitirse que la escuela continuara funcionando. Como mencioné anteriormente, la religión es uno de los motores del pluralismo que el estado debe proteger. Si este motor debe mantenerse dentro de un liberalismo robusto, las escuelas que promuevan un sistema preferido de valores deben ser distinguidas de las que inculcan intolerancia para todos los

modos de vida que difieran de los propios. Aquéllas deben permitirse, éstas no.

Dado que el liberalismo implica un compromiso a la coexistencia de muy diversas doctrinas y modos de vida, el estado liberal debe ejercitarse con cautela antes de interferir en las preferencias educativas de los padres. Cuando se esté considerando la legitimidad de las escuelas religiosas de tiempo completo debe darse por sentado que existirá un cierto grado de chovinismo y, siempre y cuando estas escuelas no reciban financiación pública, deberían tolerarse. Según algunos cristianos, los judíos y los musulmanes no pueden entrar al paraíso; según un profesor fundamentalista, los Unitarios permiten que Hitler entre a su paraíso; según algunos profesores musulmanes, el cristianismo es politeísta; según algunos judíos, los judíos tienen un derecho concedido por Dios sobre Israel. Aunque estas afirmaciones nos puedan parecer extrañas a aquellos que no compartimos el sistema de creencias, por sí solas no constituyen una amenaza al pluralismo democrático. Aunque hayan razones para objetar a tales enseñanzas, son parte del plan de estudios de algunas instituciones religiosas, e incluso quizá sirvan para aligerar la presión ideológica sobre las escuelas públicas.

La regulación estricta de estas instituciones, una regulación que vaya más allá de los criterios mínimos de seguridad y académicos, es problemática porque la regulación por parte del estado de las enseñanzas religiosas supone un problema serio para las democracias liberales. Aquí se coloca una carga de prueba sobre los hombros del estado cuando llega el momento de supervisar a las escuelas religiosas más allá de los mínimos de seguridad y académicos, y a las escuelas religiosas privadas a menudo se les ha permitido funcionar fuera del consenso social. Esta carga, sin embargo, consiste en tolerar, y no apoyar a tales escuelas.

Además, la intensidad del compromiso no debería confundirse con el adoctrinamiento. Una prueba importante consiste en verificar si a los estudiantes se les ha proporcionado la perspectiva requerida para decidir si quieren abandonar una tradición y si se les ha proporcionado las habilidades necesarias para hacerlo si así lo decidieran. Estas habilidades incluyen tanto la educación académica y vocacional necesaria para desempeñar una profesión en la sociedad y la capacidad para considerar el valor de las diferentes prácticas tradicionales. Los legisladores deben pues distinguir entre las escuelas que reflejan la intensidad de compromiso de los padres, de aquellas

que emplean la manipulación psicológica, el entreno limitado de las habilidades o la intimidación para inhibir a los futuros adultos de que abandonen una tradición religiosa.

Sin embargo, si tales escuelas operaran con el objetivo de negar un nivel mínimo de autonomía, de promover una intolerancia significativa o de retrasar el desarrollo de una capacidad razonable para abandonar una cierta tradición o rechazar un sistema dado de creencias, el presunto derecho concedido a los padres no debe ser suficiente para impedir el cierre de una escuela. Una medida menos dramática sería permitir que la escuela se mantuviera abierta durante las tardes o los fines de semana como suplemento a las escuelas públicas aceptables a las que el niño estaría obligado a asistir. Tal y como indica Brighouse, un defensor de la elección: "Los padres tienen el derecho fundamental de tener relaciones íntimas con sus hijos, las cuales están condicionadas por la protección de ciertos intereses de los hijos. Fracasar en la protección de estos intereses equivale al decomiso del derecho, de la misma forma que el fracasar en el cumplimiento de las leyes equivale al decomiso del derecho que uno tiene a la libertad de asociación".

Una argumentación problemática es la que liga la educación religiosa con una preocupación por los derechos de las minorías en peligro de extinción a mantener su cultura a través de la educación. Sin embargo, el estado no incurre en una falta de respeto si se niega a apoyar a una escuela religiosa, a diferencia de lo que sucedería si no proporcionase un apoyo extraordinario a las minorías o las culturas en peligro de extinción. Se incurriría en una falta de respeto si no se garantizase un clima de seguridad en el cual los feligreses puedan practicar y expresar sus creencias e involucrar a sus hijos en ellas. Esta concepción del respeto permite que prosperen creencias de muchos tipos sin exigir a aquellos que no creen de un cierto modo a que apoyen tales creencias. El respeto hacia las tradiciones religiosas, sin embargo, no compromete al estado a pagar el salario de sus sacerdotes o profesores.

9. Condiciones para el Apoyo Estatal a las Escuelas Religiosas

Aunque el derecho de un padre a educar a su hijo en su propia religión no obliga al estado a apoyar económicamente ése derecho, muchos países democráticos liberales sí proporcionan

apoyo de algún tipo a los niños que asisten a escuelas religiosas. En estas situaciones el apoyo lo proporcionan tanto los ciudadanos como los feligreses, tanto los no creyentes como los creyentes y es importante que las condiciones para el apoyo no sean contradictorias con los ideales liberales básicos. Algunas de estas condiciones serán específicas a las escuelas, mientras que otras serán pertinentes al clima social en el cual se incrustan las escuelas. La idea principal es que la escuela no debería entrar en contradicción con los ideales de autonomía, igualdad y fraternidad, y que no debería servir para deslegitimar la política liberal. A continuación se enumeran cuatro de estas condiciones: A. Crecimiento en la autonomía y en la primacía del objetivo educativo. B. Igualdad política. C. La integración de grupos diversos en la sociedad. D. La legitimidad y coherencia del sistema. Estos puntos se analizan a continuación.

10. Autonomía y Crecimiento y la Primacía del Objetivo Educativo

Repitiendo lo ya dicho, la autonomía se relaciona con la capacidad de desarrollo de un niño para escoger una vida acorde con su concepto del bien, desarrollado críticamente por uno mismo. La autonomía requiere la habilidad para reflexionar sobre el proceso de socialización propio de cada uno, y a la larga tomar un mayor control sobre ese proceso. El crecimiento se refiere a la capacidad del niño para incorporar nueva información e influencias a ésa vida a medida que su interacción con su entorno físico y social adquiere mayor intencionalidad, orientándose hacia un objetivo. El crecimiento requiere la guía del adulto, pero el objetivo para la sociedad liberal es desarrollar independencia de voluntad y control. El control parental es pues el control dirigido hacia el desarrollo de la independencia.

Un padre, por primera vez, guía las manos de sus pequeños sobre el ratón del ordenador. El pequeño no comprende nada sobre la intención del padre, pero disfruta el contacto físico y permite que su mano sea guiada. Algunos meses después el padre nota como su hijo ha cogido el relevo en su intencionalidad. La mano del padre juega un papel cada vez menor en el control del ratón y la mano del hijo paulatinamente carga con un mayor esfuerzo. Pronto el niño utiliza el ordenador por sí mismo, abriendo el juego sin ayuda.

Entonces, con el paso del tiempo, selecciona sus propios juegos. Posteriormente, utilizará el ordenador para comunicarse con otros, e incluso se olvida del juego original y del placer obtenido en el contacto con la mano de su padre sobre la suya mientras trabajan orientando al ratón. De este modo, el niño se libera de la dependencia inicial en la mano e intenciones del padre.

Educar a los niños de forma que se mantenga la dependencia inicial y se reproduzcan los objetivos de los padres en el niño sin crítica alguna es una forma de tiranía. No es que al niño se le obligue a hacer algo en contra de su voluntad. Más bien se le está negando al niño la oportunidad de desarrollar una voluntad propia. La ciudadanía de las democracias liberales tiene un interés en evitar este tipo de educación porque le interesa reproducir las condiciones subjetivas que son esenciales a su propia reproducción como sociedad liberal.

Que a un padre se le permita escoger una escuela para su hijo que genere dependencia y retrase el desarrollo de un juicio independiente es un juicio de valor. El juicio requiere valorar las consecuencias del trastorno en la relación padre/hijo en contraste con la probabilidad de que el niño fracase en el desarrollo de las habilidades y disposiciones requeridas para una vida como ciudadano autónomo. El presunto derecho está de lado de la autoridad parental. Sin embargo, tal y como se indicó anteriormente, el derecho de un padre a educar a su hijo no es un derecho absoluto y puede ser ignorado cuando perjudique seriamente al niño, y perjudicar incluye retrasar su capacidad para desarrollar un juicio independiente y el empleo de la manipulación para desarrollar una persona demasiado dependiente y servil.

Es importante recordar que los criterios para definir la manipulación no son fáciles de fijar con precisión. A menudo supone un beneficio para los niños, incluso para aquellos cuyos padres no son especialmente sabios a la hora de comprender sus propias motivaciones manipuladoras o lo que más conviene al hijo, que se ejerza cautela en el momento de sostener el control estatal sobre la autoridad paterna para educar a los hijos en escuelas específicas. La tragedia de la educación de los niños americanos nativos en escuelas de internado gestionadas por el estado en los Estados Unidos y la de los aborígenes en Australia deberían ser evidencia suficiente de que el gobierno no es necesariamente más sabio que el padre, ni siquiera más sabio que un padre insensato. Sin embargo, aquellos fueron casos en los cuales la primacía del objetivo

educativo se subordinó a un objetivo social mayor de asimilación total y los niños fueron apartados del entorno protector del hogar para ser colocados en un entorno totalmente institucional proporcionado por el estado.

Sin embargo, aunque la cuestión de si los padres deberían poder escoger escuelas para sus hijos que generen dependencia y retraso del desarrollo de un juicio independiente sea un juicio de valor, la cuestión de si los estados liberales deberían apoyar tales escuelas no lo es. Una condición para el apoyo a las escuelas religiosas en la sociedad democrática liberal es que no subviertan las condiciones subjetivas necesarias para la reproducción de ciudadanos democráticos liberales y que para ello proporcionen los requerimientos educativos para que los niños puedan crecer convirtiéndose en ciudadanos reflexivos y autónomos. Una de estas condiciones es que a una edad adecuada al niño se le permita distanciarse emocional e intelectualmente de la forma de vida con la que se encuentran más familiarizados, y el comprender que existen muchas otras formas razonables de vida. Las escuelas religiosas que rechazan la contratación de gente perteneciente a otras religiones sin considerar los méritos o la materia en cuestión, o que obstaculizan la consideración de otros puntos de vista razonables son escuelas en las cuales el objetivo religioso ha suplantado al objetivo democrático. Es apropiado denegar el apoyo a tales escuelas incluso cuando haya otras escuelas religiosas que sí lo reciban.

11. Igualdad Política

Una de las características de muchas escuelas religiosas es que proporcionan a los estudiantes una disposición para favorecer a aquellos que comparten su orientación religiosa por encima de aquellos que no la comparten. El mensaje fundamentalista según el cual los ateos y los miembros de otras fes religiosas irán al infierno; la visión musulmana según la cual Mahoma fue el último profeta y el más grande, en posesión de una versión más completa del mensaje de Dios que la de Moisés o Jesús; la creencia judía según la cual los Judíos son el pueblo escogido por Dios, son todas ellas, de una u otra forma, creencias de exclusión. El efecto de exclusión puede incluso ser más penetrante cuando se dirige a niños jóvenes que aún no han tenido mucho contacto con miembros de otras religiones y que todavía no comprenden las funciones metafóricas del lenguaje.

Dado que los miembros de la ciudadanía pertenecen a credos muy diferentes así como a ninguno, tienen un interés en mitigar el efecto de estos mensajes excluyentes y de fortalecer las posibilidades de cooperación entre personas pertenecientes a diferentes grupos dentro de la sociedad.

Tanto las escuelas religiosas como las no religiosas pueden llevarlo a cabo. Por ejemplo, independientemente del mensaje religioso, las escuelas pueden promover un mensaje de igualdad política donde los estudiantes aprendan a separar su posicionamiento religioso auto-definido de su posicionamiento político y donde tomen conciencia de que su voz política, incluso cuando esté alimentada por su fe, no debería tener más valor que la de cualquier otro ciudadano.

Esto puede enseñarse de varios modos en el marco de un contexto religioso. En algunas religiones puede ser visto como una manifestación del respeto que surge del valor moral de cada individuo. En otras, quizá pueda ser concebido como una de las implicaciones de la auto-falibilidad que emerge del pecado original. Al promover esta distinción, los educadores religiosos deberían incentivar a los estudiantes a que se convirtieran en personas críticas que reflexionen sobre los errores doctrinales cometidos por líderes religiosos del pasado. Por ejemplo, las escuelas baptistas sureñas podrían tener temas que explorasen la defensa errónea de la esclavitud por parte de su propia Iglesia y su tardía retractación. Los mormones, siguiendo las lecciones sobre su propia persecución podrían explorar el fracaso de la iglesia al rechazar como miembros a personas negras. Las escuelas católicas podrían estudiar el comportamiento de la Iglesia durante la inquisición y las cruzadas. Y las escuelas Judías podrían alentar a los estudiantes para que reflexionaran sobre la relación existente entre judíos y palestinos y la cuestión de la justicia social. Las escuelas islámicas podrían explorar el tema del Islam y la libertad de opinión.

En todas las escuelas religiosas la distinción entre la disposición de favorecer a los creyentes similares a uno mismo podría mitigarse con apelaciones a la humildad y a la siempre presente posibilidad de que cualquiera, incluidos sus propios líderes religiosos, puedan equivocarse sobre la voluntad de Dios. Tales programas en el marco de las escuelas religiosas podrían recorrer un largo camino hacia la apertura de un espacio para el desarrollo posterior de una amistad cívica. Sin embargo, sin la existencia de estos mensajes mitigadores hay

pocas vías para la promoción del ideal de amistad cívica transversal entre congregaciones.

Las escuelas religiosas podrían reconocer la humanidad de todos, de los creyentes y de los no creyentes por igual, y la obligación que cada uno de nosotros tenemos para capacitar a los demás para que participen en la definición de nuestros futuros individuales y colectivos. Amar al prójimo como uno se ama a sí mismo permite que el prójimo y uno mismo participen juntos sin miedo ni odio en el diseño de su futuro común en una sociedad liberal democrática. Tal y como dijo un erudito talmúdico:

"La inviolabilidad de la vida no es una función de origen nacional, de afiliación religiosa o estatus social. En ojos de Dios, el ciudadano más humilde es igual que la persona que ocupa el puesto más alto…'Al cielo y a la tierra pongo por testigos de que, ya sea israelita o pagano, hombre o mujer, esclavo o sierva, el santo espíritu desciende sobre el ser humano únicamente en función de sus actos".

12. El Factor de Bienvenida

Las sociedades democráticas liberales requieren personas bien informadas y entendidas para participar en discusiones políticas, para escuchar el punto de vista de los demás, para defender y enmendar su propio punto de vista cuando la razón y consideraciones más amplias sugieran hacerlo. Las sociedades democráticas liberales también necesitan ciudadanos capaces de participar en la economía, capaces de aprovechar las oportunidades que ofrece, y capaces de definir nuevas oportunidades y de fijar nuevas prioridades económicas.

Las escuelas religiosas pueden proporcionar estos servicios tan bien como, y a veces incluso mejor, lo hacen las escuelas públicas. Sin embargo, la educación es algo más que los servicios que proporciona una escuela a sus alumnos. Los ciudadanos de las sociedades democráticas liberales deben tener la libertad psicológica, así como la libertad política, para trasladarse desde una parte de su país a otra, y esta movilidad requiere que la educación sea concebida como algo disponible para sus hijos.

La disponibilidad no sólo requiere que exista una escuela en el lugar de nuevo asentamiento sino también que la escuela en cuestión sea un centro al que el niño pueda asistir sin ser discriminado y con unas expectativas razonables de ser

admitido. Dada una población de gran movilidad, los ciudadanos de las sociedades liberales deben asegurar que todas las regiones del país tengan escuelas que puedan proporcionar una atmósfera hospitalaria para los niños de diversa procedencia.

Este requerimiento proporciona un problema especial en algunas sociedades. Una forma en la que se utiliza la religión (o se interpreta que se está utilizando) es como señal de bienvenida para los creyentes de una fe y como señal hostil para aquellos que no son miembros. Así la presencia de una escuela religiosa financiada públicamente de tan sólo una o dos confesiones puede servir como advertencia, a aquellos pertenecientes a otras confesiones, de que vivirán tiempos difíciles en este lugar.

En sociedades con altas densidades de población, o en aquellas que tienen posibilidades muy limitadas de movilidad, esto quizá no suponga un gran problema. Así, en Holanda, una nación pequeña y densamente poblada puede proporcionar muchos tipos diferentes de escuelas religiosas en un área pequeña. Si un alumno no se siente bienvenido en una de ellas, puede escoger asistir a otra. Esta aproximación funcionará según sea el sentido común de la población y su habilidad para desarrollar vías de cooperación entre confesiones religiosas.

Los países más grandes con áreas donde la población está dispersa pueden tener más dificultades con este tipo de organización. La gente en las sociedades liberales necesita ser libres para trasladarse allí donde la situación lo requiera o donde les apetezca, y cuando lo hacen deben tener la certeza de que sus hijos tendrán escuelas disponibles en las que no haya discriminación a causa de su raza, credo, color o religión. Además, necesitan tener la certeza de que las escuelas disponibles no agredirán la identidad religiosa o no-religiosa de sus hijos al exigirles que remoldeen sus vidas para conformar una cierta imagen de bondad. Los estudiantes gays no pueden aspirar a escuchar que amamos al pecador, sino que odiamos al pecado. A los estudiantes judíos y musulmanes se les debe permitir la veneración sin atosigarlos con la figura de Jesús en las aulas, los estudiantes católicos no deberían de tener que escuchar las enseñanzas que rechazan el status divino de Jesús o que afirman que creer en Jesús es una violación del Primer Mandamiento y los niños no creyentes no deberían estar expuestos al proselitismo o ser tratados como intrusos.

Cuando una comunidad tiene sólo unas pocas escuelas públicas, es importante que indiquen una bienvenida a

cualquiera que pueda tener una razón para trasladarse a la comunidad, y esto es algo improbable cuando todas las escuelas transmiten un mensaje sectario. El hecho de que tales escuelas no generen una protesta significativa no es razón suficiente para apoyarlas ya que los posibles manifestantes quizá hayan entendido su presencia como un mensaje hostil. Esto puede ser difícil para algunos países que han estado dominados por una única tradición religiosa. Sin embargo, la pertenencia total requiere que las personas de diversas confesiones y los no creyentes sientan que el país entero, y no sólo algunas de sus partes, les pertenece.

13. Legitimidad, Responsabilidad y Coherencia

Una de las cuestiones críticas en el apoyo público a las escuelas religiosas conlleva la necesidad del desarrollo de la fraternidad entre grupos religiosos y no religiosos como vía para generar una cohesión social adecuada. Históricamente ésta ha sido una de las razones críticas por las que algunas naciones han dado prioridad a una u otra religión. Querían proporcionarle al ciudadano emergente el resultado y las lealtades de los ya asentados y se daba por hecho que conectar las escuelas públicas con un único programa religioso era una forma efectiva de conseguirlo.

A medida que las poblaciones globales incrementan su movilidad y que las afiliaciones religiosas se diversifican en una nación cualquiera, a medida que se hacen preguntas acerca de la hegemonía del grupo dominante, la conexión entre solidaridad nacional y compromiso religioso no puede darse por sentado, y a veces es un factor de trastorno entre grupos religiosos y étnicos. Reducir la conexión entre lealtad nacional y una única afiliación religiosa puede favorecer al vulgo más que propiciar una unión entre ambos.

Los niños pueden desarrollar la lealtad hacia el principio según el cual el estado liberal permite a cada persona venerar a quien quiera y que podrán tener la tranquilidad de saber que no se favorecerá ninguna creencia por encima de la suya. Esto significa que cualquier apoyo estará condicionado a la promoción del excedente de lealtad que se requiere para que las sociedades liberales, multi-religiosas sigan funcionando. Bajo determinadas circunstancias esto puede conseguirse mejor proporcionando apoyo a las escuelas religiosas. En otras circunstancias quizá se consiga denegándoles el apoyo.

Sin embargo, el excedente de lealtad de cada religión individual hacia el estado proporciona una fuerte estructura jerárquica pero una débil estructura horizontal, y genera inestabilidad entre grupos. La coherencia requiere conexiones entre diferencias religiosas así como entre los miembros de cada religión y el estado. Las escuelas públicas proporcionan este apoyo cuando confeccionan aulas con diversidad religiosa y proporcionan las condiciones para la formación de amistades entre fronteras religiosas (y no religiosas). Las escuelas religiosas quizá puedan proporcionar este apoyo de formas diferentes, por ejemplo al desarrollar contacto formal con escuelas pertenecientes a confesiones diferentes y alentando a los estudiantes para que participen en acontecimientos cívicos e inter-religiosos. Cuanto más se estimulen estos desarrollos, mayor será el argumento a favor del apoyo y financiación públicos.

14. Responsabilidad Pública y Transparencia

Si las escuelas religiosas han de ser soportadas por los fondos públicos, entonces deberían ser responsables ante un organismo público, y el problema entonces consiste en encontrar formas de conseguirlo sin sacrificar el carácter único de las diferentes orientaciones religiosas. Por lo menos existen tres formas para conseguir este objetivo. 1. Utilizar exámenes estandarizados en asignaturas clave para asegurar que los alumnos poseen los conocimientos mínimos pero evitando una supervisión directa de la enseñanza por parte de la comunidad. 2. Proporcionar fondos para apoyar y supervisar la parte secular de la educación a la vez que se exige a la congregación religiosa que apoye, libre de la supervisión del gobierno, la parte devota y sectaria de la educación. 3. Exigir a las escuelas participantes que incluyan a miembros del público general en su departamento de dirección. Estos departamentos podrán entonces fijar los criterios y decidir como deben supervisarse las escuelas.

Aunque no sean la panacea que los legisladores imaginan, en la medida en que los exámenes estandarizados proporcionan una guía orientativa para evaluar el éxito de una escuela en su preparación de los alumnos, lo cierto es que tienen una cierta utilidad limitada. No obstante, su utilidad debería calificarse en situaciones específicas en lo que se refiere a las escuelas religiosas. Por ejemplo, imaginemos una

escuela que defiende que los exámenes estandarizados generan una competitividad enfermiza y enfrenta a alumnos entre sí de forma que se crean trastornos en la totalidad de la comunidad religiosa. Si una escuela de este estilo deseara mantenerse auto-suficiente y también quedar excluida de la evaluación por parte del estado, entonces el estado tendría la carga de mostrar las razones por las cuales no habría de hacerlo o bien proporcionar medios menos competitivos para medir el rendimiento del alumno. Si el caso fuera, sin embargo, que la escuela deseara beneficiarse del apoyo de los fondos públicos debería desarrollar, para conseguir la aprobación del estado, métodos alternativos de evaluación. Por ejemplo, la escuela podría abrirse a los miembros de la comunidad, a la instrucción a través de aulas-cinta de vídeo y al desarrollo de métodos no intrusivos que evalúen el rendimiento de los alumnos. Aunque los exámenes estandarizados son cada vez más habituales a medida que los estados ejercen un mayor control sobre las escuelas, nos dan muy poca información sobre el clima de la escuela, sobre sus méritos o desmerecimientos y no pueden revelar gran cosa sobre la autonomía y el crecimiento, o sobre la igualdad y el respeto entre diferencias de grupo.

La segunda posibilidad —apoyar sólo la parte de la educación dentro de la escuela religiosa que tiene un objetivo secular— presenta problemas similares. Para muchas escuelas confesionales no es posible separar lo devoto de lo secular porque el clima global de la escuela está orientado hacia el fomento del compromiso con una fe específica. Así, cuando los niños estudian matemáticas, lo hacen en un aula que tiene un gran crucifijo colgado de la pared o frente a un profesor ataviado con una kipá, o bien con los niños separados de las niñas siguiendo ciertas tradiciones ortodoxas. Las lecciones de inglés pueden girar en torno a virtudes religiosas, y la enseñanza de las ciencias sociales puede enfatizar la importancia de ciertos héroes religiosos mientras que gran parte del discurso que se presupone asume cierta orientación religiosa tal y como muestra el siguiente ejemplo de una escuela católica en Irlanda.

Envié a mi hijo de cuatro años de edad a la escuela local durante un año. Desafortunadamente, recaía sobre mí la responsabilidad de sacarlo de la escuela durante la clase diaria de "religión" [a la cual ella no quería que su hijo asistiera y cuya exención está permitida por la ley]. Esto comportaba que alguien tenía que ir a la escuela diariamente al mediodía para sacarle… Y cuando ocurrió que se organizaban viajes a la

iglesia, lo cual sucedía en un horario externo al tiempo lectivo de la clase de religión, no se me informaba.

Las escuelas religiosas conllevan ciertas expectativas. Sientan las premisas a partir de las cuales se desarrollan otras discusiones. Pongamos un ejemplo:

Un sacerdote entró en la clase de mi hijo y dijo, "Supongo que todos van a ser confirmados". En ese momento algunos alumnos señalaron bromeando a mi hijo, diciendo que él no era religioso. El sacerdote le preguntó por qué no le iban a confirmar. Mi hijo dijo que él no hacía religión. "¿Por qué no?" preguntó el sacerdote. "No es un asunto de su incumbencia y no quiero responder a más preguntas". Hubo un largo y frío silencio.

La tarea difícil es proporcionar un sistema de soporte y de responsabilidades en el cual la mecánica interna de la escuela pueda mantener su carácter religioso de forma que no discrimine sutilmente contra aquellos que, sea cual sea la razón, deseen asistir a la escuela, sin compartir su orientación religiosa.

La tercera posibilidad requeriría que las escuelas recibiesen fondos del estado para incluir en su directiva a miembros escogidos por una mayor comunidad nacional que representen los intereses del público mayoritario y que sirvan para mediar entre los requerimientos religiosos y democráticos. Los miembros externos de la directiva pueden ser los responsables de supervisar sólo los cursos académicos mientras que los cursos religiosos serían terreno exclusivo de los miembros confesionales de la directiva. Aquí también existen riesgos ya que todo dependería en gran medida de la calidad y de la orientación de los integrantes de la directiva, y de su habilidad para definir la línea entre lo religioso y lo académico de forma clara. Las clases de religión continuarían siendo opacas y además, podrían generarse problemas si se filtrasen conflictos externos hacia el interior de la escuela o si existiesen problemas internos que se difundieran por la comunidad. Aún así, esta aproximación facilita más posibilidades de transparencia a la vez que permite el crecimiento del programa religioso.

15. Transparencia

He comentado algunas de las condiciones que pueden hacer que el apoyo estatal a las escuelas religiosas sea aceptable.

Cada una de estas posibilidades requiere, sin embargo, que se permita que algunos aspectos de la educación religiosa continúen en la opacidad, ocultos de la visión del público. La falta de transparencia es una razón para tener una visión sesgada a favor de las escuelas públicas no religiosas. Por ejemplo, los estados liberales democráticos tienen que calibrar cualquier beneficio fiscal que pudieran conceder a los padres partidarios de las escuelas religiosas contrastándolo con el daño potencial que pudiese causar a la enseñanza pública.

Mi argumentación a favor de las escuelas públicas no supone que simplemente porque una escuela esté financiada por el estado y deba responder ante el estado esté sirviendo a la democracia. Demasiadas veces ocurre lo contrario. Tan sólo supone que los valores básicos de autonomía, igualdad y fraternidad son componentes esenciales en la evaluación de tales escuelas y que éstas están obligadas a mostrar un rendimiento transparente para el público mayoritario. Cuando una escuela pública fracasa considerablemente en alcanzar el ideal su rendimiento se somete a debate y deliberación. La transparencia de las escuelas públicas permite que haya una sanción pública cuando fracasan en promover los ideales democráticos más básicos, y la retórica puede proporcionar las normas para re-examinar el rendimiento.

La falta de transparencia pública en muchas escuelas religiosas retrasa su argumento a favor del apoyo público. La autonomía se ve amenazada cuando se distorsiona la ciencia para que encaje con la doctrina religiosa. La igualdad se debilita cuando una escuela degrada el estatus de las mujeres o de los homosexuales, y la fraternidad se fractura cuando a los alumnos se les enseña que su propia religión es la única verdadera y que todas las demás son falsas.

Dado que las escuelas son instituciones complejas, se requiere transparencia a diferentes niveles. El contenido de la enseñanza es el más obvio y también el más fácil de proporcionar. Aquí la transparencia sólo requiere un análisis de los textos empleados en la clase y un examen para poder determinar la medida en la que el contenido objetivo ha sido absorbido por los alumnos. Muchos teóricos conservadores creen que la transparencia se obtiene cuando se publican los resultados de los exámenes conseguidos por una escuela. Sin embargo, la autonomía y la igualdad son rasgos del carácter más que del contenido de la mente, que se transmiten tanto a través de la pedagogía como a través del contenido.

Aunque la transparencia del contenido sólo requiera la inspección de libros de texto y comunicar los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes estandarizados, existen otros tres aspectos de la educación que son críticos para la comprensión de la trascendencia que una escuela otorga al desarrollo de la autonomía, la igualdad, y la fraternidad. Éstos son los siguientes: la pedagogía del profesor, el clima del aula, y la cultura de la escuela.

16. Transparencia y Pedagogía

La pedagogía son los medios a través de los cuales se transmite el contenido de la enseñanza. Un "mismo" hecho puede ser relatado o descubierto. La fórmula de multiplicar 10x10=100 puede ser enseñada de forma que cada vez que un alumno la oiga, responda "100" tal y como lo haría un loro, pero también puede ser explicada de forma que cuando el alumno escuche por primera vez 10x11 sea capaz de proseguir porque ha aprendido lo que significa multiplicar. La pedagogía es importante no sólo por lo que se refiere a la entrega suficiente del contenido. También es importante porque la naturaleza misma del contenido cambia dependiendo de la pedagogía. Esto sucede porque además de transmitir un contenido directo —por ejemplo, 10x10=100, la pedagogía también transmite un contenido indirecto sobre la naturaleza del aprendizaje y del conocimiento. Aunque la práctica juega un papel importante en la educación, los profesores que emplean únicamente los ejercicios de repetición que requieren la simple memorización por parte de los alumnos están comunicándoles indirectamente que el conocimiento es un sistema cerrado y que el aprendizaje es una materia cuyo papel es fútil. En cambio, los profesores que fomentan la investigación y la experimentación comunican que el conocimiento tiene un final abierto y que el aprendizaje implica iniciativa, especulación y una cautelosa observación. De ahí que la transparencia de la pedagogía requiera contacto con el profesor y el aula. Que el texto comente la autonomía y la igualdad supone ciertamente una ayuda pero si los estudiantes no tienen las oportunidades para realizar elecciones aproximadas, si están constantemente entrenados y examinados para respoder con una "respuesta correcta" excluyendo formas más activas de investigación, entonces la escuela no está formando a los alumnos para que sean autónomos.

17. Transparencia y el Clima del Aula

Además del contenido y de la pedagogía cada aula tiene un cierto tipo de clima que tiñe el proceso de transmisión de cierta forma. El clima de un aula incluye las condiciones de fondo en el cual se incrusta la enseñanza y que moldea el sentido de trascendencia e identidad de los alumnos. Cuando el profesor agrupa a todos los niños en un extremo del aula y a todas las niñas en el otro extremo para realizar una competición de ortografía, la enseñanza se entrega en un clima de género, y los alumnos aprenden que su identidad como niño o niña es un factor trascendente en el rendimiento académico. Un clima puede ser competitivo o de cooperación, puede ser paciente o impaciente, parcial o imparcial, entre otros. Viene marcado por rasgos tales como la forma en la que se agrupan alumnos con diferentes niveles de habilidad —homogéneamente o heterogéneamente, por el tiempo que el profesor dedica a diferentes tipos de alumnos, si alienta a los alumnos tímidos a que hablen; si los niños tienen un trato de favor frente a las niñas. Cuales son los alumnos a los que se les permite vagar, o interrumpir y a cuales no. Puede estar fijado a través de actos informales de estudiantes y profesores como sucedió cuando un profesor fundamentalista en una escuela cristiana trajo una tira cómica que mostraba un Paraíso Unitario al que accedían Hitler y Darwin. Cada uno de estos factores influye en el tipo de valores que se transmiten y determina quien los recibe y como lo hace. Tal y como sucede con la pedagogía, el clima de la escuela no es transparente a distancia, sino que requiere la observación del aula para su discernimiento.

18. Transparencia y la Cultura de la Escuela

Aparte del contenido, la pedagogía y el clima del aula, las escuelas tienen una cultura distintiva en la cual los patrones presupuestos y auto-sostenibles de significado e interacción personal impregnan el entorno en el interior y exterior de las aulas. Los elementos de una cultura a veces pueden ser observados con claridad en la política y actos oficiales de la escuela. Una escuela católica despide a una profesora embarazada porque su pareja es una mujer y la escuela tiene una política contra las relaciones lesbianas. Sin embargo,

puede ser bastante sutil, transmitido a través de actos que se ignoran. Por ejemplo, en tono de broma un niño llama a otro marica, justo en el momento en el que un alumno gay oye el comentario burlesco dándoles la espalda avergonzado y un profesor que presencia la escena sonríe en silencio. Quizá sea la cultura de una escuela, más que el contenido y la pedagogía de la enseñanza o el clima de un aula, el elemento de mayor opacidad y el más difícil de tratar desde el interior. Dado que cada alumno y cada profesor experimenta la cultura, es el transmisor de valores más penetrante, y tendrá la influencia más duradera en la medida en la que la autonomía, la igualdad y la fraternidad sean transmitidas con efectividad dentro de la escuela. Porque la cultura es en gran medida una característica que se presupone en una escuela, sin que existan sanciones internas para castigar a los infractores.

La transparencia total requiere que estos cuatro aspectos del sistema escolar estén disponibles para ser examinados por el público en formas que van más allá del análisis superficial de libros de texto y la comunicación de los resultados obtenidos en exámenes.

19. Participación del Estado en la Educación Religiosa

Los estados democráticos pueden preferir no exigir los requerimientos de transparencia total y tomar riesgos con el funcionamiento de escuelas anti-liberales, pero no financiadas, como precio que debe pagar el liberalismo para obtener pluralidad. Pero este precio no puede ser demasiado caro y, como mínimo, el estado debe exigir que los alumnos estén expuestos académicamente a las ideas básicas de la ciencia y a los principios básicos de la democracia. En nombre de la pluralidad, el estado puede permitir que una escuela se abstenga de respaldar estas ideas, pero los estudiantes deben estar familiarizados con estos conceptos y con el papel que juegan en la sociedad. Para las escuelas no financiadas la transparencia del contenido en asignaturas académicas quizá sea suficiente para obtener la aprobación del estado.

En este caso el estado fijaría unos niveles mínimos académicos para las escuelas religiosas en lo referente al tamaño de la clase, la seguridad y las asignaturas básicas como las matemáticas y la lectura. En cursos más avanzados se exigiría a los estudiantes que comprendiesen la constitución básica, los documentos fundadores o leyes de la sociedad y que

comprendiesen también las consecuencias que acarrea su incumplimiento. El control estatal tan sólo se pondría en marcha cuando hubiese evidencia de que se estuvieran violando los derechos básicos de los niños, o cuando existiesen razones para creer que la educación no está preparando adecuadamente a los niños para que lleven algún tipo de vida razonable, de forma de vida, aunque sea irreflexiva.

No existiría ninguna orden para que las escuelas enseñaran a los niños a pensar por sí mismos de forma que les condujera a cuestionar los valores de la comunidad. Tampoco se les exigiría que los niños oyeran que los otros grupos son iguales al suyo. Lo que sí se exigiría, sin embargo, es que aprendieran a respetar los derechos políticos básicos de los demás y a cumplir la ley. La ventaja de esta aproximación es que en realidad sirve para optimizar el pluralismo, aunque lo haga renunciando a la necesidad de transmitir algunos valores críticos para la democracia

Estas exenciones serían, con suerte, pocas y mantenerlas al mínimo requiere que se favorezcan las escuelas estatales de religiosidad diversa, responsables ante el público como condición para mantener y abarcar el clima democrático. Por ejemplo, de manera similar a lo que sucede con la gente que no tiene hijos de quienes se espera que contribuyan a financiar el sistema público educativo, de los padres que envían a sus hijos a escuelas exclusivamente religiosas se espera que paguen los impuestos de la escuela pública a la vez que afrontan la carga que supone la escolarización de sus propios hijos. Sea cual sea el método apropiado, el estado tiene la importante obligación de mantener el ideal de la escuela pública y esto supone que las escuelas religiosas y privadas tienen la carga de demostrar el porqué se autorizan exenciones.

20. Resumen de la argumentación: Mercados, Educación y Escuelas Religiosas

Éste es un buen momento para resumir la argumentación antes de concluir. La idea de que las escuelas no son simplemente otra mercancía más, y la visión según la cuál los padres tienen igual derecho al apoyo del estado para la enseñanza a tiempo completo de su elección son equivocadas. En primer lugar, la educación no es, en contra de lo que argumentan algunos economistas, una mercancía a ser comprada y vendida sin

respetar los beneficios específicos de la educación. Éstos son la autonomía y la igualdad.

En segundo lugar, el derecho a educar a su propio hijo no autoriza a los padres para ser los educadores exclusivos de los niños, y el estado tiene el deber de enseñar valores que son críticos para el desarrollo de las democracias liberales, de pluralidad religiosa. Dada esta obligación el estado tiene también un interés en la educación del niño y puede y debería priorizar legítimamente a la educación pública por encima de la educación privada y religiosa. Ello no significa que el estado liberal pueda o deba negar a los padres que lo deseen la oportunidad de educar a sus hijos en escuelas religiosas. En efecto, el derecho de los padres a educar a sus propios hijos les da un presunto derecho de educarlos en escuelas religiosas a tiempo completo.

Sí significa, sin embargo, que el estado liberal puede proporcionar incentivos para los padres que escojan las escuelas públicas por encima de las religiosas, y que bajo ciertas condiciones limitadas puede restringir las actividades de las escuelas religiosas de tiempo completo. De ahí que el razonamiento de mercado sea insuficiente para establecer un derecho parental a recibir el apoyo del estado para una educación religiosa.

La preferencia de un padre por una educación religiosa para su hijo se circunscribe tanto por el interés en la autonomía del niño como el interés en la igualdad del estado liberal democrático. Aunque el estado tenga la obligación de tratar a todas las religiones con el mismo respeto, tiene otro deber que consiste en discriminar a favor de las escuelas que tienen el interés transparente de promover la autonomía, la igualdad, y la fraternidad.

A causa de su compromiso legal con la transparencia, las escuelas públicas son el modelo para el estatus de privilegiado, pero no tienen porque ser las únicas escuelas que enseñen estos ideales. Si el estado proporciona apoyo para las escuelas religiosas, no puede discriminar a favor de un tipo de escuela religiosa sobre otra simplemente basándose en factores confesionales. Las escuelas cristianas no pueden favorecerse por encima de las escuelas musulmanas o judías. Sin embargo, si decidiera dar apoyo a escuelas religiosas el estado debe discriminar a favor de aquellas que promuevan de forma transparente la autonomía, la igualdad y la fraternidad y contra aquellas que no lo hagan.

Una implicación de esta visión es que cuanto más se acerque la educación a la participación a tiempo parcial de los padres o de sus tutores designados, más se aproximará al status de derecho ilimitado. Cuanto más se acerque hacia la escolarización a tiempo completo, más se limitará apropiadamente por la obligación del estado de proteger los intereses de la autonomía, la igualdad y la fraternidad, y cuantos más fondos se destinen a las escuelas religiosas, mayor será la obligación del estado a supervisar a la escuela en su promoción de la autonomía, la igualdad y la fraternidad.

Las prácticas educativas en las democracias liberales también deben ser evaluadas según sean un modo apropiado y efectivo de reproducir los entendimientos inter-subjetivos y las prácticas institucionales que se necesitan para sostener una sociedad liberal y democrática en la cual se permitirá que florezca una pluralidad de diferentes concepciones del bien. Los educadores que representan los intereses de una sociedad de este tipo no sólo deben preocuparse por la futura autonomía del niño, sino también en producir el tipo de entendimiento social en el cual los futuros adultos puedan desarrollar las habilidades políticas requeridas para mantener una autonomía de niveles aceptables para todos.

Muchas escuelas religiosas comparten una preocupación por el desarrollo de individuos autónomos y por mantener las estructuras políticas a través de las cuales se cultiva la autonomía. Cuando estas escuelas fracasan en producir adultos razonablemente autónomos, significa que, al igual que las escuelas públicas no-religiosas, han fracasado por sus propias condiciones. Por otra parte, existen escuelas públicas que fracasan en promover la autonomía de forma adecuada o en cultivar una consideración por el tipo de instituciones políticas y culturales a través de las cuales puede florecer la autonomía. También en estos casos han fracasado por sus propias condiciones.

Algunas escuelas de la Iglesia no tienen como objetivo la preparación de ciudadanos democráticos, y no les preocuparía que fueran tachadas de no-democráticas. Sin embargo, para las escuelas públicas este calificativo, si significase que están fracasando en su intento por proporcionar una educación adecuada para la vida en democracia, sería una crítica maldita. Ser una escuela pública implica la idea de que se trata de un lugar en el cual uno debería adquirir las habilidades y actitudes necesarias para convivir en una democracia. Una escuela pública debe aspirar a reproducir un público. Ésta no es una

idea que se extraiga de las "escuelas religiosas", como tales, aunque haya escuelas religiosas que lo adopten como un importante objetivo a conseguir.

La parcialidad a favor de una educación pública no significa que toda la educación debería ser pública y secular. Sí supone, sin embargo, que el estado liberal tiene que promover unos intereses educativos y que, a causa de la transparencia de la educación pública, esos intereses son más fáciles de supervisar en las escuelas públicas que en las escuelas privadas o religiosas. El hecho de que el apoyo a las escuelas religiosas no sea un derecho que vaya ligado al derecho a educar, no significa que no pueda ser justificado en base a otras razones o que algunos estados quieran conceder a los padres las oportunidades para proporcionar una educación religiosa a sus hijos. Lo que sí significa es que esas oportunidades, ya sean financiadas por el estado o no, han de ser justificadas en relación a los intereses a largo plazo de las democracias liberales de pluralidad religiosa.

21. Posible Resolución

Parte del problema surge debido a la forma en la que seguimos conceptualizando lo público y lo privado como si fueran dos espacios completamente separados por una robusta frontera entre ellos. Así, en un lado tenemos las escuelas públicas, financiadas con fondos públicos, con administradores responsables ante una organización elegida y con una financiación que dependa de la voluntad del electorado. Al otro lado de la frontera se sitúan las escuelas privadas, muchas de las cuales son religiosas, en cuyo caso el estado tan sólo juega un papel mínimo de supervisión. En este caso sólo deben cumplirse requerimientos mínimos académicos y de seguridad, más allá de los cuales se permite que las escuelas tracen su propio camino. El requisito mismo del liberalismo que consiste en maximizar la esfera de tolerancia implica minimizar la intervención del estado en la educación religiosa.

Allí donde el estado considere deseable promover el pluralismo proporcionando apoyo a escuelas religiosas de tiempo completo, las escuelas que quisieran participar tendrían que someterse a una supervisión más estricta por parte del estado. Por ejemplo, los estados podrían desarrollar organismos públicos que supervisaran la materia de las asignaturas y para que llevaran a cabo inspecciones in situ que garantizaran que

los valores de autonomía, igualdad y fraternidad se reflejan en todos los niveles de la experiencia escolar. A las escuelas que participasen se les podría brindar la oportunidad de designar, quizá con un sistema de rotaciones, una minoría del organismo supervisor mientras que el resto sería designado por representantes elegidos por la mayoría de la ciudadanía. Las escuelas que decidiesen participar recibirían entonces un cierto grado de apoyo estatal y se entendería que se tendrían el permiso para expresar su identidad religiosa y promover una cultura confesional siempre de forma no discriminatoria. El organismo podría proporcionar ciertos incentivos para que se mantuviera un profesorado de religiosidad plural, pero en los casos en los que las escuelas religiosas reciban financiación las escuelas participantes deberían poder contratar a personas en la enseñanza de asignaturas relevantes, incluyendo Historia, que promuevan una orientación religiosa dada. Sin embargo, para mantener el apoyo público a las escuelas se les exigiría que fomentasen las solicitudes de inscripción de estudiantes pertenecientes a otras orientaciones religiosas y no religiosas, para proporcionar un clima de bienvenida y contratar a profesores para asignaturas no religiosas bajo el criterio de su competencia en la materia, permitiendo que no sean hostiles hacia la orientación religiosa del grupo. La instrucción religiosa y las actividades confesionales estarían soportadas por la propia confesión.

Las escuelas que no quisieran participar en dicho programa estarían sujetas a requerimientos de certificación mínima, no recibirían apoyo alguno por parte del estado. Se les permitiría mantener consejos de dirección independientes siempre y cuando los alumnos mostraran evidencia de suficientes conocimientos objetivos y las habilidades para emitir juicios informados sobre sus vidas. La diferencia entre las escuelas financiadas y las no financiadas sería en gran medida una diferencia en la prueba de carga. Para mantener su apoyo, se esperaría de las escuelas religiosas que demostraran que sirven para promover la democracia y la autonomía, y existirían mecanismos de supervisión para garantizar que así lo hacen. Para poder clausurar una escuela no financiada el estado tendría la carga de prueba de tener que demostrar que dicha escuela promueve activamente ideas y prácticas anti-democráticas.

22. Conclusión

La preferencia de un padre por una educación religiosa para su hijo está limitada tanto por el interés de autonomía del hijo como por el interés de igualdad del estado liberal democrático. Aunque el estado tenga la obligación de tratar a todas las religiones con igual respeto, tiene otra obligación que consiste en discriminar en beneficio de las escuelas que tengan un interés transparente en la promoción de la autonomía, la igualdad y la fraternidad. A causa de su transparencia inherente, las escuelas públicas son el paradigma del status favorecido, pero no tienen porqué ser las únicas escuelas que promuevan estos ideales. El derecho a educar a un hijo en una sociedad liberal se concibe mejor como un derecho respetado por el estado y concedido a los padres bajo ciertas restricciones de autonomía, igualdad y fraternidad y no como un derecho que los padres poseen de forma absoluta o inviolable. Al estado no se le permite discriminar en beneficio de una religión por encima de otra en lo que a culto se refiere, pero debe discriminar a favor de las escuelas públicas y puede discriminar a favor de aquellas escuelas religiosas que promuevan, de forma transparente, la autonomía, la igualdad y la fraternidad en detrimento de aquellas escuelas religiosas que no lo hagan.

6
El laberinto religioso

Laia Carol
Periodista

1.Negación de evidencias

El laberinto global difícil de definir en el que nos hemos situado los humanos, aparece como resultado de múltiples laberintos parciales concretos y perfectamente definibles. Estudiados desde puntos de mira que —como en todas las problemáticas— no solo difieren y se oponen frontalmente siendo causa de luchas personales y colectivas que responden a intereses considerados legítimos. Muchos de entre ellos, para aceptarlos como tales, habrían de exigírseles explicación de las últimas intenciones que los mueven. No hay tales exigencias, y por consiguiente tampoco hay explicaciones. El resultado es de consecuencias funestas que aumentan y fortalecen el laberinto global, aunque en muchos casos favorecen a beneficiados concretos e identificados.

A pesar de este proceso, momentos positivos, negativos, y largos periodos neutros, la evolución hacia niveles de civilización más elevados, es una realidad, no obstante continua la propagación del creativismo que inevitablemente niega la realidad del proceso evolutivo descubierto por Darwin, ha sido frenada por la intelectualidad de carácter conservador, y sólo después de siglo y medio de haberse publicado el libro "Origen de las Especies", se ha iniciado un movimiento de clara aceptación y corrección de su teoría. Y ya no sólo por la intelectualidad progresiva. También de manera importante por la masa humana que vive a remolque de esta intelectualidad. La pobre argumentación contraria a la realidad evolutiva, se ha afianzado por la falta de bases empíricas, o al menos racionales de este proceso evolutivo. Y siendo en general personas conservadoras las que lo niegan, por pereza mental, han obviado la otra realidad: que las ideas creativistas que son su argumento, además de no tener base racional, han sido negadas por el conocimiento empírico, cierto indiscutiblemente por las ciencias de astronomía, paleo antropología, y analítica, incluidas después de que otra ciencia, la biología, haya establecido la realidad de cambio incesante no sólo de la morfología humana, sino también de sus sistemas esenciales: el nervioso central, el genético, y en general el de todos los que rigen el desarrollo vital humano. ¿Hasta cuanto crecerá nuestro cráneo-cerebro?

El conocimiento aportado por los fósiles, por ejemplo el del crecimiento del cráneo a consecuencia del crecimiento cerebral, son cruciales para el traslado de la atención humana desde la creencia —menos que ideología— a la realidad del proceso de evolución no ideado sino descubierto por Darwin.

Lo que ahora son creencias religiosas, particularmente las que se han desarrollado alrededor de la Biblia y otros textos similares —demostradamente irreales por haberse establecido conocimientos paleontológicos que niegan toda posibilidad de adaptación de las creencias religiosas a realidades innegables—, fueron inspiraciones de personas con impaciencia intelectual. Hoy se puede asegurar la existencia de evolución, aunque las ciencias antropológicas y paleo antropológicas estén todavía incapacitadas para explicar el proceso evolutivo de vida, en toda su extensión desde sus inicios. Estas ciencias señalan el camino de investigación. Pero los paleo antropólogos también tienen una cierta tendencia a la novelería. Bienvenida esta tendencia si sólo provoca la atención de los humanos sobre la racionalidad de la ciencia, y la irracionalidad de las religiones. El principal indicador de la novelería en la Biblia radica en la datación de los acontecimientos bíblicos. La narración paleo antropológica es evidentemente poco explícita —y aún excediéndose y errando donde se excede—, pero es creíble en cuanto a la datación de realidades establecidas a través de los análisis fósiles que niegan absolutamente las narraciones bíblicas. La analítica, ha sido decisiva para desmontar la "novela" de las religiones monoteístas, y de todas ellas en general, excepto aquellas orientales que no explican el comienzo de todo, ni determinan el futuro, limitándose a intentar establecer presentes lo más favorables posibles para los humanos.

De todas maneras, la decisiva negación de las creencias religiosas no es solo por los descubrimientos científicos que se producen a mayor ritmo constantemente a partir de mediados del siglo diecinueve. Es, sin ninguna contra propuesta, simplemente por sus contradicciones internas. Las historiadas, las existentes, y las de todas las religiones, incluso dentro de las monoteístas abrahámicas. Y además de las contradicciones el traslado por medio de la herencia de sincretismos a través de milenios, hasta llegar a la antigua religión del bien y del mal de origen oriental. Aunque no es tema que pueda insertarse en el presente trabajo por su extensión que bien merece un libro específico, sólo falta contemplar la repetición de ideas de unas religiones a otras por el traslado herencial de sincretismos a

través de milenios que ponen en evidencia, que no ha habido comunicación directa entre un supuesto Dios con Abraham, Moisés, Cristo o Mahoma.

Lo mismo que se novela ahora con la ciencia, antes, un antes lejanísimo, se novelaba con la divinidad. Los resultados en los dos casos, son negativos. Ciencia y ficción, Dios y ficción, no aportan factores evolutivos o de estímulo a la investigación y no tendrían que existir ni haber existido. Es la eterna rémora del conservadurismo para no crear expectativas de cambios no deseados, sentimientos de frustración en edad avanzada, sobretodo entre clérigos al descubrir por si mismos que han sido manipulados injustificadamente, a pesar de haberse realizado el fraude con buenísimas intenciones. Aparte los gay y pederastas, que hacen de su ministerio medio de reclutamiento de compañeros sexuales. El confesionario es para muchos clérigos, la encarnación auténtica del suplicio de Tántalo. Sea con buena intención de la persona confesada o con intención malévola o provocadora.

Un argumento más extenso, y científicamente demostrable contra las creencias: se llaman monoteístas las religiones a partir de Abraham, todas dispersas y opuestas fratricidamente. Al contrario de lo que es deseable, debido a que siendo un movimiento tendente a canalizar paz y convivencia entre los humanos, por falta de filosofía y exceso de novelería para hacerse inteligible, en línea divergente a la racionalidad la religión desde Abraham, se ha posicionado en plena fabulación, apartándose de la racionalidad. Comprensible en sus inicios cuatro milenios atrás. No en el siglo veintiuno cuando el racionalismo actualiza la evolución para adaptarse a los cambios que en la vida real se suceden constantemente, particularmente en Occidente. No es igual en Oriente donde la religión posee más filosofía que novelería, y donde sin duda aparecen unos movimientos que rompiendo amarras con lo que antes era creído, pueden introducir cambios esenciales para el desarrollo de la racionalidad en el mundo. Porque, ¿que es religión? Las definiciones teológicas de la religión son inevitablemente en todas las de Occidente contrarias a la racionalidad —máxima facultad de los humanos para evolucionar positivamente. Lo sagrado, el misterio, el milagro, son conceptos opuestos a la racionalidad. Y son básicos para la creación de la FE necesaria para identificar sujeto —humano—, y objeto —felicidad eterna después de morir. La divinidad religiosa occidental opuesta al Tao (Camino-Via-Orientación,

concepto presente en todas las religiones), de acepciones similares, y profundamente opuestas en el fondo: el Tao habla de aspectos concretos vitales. Nada fenoménico, como son absolutamente los conceptos milagrosos que "explican" lo que es inexplicable. Los "caminos" de la FE de las últimas fases religiosas en Occidente, no han ganado nada de comprensión para los no iniciados, mayoría abrumadora de los humanos actuales. Tampoco lo han ganado mucho los variados "Taos" orientales. La diferencia estriba en la imposibilidad de avanzar por el camino fenoménico de las religiones resultantes de gran número de sincretismos occidentales, partiendo del bien y del mal del Antiguo Oriente. Y por eso, visto que contrariamente a las posibilidades de avanzar por el camino taoístico, y por lo desarrollado a remolque de la FE cristiana, los japoneses al comprobar el efecto de dominación de las masas por el medio religioso cuando iniciaron sus movimientos de desmasificación y volver a la individualización, en tiempos relativamente modernos coincidentes con las acciones de Javier en Oriente, se ha establecido una tímida cristiandad. No ha sido y posiblemente termine no siendo vehículo para avanzar ni para retroceder antropológicamente ningún Dö —versión del TAO en Japón. Pero puede resultar factor positivo si se profundiza su idea central y a la vez recobra el racionalismo de sus raíces, dimanantes del sentimiento familiar.

Damos preeminencia a las tres religiones que siendo monoteístas —calidad no disfrutada en exclusiva, por lo que es más propio denominarse abrahámicas—, aunque conviniendo que con esta clasificación, no existe una simplificación de las ramas religiosas. En la sinopsis al final del capítulo intentamos mostrar el derroche intelectual de la teología. Daremos un repaso a la complejidad de un centenar de religiones, una pequeña parte de las religiones habidas y existentes. Pero de inmediato prestamos atención a las tres abrahámicas, especialmente la fundada por Abraham, primer núcleo del imponente complejo abramhanístico del triple conjunto judaico-cristiano-islamita.

2. Judaísmo

Abraham inició el movimiento judaico en el primer éxodo del eterno y paradigmático éxodo judío en el mundo, en este caso el de Ur a Canaán. En este primer éxodo dejaron inevitablemente unas raíces en Canaán que actuaron positivamente en el siguiente exilio al regresar deportados de

lo que en cierto modo era su país, Babilonia, donde experimentaron las ventajas de múltiples convivencias que a lo largo de su historia de eternos exiliados han protagonizado. El trato extraordinario entre Dios y Abraham, fue el inicio de la religión normativa situada por encima de las creencias de otros intelectuales impacientes como Abraham. Nunca espontáneamente. Al contrario, siempre trabajosamente pero con constancia. Cuatro milenios han transcurrido para que las tres religiones abrahámicas hayan casi monopolizado el mundo esotérico de la creencia gratuita.

Pero no son tres religiones las que rigen este mundo multireligioso. Aparte las que se llaman religiones orientales, dentro de cada una de las tres abrahámicas existen un elevado número originado por cismas en casi todas ellas.

Por otra parte los 1.300-1.500 millones de musulmanes que si la fe pudiera medirse sería mayor que la sumada por los dos miles de millones de cristianos que mayormente están en Occidente, los bautizados como cristianos quedarían reducidos a un mínimo porcentaje, entre un diez y un quince por ciento, si el bautizo se realizase en edad adulta.

Incrustada la manifestación de Abraham de su trato con Dios en la mente de sus seguidores, y de haber comunicación directa con indicación exacta del camino a seguir entre su ciudad de residencia, Ur y el país al que se dirigían, Canaán, sus rebeldes tribus empeñadas en creer que el camino no podía ser tan largo y penoso, y al resultar que el camino seguido por indicación divina, según Abraham, era acertado, cesaron las revueltas tribales y se establecieron en las tierras que Dios les había concedido como pueblo elegido. Así se creó el sentido de superioridad hebrea frente a todos los demás humanos. Y nació una nueva religión de Dios único y aliado del pueblo judío. Durante más de medio milenio esta religión no tuvo nombre ni norma. Moisés en un segundo exilio desde Egipto repitió la misma estratagema para convencer a sus tribus. Les dijo que el camino entre Egipto y Canaán, era el tortuoso deambular por el desierto durante cuarenta años, con un milagro añadido por el supremo aliado, Dios, que ya no limitó su intervención a señalar el camino. Dictó a Moisés los cinco primeros libros de la Biblia —el Pentateuco— e inspiró además para que se escribiesen los mas de cuarenta libros que forman el Antiguo Testamento de la Biblia, de los cuales siendo fieles, rechazan el Nuevo Testamento establecido por el cisma cristiano transcurridos casi dos milenios después. La ortodoxia cristiana representa ni

más ni menos que, sin invalidar el Antiguo Testamento con sus cuarenta y cinco libros, añaden los veintisiete del Nuevo Testamento que no fueron aceptados por el judaísmo en razón de ser obra de cismáticos convencidos de que Cristo era el Mesías anunciado, e hijo de Dios, y Dios él mismo.

A pesar de constituir una religión, y una Iglesia, la iniciadora del abrahamanismo, siempre ha sido minoritaria, y actualmente tiene sólo entre trece y quince millones de seguidores divididos en ramas independientes. Como en el resto de religiones, divididas también por muchas disidencias, las más notables el Judaísmo caraíta, el secular, el conservador, el humanista secular, el jasidista mitnagdista, el ortodoxo, i el ultra ortodoxo, con un promedio de dos millones de creyentes por cada una de ellas.

3. Judaísmo caraíta

Corriente creada por Anán Ben David, que culmina su máxima difusión en el siglo X. Contrario al judaísmo clerical, predica la libertad de interpretación de la amplia base de la Biblia en las tres religiones abrahámicas: judaica, cristiana y mahometana. La diferencia esencial en las corrientes rabínicas judaicas, radica en la idea caraíta de que no es aceptable seguir los preceptos religiosos —más de seis cientos escritos por humanos—, secularmente superados por el paso del tiempo. Las leyes escritas por Moisés como el intercesor de Dios, y bajo su orden e inspiración, no tienen vestigio de verosimilitud racional. ¿El medio de buscar las realidades por parte de los humanos del Segundo y Tercer Milenio debe ser preceptivo? No como cuando los humanos no tenían en general, sentido de la racionalidad ni de la realidad. Esta cuestión puede parecer baladí, pero entraña la constante temática discutida por las diferentes corrientes judaicas. Su antirabinismo representó un acto que va mucho más lejos del de ahorrar gastos religiosos y obligaciones prácticamente inasumibles en la vida moderna. Este posicionamiento justifica el cisma caraíta. Lo que no está justificado es que cada corriente, aunque con motivos comunes de distanciación, los caraítas tengan su propia corriente, lo cual puede aparecer como que el protagonismo personal y afán de lucro es el motivo de la proliferación de corrientes en la religión judaica —y en general todas—, que a duras penas alcanza los quince millones de seguidores, a causa de los principales cismas acaecidos.

4. Judaísmo conservador

El judaísmo conservador, es uno de los tres judaísmos, junto al reformista y ortodoxo, que representan corrientes de mayor adhesión entre los judíos. A pesar de su nombre, es de creación reciente entre los siglos diecinueve y veinte, y no es obstáculo para que cultive la ciencia y el racionalismo. Una contradicción existente en casi todas las corrientes judaicas, que provocan la esquizofrenia social de la forma de vida real y religiosa de los judíos. En el Occidente laico el problema está superado. En el Islam también: todos son ultra ortodoxos donde la contradicción no existe. Como otras corrientes judaicas, no acepta que la Torá —Pentateuco— sea un dictado de Dios a Moisés, pero acepta la inspiración divina; acepta en oposición y contradicción que los contenidos bíblicos deben ser revisados para estar adaptados al nivel evolutivo —sin usar este nombre— que los tiempos que pasan producen, y tienen una no bien definida y sólo ligera inclinación a este hecho establecido por Darwin.

5. Judaísmo humanista secular

Para entender la corriente Judía Humanista lo primero a considerar es la definición del credo judaico, y sería interesante aceptar la idea nacida por la mente de Sherwin Wine, ateo y racionalista, ex rabino y creador de una nueva corriente secular y atea. Con ello se complican algo más las contradicciones entre las creencias y el saber, el saber que la mayoría de judíos aprecian profundamente. Reuniendo un número importante de nombres judíos como Kaplan por inspiración; Dan Friedman y Julian Huxley como soportes; Theodor Herzl y Golda Mayer como inspiradores, y dos universidades y entes culturales como las universidades Hebrea de Jerusalén y Tel-Aviv, donde dan acogida a estudiantes del judaísmo humanista, sin lo cual resultaría inoperante esta acción racionalista. Esto porque la idea de continuar dentro del judaísmo rabínico, con intención de destruirlo y convertirlo en una sociedad racional, utilizando los valores personales de los no creyentes, todo queda en una filigrana que enturbia en lugar de clarificar los conceptos. Reunir los valores de creatividad del pueblo judío a través de la razón y la ciencia, es una buena idea, pero fuera de la religión y dentro de los movimientos

racionalistas existentes en el mundo. Siendo conocedores del montaje abrahamico, combatirlo. Pero fuera de la religión. En una palabra, laicización no sólo de Israel. El mundo entero, porque en definitiva es el mundo —y dentro de él Israel— lo que necesita racionalizar sus órganos gubernativos. Sin mezclar cuestiones religiosas distorsionantes.

6. Judaísmo Jaredí = Ultra ortodoxos

Los ultra ortodoxos no se diferencian en nada teológicamente de la mayor parte del resto de corrientes. Pero en la práctica de vivir, muchos son paralelos a los islamitas fundamentalistas. La religión y el Talmut son la guía de su vida real. Con mucho mayor equilibrio que los fundamentalistas mahometanos. El divorcio entre ortodoxos y ultras no se produjo sólo por discusiones teológicas, que también, sino por la discusión de la forma de asumir la Torá y la Biblia en general. El cisma mayormente se produce por cuestiones sociales; políticas regionales —étnicas en cierto modo, aunque sus colectivos en todo el mundo, por mimetismo han asimilado caracteres de los pobladores autóctonos donde han establecido nuevas raíces—; reacciones frente a la modernidad y frente al sionismo, y en la vida familiar; y la eterna cuestión de quién y cómo ejercer el poder. Son rabinianos extremos. El rabino debe ser siempre el guía para que los jaradíes interpreten correctamente la Biblia y sus mas de seis cientos preceptos del Talmut —Pentateuco. Pues no sólo "la salvación" depende de esto sino también la paz consigo mismos en su vida terrenal.

7. El Judaísmo Reformista

Todas las corrientes del judaísmo insisten machaconamente en la manifestación de ser su religión adaptada a cada tiempo. En particular la corriente reformista. Si se generalizara el estudio de los seiscientos preceptos del Talmut —hoy imposible de cumplirlos—, la Biblia dejaría de ser la guía vital de los judíos. Por ello todos quieren, aparte los ultra ortodoxos, ser modernos, pero como todos quieren salvar lo esencial del judaísmo. Contradicción evidente e imposible de resolver. La práctica de vida real hace olvidar los preceptos pero persiste la manifestación verbal tradicional. El único camino para superar esta situación es la laicidad, y volcar toda la acción reformista defendiendo el derecho de ser como son los judíos, a través de

la diferenciación ocurrida entre judíos y gentiles motivada por la diáspora. La etnia es casi igual la de judíos y palestinos islamitas, pero ya al principio eran pueblos diferentes, y día a día lo han sido más. Todo se mueve por un simple problema territorial y de agua. La política israelí queda enmarcada también por el problema demográfico, debido al gran poder prolífico de los musulmanes palestinos. Pero el problema territorial creado por el Imperio Romano que en su máxima expansión reunía apenas cien millones de humanos —hoy sólo las veintisiete capitales de la UE, los superan— demostrándose el acierto de las ideas de Malthus. ¿Que será de un mundo, que con preceptos o sin ellos crece el número de humanos a pesar de la contención en Occidente gracias a la anticoncepción?. Islamitas e israelíes —y por supuesto 2.000 millones de cristianos en el mundo— proliferando diversificadamente han creado el laberinto mundial de mayor dimensión. La mezcla de temas étnicos, y de diferenciación de pueblos, de posesión o carencia de tecnología, ciencia y petróleo, todos disimulados por fachada religiosa crea una situación peligrosa. Israel dispone de armamento atómico. Irán lo persigue. Y la UE duerme el sueño de los justos, que ni tan siquiera es el sueño de los fuertes. Ningún Bush ni Obama pueden resolver esta problemática, y abrir el laberinto creado. La responsabilidad recae sobre todos los tímidos y acomodaticios gobernantes de Occidente.

8. Judaísmo secularísta

En general las corrientes judaicas, a excepción de la conservadora y ultra ortodoxa, se han impregnado del espíritu racionalista y científico que ha producido una etnia, que en principio era prima hermana de la Palestina. Pero que la convivencia en Occidente con una gran diversidad de etnias, y aún mayor diversidad de los pueblos en los que se han acomodado y convivido —pero no asimilado— ha creado una etnia también multiforme. Afortunadamente si bien en el aspecto religioso cuando existe Fe autentica —una muy pequeña minoría—, no hay discusión. Porque cada posición no busca la verdad sino que "la tiene". Pero en los aspectos de la vida diaria, racionalista, familiar, científica, y en general, para la discusión se busca y frecuentemente se halla una posición aceptable diferente de las discutidas, pero más real y verdadera. La característica de la renovada etnia judía, se forma y desarrolla entre dos polos: el de fundamento religioso

con gran impregnación desde antes de sus éxodos, y el de la razón movida por la ciencia aplicada por tecnología, existente en los pueblos del mundo con los cuales han convivido.

Aunque siendo tenues las contradicciones entre la Torá y Pentateuco, y el antiguo Testamento y el Nuevo Testamento cristiano, los judíos tuvieron la necesidad de mantener la religión como medio de guardar la cohesión de su pueblo dentro del proceso difusor de los cambios producidos según el medio humano diferente de donde se han desarrollado. El medio ambiente ha producido una gran cantidad de judíos que sin ser creyentes se declaran y reconocen ser judíos. Procurando ser discretos referente a su agnosticismo o ateísmo. Aunque no los científicos de renombre que en entrevista y escritos mas que matizar, afirman ser judíos no creyentes, originando judíos creyentes y ateos. ¿Que los identifica? Su pertenencia a un mismo pueblo o su naturaleza personal, que ante la disyuntiva de ser tildados de racistas, aumenta la idea de que los judíos sufren en general esquizofrenia social. Esto, a pesar de que los judíos son los que más necesitan la desaparición de racismo en todas sus manifestaciones. En los estudios antropológicos religiosos, los judíos resultan ser los menos influidos por la religión.

9. Judaísmo Ortodoxo

Esta corriente es común en todos los judaísmos ya que todos se han desarrollado bajo su mismo nombre, y sigue siendo una de las principales corrientes judaicas. Dicen: existe Dios; sus leyes son eternas y no susceptibles de cambios; Dios premia la bondad y castiga la maldad; Dios entregó sus mandamientos a Moisés en el Monte Sinaí; los profetas reciben comunicaciones divinas. Cualquier movimiento de unificación —difícilmente posible—, gira entorno la ortodoxia, pero sin sombra de reformismo en esta corriente que podría suponer el inicio de la reunión religiosa judaica.

Estas corrientes principales de la religión judía, no agotan su panorama de dispersión, que queda disimulada por el hecho de que siendo netamente producidas por cuestiones teológicas, predomina en todas ellas el interés común que no tiene nada de teológico, sino al contrario, son cuestiones muy terrenales.

La gran Judea es idea acariciada por todas las corrientes. El pragmatismo de unos y terquedad de otros, no producen

luchas violentas como ha sido en el cristianismo y especialmente en el islamismo, lo que ha producido esta impresión de unidad aparente, que todos aprecian y no quieren perder. La realidad de fondo va más allá de la ficción de unidad creada. Sencillamente existe unidad política, y la dispersión teológica no interesa a los líderes —en general— ya que sino todos, una gran mayoría no tienen ninguna creencia, lo cual dejan para el pueblo llano, y todavía dentro de este está en franco declive. Puede que la rivalidad entre los extremos sea real y no aparente, debido a la deformación que ha originado la convivencia de minorías judaicas según lugares donde se han refugiado en la diáspora. Por ejemplo en la antigua URSS donde el ateísmo fue aceptado profundamente. Son pues cuestiones diferentes las políticas, las terrenales y las religiosas. Por todo ello las grandes contradicciones que hemos señalado, no causan ningún problema a nivel político y sólo queden circunscritos a la individualidad de los creyentes verdaderos. Para el resto, y especialmente entre gobernantes, no hay contradicción. Lo que importa y prevalece es el interés común de ensanchar el HOGAR NACIONAL hasta donde sea posible. La vuelta de la diáspora sería mucho mayor que la habida hasta ahora, con un Gran Israel soñado y contra el parecer de de una parte importante del resto de mundo.

Lo discutible es que debido al holocausto tengan derecho a forzar al otro éxodo: el de los palestinos. Y sobre todo teniendo en cuenta el crecimiento demográfico de estos.

El laberinto está formado. La salida del mismo no es otra que cada pueblo tenga su porción de tierra. Los judíos a escala total, mundial, tienen medios para comprar desiertos, cultivarlos y urbanizarlos. Los palestinos quedan enmarcados con los países islámicos en general, con un problema común, llevado al límite por los palestinos vagando en los campos de refugiados y proliferando más y más, resentidos y con razones para estarlo: los palestinos actuales no pueden afrontar la deuda contraída frente a los judíos por el éxodo forzoso de estos provocado por Adriano. Además del holocausto, hay todas las vejaciones sufridas por los judíos en su constante diáspora.

10. El Secularismo

La última corriente judaica que consideramos es la del secularismo. Es la que puede crear un marco que disuelva esta aparente esquizofrenia social judía. Kaplan planteó la cuestión en términos razonables, que descubren la paradoja de que en Occidente muy mayoritariamente sus pobladores se declaran creyentes. Pero no practican ninguna religión. Los judíos debido a su comportamiento realmente esquizofrénico partiendo sólo de palabras, practican una religión y tampoco en general son creyentes.

Los judíos, no por vocación sino por imperativos políticos y guerras de diferentes signos, han convertido en éxodo su sistema de vida. Cuando desde mediados del siglo XX pueden estar en relativa paz con el mundo, surge una nueva esquizofrenia: vivir en la diáspora o en el suspirado hogar ancestral. En la diáspora dictada por Adriano, se inició la diáspora desde entonces constante. La originada por los Reyes Católicos ha privado que España haya tenido un mayor y mejor desarrollo, similar a la de países como Holanda, Dinamarca, Bélgica y también el resto de Europa central, Inglaterra y Estados Unidos. En cada uno de estos países han vivido en guetos voluntarios, pero cuando no voluntarios, en Occidente europeo y americano, viven una relación casi normal sin distinciones particularistas llegando a cuotas importantes de poder. No obstante, la relación inter judía aún no siendo realmente cordial, tampoco provoca luchas violentas. Con más o menos realismo, en el actual mundo no caben las esperanzas de la venida de un Mesías verdadero y no apócrifo como Jesucristo —según la versión judaica— que muy mal definido por los apóstoles provocó el cisma de los judíos, el islámico y en el propio seno del cristianismo con sus protestantismos. Pero a todos los judíos les gustaría que se realizaran las visiones del rabino Abraham Kook: un gran Israel alumbrando el mundo y guiado por el judaísmo. Todo lo alcanzado por los Kook, padre e hijo, ha sido montado por el hijo Zvi Yehuda Kook: envenenar la cuestión palestina con movimientos como el de Gush Emunim, del que fue creador, y que sólo ha creado problemas al margen de sueños mesiánicos, pues la posibilidad de ensanchar la guía sionista —desde su población irrisoria—, está en aceptar un estado palestino, y aprender a convivir con sus primos hermanos árabes, que no se han mezclado durante generaciones. Y al revés de Occidente saber crear un

crecimiento de población de acuerdo con los palestinos —financiándolos— para que ninguna palestina engendre más de dos hijos. Un dato tiene que preocupar a los judíos. Al miedo a la demografía positiva palestina, deben sumar el miedo negativo de la demografía asquenazí, que en pocos años, su población ha disminuido desde cerca del 92% del total judío asquenazi a un escaso 80%. Y no serán el resto de judíos quienes aporten soluciones al problema demográfico palestino-israelí.

En todos los tiempos históricos la lucha por la pervivencia, se ha dirimido entre dos carriles paralelos: el disfrute del poder y el disfrute del sexo. La única interferencia a estos dos soportes independientes entre ellos ha sido la prostitución. Pero las vinculaciones de estos soportes tienen otras derivaciones, como propiedad privada, finanzas, dinero, trabajo, producción, productividad en el aspecto económico. Y en el aspecto sexual, el matrimonio, celibato, poligamia, demografía, y clases sociales, sancionado por leyes dictadas por personas o entes que con múltiples formas de poder asumido por violencia, y que con diferencias han ido estableciendo en el planeta Tierra, un orden general que es en el que laberínticamente estamos. No por la diferencia entre porciones de tierra (base y soporte del orden general), sino para ejercer poder sin programa ni proyecto, y sólo por instinto de poseer poder económico y sexual a nivel personal.

Han transcurrido cientos de millones de años para crear aparentemente este orden mundial. No convergente sino aceptando la divergencia producida por las luchas personales, y multiplicidad de colectivos, hemos llegado a un desorden que afecta a una mayor cantidad de pobres y una minoría de bien estantes y de ricos económica o culturalmente. Las mayorías, según el sistema llamado democrático, siempre acaban estableciéndose. Y a ello coadyuvan los líderes políticos a la caza de votos. El mundo por demografía sufre la tensión entre estas mayorías pobres y las minorías bien estantes de poderosos y ricos. Los enterados están en ambos grupos. Y parece ser que unos y otros han comprendido que no es el choque lo conveniente. Así se ha producido una deuda histórica no evaluada, y de imposible perdón. Cuanto más se tarde en pagar a los pobres, como ahora reclama el Tercer Mundo, mayor exigencia habrá de intereses a reclamar. Con diferentes conceptos, esta situación existía ya cuatro milenios atrás. Abraham, gran imaginativo, afirmó tener tratos con Dios. El

Papa y todos los obispos han dicho creerlo durante dos milenios, viviendo con la promesa del cielo (donde no hay lucha para sobrevivir) y han producido la gran corriente atea. Si comprobado por el ADN un descendiente de Abraham que viviese una situación límite de pobreza o de opulencia tuviera que echar mano de su imaginación, para resolver una situación X, ya fuese clérigo o feligrés fiel a su antecesor, ¿imaginaria un Dios omnipotente creador del laberinto donde se ha situado la humanidad por el mal reparto del goce y del dolor entre pobres incultos, y ricos cultos? No es necesario ser un Enstein ni siquiera un Goethe para describir el proceso de creación de los humanos no por el poder de Dios, sino por la naturaleza y aptitud de la Tierra dentro del Universo. El sucesor de Abraham imaginaria unas moléculas trasladadas desde espacios moleculares interestelares en un clima adecuado como es el de la Tierra que en metamorfosis continua de elementos subatómicos, en cada átomo y cada molécula se daría lugar a las células. Y desde éstas a órganos y sistemas y especies. El proceso metamórfico y mental concluye en la célula que en lugar de crearse como suponía su descubridor Robert Hocke (1665) y sucesores, por efecto de una sustancia fundamental, y no por la partición de ellas según el descubrimiento de Virchov ya en 1855. Cuando Abraham y cuando Moisés, no existía idea de átomo, molécula y célula, ni del proceso metamórfico que aún produce seda a pesar de la fibra continua. Para los jaradíes actuales, la ciencia no vale nada. Es lógico que sigan creyendo en la Torá y sustancias fundamentales creadas por Dios.

11. Cristianismo e Islamismo

De la historia del judaísmo reasumida por el cristianismo y el islamismo, se deriva el complejo abrahámico de las tres religiones monoteístas. Entre las tres, reúnen aproximadamente la mitad de humanos actuales. Cristianos y mahometanos siguen en la línea del judaísmo: las mismas contradicciones que hemos contemplado; el añadido de complejidad a causa de la imaginación colegiada de los apóstoles en cuanto a muertes, resurrecciones y milagros sin fin, producidos en tiempos bíblicos y hasta la actualidad. Y sobre todo por los intereses creados en el largo espacio de tiempo que las religiones impusieron su dominio sobre los gobernantes del mundo. La otra mitad humana, se acoge a dos

centenares de religiones apenas normalizadas y sin biblias mesiánicas pero en algunos casos, sí milagrosas. Los grandes núcleos, siguen la estela de filósofos sin ánimo de deidad, o con deidad atenuada por la imposibilidad de capacidad de producir milagros. En tiempo remoto del pasado, todos los reyes, a la vez de reinar debían cultivar su huerto para sobrevivir, concepto de divinidad democrática, nada extraño, pues esta práctica se daba en Oriente, donde la religión tenía un solo signo: la distinción entre el bien y el mal aplicada al hombre, ya que la mujer era considerada una parte del mal.

Oficialmente el cristianismo fue fundado por Jesucristo. En realidad fue obra de los apóstoles, cuando crearon la Iglesia católica. No es posible negar la existencia de Cristo. Tampoco es posible aceptarla tal cual nos la han presentado las iglesias cristianas.

En la religión judaica, hay cismas y desacuerdos de base entre las diferentes ramas y tendencias, a causa de la conveniencia de todas ellas de presentarse en bloque bien avenidas por cuestiones extra religiosas, —que extrañamente se traslada en cierto grado a la realidad y evita todo tipo de violencia entre ellas, lo cual le da un toque de modernidad. En la cristiandad las diferencias teológicas han provocado luchas fratricidas, no solamente ante las religiones opuestas, sino también entre las numerosas iglesias cristianas, y particularmente entre personas que han propuesto cambios en los escritos bíblicos. La vocación del judaísmo de querer adaptarse a los cambios que la ciencia provoca —aunque sin alcanzarlo—, en el cristianismo estos cambios o intención de producirlos, se han considerado siempre motivo de cisma. Las causas son iguales en ambas religiones: la naturaleza de Jesucristo, Dios, Hombre o ambas cosas; la familia de Jesucristo, particularmente la cuestión de sus hermanos que ponen una nota discordante a la virginidad de Maria; la existencia del Espíritu Santo, y por tanto la posibilidad o imposibilidad que fecundara en Maria; la resurrección de Cristo después de muerto por crucifixión; y la existencia o inexistencia de milagros que ataca directamente la existencia de santos católicos. Además las discusiones sobre la infalibilidad de Papa, y el orden administrativo y financiero de la iglesia católica. Esta iglesia, la más extendida en el mundo, sí ha sido considerada desde su primer momento como obra de los doce apóstoles, y confirmado por el primer Concilio, bajo la directriz del Emperador Constantino I, con la advocación de Maria como madre de Dios, de todo lo creado y Virgen

perpetua. Y por fin como última rama de las religiones abrahámicas, el Islam, más emparentado al judaísmo que al cristianismo. Al prescindir de santos y milagros el toque de modernidad es más acusado que en el cristianismo. De lo que no se libra es de los cismas. Con el agravante que la violencia entre ellos es tan virulenta, como la practicada por el cristianismo. Y así tenemos las paralelas divisiones mostradas del judaísmo. Las iglesias cismáticas del catolicismo; cristianismo primitivo; iglesia ortodoxa copta; iglesia ortodoxa etíope; iglesia ortodoxa griega; iglesias Anabaptista, cuáquera, valdense, pietista, unitarista, universalista, jansenista, milenarista, adventista del séptimo día, mormona en tres ramas diferentes; la iglesia nestoriana; y las derivadas del protestantismo, anglicana, calvinista, baptista, cristiana integral, presbiteriana, luterana, metodista, pentacostalista, y testigos de Jehová. Y las del Islam: chiíta, ismaelita, drusa, fe bahá'í, Jairita, y sufista con origen de cismas creadas por causas teológicas, pero mayoritariamente para defender derechos terrenales creados. Cien religiones, según relación alfabética, a partir de pag. 178 ni mucho menos exhaustiva. Agrupadas según color en la primera columna respondiendo a:

Azul claro: las tres abrahámicas.
Azul mar: todas las derivadas de las mismas.
Amarillo: Varias
Gris: Orientales
Verde: Tribales, ponen de manifiesto la dispersión religiosa.

Nos remitimos a la observación del cuadro, para resumirlo en este capítulo dedicado a la mala educación, aunque aceptando que dadas las circunstancias vividas en el proceso general, desequilibrado y nefasto, señala ser obra de los propios humanos y no de un ser luciferino o bondadoso, nombrándolo como se quiera, Dios, Demonio o Santísima Trinidad.

Las causas son:

Primera:
Arranca del hecho que el discutido Jesucristo, desde su negación de existencia a la afirmación de divinidad dentro de la Trinidad, en el Cristianismo Primitivo le salieron una gran cantidad de "protestantes" organizados en iglesias paralelas a la católica, que disentían, cómo disienten ahora los protestantes,

de los hechos presentados como reales y no simbólicos en cuestiones como:
Dios existe y es creador, pero no mantenedor del Universo. Deísmo (ver página 188 línea 17 del cuadro). Jesucristo, vida y muerte virtual. Docetismo (ver página 188 línea 18 del cuadro). Jesucristo Dios es negado, sin cuestionar su existencia humana y real; combaten a Pablo al cual consideran apóstata; (ver Ebionismo, página 188 línea 19 del cuadro); los primeros "protestantes" primitivos (ver gnosticismo, página 193 línea 51 del cuadro); disputa entre Cristólogos y anti Cristólogos, que además cuestionan la virginidad eterna de Maria (ver Hermanos de Jesús, página 189 línea 20 del cuadro)

Segunda:
Aunque todas las religiones proclaman su unicidad exclusiva, es evidente el mayor sincretismo desarrollado a través de toda la historia conocida, traspasando el contenido de un episodio dentro de una misma religión, misma rama, o a otra religión globalmente o por detalles. La religión mesopotámica tuvo en el rey Sargó el primer niño-Dios recogido en una cesta flotando en el río; Moisés fue una réplica, no como Dios, sino como profeta. Abraham convenció a sus paisanos que había recibido comunicación de Dios, para que aceptaran la ruta en su huida de Hur (Mesopotámia); Moisés repitió episodio en su huida de Egipto al mismo Canaan. Ocultación de Imanes en el Islam. El primer Husain con repeticiones varias, las más de las veces por cuestiones sucesorias; el imamato era y es altamente rentable económicamente.....

Tercera:
Las causas de los cismas abonan la idea de corrupción. En general son justificadas por las llamadas disecciones teológicas. Siempre son nimias. Los partidos políticos, nuevas "iglesias" han mejorado el sistema. Cada rama desgajada del núcleo es inmisericordiosamente triturada junto con cada uno de los promotores, particularmente en los países totalitarios. (Ver Macedonismo, página 189 línea 21 del cuadro). Jesús no es el Profeta, lo es Juan Bautista (ver Mandeismo, página 194 línea 57 del cuadro). Marción iniciador del Nuevo Testamento, condiciona la evolución del Catolicismo. (Ver Marcianismo, página 189 línea 22 del Cuadro). En general, y no sólo en las religiones abrahámicas, los cismas son provocados en la inmediatez de la creación de una religión, cuando lo episódico es conocido de cerca. Así la mayor discusión sobre los hermanos

de Jesucristo, se dio en los tiempos anteriores al IV siglo, que sin ser esclarecedoras dado el silencio sepulcral impuesto por las religiones cristianas sobre el tema, la virginidad eterna de Maria, fue justificada de muchísimas maneras: que los hermanos, reconocidos por los Apóstoles en los Evangelios, eran primos. Que Jesús en sus sermones nunca los reconoció: sus hermanos eran todos sus seguidores…

Cuestiones como éstas pedirían discusiones extensas, pero el argumento más definitivo es el saber que en el posicionamiento creativista hay una espesa cortina de humo, y que se disuelve con una sola observación: si tan sólo uno de los dioses propuestos, no luciferino que hay pocos, fuera verdadero, siendo misericordioso y realmente omnipotente, ¿permitiría que la evolución de los humanos haya discurrido durante los últimos diez milenios —y en cierta manera desde siempre— en el aspecto de haber crecido unos en su conciencia espontánea e indolorosamente, y en otros por un camino de esfuerzo y dolor inmensos, o que no haya crecido? ¿Premiaría en unos, los conscientes, y castigaría otros por el hecho de no haberlo conocido? Ésta no sería conducta divina y misericordiosa, sería el de un reyezuelo luciferino. Por otra parte este Dios verdadero estaría obligado a suprimir todos los otros, y a darse a conocer en todo el mundo sin excepciones, para evitar que los insuficientemente ilustrados en teología puedan caer en el error de elegir a un Dios erróneo, o creer en lo único que les ha sido dado a conocer en su tribu.

La cultura que hemos creado después de centenas de millones de años sin existencia de educación, aparte de la proporcionada por los progenitores y por su conducta o manera de vivir, es lo que ha permitido a las religiones y a iglesias perseverar, y a sus miembros conservar las prerrogativas de la promesa de cielo, y la amenaza del purgatorio o infierno.

Toda clase de creencias existen como sucedáneo de ideas de base empírica. Pueden convertirse en esta clase de ideas empíricamente contrastadas. Pero mientas no es así, las creencias no aportan nada positivo para la buena evolución, y distorsionan las realidades. No habría de existir el derecho a impartir docencia creyente. Distorsiona la línea evolutiva de los alumnos.

Bienvenida la globalización que ha desencadenado un proceso que difícilmente no se conseguirá vencer. Lo que se presintió por algunos de los humanos clarividentes; Malthus como ejemplo, y también más recientemente otros como Derrida: la

solución solo reside en establecer una población adecuada a las aptitudes y capacidad de la Tierra. Sin pobres para mantener, y con mayoría de ricos, quizás todos. No para ser más felices término absolutamente relativo. Para evitar desastres mayores como la última crisis financiera, porque si no se soluciona bien ésta, vendrán otras de guerras realmente apocalípticas, degeneración de la especie por el camino del crecimiento del placer gratuito, y con el tiempo la degradación definitiva de la Tierra. Malthus ya avisó. Estamos absolutamente de acuerdo con sus predicciones, como lo estuvo Darwin, motivo que hace necesario actuar para evitarlo. Lo hace posible la globalización integral de cosas, especialmente de las personas y de su educación.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

Hay una cierta coincidencia en los capítulos de la primera parte de esta obra en el "diagnóstico" sobre los problemas de la educación en el mundo actual. Sin embargo, los "tratamientos", o sea, las propuestas de acción colectiva que presentan los diversos autores no van todas en la misma dirección. Una acción más legitimada de los poderes públicos sobre las pautas éticas y de comportamiento de los diversos actores de la educación, incluidas las escuelas, las familias y los nuevos agentes mediáticos, sería más consistente con un análisis y diagnóstico de los cambios sociales recientes. Los problemas actuales hacen que cualquier intento de dar marcha atrás y recuperar la autoridad educativa de la familia de acuerdo con el modelo tradicional sea hoy en gran parte ilusorio.

Todos los autores observan que con el desarrollo económico, aumenta la demanda de educación y su calidad por parte de las familias. En una visión global, el desarrollo económico favorece la difusión de la educación. En alguna de las contribuciones a este libro se señala, por ejemplo, como un aspecto positivo la incorporación de la mujer al trabajo y la vida social, y que en las familias con madres educadas devienen más importantes las actividades y enseñanzas que se dan a los niños antes de ingresar en la escuela. Y que el desarrollo de habilidades desde edad temprana mejorarán su rendimiento posterior.

Sin embargo, los cambios familiares comportan rupturas en los estilos de vida que convierten en obsoletos los viejos modelos tradicionales de educación. La misma entrada de las mujeres en el mercado de trabajo y la difusión masiva de comportamientos sexuales no-reproductivos mediante los anticonceptivos, han generado en los países desarrollados una disminución de los matrimonios y un retraso de la edad en que tienen lugar; un aumento de los divorcios; una reducción de la natalidad; y una proliferación de familias monoparentales, que se analiza en la segunda parte de este libro.

Estos cambios familiares han generado, pese al progreso económico y cultural que comporta el desarrollo y la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, "una crisis de la función educativa de la familia", "un relajamiento de las responsabilidades familiares" y "una pérdida de autoridad

educativa de las familias", en palabras de los diversos autores de la primera parte de esta obra.

Surgen así nuevas preguntas sobre la responsabilidad en la educación en el mundo actual, a las que se dan respuestas diferentes y no siempre compatibles. Por un lado, un grupo de propuestas surge del supuesto de que, dada la crisis del modelo tradicional de educación en el seno de la familia, hay que diseñar nuevos modos para "educar a los padres". Pero a las unidades familiares se les hace imposible reconstruir autónomamente nuevas prácticas educativas, por lo que se requiere una mayor cooperación entre la familia, la escuela y la acción de nuevos agentes educadores, incluidos aquellos que más pueden beneficiar y beneficiarse de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Sin embargo, estas y otras propuestas no impiden darse cuenta de que, como tendencia histórica a largo plazo, la reconstrucción global del modelo tradicional de familia como núcleo sumado a la labor de los docentes para la formación de los niños es inviable. La formación en familia debe ser como es: complementaria a la de la escuela. La experiencia de los países del norte y el centro de Europa parece que augura el camino que seguirá una gran parte del mundo que se encuentra todavía a niveles menos avanzados de desarrollo económico y cultural. La creciente difusión de las familias monoparentales indica que la marcha atrás no es posible. La familia cambia y su acción educativa ha de mejorar adaptándose a estos cambios.

La observación crucial de la que se pueden extraer implicaciones de acción colectiva es que en algunos de los países en los que la familia tradicional es ya minoritaria se han desarrollado las experiencias educativas con mejores resultados. En particular, Finlandia, un país en el que la disolución de las estructuras familiares es casi extrema, figura al mismo tiempo y repetidamente a la cabeza de más de 60 países en la evaluación de los rendimientos escolares de enseñanza media del Programa de Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). En general, los países escandinavos, al mismo tiempo que protagonizan la mayor disolución de las estructuras familiares, son ampliamente considerados como modelos de referencia por las autoridades educativas de otros muchos países.

La colaboración familiar en la educación es muy importante, pero la mayor parte de los padres y las madres

carecen de instrumentos para ejercerla con éxito. El apoyo a la labor educativa que puedan dar a los docentes es muy limitado, puesto que incluso éstos necesitan nuevos instrumentos para hacer frente a los desafíos del mundo actual. Lo mejor que los padres pueden aportar en sus horas de convivencia es el ejemplo de su conducta en las relaciones interpersonales.

Experiencias como la difusión de centros de acogida infantil, que han proliferado en los países escandinavos, indican la línea a seguir. Como se subraya en otras contribuciones, los desafíos de la sociedad actual requieren la formación de "un nuevo docente". Es necesario que las instituciones públicas formen un personal con capacidades didácticas que den respuesta a la desestructuración, la negligencia o los problemas de las familias. El énfasis en medidas públicas de este tipo provee una mayor coherencia entre el "diagnóstico" y el "tratamiento" del laberinto educativo en la sociedad actual. Por lo expuesto, es fácil deducir que padres y madres no han de ser una prolongación del profesorado.

El apoyo a la labor educativa que puedan dar a los docentes es relativa, puesto que incluso estos necesitan reciclarse para encauzar su cometido educacional propio, que como potenciales padres les ha de ser relativamente fácil asumirlo. Contrariamente, los padres no pueden asumir el rol de auxiliares docentes de todas las disciplinas impartidas por un gran número de profesores en el transcurso vital de cada estudiante en cada carrera. Digamos que su intervención en la formación del alma de los estudiantes puede solo afectar su parte sensitiva principalmente, dejando también a los docentes el desarrollo intelectual de los alumnos.

Durante un largo periodo de la evolución, los humanos remitieron la explicación de sus orígenes a la creación del universo por un Dios omnipotente. Hoy, sin embargo, la idea de la creación de los humanos a imagen y semejanza de un Dios es incompatible con los conocimientos sobre la evolución biológica y cultural del mundo y de la especie humana. El evolucionismo ha desafiado seria y contundentemente al creacionismo en sus distintas versiones. Este cuestionamiento tiene fuertes implicaciones en dos campos fundamentales que habían estado tradicionalmente dominados por una visión religiosa del mundo y que se han analizado en los apartados

constitutivos de esta primera parte: el papel de las iglesias en la educación y la formación de los gobernantes.

Ahora es inadmisible que la religión mediatice la educación y la demografía y que los políticos ejerzan poder privilegiado, casi exclusivo en la gobernación del mundo. Han quedado desfasados como los religiosos. Unos y otros se desenvuelven en unas coordenadas establecidas milenariamente. No han sabido hacer otra cosa que establecer laberintos. Ideas casi infantiles los religiosos. Costumbres corruptas los políticos.

Socializar la religión —única manera para que pueda perdurar— es empeño difícil. Su funcionamiento piramidal priva la aparición de que un superhombre abra el laberinto donde está encallada. Si no aparece, el final será la desaparición de lo religioso.

La educación había estado tradicionalmente monopolizada por las iglesias. Tal vez no fuera posible una alternativa. Pero en el mundo actual, la salida del laberinto religioso requiere la socialización de la religión. En contraste con la socialización de la economía, que destruye el espíritu emprendedor, como se ensayó y fracasó en la Unión Soviética, la socialización de la educación en las sociedades democráticas puede favorecer la iniciativa de los individuos y su creatividad. Por decirlo con los términos de una de las contribuciones presentadas en las páginas anteriores, "el derecho de educar a los propios hijos debería ser considerado un derecho público que se otorga a los padres bajo ciertas condiciones y no de un modo absoluto". Así, la preferencia de los padres por la educación debe estar limitada tanto por el interés autónomo de los niños como por los intereses de avance civilizatorio de la sociedad. Un gobierno democrático tiene la obligación no sólo de desarrollar un sistema público de educación, sino de discriminar a favor de las escuelas que tengan un interés explícito en promover valores como la autonomía, la equidad y la fraternidad.

Por su parte, la salida del laberinto de la mala gobernanza requiere nuevos criterios en la formación de los gobernantes y nuevas formas institucionales del sistema político. Durante muchos siglos, los gobernantes proclamaron una legitimidad de origen divino y fueron obedecidos y venerados como seres superiores dotados de virtudes carismáticas. Actualmente, ningún gobernante puede pretender esa superioridad. Las deficiencias y las perversidades de la mayor parte de los sistemas democráticos

del mundo se deben, por el contrario, a las carencias de control de los ciudadanos sobre los gobernantes. Eso permite que los políticos profesionales persigan su propio interés y que se extienda la corrupción. Para alcanzar una democracia eficiente, la formación política de los ciudadanos debe empezar en la escuela. A un nivel avanzado, los estudios de ciencias políticas deberían proveer no sólo una explicación de los procesos políticos realmente existentes, sino diseñar la transformación sustancial de ciertas prácticas milenarias que subsisten en los sistemas políticos vigentes.

No basta, sin embargo, con mejorar la formación profesional y cultural de los políticos, ya que ninguna mente individual humana, por más capacitada que sea, puede afrontar hoy todos los problemas del mundo. El diseño de las instituciones políticas es fundamental. Los grandes estados de la época moderna pretendieron imponer una talla única para todos los temas y trataron de homogeneizar la población dentro de fronteras excluyentes. El resultado fue el conflicto permanente entre Estados y las consiguientes guerras de soberanía. En cambio, mediante la división de poderes entre distintos niveles institucionales, cada uno debería atender sólo aquellos temas cuya solución se pueda encontrar eficientemente en el ámbito territorial que le corresponde. Cada entidad pública tiene una escala propia de eficiencia, la cual debe determinar el ámbito de competencias de la institución correspondiente (ya sean la educación, la cultura, las obras públicas, la seguridad, la justicia, la gestión de los recursos naturales, la preservación del medio ambiente o las relaciones internacionales).

La Confederación Helvética, que es sobre todo un instrumento para preservar el autogobierno popular de las comunas y los cantones, es una referencia básica para el diseño de la gobernanza a múltiples niveles. Los gobiernos locales, comarcales, nacionales, estatales y de ámbito continental deben formar un conjunto armónico, precisamente porque cada nivel tenga competencias exclusivas en los ámbitos que le corresponden. Los Estados Unidos, así como la Unión Europea todavía en construcción, son ejemplo de las grandes federaciones de pueblos que se pueden organizar en el mundo. La Organización de las Naciones Unidas también debería renovarse para dar lugar a un verdadero gobierno mundial. La gobernanza del mundo con múltiples niveles institucionales requiere nuevas formas de representación colectiva en amplias asambleas en las que puedan tener voz todos los intereses,

valores y preferencias, y nuevas formas de organización de los departamentos o ministerios de ámbito reducido para la toma de decisiones y la ejecución eficaz de las mismas. Un sistema de arbitraje o justicia independiente debería garantizar el correcto funcionamiento del conjunto institucional.

En definitiva. Los laberintos de la educación, que comportan los laberintos sociales, requieren una adaptación de la gobernanza al estado evolutivo de las sociedades humanas existentes. Los sistemas de comunicación no han podido evitar la creación de espacios estancos que se ignoran mutuamente, a la vez que la fácil movilidad de las personas existente provoca éxodos de unos a otros espacios, creándose vacío intelectual en los espacios poco evolucionados al exiliarse los mejores, y confusionismo en los espacios evolucionados, que no producen alianzas culturales, si no tensiones y freno a la evolución general.

La educación ha de realizarse por medios específicos para cada nivel cultural alcanzado en los diversos territorios mundiales. Se impone una segunda colonización. Esta dirigida exclusivamente a culturizar las excolonias. Y esto exige una nueva gobernación escalonada en los espacios del Primer y Segundo Mundo. Afirmación de las autonomías individuales y colectivos, desmitificación religiosa y de la política y los políticos por educación racional.

SUGERENCIA (1)

Posiblemente las ideas aportadas en este ensayo por los autores, señaladamente por su eficiencia en el ámbito de la educación, entre otros valores, el principal sea la reunión de todos ellos, lo cual permite extraer definiciones concretas y útiles para pensar en una educación a nivel global para salir del peor laberinto de entre todos los que dificultan la evolución positiva de los humanos: el laberinto educativo.

- *Toda creencia, en el mejor supuesto, es una hipótesis, ergo, todos los dioses son hipotéticos.*
- *La educación no puede continuar en desarrollo hipotético. Su razón de ser es establecer realidades, conocimientos empíricos. Norma a actuar desde el nacimiento de cada ser humano.*
- *La libertad de creencia no se debe confundir con el derecho de educar hipotéticamente. Por ello las creencias no tienen lugar en la escuela ni en la familia. Las meditaciones astronómicas universales, y las básicas*

vitales, solo es conveniente desarrollarlas a lo largo de la segunda enseñanza. Sin combatir ninguna creencia. Ignorándolas todas, aparte aquellas objeto de meditación individual o colectiva. Y definiendo cuidadosamente aquello que sea realidad o hipótesis.

- *Las creencias religiosas, sin excepción no alcanzan la categoría de hipótesis. Son imaginaciones de humanos primitivos.*
- *Las únicas titulaciones académicas debieran responder a aprobados de exámenes estandarizados a nivel global, realizados en centros preparados independientemente de los centros educativos, con acceso de estudiantes poseedores de un certificado de asistencia y valoración media en cursos, expedido por cualquier centro educativo público, privado o concertado.*
- *Creación de Consejos Escolares dentro cada país, agrupadas mundialmente para establecer una rectoría unificada con atribuciones para marcar pautas en los planes de estudio y libramientos de titulaciones, las únicas válidas para ejercer profesionalmente sus especialidades.*
- *A partir de la enseñanza secundaria, introducción de asignaturas de astronomía y biología de grado elemental, aunque suficiente para adquirir conocimientos sobre el Universo y la creación de vida.*

7 - RELACIÓN 100 RELIGIONES

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
1	Judaismo	15.000	Abrahámica	Mesopo-tamia	La mas antigua religión abrahámica. Incomparablemente diminuta en relación a la cristiana y la islámica. Pervive por el sostén étnico-político-económico de los judíos mundiales.
2	Cristiana	2.000.000	Abrahámica	12 Apostoles 1er Siglo	Bajo el estandarte de Cristo, hombre gran comunicador, los Apóstoles provocaron el cisma con el Judaísmo, sin abjurar de la Biblia (Pentateuco-Torá) y del abramanismo. En siguientes cismas se ha dado lugar a mas de treinta religiones en las ramas: Cristiana primitiva, Católica; Orientales; Inconformistas; Jansenismo; Milenaristas; Mormonismo; Nestorianismo; Protestantismo; Testigos de Jehová. El número de adscritos no es real, expresa el número de bautizados recién nacidos.
3	Islam	1.500.000	Abrahámica	Mahoma	Religión abrahámica, sincretismo de judaica, cristiana y mahometana. Tiene ramas suni-chií-sufi-kharigite y kalam. Entre las cuatro dan lugar a mas de veinte religiones que conforman el islam. Ocupa el 4ª lugar en EEUU en cuanto al número de fervientes ascritos.

	Derivadas Judaismo Derivadas de religiones Abrahámicas.Las insertadas en los apartados **4)-- 5)-- 6)-- 7)-- 8)-- 9)--10)--11)**				
4	Makoya	60	Judaismo	1948 Japón	Transplante a Oriente el Judaismo. Creada en 1948 por el negociante Abraham Ikura. Sin templos, rezo en casa. Calcan su creencia con el judaismo tradicional.
	Derivadas Cristianismo				
5	Adopcionismo	----------	Primitivas Cristianas	Primer Siglo	Jesús no es hijo de Dios, sólo un enviado para redimir al pueblo judío elevándolo sobre sus adversarios.
6	Adventista 7º día	15.400	Protestante	23-5-1863	No es religión ni antireligión. Creyente en algo desconocido e imposible de conocer.
7	Agnosticismo	----------	Protestante	----------	Protestante, en alza por efecto labor educativa moderada.
8	Anabaptismo	2.000	Protestante	Siglo VII	Inconformes con el bautizo. Fe por la oración. Antiviolencia.
9	Anglicanismo	70.000	Protestante	Enrique VIII	Un cisma cristiano no motivado por causas teológicas, sino por la oposición de Enrique VIII y el papado romano por causas personales, matrimoniales y sexuales. Desde su creación el anglicanismo es nostálgico del catolicismo romano, razón de su ecumenismo actual con Roma, que no atiende su deseo manifestado de diversas maneras por la Iglesia anglicana.
10	Arrianismo	----------	Protestante	Arriano	Difiere del catolicismo por considerar Cristo un simple profeta. Hoy sería una religión protestante.

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
11	Baptista	105.000	Protestante	John Smyth	No bautismo niños. Clérigos: pastor y diácono. Fe en Jesucristo; separación iglesia y estado; cada iglesia local es autónoma; cada creyente es un sacerdote.
12	Calvinismo	----------	Protestante	Calvino	Rechazo autoridad papal. "Cinco Puntos" es su bíblia.
13	Católica	600.000	Abrahámica	12 Apóstoles	Resultado cisma del judaísmo. Propios cismas, religión abrahámica, mosaica y contradictoriamente fiel al antiguo y nuevo testamento. Represiva. Ahora condescendiente.
14	Católica Maronita	3.500	Católica	San Marón	Encuadrada a la iglesia católica. Diferencias rituales.
15	Cristianismo Primitivo	----------	Católica	----------	Religión de los primeros cristianos hasta el siglo IV.
16	Cuaquerismo	300	Protestante	G. Fox	Religión abrahámica. Muchas creencias diferentes.
17	Deísmo	----------	Primitivas Cristianas	----------	Un intento como tantos fallidos de racionalizar la religión, Dios existe, es creador pero no mantenedor del universo.
18	Docetismo	----------	Primitivas Cristianas	Siglo I	Primeros protestantes. Jesucristo vida y muerte virtual.
19	Ebionismo	----------	Primitivas Cristianas	Oriente Medio	Otros protestantes, niegan Cristo Dios y dudan de su existencia real. Contrarios a S.Pablo que considera apóstata. Desaparecieron en siglo IV y V.

20	Hermanos de Jesús	----------	Primitivas Cristianas	Siglo I	No es religión. Solo disputa entre cristólogos y anticristologos que niegan la divinidad de Cristo y la virginidad de Maria, al atribuirle la maternidad de varios hermanos de Cristo no engendrados por el Espíritu Santo.
21	Macedonismo	----------	Primitivas Cristianas	Siglo IV	Uno de los primitivos cismas. Niega divinidad Espiritu Santo.
22	Marcionismo	----------	Prim.Crist.	Marción	Instigador nuevo testamento. Condiciona el catolicismo.
23	Milenarismo	----------	Protestante		El retorno de Jesucristo durante un milenio.
24	Monofisismo	----------	Católica	Siglo V	Niegan la dualidad divina-humana de Jesucristo. La naturaleza humana es absorbida por la divina. La presencia en el concilio de nicea provocó la implantación de religiones ortodoxas.
25	Mormonas	14.000	Cristiana	Jose Smiht 1830	Un cisma que aparentemente tiene por causa real poder practicar la poligamia. Conservando la aceptación de la religión cristiana.
26	Nestoria-nismo	----------	Católica	Nestorio	Como muchas religiones, esta propone reformas que no cuajan hasta el siglo XV con Lutero. Sintomático que las demandas de reforma son muy continuadas en los siglos siguientes a la muerte de Cristo. Del I al V siglo.

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
27	Ortodoxa Copta	45.000	Católica	Marcos I	Una religión estabilizadora fundada en el siglo I para respaldar el cristianismo frente a las múltiples oposiciones habidas en el periodo inmediato a la muerte de Jesucristo.
28	Ortodoxa Etiope	45.000	Etiopia Católica	Felipe el Evangelista	Versión africana de las ortodoxias europeas.
29	Ortodoxa Griega	9.000	Católica	San Pablo	La ortodoxia griega tiene 15 iglesias independientes, esta es la tercera en número de adscritos. Todas tienen un fondo teológico común y su independencia la ha motivado su situación geográfica y las políticas de los respectivos estados. Abrahamicas.
30	Pentacostalismo	600.000	Católica	Fundamenta-lismo	Religión en lucha activa contra la degeneración de costumbres. Jesús sana, salva y bautiza con el espiritu santo.
31	Protestantismo				Ver linea 42 Luteranismo.
32	Teosofia	----------	Cristiana		Ateismo disimulado. Las religiones y los Dioses son intentos de los humanos para acercase a lo divino. Sincretismo de filosofía y creencia.
33	Testigos de Jehova	7.100	Cristiana	Siglo XIX EE UU	Poderosa organización posibilitada por el activismo de sus adscritos. Trabaja en cerca de 150 países y con mas de 400 idiomas.

34	Universalismo	----------	Cristiana		Prédica de salvación universal, sin purgatorio ni infierno. Hay muchas vías de salvación.
35	Valdense	----------	Cristiana	Siglo IV Siglo XII	Dudas de si su origen es en el siglo XII o en el revuelto religiosamente siglo IV. Perseguidos por la Iglesia Católica, invita a creer que haya habido un sincretismo interno a lo largo de ocho siglos. En el siglo XII su líder es Valdés, francés de Lyón.
36	Bahaísmo	6.000	Islam	El Bab y Baha'u'lláh	Dos profetas sucediéndose. Auténticos renovadores racionalistas. Establecida en 250 países y 2000 etnias, en 1850 El Bab fue fusilado. Su "Biblia" el "Baiam" editada en 800 lenguajes.
37	Chiísmo	225.000	Islam	Husain	Rama importante nacida de cisma. No hay profetas. Los imames infalibles ponen el marco a la actuación, y han de ser descendientes de Mahoma.
38	Drusa	1.000	Islam	Oriente Medio	Secta islámica malquerida por los árabes que les niegan pertenecer a esta etnia.
39	Ismailismo	15.000	Islam Chiita	Año 765 Ya'far as-Sadiq	Muestra suprema de ramificación. De Ya'Far su hijo menor a-Kazim. Creando segunda rama el hermano mayor Ismail oculto como Husain. Y repitiéndose la escena sucediendo el hijo menor de Al-Mustansir 1094; el hijo menor al-Mustaali, creando el hijo mayor otra rama. En tres siglos se proliferaron cuatro religiones por sucesiones familiares. Ahora tienen el Agha Khan como jefe espiritual.

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
40	Jaryismo	----------	Islam		La tercera rama del Islam. Diferencias sucesorias-democráticas.
41	Orisha	1.000	Islam	En Ile Ife	Movimientos religiosos con fondo mitológico como el Batuque, Candumbla y Santería, derivados de creencias tribales.
42	Sufismo	----------	Islam	Segundo de la Héjira	Esoterismo puro, normas de vida : primera " Cortesía siempre". Una definición de Mustafa al-'Alawi: el sufismo no puede definirse en palabras, es una certeza absoluta.
43	Sunismo	----------	Islam	Año 610	La rama más importante del Islamismo, creada por disputas entre descendientes de Mahoma. Una nebulosa de ascender al Califato desde la muerte de Mahoma en el año 632, creó las dos ramas chiitas y sunitas (primer Califa post Mahoma : Muawiya).Luchas que bajo la ficción sucesoria, oculta la razón real de disfrutar pingües beneficios personales, económicos y sociales.
	Varias				
44	Ateismo	1.100.000	----------	----------	El ateo es un no creyente en los dioses imaginados por los humanos. Sí existe un verdadero creador podría aceptarlo. ¿Se puede esperar que aparezca?

45	Asatru	----------	Neopagana	Rudd Mills E.Christens.	Religión pagana. Dioses: Odin, Frey, Thor. Reminiscente paganismo norte-europeo reconocido oficialmente en Islandia, y aceptado en el resto de los países Escandinavos.
46	Ascetismo	----------	Varias	Espontánea	Acceso místico practicado en muchas religiones como budismo (su razón de ser); cristianismo; islamismo etc
47	Catarista	----------	Varias	Midi francés	Transforndo social. Erradicada por estado francés. Dualidad religiosa-social.
48	Ciencialogia	500	Simisma 1953	R.Hubbard	Mezcla de ciencia futurista y religión.
49	Dioniso	----------	Varias	----------	Mitología griega. Dios del vino.
50	Discordianismo	----------	Varias	G.Hill	Un intento de demostrar la absurdidad religiosa.
51	Gnosticismo	----------	Primitivas Cristianas	Siglo IV	Mas protestantes de Cristianismo. En su versión actual no difieren en el fondo filosófico no religioso.
52	Jedi	800	Va de broma	George Lucas	Religión no reconocida por ningún gobierno. Adscritos 700.000 en Australia y 100.000 en el Reino Unido. Inspirada por la Guerra de las Galaxias.
53	Kemetismo Ortodoxo	----------	Paganismo	Egipto Antiguo	Sincretismo religioso tribal a neopaganismo en una versión estadounidense en 1980 por Hekatawy I Tamara L. Siuda.
54	Libro de Urantia	----------	----------	1950	Sin antecedentes. Escrito por seres celestes.

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
55	Makuya	60	Varias	1948 Japón	Réplica del Makoya. Amplia su base sionista con un cierto protestantismo dentro del judaísmo, con toques cristianos.
56	Malteísmo	----------	Varias	----------	Creen en Dios. Un Dios malo y cruel propio para defraudados o pesimistas.
57	Mandeismo	44	Gnóstico	Manes	Jesús no es siquiera profeta. El verdadero es Juan Bautista.
58	Masoneria	10.000	Varias	Hiram Abif	Mas bien antireligión. Un intento de racionalización elitista sociológica. Sin su simbología esotérica podría transformarse en partido político.
59	Metodismo	75.000	Varias	Siglo XVIII	Mas que una iglesia es un credo protestante paralelo a diversas religiones introducidas en capas sociales de bajo nivel. Predominan en las antiguas colonias del Reino Unido.

60	Mitologias	----------	Varias		Radicaron en la América Latina, y permanecen en África. Todas las religiones con el tiempo pasan a ser mitologías. De las que han sufrido este proceso destacamos las antiguas, muchas resistentes en África. Sin cambio en el proceso cabe destacar las mitologías africanas vivas todavía, y las amerindias casi extintas chibcha, chimo, inca, maya, mochica, nazca, olmeca y tolteca, y las mas elaboradas celtica, egipcia, germana, griega, nórdica, romana y vasca. El milagro mayor de las tres religiones abrahámicas, es poder ralentizar el proceso a mito durante cuatro milenios.
61	Mitraismo	----------	Paganismo	Siglo I	Ilegalizada por Teodosio en el año 391 al observar la atracción de sus soldados por esta religión. Especie de paganismo.
62	Neodruidismo	1.000	Paganismo	John Holand	Naturalista, muy ecológica. Pretende revalorizar el druismo.
63	Nueva Era	----------	Varias	Espontanea-mente	Creencias astrológicas dispersas y contradictorias en base a la situación del sol en relación a los signos del zodiaco.
64	Orfismo	----------	Varias	Guia Orfeo	Rechazo de las religiones míticas griegas.
65	Panteismo	----------	Varias	Espontánea	Todo es Dios. Dios es todo. Un supuesto ateismo que considera este Dios, a las plantas y todo ser vivo.
66	Patafarismo	----------	Varias	B.Henderson	Sucedáneo sino contra religión organizada contra la teoría del diseño inteligente.

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
67	Pietismo	----------	Varias	F. Jakob	Religión personalista sin iglesia ni liturgia, inspiradora del metodismo la iglesia de los hermanos.
68	Raelianos	55	Varias	Rael	Ciencia Ficción óvnica.
69	Rastafari	700	Varias	Haile Selassie	El Dios mas reciente. Una Nueva Trinidad con nombres anglofanos acompañando Rastafari alias H. Selassie.
70	Risshokosel Kosei-Kai	26.000	Varias	Nikkyo Niwano	El Budismo más laico tiene unos centenares de centros en Japón. Su laicidad se manifiesta en la atención a asuntos personales y de grupos.
71	Santeria	----------	Varias	Espontánea	Sincretismo Cristiano -Tribal, religión trasladada a América Norte y Sur por los esclavos negros.
72	Santo Daime	10	Varias	Maestro Irineo	Repetición del sincretismo tribal - católico. En Suramérica donde mayormente ha cuajado. Se suma al sincretismo tribal -Católico, el tercer grupo : El de los Amerindios.
73	Satanismo	?	Varias	Anton Szanoor	Luziferismo, ¿Otra Broma?
74	Vedismo	----------	Varias	Periodo Vedico	Se conservan los cuatro escritos Vedas. Rig Veda = mil himnos Rik. Sama Veda = colección cancionera . Jayur Veda = colección laculatorias. Atharva Veda = textos para recitar en sacrificios.

75	Wicca	----------	Pagana	Gerald Gardner 1953	Sincretismo de Neodrudismo, Asatru, Neopaganismo Thelema y Stregueria.
76	Zoroastrismo	2.000	Varias	Zoroastro	Zoroastro una especie de precursor de los profetas Abrahámicos, Ahura Mazda desempeña el rol de Jehová, la trinidad y Alá. El Avesta es la Biblia zoroástrica.
	Orientales				
77	Ayyavazhit	----------	Hinduismo	Ayya Vaikundar	Creada al sur de la India con alta expansión en la región Tamil.
78	Budismo	376.000	Oriental	El Buda	La idea budista (despertar), en esencia es vencer el sufrimiento, contradicción con la idea de la interferencia del goce y el dolor. No es religión deísta. Es filosofía personalista que admite infinitas maneras de despertar a una supuesta realidad.
79	Budismo tibetano	20.000	Oriental	Padmasam Bhava	Las variantes del budismo son muchas con fondo hinduista. Cada budista puede crear forma personal de creencia. Por simbiosis se han creado los budismos japonés; mahayana, nicheren; nicheren shu; nicheren shoshu; soka-akkai; risshokosekai; shingon; bikaya; tibetano;therevada. Las variantes son simbólicas. El fondo permanece.
80	Cao-Dai	8.000	Oriental	Viet-nam	Proselitista. Plagiadora de otras religiones.
81	Confucianismo	350.000	Oriental	Confucio	Filosofía pigmentada de esoterismo.

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
82	Hinduismo	800000 en la India	Crea ramas	India	Conjunto de creencias dispersas en la India, no religión y poca filosofía. No tiene clero. Cada país indio compone rituales propios. Cada persona puede también hacerlo. Se mantiene por el asedio islamita. Enraizada en el medio rural. En decadencia en el medio urbano.
83	Jainismo	4.000	Hinduismo	Mahāvīra.	Niega la veracidad de los vedas y brahamanes. La tercera rama del Islam.
84	Mahayana	----------	Budismo	Primer Siglo	Primo Hermano de Zen.
85	Nichiren Shu	----------	Oriental	Nichiren Buda	El origen del budismo es el Buda. Como en todas las religiones surgen variantes, así las dos Nichiren, Shu y Shoshu, que desde el Japón han traspasado fronteras. En Japón cuentan con mas de 5.000 templos.
86	Rosa Cruz	30.000	Oriental	Cristian Rosen Kreuz	Fraternistas dentro del movimiento Masónico. Persiguen un programa cultural hacedor-creador de Felicidad.
87	Sahaja Yoga	----------	Oriental	Mataji Nirmala	Los nacidos dos veces. Biológico y cuando la meditación despierta los sentimientos e ideas.
88	Sijismo	23.000	Hinduismo	Guru Nanak	De los 23 millones de adscritos, 19 residen en la India, y casi totalmente en Panyab donde son mayoria, se les nombra Siks. Nació cuando hindues y musulmanes se ensarzaron en guerras religiosas.

89	Sintoismo	4.000	Oriental	Japon	Posee varias sectas. Adoración a los espíritus de antepasados, la mas antigua de Japón.
90	Taoismo	----------	Oriental	Lao Tse siglo VI a.C.	Filosofía del bien y del mal. Afán de vida prolongada. Religión propia de China derivado a sincretismo de tradición y Budismo.
91	Therevada	----------	Oriental		Una de las 20 versiones del Budismo tradicional y es la mas antigua. Su Biblia es el canon Pali trascripción de todos los sermones de Buda después de su Nirvana personal.
92	Vajrayna	----------	Oriental		Provinente del Budismo Tibetano y el Singlón de Japón, difiere poco de las otras dos escuelas Therevada, Mahayana: trio de lideres.
93	Vishnuismo	----------	Hinduismo		Es la que adora al Dios VISHNU
94	Zen	----------	Oriental	India	La gran adscripción en Oriente y en el resto del mundo responde a su plasticismo y capacidad de adaptación y transformación.
	Tribal				
95	Ashanti	7.000	Tribal	Ancestral	Mas que una religión es el resto de Estados unidos por la lengua akan que la colonización dispersó. Su Dios es Nyame.
96	Candomble	4.000	Tribal	Brasil	Se inició con los esclavos. Ha trascendido a otros países.
97	Iroque	----------	Tribal	Canadá	Religión establecida en varios pueblos índios al sur lago Ontario.

Numero Orden Alf.	Nombre	Nº Adscritos Millares	Tipologia Rama de	Fundada	Observaciones
98	Maria Lionza	----------	Tribal	Espiritismo	Paradigma de la fusión de creencias tribales y católicas en América del Sur y Central. El nombre original es Yara Guichia, cambiado por la clerecía católica.
99	Mexica	----------	Tribal		Religión de los mejicanos primitivos.
100	Vudú	----------	Tribal	Esclavos negros americanos	El esclavismo afro-americano ha creado esta religión, convertida hoy en espectáculo turístico especialmente en Brasil donde están incluidos en rutas turísticas habituales.

SEGUNDA PARTE
LABERINTO ÉTNICO Y SOCIO-POLÍTICO

8
Minorías étnicas y pueblos indígenas

Isabelle Schulte-Tenckhoff
(Instituto Graduado de Estudios Internacionales y del Desarrollo, Ginebra)

La diversidad lingüística y cultural es la norma, y no la excepción, en las sociedades humanas que encontramos por todo el mundo. La mayoría de los estados no son uniformes en lo referente al origen nacional, el origen étnico, la religión o el idioma de sus habitantes. Generalmente comprenden uno o más grupos cuyo origen étnico, idioma, cultura o religión les distingue de la mayoría de la población. Pero no existe una forma fácil de definir una minoría más allá del aspecto numérico, que sin embargo no es un criterio suficiente —por no mencionar que también es controvertido. En efecto, ha existido un debate en torno a la cuestión de si debería haber un número mínimo de personas para que se pueda hablar de una minoría como grupo constituido. Algunos grupos amenazados, como los pueblos indígenas de las selvas tropicales de la Amazonia, el África central o Malasia por ejemplo, quizá solo cuenten con algunos centenares de individuos, pero tienen un derecho, no menor que el de otros, a existir y sobrevivir como entidades diferentes, y a resistir contra las políticas impulsadas por el estado dirigidas hacia una asimilación cultural.

Se habla de una cuestión de minorías cuando una inferioridad numérica se une a una condición de no dominio o discriminación en un Estado concreto. Esto significa, por supuesto, que las minorías dominantes —como la minoría blanca en Sudáfrica durante el apartheid— no se incluyen en el contenido de este capítulo. En su mayor parte, la cuestión de las minorías esta relacionada con dos fenómenos amplios: la globalización de las preocupaciones ambientales, de recursos, climáticas y de derechos humanos, que va unida a una internacionalización de los derechos humanos, de las minorías y de los pueblos indígenas: y a la inversa, un incremento de las reivindicaciones identitarias a veces excesivo o beligerante que conduce a la represión por parte del estado que a menudo genera conflictos violentos. La preocupación por la cuestión de las minorías se encuentra en el cruce de caminos entre estos fenómenos opuestos. El reto principal —por lo menos desde la perspectiva del derecho internacional— es encontrar un equilibrio entre el respeto por las diferencias culturales y la conservación de la integridad territorial y política de los

estados. En relación con esto, la educación puede ser menos conflictiva que, pongamos, los regímenes de autonomía para las minorías o los pueblos indígenas. Porque es probable que éstas hagan temblar los cimientos de los estados existentes, generando una considerable controversia política y legal. En el contexto de la promoción y protección de los derechos de las minorías y pueblos indígenas, la educación más bien implica unos derechos culturales en los que todos parecemos estar de acuerdo, al menos en principio. Pero no hay nada obvio o evidente sobre la cultura o sobre los derechos culturales. Las definiciones de cultura en el contexto del derecho internacional y la política siguen siendo más bien imprecisas.

Se necesita por tanto una clarificación para obtener una mejor idea de como determinar el alcance de la educación para las minorías y los pueblos indígenas —dos categorías de grupos no estatales que son a la vez similares y diferentes, como veremos a continuación. En base a los estándares legales existentes, este capítulo también ofrecerá algunas reflexiones sobre los retos que encierra el reconocimiento de los derechos culturales y la diversidad cultural, en oposición a las medidas dirigidas hacia la prevención de la discriminación. La educación de hecho juega un papel doble —y a veces contradictorio. A primera vista, representa un medio para integrar a las personas pertenecientes a grupos desfavorecidos en la sociedad convencional al colocarlas al mismo nivel que la mayoría. Pero, para cumplir su función de combatir la discriminación, la educación puede desembocar en una asimilación cultural que generalmente se percibe negativamente por miembros de las minorías o pueblos indígenas. A la inversa, la educación puede jugar un papel importante en la preservación de identidades culturales, tal y como ilustran los programas existentes de educación bilingüe y bicultural para las comunidades indígenas en el Amazonas. El potencial doble de la educación para diferentes categorías de comunidades no estatales forma parte del núcleo de este capítulo, que utiliza las doctrinas de la antropología —que es mi campo de especialización— para transmitir su mensaje.

1. Sobre la Cultura

Los antropólogos han contribuido a varios debates de actualidad en torno al respeto hacia la diversidad cultural y los derechos culturales individuales, asi como los de las entidades

colectivas. Estas cuestiones han saltado a un primer plano adoptando muchas apariencias distintas en todo el mundo: en las democracias pluralistas de Occidente habiendo establecido sus políticas multiculturales, en la Europa del Este posterior a 1989 donde varios países abordan las cuestiones de los derechos de las minorías, y en el llamado mundo en vías de desarrollo donde uno se topa con un sinfín de problemas indígenas y étnicos de gravedad variable.

Los seres humanos tienen la capacidad inherente de ser culturalmente creativos, y la antropología trata básicamente la dialéctica entre la unidad de las especies humanas y la diversidad cultural de las sociedades humanas en el mundo. Ademas, hoy en dia existe un consenso generalizado sobre la idea de que la diversidad cultural y el principio general del pluralismo cultural merecen ser protegidos y promovidos.

Lo que complica las cosas es que el mundo no esta organizado como un tapiz de culturas, formadas por entidades discretas, claramente definidas que ocupan territorios específicos. Dicho de otra forma, no existe ninguna asociación «natural» entre lugar, pueblos y cultura, entre identidad cultural e inscripción territorial. Al contrario, bajo el impacto de la emigración masiva y los flujos de cultura transnacionales, la diversidad cultural está siendo gradualmente desterritorializada. De hecho, los grupos y los pueblos emigran, buscan refugio, se casan con miembros de comunidades diferentes, se intercambian, poseen ideas preconcebidas sobre unos y otros, buscan distinguirse de los demás, a veces relegando a los otros (extranjeros, forasteros) al estatus de no-personas. Aquí se reúne en potencia lo mejor (por ejemplo el intercambio cultural, diálogo intercultural) y lo peor (como la xenofobia, el racismo y la discriminación) de las relaciones culturales.

Es en este contexto en el que las demandas de identidad y las exigencias de derechos culturales han saltado cada vez más a un primer plano, conduciendo a una serie de leyes, políticas, y medidas administrativas para «gestionar» la diversidad cultural. Sin embargo, postular el principio de la diversidad cultural como inherentemente humano y también como requisito para la coexistencia pacifica tanto en el interior de los estados y entre ellos no implica que la idea o el concepto de cultura no sea polémico. Por ejemplo, se puede recurrir a la cultura para reforzar —o impugnar— las demandas de derechos hechas pensando en la obtención de un reconocimiento de derechos culturales, asi prestándose a ser

instrumentalizada para objetivos diversos y a veces reprensibles.

En su mayor parte, la promoción de la diversidad cultural y el respeto por los derechos culturales o el pluralismo cultural ocurre dentro del paradigma liberal basado en los principios de la autonomía individual y la libertad de elección inspirada en el modelo de justicia social de John Rawl. Esta visión considera al individuo como el portador último de derechos y unidad de valor moral. El pluralismo cultural aparece aquí como una armonía no problemática obtenida a través del equilibrio de elecciones individuales. Por ejemplo, la teoría liberal de justicia que sustenta la «ciudadanía multicultural» tal y como defiende el filósofo político canadiense Will Kymlicka se basa en el supuesto de que los intereses de cada miembro de la comunidad política tienen el mismo valor en el mercado y en el proceso político de gobierno de mayoría. Sin embargo, y de acuerdo con esta visión, bajo ciertas condiciones de pluralismo cultural, en las que la comunidad cultural y la comunidad política no son coextenso, la cuestión reside en si la petición de derechos especiales se basa en circunstancias desiguales o en una elección diferencial. Si existen circunstancias desiguales, se necesitan medidas apropiadas —como sería la acción afirmativa— para rectificar las desigualdades experimentadas colectivamente. Esto presupone un reconocimiento de los derechos colectivos para proteger la pertenencia cultural como contexto de elección individual. El resultado es un modo asociativo más que un modo universal de incorporar al individuo en el estado liberal, por virtud del cual la naturaleza de los derechos de cada persona varía dependiendo de la comunidad particular a la que uno pertenece.

El punto crucial de esta perspectiva es que tales medidas se consideran de naturaleza temporal: los derechos culturales sólo se reconocen para asegurar que las personas que pertenecen a grupos culturales desfavorecidos sean tratadas sin discriminación en relación a los miembros de la mayoría. Tal acuerdo de derechos culturales dentro de la estructura liberal conlleva el riesgo de reducir la cultura a un epifenómeno.

En el otro extremo, uno descubre que lo que ha sido bautizado como «absolutismo cultural» que supone que a causa de su respectiva pertenencia cultural las personas son tan profundamente diferentes las unas de las otras que son incapaces de comprenderse o incluso coexistir. El *Choque de Civilizaciones* de Huntington ilustra esta visión. En este sentido, cualquier influencia que el individuo pueda tener en el

modelado de su cultura a través del contacto con los otros y, por el mismo procedimiento, cualquier posibilidad de comunicarse interculturalmente se niega o se considera insignificante. Un problema adicional de absolutismo cultural es que puede concebir el colonialismo como un problema de *shock* cultural o entender que el apartheid es una expresión de una cultura particular, sin considerar otros factores determinantes como son las desigualdades económicas, relaciones de poder, intereses creados o ideología política. Ademas debería añadirse que el absolutismo cultural también ha sido invocado para refutar la validez de la idea de los derechos humanos como una supuesta «creación de Occidente».

El concepto de cultura es por tanto una idea inherentemente ambivalente y requiere un tratamiento cuidadoso. Esta ambivalencia se deriva en parte del hecho que la cultura es una porción de la experiencia diaria y del vocabulario de todas las personas. Por un lado, existe una aproximación espontánea, de sentido común, e incluso intuitiva hacia la cultura: como seres humanos que somos, todos somos seres culturales; todos pertenecemos a una cultura dada, entendida como un pueblo o comunidad con rasgos distintivos en lo referente a lengua, visión del mundo, sistema político, organización económica, religión, y así sucesivamente; todos debemos enfrentarnos a cuestiones de identidad tanto individual como colectiva; todos tenemos una tendencia a invocar a la cultura cuando se trata de explicar nuestra naturaleza y nuestras acciones a los demás, de razonar nuestras diferencias, de indicar afinidades o, al contrario, la falta de entendimiento mutuo. Por otro lado, para el antropólogo, «cultura» es un concepto, una herramienta analítica que se ha abstraído de las practicas sociales observadas y basada en un conjunto de premisas metodológicas y teóricas. Desde este punto de vista, «cultura» ha dado lugar a numerosas definiciones y a una considerable polémica teórica cuyo tratamiento excedería el contenido de este capitulo. Lo que aquí debe subrayarse es la diferencia, por no hablar de tensión, que existe entre la aproximación de sentido común hacia la cultura en la que todos participamos como sujetos culturales que somos, y la perspectiva antropológica de la cultura —estando las actividades de la comunidad internacional más bien inspiradas por la primera, lo cual no sucede sin la aparición de problemas.

2. El Problema

En julio del 2009, se reunieron en Nueva York expertos del *Minority Rights Group International* (MRG) y de UNICEF para presentar el informe sobre *El Estado de las Minorías y Pueblos Indígenas del Mundo* cuya atención se centraba específicamente en la educación.[34] El MRG es una ONG cuya sede se encuentra en Londres que también publica el *Directorio Mundial de Minorías y Pueblos Indígenas* confeccionado por vez primera en el año 1990. Tras una actualización en 1997, el directorio se transformó en una base de datos que se colgó en internet para ser consultada de forma gratuita.[35] Proporciona información sobre numerosas minorías y pueblos indígenas de todo el mundo en más de 200 paises, así como una lista de *links* útiles (p.ej. para informarse de qué instrumentos legales relevantes ha ratificado un estado, o para identificar ONGs que trabajen para proteger y promover los derechos de las minorías y los indígenas).

El informe del MRG publicado en 2009 mostraba que existen más de 100 millones de niños sin escolarizar, una vasta proporción de los cuales —un 50% de la media, alcanzando un 80% en algunos casos— pertenece a una minoría o a una comunidad indígena. Esto no es debido a una falta de estándares internacionales que proporcionen un derecho a la educación o, de forma más general, por la conservación de la diversidad cultural en el mundo. Tampoco puede atribuirse a la controversia sobre la importancia de la educación. Efectivamente, la consecución de una educación primaria universal tiene la segunda posición en los Objetivos de Desarrollo del Milenio de las Naciones Unidas. El derecho a la educación fue reconocido recientemente como un derecho humano inalienable por el recién fundado Forum de la ONU sobre Cuestiones de Minorías. Además, el Mecanismo Experto de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas trató específicamente el tema de la implementación del derecho a la educación de los pueblos indígenas en su segunda sesión en

[34] Minority Rights Group International, 2009, *State of the World's Minorities and Indigenous Peoples*, London, 248 p. http://www.minorityrights.org/7948/state-of-the-worlds-minorities/state-of-the-worlds-minorities-and-indigenous-peoples-2009.html. This is the fourth report of this kind. All reports are accessible online.

[35] Minority Rights Group International, 2009, *World Directory of Minorities and Indigenous Peoples*, at http://www.minorityrights.org/6065/the-directory/the-directory.html

agosto de 2009. Por último y sobretodo, diversos instrumentos internacionales y regionales proporcionan los derechos culturales y educativos de las minorías y de los pueblos indígenas. El principal problema es más bien su implementación. Como sucede en muchos casos, más allá de enunciar nobles principios de derechos humanos, la comunidad de estados a menudo parece ser reticente a implementar tales derechos, mediante la adopción de medidas especiales para que los miembros de las minorías y grupos indígenas puedan reducir el trecho que les separa de la población mayoritaria o, a la inversa, preservar sus propias identidades y culturas si asi lo desean.

Las medidas anti-discriminatorias y la promoción de la diversidad cultural no se concilian fácilmente aunque existen como actividades paralelas, como sucede en los programas relacionados con la educación de las minorías y los pueblos indígenas.

La UNESCO, por ejemplo, una agencia especializada de las Naciones Unidas establecida en 1946, ha adoptado instrumentos con la vocación de fijar unos estándares como es la Convención contra la Discriminación en la Educación (1960), seguida de iniciativas como el Marco de Acción de Dakar adoptado por el Forum de Educación Mundial que tuvo lugar en Dakar (Senegal) en el 2000. El Marco de Acción de Dakar formuló una serie de recomendaciones que incluían un acceso a una educación primaria obligatoria de buena calidad para todos los niños en 2015, especialmente aquellos niños pertenecientes a las minorías étnicas; así como una educación bilingüe para dichos niños. Al mismo tiempo, la documentación que ilustra la promoción de la diversidad cultural muestra claramente la dificultad de conseguir un equilibrio entre las medidas anti-discriminatorias y la necesidad de proteger y promover la diversidad cultural a escala mundial.[36] Esto último incluye precisamente el reconocimiento de formas específicamente culturales de transmitir conocimiento que estén amenazadas, no obstante, bajo el impacto de la globalización, especialmente en el caso de los pueblos indígenas cuyos territorios y modos de vida están siendo sistemáticamente cercenadas.

Esta dificultad para encontrar un equilibrio queda reflejada en las opiniones divergentes que puedan tener las personas pertenecientes a minorías o comunidades indígenas

[36] See for instance the UNESCO World Report *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* at http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001852/185202E.pdf.

con respecto a la educación como herramienta de integración social y económica, dependiendo de si la educación es percibida como derecho colectivo o individual. Antes de abordar este problema con más detalle, es necesario obtener una mejor idea de las similitudes y diferencias entre minorías y pueblos indígenas.

3. ¿Minorías y Pueblos Indígenas?

Aunque no existe ninguna definición formal legal del término «minoría» a nivel internacional, se han hecho varios intentos para definir las minorías a lo largo de las últimas décadas, en particular por dos delegados especiales de las Naciones Unidas, F. Capotorti y J. Deschênes. Sus respectivas definiciones en realidad comparten la mayoría de elementos: ambos mencionan una inferioridad numérica y una condición no dominante; ambos se refieren a un conjunto de rasgos étnicos o nacionales, lingüísticos y religiosos que distinguen a las minorías del resto de la población del estado; ambos evocan un sentido de solidaridad de grupo por la preservación de la cultura y el lenguaje; a los cuales debemos añadir un elemento especialmente presentado por Deschênes, que es la voluntad colectiva de las minorías por sobrevivir como grupos distintos mientras buscan obtener un tratamiento igualitario *de facto* y *de jure* en relación a la mayoría de la población.

El último de estos tres elementos —las minorías como grupos socioculturales con rasgos específicos en cuanto a lengua y religión; solidaridad de grupo; y reivindicaciones de identidad unidas a reivindicaciones de no discriminación— genera todos los retos que aquí estamos tratando. Tal y como ya hemos visto, la cultura es un concepto que debe ser manejado con cuidado. La solidaridad de grupo no es algo fácil de identificar: se necesita una aproximación oblicua para abstraerla de las prácticas humanas observables. Por último, las reivindicaciones de identidad y de no discriminación son un tanto contradictorias ya que estas están enraizadas en los derechos humanos individuales mientras que aquellas se refieren, de una forma u otra, a derechos colectivos o incluso a derechos de grupo. Todos estos retos han sido abordados —si no necesariamente resueltos— en la literatura especializada así como en los debates de política internacional.

Cuando se analiza ampliamente, el término «minoría» es aplicable a una gran variedad de grupos. Esto se ve claramente

a partir de sus muchos adjetivos: «minoría nacional», «minoría étnica», «minoría lingüística», «minoría religiosa», «minoría cultural», «minoría indígena».... En relación a esto, deben subrayarse dos cosas. En primer lugar, es difícil distinguir con claridad entre minorías nacionales y étnicas, y no me aventuraré a hacerlo aquí. Las minorías nacionales acostumbran a ser el foco en el contexto europeo: por ejemplo, en el Art. 14 de la Convención Europea de Derechos Humanos, que prohíbe la discriminación, menciona el término «minoría nacional» pero no lo define. En el ámbito internacional uno tiende a encontrar la expresión «minorías étnicas», como en el Art. 27 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR), o una combinación («étnica o nacional»), como en la Declaración de Minorías de las Naciones Unidas (tanto la ICCPR como la Declaración de Minorías son tratadas en detalle más abajo). Existe un consenso general sobre la idea que cuando calificamos a las minorías como «nacionales o étnicas», se hace una referencia tanto a los aspectos históricos como a los culturales. Uno apenas puede imaginarse una minoría nacional que no sea también una minoría étnica o ligüística. Un caso clásico de minoría nacional es el representado por un pueblo que forma una mayoría en un estado pero que constituye una minoría en otro, a menudo extendiéndose a ambos lados de una frontera nacional. Situaciones como esta existen en Europa (minoría danesa en Alemania, minoría eslovaca en Hungría, etc.) y en África o Asia donde las fronteras nacionales trazadas de modo más o menos arbitrario tras la descolonización han resultado en la división de pueblos que posteriormente se convirtieron en minorías étnicas o nacionales en algunos de los estados donde ahora habitan. Otro ejemplo es el de los kurdos que pueden ser vistos como una minoría étnica o nacional en los diferentes estados donde habitan (Turquía, Irán, Iraq, Siria,…). Desde un punto de vista histórico, sin embargo, se podría decir que los kurdos son un pueblo contra el cual se conspiraron las circunstancias tras la Primera Guerra Mundial, impidiéndoles obtener la condición de estado. Esto apunta hacia un elemento importante en la discusión de minorías y sus derechos: el término «minoría» no sólo está cargado de historia y geografía; también es un concepto relacional, y definido por el contexto. Las minorías no existen como tales, existen en relación a otras entidades colectivas y, además, en constelaciones de relaciones de poder especificas.

En segundo lugar, la multiplicación de calificativos que

anteriormente se mencionaban, aunque son un indicativo de la diversidad histórica y geográfica considerable de las minorías, ilustra la dificultad (a la vez legal, conceptual y política) que encierra definir las características específicas de las minorías en comparación con otros grupos no estatales que reivindican derechos especiales, como son los trabajadores emigrantes, por no mencionar a las «nuevas minorías» resultantes de la inmigración. Estos grupos solían estar explícitamente excluidos de las definiciones frecuentes de «minoría». Esto no debería suponer, sin embargo, que los grupos no estatales no puedan en general reivindicar derechos especiales. Además, se percibe una evolución en el pensamiento, por lo menos a lo largo de la última década, con el resultado de que los grupos inmigrantes en particular tienden a ser vistos en la actualidad como minorías, sobretodo en los países occidentales. No obstante todavía persiste algún grado de confusión terminológica y conceptual en vista de la creciente complejidad.

La relativamente reciente ampliación del ámbito del *Minority Rights Group* para pasar a incluir a los pueblos indígenas es una muestra de esta tendencia —por difícil que pueda ser la distinción entre minorías y pueblos indígenas. Ya que ambos a menudo experimentan condiciones similares de vida y quejas de voz comparables, mientras que sus reivindicaciones, así como su situación legal, pueden diferir considerablemente. Los informes y directorios del MRG se centran en comunidades asentadas más que en nuevas comunidades de emigrantes, aunque es difícil trazar una línea firme entre ambas categorías, especialmente en Europa occidental con sus grandes comunidades emigrantes de países como Turquía. En cambio, en Norteamérica y en otros antiguos estados colonos de Europa, parece predominar una distinción mucho mas clara entre grupos emigrantes y pueblos indígenas. Tal distinción queda reflejada en —y ha sido parcialmente promovida por— la aproximación de doble vía del sistema de las Naciones Unidas, con dos declaraciones de derechos, y dos grupos de trabajo que funcionaron durante años hasta la reciente reforma del sistema de derechos de la ONU en el 2007, como veremos en la siguiente sección.

Contraria al término «minoría», la expresión «pueblo indígena» (o población) ha sido definida oficialmente en un estudio de la ONU que se remonta a los 1980. Esta definición de trabajo incluye cuatro elementos que deben existir en conjunción para poder hablar de pueblo indígena como categoría específica. En su mayor parte, pues, los pueblos

indígenas son no dominantes en términos económicos, políticos y socio-culturales —aunque no necesariamente numéricos;[37] son los descendientes de los habitantes originales de un territorio dado; han sido víctimas de genocidios, conquistas y colonizaciones; y buscan mantener su especificidad cultural. En la misma línea, la Convención de Pueblos Indígenas y Tribales Núm. 169 (1989) de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) —el único instrumento legal vinculante que trata los pueblos indígenas[38]— define a los pueblos indígenas en el Art. 1 b como aquellas «gentes en países independientes que son vistas como indígenas debido a su ascendencia derivada de las poblaciones que habitaron el país, o una región geográfica a la cual pertenece el país, en tiempos de conquista, colonización o establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, sin tener en cuenta su estatus legal, retienen parte o todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas».

Esta definición se aplica en particular a los pueblos originales del llamado Nuevo Mundo, incluyendo a los amerindios, esquimales, maoríes de Aotearoa/Nueva Zelanda, y los aborígenes australianos; así como diversos pueblos nórdicos como los sami de Fennoscandia, los ainus de Japón, y los pueblos (numéricamente) pequeños de Rusia. Aquí el aspecto interesante es una diferencia fundamental entre el primer grupo y el segundo. Aquel comprende a los habitantes originales de las colonias europeas y se refiere a lo que se ha llamado la doctrina del agua azul. Según esta doctrina, los pueblos indígenas son gentes de ultramar que entraron en contacto, y finalmente fueron dominadas por, las potencias europeas durante la era de expansión de Europa en el extranjero desde la «época de los descubrimientos», y que ahora forman grupos culturalmente separados así como no dominantes en los estados del «Nuevo Mundo» que obtuvieron su independencia mediante la exclusión de los habitantes originales. Canadá, Australia, los Estados Unidos y Nueva Zelanda son ejemplos de este proceso. En cambio, los sami, los ainu o los pequeños pueblos de Rusia no son pueblos de ultramar en relación a la mayoría dominante y, desde este punto de vista, se parecen más a las minorías. Pero todas ellas son consideradas indígenas, por lo menos a nivel internacional.

Tampoco debemos desatender la tendencia creciente a

[37] La mayoría de habitantes de Guatemala y Bolivia por ejemplo son indígenas.
[38] That is, binding on States that have ratified this convention ; according to the ILO website, twenty have done so to date (2008).

subsumir bajo el calificativo de «indígena» a ciertos estilos de vida socio-económicos basados en la caza y la reunión, el arreo, la agricultura itinerante, o en la trashumancia. Estos se localizan en las llamadas zonas fronterizas como son las selvas tropicales o boreales y por tanto en los márgenes de la sociedad industrial moderna con su tecnología sofisticada y sus pautas de consumo. Utilizando tales criterios basados en la cultura, ciertas comunidades en África y Asia han sido descritas como «indígenas», sobretodo pueblos pastores y habitantes de las selvas. En otros términos, la argumentación centrada sobre los estilos de vida generalmente se conecta con la situación de los pueblos indígenas más que con la de las minorías. No nos sorprende que los Tuaregs reivindiquen su condición de indígenas, como hacen los habitantes de las selvas de África Central y otras poblaciones que mantienen modos de vida tradicionales —no urbanos y no industriales—, como los adivasis del subcontinente Indio.

La cuestión de las similitudes y las diferencias entre minorías y pueblos indígenas permanece por tanto abierta a debate. Algunos incluso han llegado a cuestionar la utilidad de plantear el problema como uno que tiene fundamentalmente categorías diferentes. Sea como fuere, lo que deberíamos retener llegados a este punto es que, a nivel global, la situación de los pueblos indígenas es altamente compleja y que podría conducir a confusión, tanto cuando se compara con las minorías como cuando se considera una categoría en sí misma. En algunos casos en África y Asia por ejemplo, se ha cuestionado la relevancia del criterio de la existencia previa en un territorio dado, ya sea en conexión con conflictos étnicos y de recursos (p.ej. los ogonis en Nigeria) o como resultado del surgimiento de movimientos separatistas que son producidos por el neocolonialismo (p.ej. los nagas en la India). Además, una comprensión cultural (mas que política o histórica) de la condición indígena está siendo igualmente sujeta a debate.[39]

Aquí el objetivo no es llegar a definiciones a prueba de bombas sino más bien determinar hasta que punto pueden las diferencias y similitudes que se han mencionado dar lugar a estándares legales divergentes y lo que esto significa con respecto a los derechos culturales y a la educación. Incluso una

[39] It is worth recalling here that the ILO Convention No 169 uses the expression « tribal peoples » to refer to such cases ; « tribal peoples » are defined as groups in independent countries that distinguish themselves from other sectors of society by their living conditions, traditional lifestyle, and, if applicable, by the fact of coming under special legislation.

mirada superficial del Directorio Mundial de Minorías y Pueblos Indígenas mencionado anteriormente muestra la extrema diversidad de los cientos de comunidades que caen potencialmente dentro del ámbito de este capitulo, así como el riesgo de marginalización y de asimilación cultural al que se enfrentan a diario. Aunque la situación no dominante y la discriminación potencial de minorías y pueblos indígenas impulsa claramente una acción internacional a su favor, es extremadamente difícil ofrecer en unos pocos párrafos una descripción significativa y completa de sus condiciones y de su aprieto, más alla de mencionar de paso algunos casos individuales. Una aproximación pragmática es, por lo tanto, mas útil. En vez de recopilar listas siempre incompletas de minorías y comunidades indígenas en todo el mundo, incluyendo estadísticas difíciles de obtener (con mucha frecuencia, las cifras oficiales o censos no disgregan los datos relacionados con las minorías y los pueblos indígenas, principalmente por razones políticas), es mas útil observar los estándares legales existentes y calibrar que posibilidades tienen de ser implementadas.

4. El Marco Legal

Como se ha mencionado, las Naciones Unidas han adoptado una aproximación de doble vía al distinguir entre minorías y derechos indígenas como suplemento de los derechos humanos generales. Esto condujo a una organización institucional específica dentro del sistema de derechos humanos, incluyendo el establecimiento del Grupo de Trabajo sobre las Poblaciones Indígenas (1982-2007), y del Grupo de Trabajo sobre las Minorías (1995-2007). Tras la reciente reforma del sistema de derechos humanos de la ONU, aquel fue reemplazado por el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (compuesto por cinco expertos indígenas), y este fue sustituido por el Foro sobre Cuestiones de Minorías y un Experto Independiente sobre Minorías.

Los Grupos de Trabajo de la ONU sobre Minorías y Poblaciones Indígenas ofrecían espacios para el diálogo y permitían la participación activa de representantes indígenas y de minorías, gobiernos, agencias internacionales, ONGs, y eruditos. Se crearon por razones diversas: en el caso de los pueblos indígenas, para hacer un borrador de estándares legales especiales, que luego propiciaron la Declaración de

Derechos de Pueblos Indígenas (a partir de aquí llamada Declaración de los Pueblos Indígenas), finalmente adoptada por la Asamblea General de la ONU en el 2007, quince años después de la adopción de la Declaración de la ONU de los derechos de las Minorías nacionales, étnicas, religiosas y lingüísticas (de ahora en adelante Declaración de Minorías) de 1992. La implementación de la Declaración de Minorías fue encomendada al Grupo de Trabajo sobre las Minorías, mientras que la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas forma el mandato del Mecanismo Experto mencionado anteriormente. El propósito de esta sección es entonces explicar brevemente tres diferentes categorías de derechos —derechos humanos, derechos de minorías, y derechos de indígenas— antes de considerar su trascendencia para la cultura y la educación.

Desde el principio, uno puede afirmar que los dos pilares sobre los que se sustentan los derechos de las minorías son los derechos humanos individuales y el principio de no discriminación. Los derechos humanos generales se establecen en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, y posteriormente elaborados en otros instrumentos legales. Pueden ser reivindicados por cualquiera, incluyendo las personas pertenecientes a minorías y a comunidades indígenas. Los derechos humanos generales se basan en dos principios fundamentales estipulados en la Declaración Universal. Uno es la libertad y la igualdad en la dignidad y los derechos para todos (Art. 1). El otro es la no discriminación (un principio también incluido en la Carta de las Naciones Unidas). Asi, por virtud del Art.2 de la Declaración Universal, todos los seres humanos tienen derecho a las libertades descritas en la Declaración «sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición».

La Declaración Universal de Derechos Humanos no menciona a las minorías. Durante el proceso de confección por la ahora desaparecida Comisión de Derechos Humanos, algunos estados como Polonia, la URSS y Dinamarca persiguieron la inclusión de derechos específicos para las minorías. Cuando la Declaración estuvo en proceso de ser adoptada, la URSS mantuvo que el futuro instrumento debería establecer el derecho a hablar en la lengua materna propia y el derecho a preservar la identidad cultural. Pero no hubo ningún debate. Tan sólo intervino Estados Unidos para aseverar que la Declaración Universal no tenía por objetivo la enunciación de

derechos colectivos. En este sentido, la Declaración Universal de Derechos Humanos representa el apogeo de los derechos individuales, mientras que los derechos de las minorías y de los pueblos indígenas serian objeto de una futura elaboración.

El principio de no discriminación también se establece en una serie de tratados multilaterales, como es la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (ICERD), que define «discriminación racial» como «toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida publica». El Comité para la Eliminación de Discriminación Racial (CERD) que supervisa la implementación de la Convención ha considerado consistentemente la discriminación contra las minorías y los pueblos indígenas en su análisis de los informes periódicos entregados por los estados.

El ICERD es uno de los seis tratados mayores internacionales, de derechos humanos legalmente obligatorios en el marco del sistema de derechos humanos de la ONU que son relevantes, cada uno a su manera, para la situación de las minorías o de los pueblos indígenas. Para cada uno de estos tratados, se ha establecido un comité para supervisar la forma en la que los estados cumplen con sus obligaciones bajo el tratado correspondiente. Se debería recordar, sin embargo, que las personas pertenecientes a las minorías o las comunidades indígenas tienen derecho a disfrutar de todos los derechos humanos.

En el campo de los derechos humanos, el principio de no discriminación de este modo se ha instituido como regla de derecho internacional tanto por la Carta de las Naciones Unidas como por la Declaración Universal de Derechos Humanos. Pertenece al núcleo duro de los estándares internacionales de derechos humanos: más que ser una simple violación de un derecho humano especifico, la falta de respeto hacia el principio de no discriminación supone una violación del principio fundador de los derechos humanos.

Dos tratados multilaterales abordan la no discriminación y la igualdad de trato de forma más detallada. Estos son los llamados Pactos de 1966, es decir, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ICCPR) y el Pacto Internacional de

Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ICESC). Ambos proporcionan un catálogo de derechos humanos que a los estados se les exige respetar y promover, pueden ser considerados como los cimientos de la protección internacional de los derechos humanos. En el contexto de este capítulo, uno de los Pactos merece mención especial, ya que incluye una cláusula referida específicamente a los derechos de las minorías: «En los estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma» (Art. 27).

El Art. 27 del ICCPR introduce un matiz crucial al referirse específicamente a «personas que pertenezcan a minorías» en vez de hablar de minorías, mientras que subraya la dimensión colectiva al estipular que los derechos de dichas personas deben ser ejercidos «en común con los demás miembros de su grupo». Es de esta manera que los derechos de las minorías adquieren una dimensión cultural así como un enfoque sobre la identidad. Además, la expresión «no se negará» implica que los estados deben reprimirse de adoptar, pongamos, medidas asimilacionistas o actividades que pongan en peligro el ejercicio de los derechos culturales por parte de las personas pertenecientes a las minorías.

El Comité de Derechos Humanos, que supervisa la implementación del ICCPR, ha observado que los estados pueden ser requeridos para adoptar «medidas positivas de protección» para evitar que los derechos sean violados no solo por los gobiernos sino también por otras personas. De forma similar, el ICERD mencionado anteriormente permite a los estados adoptar medidas especiales de acción afirmativa o «discriminación positiva» con el objetivo de corregir las injusticias históricas.

Además, aunque la frase introductoria del Art. 27 parece excluir a los recién llegados inmigrantes, el Comité de Derechos Humanos ha interpretado el artículo ampliamente para incluir a todos aquellos que vivan bajo la jurisdicción de un estado, incluyendo a los trabajadores emigrantes y a los visitantes. En efecto, si los extranjeros deben ser vistos como una minoría bajo el Art. 27 del ICCPR, uno no podrá rechazar la concesión del derecho a practicar su propia cultura, lengua y religión en comunión con el resto de miembros pertenecientes a su grupo. Durante algún tiempo prevaleció el consenso en

torno a la idea de que sólo los ciudadanos del estado en el que habitan pueden ser considerados como minorías étnicas o nacionales. Sin embargo, uno no puede dejar de preguntarse como, con la ausencia de un acuerdo general en torno a la definición internacional del término «minoría», se supone que debería determinar inequívocamente si los no ciudadanos deberían o no ser reconocidos como miembros de una minoría.

Otro tratado multilateral relevante que es clarificador, al mismo tiempo, de la aproximación de doble vía mencionada anteriormente es la ampliamente ratificada Convención de Derechos del Niño de 1989, que incluye a los niños (es decir, a las personas menores de 18 años) en la mayoría de derechos que se garantizan a todos los seres humanos bajo otros instrumentos internacionales de derechos humanos. Aquí son interesantes varios otros artículos del Pacto, como por ejemplo el Art. 2 que estipula que los derechos establecidos en el Pacto deben garantizarse sin discriminación en base al origen racial, nacional, de lengua o religión. El Art. 28 proporciona el derecho del niño a la educación, incluyendo el acceso a una educación primaria. El Art. 29 refleja el propósito fundamental de la educación, proporcionando *inter alia* que la educación de un niño debe perseguirse desarrollando el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, así como la propia identidad cultural del niño o niña, su lengua y sus valores. Por ultimo, el Art. 30 incluye a los niños en las cláusulas del Art. 27 del ICCPR citado anteriormente, en relación al derecho a disfrutar de la cultura propia de cada uno, a la práctica de la religión propia, y al uso de la lengua propia. Debería tenerse en cuenta que lo hace diferenciando explícitamente entre niños indígenas y niños pertenecientes a minorías.

La Declaración de Minorías adoptada en 1992 confirma el principio de no discriminación, sobretodo en el Art. 3 modelado sobre el Art. 27 del ICCPR citado anteriormente. A otro nivel, no obstante, afirma en el Art. 1 —y es el primer instrumento internacional en hacerlo— que la existencia y la identidad de las minorías debe ser protegida y promovida por los estados. De esta forma, se apela a los estados para que adopten las medidas apropiadas legislativas y de otra índole. Además, el Art. 2.2 y el 2.3 abordan el derecho de las personas pertenecientes a las minorías a participar de forma completa en la vida pública, cultural, social y económica, y a tomar parte en las decisiones que les afecten. Sin embargo, contrario al principio de no discriminación, el reconocimiento de

derechos especiales para las minorías continúa siendo polémico a pesar del hecho de que tal reconocimiento puede ser necesario para poner a las minorías al mismo nivel que la mayoría.

Al obligar a los estados a proteger la identidad de las minorías, la Declaración de Minorías va más allá de la implementación del principio de la no discriminación. Esto aparece claramente en el Art. 4 que proporciona medidas especiales para permitir a las personas pertenecientes a las minorías vivir y desarrollar su identidad cultural, practicar su religión, aprender y practicar su lengua, conocer su historia y sus tradiciones. Pero esta cláusula también contiene una importante limitación que se encuentran en muchas herramientas de los derechos humanos: que las prácticas a proteger no deben ser contrarias a las normas de derecho nacional o internacional, y sobretodo no poner en riesgo la integridad política y territorial de los estados.

Es útil analizar en detalle el Art. 4.2 que establece que los estados «tomarán las medidas pertinentes para crear condiciones favorables que permitan a las personas que pertenezcan a las minorías expresar sus características…». Esto se consigue de forma fácil, ya que se trata simplemente de los estados dejen a las minorías «desarrollar su cultura, lengua, religión, tradiciones y costumbres... ». A uno entonces le sorprende el cambio en los siguientes párrafos del artículo. Cuando se trata de que los estados realicen esfuerzos especiales creando estructuras apropiadas o proporcionar medios financieros, se cambia el afirmativo por el condicional: «deberían tomar las medidas apropiadas» para crear las condiciones para que las personas perteneciente a las minorías aprendan y practiquen su lengua materna (Art. 4.3) ; y «deberían tomar, cuando sea apropiado,» medidas en el campo de la educación con el propósito de asegurar la transmisión de conocimientos en relación a la historia y la cultura de las minorías. (Art. 4.4).

En relación a esto, vale la pena recordar el carácter temporal de las medidas especiales a las que aludíamos anteriormente. Por ejemplo, el Art. 2.2 del ICERD encomienda a los estados asegurar la protección de grupos étnicos particulares o de individuos pertenecientes a estos, de forma que puedan disfrutar completamente de sus derechos humanos y libertades fundamentales, pero sólo durante el tiempo que tales medidas sean necesarias, es decir, hasta que se hayan desarmado todas las formas de discriminación. De este modo,

uno reconoce un grupo dado como tal, pero solo con el propósito de dejarlo fuera de juego a través de la legislación, por así decirlo.

En realidad, los estados a menudo dudan al acordar derechos especiales a grupos no estatales. Uno podría preguntarse en que consisten exactamente dichas medidas en el derecho internacional, ya que nunca han sido elaboradas correctamente. Por ejemplo, los varios tipos de medidas especiales fijadas en la Declaración de Minorías no se conciben todas de forma idéntica: se mencionan medidas en las áreas de la política, la lengua, la cultura, la economía y la religión, pero estas áreas no tienen el mismo peso. Es mas, los compromisos que se les exige a los estados pueden variar. De este modo, «cultura» fue un término relativamente carente de polémica durante el proceso de redacción, mientras que economía y política generaron un debate considerable ya que había mucho mas en juego en lo que se refiere a recursos y a la distribución de poder.

Quizá sea preferible dejar que las minorías tomen sus propias iniciativas en la defensa de sus propios intereses. Sin embargo, a no ser que los derechos se concedan a las minorías como tales, las cláusulas específicas de la Declaración de Minorías apenas podrán obligar a los estados a adoptar medidas específicas. A no ser que las minorías tengan derecho a veto u otros derechos de participación efectiva, los estados siempre se sentirán inclinados a medir los «intereses legítimos» de las minorías contra sus propios intereses, y podrán escoger sacrificar los intereses de la minoría —o de los indígenas— en beneficio de los intereses de la mayoría.

A las minorías se les tiende a negar derechos especiales en base a la argumentación según la cual tales derechos irían en contra de la naturaleza individual de los derechos humanos. Pero la forma en la que se conciben las minorías en los instrumentos legales internacionales como los que se han mencionado brevemente en este capítulo refleja principalmente consideraciones técnicas y políticas. Los redactores de la Declaración de Minorías simplemente se mantuvieron en los límites dentro de los cuales era posible un mínimo acuerdo entre los estados miembros de las Naciones Unidas. Sin embargo, existe un sentimiento creciente de que un disfrute eficaz de los derechos humanos presupone que un colectivo dado se encuentra en una posición que le habilita para aprovecharse de los derechos. No hay nada que impida tal generalización del concepto de derechos humanos cuyos límites

y connotaciones específicas a la cultura han sido ampliamente debatidos.

La situación de los pueblos indígenas concede un giro diferente a dicha generalización del concepto de derechos humanos porque implica a los llamados derechos de grupo. En efecto, la constelación de intereses mencionados en relación a las minorías también gobierna la situación de los pueblos indígenas, especialmente con respecto a sus tierras, territorios y recursos. Aquí reside una diferencia crucial entre pueblos indígenas y minorías. No se establece ningún derecho a la tierra y a los recursos naturales en la Declaración de Minorías. Pero estos derechos son elementos importantes tanto en la convención 169 de la OIT (Art. 13-19) y en la Declaración de Pueblos Indígenas (p.e. en los Articulos 26 y 29). Retomando la definición que se ha dado antes, «la condición de indígena» está de hecho indisolublemente ligada a la relación histórica que tienen las gentes de las antiguas colonias europeas con las tierras que continúan reclamando u ocupando.

Se ha señalado repetidamente por parte de los representantes indígenas que los estándares convencionales de los derechos humanos han fracasado en resolver el apuro de su gente. La situación de los pueblos indígenas esta mas bien ligada directamente a la tensión que existe entre derechos derivados del principio de no discriminación y los derechos especiales reivindicados colectivamente debido a una identidad común, una historia común, o incluso la búsqueda de una justicia reconstituyente. De esta forma, el reconocimiento de la condición indígena también supone un nuevo giro en el clásico debate sobre la posible reconciliación de la idea del individuo como portador ultimo de derechos en contraposición a la idea de que las identidades colectivas a parte de los estados pueden ser vistas como poseedoras de derechos. Esto tiene consecuencias con respecto a la personalidad legal (internacional) que podrían reclamar las minorías o los pueblos indígenas.

Cuando los instrumentos legales internacionales estipulan medidas especiales para las minorías y los pueblos indígenas, las conciben como si fueran obligaciones del estado, ya que las entidades colectivas involucradas no acostumbran a poder aprovecharse de cualquier ley internacional vigente que les permita imponer la implementación de tales obligaciones. Aquí el punto interesante es que la situación no es la misma para los pueblos indígenas y para las minorías. Aquellos en realidad fueron frecuentemente reconocidos o por lo menos

tratados como entidades internacionales en un cierto momento de la historia, por ejemplo en base a los cientos de tratados que las potencias europeas acordaron con ellos entre los siglos XVI y XIX. En cambio, en el caso de las minorías, la cuestión más bien seria si debe buscarse algún tipo de personalidad legal y, de ser así, cual debería ser el criterio a seguir. Todavía no se han integrado al derecho internacional positivo las posibles vías (p.ej plebiscitos). Esto no es casualidad. El objetivo principal del derecho internacional es salvaguardar la estabilidad de los estados y de las relaciones interestatales. Dado que los estados tienden a ver en las minorías una amenaza potencial a su territorio y a su integridad política, les preocupa mas ejercer control sobre las minorías que habitan dentro de sus fronteras que abordar la cuestión de los derechos que permitirían a estas minorías asegurar su supervivencia como grupos diferentes. Sin embargo, tal y como ha demostrado la situación en la Europa del Este, es la represión mas que el estimulo de las aspiraciones de las minorías lo que puede representar un factor principal de desestabilización.

Los pueblos indígenas a menudo afirman que las cláusulas que se ocupan de los derechos de «personas pertenecientes a minorías» no son aplicables en su caso. Cuando observamos ampliamente la diversidad de situaciones en las que los pueblos indígenas pueden encontrarse, uno percibe un problema doble. Algunas gentes indígenas pueden experimentar *de facto* una situación de minoría, sobretodo cuando han estado dispersadas geográficamente o desposeídas de su base territorial. Otras todavía ocupan vastos pedazos de tierra sobre los cuales subsisten sin una interferencia significativa de la sociedad dominante. Sin embargo, tales casos son cada vez más atípicos bajo el impacto de la globalización y la competición creciente por los recursos naturales. La elaboración de los estándares aplicables a los pueblos indígenas, por así decirlo, ha ampliado el ámbito con respecto a los derechos especiales en contraposición a los derechos de no discriminación. Aquí son relevantes dos instrumentos internacionales, a saber la convención núm. 169 de la OIT citada anteriormente, y la Declaración de los Pueblos Indígenas del 2007 que contiene derechos de cobertura mucho mayor. Ambos reconocen el fundamento de los derechos humanos individuales. El Art. 1 de la Declaración establece que los pueblos indígenas tienen el derecho a disfrutar íntegramente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales reconocidos en la Carta de las Naciones Unidas,

la Declaración Universal de Derechos Humanos y la ley internacional de derechos humanos. La Convención num. 169 de la OIT (Art. 3) contiene la correspondiente cláusula.

En lo que respecta a los derechos específicos de los pueblos indígenas contenidos en ambos textos, estos difieren significativamente de los estipulados en la Declaración de Minorías. La Declaración de Minorías tiene por objetivo «asegurar un espacio para el pluralismo en solidaridad», en palabras de A. Eide, el antiguo presidente del Grupo de Trabajo sobre las Minorías. Los estándares concernientes a los pueblos indígenas tienen la finalidad de permitir un cierto grado de autonomía. En su mayor parte, mientras que la declaración de minorías enfatiza la participación eficaz en la sociedad más amplia, algunas cláusulas relacionadas con los derechos de los pueblos indígenas enfatizan la capacidad de estos para tomar sus propias decisiones. Los derechos de las minorías se formulan como los derechos individuales a preservar y desarrollar su identidad separada colectiva a la vez que integran la sociedad convencional de una manera u otra; en este sentido, las personas pertenecientes a las minorías tiene lo que se ha llamado identidades múltiples. Esto significa mantenerse dentro del ámbito de los derechos humanos individuales a la vez que se concibe que estos quizá solo adquieran su significado total si se ejercitan colectivamente. Según esto, pues, los derechos colectivos pueden definirse como derechos individuales ejercidos en comunidad con otros. Ejemplos relevantes serían los derechos lingüísticos y religiosos.

En cambio, los derechos indígenas tienden a consolidar y fortalecer el desarrollo autónomo de las comunidades indígenas, en la asunción de que las personas indígenas prefieren mantener un modo de vida predominantemente indígena y tienen menor tendencia a participar en la sociedad convencional. Un factor importante que aparece aquí es que el debate sobre los derechos indígenas ha obligado a diversos estados a abordar su pasado colonial y su adquisición, a menudo cuestionable, de soberanía sobre el territorio nacional y sus recursos. Por eso los estados tienden a mostrarse reticentes a conceder a los pueblos indígenas lo que generalmente se conoce como derechos de grupo. Tales derechos abarcan un mayor ámbito que los derechos habitualmente concedidos a las minorías; no son ejercidos por personas pertenecientes a un grupo dado en comunidad con otros miembros de dicho grupo, sino que mas bien son ejercidos

por una entidad colectiva como tal; y como ya he mencionado, pueden conllevar algún tipo de ley internacional efectiva, siendo el derecho de grupo de mayor calado el derecho de los pueblos a la autodeterminación. En este sentido, la Declaración de Pueblos Indígenas añade una nueva dimensión a un viejo debate en tanto que establece una yuxtaposición algo compleja —y en parte aparatosa— de derechos humanos individuales, derechos colectivos, y derechos de grupo.

Pongamos algunos ejemplos: los derechos humanos individuales de no discriminación en la declaración trata áreas como el empleo (Art. 17) y la educación (ver más abajo), así como el derecho a mejorar sus condiciones económicas sin discriminación (Art. 21). Los derechos colectivos del tipo establecido en la Declaración de Minorías incluyen la protección contra el traslado forzado (Art. 10) o el derecho a mantener y desarrollar sus propias instituciones a la vez que participan completamente en la vida del estado (Art. 5). Por último, los derechos especiales reivindicados por los pueblos indígenas como tales incluyen el derecho a las tierras que fueron tradicionalmente de su propiedad y han sido confiscadas, ocupadas o dañadas y, si esto resulta ser imposible, el derecho a recibir una compensación justa y adecuada (Art. 28); el derecho a la protección medioambiental (Art. 29) así como la propiedad intelectual y cultural (Art. 31); y el derecho colectivo a la libertad y la seguridad (Art. 7). Además, varios derechos estipulados en la declaración de pueblos indígenas se reafirman a través de medidas especiales que deben ser tomadas por los estados, como por ejemplo las formas de combatir la asimilación forzada y la destrucción de culturas indígenas (Art. 8), la conservación y protección de los lugares sagrados (Art. 12), o las medidas para evitar el almacenaje y la eliminación de materiales peligrosos en terrenos indígenas (Art. 29).

En especial es el Art. 3 de la Declaración de Pueblos Indígenas que establece un derecho de grupo, ya que proclama el derecho de pueblos indígenas a la autodeterminación, es decir, a determinar libremente su estatus político y su modo de desarrollo económico, social y cultural. Este derecho esta calificado, no obstante, en el Art. 4 que estipula que la autodeterminación indígena supone autogobierno a nivel local y regional. Sin embargo, esta cláusula puede entenderse como una de varias interpretaciones posibles, ya que existe una polémica persistente sobre la cuestión de si las entidades colectivas son las beneficiarias del derecho a la

autodeterminación. Existe un consenso general sobre la idea de que es aplicable a las poblaciones de los territorios sin autogobierno y las poblaciones que habitan en territorios ocupados. También es aplicable a la población como unidad en los estados soberanos. Sin embargo, la opinión legal internacional esta dividida en relación a la aplicabilidad del principio de autodeterminación a los pueblos indígenas, aunque las palabras que contiene la Declaración de los Pueblos Indígenas son idénticas a las del Art. 1 de los dos Pactos.

Volviendo al tema de la educación, vale la pena subrayar que el Art. 14 de la Declaración de Pueblos Indígenas ofrece una muestra relevante de los tres tipos de derechos que aquí estamos considerando, puesto que enuncia los tres: el derecho de los individuos indígenas y especialmente de los niños a acceder a todos los niveles de la educación estatal sin discriminación (Art. 14.2) ; el derecho a beneficiarse de las medidas del estado para asegurar que los individuos indígenas y especialmente los niños tengan acceso a la educación en su propia cultura y lengua (Art. 14.3) (esta cláusula es comparable a lo que establece la Declaración de Minorías); y el derecho de los pueblos indígenas a establecer y controlar sus propios sistemas educativos de manera apropiada a sus métodos culturales de transmisión y adquisición de conocimientos (Art. 14.1) (la implementación de esta cláusula no puede disociarse del reconocimiento de algún tipo de derecho de grupo).

Como se ha mencionado anteriormente, uno de los retos de la protección y promoción de los derechos indígenas y de las minorías reside en la relación contradictoria entre reivindicaciones identitarias y reivindicaciones de no discriminación, estando esta ultima enraizada en los derechos humanos individuales mientras que la primera se refiere, de una manera u otra, a los derechos colectivos o derechos de grupo, dependiendo de la situación. Otro reto ulterior consiste en determinar el alcance y la sustancia de los derechos de grupo, esto es, de los derechos que es probable que reclamen los grupos no estatales, en contraposición a los derechos (humanos) colectivos entendidos como derechos ejercidos por individuos en comunidad con otros miembros de su grupo.

Mentras que el principio de no discriminación de las personas pertenecientes a minorías esta firmemente anclado y supervisado en la ley internacional positiva, este no es el caso de las medidas especiales que deben tomarse en beneficio de las minorías o de los pueblos indígenas como entidades colectivas. Además, tanto la Declaración de Minorías y la

Declaración de Pueblos Indígenas, a diferencia de una convención que requiere ser ratificada, no crea ni una obligación legal ni un mecanismo de supervisión; y ninguno de los instrumentos internacionales existentes acuerda explícitamente los derechos subjetivos de las minorías o pueblos indígenas o una forma de personalidad legal.

¿Como encajan la cultura y la educación en la diferencia conceptual que existe entre derechos de agentes colectivos y derechos de intereses colectivos? Si importan los agentes colectivos, la pregunta es si y como puede ejercer derechos específicos una minoría étnica, lingüística o religiosa, un pueblo indígena o un grupo cultural. Sin embargo, los estándares internacionales vigentes y las actividades mas bien ponen de relieve los beneficios derivados de los intereses colectivos, como la educación intercultural. Para comprender las implicaciones de esta diferencia, es útil volver a echar un vistazo rápido a «cultura » para extraer algunos comentarios concluyentes.

5. Sobre la Cultura, Otra Vez II

Anteriormente mencioné que el concepto antropológico de cultura implica una serie de premisas metodológicas y teóricas que contribuyen a «problematizar» la cultura. En general, esto significa evitar concebir la cultura como algo obvio. Más específicamente, en el contexto de este capítulo, significa que uno no puede proceder como si la cultura estuviera «ahí afuera» o fuera visible al ojo humano, por así decirlo: un rito o una forma de vestir no son cultura, simplemente indican fenómenos cuya observación y análisis nos permite tener una idea sobre una cultura dada. Tampoco puede uno proceder como si la cultura fuera un epifenómeno, tal y como se desprende de la perspectiva individualista de la cultura a la que aludíamos anteriormente. Pero en los debates internacionales, una visión o la otra —y a veces ambas— generalmente se suponen, basándose en la a menudo problemática aproximación del sentido común que apuntábamos antes. Al abordar los derechos de las minorías y pueblos indígenas, el reto reside en navegar entre el extremo del relativismo cultural basado en una concepción esencialista y no critica de la cultura, y el extremo del excesivo individualismo que incluye el rechazo de la cultura como factor significativo de vida social e individual.

Solo hay un consenso mínimo entre los antropólogos en cuanto al alcance, la sustancia y la importancia del concepto de cultura, así como sobre el peso analítico que tiene la cultura en comparación con, digamos, los procesos económicos, las instituciones políticas, o los intereses de clase. Pero, en su mayor parte, el concepto antropológico de cultura es integral: la cultura se concibe como un sistema, un todo organizado, y esto es así tanto a nivel descriptivo como analítico.

Descriptivamente, «una cultura» puede definirse como una unidad de población autónoma que tiene características culturales distintivas o tradiciones compartidas, así como un conjunto dado de valores, normas, ideas, y practicas sociales asociadas. Además, cuando estudiamos «una cultura», se supone que dicha cultura no es un atributo natural sino más bien algo construido por actores sociales, que evoluciona con el paso del tiempo. El enfoque sobre la naturaleza sistémica de las culturas individuales (como unidades de población) y la necesidad de comprenderlas desde su punto de vista subyacen el principio del relativismo cultural —que no debe confundirse con el «absolutismo cultural» como forma de relativismo cultural extremo, al que nos referimos anteriormente. A diferencia de este, el principio general del relativismo cultural, ante todo, pone a todas las culturas humanas al mismo nivel en el sentido descriptivo y por tanto rechaza la idea de que una cultura dada —en particular una que sea dominante dentro de un estado— debe ser valorada como «mejor» o más meritoria de ser protegida que otras.

Analíticamente, la Cultura —con C mayúscula— se abstrae a partir de la observación de prácticas sociales, y representa como tal la principal contribución de la antropología. Comprende la teorización sobre la diversidad de sociedades humanas, y la reflexión sobre las relaciones entre el individuo, la sociedad y el entorno natural. Como concepto operativo, la Cultura no es aleatoria sino que se estructura en torno a un conjunto dado de valores y normas que gobierna los modos colectivos e individuales de pensamiento y acción; se transmite de generación a generación y por tanto se perpetúa con el paso del tiempo. Sobretodo, el concepto de cultura no tiene sentido independientemente de una entidad colectiva, es lo que comparte la gente y lo que va más allá del individuo. Por ultimo, porque sus elementos constitutivos (valores, normas sociales, instituciones, mitología, modo de subsistencia…) no pueden abordarse de forma aislada, la cultura debe ser tratada desde un punto de vista integral: solo a través de una

perspectiva amplia podremos comprender como «funciona» la cultura, ya que las relaciones entre los elementos constitutivos de la cultura no siempre son evidentes.

El concepto descriptivo como contraposición del concepto analítico de la cultura refleja la oposición entre una visión universalista típica de la Ilustración (por ejemplo Voltaire, Hume) y una perspectiva más diferencialista asociada con el filosofo-historiador alemán Johann Gottfried von Herder. La primera tiende a minimizar la diversidad cultural al proponer la unidad de la especie humana como portadora de cultura; aquí, la cultura es lo que caracteriza a los seres humanos como tales y es lo que les une. La segunda propone diferencias intrínsecas entre los grupos portadores de culturas diferentes y por tanto pone en primer plano la diversidad cultural; aquí la cultura es lo que diferencia a los pueblos o comunidades. Esta distinción entre cultura como principio unificador humano y cultura como principio diferenciador de grupos indica la necesidad de reconciliar dos ideas aparentemente contradictorias de cultura: propone la unidad de la especie humana y de ahí la igualdad de todos los seres humanos, mientras que intenta comprender y poner de relieve la pluralidad —geográfica e histórica— de las sociedades humanas. Solo cuando sopesamos estos dos principios fundamentales se hace posible evitar los riesgos del universalismo extremo y del relativismo extremo. El universalismo extremo es etnocéntrico; significa juzgarlo todo en virtud de los valores y hábitos culturales de uno mismo. El relativismo extremo, como vimos en conexión con el «absolutismo cultural», impide cualquier tipo de comprensión y análisis intercultural.

La cuestión, sin embargo, continúa siendo como hacer posible que las reivindicaciones indentitarias hechas en nombre del respeto por la diversidad cultural sean validadas por estándares legales internacionales sin sucumbir al «absolutismo cultural», ya que no puede haber ningún acto de identificación que no implique un acto de diferenciación o exclusión. De igual modo, una aproximación folklorista a la cultura vista simplemente como contexto de elección individual fracasa en explicar el hecho de que la diferencia cultural puede ser atribuida sobre la base de la apariencia por ejemplo, y de que bajo tales circunstancias los individuos tienen escasas posibilidades de escapar de los estereotipos y de la estigmatización. Tampoco ofrece suficientes medios para contrarrestar los efectos negativos de la globalización que

amenazan la supervivencia cultural de los pueblos indígenas en especial, incluyendo sus modos específicos de transmitir y adquirir conocimientos basados en la vida en un entorno natural dado. No es sorprendente que las opiniones sobre la educación y el derecho humano a la educación expresados por los representantes indígenas pongan en primer plano las cuestiones de la tierra y los recursos. De este modo, ponen de relieve la necesidad de una aproximación integral y colectiva hacia la conservación de la diversidad cultural.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

El laberinto étnico presentado en este capítulo, es indescriptible en lo referente a las minorías étnicas en el mapa del mundo actual. Es el resultado de una colonización sin perspectivas de armonización étnica, o de migraciones masivas en los siglos XIX y XX, no existen alternativas para encajarlas de otra manera que la de una integración lenta y dolorosa. Nunca se podrá saber si biológicamente este mestizaje ha resultado positivo o negativo para la evolución.

En lo referente a los pueblos indígenas, existe la posibilidad de enmarcarlos en grandes federaciones. No allí como en América, donde veinte millones de indígenas dispersados, y en parte aislados, ni son dependientes ni libres. Están simplemente condicionados por los, y por los criollos creados en el proceso colonizador. Pero sí es posible en África aplicar un sistema federal, adoptándolo al carácter de los indígenas, de posible agrupación para este sistema federal, según afinidades antropológicas y de territorialidad.

Aparte de las minorías étnicas y las poblaciones indígenas de imposible federalización que dificulta la globalización antropológica, existe el factor nacional —colectivos naturales. Es el laberinto más fácil de abrir. La perseverancia de los estados herederos de los imperios para mantener su dominio sobre estos colectivos, es lo que dificulta la solución al problema étnico de nacionalidades, que junto al religioso provocado por el Islam, producen la violencia que priva a la humanidad globalizarse armónicamente.

SUGERENCIA (2)

Los sistemas de convivencia federal establecidos en el mundo son demostrativos de su bondad en cuanto a la creación de paz y progreso en las comunidades federadas. Sean de dimensión reducida como Suiza, o de gran dimensión como EEUU. Las sinopsis siguientes definen la situación actual de incoherencia étnica en los continentes occidentales de América y Europa, y a la vez posibilitan establecer afinidades de la especie, abriendo los laberintos causantes de los restos de barbarie en la Tierra. La generalización cultural mundial es el único sistema para eliminarla a este nivel. Ello requiere:

- *La primera sugerencia. (Página 184)*
- *El laberinto étnico creado a lo largo de la historia, a consecuencia de las corrientes migratorias, éxodos espontáneos o provocados, deportaciones y otros factores no tan importantes, en su conjunto han afectado al mundo entero formando los laberintos que separadamente no es posible abordarlos. La crisis ha puesto en marcha más que un proceso de deconstrucción, uno de normalización de progreso, situación ideal para a la vez racionalizarlo. Los esfuerzos para superar la crisis deben programarse para establecer niveles económicos y culturales, simultáneamente dentro federaciones como la propuesta para Europa (página 234) con programas de cohesión internos en cada federación, y externos a nivel global.*
- *Considerar prioritario un proceso de identificación étnica que permita establecer Estados acordes con el carácter propio de cada pueblos, señalando el lenguaje como el primero de los factores identitarios para determinar derechos y deberes a cada colectivo humano natural existente.*
- *Mediante consultas a cada población, crear 8-10 grandes federaciones paralelas a las de EEUU y de Europa, el conjunto de las cuales formen una confederación mundial dirigida por la ONU, compuesta por comisiones de representantes de cada federación, con atribuciones para promover leyes que se convaliden en consultas estatales a la población global.*
- *Derecho de los estados a quedar al margen de la legislación global aprobada en cada consulta, creando grupos de Estados diferenciados dentro de la ONU.*

PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA

NOMBRE	IDIOMA	SITUACIÓN	POBLACIÓN	OBSERVACIONES
TARAHUMARAS	TARAHUMANA	MÉXICO	122.000	Pueblos extinguidos, y en vía de extinción, hablantes con su idioma original: 950.550 CORAS—KIKAPÚES—HUICHOLES—MAYOS—SERIS—PIMAS—YAQUIS—GUARIJÍOS—PÁPAGOS—TEPEHUANES—CHICHIMECAS—PAMES—MATLATZINCAS—AMUZGOS—HUAVES—TRIQUIS—CHATINOS—CHONTALES—POPOLUCAS LACANDONES—MOCHÓS ZOQUES—TOJOLABALES—POPOLOCAS—MEXICANEROS—ACATECO AGUACATECO—MAMES—CHALCHITECO—NASO—ZUTUHILES— WOUNAAN—CHOROTEGAS—ARAWAK—PIPIL—EMBERA—KUNA—
MAZAHUAS	MAZAHUA	MÉXICO	300.000	
AZTEQUES-MEX	NÁHUATI	MÉXICO	2.500.000	
OTOMÍES	OTOMÍ	MÉXICO	650.000	
TOTONACAS	TOTONACA	MÉXICO	400.000	
HUASTECOS	HUASTECO	MÉXICO	200.000	
MIXTECOS	MIXTECO	MÉXICO	700.000	
CHINANTECOS	CHINANTECO	MÉXICO	200.000	
PUREPECHAS	PURÉPECHA	MÉXICO	203.000	
ZAPOTECOS	ZAPOTECO	MÉXICO	777.500	
MAZATECOS	MAZATECO	MÉXICO	306.000	
MIXES	MIXE	MÉXICO	169.000	
TLAPANECOS	TLAPANECO	MÉXICO	140.500	
CHOLES	CHOL	MÉXICO	221.000	
MAIA	MAIA	MÉXICO	1.500.000	
TZELTALES	TZELTAL	MÉXICO	384.000	
TZOTZILES	TZOTZIL	MÉXICO	407.000	
ACHÍ	ACHÍ	GUATEMALA	217.500	
QUINCHÉ	QUINCHÉ	GUATEMALA	1.280.000	
LENCA	LENCA	HOND-EL SALV.	137.000	
NGÖBE	NGÖBERE	PANAMÁ	200.000	==========
YMARA	AYMARÀ	PERÚ-BOLIVIA	600.000	La reconversión de los pueblos de Centro y Sur América, en tránsito desde la barbarie a la civilidad, no supuso ningún desastre humano parecido al de Norte América. Y quizás sino perpetuar, enlazó la dominación y explotación de las personas por unos emperadores déspotas, mas que los de lo imperios del Antiguo Oriente y Europa.
JÍBAROS	JIBARÀN	ECUADO-PERÚ	5.000	
QUECHUA	QUECHUA	DIVERSAS	5.000.000	
OTAVALOS	“	ECUADOR	34.000	
CHIPAYA	URU-CHIPAYA	BOLIVIA	1.000	
YANOMAMI	YANOMAN	BRASIL-VENEZ.	9.000	
GUARANIES	TUPI-GUARANI	BRAS-PARA-AR	12.000	
BORORO	BORORO	BRASIL	850	
AMAHUACAS	PANOAN	PERÚ-BRASIL	750	
MUNDUCURU	MUNDURUKU	BRASIL	2.000	
WAIWAI	CARIBE	BRASIL-GUAYA.	1.000	
YECUANA	“	BRASIL-VENEZ.	5.000	
17 POBLES	Diverses	P.N.XINGU	6.000	
XAVÁNTE	MACRO-GE	BRASIL	8.000	
HUAONARI	Desconegut	ECUADOR	700	
TICUNA	“	PERÚ-BR-COLO	21.000	
ALACALUFE	“	CHILE	100	
ASHÁNINKA	ARAWAK	PERÚ-BRASIL	25.000	
GUAJIRO	“	COLOM-VENEZ	305.000	
GUAHIBO	“	COLOM-VENEZ	20.000	
MAPUCHE	ARAUCANA	CHILE-ARGENT.	1.050.000	
SURUI	TUPÍ-MONDE-SUR.	BRASIL	800	
SHIPIBO	CHAMA	PERÚ	3.000	
YAGUA	PEBA-YAGUAN	PERÚ-BRA-COL.	3.500	
LENGUAS	MASCOIAN	PARAGUAY	10.000	
PILAGÁS	GUAICURÀN	ARGENT-PARAG	5.000	
TOBAS	“	ARG-BOL-PARA	17.000	
MOCOVÍ	“	ARGENTINA	3.500	
DIAGUITA	KAKÀN	CHILE-ARGENT.	7.000	
YAGAN	YAGAN	ARGENT.-CHILE	70	
WICHI	MATACOAN	ARGENT-BOLIV	75.000	
TEHUELCHES	CHON	ARGENTINA	350	
CAYAPA	CHIBCHA	ECUADOR	2.500	
KOGI	“	COLOMBIA	5.000	
IKA	“	COLOMBIA	5.000	

La diferencia más notable con Norte América, consiste en el hecho que los colonizadores norte europeos lo hicieron trasladándose familias con intención de éxodo voluntario y definitivo. Al sur los latinos solo guerreros y clérigos, con ánimo de ganancias y retorno a la metrópoli.

La población criolla blanca es el resultado. Para el mundo, y para Occidente especialmente, es de doler que la civilización no hubiese sido hecha con la idea de éxodo definitivo en todo el continente. Pero mas duele que los clérigos norte europeos no intentasen como los latinos, educar a los indios. Podían tener más éxito. Y el mundo actual seria otro.

PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA DEL NORTE

NOMBRE	IDIOMA	SITUACIÓN	POBLACIÓN	OBSERVACIONES
NASKAPI	ALGONQUINO	CANADÁ	1.000	Esta relación de pueblos amerindios norte americanos no es exhaustiva, pero están aquellos que realmente pueden considerarse pueblos. No al concepto de los propios amerindios, que el nombre de pueblo es para ellos sustantivo de colectivos humanos en general, incluso para tribus de reducida dimensión. La lengua es para ellos la guía de la propia identidad. Más exhaustivamente, anotamos los mas significativos. Algunos de ellos dejaron de ser pueblos por lenta extinción. Otros perviven en número de pobladores insignificante y dispersos dentro de la geografía de esta región planetaria. En conjunto son: ABENAKI—ALEUTIANOS—ARAPAHOE—PAWNE—KAROK—MOHAVE—POMO—WASHOE—KIOWA—CHOCTAW—SEMINOLA—CHICASAW—TSIMHIAM—MIWOK—NEZPERCÉ—ZYAKIMASPOKANE—FLATHEAD—KUTENAI—THOMPSOM—SALISH—WALLA WALLA—CAYUSE—BANNOCK—KWAKIUTL—NOOTKA—MAKAH—HIVILINGMIUTt—YELLLOWKNIVE—SAUK—CALUSA—NATCHEZ TOLOWA—MODOC—TIMUCUA- WINEWBAGO—DELAWARE—SECOTANO—MARRAGANSET—YUMA—ILLINOIS—CHINOOK HABLANTES ACTUALES EN SUS IDIOMAS 75.000
CREE	"	CANADÁ-EUA	53.000	
MONTAGNAIS	"	RSVA.-CANADÁ	10.000	
YUROK	"	RSVA.HUPA-EUA	4.500	
ALGONKIN	"	CANADÁ	5.000	
MOHICANOS	"	RSVA.WISCON.-EUA	1.400	
OJIBWA	"	RSVA.EUA-CANADÁ	75.000	
KICKAPOOS	"	RSVA.EUA	1.500	
POTAWATOMI	"	RSVA.OKLA-KANS.	7.500	
MICMAC	"	EUA-CANADÁ	13.000	
OTTAWA	"	RSVA.OKLA-EUA	7.500	
SHAWNE	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.000	
WAMPANOAG	"	EUA	1.200	
POWHATANOS	"	EUA	3.000	
MENOMINEE	"	EUA	3.500	
MIAMI	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.000	
PIES NEGROS	"	EUA-CANADÁ	15.000	
CHEYENNES	"	RSVA.MONT-OKLAH.	5.000	
ATSINA	"	RSVA.F.BELKNAP-EUA	1.000	
KUTCHIN	ATABASCANO	ALASKA-CANA-EUA	1.500	
DOGRIB	"	CANADÁ	3.000	
TANANA	"	ALASKA-CANADÁ	500	
INUIT	ESQUIMAL	ALASKA-CANADÁ	33.000	
YUPIK	"	ALASKA	20.000	
CHEROKEE	IROQUÉS	EUA	78.500	
HURON	"	RSVA.EUA-CANADÁ	8.000	
IROQUESES	"	EUA-CANADÁ	29.500	
HUPA	NA-DENE	RSVA.HOOPA-EUA	1.000	
TLINGIT	"	EUA-CANADÁ	9.500	
HAIDA	"	EUA-CANADÁ	2.000	
APACHES	"	RSVA.ARIZONA-EUA	18.000	
NAVAJO	"	RSVA.EUA	220.000	
CATAWBA	SIOUX	EUA	4.500	
YUCHI	"	EUA	1.500	
SIOUX	"	EUA	103.500	
ASSINIBOIN	"	RSVA.MONT-ALBER.	3.500	
HIDATSA	"	RSVA.DAKOTA-EUA	1.200	
CROW	"	RSVA.MONTAN-EUA	7.000	
PONCAS	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.500	
OSAGE	"	RSVA.OKLAHO-EUA	2.500	
OMAHA	"	EUA	3.000	
SHOSHONE	UTO-AZTECA	EUA	7.000	
PAIUTE	"	EUA	4.000	
UTE	"	EUA	5.000	
COMANCHE	"	EUA	6.000	
HOPI	"	EUA	6.500	
PIMA	"	RSVA.EUA-MÉXICO	20.000	
SEMINOLA	MUSCOGI	EUA	6.000	

POBLADORES INDÍGENAS AMERICANOS 20.000.000

CONFEDERACIÓN EUROPEA – CE. (9)

	ESTADOS NACIÓN	HABITANTES miles	ESTADOS	PRINCIPALES MINORÍAS ÉTNICAS A INTEGRAR
1	Albania	3.600	1	Griegos - Macedonios - Montenegrinos
2	Alemania (1)	82.000	16	Turcos - Exyugoeslavos - Italianos - Griegos - Polacos
3	Andorra	83	1	Portugueses - Españoles - Catalanes - Franceses
4	Austria	8.300	1	Exyugoeslavos - Turcos - Gitanos - Húngaros - Judíos
5	Bélgica (2)	10.700	2	Franceses - Italianos - Turcos - Alemanes- Neerlandeses
6	Bosnia-Herzeg.	4.000	1	Serbios - Croatas
7	Bulgaria	7.600	1	Turcos - Gitanos
8	Croacia	4.500	1	Albaneses -Bosnios - Húngaros - Italianos - Serbios
9	Dinamarca	5.500	1	Turcos - Exyugoeslavos
10	Eslovaquia	5.400	1	Romanies - Húngaros - Checos - Rutenos - Romanies
11	Eslovenia	2.000	1	Serbios - Croatas - Bosnios
12	España (3)	45.800	4	Gitanos - Marroquíes - Rumanos - Latinoamericanos
13	Estonia	1.300	1	Rusos - Ucranianos - Bielorrusos - Finlandeses
14	Finlandia	5.300	1	Suecos - Rusos - Sami
15	Francia (4)	64.300	8	Portugueses - Gitanos - Rumanos - Italianos - Turcos - Magrebies
16	Gibraltar	29	1	Británicos - Marroquíes
17	Grecia	11.200	1	Albaneses - Valacos - Macedonios - Gitanos - Turcos
18	Hungría	10.000	1	Gitanos - Alemanes - Eslovacos - Croatas
19	Irlanda	4.500	1	Británicos
20	Islandia	318	1	Polacos - Daneses - Filipinos

21	Italia (5)	60.000	10	Gitanos - Eslovenos - Rumanos - Griegos - Croatas
22	Kosovo	1.800	1	Serbios - Gitanos - Bosnios - Turcos - Egipcios - Croatas
23	Letonia	2.300	1	Rusos - Bielorrusos - Ucranianos - Polacos - Lituanos
24	Liechtenstein	35	1	Suizos - Walsers - Austriacos - Alemanes
25	Lituania	3.300	1	Polacos - Rusos - Bielorrusos - Ucranianos
26	Luxemburgo	500	1	Portugueses - Franceses - Italianos - Belgas - Alemanes
27	Macedonia	2.500	1	Albaneses – Turcos - Romanies
28	Malta	400	1	Ingleses - Italianos
29	Mónaco	32	1	Italianos - Franceses
30	Montenegro	700	1	Serbios - Bosnios - Albaneses - Croatas
31	Noruega	4.700	1	Sami - Romanies - Bosnios - Turcos
32	Países Bajos	16.400	1	Frisones - Indonesios - Turcos - Marroquíes - Chinos - Judíos - Gitanos
33	Polonia (6)	38.100	2	Alemanes - Bielorrusos - Ucranianos
34	Portugal	10.600	1	Azorianos - Madeirenses - Ucranianos - Gitanos - Brasileños
35	Reino Unido (7)	61.700	3	Índios - Paquistaníes - Afrocaribeños - Africanos negros - Bengalíes - Chinos
36	Repúb.Checa	10.500	1	Alemanes - Moravos - Eslovacos - Polacos
37	Rumania	21.500	1	Húngaros - Gitanos - Ucranianos - Alemanes
38	San Marino	33	1	Italianos
39	Serbia	9.200	1	Húngaros - Bosnios - Gitanos - Exyugoeslavos - Croatas – Albaneses-Eslovacos
40	Suecia	9.200	1	Finlandeses - Gitanos - Judíos - Sami - Turcos
41	Suiza	7.700	1	Exyugoeslavos - Turcos - Portugueses - Españoles - Gitanos - Judíos
TOTALES (8)			79	

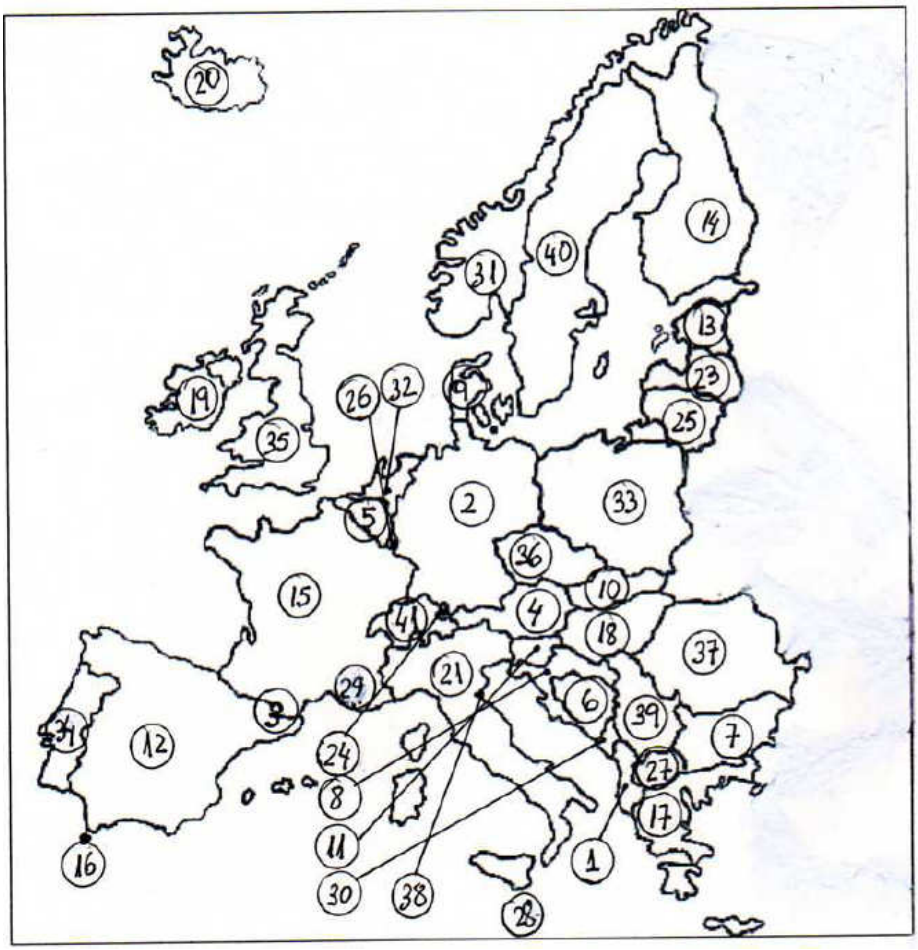
Llamadas (1) a (9) página siguiente

(1) Baden Wurtemberg – Baja Sajonia – Baviera – Berlin – Brandemburgo Bremen – Hamburgo – Hesse – Meskem – Burgopomerania – Renania Palatinado – Sajonia – Sajoniaanhalt – Sarre – Schcesunig Holstein Turingia.
(2) Flandes – Valonia
(3) España - Catalunya – Euskadi – Galicia.
(4) Francia. Existen veintidós departamentos y dieciséis lenguas reconocidas. Lengua y territorialidad en combinación, pueden determinar el número de Estados.
(5) Italia. Existen veinte regiones y diez lenguas vivas. Como en Francia la combinación idiomática y territorial han de determinar el número de Estados.
(6) Polonia – Kaszuby
(7) Inglaterra – Gales – Escocia.
(8) Distribución a título de ejemplo. Son posibles múltiples distribuciones combinando factores culturales (idioma especialmente), geografía, economía y voluntades expresadas por referendums.
(9) Ocho-Diez agrupaciones como la de Europa para cubrir la Confederación Mundial, centralizada en una muy reducida ONU compuesta de, ocho-diez comisiones ministeriales, de gobiernos de idéntica composición. Esta súper gobernación no tendría poder legislativo. Sus propuestas estarían validadas por referéndums en el nivel de Estados. Este nivel de Estado y el Confederal (ONU) existiría el de las Agrupaciones de Estado que dentro su nivel podría convocar referéndums para cuestiones específicas de las Agrupaciones.

A todos los niveles, derecho a inhibirse de las propuestas. Serán convalidadas para los que acepten las propuestas confederales, constituyendo grupos legislados de libre entrada y salida.

En el laberinto étnico se concentran tres factores de freno evolutivo: los pueblos indígenas, las minorías étnicas, y el más funesto, el de las naciones secuestradas por los Estados-nación. Centrar la gobernación en los Estados independientes federándolos, evitarían los conflictos étnicos que todavía perviven y son los que mantienen la relación violenta interétnica, y además la dimensión de estos Estados facilitarían la gobernación mundial al repartir responsabilidades políticas.

Base territorial para la Confederación Europea - CE



En buena parte terminada la confederación de EEUU, a falta de unificarse con Canadá y ampliar competencias de los Estados, existe un primer núcleo humano y territorial cohesionado, solo pendiente de formalización para integrarse a una confederación global.

Iniciado un proceso unificador en Europa, la U.E., por la experiencia de los Estados federados y confederados existentes ahora, es relativamente posible y hasta fácil terminar este proceso en confederacional.

La asociación de ambas confederaciones, daría lugar a un núcleo que abarcaría 24.253.261 Km2 de territorio, con una densidad de población de 77,7 hab.X Km2 y con un PIB X habitante de 22.370 $ (2004). Su resultado práctico (económico y cultural) y voluntad de crecer provocaría una tendencia a crear otros núcleos similares como la Ex-Urss - China - India - América Latina - Oceanía, incluido Japón, al menos diez.

En Europa el proceso descentralizador está en fase inicial. Hasta ahora la racionalización territorial y política extraordinariamente complicada, se ha producido a causa de la debilitación de los Estados-nación debido al proceso de globalización. I también como resultado de guerras internas y externas perdidas por los imperios que la han constituido. El último el de la URSS.

Los factores políticos operantes en este proceso son complejos, y esta complejidad se evidencia en la dificultad para armonizar etnias diferenciadas establecidas por el cruce de los desconocidos, no africanos, sino autóctonos europeos, con los inmigrados no registrados de la prehistoria y los históricos pocos y mal estudiados. Todos ellos poseyendo diferentes características naturales. Indígenas europeos desconocidos, criados en climas entre glaciales y cálidos con los inmigrantes centro asiáticos. Estos a su vez criados en climas más dispares que los de Europa, a causa de la continentalidad del territorio. Todos ellos en un inmenso periodo de tiempo transcurrido en el proceso iniciado simultáneamente con la creación de la especie y la era histórica, que hay que cifrarlo en miles de millones de años. Y con cambios territoriales como los que provocan incluso la desaparición de mares internos. Como muy posible sea el del desierto de Gobí.

La pervivencia de imperios y Estados-nación es comprendida considerando sus vertientes, —sentimental-patriótico y política de grandeza o simple grandiosidad— de los Estados-nación. Así se han extinguido muchos pueblos. En el tercer milenio que será más racional, persisten pueblos dominados que conservan mayor o menor parte de sentimiento patriótico propio. Y además sentido político cuando han creado una cultura diferenciada, una economía fuerte, o ambas cualidades. La Confederación Europea —y otras a continuación— han de establecerse lentamente, sin traumas y con el tiempo necesario para asimilar a los inmigrados. Al menos por asimilación, posible, por el factor económico, pero esencialmente por la comprobación habida que los países de reducida dimensión territorial y demográfica, son susceptibles de gobernación conveniente a los intereses de la población en general y no solo de los núcleos de dominio de los Estados-nación. El factor sentimental también será operativo con las independencias creadas.

9
Sobrepoblación y su diversidad

Artur Moseguí i Gil - Elisa Soler
(Barcelona)

Los peligros de la sobrepoblación

El crecimiento continuado y acelerado de la población en la Tierra es uno de los grandes problemas actuales, hasta el punto de poner en cuestión la supervivencia misma de la especie humana. Desde hace más de doscientos años, se han repetido voces de alarma acerca de la disparidad de las tasas de crecimiento de la población y de los alimentos necesarios para su subsistencia. En la actualidad, las consecuencias del desarrollo económico en la disponibilidad de recursos naturales permiten dudar de la capacidad de la Tierra de dar cabida a todos los humanos potencialmente posibles. En los países desarrollados, la disponibilidad de recursos y los avances de la medicina y de la higiene, así como una serie de cambios familiares y de comportamiento sexual, han permitido reducir tanto la natalidad como la mortalidad y mas que estabilizar la población, disminuirla. Sin embargo, en la mayor parte del mundo, la sobrepoblación sigue siendo uno de los mayores desafíos contemporáneos.

1. La población crece geométricamente

La obra del clérigo Thomas Malthus (1766-1834) no ha tenido siempre buena fama. Algunas predicciones suyas acerca de las consecuencias desastrosas del crecimiento continuado de la población no se han cumplido en los periodos y en la medida que él parecía calcular. Sin embargo, más de doscientos años después de la publicación de su *Ensayo sobre el Principio de la Población, y de Cómo Afecta al Progreso Futuro de la Sociedad* (1798), algunas ideas de Malthus tienen una gran actualidad.

El gran economista del siglo XX, John M. Keynes, que también vuelve a ser releído en los momentos actuales de crisis económica mundial, subrayó la importancia de algunas ideas de Thomas Malthus. En particular, mencionó sus análisis del ahorro y la inversión y sus implicaciones favorables a la generación de riqueza mediante la 'demanda agregada', que incluye el gasto público, para hacer frente al desempleo de grandes masas de población. Para Keynes, "el olvido casi total de la línea de pensamiento de Malthus y el completo dominio de la de Ricardo

durante cien años ha sido un desastre para el progreso de la ciencia económica… ¡Si Malthus y no Ricardo hubiera sido el tronco del que brotó la ciencia económica del siglo XIX, cuánto más sabio y rico sería hoy el mundo!", exclamó.

Malthus fue, en primer lugar, un anti-utopista, es decir, un realista que advertía contra la esperanza de un progreso continuado e indefinido del género humano si no había una adecuada intervención pública. Su análisis partió de dos postulados sobre la naturaleza humana:

- primero, el alimento es necesario para la existencia de los humanos;
- segundo, la pasión entre los sexos es necesaria y se mantendrá prácticamente como ha sido siempre.

Estas dos leyes, según Malthus, han regido desde los tiempos más remotos del conocimiento humano y aparecen como leyes fijas de la naturaleza, por lo que cualquier predicción sobre el género humano y cualquier propuesta de organización económica, social o política debe tenerlos muy en cuenta. La primera ley indica que el crecimiento de la población tiene unos limites; la segunda, que puede ser necesaria una intervención externa para reducir el tal crecimiento producido por los impulsos y las pasiones humanas.

Malthus sostuvo, a partir de sus postulados, que "la capacidad de crecimiento de la población es infinitamente mayor que la capacidad de la Tierra para producir alimentos para el hombre". Con palabras que se hicieron famosas, resumió así su predicción:

> "La población, si no encuentra obstáculos, aumenta en progresión geométrica. Los alimentos sólo aumentan en progresión aritmética. Basta con poseer las más elementales nociones de números —añadió— para poder apreciar la inmensa diferencia a favor de la primera de estas dos fuerzas. Para que se cumpla la ley de nuestra naturaleza, según la cual el alimento sea indispensable a la vida, los efectos de estas dos fuerzas tan desiguales deben ser mantenidos al mismo nivel".

Las implicaciones del análisis de Malthus tienen la máxima relevancia para intentar salir de uno de los mayores laberintos del mundo actual. Para asegurar el futuro de la humanidad, deberían conseguirse dos cosas, por decirlo como el autor: Primero, poner "obstáculos" al aumento de la población, en particular mediante los matrimonios tardíos, la

"restricción moral" y la contracepción (a la que el clérigo Malthus calificó de "vicio"). Segundo, el aumento de la producción de alimentos en proporciones mayores que en el pasado. En caso de que estos objetivos no fueran alcanzados suficientemente, la humanidad sufriría "la enfermedad y la muerte prematura, la miseria y el vicio", en palabras del economista inglés.

Malthus observó que el hambre y la miseria habían sido muy comunes en el pasado de la historia humana. Extrapolando los números de su época, a finales del siglo XVIII, sobre el aumento de la población y de la producción de alimentos, predijo que esos desastres volverían a extenderse a mediados del siglo XIX. Ahí se equivocó porque precisamente en aquel momento estaban empezando a ocurrir grandes cambios económicos y sociales que no tenían precedentes. La llamada "revolución industrial" iniciada en Inglaterra y los cambios similares que tuvieron lugar en la agricultura precisamente a principios y mediados del siglo XIX produjeron un gran aumento de los recursos disponibles. Al mismo tiempo, el colonialismo de los mayores países europeos comportó la extracción de alimentos y materiales básicos de África, Asia y América del Sur, de modo que la catástrofe predicha por Malthus se evitó en Europa y América del Norte, pero se extendió por los países colonizados. Más adelante, en el siglo XX, la llamada "revolución verde" de los fertilizantes, los pesticidas y la irrigación facilitada por los hidrocarburos en los años 1940-1960 también provocó una transformación de la agricultura que generó grandes aumentos de la producción de alimentos. Sin embargo, en grandes partes del mundo sigue cundiendo "la enfermedad y la muerte prematura, la miseria y el vicio" que Malthus predijo en general.

2. El crecimiento de la población

Los grandes aumentos de la población del mundo han ocurrido en la época contemporánea. Desde los orígenes de la civilización hasta 1.000 AC, la población del mundo fue relativamente estable, en torno a los 5 millones de humanos. En los siglos siguientes, el crecimiento fue lento e interrumpido a menudo por plagas y hambrunas.

El mayor cambio de ritmo en el crecimiento de la población en la Tierra empezó hacia 1800 —la época de Malthus— a partir de una cifra inicial de unos mil millones de personas. En los doscientos años siguientes se mantuvieron unas tasas de natalidad muy altas, alrededor de 5 hijos por mujer. Pero no se extendieron la miseria, las enfermedades y la mortalidad infantil en las medidas previsibles, gracias en gran parte al aumento de la producción de alimentos, la mejora general de las condiciones de vida y los avances de la higiene y la medicina. Dado que estos cambios también han reducido las tasas de mortalidad, ha aumentado la esperanza de vida, desde los 46 años hacia 1950 hasta los 65 a principios del siglo XXI, y con ella la población total. Concretamente, en los países desarrollados, la actual esperanza de vida es de unos 75 años, la cual se estima que aumentará hasta unos 82 años a mediados de siglo, con lo cual la proporción de personas en edad activa, entre los 16 y los 65 años, tiende a disminuir, mientras que aumenta la de los humanos con edades avanzadas. En los países pobres, se calcula que la actual esperanza de vivir 50 años puede llegar a los 66 años en la misma fecha.

Globalmente, la población ha aumentando en grandes proporciones. A mediados del siglo XX había ya alrededor de 2,5 mil millones de personas en el planeta, es decir, la población se había multiplicado por dos y medio en 150 años, mientras que a principios del siglo XXI la población mundial se ha vuelto a multiplicar por dos y medio, pero en sólo cincuenta años, y es actualmente de unos 6,7 mil millones de habitantes. De acuerdo con las predicciones de Malthus, la población aumenta, pues, de modo "geométrico" (es decir, exponencial).

Las proyecciones hacia el futuro dependen de los cambios de comportamiento y de tecnología que puedan anticiparse. Si la tasa de natalidad actual, que es de 2,6 hijos por mujer como media mundial (es decir, la mitad que a mediados del siglo XX) continuara, la población del mundo podría alcanzar los 11 mil millones de habitantes en 2050. Sin embargo, la tasa de natalidad puede seguir decreciendo en los próximos años hasta menos de 2,1 hijos por mujer, en cuyo caso la población mundial llegaría a unos 9 mil millones de habitantes, a causa del alargamiento de vida.

Estas predicciones comportan grandes diferencias en distintas partes del mundo, ya que en los países desarrollados se ha frenado el aumento global de la población mediante la reducción de la natalidad. Actualmente la tasa media de natalidad en los países desarrollados es sólo de un 1,6, por

debajo de la tasa de reproducción. Pero en el llamado 'Tercer mundo' la sobrepoblación sigue creando miseria, enfermedades y alta mortalidad infantil. Así, cabe esperar que en Europa, América del Norte y Japón, así como en Rusia y las antiguas repúblicas soviéticas, la población continúe estable, más o menos alrededor de 7,2 mil millones de personas, con aumentos posibles debidos básicamente a la inmigración de personas de los países más pobres. La excepción entre los países ricos es Estados Unidos, que podría pasar de los 300 millones actuales a unos 440 millones a mediados del siglo XXI.

En cambio, en los países pobres de África, Asia y América latina, los actuales 5,3 mil millones de habitantes pueden llegar a convertirse en 7,8 mil millones hacia 2050. De hecho, la mayor parte del aumento previsible de la población tendría lugar en sólo nueve grandes países: India, que llegaría a 1,7 mil millones de personas, China, con una estabilización relativa en torno a 1,4 mil millones, Pakistán y Bangla Desh en Asia; Nigeria, Congo, Uganda y Etiopía en África, y los Estados Unidos de América. Más del 85 por ciento de la población mundial viviría en el llamado "Tercer mundo". En ese marco de crecimiento continuado y "geométrico" de la población en la mayor parte del mundo, algunas previsiones de Malthus sobre la escasez de alimentos pueden volver a tener vigencia.

3. La limitación de los recursos

En los últimos doscientos años la producción de alimentos ha aumentado a un gran ritmo y ha permitido un aumento enorme de la población con relativamente pocas catástrofes de pandemias y hambrunas. Sin embargo, otros cambios han puesto en cuestión la capacidad de la Tierra de dar cabida a todos los humanos. Concretamente, la humanidad afronta hoy en día los siguientes riesgos de futuro:

- Agotamiento de recursos naturales, fuentes energéticas y alimentarías. Las alternativas deberían incluir cambios en el uso de las fuentes de energía y en los criterios para el movimiento de personas y mercancías. Asimismo, deberían promoverse los cultivos piscícolas, agrícolas y cárnicos por medios transgénicos.
- Escasez de agua fresca por extracciones de aguas en cantidades superiores a las que permiten los ciclos de recuperación de los acuíferos. Contaminación de

acuíferos debido a los tratamientos químicos de los terrenos y la salinización por filtraciones marítimas. Polución de aguas superficiales, marítimas y continentales por producción de residuos.

- Deforestación y desertización por expansión de la urbanización y concentración de la población en grandes ciudades. Agotamiento de tierras fértiles, difíciles de recuperar tras haberlas forzado mediante el uso de nitratos. La concentración de población en deltas y regiones que habían sido feraces dificulta su regeneración. Dado que el traslado forzoso de grandes masas humanas es impensable hoy en día, el problema sólo podría abordarse mediante una intensificación de recursos materiales.
- Destrucción del ozono y calentamiento de la Tierra por emanaciones de dióxido de carbono, junto con las de clorofluorcarburantes. Esas emanaciones se derivan del uso de hidrocarburos en los medios de transporte en cantidades superiores a las admitidas en las reservas oceánicas. La única intervención posible es dejar de interferir la troposfera y esperar que las lluvias recuperen la cadencia perdida.
- Calentamiento global y cambio climático que comporte licuación de masas de hielo de los dos polos y la consiguiente interferencia en las corrientes marinas; nivelación de las temperaturas, y cambios en la distribución de las lluvias y meteoros extremos. Aumento del nivel de los océanos con la consiguiente amenaza a la vida vegetal y animal, y especialmente a la de los humanos, sobre todo a los asentados en los grandes deltas.
- Extinción de ciertas especies animales debido a la reducción de zonas forestales y a técnicas de cultivo extensivo en el Tercer Mundo.
- Epidemias y pandemias globales y enfermedades derivadas de la desnutrición y la falta de recursos sanitarios.
- Hambre, desnutrición y dietas pobres que producen mala salud y enfermedades, pese a que los países ricos y también los países pobres democráticos han evitado las tradicionales crisis por hambrunas.
- Pobreza debida a la carencia de educación y la falta de higiene. Niveles altos de delincuencia y violencia,

conflictos por el acceso a los recursos escasos debido a la sobrepoblación.

La trascendencia de estos problemas no es mensurable. Los conocimientos geofísicos actuales son insuficientes para predecir todas las consecuencias y los lapsos de tiempo en que estas catástrofes podrían tener lugar. No es imposible que la troposfera pueda llegar a asumir los desequilibrios naturales provocados por los humanos, como sucedió con cambios de una magnitud mucho mayor en el periodo carbonífero. Si bien las reservas de algunas de las fuentes de energía actualmente más utilizadas, especialmente el carbón y el petróleo, así como de otras materias primas, son finitas. La petroquímica generará, tarde o temprano, nuevos productos que sustituirán a algunos de los más utilizados actualmente. Pero precisamente por esto, es injustificable continuar usando carburantes fósiles en las magnitudes actuales. En el siglo XXI, los humanos deberán resolver los problemas energéticos mediante el uso de energías renovables y no-contaminantes.

Por encima de todos estos riesgos están las diferencias entre las tasas de natalidad de los países ricos y de los países pobres, así como la pobreza y las desigualdades económicas y culturales en gran parte provocadas por la sobrepoblación. Hacerles frente requiere cambios en los comportamientos sexuales y familiares, así como acuerdos y planes de acción pública de ámbito mundial, orientados a establecer tasas de natalidad de los humanos a un nivel adecuado a la capacidad de la Tierra para sostenerlos.

4. Los cambios en la familia

La reducción de las tasas de natalidad que ha tenido lugar en los países desarrollados ha estado provocada, en primer lugar, por cambios en la actividad de las mujeres y su nuevo papel en el seno de la familia. El desarrollo económico y la extensión de la educación han ampliado enormemente las oportunidades de trabajo de las mujeres fuera del hogar, en comparación con las sociedades tradicionales en las que la mujer dedicaba la mayor parte del tiempo y de su vida al cuidado de la casa y de los niños. En la medida en que las mujeres obtienen educación y formación con capacidad de ejercer una profesión o un trabajo atractivo fuera del hogar, aumentan los costes de oportunidad del trabajo doméstico que comporta quedarse en casa, el cual

es poco cualificado técnicamente, muy intensivo en tiempo y poco remunerado materialmente. Estos cambios tienden a alterar la relación entre el marido y la esposa, erosionando la tradicional jerarquía patriarcal en el seno de la familia, y a reducir el número de hijos.

Durante la mayor parte de la historia humana, la institución de la familia ha asegurado la reproducción de la especie y ha provisto protección y seguridad mediante el afecto mutuo y el apoyo material entre sus miembros. El modelo tradicional de familia comporta una fuerte división del trabajo. El marido es el cabeza de familia, a cargo de proveer ingresos para las necesidades básicas, como la vivienda, los alimentos y el vestido. La esposa debe aceptar relaciones sexuales regulares orientadas a la reproducción, criar a los niños y mantener la casa. Los niños varones proporcionan ingresos adicionales mediante su trabajo (que en las sociedades rurales incluía tareas domésticas como acarrear agua y leña, llevar mensajes, cuidar de los hermanos menores, barrer y lavar los platos y algún trabajo agrícola). El núcleo familiar también se hace cargo de los abuelos y otros parientes sin protección. Este modelo de familia numerosa y patriarcal fue muy estable en la mayor parte de las sociedades a lo largo de los siglos, sólo débilmente desafiada por la emergencia ocasional de brujas y libertinos excéntricos.

La incorporación masiva de las mujeres al trabajo extra-doméstico ha comportado cambios muy notables en las relaciones entre hombres y mujeres. También ha modificado los beneficios y los costes relativos de distintas actividades dentro de la familia y las decisiones consiguientes de sus miembros. En la medida en que los salarios reales aumentan, es menos rentable para el conjunto de la familia que uno de sus miembros se especialice completamente en el trabajo doméstico y el cuidado de los niños. Al mismo tiempo, la difusión de la educación y las recompensas al alcance de las personas educadas aumentan el deseo de dar a los niños una educación formal, que suele ser costosa y, por tanto, limitada a pocos hijos. Así, algunas de las tradicionales funciones económicas y sociales de las familias son traspasadas a otras instituciones, como guarderías y escuelas, empresas privadas, residencias de ancianos, clínicas, centros culturales y agencias públicas.

Como resultado de todo ello, el valor de tener hijos cambia completamente. En las sociedades rurales y tradicionales con una fuerte división del trabajo entre el

marido y la mujer, la fertilidad era y es considerada una fuente potencial de ingresos para la familia. En ese contexto los hijos, sobre todo si son varones, trabajan desde una edad temprana, primero en casa y después aportando sus ingresos a las finanzas familiares. El coste de tener hijos es muy bajo, apenas excede al de su contribución al hogar y puede ser una inversión en el futuro económico de la familia. En cambio, en las sociedades desarrolladas, tener hijos tiende a ser considerado sobre todo una fuente de satisfacción emotiva, es decir, un consumo costoso, el cual sólo puede ser satisfecho con un número reducido de los mismos.

La reducción efectiva de las tasas de natalidad motivada por los cambios familiares mencionados en los países desarrollados ha sido posible, pese al mantenimiento de la pasión entre los sexos como una ley de la naturaleza, gracias a las innovaciones en las técnicas anticonceptivas. Las formas más antiguas de control de la fertilidad que están registradas incluyen unas instrucciones anticonceptivas en el antiguo Egipto. Siempre ha habido, de hecho, mecanismos de este tipo. Pero la difusión, el uso y la eficacia de los métodos de prevención del embarazo han aumentado enormemente en los últimos decenios. Las técnicas actualmente disponibles incluyen el preservativo y el diafragma, así como los espermicidas y la píldora hormonal popularizada a partir del decenio de 1960.

Mucho más controvertidos han sido los cambios legales sobre el aborto. La novedad crítica fue su legalización en circunstancias tales como el peligro para la salud no sólo física sino mental de la mujer embarazada o sus condiciones socioeconómicas, es decir, con cláusulas flexibles abiertas a la interpretación. La primera ley de este tipo se aprobó en California en 1967 y existen hoy leyes parecidas en la mayor parte de los países. Aunque se suelen imponer límites temporales al aborto clínico, que se sitúan alrededor de los tres meses de embarazo, en muchos países está ampliamente liberalizado.

La observación empírica confirma las tendencias esbozadas. Efectivamente, en los países desarrollados y con mayor educación, los matrimonios tienden a tener lugar a una edad más tardía. Hasta 1950, más del 90 por ciento de los hombres y las mujeres se casaban en algún momento de su vida, mientras que a principios del siglo XXI sólo un 60 por ciento de las personas se casa alguna vez en Suecia y un 70 por

ciento en Alemania, por ejemplo, y los porcentajes también disminuyen en la mayor parte de los países.

Por otro lado, aumentan los divorcios. Una innovación clave fue la introducción del divorcio "sin culpa", que se legalizó por primera vez en California en 1968. En los países occidentales, a mediados del siglo XX sólo un 6 por ciento de los primeros matrimonios terminaban en divorcio, mientras que en la actualidad se acaba divorciando más de un 40 por ciento de ellos y crecen las proporciones de rupturas y separaciones. Como resultado de todo ello, el número de hijos por mujer disminuye, como hemos resumido anteriormente.

5. La transición demográfica

El modelo de la transición demográfica representa el proceso de cambio en cada país desde altas tasas de natalidad y de mortalidad, pasando por una reducción de la tasa de mortalidad (y, por tanto, un gran crecimiento de la población), hasta una reducción de la tasa de natalidad que estabiliza la población a un nivel más alto que al principio. Estos cambios demográficos se basan en las transformaciones económicas y familiares antes analizadas.

En la fase primera, correspondiente a sociedades agrarias y pobres, con familias tradicionales extensas, tanto la tasa de natalidad como la tasa de mortalidad son altas y bastante equilibradas. Nacen muchos niños, pero también muere una gran parte de ellos a edad temprana. La esperanza de vida es corta. Como resultado, la población se mantiene estable a un nivel reducido.

En la fase segunda, correspondiente a un país en proceso de desarrollo, la tasa de mortalidad se reduce rápidamente debido a las mejoras en la oferta de alimentos y en la higiene, las cuales reducen la mortalidad infantil y las enfermedades y aumentan la esperanza de vida. Estos cambios requieren nuevas técnicas agrícolas, cuidados sanitarios y una expansión de la educación. Dado que la tasa de natalidad no se reduce ni aumenta significativamente, se produce un gran aumento de la población. La población infantil y juvenil se expande. Cambios de este tipo se iniciaron en algunos países de Europa en el siglo XVIII, aunque a un ritmo lento. Desde mediados del siglo XX, la disminución de las tasas de mortalidad ha sido bastante más rápida.

En la fase tercera, la tasa de natalidad disminuye debido una reducción de la agricultura de subsistencia y del valor del trabajo infantil, un aumento de los salarios reales, la expansión de la educación de las mujeres y el acceso a los métodos anticonceptivos, como hemos comentado. Como resultado, el crecimiento de la población empieza a frenarse. En algunos países hay también planificación familiar introducida por el gobierno y restricción forzosa del número de hijos.

Finalmente, se alcanzan tasas de natalidad y tasas de mortalidad bajas. La mayor parte de los países del mundo ha llegado a esta fase. La tasa de natalidad puede caer incluso por debajo de la tasa de reproducción, como ha ocurrido en Gran Bretaña, Alemania, Italia, España y Japón, lo cual lleva a una disminución de la población. A medida que los nacidos durante la fase segunda envejecen, la población pasiva se va convirtiendo en una proporción cada vez mayor de la población total. La población de algunos países que han alcanzado esta fase sólo aumenta debido a la inmigración. El número total de habitantes es alto, pero estable.

Este modelo de transición demográfica es una buena representación simplificada de los procesos que han tenido lugar en Europa, América del Norte y Japón en periodos muy prolongados. En otras partes del mundo, la transición demográfica ha sido muy rápida, como en China y Brasil, debido a súbitos cambios económicos y sociales y a la posibilidad de adoptar cambios tecnológicos y de costumbres importados de otros países. Pero algunos países subdesarrollados, particularmente en el África subsahariana, parecen estancados en la fase segunda, la cual comporta un aumento continuado de la población, debido a la ausencia de desarrollo económico, así como a nuevas enfermedades provocadas por virus de inmunodeficiencia. La mayor parte de los países de África siguen teniendo tasas de natalidad superiores a 5 hijos por mujer. El caso extremo es Nigeria, que ha seguido un camino opuesto al de la transición demográfica; con una tasa de natalidad de 7,5 hijos por mujer, ha aumentado la proporción de jóvenes en la población total desde el decenio de 1970.

6. Políticas de población

La acción colectiva puede alterar las condiciones del crecimiento de la población de modo que se intensifiquen o se

reduzcan las tendencias antes señaladas o incluso pueda cambiarse el curso de la evolución demográfica en un país.

En sociedades tradicionales, una ideología natalista puede favorecer la producción de niños y concretarse en regulaciones gubernamentales como la restricción del acceso a los anticonceptivos y al aborto, así como la provisión de incentivos financieros y sociales a las familias numerosas. La oposición a los cambios familiares que han generado disminución de la natalidad ha estado protagonizada sobre todo por iglesias y grupos religiosos que, en general, han defendido el papel tradicional de la mujer en la familia al mismo tiempo que condenaban los anticonceptivos. Así, actualmente entre los países ricos, los fuertemente religiosos Israel y Arabia Saudí tienen las tasas de natalidad más altas. La iglesia católica, en particular, mantiene que la actividad sexual moralmente aceptable debe estar abierta a la procreación. La única forma de control de la natalidad que permite es la abstinencia, así como los métodos llamados del "periodo" cuya eficacia es incierta. Algunos grupos de inspiración religiosa promueven la eliminación del divorcio sin culpa, políticas de reducción de impuestos a las familias con hijos, la promoción de la abstención sexual y la adopción de niños.

En algunos países en proceso de desarrollo, los gobiernos han ejecutado políticas de amplio alcance para reducir la tasa de natalidad y acelerar así la transición demográfica hacia la fase tercera. En la India se impuso un programa de esterilización forzosa de los hombres con más de dos hijos en el decenio de 1970. Sin embargo, este tipo de medidas fue ulteriormente abolido tras fuertes críticas por abusos en la esterilización de jóvenes solteros, oponentes políticos y hombres ignorantes.

En China, la política de "planificación de los nacimientos", introducida desde 1979, restringe el número de hijos de cada pareja a uno. Esta política se ejecuta mediante propaganda, inspecciones y multas. En zonas rurales, las familias pueden solicitar tener un segundo hijo si el primero es una niña o si padece minusvalías físicas o mentales, pero sólo tres o cuatro años después del primero. Se imponen impuestos para obtener permiso de tener hijos adicionales y los padres de familias numerosas pueden ver restringido su acceso a ciertas recompensas en el trabajo.

La política de control de natalidad fue establecida en China con el objetivo oficial de aliviar los problemas económicos, sociales y medioambientales derivados de la

sobrepoblación. La tasa de natalidad, que había sido de cinco hijos por mujer hasta 1970, ha caído desde unos tres hijos por mujer en 1980, lo cual ya implicaba un fuerte descenso, hasta menos de dos en 2008. El gobierno chino estima que, como consecuencia de su política familiar, han dejado de nacer unos trescientos o cuatrocientos millones de personas (aunque la población total de China supera los mil trescientos millones). Se considera que esto ha reducido la gravedad de algunos problemas derivados de la sobrepoblación, incluidos las epidemias, el desbordamiento de las ciudades y de los servicios sociales y los daños al medio ambiente. Globalmente, la reducción del ritmo de crecimiento de la población puede haber ayudado al desarrollo económico actual del país, aunque persiste la pobreza en amplios sectores.

Por otra parte, la política china de un solo hijo es también objeto de críticas porque ha comportado un aumento de los abortos forzosos y el infanticidio femenino, lo cual parece ser una causa del actual desequilibrio en el número de hombres y de mujeres jóvenes en el país. De hecho, muchas parejas continúan teniendo más de un niño.

Finalmente, otros países han optado por una política de educación acerca de la sobrepoblación, la planificación familiar y los métodos de control de la natalidad, incluida la disponibilidad y el fácil acceso a métodos anticonceptivos. Se ha estimado que alrededor de la mitad de los embarazos no son deseados, tanto en países desarrollados como subdesarrollados. Pero muchas mujeres carecen de acceso a la información y a los medios y servicios adecuados para planear el número de hijos y la edad a la que tenerlos. Muchas mujeres mueren también como consecuencia de complicaciones del embarazo o del aborto.

7. Las migraciones

La población está muy desigualmente repartida entre las distintas partes del mundo. En 1900, un 30 por ciento de la población mundial vivía en Europa y América del Norte; sin embargo, actualmente estos dos continentes apenas incluyen a un 10 por ciento de la población total.

Los países desarrollados han experimentado la "transición demográfica" antes mencionada hacia un freno o una anulación del crecimiento de la población. Pero en la mayor parte de los países subdesarrollados sigue habiendo altas

tasas de natalidad y la sobrepoblación sigue creando miseria y enfermedades. Como consecuencia, hay migraciones masivas desde los países pobres hacia los países ricos.

Según los datos a nivel mundial de 2005, hay actualmente unos 191 millones de migrantes entre países, lo cual es un 3 por ciento de la población mundial. La mayor parte de ellos se concentran en los países desarrollados, donde viven actualmente unos 115 millones de personas procedentes de otras partes del mundo. En algunos países, los inmigrantes internacionales superan el 10 por ciento de la población total, como en Canadá y Estados Unidos, Alemania, Francia y España, Australia y Arabia Saudita. Las reunificaciones familiares constituyen una parte importante de los movimientos migratorios hacia los países desarrollados, pero también aumentan los inmigrantes ilegales.

En cambio, los flujos de migrantes entre países subdesarrollados, que estaban formados sobre todo por refugiados de catástrofes naturales y guerras civiles, se han estancado. Los retornos a los países de origen compensan las nuevas emigraciones en los años recientes.

Hasta mediados del siglo XX, las metrópolis coloniales europeas, especialmente Gran Bretaña y Francia, mantuvieron abiertas sus fronteras a los súbditos de sus colonias y ex-colonias que reclamaban derechos de ciudadanía. En Estados Unidos, los flujos inmigratorios también fueron masivos, debido tanto a las demandas de mano de obra barata por las empresas como a las demandas y presiones de los grupos étnicos ya residentes, cuya cohesión ha sido un rasgo característico de la formación y el desarrollo del país. Una gran parte de la población de Gran Bretaña, Francia y Estados Unidos podía sentirse incómoda con un alto número de vecinos procedentes de África, Asia y América latina con rasgos físicos, lenguas, religiones y costumbres diferentes. Pero los costes de estas inmigraciones masivas eran muy difusos y el malestar difícil de ser articulado políticamente, mientras que algunos políticos y gobernantes podían obtener notables beneficios de apoyo político a partir de pequeños grupos étnicos concentrados y activos.

Las actitudes con respecto a los inmigrantes procedentes del llamado “Tercer mundo” comenzaron a cambiar cuando se masificaron los flujos migratorios a partir de los años sesenta, como consecuencia de la independencia de las colonias y sus ulteriores fracasos económicos y políticos, y aún más a partir de la recesión económica del decenio de 1970. Las empresas de

los países desarrollados redujeron sus demandas de mano de obra. Los gobiernos introdujeron más restricciones a la inmigración laboral, la reunificación familiar y la ciudadanía, como en Gran Bretaña, impusieron sanciones a las empresas que empleaban a inmigrantes ilegales e introdujeron incentivos para que los inmigrantes regresaran a sus países de origen, como en Francia. En Alemania las fronteras permanecieron más abiertas durante un periodo, especialmente a los turcos. En Estados Unidos, una serie de indultos legalizaron una gran parte de los inmigrantes ilegales durante el decenio de 1980. Sin embargo, en todas partes acabaron imponiéndose las demandas de control de la inmigración.

Los partidos de derechas argumentaron que era necesario preservar la identidad nacional y la cohesión social. Los partidos de izquierdas arguyeron que el cierre de fronteras era conveniente para facilitar la integración de los inmigrantes anteriores. Algunos partidos y candidatos utilizaron argumentos racistas o ultra-nacionalistas y promovieron un rechazo abierto de los inmigrantes de las antiguas colonias, hasta el punto de lograr que el tema de la inmigración se convirtiera en un tema político y electoral de gran relieve. Los beneficios políticos que podían haberse derivado en el pasado del apoyo de algunos grupos étnicos a ciertos candidatos y partidos quedaron compensados por una mayor concentración de las quejas de los nativos que antes sufrían sus costes de una manera más difusa. Desde finales del siglo XX y aún más desde la crisis económica de principios del siglo XXI, la mayor parte de los países desarrollados ha adoptado medidas fuertemente restrictivas de la inmigración. También la Unión Europea como tal ha favorecido el cierre de fronteras y una política común de inmigración orientada a prevenir los grandes flujos migratorios. Ha habido, ciertamente, algunos movimientos significativos de retorno de inmigrantes a sus países de origen. Sin embargo, la consecuencia mayor de estas medidas ha sido un aumento de la inmigración ilegal.

La experiencia histórica muestra que la mayor parte de los emigrantes, aunque mantenga el contacto con sus “raíces” y sus costumbres durante algún tiempo, tiende a adaptarse a la cultura, las costumbres y las formas de vida de la sociedad de adopción, especialmente a partir de la segunda generación. Esta adaptación comporta, en particular, una fuerte reducción de las tasas de natalidad de los hijos de los inmigrantes en comparación con sus padres y abuelos, como se ha podido observar, por ejemplo, en Estados Unidos a lo largo del tiempo.

Un flujo moderado de inmigrantes hacia los países desarrollados podría comportar, pues, una extensión de la "transición demográfica" antes señalada hacia capas mas extensas de la población y, en conjunto, una disminución de la sobrepoblación en la Tierra.

Sin embargo, la inmensa mayor parte de la sobrepoblación está localizada en países subdesarrollados, carentes de oportunidades económicas y con estructuras familiares y sociales de antiguo régimen, lo cual sigue generando comportamientos sobre-reproductivos que amenazan la capacidad de la Tierra de dar cabida a todos los humanos.

Por un lado, en periodos recientes se han identificado los mecanismos y los procesos por los cuales las crisis de sobrepoblación, señaladas ya desde finales del siglo XVIII, pueden resolverse, como se ha visto en los países desarrollados y hemos compilado en este trabajo. Pero, por otro lado, el laberinto demográfico en la mayor parte del mundo está aún lejos de hallar una salida.

Lengua, Educación, Civilización

La diversidad lingüística y étnica de la humanidad es el resultado de un larguísimo proceso de evolución biológica y cultural. La civilización, entendida como un estadio de intercomunicación y convivencia pacífica de los humanos, no ha sido el resultado de un proyecto previo o superior, sino que ha derivado del auto-aprendizaje de los humanos y la consiguiente acumulación de conocimientos. En el estadio actual de desarrollo de la ciencia y la tecnología, prevenir la destrucción de los seres vivos y avanzar hacia una federación mundial de pueblos libres que culmine la evolución civilizatoria requiere un proyecto consciente de los humanos, que es, en primer lugar, un proyecto de educación.

8. Lengua

La evolución de la humanidad hacia un sistema de convivencia pacífica mundial requiere, ante todo, una lengua común. Actualmente, se hablan en el mundo algunos miles de lenguas. Pero hay solamente unas pocas lenguas francas o de comunicación universal que estén adaptadas a los requerimientos actuales de comunicación. Una federación

universal de pueblos debería combinar una pluralidad de lenguas locales, las cuales son expresión de culturas y formas de vida diferentes, con una lengua universal de comunicación, que en la actual configuración del mundo sólo puede ser el inglés.

9. La evolución de las lenguas

A través del tiempo, los humanos hemos alternado entre la estabilización de asentamientos locales, los cuales producen hablas locales, y sucesivas oleadas de dispersión de la población, intercambios y comunicación a través de grandes territorios, las cuales crean las correspondientes hablas comunes. Muchísimas hablas se han formado y han desaparecido a través de sucesivas oleadas de asentamientos y migraciones humanas en diferentes partes del mundo.

En la historia primigenia de nuestra especie, un pequeño grupo de seres inteligentes capaces de crear un habla originaria empezó a dispersarse por amplios territorios desde algún lugar de África (o quizá aparecieron varios grupos en diversos lugares de los cuales sólo uno originó las lenguas actuales). A través de la expansión de la agricultura en nuevas tierras y de las conquistas territoriales se fueron formando algunas hablas comunes amplias. Este proceso creó unas áreas de comunicación más amplias en las que la gente hablaba de manera comprensible. Pero a medida que el número de seres humanos en la Tierra fue aumentando, tendieron a hacerse más sedentarios y a concentrarse en áreas cada vez más densas y reducidas. Así, las hablas comunes de gran extensión se fueron dividiendo en muchas lenguas y dialectos pequeños. Esta disgregación de grandes lenguas en una multiplicidad de lenguas pequeñas fue seguramente la base del mito de Babel: antes todo el mundo se entendía, pero al cabo de un tiempo, como una maldición, se empezaron a hablar lenguas diferentes.

Concretamente, hace unos pocos miles de años, la gente a la que nos referimos actualmente como “indoeuropeos” expandió su dominio y su influencia desde una pequeña área situada en algún lugar al norte del mar Negro hacia toda Europa y parte de Asia. Desde la llamada manera indoeuropea de hablar, que estaba muy ampliamente difundida, fueron derivando las más aisladas pero aún amplias lenguas alemana, eslava, latina, griega, celta, persa, sánscrita e hindi. Los lingüistas acostumbran a reconocer unos 20 grupos lingüísticos

que se extendieron en áreas muy vastas, de los cuales resultaron la mayor parte de las lenguas actuales mediante la formación de ramas separadas.

Mientras que unas pocas de todas estas lenguas tendieron a convertirse en lenguas para la comunicación a gran escala, la escritura permitió que las otras lenguas de ámbito reducido también fuesen capaces de sobrevivir a nivel local. Se desarrolló entonces un nuevo modelo dual que en cierto modo ha durado hasta hoy, pese a los intentos de monolingüismo impuesto por los estados nacionales soberanos. En este modelo, que en el actual mundo cada vez más globalizado tiene la mayor vigencia, mucha gente usa una lengua local, la cual puede sobrevivir si es una lengua escrita, y también alguna gran lengua franca en grandes áreas de comercio, intercambio y comunicación.

El latín es el caso mejor estudiado. En el imperio romano, la lengua latina se extendió por un área en la que se hablaban posiblemente más de cien lenguas locales. A partir del año 500 los diferentes modos de hablar latín en diferentes partes del viejo imperio también se fueron diferenciando. Una multitud de dialectos locales se acabó convirtiendo en lenguas escritas, entre las cuales se incluyen el castellano, el catalán, el corso, el francés, el moldavo, el occitano, el piamontés, el portugués, el provenzal, el reto-romanche, el rumano, el sardo y el toscano-italiano. Durante varios siglos se mantuvo estable un sistema lingüístico dual: el latín era la "lengua franca" para los contactos internacionales, la ciencia y la educación superior, mientras que una serie de lenguas locales pre-latinas o derivadas del latín prevalecían en la vida cotidiana y en las comunicaciones y los intercambios dentro de áreas pequeñas. De manera parecida a la evolución del latín, la lengua germánica, así como la eslava y otras lenguas de amplia extensión, acabaron dando paso a un alto número de lenguas.

Actualmente se suelen identificar entre 4.000 y 5.000 lenguas en el mundo. Concretamente, la última edición de *Ethnologue*, la fuente de información más usada en estos temas, enumera y describe 6.912 lenguas. Se ha predicho que unas mil lenguas probablemente desaparecerán en un par de generaciones y unas tres mil o así están en peligro, pero todas éstas son lenguas no escritas. Solamente unas 300 lenguas, de hecho, tienen vocabularios y reglas ortográficas estandarizados capaces de producir diccionarios en línea.

10. Las ventajas de los diferentes tipos de lengua

Para comprender la evolución de las lenguas, la muerte de algunas y la mayor o menor difusión de otras, así como las posibilidades de que una lengua se convierta en el futuro en una lengua de amplio uso, hay que tener en cuenta que una lengua es a la vez un modo de expresión y un instrumento de comunicación. Por un lado, todas las lenguas tienen una misma capacidad expresiva, lo cual permite sostener que todo se puede traducir a cualquier lengua. De este modo, la diversidad de lenguas locales vinculadas a diferentes culturas y modos de expresión en el mundo constituye un patrimonio acumulado de la humanidad que cabe sostener y mantener.

Sin embargo, las diferentes lenguas tienen diferente valor de comunicación, lo cual hace que haya lenguas con muchas más ventajas que otras para sobrevivir y aún más para convertirse en una lengua franca o en la lengua común mundial. En una primera aproximación, cabría suponer que el valor comunicativo de una lengua depende del número de sus hablantes. Actualmente, más de la mitad de la población mundial habla alguna de estas once grandes lenguas, ordenadas por su número de hablantes: chino, inglés, español, hindi, árabe, bengalí, ruso, portugués, japonés, alemán y francés. Sin embargo, es dudoso que el chino, por ejemplo, tenga mayor capacidad comunicativa que el inglés, o que el portugués sea más útil para comunicarse en el mundo que el francés.

Entre estas grandes lenguas con muchos hablantes, el número de ellos no es decisivo. Las ventajas de unas u otras lenguas dependen, en primer lugar, de su adaptación a las funciones comunicativas para el discurso y los intercambios técnicos, científicos, comerciales y jurídicos. Esta adaptación se puede medir por la disponibilidad de diferentes herramientas: diccionarios generales y diccionarios especializados, programas de ordenador para la escritura, programas de traducción automática, bancos de datos y sistemas de conocimiento, y ajuste del lenguaje de ordenador al lenguaje humano. Éste último requerimiento es muy difícil, por ejemplo, para el chino escrito, que carece de un alfabeto, utiliza miles de signos gráficos diferentes, y ni siquiera es correlativo al chino hablado.

En segundo lugar, la difusión de las lenguas también depende de los costes de aprendizaje. Esto hace que ciertos tipos de lengua tengan muchas más ventajas que otras para ser

adoptadas por mucha gente y convertirse en lenguas de amplio uso.

La clasificación y la tipología de las lenguas han dado lugar a diversas alternativas científicas. Una de las más fecundas fue, en el siglo XIX, la del lingüista alemán August Schleicher, que adoptó las teorías evolucionistas para el estudio de las lenguas. Schleicher intentó establecer algunas pautas, como la regularidad de las mutaciones fonéticas y la tendencia de formas irregulares a convertirse en regulares por analogía, para explicar la evolución de las lenguas y el predominio de unas u otras. Más que las clasificaciones por "familias" o "grupos" de lenguas según su origen o su proximidad relativa, es la estructura morfológica de la lengua la que nos puede dar claves acerca de su utilidad y valor comunicativo y, en última instancia, de su difusión en el pasado y su probable expansión futura. La morfología estudia la estructura interna de las palabras, la cual explica en gran parte la formación de nuevas palabras y, con ello, la evolución de una lengua. De acuerdo con la primera clasificación de Schleicher, cabe distinguir dos grandes categorías de lenguas: analíticas y sintéticas.

En las lenguas "analíticas" o "aislantes", la mayor parte de las palabras tienen un solo morfema (básicamente igual a una sílaba). Las relaciones entre palabras en una frase están expresadas por otras palabras simples, sin aditivos, compuestos ni derivados. Por ejemplo, el plural no se forma mediante la adición de una *s*, sino mediante otra palabra (como 'muchos' o 'algunos'); el masculino o el femenino no se logran mediante un cambio de terminación (como 'o' o 'a'), sino con otra palabra añadida, etcétera. El chino es la lengua más analítica y la mayor dentro de esta categoría. El inglés ha evolucionado a través de los tiempos modernos hacia una lengua bastante analítica.

En las lenguas sintéticas, en cambio, se forman palabras mediante la adición de morfemas. Algunas de estas lenguas, llamadas "aglutinantes", simplemente adhieren unos morfemas a otros. Entre ellas se encuentran lenguas de diferentes "familias", como el japonés, el turco, el vasco, el quechua y el suahili. En cambio, en las lenguas "flexivas" o "fusionales" hay fusiones de morfemas que dan lugar a formas variadas. Los mayores ejemplos son las declinaciones en latín y las terminaciones de los tiempos y las personas de verbos en las actuales lenguas románicas o latinas.

El lingüista americano George K. Zipf estableció, a mediados del siglo XX, el "principio del menor esfuerzo" como una clave para la adopción individual y la consiguiente difusión colectiva de las lenguas. Así, las lenguas que requieren menos coste de aprendizaje y de uso son las que tienen unas pocas palabras que se usan con gran frecuencia (y muchas palabras que se usan con poca frecuencia). Las palabras usadas más frecuentemente suelen ser palabras cortas (con un número bajo de letras), lo cual también explica la tendencia a la abreviación. Desde este punto de vista, las lenguas analíticas pueden tener ventaja. El riesgo es que el uso muy frecuente de unas pocas palabras cortas comporte una gran polisemia de las mismas. Sin embargo, esto puede evitarse mediante las permutaciones de letras internas en una palabra, así como mediante la adición y la fusión de morfemas y la formación de palabras derivadas y compuestas características de las lenguas flexivas.

De hecho, ninguna lengua corresponde exclusivamente a un solo tipo de los antes mencionados, sino que todas son a la vez analíticas y sintéticas en un grado u otro. El inglés, en particular, mientras que en los tiempos modernos ha evolucionado hacia una lengua más analítica que en la Edad Media, con predominio de palabras cortas, también se ha adaptado con notable flexibilidad a variantes "flexivas", como la conversión de sustantivos en verbos y viceversa.

11. Hacia una lengua universal

En conjunto, las lenguas que están mejor adaptadas a la comunicación y que comportan menores costes de aprendizaje tienen mayor probabilidad de difundirse ampliamente. La difusión de las lenguas es ciertamente un resultado de las conquistas militares y coloniales y de las imposiciones políticas de los estados. Pero también es un resultado del comercio, del uso de los medios de difusión de masas y de la capacidad de enriquecimiento intelectual de los seres humanos, los cuales dan ventaja a las lenguas más eficientes para la comunicación.

La invención de alguna "lengua franca" ya había tenido lugar en la Baja Edad Media por los mercaderes y los cruzados que viajaban al Mediterráneo oriental y usaban una mezcla de italiano y provenzal y préstamos de otras lenguas para tratar de entenderse con los habitantes del Próximo Oriente. Asimismo, durante varios siglos los gobernantes y los comerciantes de los

distintos países de Europa podían entenderse mediante el uso de variantes adaptativas de sus propias lenguas. Las lenguas europeas evolucionaron de acuerdo con las necesidades comunicativas de las sociedades modernas a través de procesos duraderos de diferenciación y normativización.

La acción de los grandes estados nacionales modernos al establecer e imponer sus lenguas oficiales, si bien correspondió a la delimitación de ámbitos de comercio y relaciones humanas relativamente grandes, también comportó pérdidas comunicativas con respecto al universalismo medieval. Al fijar normativas y estandarizaciones que diferenciaban rígidamente cada lengua estatal-nacional de las demás, la comunicación en grandes áreas se hizo más difícil. La gente que vivía cerca unos de otros, pero que quedó situada a diferentes lados de las fronteras estatales, fue cada vez más incapaz de entenderse. Pero esto generó un movimiento en dirección contraria. Precisamente cuando el latín decayó como lengua de comunicación general porque fue sustituido por las diversas lenguas de origen latín, cada vez más separadas entre ellas por la estandarización promovida por los estados, se generó la búsqueda de nuevas lenguas universales.

La creencia de que existe una estructura gramatical subyacente común en todas las lenguas o una "gramática universal" condujo, a finales del siglo XIX y principios del XX, a la creación de lenguas artificiales, como el esperanto y la interlingua. En algunas regiones del mundo se han adoptado algunas fusiones de lenguas que aparecen como instrumentos neutrales de comunicación entre los pueblos que hablan diversas lenguas. Así, en China, el mandarín relativamente simplificado desde mediados del siglo XX funciona como un estándar sobre un continuo de dialectos. En India, el hindi permite comunicarse a mucha gente que habla alguna de las más de doce lenguas reconocidas oficialmente y otras treinta con más de un millón de hablantes. En Indonesia, la antigua lengua colonial, el holandés, fue sustituida no por una de las lenguas más habladas, como el javanés o el sudanés, sino por el indonesio-bahasa adaptado del malayo, que es más neutral porque es la primera lengua de sólo una pequeña minoría. Análogamente, en África las lenguas neutrales de los antiguos colonos, especialmente el inglés y el francés, son oficiales en muchos países y ampliamente usadas, mientras que el suahili está también muy difundido en el África central y occidental entre los hablantes de centenares de pequeñas lenguas locales. Las lenguas criollas en el Caribe y otras partes de las Américas

surgieron con una función similar, aunque en áreas más reducidas.

En el mundo actual, el ámbito global de las relaciones humanas requiere una sola lengua mundial. El inglés es ciertamente la lengua transnacional con más éxito. La difusión de la lengua inglesa deriva en gran parte de las victorias políticas y militares de dos imperios angloparlantes sucesivos, el Reino Unido de Gran Bretaña y los Estados Unidos de América. Las conquistas y los viajes a través de los mares impusieron el inglés como lengua principal en América del Norte y en Australia. Después ha ido acompañando a la difusión de nuevos medios tecnológicos por todo el mundo. Pero la gran difusión del inglés como lengua adquirida la ha convertido en una lengua a-étnica y desvinculada de una cultura que permite que muchos de los que la hablan la usen con libertad sin identificarla con un país concreto. Para los que hablan inglés como una lengua adquirida, funciona de modo parecido a como funcionó el latín como lengua franca para la comunidad educada durante bastantes siglos.

El inglés se ha convertido en la lengua franca de alcance mundial en la ciencia, la tecnología, la medicina, la educación superior, las publicaciones y reuniones académicas, así como en la diplomacia, los negocios, el comercio y las finanzas internacionales. El inglés es también la lengua de los aeropuertos, los deportes, la música pop y la publicidad.

Además de ser la lengua materna de más de 400 millones de personas, el inglés es oficial o semioficial en más de sesenta países y ocupa un lugar prominente en veinte países más. Concretamente, en Europa, el inglés puede aparecer a mucha gente como una lengua más "neutral" que el francés o el alemán. Así, el inglés es hablado regularmente por la mayor parte de la población adulta en los países escandinavos y en Holanda —pero desde luego no a costa del sueco, el noruego, el danés, el finlandés o el holandés, que permanecen como vigorosas lenguas locales. El inglés puede desarrollar una atracción similar en otras partes del mundo. En América latina, ni tan sólo tiene rivales para los individuos educados. En total, las personas capaces de hablar inglés bien como primera lengua bien como lengua adquirida deben ser una cuarta parte de la población mundial.

Actualmente, la mayor parte de los humanos comparte un sistema lingüístico dual formado por alguna pequeña lengua local y una gran "lengua franca". Sólo una minoría de los habitantes del mundo actual pueden vivir como monolingües.

Tras muchos siglos de evolución lingüística, el camino está trazado hacia la adopción generalizada de una lengua mundial.

12. Educación

La evolución hacia un mundo en el que las relaciones humanas se basen en el conocimiento empírico y la racionalidad, con una lengua de comunicación común, requiere un proyecto colectivo de enseñanza y educación. La enseñanza es la transmisión de conocimientos, los cuales son el resultado del progreso acumulado por el género humano a través de su evolución biológica y cultural. En particular, el aprendizaje del lenguaje, es decir, tanto de las lenguas locales como de la lengua mundial, debe ser un elemento principal de la enseñanza de los niños, ya desde la edad más temprana en que su capacidad de asimilación es enorme. La educación incluye, además, tanto el desarrollo de las aptitudes físicas e intelectuales de cada individuo como la formación de actitudes morales de las personas para su convivencia en sociedad.

13. Enseñanza y formación

Los principales agentes de la educación son la familia y la escuela. Cada una tiene su papel específico para fomentar el desarrollo de los pensamientos y los sentimientos que conforman el alma de los humanos. Pero las dos deben colaborar para actuar en una misma dirección en la formación de personas responsables y ciudadanos activos.

Históricamente, el principal obstáculo al progreso del conocimiento en libertad y de la educación vinculada a la ciencia ha sido la iglesia. Apoyada en una creencia dogmática, opuesta a la racionalidad y al empirismo, la iglesia cristiana y especialmente la católica, pretendió durante mucho tiempo ejercer el monopolio de la enseñanza, incluso por encima de las familias. Hay señales claras, no obstante, de un cambio de tendencia en el mundo actual.

En los tiempos actuales, la enseñanza como transmisión de conocimientos puede beneficiarse mucho de los nuevos medios técnicos disponibles, especialmente los ordenadores, el internet y los otros medios de comunicación. La eficiencia pedagógica puede aumentar a todos los niveles, desde el pre-escolar hasta la universidad y la formación profesional

correspondiente. La estandarización de los conocimientos se puede hacer hoy a nivel mundial. Los mejores libros de texto, los sitios en la red e incluso las lecciones magistrales son ya accesibles en una gran parte de los países a través de los medios telemáticos.

Pero la eficiencia de la enseñanza no sería nada si no fuera acompañada por criterios claros en la formación de la personalidad. En este aspecto, el ejemplo de los padres y de los maestros es esencial. La educación comporta una transmisión de valores, entre los cuales el cultivo del esfuerzo individual es clave para el éxito social e incluso para la efectividad de la mera enseñanza de conocimientos.

Una referencia ineludible para la estructuración de un nuevo sistema de educación es la enseñanza superior en Estados Unidos. Más de la mitad de los jóvenes americanos dejan el hogar paterno en torno a los 18 años de edad para ir a estudiar a un 'college' o una universidad. Este paso es vivido muy intensamente por toda la familia, ya que, entre otras cosas, suele implicar una alta inversión de los ahorros acumulados. El alejamiento físico de los padres es crucial para la autonomía y la responsabilidad de los jóvenes, que deben rendir cuentas de su rendimiento académico tanto ante sus maestros como ante sus progenitores. La convivencia de jóvenes en un marco de estudio bien regulado, que requiere esfuerzo continuado y disciplina, marca, sin duda, sus actitudes durante una gran parte de su vida adulta.

14. Las reformas de la educación en Europa

A diferencia de Estados Unidos, en muchos países de Europa la mayoría de los jóvenes ha tendido a estudiar cerca del hogar paterno, en universidades públicas financiadas a cargo de impuestos y con bajos costes de inscripción, y en un ambiente de mayor tolerancia o permisividad. Muchos jóvenes no empiezan a vivir por su cuenta hasta cerca de la treintena. Esto ha tenido, sin duda, consecuencias negativas para la formación de las actitudes morales y sociales de muchos individuos y su maduración.

En los tiempos actuales, el llamado "Plan Bologna" ha empezado a introducir importantes novedades en la educación superior o universitaria a nivel europeo. Este plan nació de una declaración de los ministros de Educación de los estados miembros de la Unión Europea en 1999. El principal objetivo es

la formación de un Espacio Europeo de Educación Superior a partir de 2010. Concretamente, el plan pretende una renovación de los contenidos de los programas educativos de acuerdo con las nuevas exigencias de los cambios económicos y sociales del mundo. Así, la homologación de grados y titulaciones ha requerido una homogeneización de las estructuras de los estudios, similar al esquema americano. También se tiende a eliminar la división entre estudios profesionales y estudios académicos, heredada del modelo alemán.

La reestructuración de los programas y los planes de estudio está siendo la ocasión para la introducción de importantes cambios de métodos educativos que dan prioridad al trabajo personal y en equipo de los estudiantes, su participación activa en seminarios reducidos y el cumplimiento de los calendarios para la realización de trabajos periódicos y rendimientos de conocimientos. En beneficio de la ciencia aplicada, se establecen acuerdos de cooperación entre las universidades tradicionales y los más recientes institutos politécnicos. Aparecen también consorcios entre universidades para la oferta de títulos conjuntos.

En última instancia, el objetivo del Plan Bologna y las reformas que comporta en cada país es permitir la movilidad de profesionales a través de la Unión Europea mediante una formación básica común. Una consecuencia trascendental de esta operación está siendo ya la movilidad de los profesores y los estudiantes. Para los profesores, el intercambio regular con colegas de otros países y tradiciones es clave para incorporarse a la comunidad científica mundial, mejorar la calidad de la docencia y de la investigación. Entre los estudiantes europeos es cada vez más común que consideren como un elemento fundamental de su formación profesional, casi como un deber, pasar alrededor de un año en un centro de estudios de otro país. Esta experiencia es fundamental no sólo para elevar los rendimientos académicos y profesionales, sino también para el avance en la formación moral de ciudadanos europeos en valores comunes, el aprendizaje de otras lenguas, y especialmente del inglés como lengua vehicular de la enseñanza, y la inducción a un espíritu cosmopolita.

La elevación de los niveles de calidad y exigencia de la educación comportan ciertos costes. Pero la generalización de becas y préstamos no debería hacerlo incompatible con la igualdad de oportunidades. Los resultados provisionales, aunque todavía parciales, de la reciente experiencia europea,

apuntan claramente en la dirección de una mayor vinculación entre la educación, la investigación y la actividad laboral. Lo más importante de esta experiencia es que las reformas en curso han introducido una dinámica de cambios que auguran una innovación continuada hacia ulteriores objetivos. La estructuración de un sistema europeo de enseñanza superior, como la existencia anterior de un sistema americano e internacional, son avances en la dirección de la formación de ciudadanos activos en un ámbito mundial.

15. La formación y selección de los líderes

Las actuales deficiencias y las desviaciones perversas de la educación que se han arrastrado durante mucho tiempo no sólo tienen consecuencias negativas en las competencias profesionales y en las actitudes y los comportamientos morales de la mayoría de la gente. El perjuicio social se deriva, sobre todo, de la mala formación de los líderes públicos.

En siglos anteriores, el método típico de selección de los líderes era al ascenso al poder del militar victorioso en la guerra, el cual solía ser investido con algún poder mágico o religioso. En los tiempos modernos, la selección de los líderes en regímenes democráticos se basa en el voto. Los emperadores y los papas han sido sustituidos por presidentes y primeros ministros; los caudillos, obispos, profetas, chamanes y hechiceros han sido reemplazados por ministros, diputados y dirigentes de partidos políticos. Los mecanismos actuales de selección de los líderes son diferentes que en el pasado. Pero la democracia electoral no garantiza que los dirigentes políticos tengan la educación y la formación adecuadas a los retos del mundo actual.

En la mayor parte de los países con regimenes democráticos, los partidos dominan el proceso político. Pero los partidos cuentan hoy con una afiliación muy baja, compuesta casi exclusivamente por políticos profesionales y personas que ejercen o aspirar a ejercer cargos públicos en las instituciones. En muchos países los partidos políticos están estructurados de un modo centralizado y muy rígido, con cadena de mando de arriba abajo. Los partidos políticos son, pues, grupos muy minoritarios y bastante cerrados con respecto a la sociedad. Pero al mismo tiempo, los partidos tienen tendencias intervencionistas y de expansión de sus campos de actividad. No sólo controlan los parlamentos y los gobiernos, sino que

pretenden manejar la justicia, los medios de comunicación, las organizaciones sociales y la cultura.

La consecuencia es que, en cada país o comunidad política, un puñado de personas al frente de los partidos políticos puede desarrollar un enorme poder sobre los asuntos colectivos, aunque formalmente los procesos de decisión atraviesen una red de instituciones relativamente compleja. El problema se acentúa porque la selección de los líderes partidarios produce muchas veces una selección adversa. Las personas que aspiran a cargos públicos no son necesariamente las más preparadas profesionalmente ni con mayor visión de los retos sociales en el mundo actual. La decisión individual de iniciar una carrera política o de intentar mantenerse en un cargo público depende en gran parte de los costes de oportunidad. Así, los profesionales, los emprendedores y los intelectuales más capaces sólo están dispuestos a renunciar a sus oportunidades profesionales y dedicarse a la política si encuentran condiciones muy favorables con altas expectativas de influencia en las decisiones colectivas. En general, los profesionales de la política tienden a ser personas con pocas alternativas profesionales y con formación y educación inadecuadas para las tareas que deben enfrentar.

La inadaptación de los líderes a los desafíos del mundo actual plantea una gran incógnita sobre la validez de los sistemas y los proyectos de educación en curso. En un proyecto para un futuro sistema de enseñanza, los estudios de economía, política y ética para los futuros líderes deberían ser revisados aún en mayor medida que los estudios científicos, técnicos y profesionales orientados a la mayor parte de la población. El conocimiento del inglés debería ser requerido para acceder a altos cargos públicos. Un nuevo sistema educativo con ambición global deberá culminar en la creación de escuelas y programas de liderazgo capaces de trasmitir las enseñanzas, desarrollar las aptitudes intelectuales y formar las actitudes morales de racionalidad y cosmopolitismo que corresponden al estadio actual de evolución de la humanidad.

16. Civilización

La civilización es la facultad de intercomunicación pacífica y de convivencia entre los humanos. El estadio civilizado es un resultado de la evolución tanto biológica como cultural y del desarrollo de la conciencia humana. Así como la evolución

biológica no ha sido el resultado de un proyecto superior, sino de la combinación cromosómica, la civilización tampoco ha sido el resultado de un proyecto previo, sino que ha derivado del auto-aprendizaje de los humanos y la consiguiente acumulación de conocimientos. Para conseguir una convivencia pacífica universal, se requiere un proyecto consciente de los humanos, que es, sobre todo, un proyecto de educación.

17. La evolución de múltiples civilizaciones

La evolución humana ha producido diversas culturas y civilizaciones, algunas de las cuales han sido vencidas o superadas y otras coexisten en la actualidad. Como en las especies vegetales y animales, las civilizaciones humanas sufren procesos de selección natural. Los factores más importantes de esta selección dependen en gran parte de la situación geográfica de cada grupo humano en el planeta. Esto incluye su proximidad con respecto al sol, la altura con respecto al nivel del mar, la continentalidad o el acceso a los mares interiores o los océanos, la condición climática provocada por corrientes aéreas y marítimas, y la disposición de recursos naturales (incluidas las fuentes de energía).

Las primeras grandes civilizaciones florecieron en los valles de los grandes ríos: el Nilo en Egipto, el Tigris y el Éufrates en el Próximo Oriente, y el Amarillo y el Azul en el Extremo Oriente. Los procesos ulteriores de exogamia incluyen el contagio y la imitación, la conquista militar y las migraciones, en particular desde las regiones prontamente pobladas hacia el Norte de Europa y el Mediterráneo.

La civilización europea se extendió al resto del mundo a través de la colonización, desde mediados del primer milenio de nuestra era, cuando ya había llegado a un nivel relativamente elevado de desarrollo y de autoconsciencia humana. En América, los europeos más robustos y bien pertrechados hicieron sucumbir a los nativos, como más tarde ocurrió en menor medida en África y partes de Asia. Pero, globalmente, la colonización fue una ocasión perdida para la culminación de la civilización humana a nivel mundial. Los colonizadores ignoraban la igualdad genómica de la especie humana y en muchas ocasiones se comportaron como dominadores por la fuerza, más que como transmisores de racionalidad.

La labor de difusión de la civilización europea habría sido mucho más positiva y concluyente si los monarcas de turno hubiesen tenido conocimientos superiores sobre la naturaleza humana y si los dirigentes de las iglesias, especialmente la católica, hubiesen sido fieles a los fundamentos cristianos. El papa, por ejemplo, podría haber condicionado la concesión de derechos de colonización en las tierras recién descubiertas al trato respetuoso a los pueblos autóctonos. Pero la ignorancia prevaleció. Los ulteriores progresos científicos y tecnológicos han creado nuevas oportunidades para la culminación del proceso civilizatorio a escala mundial. Pero también han creado los instrumentos para la posible destrucción de la humanidad y de todos los seres vivos.

18. Una federación mundial

Los actuales sistemas políticos y de gobierno no permiten esperar que de ellos surja una propuesta o plan de futuro ambicioso hacia una federación global. Los sistemas actuales se han basado en la destrucción de algunos pueblos, la conversión de otros en colectivos sin derechos reconocidos de existencia e independencia, la reducción de algunos pueblos a satélites del grupo dominante en un estado-nación y la nostalgia por las ambiciones imperiales de los estados.

Muchos de los cambios educativos, culturales e institucionales necesarios para el avance de la civilización están bloqueados o dificultados por la incompetencia profesional y la mala formación de los políticos y los gobernantes; así como por la continuidad de múltiples religiones e iglesias, cuya rivalidad mutua les permite sobrevivir en bloque y evitar un rechazo global; y por el egoísmo mal entendido y la resistencia a los cambios de los intereses establecidos en las instituciones existentes.

Avanzar hacia el proyecto kantiano de una sociedad universal en paz perpetua, que en lo esencial tiene hoy una gran vigencia, implica adoptar unas normas de comportamiento transitorio en las relaciones internacionales muy diferentes de las que han regido las conquistas imperiales y las políticas exteriores de los estados en los últimos cuatro siglos. Las más importantes pueden resumirse así: ningún estado independiente, grande o pequeño, debería ser adquirido u ocupado por otro; ningún estado debería intervenir por la fuerza en la constitución y el gobierno de otro; los ejércitos

permanentes deberían ser suprimidos; ningún estado debería endeudarse para financiar operaciones exteriores; en caso de conflicto, debería prevalecer la diplomacia.

Mediante un proceso de educación de los líderes y los pueblos y de reformas institucionales en la línea aquí esbozada, debería alcanzarse una organización política de los pueblos del mundo basada en los principios de la libertad y la igualdad de todos los seres humanos ante la ley; el respeto a las naciones pequeñas y la formación de una federación de naciones libres; un gobierno representativo mundial; y el derecho de ciudadanía mundial, el cual implica la hospitalidad mundial, incluido el derecho de emigrar y de instalarse en otro territorio, mediante acuerdos bilaterales entre naciones.

Alcanzar el objetivo de una convivencia pacífica mundial sólo puede ser el resultado de un proyecto consciente de los humanos. No hay destino. No hay fuerza superior a la propia de los humanos. En ningún lugar está escrito que podamos evitar un final de la civilización humana provocado por ella misma. Pero los avances científicos y tecnológicos actuales también permiten una racionalización educativa.

Para construir una sociedad mundial, en primer lugar hay que eliminar el error que se resiste a desaparecer: la clasificación de los humanos en categorías diferentes según el grado de acceso a la civilización europea que han adquirido hasta hoy. Para reparar el desastre imperial y nacionalista, es necesaria una reordenación de grupos étnicos y otros colectivos humanos con cultura propia que permita la recuperación de sus identidades. Los laberintos lingüísticos, culturales y étnicos del mundo actual pueden encontrar salida mediante un proyecto de convivencia humana basado en la racionalidad y apoyado en los avances científicos y tecnológicos. La enseñanza y la educación, instrumentos para la cultura, deben ser la base de la pacífica convivencia de los humanos a la que solemos llamar civilización.

19. Los laberintos étnicos

El complejo laberinto étnico del mundo actual ha sido el resultado de la evolución lingüística, cultural, educativa y civilizatoria de la humanidad que hemos revisado en este capítulo. Según la clasificación que presentamos a continuación, en el mundo actual cabe distinguir varios centenares de pueblos con cultura propia, la inmensa mayoría

de los cuales no han visto reconocidos sus derechos ni gozan de las instituciones propias que deberían ser el pilar y el fundamento de una federación universal de pueblos libres.

Los pueblos originarios europeos tuvieron una evolución civilizadora muy lenta, pero desarrollaron una importante base civilizadora mediante el mestizaje con los inmigrantes más evolucionados procedentes de las orillas del mar Negro y el centro de Asia. Diez milenios de cambios trascendentes convirtieron a los europeos en guía de la humanidad. Sin embargo, en los procesos de construcción de grandes estados-nación soberanos en la época moderna se aplicaron políticas de destrucción y de asimilación lingüística y cultural que tuvieron éxito irregular en los distintos países.

Prácticamente ningún estado europeo actual es homogéneo internamente en el aspecto étnico-lingüístico. De hecho, cabe distinguir más de cuarenta pueblos sin estado en el continente. En particular, los bávaros, los catalanes, los corsos, los escoceses, los flamencos, los piamonteses, los sicilianos, los vascos, entre otros, han mostrado su voluntad de mantener una identidad cultural y el autogobierno que les corresponde.

Al mismo tiempo, los estados-nación europeos entraron en guerras frecuentes y cada vez más letales, en parte provocadas por su expansión colonial y la rivalidad consiguiente entre ellos. Europa sólo ha alcanzado una situación más estable de paz y prosperidad desde que, después de la Segunda guerra mundial, inició la construcción de una federación que debería ser y no es, al estilo de Estados Unidos. Esta fórmula podría permitir una amplia unión y, al mismo tiempo, un amplio reconocimiento de la diversidad territorial. Si, en contra de este proyecto, predominara el centralismo de los estados, el resultado podría ser una disgregación todavía mayor que en el pasado.

Cerca de cinco siglos de colonización europea con trasfondo religioso han producido la suplantación en la gobernación de los indígenas de América, África y parte de Asia por blancos de origen europeo. El lastre de la colonización en América incluye varios millones de no-integrados, resentidos e incluso hostiles (ver cuadro páginas 232-233). Pobladores considerados indígenas, aunque de procedencia incierta. Existe, efectivamente, una cuestión muy discutida y nunca aclarada acerca del origen de los pobladores de las Américas. En América del Norte hay una diversidad de pueblos de origen precolombino, cuyas acentuadas diferencias con los pobladores de la Tierra del Fuego (en el extremo sur del continente), así

como con los inuit árticos, podrían ser explicables si su origen pudiera situarse en un periodo muy remoto, anterior a la última glaciación del Cuaternario, de modo que las diferencias de clima hubieran producido una notoria diversidad a lo largo de un dilatado periodo. Otras hipótesis sostienen, por el contrario, que en varias partes de América llegaron inmigrantes asiáticos, tanto por el estrecho de Bering como por mar hacia el sur del continente, en periodo más recientes de hace sólo entre 14 y 30 mil años.

Las civilizaciones antiguas más poderosas en las Américas fueron la azteca en el centro del actual México, la maya en Centroamérica y la inca en Sudamérica, la primera de las cuales, sobre todo, estaba mucho más evolucionada que la de los pobladores indígenas de Norteamérica en el periodo de la conquista por los europeos. Estas diferencias en el grado de evolución civilizatoria de los diversos pueblos indígenas propiciaron un choque de civilizaciones con los conquistadores españoles, manifestado en ausencia de comunicación y una fuerte confrontación. De hecho, amplios sectores de la población indígena en la América hispana nunca fueron incorporados a las nuevas comunidades políticas. Hasta hoy, una mayoría o una porción muy grande de la población en los actuales estados de Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú y parte de México no pueden comunicarse más allá de sus pequeñas comunidades porque sólo hablan lenguas locales. Entre ellos se incluyen los náhuatles, los zapotecos, los mayas y los quinchés en México y Centroamérica, los aymaras, los quechuas y los araucanos en el sur del continente. Incluso cuando los grupos indígenas generan movimientos sociales o incluso partidos políticos, tienden a actuar fuera de las reglas del juego establecidas. En general, la segregación, la discriminación, la exclusión, la rebelión y el conflicto raciales han continuado siendo características duraderas en el continente.

En cambio, el nivel menos evolucionado de los indígenas en el resto de América del Norte, así como su escaso número y su alta dispersión territorial, facilitaron el genocidio por los colonizadores ingleses y la imposición del modo de vida europeo con menos resistencia efectiva. Sin embargo, los conflictos étnicos llegaron a un grado extremo de conflicto en Estados Unidos a partir de la importación forzosa de población africana y la amplia organización del trabajo agrícola y doméstico mediante la esclavitud. La politización del tema de la esclavitud generó, en la segunda mitad del siglo XIX, una de las guerras civiles más sangrientas de la historia. Esto fue

bastante paradójico, ya que, cuando estalló la Guerra Civil norteamericana, habían pasado más de cincuenta años desde que el imperio británico había suprimido la esclavitud en el resto de sus dominios, en general por medios pacíficos.

Sólo Canadá en el Norte y Cuba y Puerto Rico en el Caribe llegaron suficientemente tarde a la independencia con respecto a Gran Bretaña y España, respectivamente, para evitar tener que abordar este tema bajo instituciones recientemente improvisadas y aún no bien consolidadas. También se alcanzaron niveles relativamente altos de convivencia pacífica y de mestizaje en el Brasil de influencia portuguesa, un país con grandes dimensiones que tolera mejor la diversidad interna que algunos de los pequeños países con poblaciones mezcladas en los que prevalece la separación entre grupos.

La diversidad étnica tiene formas diversas en Asia. Suele decirse que China tiene un alto nivel de homogeneidad étnica en torno a los "han", sólo compensada por pobladores del Ártico, mongoles y manchúes. Sin embargo, los conflictos en Tíbet y en Xinjiang, entre otros, parecen sugerir que la diversidad es mayor que la oficialmente reconocida y que, como en la Unión Soviética comunista, los conflictos étnicos, aunque ahora parezcan silenciados y permanezcan sólo latentes, podrían convertirse en una fuerza mayor de disgregación.

Los pobladores de los otros países alrededor de los océanos Pacífico e Índico han desarrollado procesos notables en su evolución. Pero hay en ellos una altísima fragmentación étnica y cultural. En India se hablan hasta cuatrocientos idiomas, con doce alfabetos, muchos de los cuales no están reconocidos oficialmente. En el Próximo Oriente y el Norte de África, donde predomina la religión musulmana, cabe distinguir hasta un millar de pueblos. La fragmentación es extrema en el África subsahariana.

20. Los desafíos del mundo actual

La resistencia al colonialismo y los recientes avances en Japón, Australia, China y el Sudeste asiático, han situado a Europa en una posición secundaria en la actual configuración de los poderes en el mundo. Esto plantea algunos peligros para el futuro avance de la civilización. Si los cambios económicos a nivel internacional fueran desfavorables a la evolución de China

y no se estableciera un régimen suficientemente democrático, la gran potencia asiática podría tener una tentación neo-colonial para tratar de liderar el Tercer mundo. Si la Unión Europea no consiguiera afirmarse como una potencia con voz única y potente y persistiera el divorcio entre Europa y los Estados Unidos que se acentuó a principios del presente siglo, África podría quedar bajo una fuerte influencia china, mientras que Rusia y Japón podrían conseguir mayor influencia mundial. Esta perspectiva es la más alejada de la posibilidad de una federación mundial kantiana.

Varios millones de años de evolución no han eliminado la diversidad lingüística, cultural y étnica de la humanidad. Los imperios y los grandes estados-nación pretenden mantener sus límites territoriales, por azaroso que haya sido su establecimiento histórico y por arbitraria que siga siendo su delimitación actual; mantienen la dominación de grupos dentro de territorios, que en muchos casos están también divididos entre dos o más estados; con beneplácito de instancias internacionales y las iglesias, aplican represiones violentas contra los llamados separatistas. Una gran parte de los desposeídos de su identidad colectiva, y en buena parte también personal, no son activos reivindicadores de su recuperación. Pero pocos opositores habría a una reordenación territorial que fuera respetuosa con la variedad lingüística, cultural y étnica del mundo actual. La incorporación pacífica de los pueblos indígenas del mundo, en todo el mundo, como en los de América, precisa de una rectificación de conducta en el Segundo Mundo. Ha de establecerse respecto a un estado evolutivo que los colonizadores y sus descendientes no han cultivado. Moviendo su voluntad a través de incentivos económicos no seria imposible esta rectificación. Más difícil es mover la voluntad de los estados colonizadores, para cambiar su posición frente a las minorías étnicas y culturales de los pueblos conquistados en guerras de dominio, consideradas legales en épocas pasadas.

El respeto a los estados conformados pluriculturalmente, a fin de evitar conflictos de intereses y sentimientos, debe superarse. Solo a través de la fraternidad de especie se puede lograr. Es pues cuestión a considerar a través de la educación, en un proceso lento pero constante. La complejidad de la convivencia de personas de varias procedencias en cualquier lugar del mundo, paralelamente como ha sido en Norteamérica, pueden hacerse posibles.

La construcción de un sistema de convivencia basado en la aceptación de las diferencias entre las personas y los colectivos requiere medios económicos y de conocimiento. El cambio de las mentalidades conservadoras es prioritario para hacer que otros cambios sean viables. Pero los gobernantes, aun aquellos que puedan tener conocimientos adecuados para comprender las claves de este laberinto, carecen de voluntad. Una gran parte de la población más educada del primero y el segundo mundo, ha caído en la pereza y en endiosamiento. La movilización masiva de la ciudadanía sería muy difícil y comportaría el riesgo de generar violencia. Los medios de información podrían desempeñar un gran papel, pero se han convertido en aliados de los gobernantes.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

Los problemas de sobrepoblación en los países pobres y con bajos niveles de educación en el Tercer mundo contrastan con el estancamiento de la población en los países desarrollados y más educados. Las diferencias culturales entre las diversas partes del mundo se acentúan con la migración de los individuos más despiertos y laboriosos de los países pobres a los países ricos, la cual también suscita desajustes sociales y culturales en los países receptores. La sobrepoblación mundial comporta una grave escasez de recursos, incluida la insuficiencia de tierra cultivable y de agua, así como la polución incontrolada de la atmósfera y el cambio climático.

Los problemas mundiales de población no pueden resolverse sólo con la promoción moral de la procreación en los países desarrollados y de la contención en los países subdesarrollados. Las religiones se han negado a programar la natalidad humana. Es lógico que así sea, pues todas nacieron en épocas en que el mundo tenía escasos pobladores. Pero el mantenimiento de dogmas anacrónicos ha provocado el declive de la religión. No es tema bizantino. La doctrina religiosa influye en la natalidad del mundo pobre e inculto, al cual llena de de seres desafortunados que no logran alcanzar los niveles medios de cultura y riqueza de la sociedad humana global, y crea una amenaza para el bienestar alcanzado en los países desarrollados. Ahora es aún más urgente que en vida de Malthus oponerse a los dogmas religiosos fatalistas. La consigna bíblica de crecer y multiplicaros se proclamó cuando no había conocimiento demográfico que después estableció Malthus, pastor anglicano ejemplo de clérigo pensador.

Son necesarias nuevas políticas públicas con incentivos más directos, como el llamado "impuesto pro-matrimonio", que puede entenderse como un impuesto pro-hijos, y la reducción de los impuestos y las subvenciones a las familias con hijos en los países ricos con baja natalidad. Así como con medidas fiscales y subvenciones, en sentido opuesto en los países con exceso de población.

No es admisible en nuestro tiempo que vivimos con problemas mundiales de muy gran trascendencia, que sólo con una acción global decidida pueden afrontarse, continúe permitiendo que algo tan irracional como la religión siga mediatizando la educación y la demografía. Se imponen

medidas defensivas, puesto que las ofensivas al sentimiento religioso exacerbarían su resistencia.

Las iglesias han contado con inteligencias notables. Unas propias del estado cultural del mundo en el momento que aparecieron. Otras, extrañamente precursoras de conocimientos adquiridos mucho más tardíamente. El gran defecto de todas ellas lo ha creado un exceso de soberbia dogmática que naciendo de la imaginación novelera de Abraham, ha privado rectificaciones como las que se dan constantemente en la ciencia y la racionalidad.

Las consecuencias de atribuirse infalibilidades son destructoras de la fe. Lo grave es que a la vez de ser aplicadas como invitación a no pensar, han condicionado —y todavía condicionan— la evolución cultural y la demografía de una parte importante de la humanidad.

SUGERENCIA (3)

El Primer Mundo está obligado a aligerar las nefastas consecuencias de la intervención cultural y en la demografía, que las iglesias inútilmente intentan utilizar para prolongar su poder más allá de lo razonable. Hay que promover natalidad donde va disminuyendo, y disminuirla donde es excesiva, gravar fiscalmente la esterilidad voluntaria en el Primer y Segundo Mundo, y simultáneamente subvencionarla en el resto, donde se esta construyendo la bomba letal más peligrosa de humanidad: la depauperación de la Tierra.

10
La clase política

Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella
(Il Corriere della Sera)

1. La degradación europea

La cuestión del mal funcionamiento de la política, de sus altos costes y de la caída progresiva de calidad de la clase dirigente ha sido objeto de reflexiones en los ámbitos de la Unión Europea. Recientemente, durante el verano del 2007, la Comisión reconoció que en todo el continente la relación entre las instituciones y los ciudadanos-electores estaba atravesando una fase muy crítica. Sin embargo, cualquier hipótesis de trabajo que haya parado en Bruselas choca frente al principio de que los tratados europeos no consienten interferir en los asuntos que se refieren a la soberanía de cada estado en particular.

Mucho menos, por lo tanto, en las reglas relativas a las retribuciones de los cargos electivos y de otros aspectos, por ejemplo de las incompatibilidades, las sanciones y las inmunidades. Todas distintas de país a país, similares a sus respectivos sistemas electorales. Este desorden continental en las reglas fundamentales se ha reflejado también en la actividad del Parlamento europeo, donde sólo recientemente, a distancia de más de 30 años desde su fundación, se ha llegado a establecer que la indemnidad de los representantes elegidos por el pueblo debe de ser igual a todos y no, como ha pasado hasta las elecciones del 2009, con parámetros para cada uno de los salarios previstos de los parlamentarios nacionales. Un principio con buen sentido. Pero resulta indigesto a quien actuaba de otra manera. Se puede leer la reacción de un "profesional" de la política pura como el europarlamentario Clemente Mastella, habituado por decenios a quedarse a flote moviéndose de derecha a izquierda y de izquierda a derecha sin ni siquiera tener un fastidio moral. Con su nuevo primer sobre de sueldo en Estrasburgo contestó chillando: "¡Doscientos noventa euros de salario diario! ¡Qué miseria!".

Antes de que fueran introducidas unas normas moralizantes, el parlamento continental ha sido por mucho tiempo un espejo fiel de las distorsiones políticas de la política europea. El primer escándalo pasó en el 1981, cuando la Corte

de las cuentas europeas encargó una encuesta sobre un presunto desfalco de cerca de 90 mil Ecu (la unidad de cuentas europea). Los periódicos llevaron la noticia que dos diputados y dos funcionarios habrían sido acusados de haber hinchado las demandas de reembolso. Según los órganos de información habría sido llamado a la causa también el ex jefe del partido conservador británico, sir James Scout Hopkins, que desde luego negó públicamente cualquier adeudo. El presidente de la asamblea, Piet Dankert, defendió a brazo partido el comportamiento de los parlamentarios, pero no pudo negar que algunos de ellos habían tenido que devolver algunos anticipos "injustificados" que habían recibido durante el año. En ésa ocasión Dankert anunció un giro de tuerca sobre las reglas relativas a los reembolsos y a las indemnizaciones con el fin de devolver transparencia al uso de la contribución al cual cada europarlamentario tiene derecho para compensar a sus propios colaboradores. Unos fondos que a menudo, ya denunciaban los asistentes de los diputados, y eran utilizados con "otros fines".

Hace ya algún año creó malestar la denuncia según la cual la presencia en el aula de algunos parlamentarios habría estado testimoniada con firmas falsas sobre los registros con el fin de tener los 262 euros diarios (los de entonces) incluso en los días de ausencia. En el 2004 el semanario alemán Stern reveló además que muchos diputados de Estrasburgo habían nombrado a su mujer y a sus hijos como sus asistentes, con estipendios superiores a 10 mil euros al mes. En la encuesta figuraban los nombres de los diputados británicos Robert Atkins y Neil MacCormick. Una práctica muy difundida. Hasta en los más altos niveles institucionales.

El nepotismo, siempre ha sido un factor más o menos presente en la política europea. Una mala costumbre que pocos han probado de desenraizar. Es más: importantes líderes de los grandes Países con una larga tradición democrática han resbalado en el pequeño vicio. Típico es el caso de Jean Sarkozy, de 23 años, hijo del presidente francés Nicolas Sarkozy, candidato del padre a la presidencia del Epad, el ente público que gestiona el barrio de oficinas parisino de la Défense, el centro direccional más grande de Europa. Evidentemente, para el joven hijo del presidente, es un trampolín de lance con vista a los futuros y prestigiosos encargos. Después de las feroces polémicas que han seguido al hecho, con duros encuentros entre la prensa y el Eliseo, Jean Sarkozy ha retirado la propia candidatura pero ha sido nombrado de todas maneras al consejo de administración del

Ente. Una decisión que para el presidente de la república francesa ha sido su primero y verdadero revés del mandato, con respecto a la opinión pública. Todavía más consciente es porqué había sido madurado tras una revuelta de los militantes del mismo partido, que han denunciado el nepotismo de Sarkozy en los network sociales y en los blog.

Pero las desagradables prácticas en la política francesa no se limitan a los casos, más frecuentes de nepotismo. Recientemente el diario Le Monde ha revelado que más del 87% de los diputados acumula en el mandato de la Asamblea nacional parisina al menos otro cargo, como el de alcalde o el de presidente de una unión de municipios.

En la cabeza de la clasificación publicada por el periódico francés aparecen tres parlamentarios que contemporáneamente son alcaldes de ciudades importantes: Pierre Cohen (Tolosa), Jean Marc Ayrault (Nantes) y Maryse Joassains-Masini (Aix en Provence).

Unos episodios que ciertamente han contribuido a decrecer la confianza en la política de parte de los ciudadanos. En las elecciones legislativas del 2007 en Francia ha sido registrada el más alto porcentaje de abstención de la Quinta República.

La participación electoral está en progresiva disminución en casi toda Europa. El informe "Generar una clase directiva 2008" de la universidad de la Confindustria italiana Luisa contiene una detallada relación con respecto a las aptitudes de los ciudadanos de algunos Países europeos con respecto a la política. El porcentaje de aquellos que declaran manifestar "mucho interés" está a la par en Italia al 20,6%, pero este valor cae al 16,4% en Alemania, al 14,9% en Suecia, al 12,6% en Francia, al 11,7% en Gran Bretaña, para precipitar al 6,5% en Polonia, al 5,8% en España y al 5,3% en Portugal. En España el porcentaje de los que en el 2006 manifestaban "poco" o "ningún" interés para la política estaba a la par del 73,9%, en contra del 71,2% de Gran Bretaña, el 54,5% de Francia, el 46,3% de Alemania y el 44,7% de Italia. Unos valores que desilusionan y que se encuentran en varios países europeos, incluso referente a los juicios de los ciudadanos sobre algunas instituciones. El mismo reportaje, construido sobre datos del Euro barómetro, indicaba que en el 2007 apenas el 14% de los ciudadanos británicos confiaba en el parlamento nacional, frente al 44% de los franceses, del 51% de los alemanes, del 39% de los italianos y del 52% de los españoles.

Unos datos nada sorprendentes, si se consideran los escándalos repetitivos que alargan muchas sombras a las instituciones, incluso en los Países con una larga tradición democrática. Muchas polémicas han surgido en el Reino Unido con el anuncio de que en el 2009 la Cámara de los comunes habría trabajado sólo 128 días sobre los 365, un récord negativo nunca nombrado en la post guerra sino sólo en los años electorales. Unas polémicas muy duras, en consideración con el hecho de que en el 2008 el parlamento inglés ya había tenido una larga parada con motivo de las fiestas veraniegas (76 días) y que, mientras se estaba decidiendo un increíble aumento del 2,3% de las indemnizaciones de los diputados, estaba emergiendo el clamoroso escándalo de los recibos abultados.

Un escándalo que no ha reservado ni a los conservadores ni a los laboristas y ha inducido al premier Gordon Brown a pedir perdón a la nación en nombre de todos los parlamentarios, y a proponer un código de comportamiento muy severo. Incluso para dejar de lado la ofensiva del British nacional party, yendo a las Europeas tapizando los muros de Gran Bretaña con posters con la imagen de dos cerdos, identificados en los Tories de David Cameron y en los laboristas de Brown, y el eslogan "Punish the pigs", penaliza a los cerdos.

Es verdad que el escándalo de los recibos abultados ha obligado a las dimisiones del presidente de la Cámara Michael Martin. Pero incluso es verdad que no se ha señalado a las situaciones estridentes con la tradición y la fama del Reino Unido. Sólo hace falta pensar en las resistencias, y en que caso al real rechazo, en que los parlamentarios han opuesto las peticiones de Sir Thomas Legg, investido en el cargo de aclarar sobre los recibos de los representantes del pueblo elegidos a la Cámara de los comunes, para que las sumas fueran devueltas.

Con la demostración del hecho de que "cada mundo resulta un pueblo", los diputados alemanes tuvieron que renunciar años atrás al aumento de sus salarios ya deliberado pero que había suscitado fuertes críticas tanto en el interior de la Cdu como en la Spd, los dos partidos que habían dado vida a la Grosse Koalition de Angela Merkel. En consecuencia, también los ministros fueron obligados a aceptar que fuera bloqueado el incremento de su retribución, fijado en la medida del 6% bianual. "Necesitamos más tiempo para que esta medida sea aceptada por la opinión pública", escribió el jefe del grupo del partido social democrático Meter Struck en una carta enviada a sus 222 parlamentarios.

Una declaración que habla sobre las dificultades de que incluso en un país como Alemania los partidos tienen que afrontar con respecto al electorado cada vez más descontento de la propia clase dirigente. Incluso en el reportaje de la Luisa-Confindustria revela como los ciudadanos alemanes que declaran tener "mucho" o "bastante" interés por la política han disminuido desde el 2002 al 2006 a más del 9,6%. ¿No es ésta una señal preocupante para los europeos?

2. El no-gobierno italiano

"Gobernar a los italianos no es una misión imposible. Simplemente resulta inútil". El primero a decir estas palabras, según algunos históricos, fue el liberal Giovanni Giolitti, cuatro veces presidente del consejo a finales del siglo XIX y principios del XX. Es cierto que Benito Musssolini las hizo como suyas contestando en el 1932 a las preguntas de un célebre periodista alemán, Emil Ludwig, que publicó para Mondadori una larga entrevista del jefe del fascismo. Ochenta años después, se puede decir que Italia puede ser considerada como el País menos gobernado de Europa. Entendiéndose por "gobernado" el estar gestionado en función de un proyecto de una Nación, patriótica, desinteresada y unitaria, y en cambio motivado sobre todo por los intereses de una sola parte. O sino por el acercamiento cada vez mayor de las elecciones. Si "gobernar a los italianos resulta inútil", es porque los políticos italianos a menudo no encuentran ninguna "utilidad" en gobernar seriamente. Porqué significa el asumir unas responsabilidades, desafiar si fuera necesario a la opinión pública, arriesgar la pérdida de algún punto de porcentaje en los sondeos…

Entendámonos, el país ha tenido algunas estaciones dominadas por excelentes hombres de estado con una gran moral y totalmente dedicados al bien común. Si no fuera así, no se entendería como habría podido dejar a sus espaldas muchos siglos de dominaciones extranjeras, de heridas entre diversos pequeños estados a menudo en guerra entre ellos, de una espantosa miseria como la que describe Charles Dickens en su reportajes del "Daily Mirror" del 1844 concentrados más tarde en "Visiones de Italia" para tornarse en la segunda post guerra, después de una unificación muy compleja seguida por el Risorgimento (pensemos solo a la dificultad de unificar a siete monedas distintas) y después de los trabajos del ventenio

fascista y del conflicto mundial, una de las grandes potencias económicas e industriales del planeta.

¿Algunos ejemplos? Quintino Stella, científico, economista, liberal, justamente elogiado también por el comunista Antonio Gramsci por ser un hombre íntegro, después de haber jurado como ministro de las Finanzas en el 1862 vendió la industria textil de su familia porqué no quería que sobre él cayera ni siquiera la sospecha de un conflicto de intereses. Sydney Sonnino, convertido en ministro del Tesoro en el 1893, se libró de las acciones heredadas del padre que hacían de él el dueño del Monte Amiata y de sus minas. Y merece releerse una carta del 1954 de Biancarosa Fanfani a su hermana, mujer del "hombre fuerte" de la Democracia Cristiana en los años sucesivos a la fase de Gasperi, a su hermana: "Amintore está contento de haberse convertido en Presidente del Consejo pero yo he llorado toda la noche. Me ha impuesto de vender mis bonos del Tesoro, para que no se piense que yo pueda tener un interés en la política del gobierno sobre el ahorro". Y señalar lo mismo de Alcide De Gasperi, hasta ocho veces jefe del gobierno en los primeros años de la segunda post guerra. Un católico con unos principios tan claros que, para mostrar incluso al exterior su digno respeto a la Italia pobre, achacada y cubierta de cascotes que había heredado del fascismo y de la guerra, llegó a volar en el 1947 a América, donde tenía que encontrarse con las máximas autoridades estadounidenses, con un abrigo que le había dejado su colega de gobierno Atilio Piccioni.

La misma Italia republicana nació de los esfuerzos generosos de los católicos, comunistas y laicos que en los pesados meses después del conflicto mundial dejaron de lado las divisiones ideológicas y juntos escribieron, en sólo 270 días, la Constitución, ley fundamental todavía hoy en día de entre las más modernas del continente. Un episodio que todo lo dice, de la común devoción al bien por la Patria. En el último instante Giorgio La Pira, que luego se habría convertido en alcalde de Florencia y que tenía una fe religiosa inversamente proporcional a su enganche al poder, fue fulgurado por una duda: en la ley suprema de la República, en su introducción, ¡se había olvidado de Dios! Aquel Dios que estaba en el Estatuto albertino ("Por la gracia de Dios, rey de Cerdeña, de Chipre y de Jerusalén, duque de Saboya, de Génova, de Monferrato, de Aosta…") y hasta en la Constitución "mazziniana" de la República romana del 1849. Entonces pidió que el prólogo fuera:"En el nombre de Dios, se confiere al pueblo italiano la

presente Constitución". Ay no, respondieron los comunistas: ¡ya hemos votado el Concordato! La cosa amenazaba de entorpecer todo lo hecho antes pero nadie quería una paralización, explica el periodista e histórico Mario Cervi:"El comunista Terracini exhortó a La Pira de retirar su propuesta "con la misma nobleza de corazón con la cual había sido empujado a realizarla" y con Terracini se asoció Francesco Saverio Nitti. (…) Sujeto a presiones afectuosas pero insistentes, La Pira finalmente renunció, con una subida de hombros. Apareció tan descorazonado, por la falta de aceptación de una fórmula que le parecía tan necesaria como obvia, y la izquierda aplaudió su resignación, Nitti subió pesadamente algunos peldaños del hemiciclo para darle un apretón de manos, y luego también Togliatti se le acercó con un aire consolador.".

Son solo unos pocos ejemplos. Y se podrían citar algunos otros casos virtuosos, en tiempos lejanos y más recientes. Y esto, del resto, es el más grande misterio de Italia que siempre viene apasionando a los históricos que se ocupan de lo que Johann Wolfgang Goethe denominaba con amor "el país donde florecen los limones". La mezcla increíble de vicios y virtudes, genio y desarreglo, riqueza y pobreza, rectitud e informalidad. Una mezcla que a menudo ha consentido a Italia de crecer "a pesar de todo". Aunque el desinterés con respecto al atraso del Sur, que se puede resumir en el hecho de que el primer presidente del consejo en visitar el profundo Sur (Basilicata) fue Giuseppe Zanardelli en el 1902, casi medio siglo después de la Unidad. A pesar de una dinastía, la de los Savoia-Carignano, no exactamente a la misma altura de otras casas europeas. Pero la corrupción que se asomó tras la Unidad, en el 1868, con el escándalo de la llamada "Regia Tabacchi", viene a decir de una decisión tomada por el gobierno de ceder durante veinte años a una sociedad anónima privada la producción y la venta de tabaco a cambio de un anticipo al Tesoro de una suma de 180 millones en oro, una decisión desastrosa sólo aceptada gracias al voto comprado de muchos parlamentarios. A pesar del continuo revés de gobiernos y de alianzas, que se puede resumir en la indignada denuncia de H. Bolton King y de Thomas Okay en el libro "La Italia de hoy" del 1901: "desde 1860 ha habido 33 ministros de Instrucción Pública, deseosos cada uno de distinguirse invirtiendo la obra de su antecesor. El dinero ha sido dañado; y el estado y los municipios, pródigos en cualquier otra cosa, han hecho economía en el más fructífero de las inversiones nacionales".

En fin: toda la historia de Italia, como la de cualquier otro país, está hecha de luces y de sombras. De fases de un empuje impetuoso (pensemos en los 755 kilómetros de la Autopista del Sol que surca la península desde Milán hasta Nápoles, construidos en sólo ocho años y con costes muy contenidos con respecto a las enormes dificultades de un trazado en buena parte montañoso) y de resaca. Y sería no sólo poco generoso sino incorrecto el no reconocer a quien ha tenido la responsabilidad del gobierno de haber hecho señalar a menudo, hasta en los períodos más infelices, algunos actos de orgullo y de eficiencia que han consentido al país quedar, a pesar de todo, al mismo paso de los otros. No menos incorrecto, sería el ignorar un fenómeno día tras día cada vez más vistoso y preocupante: el progresivo degrado de la clase política, a nivel central y periférico. Un degrado que, a pesar de que han sido muchos a teorizar irónicamente en los años en que Italia va hasta mejor cuando corre como "un caballo desbocado" (aquellos caballos que después de haber desmontado al jinete pueden por una vieja ley vencer lo mismo el célebre Palio de Siena) se arriesga de acompañar al país hacia un declive inexorable. Para entender alguna cosa, hace falta dar un paso atrás. Nuestra insistencia sobre el caso italiano no es casual. Ni tampoco está dictada por el provincianismo. A un periodista que se le pedía como había llegado a ser un escritor de fama mundial sin ni siquiera haberse movido de su barrio en el Cairo, Nagib Mahfuz respondió: "hay quien viaja por el mundo como si fuera el callejón de debajo de su casa y hay quien en el callejón de abajo ve el mundo entero". Este es el caso italiano: el paradigma de la deriva de una democracia parlamentaria, del papel de los partidos, de una clase directiva. Un paradigma que ayuda a entender las degeneraciones paralelas, aunque menos vistosas, que otras. Para entender algo, hace falta dar un paso atrás.

"En Roma capitanean un pequeño grupo de padres eternos, los cuales están convencidos, junto a algún ministro, de tener la sabiduría inducida en su vasto cerebro". No son palabras del cómico del movimiento y blogger Beppe Grillo, ni las de aquel Guglielmo Giannini que en los primero años de la segunda post guerra creó el "Frente del Hombre Cualquiera" consiguiendo llevar al Parlamento hasta 30 diputados, ni aquel Corrado Tedeschi que inventó el Partido del Filete y ni siquiera del líder de la Liga Norte Umberto Bossi en los tiempos en que se oía "nunca más dar dinero a los mierdas romanos". El acta

de acusación es de Luigi Einaudi, hoy venerado en Italia como uno de los padres de la Patria y una de las figuras más limpias de nuestra historia también por los que durante un tiempo lo consideraron como un adversario. Era el primero de Febrero 1919, la Gran Guerra había terminado desde hacía pocas semanas, Guglielmo II había huido a los Países Bajos, en Berlín acababan de raptar y matar a Rosa Luxemburg y a Kart Liebknecht, en París se realizaba la conferencia de paz y en Italia, donde Luigi Sturzo acababa de fundar el Partido Popular, comenzaba el "bienio rojo" que se acabaría con un duro enfrentamiento de la izquierda y el avance del fascismo. Como guía del gobierno italiano estaba el siciliano Vittorio Emmanuele Orlando, en Exteriores Sydney Sonnino, en el Tesoro Bonaldo Stringher, en Justicia Luigi Facta. Gente que Einaudi consideraba, para usar un eufemismo, en mucha parte inadecuada. Como viene a ser demostrado según se escribió en el Corriere della Sera.

El futuro jefe de Estado, al lado de los industriales "enfurecidos", acusaba el ejecutivo: "No mantiene las promesas, con sus vínculos impide el movimiento a los que tendrían ganas de hacer, y hace perder los mercados que los industriales italianos habían sido capaces de conquistar, prepara desastres al País, engancha siempre nuevos gravámenes a las industrias…". ¿Por qué? Por la manía de poner las manos encima de todo, imaginar "monopolios que luego no se sabe cómo administrar", revindicar deberes que luego no se sabe como absolver impidiendo que "intervengan los privados". Para no hablar de lazos y ataduras como los "institutos de consumo, gracias a los cuales los magistrados, profesores, secretarios de prefectura, post telegráficos, etc., perderán su propio tiempo a oler quesos y negociar merluzas". O siquiera de la elección de "sobrecargar a los propietarios de casas de nuevos prototipos infructíferos e impedirles una parcial adaptación de las tasas".

Basta, escribía: "Hay que despedir a estos jefes orgullosos (…) convencidos de tener el don divino de guiar a los pueblos en el arte de procurarse el pan cotidiano. Los hemos soportado demasiado tiempo. Los profesores deben volver a enseñar, los consejeros de estado a sus quehaceres, los militares a sus regimientos y, si pasan del límite de edad, que se tomen el descanso merecido. En fin: "Que cada uno vuelva a su trabajo". Y "que se deshagan comisiones, se deshagan comisariatos y Ministerios" de modo que "poco a poco todo este gusanazo molesto sea alejado. Aquellos que trabajan están

cansados de ser mandados por los escribanos de las cartas de archivo" superiores en número a la sociedad gobernada "sólo por orgullo e incompetencia". Unas palabras muy duras pero muy actuales. Que no dejaban a títere con cabeza. Pero que han ido quedando desaprovechadas históricamente.

Claro que, algún nostálgico todavía hoy hecha de menos al fascismo sosteniendo la tesis de que el ventenio, más allá de errores y de crímenes tales como las leyes raciales del 1938, habría representado de todas formas una paréntesis de eficiencia, honestidad y devoción patriótica a los intereses del país. Todo sintetizado en un lugar común citado a menudo por los neo-fascistas: "Cuando Mussolini fue colgado en Piazzale Loreto no le cayó de los bolsillos ninguna monedilla". Todavía se trata sólo de los últimos residuos de propaganda mussoliniana. En realidad tras la fachada de un régimen incorrupto difundida por los periódicos de la época sometidos a unas disposiciones puntillosas (una sobre todo, la del 1 de junio de 1939: "Disminuir las noticias del mal tiempo"), parece definitivamente acertado que la clase política fascista no sólo fue mejor sino, que al contrario, fue probablemente peor que la precedente. Lo dicen los estudios sobre el homicidio del socialista Giacomo Mateotti, asesinado (como es bien conocido que fue revindicado por el Duce: "Declaro aquí, a esta asamblea y al pueblo italiano, que yo asumo, yo solo, la responsabilidad política, moral, e histórica de todo lo sucedido. Si el fascismo ha sido una asociación para delinquir, yo soy el jefe de esta asociación para delinquir.") después de haber escrito un artículo salido como póstumo en "English Life", en el cual se denunciaba la conducta de la Banca Comerciale con respecto al préstamo polaco como "uno de los casos de desenfrenada codicia consentida por los gobernantes fascistas" y la cesión a la Sinclair Oil Company de grandes extensiones de terreno en Emilia y Sicilia a causa "de la traición y la corrupción, o mejor del más innoble gesto" por parte de "muchos jefes fascistas, que conducen a una asfixiante obra de engorde sobre las propiedades privadas y semipúblicas con el fin de financiar a los periódicos fascistas y a otras organizaciones, para un provecho y un interés proficuo total".

Lo confirman los estudios sobre los intereses privados de Marcello Piacentini, el más famoso arquitecto del régimen que usaba por doquier el mármol, también porque era socio de una cava. Y también la correspondencia seguida entre Roberto Farinacci y el mismo Mussolini en la cual el Duce, arto de las denuncias genéricas del jerarca cremonés que aspiraba a hacer

carrera a expensas del podestá de Milano Ernesto Vellón, acusado de estar corrompido como otros "parásitos" que "rancios como yo en octubre de 1922, hoy se encuentra en unas condiciones económicas maravillosas", lo deja así: "En lo que se refiere a la mendicidad y a las fortunas yo no contesto a que tú fueras un desgraciado en el 1922. Pero niego en la manera más certera de que tú te hayas quedado siendo un desgraciado también en el año de gracia de 1928. Los verdaderos desgraciados no van en coche ni frecuentan los hoteles de lujo". Más que cualquier otro documento, además, pesa quizás un juicio "por encima de cualquier sospecha". El del oficial nazi Rudolf Likus, coronel de la SS y consejero especial del ministro de Exteriores Ribbentrop, escrito entre los últimos días del '40 y primeros del '41 en un reportaje a Berlín contra la clase directiva fascista: "Esa ha fallado totalmente: la mediocridad de la generación precedente era compensada por la honestidad y por la rectitud, ésta junto a la mediocridad ha añadido la deshonestidad".

La Resistencia, la Liberación del nazi-fascismo, la reconstrucción, determinaron un giro increíble y virtuoso. Y no fue por casualidad que entre la segunda mitad de los Años Cuarenta y la segunda mitad de los Años Sesenta los años del estrepitoso renacimiento italiano que llevó al llamado "milagro económico", al boom industrial, al Oscar de la moneda reconocido a la lira. ¿Qué fue lo que caracterizó a la clase directiva de aquellos años? Fueron muchos los factores determinantes. Era una generación que había sufrido el fascismo y había sacado unos profundos convencimientos sobre el valor de la democracia y de la libertad. Una generación que había hecho la Resistencia y por tanto, como ha escrito el constitucionalista Michele Ainis, había sacado una verdadera legitimación. Una generación crecida día tras día dentro de las dos grandes escuelas. Por un lado las parroquias, la asociación católica, otras asociaciones religiosas. Por otro lado las secciones, las brigadas partisanas o también la escuela cuadro de las Frattocchie sobre las colinas romanas, que el mismo Indro Montanelli, quizás el mayor periodista italiano del Novecento, liberal, conservador, reconocía más allá de los limites (los jóvenes eran empujados a construir o destruir unos muros de ladrillo para conocer "el duro trabajo de los proletarios" y librarse de las "incrustaciones burguesas") como "la escuela más seria y rigurosa que en Italia haya habido". Es cierto que aquella clase dirigente, católica, comunista y laica, acompañó a Italia en un extraordinario remonte económico,

cultural y social, hasta consentir convertirse, de ser nación derrotada en la guerra a una suerte de blando "protectorado" por parte de los Estados Unidos, una de las protagonistas del precurso de la unificación europea.

Para que sea interrumpido este período virtuoso es una cuestión que anima al debate desde hace años. Cuando se ha interrumpido, en cambio, está bastante claro: entre el final de los años '60 y el principio de los años '80. En coincidencia con los fermentos del '68, la carrera al enriquecimiento de quien se había dejado atrás la miseria, las tensiones sociales, el terrorismo de la derecha y de la izquierda, el progresivo atardecer del sueño de un rescate del Mezzogiorno, la difusión patológica del clientelismo y de la corrupción, el cierre hermético sobre sí mismo de una clase política cada vez más distante de la sociedad —incluso físicamente, con el progresivo enroscamiento de patrullas de policía, autos blindados, palacios del poder cada vez más inaccesibles.

Siempre hay un testimonio que cuenta todo. Hablando, en una entrevista al "Corriere", es el ingeniero Fedele Cova, que durante quince años había dirigido la sociedad Autostrade y se enorgullecía de haber construido arterias en 2200 kilómetros que habían hecho de Italia (donde el fascismo había construido la primera autostrada del Mundo: la Milano-Laghi) un país con las infraestructuras viales mucho más modernas que las de Francia, de España o de la misma Gran Bretaña:"La señal del cambio se obtuvo en el '64. Antes me habían dejado en paz, quizás porqué no creían en las autopistas, quizá porque ni siquiera se habían dado cuenta de lo que estaba pasando. Pero, en el '64, con el final del Autosole, empezaron los apetitos, las interferencias…Pretendían esto y lo otro, y resultaba difícil vivir en paz. Hasta el '70, para mí, ha sido una defensa continua, extenuante, debido a un asedio interminable".

"Antes" lo que contaba era hacer las vías, hacerlas bien, hacerlas deprisa. Luego contaron otras cosas: la asignación de las contratas, las cuotas para repartir, la elección electoral de los trazados, los "clientes" para asumir y colocar. Palabra de Cova: "En el '68 los políticos ya no deseaban discutir, sino sólo mandar. Te escuchaban distraídos y te liquidaban con un "está bien, nos lo pensaremos". Los técnicos ya no contaban nada. Era un muro de goma y entendías que las decisiones ya estaban tomadas. Comprendías también que los fastidiabas, que eras inoportuno…Si te quitabas de en medio, ellos estaban contentos".

Se debe decir: también en los últimos decenios han visto en los vértices de la política, del Parlamento y de la administración italiana, la presencia de hombres de un gran valor y una indiscutible dedicación más allá de los intereses de tienda. Valga para todos (aunque se podrían nombrar a varios) un nombre: el de Carlo Azeglio Ciampi, gobernador de la Banca de Italia, presidente del consejo del gobierno "técnico" que sacó a Italia fuera de las bolsas de la crisis económica y de Tangentopoli de los primeros años '90 y además fue un amadísimo jefe de Estado. Pero está fuera de discusión, por la admisión de los protagonistas mismos, que la clase dirigente italiana ha tenido en el tiempo un rápido, traumático y progresivo deterioro. Intelectual, político y moral. Un deterioro que, claro está, no puede ser rescatado por alguna excepción iluminada.

3. Una clase política fuera de la realidad

Así ha podido proliferar en Italia una clase política cada vez más autoreferencial y despegada de la realidad, que ha introducido, casi siempre de común acuerdo entre la mayoría y la oposición, unas reglas con el único destino de preservar los propios privilegios (incluso los económicos) y de hacer difícil, sino imposible, el recambio. El ejemplo más reciente y clamoroso es el de la ley electoral aprobada por el Parlamento italiano desde el inicio del 2006. Con aquella ley los ciudadanos italianos fueron privados de la posibilidad de elegir directamente a sus propios representantes en las asambleas nacionales. Ya no votas al candidato: votas sólo a la lista. Compuesta por personas indicadas por el jefe del partido según un orden preestablecido. Cada candidato, además, puede estar presente en todos los colegios electorales, pudiendo salir elegido en más de uno de ellos. Esto consiente a los líderes de la coalición, del partido y de sus afines, o sea de un estrecho círculo de personas, ser candidatos por doquier y de optar después por el resultado de éste o de aquel otro colegio, liberando aquí y allá el puesto al primero de los no elegidos. Un mecanismo que contribuye todavía más a crear un parlamento compuesto por los más fieles al líder, donde la confrontación y la dialéctica están ausentes. Unas tropas diligentes que sólo tienen el encargo de pulsar el botón verde, para aprobar una ley, o el rojo, para rechazarla. El objetivo, del resto, ha sido explícito desde el 2001 en una entrevista a

Marco Pirri al diario Repubblica, como jefe de los cazadores de cabezas encargados por Silvio Berlusconi encontrar a los candidatos para las políticas: “No me importa de tener a un Nobel en la lista, pero me importa saber si votará a una ley de la cual no sabe nada”. Aprobada en el principio del 2006 acabando ya el gobierno del Cavaliere y tildada irónicamente por los mismos componentes como de “una cerdada” (el copyright es del actual ministro de la Simplificación Roberto Calderoli, de la Liga Norte) la ley electoral no ha sido modificada en los dos años siguientes, durante los cuales ha gobernado el centroizquierdista Romano Prodi. Y ha quedado en vigor en junio del 2009 por el desastroso resultado (23% de afluencia en las urnas, quórum fallido) de un referéndum popular promovido para abrogar algunas normas de ley y empujar hacia una reducción del número de partidos.

Claro está, los objetivos ya habían sido superados en parte por el nacimiento del Pd (surgido por la fusión de los Demócratas de la izquierda y de la Margherita) y de la Pdl (Forza Italia y Alianza Nacional), al punto de que algunos promotores de la consulta, del centroizquierda y del centroderecha, ya habían confesado su posición inicial. La bajísima participación al voto ha confirmado todavía más la creciente desconfianza que ahora ya circunda a los referéndums populares.

Una desconfianza legítima. En Italia ha sucedido demasiado a menudo que después de un referéndum aprobado por los ciudadanos todo haya quedado como antes. Como en el caso de una de entre las últimas consultas populares que llegaron al quórum, la del 1995 sobre la Rai. El 54% de los votantes se expresó a favor de la privatización de la hacienda televisiva pública para sustraerla al lote de los partidos. Pero con la distancia de hace casi quince años ni siquiera una sola acción ha sido cedida a los privados. En el 1993 otro referéndum, aceptado con más de un 80% de los sufragios, había decretado la abolición del financiamiento público a los partidos. Resultado: cero. Jamás ha sido abolido, simplemente ha cambiado el nombre: hoy se denomina “reembolso electoral”.

Un enredo hasta de léxico. El “reembolso” es la restitución de las sumas gastadas, mientras que en este caso viene asignado a los partidos, prescindiendo de no sólo lo que han desembolsado por los carteles, los anuncios o los transportes sino también por el número de los que se han dirigido a las urnas. El cálculo se hace rápido: un euro al año

por cada ciudadano italiano inscrito a las listas electorales de la Cámara de diputados. Cincuenta millones de potenciales electores para las Regionales (incluso cuando no las hay), más 50 por las europeas (incluso cuando no las hay), más 50 para las Políticas a la Cámara y 50 más para las Políticas del Senado.

En el arco de una legislatura, que tiene una duración de cinco años, el recaudo de los partidos es de cerca de un millardo de euros. Pero no es suficiente. Otra pequeña ley aprobada en el 2006 con el voto favorable de la mayoría y de casi toda la oposición ha establecido que el "reembolso" electoral tiene que ser derogado de los partidos incluso en el caso del final anticipado de la legislatura. Poniendo un ejemplo concreto, en la legislatura durante la cual ha gobernado Prodi que se ha iniciado en el 2006 y se ha cerrado en el 2008 con unas nuevas elecciones, pero los partidos seguirán teniendo el "reembolso" hasta el 2011 incluidas las elecciones habidas en el 2006. Para entendernos: del 2008 al 2011 los viejos partidos presentes en el Parlamento de la vieja legislatura tienen derecho a las contribuciones incluso si aquella legislatura ha fenecido, ha sido enterrada y reemplazada por la actual. Y aunque hayan desaparecido, como en el caso del Udeur de Clemente Mastella, incluso con los partidos. Para aquellos que se han quedado, toca una ración doble.

4. Italia, el paraíso (financiero) de los partidos

Los partidos italianos son obligados a presentar unos balances regulares y a presentarlos públicamente. Pero de hecho ya no existen sanciones en el caso de irregularidades, ni siquiera las señaladas por la Corte de las cuentas. Desconcertante. Incluso más si miramos hacia los otros países. Los 200 millones de euro al año destinados a los partidos italianos son un récord absoluto. El financiamiento público de los partidos en Francia (más o menos con los mismos habitantes de Italia) ha sido parejo, en el 2006, con 73 millones de euros. Invariable desde el 1995, tenía que ser de 80 millones y 264 mil euros, pero ha sido reducido de casi 7 millones a causa de las sanciones inflingidas a quien no había aplicado las reglas de igual oportunidad entre hombres y mujeres. Incluso hay más: los partidos que no alcanzan siquiera el 5% de los sufragios en el primer turno (una innovación adquirida recientemente también en Italia, y entre muchas polémicas) no tienen derecho a la devolución ni siquiera la mitad de lo gastado, tanto como para

asomarse delante del glorioso pero tocadísimo Partido comunista francés el espectro de la venta de las obras obtenidas como regalo en los años mejores por amigos artistas. ¿Y los controles? La ley francesa excluye el financiamiento público de los partidos de la competencia de la Corte de las cuentas. Pero todavía existe una Comisión nacional encargada de los controles que si encontrara irregularidades podría decidir hacer perder al partido el derecho de recibir unos tributos para el año siguiente. Y no bromean.

En España, donde los parlamentarios son 575, casi la mitad de los italianos, ha previsto de gastar en los partidos en el 2009 unos 119 millones de euro. En origen tendrían que haber sido de unos 136 millones pero la crisis económica acontecida a finales del 2008 ha inducido al gobierno y al parlamento a dar una señal, disminuyendo el presupuesto. Cada ciudadano francés contribuye entonces al mantenimiento de los partidos con cerca de 1,25 euro, y cada español con 2,58 euro. Mucho menos con respecto al italiano: 3 euro con 38 céntimos en los años "normales" como el 2006, incluso con 4 y 91 céntimos en los que como en el 2008 con una doble ración. Para no hablar de las embarazosas confrontaciones con países como el Reino Unido donde la financiación pública, si se excluyen algunos servicios puestos a disposición del estado en el curso de las campañas electorales, está limitado por los tributos concedidos a los partidos de la oposición en el Parlamento. Total en el 2006: 5 millones 603.779 libras esterlinas, tanto como unos 7 millones 374 mil euro. O de los Estados Unidos, donde el financiamiento público de la política está limitado al financiamiento de la campaña presidencial y en el 2004 ha costado 206 millones de dólares, casi 50 céntimos de euro por habitante. O sino, considerando de que en los Usa se vota siempre cada cuatro años, 12,5 céntimos por año. Cuarenta veces menos que en Italia.

Un caso particular es el de Alemania. El gobierno federal aplica un fondo máximo de 133,4 millones al año a las asignaciones estatales para los partidos. Cada alemán entonces, contribuye a la supervivencia de las organizaciones y de los movimientos políticos con 1,61 euros. Pero la cifra real sería decididamente superior, también considerando a los conspicuos financiamientos atribuidos por los Lander a las fundaciones de los partidos y a los movimientos juveniles. Según el tesorero del Partido democrático italiano, Mauro Agostini, la suma de 133,4 millones debería ser multiplicada por tres. Pero Alemania tiene 23 millones de habitantes más, y

tomando también como buena esta estimación, el gasto per.-capita sería inferior a la italiana calculada en los años de la "ración doble": 4 euros y 80 contra 4 euros y 91. Y todo esto sin tener en cuenta el hecho de que en Italia el financiamiento público viene "integrado" por los partidos a través de más de mil mecanismos, de las contribuciones públicas a los convenios y a los sistemas en los consejos de administración de las haciendas públicas de los "amigos" que tenían un asiento en el Parlamento o en los consejos regionales y que de esta manera son "reciclados". Todo el dinero que correctamente debería estar en la cuenta, junto a la distribución de las finanzas y con la clientela, a la política.

¿Porque la máquina política italiana resulta ser la más costosa de Europa? Los partidos políticos continúan teniendo una estructura organizativa numerosa y pesada, con mucho salarios para pagar. Además están los instrumentos de propaganda como son los periódicos, destinatarios de ulteriores subvenciones con respecto al "desembolso electoral". También están las iniciativas políticas, como los convenios, las manifestaciones y los congresos de los que se hablaba antes. Luego están las elecciones sobre las cuales, sobre todo cuando la "renta" de la "profesión" del político se ha vuelto muy alta, viene invertido cada vez más dinero. Público y privado.

También la ley sobre la "par condicio", requerida por el centro izquierda, entonces el gobierno para reequilibrar las fuerzas en el campo afilando las armas a Berlusconi, propietario de un imperio televisivo, ha terminado por tener unos efectos distintos de los que se habían presupuestado. Y para favorecer, gracias a la política de los "descuentos" sobre los anuncios, las formaciones consideradas más cercanas al Cavaliere. De hecho en el 1966 Forza Italia había declarado unos gastos electorales por un millón 350 mil euros (a los que se tenían que añadir unos 2,7 millones de gastos de la Coalición Casa de las Libertades) y en el 2006 la suma se había disparado a 62 millones 465 mil euros. Cuarenta y seis veces más. Un enorme aumento con respecto a los contrarios ya que los gastos del Olivo de Romano Prodi habían subido de 2,9 a 10,1 millones.

Y todavía los costes de la política, como decíamos, no se pueden limitar a los gastos para las campañas electorales, los salarios de los dependientes de los partidos, la organización de los convenios y de las manifestaciones. Hay quien ha calculado que la actividad política da trabajo a al menos 600 mil italianos. Pero también hay quien hincha esta estadística: un

millón. Más allá de la Presidencia de la República, la Cámara de los diputados, el Senado y la presidencia del Consejo, donde el aspecto exquisitamente institucional se amolda demasiado a menudo a los intereses de los partidos, hay un amaso de otras administraciones públicas esparcidas por el territorio. Las Regiones que son veinte, cada una de las cuales tiene un gobierno propio y una asamblea legislativa con un número de representantes que varía de un mínimo de 30 a un máximo de 90. Las Provincias, que son 190 y siguen aumentando a pesar de que tendrían que ser abolidas después de la Institución de las Regiones y emplean entre presidentes, asesores y consejeros a cerca de 5.000 personas. Además de los 8.100 Ayuntamientos, que tienen a 150 mil personas entre consejeros, alcaldes y asesores y que juntos controlan a otros entes locales de más de 5.152 sociedades de capital (nacidas a menudo con el único fin de colocar a parientes, amigos y familiares) cada una con un propio consejo de administración, un propio órgano de control y otras personas colocadas en la cumbre…Sólo por éstas sociedades la Corte de las cuentas han calculado 38 mil asientos, en parte ocupados por ex parlamentarios y políticos locales, con una relación de un " graduado" cada 5,6 dependientes. Para no meternos con los centenares de sociedades y entes públicos todavía controlados por el Gobierno central, un asilo seguro para los hombres indicados por los partidos que quedaron privados de una ocupación. A todo esto, como si no bastara, se debe añadir a las Comunidades montañeras (alguna de ellas a nivel del mar), a los consorcios de bonificación…

Para el contribuyente italiano, es una máquina muy cara. Comenzando justamente por los órganos constitucionales. Todos juntos cuestan al contribuyente cerca de 3 mil millones de euros, una suma aumentada en los últimos años, a pesar de las dificultades económicas, a un ritmo impresionante. Rinde muy bien la idea de la situación italiana en comparación con la de España. España también tiene, junto a Italia, a un parlamento bicameral (aunque sea de cuatro y no de cinco años) con una Cámara y un Senado. Pero los parecidos se acaban aquí. El Senado madrileño (264 miembros) cuesta a los españoles unos 60,5 millones de euros, Palazzo Madama (315 representantes más los senadores vitalicios que en este momento son seis, con un total de 321) pesa a los bolsillos de los italianos unos 570,6 millones. Lo que significa que cada senador cuesta a los ciudadanos españoles unos 229 mil euros y

a los ciudadanos italianos un millón y 775 mil: unas ocho veces más.

El reportaje es más o menos el mismo en la Cámara. El "Congreso de los Diputados" (350 elegidos) tiene un balance de 98,4 millones, y Montecitorio (630 honorables) tiene uno diez veces más alto: un millar y 27 millones. Moraleja: cada diputado español cuesta en total a la comunidad, todo el paquete, desde los alquileres hasta los salarios de los empleados, de las secretarias a los gastos de representación, unos 281 mil euros. Cada "honorable" italiano cuesta un millón y 630 mil euros.

Conocemos las objeciones: son países distintos, historias diversas, tradiciones distintas. Es verdad. También con costes diversos. El subsidio de los parlamentarios españoles es idéntico para todos: 3.020,79 euros al mes. Una cifra a la cual se han de sumar unos 1.762,18 euros mensuales para los diputados con una residencia fuera de Madrid que quedan reducidos a 841,12 euros para los elegidos en la capital. En total, por tanto, un honorable "peón" (siempre que no sea un presidente de asamblea, vicepresidente o jefe de una comisión), tiene derecho a 4.783 euros al mes .Brutos. A un colega italiano le corresponde un subsidio de 11.703 euros brutos al mes. Más 4.003 euros de viáticos. Más 4.190 euros para el "ayudante" y éste es el verdadero escándalo. El 13 de marzo del 2007, un servicio televisivo del programa satírico "Le Iene" en el canal Italia Uno demostró que sobre 683 colaboradores acreditados a la Cámara solo 54 tenían un contrato oficial. Los otros, trabajaban en negro. Seguidamente al hecho de que los Presidentes de la Cámara y del Senado, los ex sindicalistas Fausto Bertinotti y Franco Marini, anunciaron un esfuerzo solemne. Dentro de dos meses habrían podido entrar en el Parlamento solo los colaboradores atados a un contrato oficial.

Promesas. Hechas para ganar tiempo en espera de que la indignación de los ciudadanos se aplacara. Exactamente como ya había pasado, sobre el mismo tema, dos años antes. Pocos meses y como previsto, en Julio del 2007, llegó entonces el arreglito: además de los que tenían un contrato oficial podrían tener la tarjeta de acceso a los palacios de la política también las personas que desarrollaban una "actividad de formación" y "entidades con ingresos por pensiones" y los "dependientes de los entes públicos o privados que declaren que desarrollan una actividad de colaboración con un título sin cargos a favor del diputado…."En fin: todos.

Resultado: dos años después, en Abril del 2009, todo se había quedado como antes. Sobre 516 ayudantes acreditados, sólo 194 tenían un contrato. Los otros 322, o sea el 62%, todavía estaban en negro. Lo peor es que de los 4.190 euros a la Cámara y los 4.678 euros al Senado que cobran para pagar dignamente a los colaboradores, los parlamentarios italianos no tienen que rendir cuentas a nadie. Tanto que el senador de la Alleanza nazionale Antonio Paravia, habiendo pedido explicaciones al secretario general de Palazzo Madama Antonio Malaschini, se había oído contestar que la "contribución para el soporte de la actividad y los deberes de los honorables senadores conectados al desarrollo del mandato parlamentario, pagado mensualmente, no tiene ningún vínculo de destino con respecto a las eventuales prestaciones laborables rendidas por terceras personas o a posibles configuraciones contractuales". Traducción: la elección de cómo comportarse correspondía sólo al parlamentario. Una diferencia substancial, con respecto a Europa. Después de varias polémicas, como en los casos de Giles Chichester (el jefe de los conservadores ingleses obligado a renunciar porque había encontrado el modo de traspasar dinero a una sociedad de sus parientes) o de Umberto Bossi (que había hecho contratar por dos eurodiputados de su liga a su hermano Franco y a su hijo Riccardo), el Euro parlamento de hecho se ha decidido a su vez por el legislador. Y si ya el sistema era más rígido que en Italia, visto que el euro parlamentario tenía que presentar las piezas de apoyo (tipo un contrato de trabajo o de consultoría) para tener el dinero destinado a los asistentes, desde junio del 2009 las reglas son inflexibles.

El parlamento UE reconoce que quien es elegido en Estrasburgo tiene derecho a escogerse los colaboradores que prefiera. El colaborador no siempre sabe idiomas, no siempre es conocedor de las reglas del aula, no siempre es conocedor de las distintas materias. Y resulta justo que se lleve consigo a alguien del cual se pueda fiar. Hay más: Europa, sabiendo lo costosos que resultan los viajes y los alquileres en Estrasburgo y todo lo demás, resulta generosa. Y llega a dar hasta 17 mil euros al mes (un despropósito, si se dieran en Roma) para el personal de cada diputado. Pero, he aquí el problema, el parlamentario ese dinero ya no lo ve ni siquiera por asomo. Las personas que se contratan al mismo tiempo del mandato del eurodiputado tienen que tener una graduación (o al menos un diploma y una buena experiencia), son encasillados con salarios establecidos en base a 19 diversos niveles de profesionalidad.

Pero sobre todo son pagados directamente por el Parlamento. Como resultado, para el parlamentario respetuoso de las reglas no cambia nada pero para el listillo no puede hacer más que jugar: el dinero para los colaboradores tienen que ir a los colaboradores.

Si un presidente de Provincia cuesta lo mismo que cuatro gobernadores de los Usa. Recapitulemos. Entre la indemnización, la diaria y la contribución para el colaborador, al parlamentario italiano le esperan 19.896 euros brutos al mes: y netos son 13.709,69 euros. Además están los 3.098 euros al año para los gastos de teléfono. Y también una "tarjeta" de libre circulación para autopistas, vías marítimas, ferrocarriles y toda el área de todo el territorio nacional, y tienen también un desembolso de hasta 3.995 euros para llegar al aeropuerto más cercano.

La Web del Congreso español precisa que allá los diputados tienen derecho, para los transportes, a los siguientes beneficios: una tarjeta (como la nuestra) de libre circulación sobre todo el territorio nacional y un desembolso quilométrico de 0,25 euros por kilómetro en el caso de usar coche privado y con su propia justificación. ¿Y si no tienen coche o prefieren no usarlo? Desde mayo del 2006 tienen una tarjeta de abono al servicio de taxis válida hasta un máximo de 250 euros al mes. En cuanto a la financiación de los grupos parlamentarios, el confronto no es menos embarazoso: 9 millones y medio de euros al congreso madrileño, y 34 a la Cámara romana.

Pero es todo el conjunto en los "Palacios" el que resulta muy virtuoso. El salario de José Luis Zapatero es de 91.982 euros brutos anuales en doce mensualidades. Una cifra que, sumada a la indemnización parlamentaria, lo llevará a juntar unos 149.377 euros si el premier español (al que le corresponde la casa y la cobertura total de los gastos del servicio) no renunciara habitualmente a ella.

Con los papeles en mano, el premier italiano, a pesar de la reducción del 30% dispuesto por Romano Prodi para los salarios de los componentes del gobierno, alcanza a ganar, con la indemnización y el beneficio parlamentario incluidos, unos 324.854 euros al año.

Ni siquiera la diferencia es menos sensible para los ministros.

Se dirá: son comparaciones para coger con pinzas. Es verdad. Pero con una riqueza per capita incluso superior en España con respecto a Italia no se puede destacar la distancia entre los emolumentos que corresponden a quien está en el

vértice de algunas instituciones paralelas a los palacios de las políticas. Un par de ejemplos son: en Madrid los presidentes del Tribunal Supremo (la cassazione italiana) y los del Tribunal Constitucional (la Consulta de Roma) tienen un salario bruto anual de 146.342,58 euros. Sus homólogos italianos obtienen respectivamente, siempre en bruto, unos 274.444 euros.

También los representantes italianos en el Parlamento europeo han gozado, por muchos años, de un súper tratamiento económico. Esto se debe gracias al hecho de que las indemnizaciones de los diputados europeos han sido siempre equiparadas a las respectivas de los parlamentarios nacionales. Hasta el 2009. Desde entonces hasta ahora ha entrado en vigencia el nuevo estatuto, que ha fijado en 7.665 euros brutos (tasados en el 20%) el salario mensual de todos los parlamentarios. Con una pequeña diferencia para los pocos afortunados que han sido elegidos por primera vez en Estrasburgo pero que ya estaban allí desde la primera legislatura. Gracias a una pequeña cláusula, esto últimos, tendrán la posibilidad de elegir entre la nueva indemnización (7.665 euros) y la vieja (11.703 euros brutos).

Para quien también se obstina a considerar como poco atendible la comparación con España, hay una indagación cognoscitiva realizada en el verano del 2007 de la Cámara de los diputados que ha comparado los propios gastos con los del alemán Bundestag, de la británica House of Commons y de la francesa Assemblée Nationale. Llegando a la conclusión de que, en los cinco años desde el 2001 hasta el 2006, estos gastos italianos han resultado superiores del 27% a las del Bundestag, y del 32% con respecto a las de la Assemblée Nationale y hasta del 51% con respecto a la de la House of Commons.

Del resto entre las cuentas de los parlamentarios europeos difícilmente se encontrará una señal como la que figuraba en el balance del 2008 del Senado italiano: 260 mil euros para las agendas del 2009 realizadas por la fashion house Nazareno Gabrielli. Justamente esto: 260 mil euros. Una cifra que supera de 28 mil euros al salario anual de los gobernadores de los cuatro estados americanos juntos: Maine, Colorado, Arkansas y Tennessee. Es verdad que según un estudio del profesor Antonio Merlo de la Universidad de Pennsylvania, éstos están entre los peor pagados de entre todos los gobernadores de los Usa. Pero también es verdad que Arnold Schwarzenegger, gobernador de un estado como California, en el séptimo lugar del mundo por el Producto interno bruto, tiene una retribución (que no se embolsa, reteniéndose como

suficientemente rico) de 162.598 euros, inferior a la que corresponde a un componente del Consejo regional del Abruzzo. En media, los "pobres" gobernadores estadounidenses se embolsan unos 88.523 euros brutos al año: un cuarto de los emolumentos que corresponden al presidente de la Provincia autónoma de Bolzano, Luis Durnwalder, que se lleva a casa unos 320.496 euros al año. Casi 36 mil euros más de lo que gana Barack Obama como presidente de los Estados Unidos de América.

Pero si el Parlamento italiano tiene el primado de los gastos entre todas las asambleas electivas europeas, la situación no resulta más confortante cuando se habla de la presidencia de la República, cuyos gastos, a pesar de los esfuerzos del actual presidente Giorgio Napolitano y de su predecesor Carlo Azeglio Ciampi, están todavía bien lejos de los estándares de transparencia de los otros Países europeos. Solo decir que el balance de la Casa real Británica (desde hace diez años ya está disponible con todo detalle, comprendidos los salarios al céntimo de los principales colaboradores de la Reina además de la lista de los viajes efectuados acompañados con una relativa lista de los acompañantes y el valor de las botellas de vino que están en la cantina) y hoy son alrededor de unos 60 millones de euros: aproximadamente un cuarto del valor de la presidencia de la República italiana, tales como unos 240 millones.

En el 2008 también el presidente francés Nicolás Sarkozy ha anunciado la decisión de hacer del Elíseo "una casa de paredes de cristal" facilitando por primera vez no solo el numero de dependientes, de las flores adquiridas, de los coches azules en el aparcamiento (62 más siete scooter) sino también de "los salarios y los beneficios, casas incluidas, de sus dependientes". Y ha explicado que para mantener el Palacio, que quizás no es ni tan bonito ni tan grande como el Quirinale pero que de todas formas tiene 147 oficinas, 1.500 metros cuadrados de salones y muchas habitaciones y cuartuchos, jardines y pabellones, más "las residencias secundarias" como el pavillon de la Lanterne, el pabellón de caza en Souza-la-Briche y el Fort de Bregancon, los ciudadanos franceses gastan 112,3 millones de euros al año. Un euro y 70 céntimos cada uno. Es mucho, si se considera que la presidencia federal berlinesa (19,5 millones de euros como balance) cuesta anualmente a cada alemán unos 23 céntimos, la monarquía madrileña (los cálculos son de la revista El Economista) a cada ibérico unos 54 céntimos, y la inglesa a cada británico cuesta

90 céntimos. Pero de todas formas es menos de la mitad de lo que cuesta a cada italiano el Quirinale: 4 euros al año. Y no es todo, porque la ex residencia papal es la más grande regia de toda Europa. El hecho es que los dependientes, además de ser muy numerosos con respecto a los colegas europeos, están mejor pagados. Para todos vale la comparación con Buckingham Palace. Cada uno de los 331 dependientes a cargo de la Civil lista ha costado, en el 2006, unos 38.237 euros brutos al año. Si se calculan además los 108 trabajadores a las residencias reales, el costo per capita sale a 40.739 euros al año. En cambio, el coste medio por cada persona que está empleada en el Quirinale es de 73.256 euros. Casi el doble. Y no olvidarse de los lideres más prominentes. El que más cobra entre los ingleses es Sir Alan Reid, el custodio del Tesoro de la Corona, que en el 2006 recibió, al cambio actual, unos 252 mil euros. Menos de cuanto gana un estenógrafo del Senado italiano. En cuanto al secretario general del Quirinale, cualquier confrontación resulta imposible. El balance de la presidencia de la República Italiana, a pesar de la apertura de cautela, todavía se mantiene secreto al menos en lo que se refiere a estos "detalles". De hecho que ya en el 2006 la reina Elizabeth se enorgullecía, con razón, de haber reducido desde el 1992 los gastos de la monarquía británica del 61% en términos reales, más allá de la inflación. La comparación con el Quirinale, que recientemente ha subrayado un corte del 3 por mil, resulta indicativa. Los costes astronómicos y las crecientes deficiencias de la política italiana son la consecuencia, como decíamos, de un progresivo deterioro de la calidad de la clase dirigente. Empezando por los años Ochenta lo de ser político se ha convertido en una profesión en la cual sólo se hace carrera por cooptación, mientras que la preparación y el mérito cada vez cuentan menos. En los partidos italianos no existen unos mecanismos que incentivan al mérito. O peor: como recientemente vienen a demostrar unas noticias recientes, en Italia se accede a la política con más facilidad pasando a través de un estudio televisivo que a través de un aula universitaria. Los efectos devastadores de este estado de cosas arrastran a la entera sociedad.

Según un sondeo contenido en un reportaje del 2008 de la Luisa, la universidad de la Cofindustria, el 72,7% de la población italiana está convencida de que "el interés colectivo es solo una bonita palabra bajo la cual se esconden unos intereses de grupos privados, económicos, políticos, de categoría, de clase". El 68,9% de los entrevistados, además, no

cree que hoy en día Italia sea un País más sano de cuando explotó la Tangentopoli, que a principios de los años Noventa puso al desnudo la profunda y generalizada corrupción del sistema político italiano. Otro sondeo efectuado en el 2009 por la misma universidad ha dado unos resultados desconcertantes. Sólo el 20,9% de los entrevistados ha afirmado que en Italia se hace carrera política por mérito. Un porcentaje que resulta apenas del 22,9% para el sindicalista y el 26,2% para el dirigente de la administración pública. Según el reportaje de uno de los factores de mayor freno para la competencia y al mérito es la existencia de una "net elite" de medio millón de personas, compuestas por políticos, periodistas, manager y académicos. Una "oligarquía de ventura que bloquea los procesos de renovación gracias a las puertas giratorias", sostiene el director de la Luisa: Pierluigi Celli. Se trata de un sistema que hace que los encargos políticos y de gestión sean siempre asignados por rotación a las mismas personas, impidiendo el recambio y el crecimiento de las competencias profesionales.

En el mismo informe hay un estudio sobre las composiciones de las varias comisiones Cultura de la Cámara de los diputados y del Senado de la República desde el 1996 hasta el 2008. Donde se viene a demostrar que el peso de los que vienen a ser considerados "competentes" por formación, profesión, experiencia, ha disminuido considerablemente: del 64% al 44%. Un empobrecimiento que afecta al entero Parlamento italiano y en contraste completo con el enriquecimiento económico. En el 1983 quien desembarcaba en Montecitorio o en Palazzo Madama veía subir a sus ganancias con una media del 33%, trece años después se doblaba: 109,2% de más de cuanto se había declarado el año anterior. Al punto de que, después de haber probado los privilegios del Palacio, los que han decidido irse por su propia voluntad (y no porque son echados) de volver a ejercitar su profesión anterior se han vuelto más raros que nada. Incluso los emprendedores, una vez "metidos en el ajo", eligen en la medida del 37% de dejar estar lo que hacían antes para quedarse en los bancos romanos. Para no hablar de los médicos (que decide quedarse en la política en el 45% de los casos), de los periodistas (44%), de los autónomos (49%), de los obreros (61%) o de los representantes de las categorías profesionales: sólo uno sobre cinco vuelve al despacho de donde provenía, seis sobre diez se agarran al asiento y ya no lo sueltan nunca más.

Lo dice la investigación titulada "El mercado de trabajo de los políticos", de un grupo de economistas: el ya citado Antonio Merlo, de la University of Pennsylvania, Vincenzo Galazo de la Bocconi, Maximiliano Landi de la Singapore Management University y Andrea Mattozzi del California Institute of Technology. Para el estudio, que toma como muestra a todos los elegidos desde el 1948 hasta el 2007 no hay dudas: la clase parlamentaria de la Primera República era claramente mejor: "Los nuevos diputados eran más jóvenes y más instruidos. La edad media con la cual se entraba en el parlamento era de 44,77 años, contra los 48,1 años de la Segunda. El porcentaje de los nuevos elegidos en posesión de un grado ha disminuido significativamente en el curso de los años: desde el 91,4% en la Primera Legislatura, hasta el 64,4% al principio de la quinceava Legislatura". Un desastre de 27 puntos. Que resulta todavía más vistoso y preocupante comparándolo internacionalmente. Como el de los Estados Unidos donde, al contrario, los graduados presentes en el Parlamento han subido a ser del 88% al 94%. Treinta puntos por encima de nosotros. Luego nos sorprende que la Universidad (y no hablemos del colegio) se haya hundido en el total desinterés de los gobiernos al punto de que en las clasificaciones internacionales del Times de Londres y de la "Shanghai Joao Tong University" Italia no consiga colocar a ninguna universidad entre las primeras cien y ni siquiera una entre las primeras trescientas del Mezzogiorno.

Escriben Merlo y sus colegas que casi dos parlamentarios sobre tres "se quedan en el Parlamento más de una legislatura, aunque si sólo uno sobre diez se queda durante más de 20 años" y que "después de la salida, el 6% se jubila, casi el 3% en la cárcel, pero casi uno sobre dos se queda en la política". Y todavía, a medida que caía su estatura cultural, política, y de gestión, los parlamentarios italianos han estado siempre bendecidos por un aluvión de dinero. ¿Cuantas veces en Italia se ha oído decir "hago política por pasión porqué económicamente ganaba más que antes"? Falso. Con los datos en mano, los que en la Primera República se perdían para hacer el diputado en cambio del médico, el notario o el abogado eran el 24% de los democristianos, el 21% de los socialistas, el 19% de los republicanos…Hoy son sólo el 15% de los exponentes de Forza Italia, el 11% de los elegidos del centro izquierda, el 8% de los neo-democristianos de la Udc, el 6% de los parlamentarios de Alianza Nacional, partido fusionado en el 2009 en el Pueblo de la libertad bajo la guía de Berlusconi. Los

otros, a partir de los representantes de Refundación comunista (ya no presentes en el 2008 en el Parlamento italiano no habiendo superado en las elecciones el umbral mínimo) para acabar con los leghisti, salen ganando y ya está. ¡Y tanto!

Desde el 1985 al 2004, dice la búsqueda, el aterrizaje en los bancos de las Cámaras "ha sido muy rentable. Es más, el rédito real anual de un parlamentario ha crecido entre 5 y 8 veces más que la renta real anual media de un obrero, entre 3,8 y 6 veces más que el del empleado, y entre 3 y 4 veces más que la de un directivo". Hay más: gracias a la posibilidad de acumular otros trabajos, con exclusión de las excepciones en países serios como los Estados Unidos, "desde el final de los años '90, el 25% de los parlamentarios gana una renta extra parlamentaria anual que es superior a la renta de la mayoría de los directivos".

En el Parlamento italiano el cúmulo de los encargos es una regla frente a la cual nadie hace ni caso. Ni siquiera cuando la ley es la que prohíbe expresamente las sobre exposiciones. Además, hay un par de casos que lo demuestran. El primero: durante dos años, desde el 2006 al 2008, un senador encargado de la Lega Nord, Dario Fruscio, ha quedado como consejero de la Eni: una sociedad cotizada en bolsa con una gran proyección internacional, controlada por el estado italiano pero en cuyo accionariado participan los principales fondos de inversión británicos y estadounidenses. Cuando se ha ido, ha dejado el sitio a otro político al cargo: el jefe de grupo de la Lega Nord en la provincia de Verbano Cusio Ossola, Paolo Marchioni.

Segundo caso: también en la guía de la Expo 2015, la sociedad pública que tendrá que gestionar el gran asunto de la Exposición universal en Milano, con inversiones valoradas en 15 mil millones de dólares, se colocó como administrador delegado a un diputado en cargo al ex presidente de Ibm de Europa Lucio Stanca, miembro de la Fundación Italia-Usa y que ya fue ministro del segundo y del tercer gobierno de Berlusconi.

La experiencia demuestra que situaciones como éstas difícilmente se resuelven si no es por dimisiones voluntarias del protagonista. Por una simple razón: aunque exista una ley que prohíba la súper posición de ciertos encargos, le corresponde a una Comisión especial el valorar la incompatibilidad efectiva de los parlamentarios que se ocupan de ello. Pero visto que esta Comisión está compuesta por los mismos parlamentarios, las

decisiones se vuelven muy difíciles y sin embargo tienen unos tiempos muy largos.

Como resultado: el cúmulo "prohibido" de los encargos institucionales es siempre muy difundido. Más allá de la oportunidad de ocupar más asientos, la ley prohíbe a los componentes de la Cámara y del Senado de ser al mismo tiempo alcalde de una ciudad con una población superior a los 20 mil habitantes o bien un presidente de una Provincia. Y bien, en el Parlamento elegido en el 2008 hay más o menos unos 80 diputados y senadores que tienen un segundo encargo institucional. Alguno de ellos tiene incluso tres. También hay 16 parlamentarios, que después de las elecciones administrativas de junio del 2009, se encontraban en una situación de incompatibilidad sancionada por la ley. Como el senador Raffaele Stancanelli, alcalde de Catania (313.100 habitantes) o el deputado Adriano Paroli, alcalde de Brescia (187.567 habitantes). Para no hablar del honorable Daniele Molgora que, además de ser parlamentario, no sólo es el Presidente de la Provincia de Brescia sino también el sub. Secretario de Economía. Como haya sido posible llegar a esta situación de ilegalidad legal, es una historia típicamente italiana. La ley dice que quien es alcalde de una Comunidad con más de 20 mil habitantes o presidente de una Provincia no puede ser parlamentario. Pero no prohíbe específicamente a un parlamentario de ser elegido alcalde o presidente de una provincia. El primero a abrir camino fue el diputado de Forza Italia Diego Cammarata, elegido en el 2001 alcalde de Palermo. Después ha caído la presa, arrastrando tras suyo también el freno de la "oportunidad política" para cubrir ciertos encargos. En el Parlamento italiano entonces se encuentran los vice alcaldes de ciudades tales como Milano (Ricardo De Corato) y Roma (Mauro Cutrufo).El asesor de la sanidad del Ayuntamiento de Pescara (116.286 habitantes). Pero también un asesor del Ayuntamiento de Monza (120.204 habitantes) en la persona de Paolo Romani, viceministro de las Comunicaciones. Y el alcalde de una ciudad encantadora de 15 mil habitantes, Orbetello, en la costa tirrénica, que corresponde al nombre de Altero Matteoli, por cierto también ministro de las Infraestructuras.

Huelga decir que en un sistema como este, auto referencial y al resguardo de cualquier sanción política, judiciaria y moral hasta en referencia a los que violan la ley, el mundo de la política está siempre cerrado, cada vez más dominado por la lógica de las amistades o de la parentela (hasta el hijo del ex juez Antonio Di Pietro, fundador del

partido “moralizador” la Italia de los Valores, ha abarcado la carrera política haciéndose elegir como consejero provincial en las listas de papá), siempre más anciano, y siempre más inmutable.

Sólo basta recordar que Silvio Berlusconi, en el momento en el cual ganó en el 2008 sus quintas elecciones políticas del 1994 (tres victorias, dos derrotas) tenía 72 años. Él dice que se siente muy joven, sonríe cuando el médico personal Humberto Scapagnini (impuesto antes como alcalde de Catania y luego senador) dice que está “predispuesto a la inmortalidad, bajo el perfil inmunológico”, se rodea de chicas bonitas a menudo promovidas para diputadas y arriesga planchas como (“duermo tres horas por noche, y luego hago sexo las otras tres”) tal que ningún otro premier en el mundo podría permitirse. Queda el hecho de que en el momento de volver de nuevo al Palazzo Chigi tenía 17 años más que Toni Blair y de José María Aznar, ya fuera de la política activa después de haber pasado respectivamente diez y ocho años como guías de sus poderes respectivos, 16 más de Vladimir Putin que no podía ser reelegido presidente de Rusia habiendo cubierto dos mandatos, 10 más de Bill Clinton que después de ser elegido a la Casa Blanca con 46 años la dejó en el lejano 2000.

5. Elementos para una reforma radical

Para poner remedio a este estado de cosas no bastará una nueva ley electoral que ha estado repetitivamente invocada, aunque, en realidad, ninguna fuerza política, ha mostrado ningún interés en modificar la “bazofia” actualmente en vigor. Y todavía el cambiar la ley electoral sería absolutamente necesario, para reanudar el hilo roto de la relación entre la política y el ciudadano italiano.

Una reforma radical y completa no podría arrancar de los partidos. El artículo 49 de la Constitución aprobada en el 1948 dice que “Todos los ciudadanos tienen el derecho de asociarse libremente para concurrir con un método democrático para determinar la política nacional”. Pero este principio nunca ha estado reglamentado, para establecer unos mecanismos que favorezcan el confronto democrático también en el interno de las formaciones políticas, la transparencia de las elecciones y de los financiamientos. En el Far West de la política italiana todo ha sido posible. La creación de los partidillos nacidos bajo la iniciativa de un único individuo sólo interesado a acumular

las contribuciones públicas o a promover fragmentos del poder personal. La rotura de los partidos históricos en trozos cada vez más pequeños con el solo objetivo de hacer sobrevivir los aparatos, como ha pasado en la izquierda. Pero también el nacimiento y la muerte de un partido, convertido en breve tiempo en el mayor partido italiano, sin que nunca hubiera habido ni un solo congreso. Es el caso de Forza Italia, que Berlusconi fundó el 18 de Enero del 1994 (tres meses antes había declarado en "Epoca": "¿Si fundaré un partido? Siempre he declarado el contrario, será la veinteava vez que lo repito. Lo escribe quien tiene interés a ponerme en contra a los actuales protagonistas de la política. Por tanto, también esta vez haré ver que no leeré mi desmentido, por lo que me tocará repetirlo una veintiuna vez más y quien sabe cuantas veces más") y disolvió el 29 de marzo del 2009 después de la fusión con Alleanza nazionale, sin que nunca se sometiera su liderazgo a un solo congresito del tipo tradicional. Un paso considerado completamente inútil y superfluo sobre la base de lo que explicó el amigo y colaborador Cesare Previti, excluido sucesivamente del Parlamento (un caso más único que raro) después de dos condenas penales: "Forza Italia es un partido fundado sobre el centralismo carismático".

El hecho de que en Italia no haya ninguna norma que impone a un partido de desarrollar un congreso con una determinada caducidad. En realidad no existe ninguna ley que regula la actividad y la organización de los movimientos políticos: si se exceptúan, naturalmente los mecanismos, aquellos muy detallados, de las finanzas. Y todavía no sería tan difícil hacer aplicar finalmente el famoso artículo 49 de la Constitución introduciendo por ejemplo una regla que fuerce a los vértices de los partidos a convocar un congreso cada dos o tres años. Determinando así las condiciones de la concurrencia interna y la de verificación democrática de la línea política y del liderazgo. Una símil disposición tendría que estar acompañada por unas sanciones específicas para los morosos. Quien no respetase esta obligación ciertamente no perdería el derecho a ser representado en las asambleas legislativas nacionales o locales, ni el derecho de participar en las elecciones: más banalmente, perdería las finanzas públicas. Esto es lo temen más los políticos italianos. Unas sanciones de tipo económico podrían estar introducidas, por un periodo transitorio, incluso a cargo de los partidos que no dejaran espacio, en los propios órganos de mando, a las mujeres o a los jóvenes, análogamente a lo que pasa en Francia. Mientras que

podría ser concedido un premio económico, al contrario, a los partidos que introdujeran en los estatutos un límite al número de mandados electivos (parlamentario, consejero regional o comunal), favoreciendo así al rejuvenecimiento y al recambio interno. Naturalmente la aplicación de las sanciones económicas presupone que exista una forma de financiamiento público de los partidos. Pero claro y transparente, no ligado a los fantasmales "reembolsos electorales". El financiamiento público tiene que estar necesariamente ligado a la representación y por tanto a los consensos recibidos, tanto a nivel nacional como a nivel local. En un País como Italia, todavía refractario a la cultura de alternancia, también sería oportuno el prever alguna forma de ventaja económica para la oposición, tomando como ejemplo las disposiciones vigentes en el Reino Unido. Los contribuyentes privados, que representan una parte consistente de las entradas de los partidos políticos, deberían de ser totalmente transparentes, eliminando el límite de los 50 mil euros, introducido siempre con una ley del 2006, por debajo de la cual hoy en día está permitido el anonimato.

En resumen, quizás, sería indispensable al menos equiparar los descargos fiscales para las donaciones a las organizaciones benéficas y non profit a aquellos previstos en Italia para las contribuciones privadas a los partidos y a los hombres políticos por individual, que hoy son unas 51 veces más generosas. Si hoy un ciudadano italiano decide financiar a una asociación para la búsqueda contra el cáncer o contra las enfermedades infantiles, puede deducir de los impuestos el 19% pero únicamente sólo dentro de un máximo de 2.065 euros. Si en cambio decide de financiar a un partido puede también deducir el 19% pero en este caso el techo máximo sería de 103 mil euros. Esto significa que una donación, cualquier suma, con destinos benéficos pueden ahorrar como máximo de tasas unos 392 euros. Al contrario, si regalo dinero a un partido o a un hombre político, consigo ahorrar hasta unos 19.570 euros. Una odiosa disparidad e incluso insensata, sobre todo porqué, como demuestra Bill Clinton en su libro "Dar más", las donaciones benéficas desgravadas fiscalmente en medida consistente, como pasa en los Estados Unidos, se transforman en un formidable acelerador del crecimiento económico en los sectores de una elevada intensidad social: escuela, sanidad, y asistencia.

Los balances de los partidos políticos italianos son opacos, no corresponden a unas obligaciones contables precisas donde tienen que obedecer no sólo a las sociedades privadas sino

también a todos los entes públicos. Una circunstancia particular, porqué si las organizaciones políticas no pueden considerarse como entes públicos sino como asociaciones privadas, tienen de todas formas una relevancia pública. Y sobre todo manejan el dinero de los contribuyentes. Bastante porqué las escrituras contables de los partidos deban responder a las normas más rigurosas, como la obligación de la certificación: al cual se ha sometido, por primera vez en el 2009, voluntariamente, el solo Partido democrático. Unas normas rigurosas significan también una máxima transparencia. En las Web de Internet de los partidos y de la Cámara no tendrían que publicarse sólo los balances, sino también la lista de los contribuyentes privados. Naturalmente actualizado en tiempo real.

Desde hace muchos años, además, se discute sobre el número excesivo de los parlamentarios, considerando este hecho como una de las principales causas del elevado coste de la política italiana. Los representantes elegidos por el pueblo italiano son 945: 630 diputados de la Cámara baja y 315 senadores. A éstos se tienen que añadir los senadores vitalicios, un máximo de siete. Se trata de un número netamente superior al de los otros Países europeos, si exceptuamos a Francia, que de todas formas tiene menos número: 577 diputados y 346 senadores (en el 2010), por un total de 923. En España son 575, en Alemania 682, y en Gran Bretaña 743. Para no hablar de los Estados Unidos que con una población cinco veces superior a la italiana tiene 435 componentes en el Congreso y 100 senadores: 535 en total. Hay quien dirá: pero también están los parlamentarios de los varios Estados. Es verdad. Pero si se calcula a los parlamentarios regionales italianos, la relación vuelve a ser totalmente desproporcionada…

Cada parte política reconoce que el número de los parlamentarios italianos es demasiado elevado, sin embargo nunca se ha metido mano a ésta anomalía con la intención de resolverla de verdad. O mejor, sí que se ha intentado una reforma constitucional que miraba reducir a 500 a los diputados y a 200 los senadores, parada en el 2005 por el centro derecha sin acuerdo con la oposición, pero no ha superado la roca del referéndum popular de confirmación previsto por la ley en el caso en el cual las modificaciones de la Constitución sean aprobadas por el Parlamento con una mayoría simple.

Desde ese momento, la derecha siempre ha repetido: “Nosotros lo hemos intentado”. Es verdad. Más allá del hecho de que el suspenso popular fue determinado no por el rechazo

de la reducción de los parlamentarios sino por la presencia en el "paquete" de unas reformas indigestas en ese momento para la opinión pública (por el aumento de los poderes al presidente del Consejo a cierta fuerzas federalistas impuestas por la Lega) se debe subrayar un detalle no irrelevante: la cura de adelgazamiento del Parlamento se habría hecho efectiva sólo a partir del 2016. Así no se podrían tocar los intereses inmediatos no sólo de los diputados y senadores en cargo pero ni siquiera de los de las dos legislaturas sucesivas. Claro está que desde entonces, aparte de algunas declaraciones extemporáneas y alguna propuesta de ley que arranca desde el Parlamento, todo se ha quedado quieto.

De la misma manera que todos callan en otro frente, todavía más vital para la democracia italiana. El de la reforma al bicameralismo perfecto. Se puede resumir en pocas palabras de que se trata: la Cámara alta y la Cámara baja son una el duplicado de la otra. Una ley aprobada por los diputados debe de ser lanzada igual a la de los senadores: si una sola coma es modificada, el texto se tiene que volver a empezar. Esto significa unos tiempos muy largos para la aprobación de las leyes. Pero también innumerables ocasiones ofrecidas a los "lobystas": si su ofensiva es rechazada por la Cámara, siempre pueden probar en el Senado. O el contrario. No hay una Comisión Bicameral por las reformas (ha habido tres: en el 1983, en 1993 y en el 1997) que no hayan hecho hipótesis sobre una modificación de este estado de cosas. Pero no ha habido ni una sola que no haya fallado.

¿Por qué? La respuesta no es fácil. Y más que con palabras casi todos los protagonistas de la política italiana de los últimos decenios han indicado la superación del bicameralismo perfecto como una de las prioridades para hacer más gobernable el país. Pero éste es el punto: ¿cuan sincera es esta voluntad manifestada de tener un país gobernable? Unos años de recíproco y belicoso obstruccionismo parlamentario de la izquierda y de la derecha (berlusconianos y legistas en la legislatura gestionada por el centro izquierda 1996-2001 llegaron a presentar a 74.652 enmiendas sobre todo, equivalentes a 14.930 al año, 287 a la semana y 85 por sentada) dejando la duda de que en realidad haya una hipocresía de fondo. Quien está en el gobierno por una parte debería reforzar los poderes de la mayoría, y por la otra no quiere dejar la hipótesis de reservarse para la legislatura sucesiva la posibilidad de interdicción en el caso de que se volviera minoría.

Siempre se vuelve a lo mismo: con el paso de los años, el objetivo no declarado de la masa de los parlamentarios parece haberse vuelto mayor a favor de su propia supervivencia. El mantenimiento de los privilegios. La resistencia blanda pero neta contra los giros radicales. Basta ver la incapacidad en el tiempo de golpear realmente a uno de los fenómenos que más irritan y desconciertan a los ciudadanos italianos, el del absentismo parlamentario. Los datos son inequívocos. El lazo entre el absentismo histórico de los parlamentarios italianos y el de sus colegas americanos, explica por ejemplo una búsqueda del antes citado Antonio Merlo, que es de diez a uno: el 31,4% es la media de asientos vacíos en los últimos tres decenios en nuestras aulas, el 3,1% es la media de las ausencias de los senadores de Washington. En cuanto al Parlamento europeo, los datos oficiales de las presencias en las asambleas plenarias dicen que no sólo los italianos tienen a tres parlamentarios (el sur tirolés Sepp Kusstatscher, Francesco Ferrari y Pasqualina Napoletano) entre los cien más asiduos pero sólo tienen a 10 entre los primeros trescientos. Contra los 17 españoles (que tienen veintidós asientos de menos), 25 británicos, y 39 alemanes. En compensación dominan las posiciones de la cola, más allá del 900° lugar, dónde se sitúan la mitad de los veinte últimos.

Pero queda por demostrar que esto dependa sólo de su número excesivo. En cambio es más importante otro fenómeno: la difusión de demasiados conflictos de intereses. Desde hace quince años la atención de los medios de todo el mundo está concentrada en la figura de Silvio Berlusconi, jefe del gobierno italiano y propietario de un imperio televisivo. El suyo, incluso, es sólo el caso más sorprendente. Como ya se ha visto, las reglas sobre las incompatibilidades y las in elegibilidades de los parlamentarios, que existen desde el 1953, son eludidas sistemáticamente. Con el resultado de que la Cámara y el Senado están llenos de personas que deberían dimitir si la ley fuera aplicada.

Pero hay otras situaciones, no contempladas por las leyes, quizás todavía más escabrosas. Si un dependiente público o privado es elegido en el Parlamento, tiene la obligación de abandonar temporalmente su ocupación y es suspendido sin retribución durante todo el mandato. Un profesor universitario, por ejemplo, no podría enseñar en teoría ni siquiera gratuitamente. Las profesiones liberales, en cambio, pueden seguir tranquilamente (igual que los empresarios) a ejercer su propia actividad. Con una sola limitación: no pueden ocuparse

de controversias en las cuales el estado es una parte en causa. Fin. Resultado: en estos años, muchos abogados han podido participar a la realización y a la aprobación de las leyes que luego sus contra partidas, o sea los magistrados, tendrán que aplicar.

Una situación paradójica. Quizás única en el mundo. Disparada en toda su absurdidad sobre todo en algunas circunstancias en las cuales los abogados-parlamentarios de Berlusconi han incitado para hacer aprobar leyes en grado de evitar los procesos al premier. La derecha dice: no teníamos alternativas para dejar de lado la furia judiciaria de la izquierda. Los históricos del mañana lo juzgarán. Claro está que en la legislatura desde el 2001 al 2006, durante la cual estuvieron estancadas varias leyes denunciadas por la oposición y por los mass media como "ad personan", a la presidencia de la comisión Justicia de la Cámara se había colocado a uno de los legales de Berlusconi, Gaetano Pecorella, también famoso en el pasado por haber sido abogado de muchos extremistas de la izquierda. En cuanto a que este lío público-privado pueda ser dañino para la democracia la historia lo dirá. Lo fructífero que pueda ser para los abogados-parlamentarios lo dicen las declaraciones de los réditos. Que a menudo revelando unos fuertes aumentos de los ingresos y dejando la sospecha, molesta, de que para muchos legales (y no sólo: el conflicto se refiere también a otras categorías) la actividad parlamentaria sea finalizada también, si no en exclusiva, a la actividad profesional.

¿Cómo evitarlo? Sería suficiente copiar la regla que está vigente en los Estados Unidos: el parlamentario no puede desarrollar ninguna otra actividad remunerada si no es dentro del límite taxativo de 10 mil dólares al año. Y con unas limitaciones precisas a las actividades culturales y didácticas. La misma regla tendría que valer también para los consejeros regionales y las cargas electivas de la responsabilidad especial, por ejemplo la del alcalde de los ayuntamientos de una cierta dimensión. ¿Pero entonces quien considera a la política como un "oficio" porque tendría que plantearse el problema de renunciar a los salarios colaterales?

Resulta esclarecedor, por ejemplo, una entrevista publicada al final de octubre del 2009 por el periódico "Il fatto" al actor y diputado Luca Barbareschi, que junto a la actividad parlamentaria (un 47,7 presencial) realiza también los tours de teatro: "UD. a menudo ha denunciado el mal asunto italiano, la dejadez política: ¿no cree que la

complejidad de la máquina estatal merecería un poco más de atención?" "Nooo. Además no podría permitírmelo: no podría seguir adelante con sólo el salario de político". "Pero son casi 23.000 mil euros brutos al mes, más todos los Benefit…" "¿Y qué? No he nacido en una familia rica. Nadie me ha dado nunca nada". "Para Vd., Montecitorio es un segundo trabajo…" "¡Os resulta fácil hablar a vosotros! Vosotros los periodistas sois la verdadera casta, la hez. Ahora me habéis llamado como si yo encarnara al mal absoluto" "Estábamos intrigados por su versatilidad…" "¡No! Los enemigos son los periodistas ladrones. Son la mayor parte, sólo que no los coge nunca nadie. Son intocables. Además los problemas de la vida son otros…" "¿Cuáles?" "Los ladrones, y todos los que son como ellos". ¿Tiene algo que añadir? No.

Y así se entra en el estado caótico brevemente descrito en nuestro capítulo.

Nota Editorial

Biblioteca Divulgare

La contemplación del panorama que ofrece la humanidad en su conjunto, culminando en la realidad de estar desgobernadas o mal gobernada por una dispersión de políticos mayoritariamente incapacitados para abrir puertas a los laberintos que han creado inconscientemente, no invita a optimismo.

No obstante, el alto nivel de conocimiento adquirido por gran número de ciudadanos en el Primer y Segundo Mundo, atenúa la impresión de estar bordeando el caos definitivo. Y del crecimiento de este sector humano depende la rotura del conjunto de laberintos que privan la evolución deseable.

El conocimiento de las realidades, positivas y negativas, es la condición imprescindible para que la acción de las ciudadanías conscientes del mundo, desarrollando todo tipo de actividad —especialmente la docencia—, establezcan una revolución decisiva para alejarnos del caos. Y este movimiento existe y está actuando haciendo posible la vida, e incluso su mejora, por la extensión de la cultura, aunque todo ello dentro los laberintos que caóticamente encorsetan el desarrollo y la evolución humana.

Esto referido al laberinto educativo, el de mayor trascendencia. Pero el resto de laberintos han de considerarse con gran atención. Y para todos, discutir salidas que habrá de suponer correcciones con ensayos prácticos.

Elevar el nivel cultural de la política y los políticos, no pasa por acciones voluntaristas. Pero dirigir la acción educadora a todos los sectores —pobres e incultos y más o menos ricos e ilustrados— es la única salida de la situación actual.

Las ideas de los autores de este libro, con disensiones necesarias e inevitables, señalan que la extensión de los estudios favorece la producción y la productividad de los estudiantes. Y esto es lo que habrán de considerar las iglesias y los partidos políticos: reformar la escuela, permanecer en ellas más tiempo, y adaptar las facultades de ciencias políticas, sociología y filosofía para provocar un cambio mental en los aspirantes a entrar en la política profesionalmente.

La actividad política deriva de la profunda diferenciación e individualización de las personas. La pretendida igualdad inasequible y tampoco deseable, haría innecesaria la práctica política, y también haría imposible la

vida. Todos seríamos uno mismo. La consigna revolucionaria "igualdad" ha de renovarse por la de" afinidad".

Las afinidades morfológicas y mentales crean colectivos. Y los diferenciados por poseer calidades superiores han sido los guías de la evolución. Todas las actividades tienen ciclos. La política muestra signos de decadencia. Las afinidades mentales de los humanos aumentan y en la medida que lo hacen a través de la educación, disminuyen los valores de la política y de los guías de los colectivos natural y artificialmente creados. Solo aumentando la afinidad de la especie prosperará la democracia. El derecho a ser lo que es cada persona y cada colectivo natural, y a la vez la obligación de respetar la individualidad de todas las demás personas y sus colectivos, formados por afinidades que la convivencia formal y la proximidad genética crea, es la base para superar laberintos.

El proceso de descrédito de los políticos se origina por el hecho del proceso de democratización en los colectivos mas evolucionados. Los guías que en su origen y proceso evolutivo eran clérigos —que se casaban y procreaban—, por no saber adaptar las ideas de los primeros noveladores de la historia humana, han ido cediendo sus prerrogativas a los políticos. Y estos ya dan signos también de ignorar el punto donde se encuentra el proceso democratizador que la educación —y no ellos— promueven. Y así se ha construido el laberinto político que hasta aquí los diferentes autores han descrito. El proceso de construcción que de laberíntico ha pasado a ser caótico, se ha desarrollado sin proyecto. Las profesiones de clérigo y de político van quedando obsoletas. No a todo el mundo. Al Tercer Mundo encuentran el refugio para perseverar dentro de sus propias estructuras. Y esto es error imperdonable. Sus magisterios correspondientes se han de unificar, y sin intentar recorrer el camino que ha sido el del Primer Mundo, religiosa y educativamente, hacer tabla rasa. Y con los medios tecnológicos ahora disponibles establecer la educación adecuada, simultáneamente a la otra educación, la de los países evolucionados, situando ambas en una misma línea con proyecto común de racionalidad máxima, de acuerdo al conocimiento alcanzado en cada momento.

Las cualidades de clérigos y de los políticos son suficientemente importantes para no apreciarlos y aprovecharlos.

Los colectivos espontáneamente creados —familia, pueblos, etnias, razas, humanidad— no han tenido ni tienen un guía al cual rendirse para examinar el resultado caótico de sus

sistema de interrelación. De los siete mil millones de personas que forman el colectivo humano, además de los colectivos arriba nombrados, se han cobijado en otros colectivos artificiales que no han servido para interrelacionarse mejor. Son las iglesias personalizada en clerecías, en principio, y ahora los partidos políticos que proveen las gobernaciones de los mas o menos laberínticos estados-nación de fronteras inviolables, según acuerdos suscritos y respetados por la clase política mundial, a espaldas de los colectivos establecidos natural y espontáneamente. Los colectivos religiosos —lo que queda de ellos que todavía es mucho y demasiado— y los políticos, perviven inercialmente al ser entes organizativos sofisticados, frente a otros colectivos mas o menos "naturales" y no organizados. Ejemplos máximos de entre ellos, son los tres mundos establecidos Tercer Mundo: renta per cápita —hasta cinco mil euros—; Segundo Mundo: renta per cápita —de cinco mil uno a diez mil euros—; Primer Mundo: renta per cápita —mas de diez mil euros—. Que al no ser considerados se ha producido el laberinto global. No es solamente por caótico y desorganizado. Se ha convertido en laberinto peligroso, que si continúa evolucionando negativamente, puede ser capaz de desencadenar conflictos entre todos los colectivos: los organizados y los informales.

Sin estar preparados y con eficiencia muy escasa los políticos profesionales han acaparados los mecanismos de toma de decisiones de los colectivos. A través de los partidos políticos, donde una pequeña minoría controla no sólo la legislación y la acción de gobierno, sino que interfiere en la justicia y los cuerpos armados y pretende intervenir en la actividad de las empresas, los medios de comunicación, los movimientos culturales y las organizaciones sociales. Como si la clase política fuera una nueva aristocracia, una gran parte de los ciudadanos permanece ajena a esta actividad. En algunas partes del mundo no hay siquiera elecciones competitivas o gobiernos que dependan del voto. En los países democráticos, aumenta la abstención electoral, mientras que la afiliación a los partidos es extremadamente baja y ha ido decayendo desde hace varios decenios. Internamente, la mayor parte de los partidos políticos están dominados por una pequeñísima oligarquía; funcionan de arriba abajo, por el control de un pequeño grupo de políticos protegidos por el sistema.

Una gran parte de los males de la política actual que se analizan en este capítulo se puede explicar por el

reclutamiento del personal político por los partidos, el cual no se basa en la capacidad profesional, técnica o de visión de futuro de los candidatos potenciales, sino sobre todo en la fidelidad a la cúpula dirigente. Las personas que optan por la actividad política profesional suelen ser las que tienen menores cotas de oportunidad, es decir, aquellas con peores alternativas profesionales, económicas y de actividad privada, las cuales pueden encontrar en la política una actividad remuneradora y reconocida.

Los partidos políticos funcionan como grandes empresas que proporcionan medios de vida a sus miembros. Muchos políticos, como consecuencia de su misma debilidad técnico-profesional y de capacidad de gestión pública, se aferran a los cargos y diseñan mecanismos institucionales y estrategias para evitar la entrada de competidores más capacitados. La escasa educación política que se imparte en las escuelas y la exigua especialización profesional para el servicio público provista por las universidades se han mostrado insuficientes para hacer frente a los retos de la política real en el mundo actual. Como en otros laberintos analizados en este libro, la educación es una guía potencial, pero aún escasa y desorientada. La que reclama mayor atención.

SUGERENCIA (4)

Con la preservación del sistema que ha creado los laberintos culminados por el de la gobernabilidad corrupta que priva una evolución humana al ritmo posible y acorde con el nivel cultural del Primer Mundo y parte del Segundo, no se puede abordar un cambio que posibilite salirse de este caótico laberinto global creado. Solo es posible establecer una tendencia que por un escalado penoso económica y culturalmente, sin deconstruir, se interrumpa el crecimiento en los territorios mejor situados, y enlazando con lo que podría ser la salida de la crisis, operar como si esta continuase existente. Toda la actividad humana volcada al objetivo de nivelar razonablemente cultura y economía, dentro de los territorios de Primer y Segundo Mundo por una parte, y en la totalidad del Tercer Mundo.

Proceso lento, durante el cual, la tendencia a un nuevo sistema se aplique en primera fase esencialmente a una remodelación profunda de la educación. Intelectualizando la fraternidad paralelamente a como de manera espontánea se está intelectualizando el amor de pareja. Medio siglo de educación racional puede crear una sociedad racional libre de laberintos.

Epílogo

La no observación de las realidades establecidas en el mundo es el origen de todas las disfunciones, incoherencias y calamidades sufridas por la humanidad. Consideramos:

- *Nadie ni nada nos ha hecho individuales. "Somos individuales por naturaleza".*
- *La individualidad requiere ineludiblemente una aceptación por cada individuo, y la aceptación de la de todos, no retóricamente. Cordial y sinceramente. Esto quiere decir que la relación interhumana ha de establecerse anímicamente: ergo intelectual y sentimentalmente. Esto es la fraternidad. Hay que aprenderla. Y es por medio de una educación general e intencionada como puede aprenderse.*
- *La educación no debe solo contemplar la Tierra y el Universo a través de la ciencia descubriendo y creando realidades. Debe dirigirse a nuestra propia individualidad también. Hacernos autónomos y libres de tutelas y solidaridades. Una educación así concebida no puede admitir bases esotéricas de ningún tipo. No debe pues enseñar creencias. Ha de enseñar el resultado laberíntico que han creado.*
- *Además de individuales por naturaleza, somos simbióticos. Diferentes, pero afines para relacionar-nos y convivir agradablemente. Las afinidades existen. No hay que crearlas. Por afinidad existe la pareja sexual, la familia, y todos los colectivos existentes: pueblos, etnias, razas y humanidad. Todas, como los individuos, necesitan ser autónomos. Y esta es la única igualdad a perseguir. No para crear clones. Para hacer definitivamente posible la aceptación de las realidades que ahora situados en laberintos como los estudiados por los autores de este libro, nos obligan a ser beligerantes innecesaria e inconscientemente, a través de una relación forzada —de no aceptación del derecho de autoestima, fraternidad e igualdad— decenas de millones de indígenas al margen de la evolución humana; de centenares de millones de minoritarios étnicos incrustados sin asimilar en colectivos que las explota y simultáneamente los rechaza; y miles de millones de humanos viviendo en un sistema político que no considera las diferencias naturales por raza, etnia, y caracteres creados por la diversidad geográfica y climática de la Tierra.*

Bibliografía

Salvador Cardús

Cardús, Salvador. 2000. *El desconcert de l'educació*. Barcelona: Edicions La Campana.

Cardús, Salvador. 2003. *Propostes d'intervenció per a la conciliació d'horaris familiars, escolars i laborals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Cardús, Salvador. 2004. *Ben educats*. Barcelona: Edicions La Campana

Cardús, Salvador. 2009. "Domesticar el temps", a Cristina Brullet, coordinadora. *Temps i cura*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Jonhson, Steven. 2005. *Everything Bad is Good for You*. London: Allen Lane.

Lacroix, Michel. 2006. *Le culte de l'émotion*. Paris: Flammarion.

Luri, Gregorio. 2008. *L'escola contra el món*. Barcelona: La Campana.

Majno, Guido. 1991. *The Healing Hand*. Boston: Harvard University Press.

Martínez, Roger. 2007. *Taste in music as a cultural production*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Morin, Edgar. 1962. *L'esprit du temps*. Paris: Grasset.

Postman, Neil. 1985. *Amusing Ourselves to Death*. Nueva York: Penguin.

Blanca Heredia

Barro, Robert J. 2001. "Education and Economic Growth", en J.F. Helliwell ed., *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-being* .Paris: OECD.

Barro, Robert J., y Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Becker, Gary S. 1964. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Behrman, Jere R., y B.L. Wolfe. 1987. "How does Mother's Schooling Affect the Family's Health, Nutrition, Medical

Care Usage and Household?", *Journal of Econometrics*, 36.
Benhabib, J., y M. Spiegel. 1994. "The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from aggregate cross-country data", *Journal of Monetary Economics*, 34: 143-173.
Birdsall, N. 1993. "Social Development in Economic Development", World Bank Policy Research Working Papers, 1123. Washington DC.
Bowman, M. J. 1966. "The Human Investment Revolution in Economic Thought", *Sociology of Education*, 39, 2: 111-137.
Clemens, Michael A. 2004. "The Long Walk to School: International education goals in historical perspective", Center for Global Development, Working Paper No. 34.
Cochrane, S.H. 1979. *Fertility and Education: What Do We Really Know?*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
Cochrane, S.H., J. Leslie, y D.J. O'Hara. 1980. "Parental Education and Child Health: Inter-Country Evidence", en *The effects of Education on Health*, Washington D.C.: World Bank, Staff Working Paper No. 405.
Denison, E. F. 1962. *The Sources of Economic Growth in the United States and the alternatives before Us*. New York: Committee for Economic Development.
Fuller, Bruce, y Richard Rubinson. 1992. "Does the State Expand Schooling? Review of the Evidence", en Bruce Fuller and Richard Rubinson eds., *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. Nueva York: Praeger.
Hanushek, Eric. 2005. "Why Quality Matters in Education", *Finance and Development:* 15-19.
--- 2009. "The Economic Value of Education and Cognitive Skills", en David N. Plank et al. eds., *Handbook on Education Policy Research*. American Educational Research Association.
Hanushek, E., y D. Kimko. 2000. "Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations", *American Economic Review*, 90, 5, 1184-1208.
Jamison, D., y P. Moock. 1984. "Farmer Education and Farm Efficiency in Nepal: The Role of Schooling, Extension Services and Cognitive Skills", *World Development*, 12, 1: 67-86.

Lazear, E. 2003. “Teacher Incentives”, *Swedish Economic Policy Review*, 10, 179-214.

Lucas, Robert. 1998. “On the Mechanics of Economic Development”, *Journal of Monetary Economics*, 22, 1.

Meyer, John W., Francisco O. Ramírez, y Yasemin Nuhoglu Soyl. 1992. “World Expansion of Mass Education, 1870-1980”, *Sociology of Education*, 65, 2: 128-149.

Michaelowa, Katharina. 2004. “Aid Effectiveness Reconsidered”, HWWA Discussion paper No. 264. Hamburg Institute of International Economics.

Mulligan, C. B. 1999. "Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance", *Journal of Political Economy*, 107, 6, 2: 184-224.

PISA (Programme for International Student Assessment). OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). www.pisa.oecd.org

Psacharopoulos, G. 1984 “The Contribution of Education to Economic Growth: International Comparaisons”, en J.W. Kendrick ed., *International Comparaison of Productivity and Causes of the Slowdown*. Boston: Ballinger.

Rehme, G. 2007. “Education, Economic Growth and Measured Income Inequality”, *Economica,* 74: 493– 514.

Rizzuto, R., y P. Wachtel. 1980. “Further Evidence on the Returns to School Quality”, *Journal of Human Resources*, 15, 2: 240-54.

Schultz, T.W. 1961. “Investment in Human Capital”, *American Economic Review*, 51, 1.

Selowsky, M. 1969. “On the Measurement of Education’s Contribution to
Growth”, *Quarterly Journal of Economics*: 449-63.

Solmon, L. 1975. “The Definition of College Quality and its Impact on Earnings”, *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 537- 87.

Temple, J. 1999. “A Positive Effect of Human Capital on Growth”, *Economics Letters ,65*: 131–134.

TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). IAE (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). www.iea.nl

Wachtel, P. 1975. “The effect of School Quality on Achievement, Attainment Levels and Lifetime Earnigns”, *Explorations in Economic Research*, 2, 4: 502-36.

Acemoglu, Daron, and Joshua D. Angrist. 2000. "How large are the social returns to education? Evidence from compulsory schooling laws." In *NBER Macroeconomics Annual 2000*, edited by Ben S. Bernanke and Kenneth Rogoff. Cambridge, MA: MIT Press:9-59.

Acemoglu, Daron, Simon Johnson, and James A. Robinson. 2001. "The Colonial Origins of Comparative Development: An Empirical Investigation." *American Economic Review* 91,no.5 (December):1369-1401.

Alderman, Harold, Jere R. Behrman, David R. Ross, and Richard Sabot. 1996. "The returns to endogenous human capital in Pakistan's rural wage labor market." *Oxford Bulletin of Economics and Statistics* 58:29-55.

Altonji, Joseph G., and Charles R. Pierret. 2001. "Employer learning and statistical discrimination." *Quarterly Journal of Economics* 116,no.1 (February):313-350.

Angrist, Joshua D., and Victor Lavy. 1997. "The effect of a change in language of instruction on the returns to schooling in Morocco." *Journal of Labor Economics* 15,no.S1 (January):S48-S76.

Barber, Michael, and Mona Mourshed. 2007. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey and Company,

Barro, Robert J. 1991. "Economic growth in a cross section of countries." *Quarterly Journal of Economics* 106,no.2 (May):407-443.

Barro, Robert J., and Jong-wha Lee. 2001. "International data on educational attainment: Updates and implications." *Oxford Economic Papers* 53,no.3 (July):541-563.

Barro, Robert J., and Xavier Sala-i-Martin. 1995. *Economic Growth*. New York: McGraw-Hill, Inc.

———. 2004. *Economic Growth*. Second ed. Cambridge, MA: The MIT Press.

Bedard, Kelly. 2001. "Human capital versus signaling models: University access and high school dropouts." *Journal of Political Economy* 109,no.4 (August):749-775.

Behrman, Jere R., Lori G. Kletzer, Michael S. McPherson, and Morton Owen Schapiro. 1998. "The microeconomics of college choice, careers, and wages: Measuring the impact of higher education." *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 559(September):12-23.

Behrman, Jere R., David Ross, and Richard Sabot. 2008. "Improving the quality versus increasing the quantity of schooling: Estimates of rates of return from rural Pakistan." *Journal of Development Economics* 85,no.1-2 (February):94-104.

Benhabib, Jess, and Mark M. Spiegel. 1994. "The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data." *Journal of Monetary Economics* 34,no.2:143-174.

Bils, Mark, and Peter J. Klenow. 2000. "Does schooling cause growth?" *American Economic Review* 90,no.5 (December):1160-1183.

Bishop, John H. 1989. "Is the test score decline responsible for the productivity growth decline?" *American Economic Review* 79,no.1:178-197.

———. 1991. "Achievement, test scores, and relative wages." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:146-186.

Blackburn, McKinley L., and David Neumark. 1993. "Omitted-ability bias and the increase in the return to schooling." *Journal of Labor Economics* 11,no.3 (July):521-544.

———. 1995. "Are OLS estimates of the return to schooling biased downward? Another look." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):217-230.

Boissiere, Maurice X., John B. Knight, and Richard H. Sabot. 1985. "Earnings, schooling, ability, and cognitive skills." *American Economic Review* 75,no.5:1016-1030.

Bosworth, Barry P., and Susan M. Collins. 2003. "The empirics of growth: An update." *Brookings Papers on Economic Activity* 2003,no.2:113-206.

Card, David. 1999. "Causal effect of education on earnings." In *Handbook of labor economics*, edited by Orley Ashenfelter and David Card. Amsterdam: North-Holland:1801-1863.

Ciccone, Antonio, and Elias Papaioannou. 2005. "Human Capital, the Structure of Production, and Growth." Barcelona, Universitat Pompeu Fabra

Coulombe, Serge, and Jean-François Tremblay. 2006. "Literacy and Growth. ." *Topics in Macroeconomics* 6,no.2:Article 4.

Coulombe, Serge, Jean-François Tremblay, and Sylvie Marchand. 2004. *Literacy scores, human capital and growth across fourteen OECD countries*. Ottawa: Statistics Canada

De Gregorio, José, and Jong-Wha Lee. 2002. "Education and Income Inequality: New Evidence from Cross-Country Data." *Review of Income and Wealth* 48,no.3:395-416.

Deere, Donald. 2001. "Trends in wage inequality in the United States." In *The causes and consequences of increasing inequality*, edited by Finis Welch. Chicago: University of Chicago Press:9-35.

Deere, Donald, and Jelena Vesovic. 2006. "Educational Wage Premiums and the U.S. Income Distribution: A Survey " In *Handbook of the Economics of Education*, edited by Eric A. Hanushek and Finis Welch. Amsterdam: North Holland:255-306.

Dugan, Dennis J. 1976. "Scholastic achievement: its determinants and effects in the education industry." In *Education as an industry*, edited by Joseph T. Froomkin, Dean T. Jamison and Roy Radner. Cambridge, MA: Ballinger:53-83.

Easterly, William. 2002. *The elusive quest for growth: An economists' adventures and misadventures in the tropics*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Ehrlich, Isaac. 1975. "On the relation between education and crime." In *Education, income, and human behavior*, edited by F. Thomas Juster. New York: McGraw-Hill:313-337.

Farrell, Philip, and Victor R. Fuchs. 1982. "Schooling and health: The Cigarette Connection." *Journal of Health Economics* 1,no.3 (December):217-230.

Finnie, Ross, and Ronald Meng. 2002. "Minorities, cognitive skills, and incomes of Canadians." *Canadian Public Policy* 28:257-273.

Glewwe, Paul. 1996. "The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for educational policy: A critical assessment." *Journal of Development Economics* 51,no.2 (December):267-290.

———. 2002. "Schools and skills in developing countries: Education policies and socioeconomic outcomes." *Journal of Economic Literature* 40,no.2 (June):436-482.

Goldin, Claudia. 1998. "America's graduation from high school: The evolution and spread of secondary schooling in the twentieth century." *Journal of Economic History* 58(June):345-374.

Goldin, Claudia, and Lawrence F. Katz. 2008. *The Race between Education and Technology*. Cambridge: Harvard University Press.

Gordon, Robert, Thomas J. Kane, and Douglas O. Staiger. 2006. "Identifying effective teachers using performance on the job." Hamilton Project, Washington, Brookings Institution (April).

Green, David A., and W. Craig Riddell. 2003. "Literacy and earnings: An investigation of the interaction of cognitve and unobsrved skills in earnings generation." *Labour Economics* 10:165-184.

Grogger, Jeffrey T., and Eric Eide. 1993. "Changes in college skills and the rise in the college wage premium." *Journal of Human Resources* 30,no.2 (Spring):280-310.

Hanushek, Eric A. 1995. "Interpreting recent research on schooling in developing countries." *World Bank Research Observer* 10,no.2 (August):227-246.

———. 2002. "Publicly provided education." In *Handbook of Public Economics*, edited by Alan J. Auerbach and Martin Feldstein. Amsterdam: Elsevier:2045-2141.

———. 2003a. "The failure of input-based schooling policies." *Economic Journal* 113,no.485 (February):F64-F98.

———. 2003b. "The importance of school quality." In *Our Schools and Our Future: Are We Still at Risk?*, edited by Paul E. Peterson. Stanford, CA: Hoover Institution Press:141-173.

———. 2008. "Incentives for Efficiency and Equity in the School System." *Perspektiven der Wirtschaftspolitik* 9,no.Special Issue:5-27.

———. 2009. "Teacher deselection." In *Creating a new teaching profession*, edited by Dan Goldhaber and Jane Hannaway. Washington, DC: Urban Institute Press.

Hanushek, Eric A., John F. Kain, and Steve G. Rivkin. 2004a. "The revolving door." *Education Next* 4,no.1 (Winter):77-82.

———. 2004b. "Why public schools lose teachers." *Journal of Human Resources* 39,no.2:326-354.

Hanushek, Eric A., and Dennis D. Kimko. 2000. "Schooling, labor force quality, and the growth of nations." *American Economic Review* 90,no.5 (December):1184-1208.

Hanushek, Eric A., and Richard R. Pace. 1995. "Who chooses to teach (and why)?" *Economics of Education Review* 14,no.2 (June):101-117.

Hanushek, Eric A., and Steven G. Rivkin. 2004. "How to improve the supply of high quality teachers." In *Brookings Papers on Education Policy 2004*, edited by Diane Ravitch. Washington, DC: Brookings Institution Press:7-25.

Hanushek, Eric A., Steven G. Rivkin, and Lori L. Taylor. 1996. "Aggregation and the estimated effects of school resources." *Review of Economics and Statistics* 78,no.4 (November):611-627.

Hanushek, Eric A., and Ludger Woessmann. 2007. *Education quality and economic growth*. Washington: World Bank.

———. 2008. "The role of cognitive skills in economic development." *Journal of Economic Literature* 46,no.3 (September):607-668.

———. 2009a. "Do Better Schools Lead to More Growth?" NBER, Cambridge, MA, W14633, National Bureau of Economic Research

———. 2009b. "Schooling, cognitive skills, and the Latin American growth puzzle." NBER, Cambridge, MA, WP 15066, National Bureau of Economic Research (June).

Hanushek, Eric A., and Lei Zhang. 2008. "Quality Consistent Estimates of International Returns to Skill." (mimeo), Hoover Institution, Stanford University (March).

Harbison, Ralph W., and Eric A. Hanushek. 1992. *Educational performance of the poor: lessons from rural northeast Brazil*. New York: Oxford University Press.

Haveman, Robert H., and Barbara L. Wolfe. 1984. "Schooling and economic well-being: The role of nonmarket effects." *Journal of Human Resources* 19,no.3 (Summer):377-407.

Heckman, James J., and Paul A. LaFontaine. 2007. "The American high school graduation rate: Trends and levels." NBER Working Papers, Cambridge, MA, No. 13670, National Bureau of Economic Research (December).

Heckman, James J., and Edward Vytlacil. 2001. "Identifying the role of cognitive ability in explaining the level of and change in the return to schooling." *Review of Economics and Statistics* 83,no.1 (February):1-12.

Jamison, Eliot A., Dean T. Jamison, and Eric A. Hanushek. 2007. "The effects of education quality on mortality decline and income growth." *Economics of Education Review* 26,no.6 (December):772-789.

Jaynes, Gerald David, and Robin M. Jr Williams. 1989. *A common destiny: Blacks and American society*. Washington, DC: National Academy Press.

Jolliffe, Dean. 1998. "Skills, schooling, and household income in Ghana." *World Bank Economic Review* 12,no.1 (January):81-104.

Jorgenson, Dale W., and Barbara M. Fraumeni. 1992. "Investment in education and U.S. economic growth." *Scandinavian Journal of Economics* 94,no.Supplement:51-70.

Juhn, Chinhui, Kevin M. Murphy, and Brooks Pierce. 1993. "Wage inequality and the rise in returns to skill." *Journal of Political Economy* 101,no.3 (June):410-442.

Kane, Thomas J., Jonah E. Rockoff, and Douglas O. Staiger. 2006. "What Does Certification Tell Us About Teacher Effectiveness? Evidence from New York City." Working Paper No. 12155, National Bureau of Economic Research (April).

Knight, John B., and Richard H. Sabot. 1990. *Education, productivity, and inequality*. New York: Oxford University Press.

Kosters, Marvin H. 1991. "Wages and demographics." In *Workers and their wages*, edited by Marvin H. Kosters. Washington, DC: The AEI Press:1-32.

Krueger, Anne O. 1974. "The political economy of the rent seeking society." *American Economic Review* 64,no.3 (June):291-303.

Layard, Richard, and George Psacharopoulos. 1974. "The screening hypothesis and the returns to education." *Journal of Political Economy* 82,no.5 (September/October):985-998.

Lazear, Edward P. 2003. "Teacher incentives." *Swedish Economic Policy Review* 10,no.3:179-214.

Leibowitz, Arleen. 1974. "Home investments in children." *Journal of Political Economy* 82,no.2, Pt II (March/April):S111-S131.

Levy, Frank, and Richard J. Murnane. 1992. "U.S. earnings levels and earnings inequality: A review of recent trends and proposed explanations." *Journal of Economic Literature* 30,no.3 (September):1333-1381.

Lochner, Lance, and Enrico Moretti. 2001. "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports." WP 8605, (November).

Lucas, Robert E. 1988. "On the mechanics of economic development." *Journal of Monetary Economics* 22(July):3-42.

Mankiw, N. Gregory, David Romer, and David Weil. 1992. "A contribution to the empirics of economic growth." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.2 (May):407-437.

Manski, Charles F., and David A. Wise. 1983. *College choice in America*. Cambridge: Harvard University Press.

McArthur, John W., and Jeffrey D. Sachs. 2001. "Institutions and Geography: Comment on Acemoglu, Johnson and Robinson (2000)." Cambridge, MA, NBER Working Paper 8114, National Bureau of Economic Research

McIntosh, Steven, and Anna Vignoles. 2001. "Measuring and assessing the impact of basic skills on labor market outcomes." *Oxford Economic Papers* 53:453-481.

McMahon, Walter W. 1991. "Relative returns to human and physical capital in the U.S. and efficient investment strategies." *Economics of Education Review* 10,no.4:283-296.

Michael, Robert T. 1982. "Measuring non-monetary benefits of education: A survey." In *Financing education: Overcoming inefficiency and inequity*, edited by Walter W. McMahon and Terry G. Geske. Urbana, IL: University of Illinois Press:119-149.

Moll, Peter G. 1998. "Primary schooling, cognitive skills, and wage in South Africa." *Economica* 65,no.258 (May):263-284.

Mulligan, Casey B. 1999. "Galton versus the human capital approach to inheritance." *Journal of Political Economy* 107,no.6, pt. 2 (December):S184-S224.

Murnane, Richard J., John B. Willett, M. Jay Braatz, and Yves Duhaldeborde. 2001. "Do different dimensions of male high school students' skills predict labor market success a decade later? Evidence from the NLSY." *Economics of Education Review* 20,no.4 (August):311-320.

Murnane, Richard J., John B. Willett, Yves Duhaldeborde, and John H. Tyler. 2000. "How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings?" *Journal of Policy Analysis and Management* 19,no.4 (Fall):547-568.

Murnane, Richard J., John B. Willett, and Frank Levy. 1995. "The growing importance of cognitive skills in wage determination." *Review of Economics and Statistics* 77,no.2 (May):251-266.

Murphy, Kevin M., and Finis Welch. 1989. "Wage premiums for college graduates: Recent growth and possible explanations." *Educational Researcher* 18,no.4 (May):17-26.

———. 1992. "The structure of wages." *Quarterly Journal of Economics* 107,no.1 (February):285-326.

National Association of State Boards of Education. 1997. "Teacher tenure." *Policy Updates* 5,no.3 (February):1.

National Council on Teacher Quality. 2007. *State teacher policy yearbook, 2007*. Washington: National Council on Teacher Quality

Neal, Derek, and William R. Johnson. 1996. "The role of pre-market factors in black-white differences." *Journal of Political Economy* 104,no.5 (October):869-895.

Nelson, Richard R., and Edmund Phelps. 1966. "Investment in humans, technology diffusion and economic growth." *American Economic Review* 56,no.2 (May):69-75.

Nickell, Stephen. 2004. "Poverty and worklessness in Britain." *Economic Journal* 114(March):C1-C25.

O'Neill, June. 1990. "The role of human capital in earnings differences between black and white men." *Journal of Economic Perspectives* 4,no.4 (Fall):25-46.

Organisation for Economic Co-operation and Development. 2008. *Education at a Glance: OECD Indicators 2008*. Paris, France: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Parente, Stephen L., and Edward C. Prescott. 1994. "Barriers to technology adoption and development." *Journal of Political Economy* 102,no.2 (April):298-321.

———. 1999. "Monopoly rights: A barrier to riches." *American Economic Review* 89,no.5 (December):1216-1233.

Pierce, Brooks, and Finis Welch. 1996. "Changes in the structure of wages." In *Improving America's schools: The role of incentives*, edited by Eric A. Hanushek and Dale W. Jorgenson. Washington, DC: National Academy Press:53-73.

Psacharopoulos, George. 1994. "Returns to investment in education: A global update." *World Development* 22,no.9 (September):1325-1344.

Riley, John G. 2001. "Silver signals: Twenty-five years of screening and signaling." *Journal of Economic Literature* 39,no.2 (June):432-478.

Rivkin, Steven G. 1995. "Black/white differences in schooling and employment." *Journal of Human Resources* 30,no.4 (Fall):826-852.

Rivkin, Steven G., Eric A. Hanushek, and John F. Kain. 2005. "Teachers, schools, and academic achievement." *Econometrica* 73,no.2 (March):417-458.

Romer, Paul. 1990. "Endogenous technological change." *Journal of Political Economy* 99,no.5,pt. II:S71-S102.

Sachs, Jeffrey D., and Andrew Warner. 1995. "Economic Reform and the Process of Global Integration." *Brookings Papers on Economic Activity* 1:1-96.

Schultz, Theodore W. 1975. "The value of the ability to deal with disequilibria." *Journal of Economic Literature* 13:827-846.

Smith, James P., and Finis Welch. 1989. "Black economic progress after Myrdal." *Journal of Economic Literature* 27,no.2 (June):519-564.

Spence, A. Michael. 1973. "Job market signalling." *Quarterly Journal of Economics* 87,no.3 (August):355-374.

Stanley, Harold W., and Richard G. Niemi. 2000. *Vital statistics on American politics*. Washington, DC: CQ Press.

Teixeira, Ruy A. 1992. *The disappearing American voter*. Washington, DC: Brookings.

Toch, Thomas, and Robert Rothman. 2008. "Rush to judgment: teacher evaluation in public education." Education Sector Reports, Washington, Education Sector (January).

U.S. Bureau of the Census. 1975. *Historical statistics of the United States, colonial times to 1970, bicentennial edition*. Vol. 1 and 2. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

———. 2000. *Statistical abstract of the United States: 2000*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

U.S. Department of Education. 1996. *Education indicators: An International Perspective*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

UNESCO. 2008. *Overcoming inequality: Why governance matters. EFA Global monitoring report 2009*. Paris: UNESCO.

United Nations. 2009. *The millennium development goals report 2009*. New York: United Nations.

Vijverberg, Wim P.M. 1999. "The impact of schooling and cognitive skills on income from non-farm self-employment." In *The economics of school quality investments in developing countries: An empirical study of Ghana*, edited by Paul Glewwe. New York: St. Martin's Press (with University of Oxford):206-252.

Weiss, Andrew. 1995. "Human capital vs. signalling explanations of wages." *Journal of Economic Perspectives* 9,no.4 (Fall):133-154.

Welch, Finis. 1970. "Education in production." *Journal of Political Economy* 78,no.1 (January/February):35-59.

Wolfe, Barbara L., and Sam Zuvekas. 1995. "Nonmarket outcomes of schooling." Discussion Paper No. 1065-95, (May).

Wolpin, Kenneth I. 1977. "Education and screening." *American Economic Review* 67,no.5 (December):949-958.

World Bank. 1993. *The East Asian miracle: Economic growth and public policy*. New York: Oxford University Press.

Wößmann, Ludger. 2003. "Specifying human capital." *Journal of Economic Surveys* 17,no.3:239-270.

———. 2007. "International Evidence on Expenditure and Class Size: A Review." In *Brookings Papers on Education Policy*. Washington D.C.: Brookings:245-272.

Nota sobre los autores

Salvador Cardús es doctor en Ciencias Económicas y Decano de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Autor, entre otros libros, de *El desconcierto de la educació*n y *Bien educados*.

***Laia Carol** periodista.*

Walter Feinberg es catedrático de Filosofía de la Educación en el departamento de Estudios en Política Educativa de la Universidad de Illinois, Urbana-Champaign. Co-autor, entre otros libros, de *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*.

Eric Hanushek es investigador de la Hoover Institution en la Universidad de Stanford. Asesor de la UNESCO para temas de educación, miembro del Consejo Nacional de Estados Unidos de las Ciencias de la Educación y del Comité Asesor del Gobernador de California para la excelencia en educación. Autor, entre otros libros, de *Handbook on the Economics of Education*.

Blanca Heredia es representante de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y directora del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) en América Latina. Autora de diversos estudios sobre políticas de desarrollo, especialmente sobre la educación y otras reformas estructurales.

José Antonio Marina es profesor, fisólofo y ensayista. Promotor del proyecto 'Movilización Educativa'. Co-autor, entre otros libros, de *La familia en el proceso educativo* y de un libro de texto sobre *Educación para la ciudadanía*.

Artur Moseguí i Gil es economista y actuario por la Universidad de Barcelona.

Sergio Rizzo y Gian Antonio Stella son periodistas y editorialistas del diario *Il Corriere della Sera*, en Milán, Italia. Co-autores del libro *La casta: Cosí i politici italiano sono diventati intoccabili*.

Isabelle Schulte-Tenckhoff es profesora de antropología en el Instituto Graduado de Estudios Internacionales y del Desarrollo, en Ginebra, Suiza. Estudiosa de los derechos de las minorías y los pueblos indígenas y de las relaciones entre cultura y derechos legales. Co-autora, entre otros libros, de *Le droit et les minorités* y *Droits des peuples autochtones: acquis et défis*.

Elisa Soler es licenciada en Historia del Arte por la Universidad de Barcelona y gestora cultural.