

Si caza ratones, es un buen gato

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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