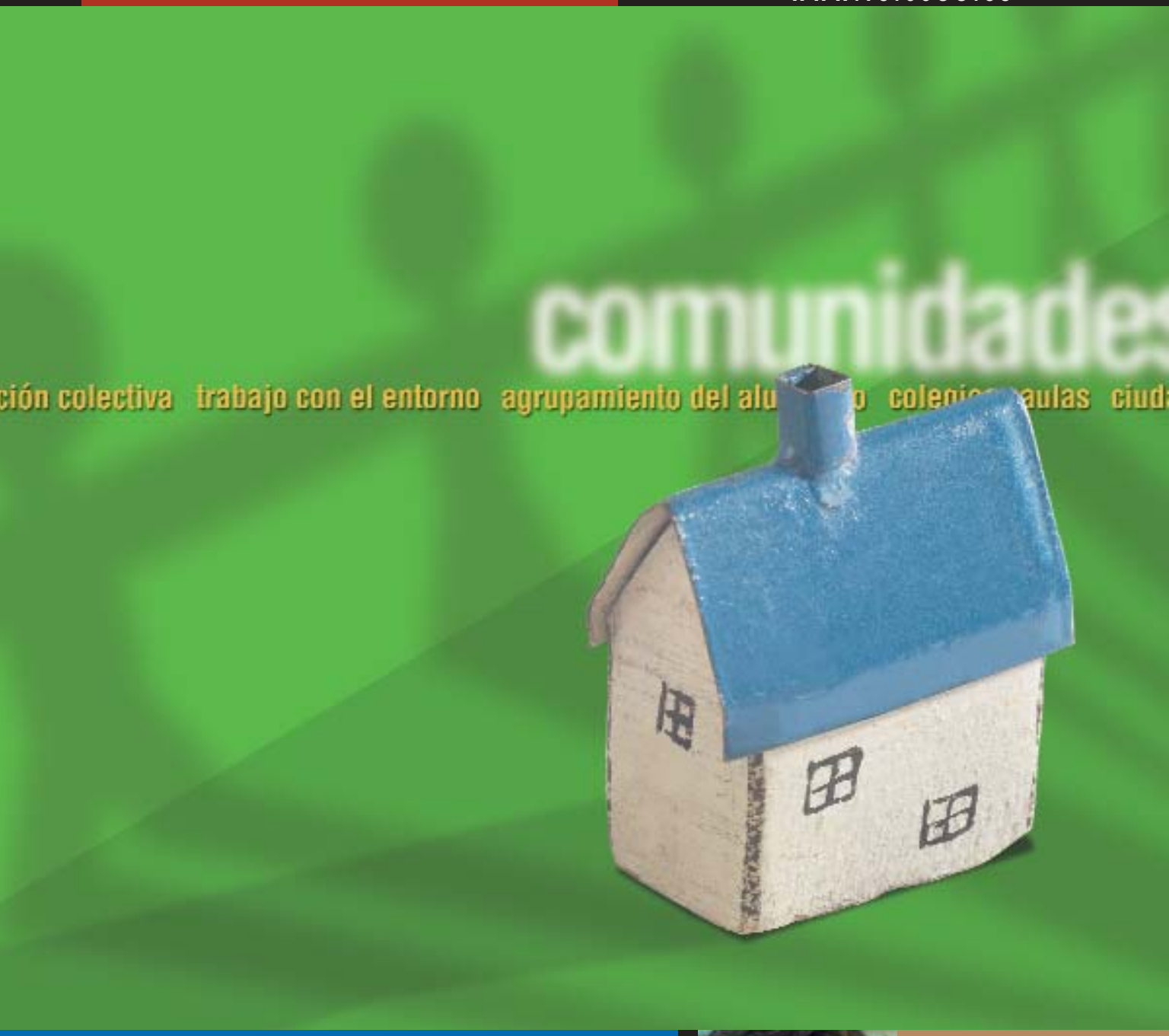
T.E.

Federación de Enseñanza CC.OO.

Trabajadores /as de la Enseñanza
Treballadors/es de l'Ensenyament
Traballadores/as do Ensino
Irakaskuntzako Langileak
Trabayadores de la Enseñanza
Treballadors/as de l'Amostranza

NÚMERO 249. ENERO DE 2004

www.fe.ccoo.es



Comunidades de aprendizaje

Propuesta sobre el Estatuto docente

ENTREVISTA

Marina Subirats

sumario

NÚMERO 249. ENERO DE 2004

Editorial
Participación y debate ante los congresos de CC.OO.
Fernando Lezcano 3

Miscelánea 4

Noticias 5

Informe
En los últimos diez años el gasto educativo bajó del 6% al 5,7% del PIB 7

Entrevista
Marina Subirats
"Con la LOCE se puede volver a las clases segregadas por sexos"
Jaime Fernández 9

Actualidad profesional
Líneas maestras de nuestra propuesta de Estatuto docente
Fernando Lezcano 36

FIES
La mujer en la Guerra Civil 39

Consultas jurídicas
Carmen Perona Mata 40

Libros 41

Cultura
Locos al volante
Víctor Pliego 41

Mujeres
Jornadas sobre mujer y negociación colectiva
Secretaría de la Mujer 42

Crónica bufa
El año nuevo
Chiño 42

TEMA DEL MES

Comunidades de aprendizaje

Una experiencia educativa con futuro
César Coll 12

Las aulas como Comunidades de aprendizaje
Javier Onrubia 14

De la adaptación a la diversidad a la transformación para la igualdad
Lidia Puigvert y Ramón Flecha 16

La recuperación del sentido educativo
Pablo del Río 31

Dimensión social y comunitaria de la educación
Ignasi Vila 34

Ha coordinado el Tema del Mes
Luisa Martín, *Relaciones institucionales FE CC.OO.*

bakeaz

PÁGINAS CENTRALES

CUADERNOS BAKEAZ
Xabier Etxeberría

Educación en virtudes cívicas ante la violencia de ETA

ENTREVISTA

Jose Ángel Cuerda y Josu Ugarte Por Ricardo Arana

T.E.

DIRECCIÓN
José Benito Nieto

REDACTOR JEFE
Jaime Fernández

CONSEJO DE REDACCIÓN
Fernando Lezcano, Juan Manuel González, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Rafael Villanueva, Pedro Badía, Mª Jesús Caudevilla, Miguel Recio, Bernat Asensi, Diego Justicia

CORRESPONSALES
• Andalucía: Isidoro García • Aragón: Manuel M. Morales • Asturias: Antonio G. Abúlez • Baleares: Antonio Cirerol • Canarias: Chaule G. Payser • Cantabria: Iñaki Piñedo • Castilla-La Mancha: Ángel Ponce • Castilla y León: Marcos García • Catalunya: Luz H. Jabardo • Ceuta: Chico López • Extremadura: Tomás Chaves • Euskadi: Mila García • Galicia: Manolo Barreira • La Rioja: Vicente Martínez • Madrid: Pedro Badía • Melilla: Caridad Navarro • Murcia: Antonio Rubio • Navarra: Eloy Jordán • País Valencià: Mª Jesús Pérez

EDITA
Federación de Enseñanza de CC.OO. Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid. Teléfono: 91 540 92 06. Fax: 91 548 03 20
E-mail: te@fe.ccoo.es - Páginas web: www.fe.ccoo.es

DISEÑO: IO, Centro de diseño y animática. Telf. 91 542 65 09
PORTADA Y MAQUETACIÓN: Graforama. Telf. 91 725 50 78
PRODUCCIÓN: Paralelo. Telf. 91 369 42 48
PUBLICIDAD: H.G. Agentes. Pza. Conde Valle Suchill, 7. Teléfono: 91 447 43 19
DEPOSITO LEGAL: M. 4406-1992
ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D. Difusión gratuita

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

Participación y debate ante los congresos de CC.OO.

Fernando Lezcano
Secretario general FECCOO

LOS DÍAS 27, 28 y 29 de mayo se celebrará en Madrid el 9º Congreso de la Federación de Enseñanza de CC.OO., un mes después del 8º Confederal, por lo que, con la convocatoria de las asambleas para el debate y la elección de delegados y delegadas, han comenzado ya los procesos congresuales en el sindicato. El éxito de estas discusiones dependerá de la participación de todas y todos, por lo que os pedimos que asistáis a las asambleas a las que se os convoquen.

Todo Congreso, en nuestro sindicato al menos, constituye un gran acto de participación democrática, pues, no en vano, se trata del máximo "órgano de dirección". En efecto, cada cuatro años se convoca a toda la afiliación para hacer balance del trabajo realizado en el período anterior, establecer las grandes líneas de actuación para el futuro y elegir a las personas que asumirán la responsabilidad colegiada de llevar a cabo lo que se acuerde en él.

Éste es, además, un proceso que reviste especial importancia, dada la dinámica económica, política, social y educativa en la que hemos tenido que actuar y que, previsiblemente, será parecida a la del próximo período.

La globlalización neoliberal; la hegemonía de EEUU con su expresión más dramática, como es la estela de guerra y miseria que está dejando en los más diversos rincones del mundo; las dificultades para la construcción política y social de la Unión Europea; las políticas antisociales y de desmantelamiento del sector público promovido por la derecha en España, haciendo gala de un autoritarismo sin precedentes, son algunos de los elementos que han enmarcado nuestra actuación en el plano más general, como es el que compete a la Confederación Sindical de CC.OO. Estos elementos se hacen merecedores de una profunda reflexión con el objetivo de establecer las estrategias más adecuadas para así dar sentido a nuestra función, que no es otra que luchar para una progresiva mejora de las condiciones de vida y de trabajo de los asalariados.

En el plano Federal, esta legislatura que acaba ha sido una de las más prolijas en actuaciones y que más tristemente será recordada por su carácter regresivo. Esgrimiendo el mismo estilo autoritario que ha caracterizado las actuaciones del presidente del Gobierno, los responsables del Ministerio de Educación han legislado sólo para una parte de la sociedad, pactando las reformas educativas materializadas en la LOCE y la LOU con la jerarquía eclesiástica, las patronales de la enseñanza privada y los sectores más conservadores y corporativos del profesorado y despreciando la opinión de todos los demás.

En este contexto, reflexionar sobre la trascendencia de los cambios que se han operado, sobre cuál ha sido nuestra actuación y sobre qué panorama educativo se dibuja para el futuro es indispensable si queremos fijar, con garantías de éxito, la estrategia que el sindicato y, por extensión, todas las fuerzas progresistas de la enseñanza debemos seguir ante la nueva etapa que se inaugurará a raíz de la coincidencia en el tiempo de una nueva legislatura tras las elecciones previstas para marzo y de nuestros congresos.

En este sentido, cuando el Consejo de la Federación de Enseñanza convocó el 9º Congreso nos marcamos tres grandes objetivos, sobre los cuales después hemos hecho girar los materiales que se presentan a debate y que son:

• Convertir a CC.OO. en un verdadero contrapoder, capaz de condicionar las políticas que pretenda desarrollar el nuevo Gobierno que salga de las urnas, sea del color que sea. Este objetivo sólo podremos alcanzarlo si reforzamos nuestra afiliación y nuestra capacidad de representación, lo que a su vez sólo será posible si damos mayor protagonismo a los afiliados y afiliadas y garantizamos el más estrecho y permanente contacto con los centros de trabajo.

Promoveremos la negociación con las administraciones públicas de estatutos básicos para regular los derechos y deberes del personal que desempeña una función docente

• Promover un acuerdo político y social por la Educación, con tal de alcanzar un consenso básico que sitúe a este servicio público en la primera línea de la política del Estado y que al mismo tiempo asegure la estabilidad al sistema educativo, preservándolo de los vaivenes políticos y de los posibles cambios de coyuntura. Dicho acuerdo, que debería ser fruto del diálogo entre todos los agentes políticos y sociales y en el que la comunidad educativa tendría el protagonismo que le corresponde, incluiría aspectos tan ineludibles como la verdadera búsqueda de la calidad educativa en un sistema que garantice la igualdad, la financiación de la enseñanza, procurando los mecanismos de compensación interterritorial, la coexistencia pacífica de las redes educativas, la revalorización social del profesorado, la participación democrática de la comunidad educativa en el gobierno de los centros y del sistema, etc.

• Por último, nos proponemos potenciar la negociación colectiva como instrumento indispensable para alcanzar nuestros objetivos. En este sentido, promoveremos la negociación con las administraciones públicas de estatutos básicos para regular los derechos y deberes del personal que desempeña una función docente tanto en la universidad como en el sistema anterior a ella, y una articulación de los convenios colectivos para todo el personal contratado laboral, que nos permita ampliar derechos y ofrecer más y mejor cobertura a los colectivos de trabajadores de estos sectores.

El Gobierno francés prohibirá los signos religiosos en los centros escolares

El Gobierno francés promulgará el próximo curso una ley que prohibirá el uso en los centros escolares de Francia de "vestimentas y signos que manifiesten una pertenencia religiosa o política". La prohibición afectará a los símbolos "ostensibles", como *hiyab* o velos musulmanes, *kippas* judíos y grandes crucifijos, aunque se permitirán los "discretos", como collares con pequeñas cruces, estrellas de David, manos de Fátima o ediciones en miniatura del Corán. Esta iniciativa ha sido anunciada por el presidente de la República, Jacques Chirac tras sopesar las propuestas de la Comisión de expertos presidida por Bernard Stasi, encargada de abordar este problema.

1.262 profesores de 29 institutos catalanes se pronuncian contra la LOCE

Un total de 1.262 profesores de los 29 institutos del Bages, Berguedà y Osona, en los que estudian más de 12.000 alumnos, han hecho público un manifiesto contra la LOCE en el que denuncian un recorte "muy importante" de las competencias autonómicas en enseñanza, que puede derivar en una falta de "ilusión" y "motivación" del profesorado y los equipos directivos. También critican la "creciente jerarquización" en los centros, que limita la participación del profesorado en la gestión de éstos. Asimismo, se oponen a la incorporación de un área educativa obligatoria de Religión, materia que, en su opinión, debería corresponder al ámbito privado.

CC.OO. advierte del envejecimiento de la plantilla docente en Cataluña

El 66% del profesorado de la enseñanza pública catalana tiene más de 40 años, según un informe elaborado por la Federación de Enseñanza de CC.OO. de Cataluña. En Europa, la edad de un 35,5% de los docentes oscila entre los 40 y los 50 años, media que en España está en el 32,8% y en un 42,8% en Cataluña. Es en Secundaria donde se concentra el profesorado de más edad, con una media de 44,2 años, mientras que en Infantil y Primaria esta media se sitúa en los 44. La media de edad de las profesoras es de 43,4 años, frente a una media de 45,59 de los profesores. CC.OO. propone un paquete de mejoras relativas a las condiciones laborales del profesorado y otras encaminadas al reconocimiento social de la labor docente.

¿Por qué...

...el Gobierno ha incluido en el currículo de la Religión cuestiones como "el divorcio y su problemática", "la finalidad básica de la sexualidad" o la "manipulación genética, aborto, eutanasia, legítima defensa, pena de muerte, drogas y alcoholismo"?

...el Ministerio de Educación ofreció una rueda de prensa para presentar el balance de la legislatura y luego convocó a 200 personas en un hotel madrileño para contar lo mismo?

...en ese balance de legislatura los responsables del MECD no dijeron nada del mal funcionamiento de la ANECA?

...la ministra Pilar del Castillo lleva cuatro años hablando del fracaso escolar, que atribuye al sistema educativo, como si no fuera con ella?

...sólo el 7,2% de las alumnas de Bachillerato eligen la modalidad tecnológica, apenas el 25% de las estudiantes las ingenierías y representan el 22% del personal investigador en el mercado laboral, según el Libro blanco de las mujeres de Catalunya en el mundo de la ciencia y la tecnología*?*

Rincón de citas

"Al rendimiento escolar de nuestros hijos solemos darle una importancia totalmente infundada. Y también esto no es sino un respeto por la pequeña virtud del éxito. Debería bastarnos que no se quedaran demasiado retrasados respecto a los otros, que no los suspendieran en los exámenes; pero nosotros no nos contentamos con esto; exigimos de ellos el éxito, queremos que den satisfacción a nuestro orgullo. Si van mal en la escuela, o simplemente, no tan bien como nosotros pretendemos, inmediatamente alzamos entre ellos y nosotros la barrera del descontento constante".

Natalia Ginzburg 1916-1991

Concentración de delegados sindicales ante el MECD para reclamar objetividad en las pruebas de acceso docente

Protesta sindical para exigir a Educación que asegure la objetividad en las oposiciones

Más de mil delegados y delegadas sindicales de todo el Estado se concentraron el pasado día 2 de diciembre ante la sede del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en Madrid, para que las autoridades educativas recojan sus reivindicaciones ante la negociación del borrador del real decreto de acceso a la función pública docente

TRAS UNA reunión con los representantes de las organizaciones convocantes de la concentración, los responsables del MECD se comprometieron a presentar una propuesta en la que se garantizará la objetividad de las pruebas, se asegurará que no se produzcan variaciones sustanciales en los temarios y se otorgará el mayor peso posible a los méritos, particularmente a la experiencia docente. Además, el MECD se compromete a tramitar el nuevo decreto de acceso a la docencia tras las correspondientes negociaciones con los sindicatos, de manera que pueda publicarse en el BOE de finales de enero de 2004.

La Federación de Enseñanza de CC.OO. exige que en el decreto se garantice la objetividad de las pruebas, y que la experiencia docente puntúe el máximo de lo permitido por las sentencias emitidas por los tribunales de justicia sobre este asunto.

CC.OO. aboga por que el baremo incluya hasta un 45% de la nota por méritos. En este momento, la Administración no está dispuesta a fijar más allá de un 15% el conjunto de los méritos en el baremo.

Este decreto afectará al 15% de la plantilla de los profesores interinos y a los titulados de Escuelas de Magisterio y universidad sin experiencia docente que participan en las oposiciones.

LOCE

Aprobado el decreto de requisitos mínimos de los centros escolares

EL BOLETÍN Oficial del Estado (BOE) del pasado 10 de diciembre publicó el real decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares en régimen general. Según el decreto, los centros de Infantil tendrán un mínimo de tres unidades y un máximo de 25 alumnos por aula. Impartirán la etapa los maestros de la especialidad correspondiente. Los centros de Primaria tendrán como mínimo una unidad por cada curso y un máximo de 25 alumnos. Los centros que impartan la ESO y FP tendrán como máximo 30 alumnos por clase y 35 en el Bachillerato. Asimismo, el BOE de esa fecha publicó también otro real decreto por el que se establecen las especialidades básicas de inspección educativa.

Mejoras

Acuerdo sobre medidas de apoyo al profesorado dependiente del MECD

El pasado 1 de diciembre el MECD firmó con los sindicatos docentes mayoritarios CC.OO., UGT, CSIF y ANPE la aplicación en su territorio de gestión de medidas de apoyo al profesorado, de acuerdo con lo contenido en la LOCE

ENTRE estas medidas figuran el reconocimiento de la función tutorial y de la especial dedicación al centro, la reducción de la jornada lectiva para los profesores mayores de 55 años y la protección y asistencia jurídica y responsabilidad civil.

Además, el MECD incrementará el número de licencias retribuidas por estudios y la convergencia retributiva del personal docente de Ceuta y Melilla en torno a la medida de las administraciones educativas en materia de gratificación extraordinaria.

El acuerdo recoge la retribución de un complemento compensatorio para aquellos maestros que por necesidades educativas en la ESO impartan la docencia en este tramo. El importe del complemento será de 1.225,44 euros anuales a fin de homologar sus retribuciones con las de los maestros de aquellas comunidades autónomas que ya lo perciben. Por último, el MECD promoverá ante las instancias correspondientes la prórroga del sistema de jubilación voluntaria previsto en la LOGSE.

OPOSICIONES DOCENTES
Infantil, Primaria, Secundaria y P.T.F.P.
Preparación presencial y a distancia
NUEVO TEMARIO LOCE
La mayoría de nuestros alumnos/as ya son funcionarios
Enhorabuena a todos
Reserva tu plaza ya
ACADEMIA GLOBAL
Alicante, Cádiz, Granada, Madrid, Málaga, Sevilla, Almería
Tlf.: 902 333 365
www.academiaglobal.info

LOU

El borrador del decreto sobre profesorado universitario prevé la jubilación anticipada a los 60 años

El borrador de real decreto sobre profesorado universitario funcionario elaborado por el Gobierno en desarrollo de la LOU prevé que los docentes universitarios se retiren a los 60 años con la jubilación completa cuando acrediten 30 años de ejercicio. El objetivo de esta medida es "facilitar la renovación del profesorado"

LA LOU establece que al menos el 51% de los profesores universitarios debe ser funcionario. El decreto fija una jornada máxima de 37 horas y media semanales para los profesores a tiempo completo, y de 15, para los que están a tiempo parcial (ésta es la norma general para todos los funcionarios).

El borrador reduce el número de horas que los profesores funcionarios deberán dedicar a la docencia presencial, fijando un máximo de ocho, frente a las 12 de ahora, en el caso de los profesores a tiempo completo, y de cuatro, para los que desempeñen su función a tiempo parcial.

El proyecto de decreto, que afecta a 50.000 profesores funcionarios que hay en las 50 universidades públicas españolas, ha sido remitido al Consejo de Coordinación Universitaria y el Ministerio de Educación lo debatirá el día 16 de enero con los sindicatos.

Por otra parte, la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP) enviará al Ministerio de Educación y a la Conferencia de Rectores un documento en el que considera que es suficiente la calificación media del Bachillerato para acceder a la Universidad. Esta organización sostiene que "todos los estudiantes que poseen el Título de Bachiller o equivalente tienen derecho a acceder a estudios universitarios".

La LOCE prevé que los alumnos tendrán que superar la Prueba General de Bachillerato –la reválida- para ingresar en la universidad, mientras que el decreto de acceso contempla la posibilidad de que los centros universitarios establezcan además pruebas específicas para el acceso a la universidad. Los rectores abogan por que la nota media del Bachillerato sea suficiente para que los estudiantes accedan directamente a la enseñanza superior.

Informe

España retrocede en tecnologías de la información

Los datos del último Informe global sobre tecnologías de la información *correspondiente a este año, que elabora el Foro Económico Mundial, son negativos para España, que pasa a ocupar el puesto 29 frente al 25 del año pasado en cuanto a infraestructuras de tecnología de la información que tienen disponibles y el uso que hacen de ellas*

EL ESTUDIO, en el que participan 102 países, señala que España ha sido superada por Luxemburgo, Italia, Malaisia y Malta, que ni siquiera aparecía en el informe de 2002. Sólo Grecia y Portugal figuran detrás de nuestro país.

Por lo que se refiere a la valoración que se hace de las actividad del Gobierno en materia de promoción de las nuevas tecnologías, éste pierde 10 puestos, pasando a figurar del 27 en 2002, al 37.

Estados Unidos ocupa el primer puesto en el informe, desbancando a Finlandia. En el informe se subrayan las "impresionantes mejoras" experimentadas por los países en vías de desarrollo en cuanto a desarrollo tecnológico.

Pese a esos malos resultados, España ha mejorado en la calidad general de las infraestructuras, pasando del puesto 26 al 23, o en la disponibilidad de científicos e ingenieros.

El estudio precisa que en un 48% de los hogares españoles se accede a Internet y destaca que, a diferencia de los países del norte de Europa, existe un escaso nivel de colaboración entre las universidades y las empresas para investigar.

En los últimos tres años el Gobierno español ha puesto en marcha dos planes para el desarrollo de la sociedad de la información, Info XXI y España.es. Además la Ley General de Telecomunicaciones contempla la puesta en marcha de otro.

Profesores y alumnos utilizan Internet más en casa que en clase

LAS PRIMERAS conclusiones del Proyecto Internet Catalunya revelan que, si bien el 90% de los profesores y el 70% del alumnado se conecta a Internet en su casa, utilizando la red con frecuencia, esta actividad no se refleja en la actividad docente. Según el Proyecto, la mayoría de los escolares ha aprendido a usar Internet fuera de clase. Sin embargo, el equipamiento informático, tanto en lo que se refiere a conexión como al número de ordenadores por alumnos, se halla ligeramente por encima de la media europea, aunque normalmente éstos últimos se encuentran sólo en el aula de informática. Otra de las conclusiones del proyecto es que los primeros niveles de enseñanza y las escuelas rurales son las más proclives a las nuevas tecnologías

En la primavera próxima se espera que haya terminado este estudio que dirige el sociólogo Manuel Castells e investigadores de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

En los últimos diez años el gasto educativo bajó del 6% al 5,7% del PIB

EN EL COMIENZO del periodo constitucional el gasto total en educación apenas llegaba al 4% del Producto Interior Bruto, llegó a superar el 6% en los primeros años de los noventa y en la actualidad está en el 5,7%, según se desprende del informe *La sociedad española tras 25 años de Constitución*, elaborado por el Instituto Nacional de Estadística (INE). La parte correspondiente al gasto público es el 80% de ese gasto total y el 20% restante corre a cargo de las familias.

El estudio señala también que, a pesar de que la población de 16 años y más creció desde 26.256.800 en 1978 hasta 34.060.900 en 2002, esto es un 30,2%, la población analfabeta se redujo en un 55,7% y la población sin estudios en un 10,3%.

En el análisis del fenómeno de la inmigración, el informe del INE señala que, entre los cursos 1992-93 y 2001-02 –último año del que existen datos de matriculaciones escolares por nacionalidad-, el alumnado extranjero se ha multiplicado por 4,6, pasando a ser de 43.845 alumnos a los actuales 201.518. Los alumnos de América del sur se han multiplicado por 8, los de América central por 6,3, los de África por 5,8 y los de Asia y Europa por algo menos de 3.

El informe destaca que un aspecto fundamental a la hora de revisar lo ocurrido en España durante los últimos 25 años es el de la movilidad social educativa. Hasta 1975, un periodo muy próximo a la transición política, las oportunidades que tenían los españoles para estudiar variaban mucho en función del estrato social al que se perteneciera, por lo que se estaba aún muy lejos de la igualdad de oportunidades.

En estos años las encuestas de Equipamiento y Nivel Cultural, del Instituto Nacional de Estadística, revelaban que gran parte de los hijos

Cien años para erradicar el analfabetismo masivo

A PRINCIPIOS del siglo XX, casi un 59% de la población de 10 años y más era analfabeta, cifra que se elevaba a un 70% en el caso de las mujeres. En 1940, esos porcentajes se habían reducido en más de la mitad.

Hubo que esperar todavía 30 años para que el porcentaje de españoles analfabetos se redujera a un 9%, si bien en las mujeres se mantenía en un 12,2% frente al 5,1% de hombres que tampoco sabían leer ni escribir. Por entonces, la España rural, en buena medida despoblada por la emigración a Cataluña, País Vasco y Madrid, y a países europeos ricos, había perdido el peso que tuvo en décadas anteriores.

A pesar de los progresos logrados, todavía en 1970 se mantenía la desigualdad de la mujer en la educación, sobre todo a medida que aumentaba el nivel de estudios. Por ejemplo, en la universidad el número de hombres triplicaba al de mujeres.

Como se recuerda en el informe, la discriminación de la mujer se debía no sólo a razones de índole social sino a motivaciones políticas, con un fuerte componente religioso, como lo demuestra el que incluso para las niñas se elaborasen planes de estudios diferentes de los que se impartían a los niños y en los que se incidían en materias de urbanidad, labores o formación musical en el caso de centros para alumnas de familias acomodadas.

PREPARADORES DE OPOSICIONES
PARA LA ENSEÑANZA
MAESTROS • EDUCADOR INFANTIL • SECUNDARIA
INSPECCIÓN • EXTERIOR • MENORES PROTEGIDOS
PREPARACIÓN PRESENCIAL Y A DISTANCIA / TEMARIOS PROPIOS
Tfno.: 91 308 00 32
C/ Génova, 7, 2º Izda. • 28004 Madrid. E-mail: preparadores@arrakis.es
http://www.preparadoresdeoposiciones.com
¡TU ÉXITO ES EL NUESTRO!

repetían el grado educacional de los padres, aunque en la encuesta de 1968 ya se apreciaba una movilidad generacional en los porcentajes de hijos que superaban el nivel educativo del padre o "cabeza de familia" como se decía en la época.

En 1975 había un 12,6% de hijos de analfabetos que tampoco sabían leer y escribir y un 24,8% de hijos de personas sin estudios que, al igual que sus padres, no habían podido terminar los estudios primarios.

La comparación de los datos recopilados en 1975 y en 2000 revela que se está consiguiendo "en un grado importante" la soñada igualdad de oportunidades, de modo que la clase social, en este caso determinada por los niveles de estudios de los padres, no condiciona el futuro que hayan de tener sus hijos, con toda la carga que ello lleva en materia de justicia y equilibrio social.

Así, actualmente sólo hay un 8,3% de hijos de padres con estudios primarios o inferiores en el mismo nivel que sus padres, mientras que un 37,4% de los mismos alcanza estudios superiores. No obstante, no se puede olvidar que el nivel social de los padres sigue ejerciendo su influencia, como muestra por ejemplo el hecho de que un 75,45 de hijos de padres con estudios universitarios alcance ese mismo nivel de estudios. Lo que desde luego ha dejado de ser anecdótico, según se subraya en el informe del INE, es que los hijos de personas con escasa formación académica consigan ascender en la escala social por la vía de los estudios cursados.

Por lo que respecta al profesorado, más de medio millón de docentes imparten enseñanzas no universitarias; de éstos, 385.525 enseñan en la red pública, y 136.365 en los centros privados. Esto significa que en los últimos diez años el número de profesores se ha incrementado un 17,4%, siendo un 21,7% el incremento de las plantillas en los centros públicos y sólo un 6,6% en la red privada.

El aumento de la plantilla docente y el paralelo descenso de la matrícula de alumnos está repercutiendo en la mejora de la enseñanza, ya que permite al profesorado prestar mayor atención diversificada al alumnado necesitado de ayuda especial y dedicarse a las materias tradicionalmente relegadas, como la Educación Física o la música.

En cuanto a los alumnos, se ha pasado de una relación de 18,8 escolares por profesor en el curso 1990-01 a los actuales 13,4. En los centros públicos la relación desciende incluso a 12,3. El informe destaca que esta situación facilita la asimilación del alumnado inmigrante y, además, hace viables muchos centros que, ante el galopante descenso demográfico, empezaban a estar amenazados por el cierre.

Finalmente, en los últimos cinco años ha aumentado en un 25,5% el número de universidades, debido en parte al incremento de hasta un 128,6% de universidades privadas.

Sólo el 63,39% de alumnos de 15 años está en el curso previsto para su edad

SÓLO EL 63,39% de los escolares de 15 años están en el curso que les corresponde para su edad. Así, a los 14 años, el 76% del alumnado estudia el curso que le corresponde por la edad, el 87,4% en el caso de los alumnos de 13 años y en un 95,4% cuando se trata de escolares de 8 años. Este porcentaje aumenta a medida que desciende la edad del alumnado.

Sólo Cataluña, País Vasco y Navarra tienen porcentajes inferiores al 40% de alumnos que acumulan retrasos antes de alcanzar 4º de la ESO. Las comunidades de Madrid, Aragón, La Rioja y Asturias superan ligeramente el 40%. En Ceuta y Melilla alrededor de un 60% de alumnos acumula retrasos escolares.

Por otra parte, el próximo año está prevista la realización de una encuesta de Inserción-Educación Empleo con el objetivo de analizar la adecuación del sistema educativo no universitario a las necesidades del mercado laboral

A menos estudios, más televisión

UN DATO significativo recogido en el informe del INE es que la tercera parte de las personas sin estudios, que saben leer y escribir sin haber completado los estudios primarios, ven más de 21 horas de televisión a la semana. Sólo el 8,9% de quienes han completado estudios universitarios de ciclo largo hacen lo propio, es decir, en una proporción cuatro veces menor que las personas sin estudios.

El número de horas de consumo televisivo decrece en el caso de las personas que completaron la segunda etapa de la Secundaria, para descender más intensamente en quienes concluyeron estudios universitarios de ambos ciclos.

ENTREVISTA

Marina Subirats / Concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona

"Con la LOCE se puede volver a las clases segregadas por sexos"

por **Jaime Fernández**

Foto: Fran Lorente

Marina Subirats es concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona. Comprometida desde hace años en la lucha por la igualdad de género, fue directora del Instituto de la Mujer entre 1993 y 1996. Ha estudiado la influencia social de los estereotipos sexistas. Su actividad docente se desarrolló como profesora de Sociología en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es autora de diversas publicaciones como *El empleo de los licenciados, L'escola rural a Catalunya* y *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía.*

La concejala de Educación del Ayuntamiento de Barcelona y estudiosa de los estereotipos sexistas, Marina Subirats, afirma en esta entrevista que con la LOCE se puede volver a la segregación escolar por sexos y que la ley supone un retroceso en lo que se refiere a la coeducación

¿En qué aspectos la LOCE supone un retroceso en lo que se refiere a la coeducación?

Esta ley supondrá un retroceso general para la enseñanza en España porque detrás de ella se aprecia toda una lógica, en la que no sólo se va en contra de cuestiones como la coeducación, sino que representa un tipo de pensamiento, una arquitectura antigua. En algunos aspectos supone un retroceso de cincuenta años, e incluso en otros, mucho más atrás todavía. Es una ley que fomenta el autoritarismo, otorga mucho poder a los directores y prevé que los currícula estén marcados desde arriba. En lo que se refiere a la coeducación, simplemente trata el asunto sin aludirlo. Por ejemplo, olvida algo tan asumido por la sociedad actual como es el lenguaje no sexista. Esta fue la primera sorpresa al leer el texto de la ley. No hay profesorado, hay profesores; sólo hay maestros, alumnos, etc. El avance de la sociedad española en la conciencia de la diferencia de sexos a través del lenguaje desaparece de nuevo. Sabemos que ese masculino oculta la existencia de las mujeres.

¿Corre peligro la escuela mixta?

Sí. La escuela mixta significó un avance muy importante que, curiosamente, se derivó de la Ley General de Educación de 1970, es decir, en tiempos del franquismo, pero no porque éste fuera especialmente proclive a las mujeres, ya que prohibió con especial saña la escuela mixta. Sin embargo en 1970 era algo tan obvio que había que educar conjuntamente a los niños y a las niñas, que si bien la ley no lo prescribía de forma explícita, señalaba que no podía haber discriminación en la escuela por razones de sexo. A partir de ese presupuesto, las escuelas públicas se fueron convirtiendo en mixtas. Este proceso se completó a partir de los años setenta. Cuando se instituyen los conciertos con la enseñanza privada una de las condiciones que se establecen para concederlos fue que impartieran una enseñanza mixta, lo que supuso un avance importante.

Foto: Fran Lorente

En España la escuela mixta está muy difundida, pero no así la coeducación

¿Hay riesgo de volver a la segregación escolar por razones de sexo?

La LOCE reabre la posibilidad de volver a las escuelas segregadas desde el momento en que se aceptan conciertos, como en Cataluña, con escuelas de un solo sexo. Es el caso de algunos centros del Opus Dei. Esto atenta contra la Constitución, al menos contra su espíritu. Aunque todavía no se ha hecho un llamamiento para que se habiliten escuelas de chicos o chicas por separado, el fenómeno puede aparecer cualquier día, como ya ha sucedido con la enseñanza de la religión. Es probable que cuando surja se intente venderlo como la vanguardia de la modernidad.

De vez en cuando se publican informes internacionales sobre las supuestas ventajas de la segregación por sexos para el rendimiento escolar.

Algunas autoras han realizado investigaciones en escuelas mixtas, estudiando el comportamiento escolar de las niñas y los niños por separado. Parece ser que en determinados casos y asignaturas, como las matemáticas, las niñas obtienen mejores resultados cuando se las agrupa en un aula. A partir de este dato es muy fácil abogar por la segregación del alumnado. Pero hay que tener en cuenta que el modelo de escuela coeducativa, no ya mixta, cuando separa a los niños y a las niñas en grupos homogéneos lo hace porque puede permitirse situarlos al mismo nivel, de modo que en una clase mixta todos tendrán las mismas posibilidades de aprendizaje.

¿Se pueden hacer extensivas estas investigaciones al sistema educativo español?

Estas investigaciones se están llevando a cabo en un contexto muy diferente del español y además en ellas no se habla de escuelas separadas sino de momentos de separación dentro de una escuela mixta. En el contexto español, y en el de la política del Gobierno del PP, la vuelta a escuelas segregacionistas repercutiría inmediatamente en un menor rendimiento académico de las mujeres.

A menudo se confunde la escuela mixta con la coeducación.

En España la escuela mixta está muy difundida, pero no así la coeducación. Me refiero a la coeducación entendida como un paso más allá de juntar a niños con niñas, ofreciéndoles un modelo masculino. Se ha avanzado en la implantación de un modelo cultural coeducativo, pero no hemos podido conseguir que sea mayoritario. Por tanto estamos ante un modelo de escuela mixta, que imparte un modelo cultural androcéntrico, basado en la cultura masculina, y coincidente con la ideología mayoritaria en nuestra sociedad. En este contexto, construir una escuela basada en la separación por sexos supondría una degradación de la enseñanza, que además conduciría a la discriminación. Lo cierto es que la escuela mixta nos ha permitido unos avances extraordinarios de las mujeres en la educación.

La separación por sexos puede conducir a una homogeneidad dañina desde el punto de vista psicosocial.

Y más todavía en una sociedad en la que abundan las familias con un sólo hijo o hija, es decir, sin hermanos, por lo que la escuela es el único lugar en el que pueden tratar a compañeros del otro sexo. Por tanto, si construimos escuelas segregadas nos espera una sociedad en la que los hombres y las mujeres van a darse de bofetadas.

¿Está mentalizado el profesorado con respecto a la coeducación?

Creo que no se puede generalizar. Es posible que una parte, sobre todo maestras mayores, acojan con satisfacción la segregación de las escuelas por sexos, pensando que si les toca enseñar sólo a niñas el clima del aula será mucho más tranquilo. Claro que otras pensarán que les tocará sólo niños y protestarán. Porque es verdad que el grado de conflictividad ha subido en las escuelas y que los alumnos más con-

"La LOCE supone el retorno a posiciones cómodas para el profesorado"

¿Cómo ha acogido la LOCE el profesorado?

Mi impresión es que un sector del profesorado ha acogido bien la LOCE porque la LOGSE y la legislación de la etapa socialista representó un considerable salto hacia delante para el que no estaba preparada la sociedad española ni el profesorado. Este reto, sobre todo entre el colectivo docente de Secundaria, creó malestar. Por ello la LOCE, al retroceder a presupuestos anteriores a la LOGSE, supone el retorno a posiciones cómodas. Ahora ya no hay que esforzarse. El profesorado cree que la enseñanza mejorará con la LOCE porque piensa que se quita de encima a los alumnos más conflictivos, pero lo cierto es que al final alguien tendrá que encargarse de ellos. No obstante, estoy segura de que dentro de muy pocos años el profesorado se opondrá totalmente a la LOCE porque no aceptará que le impongan las normas desde arriba, sin contar con su autonomía.

flictivos son los niños. Sin embargo, un sector amplio del profesorado se opone a la vuelta de las escuelas segregadas porque piensa que se trata de un retroceso tremendo.

¿De qué manera está afectando la televisión basura a los estereotipos sexistas?

En términos educativos, la televisión es el más potente medio de transmisión de formas culturales. En cuanto a su influencia en la educación, recuerda al mito de Penélope, que destejía por la noche lo que tejía por el día. Todo el esfuerzo que haga la escuela para inculcar valores en el alumnado, puede venirse abajo con veinte minutos de televisión.

En la presentación de la Encuesta metropolitana de Barcelona usted denunció la creciente marginación de la escuela pública.

Se está creando una situación gravísima. La escuela pública no es el eje de la escolarización y de una enseñanza igualitaria. Sigue siendo la escuela de quienes no pueden ir a otra escuela, lo que es una manera de empobrecerla. Se trata de una dinámica muy peligrosa. En Barcelona, si hace dos años teníamos sólo un 35% del alumnado en la pública, ahora ha subido a un 37% precisamente por la inmigración. Este dato demuestra que la escuela pública es minoritaria y que se la está relegando a un puesto marginal.

¿Qué ha hecho el Gobierno de CiU para cambiar esta situación?

En los 23 años de Gobierno, CiU no ha sido capaz de modificar el desequilibrio histórico entre la red pública y la privada. Simplemente, se ha limitado a consolidar la escuela concertada, concebida para las clases medias, dándole dinero público y negando recursos a la pública. En Barcelona, el 85% de los inmigrantes estudia en la escuela pública y un 15% son alumnos procedentes de países de la UE.

"El mercado laboral se ha feminizado pero en los niveles más bajos"

¿Cómo se explica la contradicción entre la progresiva igualdad en el sistema educativo y la desigualdad laboral y salarial?

El mercado laboral se ha feminizado pero por los niveles más bajos. Los casos de mujeres que alcanzan posiciones elevadas siguen siendo muy excepcionales. Cuando yo estuve al frente del Instituto de la Mujer empezamos a trabajar en un programa, llamado "Óptima", que consistía en asociar grandes empresas a un programa de igualdad de oportunidades. El compromiso de éstas era aumentar anualmente el porcentaje de mujeres en todos los niveles y a cambio de esto nosotros los publicitábamos. Cuando el PP llegó al Gobierno, el programa se interrumpió y teóricamente el nuevo equipo del Instituto siguió con él, pero tengo la impresión de que se ha parado. Es lo mismo que ha ocurrido con el Observatorio de la Publicidad, que existe pero no realiza actividad alguna.

Hace poco Pujol comentó que en la financiación de los centros concertados había "trampa" y que lo sabía todo el mundo...

Las escuelas concertadas no son gratuitas. Sabemos que se obliga a pagar, aunque el dinero se destine a formación voluntaria. Es la trampa a la que aludía Pujol. El problema es que con ello se está atentando contra el mecanismo central que tiene la sociedad española para garantizar la igualdad de oportunidades, es decir, favorecer el que cada niño o niña, nazca donde nazca, tenga las mismas posibilidades educativas.

¿Hasta qué punto el desequilibrio entre ambas redes educativas repercute en la coeducación?

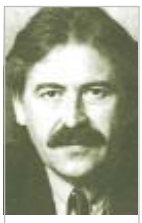
En que los centros concertados, al estar menos controlados, pueden convertirse en escuelas para alumnado de un solo sexo. De hecho ya hay casos en los que se está dando una segregación de escolares por razones de sexo.

Comunidades de aprendizaje

LOS CAMBIOS *sociales influyen en la organización y el funcionamiento de las instituciones escolares. No es posible pensar que el sistema educativo pueda permanecer alejado de las transformaciones que se producen en su entorno. En este sentido, abordamos las Comunidades de Aprendizaje como un marco de referencia que abre nuevas perspectivas sobre el futuro de la educación. Las colaboraciones que presentamos se inauguran con un extracto de la conferencia pronunciada por César Coll en el Simposium Internacional Sobre las Comunidades de Aprendizaje celebrado en Barcelona (octubre, 2001). Javier Onrubia se centra en las aulas como comunidades de aprendizaje. Lidia Puigvert y Ramón Flecha aportan reflexiones sobre la transformación para la igualdad. Pablo del Río aborda los medios de comunicación y aprendizaje. Por último, Ignasi Vila plantea un proyecto educativo en el que la acción de la escuela se convierta en vertebradora del territorio.*

Luisa Martín
Secretaría de Relaciones Institucionales FE CC.OO.

Una experiencia educativa con futuro



César Coll
Catedrático de Psicología de la Educación
Universidad de Barcelona

Las Comunidades de Aprendizaje (CA) se han ido configurando en el transcurso de la última década como alternativa a una forma de entender la educación que otorga prácticamente en exclusiva a la educación formal y a las instituciones de los sistemas educativos la responsabilidad de la formación de los niños, los jóvenes y los ciudadanos y ciudadanas en general

LA ORGANIZACIÓN y el funcionamiento de los sistemas educativos actuales responden a una visión de la educación extremadamente limitada, una visión que se ha ido restringiendo cada vez más en el transcurso del siglo XX, especialmente a partir de los años cincuenta, hasta llegar a identificarse con la educación escolar y el proceso de escolarización de los niños y jóvenes. La implantación de la educación básica y obligatoria, su generalización y su ampliación progresiva hasta alcanzar los ocho, diez e incluso once o más años en algunos países han sido algunos de los factores que más han contribuido a otorgar a la educación escolar este protagonismo destacado en relación con otros tipos de prácticas educativas y otras facetas de la educación.

La educación escolar ha terminado por convertirse, en nuestro imaginario colectivo, en el instrumento por excelencia no sólo para luchar contra las desigualdades y promover el desarrollo personal y la socialización de todas las personas sin exclusión, sino también para hacerlo en las más diversos aspectos de la personalidad y del comportamiento humanos.

Los innumerables logros personales y sociales que ha hecho posible la universalización de la educación básica y obligatoria tienen, sin embargo, una contrapartida negativa. La identificación del todo, la educación, con lo que en realidad es sólo uno de sus componentes, la educación escolar y la enseñanza, está en la base de un fenómeno muy preocupante en el panorama educativo actual: la creciente des-responsabilización social y comunitaria ante los temas y las cuestiones educativas (Coll, 1999). La educación ha dejado de percibirse como una responsabilidad compartida del conjunto de la sociedad; y en su lugar se ha ido instalando progresivamente la idea de que la educación, entendida como educación formal, es una responsabilidad de los sistemas educativos que han de asumir fundamentalmente, por no decir en exclusiva, los y las profesionales que trabajan en ellos -es decir, el profesorado-, sus responsables políticos y sus gestores y técnicos.

En este contexto de creciente desresponsabilización social ante la educación, los sistemas educativos formales son vistos al mismo tiempo como los responsables directos de todos los problemas relacionados con el desarrollo y la socialización de las nuevas generaciones y como fuente y origen de las posibles soluciones a estos problemas. No hay prácticamente ningún aspecto o problemática que escape a esta valoración: violencia juvenil; pérdida de valores cívicos y democráticos; intolerancia; comportamientos racistas y xenófobos; consumo de drogas; hábitos alimentarios y conductas poco saludables; consumismo; bajo nivel cultural; descenso del interés por la

lectura; escasos conocimientos científicos y tecnológicos; formación poco ajustada a las exigencias del mundo laboral; paro juvenil... Sin negar en absoluto la responsabilidad de las instituciones educativas ante estos y otros problemas parecidos, lo cierto es que las expectativas que en ellas se depositan y las exigencias que se les plantean al respecto superan casi siempre con creces su capacidad para asumirlas y satisfacerlas. Cada vez es más evidente que los problemas mencionados, u otros de tenor y alcance similar, ni tienen su origen en la escuela ni pueden abordarse de forma plenamente satisfactoria únicamente desde la escuela.

Es necesario y urgente, en consecuencia, ampliar el concepto de educación que se maneja en la actualidad con el fin de revisar, a partir de él, la manera como están organizados los sistemas educativos y las soluciones adoptadas para satisfacer las necesidades educativas del conjunto de la población.

Contrariamente a lo que piensan los partidarios de la desescolarización, el sistema educativo formal continúa teniendo pleno sentido, a nuestro juicio, en este hipotético nuevo contexto de responsabilidad compartida y de compromiso social con la educación. Aunque sí va a ser necesario, para que pueda mantener y ampliar este sentido, que se proceda previamente a revisar en profundidad las funciones y las responsabilidades que se le atribuyen actualmente en la educación y la formación de las personas.

En este sentido, las elaboraciones teóricas y las experiencias prácticas que se han ido generando en el transcurso de los últimos años en torno a las CA ofrecen una plataforma y unos elementos de enorme interés para abordar este cambio profundo en educación al que antes aludíamos y que, de acuerdo con la mayoría de los análisis, es necesario y urgente acometer.

No obstante, la teoría y la práctica de las Comunidades de Aprendizaje está lejos de constituir, en el momento actual, un ámbito de conocimientos y de experiencias articulado y coherente. Las iniciativas orientadas a crear CA han tenido lugar en el marco de tradiciones disciplinares, teóricas y conceptuales muy distintas entre sí. Y han respondido a preocupaciones y objetivos muy diversos que van desde los intentos de mejorar la educación escolar mediante reformas organizativas, curriculares, pedagógicas o didácticas, hasta la búsqueda e implementación de estrategias y procedimientos de desarrollo comunitario, pasando por los esfuerzos dirigidos a establecer nuevos parámetros y criterios para la definición de políticas educativas y para la planificación y gestión de la educación.

La consecuencia de este estado de cosas es que, cuando se revisa la bibliografía especializada y se analizan experiencias concretas, surgen inmediatamente diferentes significados, diferentes tipos de prácticas, relacionados con el concepto de Comunidades de Aprendizaje. Es probable que esta heterogeneidad sea intrínseca, al menos en parte, a la idea misma de CA y constituya de algún modo un reflejo inevitable de la visión amplia de la educación que está en su base.

Ahora bien, la riqueza de significados y prácticas que acompañan al concepto de CA no debe pues ser percibida en ningún caso a nuestro juicio como un problema. En cambio, la tarea de identificar, analizar, contrastar y, en la medida de lo posible, articular estos diferentes significados y prácticas en un planteamiento de conjunto puede contribuir de forma significativa a poner de relieve el interés y la utilidad de las CA como un instrumento de cambio en educación y como una fuente de información y de experiencias sobre cómo acometerlo. ■

Contrato social por la educación

ABOGAR EN FAVOR de un concepto amplio de educación no implica suscribir las tesis de la desescolarización; pero tampoco limitarse a complementar y enriquecer la educación formal con experiencias y actividades que se desarrollan habitualmente al margen de ella. Implica más bien aceptar la necesidad de un proceso de reflexión y de debate que conduzca al establecimiento de un nuevo "contrato social por la educación" (Coll, 1998), un contrato que permita establecer las responsabilidades y los compromisos de las diferentes instancias y agentes que operan *de facto* como instancias y agentes educativos en un contexto social determinado. Implica, en suma, aceptar la necesidad de un cambio profundo en educación -incluida la educación formal- no sólo respecto a qué se enseña, sino también a cómo se enseña, dónde se enseña (Owens y Wang, 1997) y, muy especialmente, para qué se enseña.

No fuerce su voz
utilice la técnica

El Amplificador Personal SPOKEMAN le permite, gracias a su sorprendente sistema de amplificación, dirigirse a sus alumnos sin necesidad de aumentar su tono normal de voz. Regule el volumen del pequeño amplificador y su voz sonará clara y potente en el aula.

Incluye baterias recargables y cargador para 220V.

916347786

AVANTEAM

Mencione este anuncio y podrá adquirir el conjunto a un precio de 125 euros, IVA y gastos de envío incluidos

AMPLIFICADOR PERSONAL DE VOZ
Utilice SPOKEMAN

Las aulas como Comunidades de aprendizaje

Los avances en la teoría y la investigación psicológica y educativa han llevado a cuestionar las premisas y las prácticas de la enseñanza tradicional, y a plantear formas alternativas de organizar el trabajo en las aulas más adecuadas para promover que los alumnos puedan encontrar sentido a lo que han de aprender en la escuela. Es en este contexto en el que hay que situar la propuesta de transformar las aulas en Comunidades de aprendizaje

Javier Onrubia
Departamento de Psicología Evolutiva
y de la Educación Universidad de Barcelona

LAS COMUNIDADES de aprendizaje son contextos en los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes.

La premisa básica en que se apoya la idea de las aulas como comunidades de aprendizaje es la consideración de que el aprendizaje individual es, en buena medida, inseparable de la construcción colectiva de conocimiento, y que tal construcción colectiva constituye el contexto, la plataforma y el apoyo básico para que cada alumno pueda avanzar en su propio conocimiento. Esta premisa se apoya en la convicción de que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social, basado en la interacción y cooperación entre las personas, y que pasa, en buena parte, por la participación junto con otros más expertos en situaciones reales en las que se pone en juego y se utiliza de manera funcional y auténtica el conocimiento.

De acuerdo con esta premisa, la actividad de las aulas que se estructuran como comunidades de aprendizaje no se organiza, como en las aulas tradicionales, en torno a la transmisión por parte del profesor de determinados contenidos preestablecidos, sino en torno a procesos de investigación sobre determinados temas previamente consensuados entre profesor y alumnos, y que profesor y alumnos abordan de manera conjunta y colaborativa. Estos procesos pueden tomar formas concretas diversas, como la elaboración de proyectos, el análisis de casos, la resolución de situaciones-problema o la preparación de productos que serán presentados públicamente.

> **En las aulas que se estructuran como Comunidades de aprendizaje se entiende que el conocimiento de la comunidad es esencialmente colectivo**

Más allá de su forma concreta, lo esencial es que estos procesos remitan a situaciones, actividades y tareas auténticas y relevantes para los participantes: auténticas, en el sentido de que se asemejan, en el mayor grado posible, a las situaciones, actividades y tareas en las que, fuera de la escuela, se requiere y utiliza el conocimiento de que se trate; y relevantes, en el sentido de que remiten a problemas o temáticas culturalmente valoradas y a las que los alumnos pueden atribuir igualmente una importancia y un valor personal.

El carácter auténtico y relevante de las situaciones, actividades y tareas basadas en los procesos de construcción colaborativa de conocimiento que se llevan a cabo en las aulas que se estructuran como Comunidades de aprendizaje se concreta en toda una serie de rasgos que definen la actividad en este tipo de aulas, y que se distinguen radicalmente de los rasgos que caracterizan típicamente la actividad en las aulas tradicionales.

Así, en un aula organizada como

una comunidad de aprendizaje, profesor y alumnos abordan habitualmente tareas globales y complejas, cuya resolución exige utilizar de manera combinada conocimientos de diversos tipos y dominios y habilidades de diversa naturaleza; que simulan, reproducen o se aproximan a situaciones reales significativas y con sentido para los alumnos; que realizan durante períodos largos de tiempo; que incluyen diversas posibilidades y alternativas de resolución, y que permiten y obligan a los alumnos a desarrollar procesos constantes de toma de decisiones; que pueden tener más de una solución final, y que estimulan, fomentan y valoran la importancia de elaborar, argumentar y justificar las soluciones propuestas; que permiten y alientan el trabajo colaborativo entre alumnos y con el profesor, y exigen procesos constantes de diálogo, interacción y comunicación entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos; que hacen un uso extensivo de diversas formas e instrumentos de ayuda, tanto del aula como de fuera de la misma –por ejemplo, personas expertas externas al aula, o recursos del resto de la escuela o de la comunidad más inmediata en que se la escuela inserta; y que combinan sistemáticamente diversos formatos de organización y agrupamiento de los alumnos dentro del aula.

Estas características, además, se extienden desde las actividades de enseñanza y aprendizaje hasta las actividades de evaluación, que aparecen, por tanto, integradas en el propio proceso de investigación y construcción de conocimiento que desarrolla la comunidad.

En este marco, las aulas como Comunidades de aprendizaje presentan dos características adicionales que las separan, de nuevo de manera clara, de las aulas tradicionales y que resultan, a nuestro juicio, de especial relevancia. La primera es la consideración de la diversidad de los alumnos no como un obstáculo para el aprendizaje, sino como un recurso esencial para favorecerlo. En efecto, y a diferencia

de lo que ocurre en un aula tradicional, en la que resulta esencial que todos los alumnos aprendan el mismo conocimiento de la misma manera y al mismo tiempo, en las aulas que se estructuran como Comunidades de aprendizaje se entiende que el conocimiento de la comunidad es esencialmente colectivo, que está distribuido entre los distintos miembros de la misma, y que cada alumno puede contribuir desde capacidades y conocimientos diversos a la construcción colectiva del conocimiento de la comunidad (de forma similar a cómo en un equipo de investigación o en el rodaje de una película cada miembro del equipo colabora en el trabajo colectivo desde su particular especialidad y competencia). Desde esta perspectiva, la diversidad de los alumnos pasa a constituirse en un recurso fundamental para el aprendizaje, porque la mejora de la comprensión colectiva requiere necesariamente las diversas aportaciones, competencias y saberes de los diferentes alumnos, y porque es en la relación y colaboración con otros que son distintos donde los alumnos pueden aprender lo que constituye el núcleo mismo de la posibilidad de existencia y progreso de la comunidad: la capacidad de convivir, trabajar y aprender con otros.

La segunda de estas características es la promoción de un aprendizaje autónomo y autorregulado por parte de los alumnos, de manera que éstos asumen en un grado mucho mayor que en las aulas tradicionales la responsabilidad de planificar, controlar y valorar su propio proceso de trabajo y su propio aprendizaje. La asunción de esta responsabilidad por parte de los alumnos es necesaria por cuanto, en este tipo de aulas y dadas las características de las actividades que en ellas se desarrollan, es habitual que diferentes alumnos estén desarrollando simultáneamente tareas distintas, y que el profesor no pueda supervisar ni participar de manera directa en un mismo momento en todas ellas.

Las características señaladas -de forma necesariamente breve y esquemática- justifican, a nuestro juicio, el interés que, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, tiene la propuesta de transformar las aulas en Comunidades de aprendizaje en las que profesor y alumnos aprenden gracias a, y en el marco de, procesos auténticos de construcción colaborativa de conocimientos acerca de los contenidos escolares. ■

Impacto limitado

EL IMPACTO de la propuesta de Comunidades de aprendizaje en la realidad de nuestras aulas es, con todo y en este momento, aún muy limitado, y la mayoría de experiencias realizadas en este sentido forman parte de proyectos pioneros de innovación y mejora de la enseñanza en los que colaboran de manera estrecha profesores e investigadores educativos.

Los resultados que van ofreciendo estas experiencias, en cualquier caso, reafirman que, cuando se dispone de los recursos, la orientación y el apoyo adecuados, es posible transformar de manera radical la realidad de las aulas, convirtiéndolas en espacios que promueven, simultáneamente, la inclusión de todos los alumnos, la construcción de valores compartidos y la excelencia académica.

De la adaptación a la diversidad a la transformación para la igualdad

La progresión hacia la igualdad educativa y social plantea una serie de retos a la institución escolar y al educador, y una nueva relación con la actividad docente y las familias, donde el diálogo sustituye a caducos mecanismos. El proyecto educativo de las Comunidades de Aprendizaje, que se desarrolla en escuelas del País Vasco, Cataluña y Aragón, es coherente con las exigencias de la sociedad actual y permite superar viejas y nuevas formas de desigualdad

Lidia Puigvert y Ramón Flecha
Profesores de la Universidad de Barcelona

LA GUERRA del petróleo de 1973 marca el paso de la transformación de la antigua sociedad industrial a la nueva sociedad informacional. Bilbao nos sirve de ejemplo para ejemplificar dicha evolución. Entre el Gran Bilbao de 1980, con sus Altos Hornos y astilleros, y el de 1998 con su Museo Guggenheim, se ha producido una transformación que está cambiando todo... ¿Todo? Si entramos a las aulas de 1980 y 1998, veremos básicamente lo mismo: una profesora o profesor, unos cuantos alumnos y alumnas, una pizarra.

El sistema educativo parece ejercer ciertas resistencias al cambio, que no afectan sólo a sus realizaciones prácticas, sino también a las alternativas y planificaciones que pretenden orientar su transformación. Es significativo que en el período que comentamos se hayan programado reformas que no han analizado suficientemente los cambios que se han producido con la llegada de la sociedad de la información, y que éstas hayan ignorado las actuales teorías sociales más relevantes (como el enfoque dialógico del filosófico alemán Jürgen Habermas), así como las prácticas educativas que han obtenido los mejores resultados. Por el contrario, se han basado en teorías y procedimientos descartados en diferentes lugares.

De 1973 a 1995, Europa (como Estados Unidos y Japón) emprende una carrera por agilizar la transformación hacia una sociedad informacional. La situación económica se caracterizaba por un elevado porcentaje de paro estructural y de eventualidad laboral, por lo que se optó por un modelo social al que Habermas alude como "darwinismo social". Según éste, era necesario seleccionar a "los mejor preparados" para impulsar la sociedad informacional, mientras los "lentos y conflictivos" eran derivados a situaciones de exclusión o al salario social. Para ello, los avances de los años sesenta hacia la igualdad de oportunidades fueron sustituidos por una defensa de la diversidad que en realidad encubría en parte la legitimación de las desigualdades. En educación, esto comportó justificar que no se podía educar según los mismos itinerarios de aprendizaje a sectores tan diversos. El resultado fue que las hijas e hijos de familias académicas podían seguir la vía del Bachillerato, teniendo la oportunidad, si querían, de estudiar en la universidad, mientras que las hijas e hijos de familias con menores niveles académicos debían estudiar "lo que pudiesen o fuesen capaces". Más aún si se trataban de personas pobres o de culturas gitana o árabe. En definitiva, la adaptación a la diversidad sirvió para legitimar los tres pasos del camino a la exclusión, que en las décadas de los ochenta y noventa tuvo su época de esplendor:

1) Agrupación por ritmos de aprendizaje dentro del aula.
2) La separación de los diferentes ("lentos", "conflictivos", "gitanos") en otras aulas (por ejemplo, con las unidades de adaptaciones curriculares).
3) La separación de los diferentes del mismo instituto trasladándoles a otros espacios como las unidades escolares externa.

Sociedad informacional

En la actualidad, la situación está cambiando. Todos los gobiernos europeos se plantean como objetivo que las personas que viven en el territorio de la Unión Europea accedan a la sociedad informacional. Este es un objetivo más igualitario que el anterior, que ha cogido desprevenido al sistema educativo, todavía centrado en programar la diversidad.

Continúa en la página 29...

Formación de familias

LA PROPUESTA planteada implica también apoyar a la formación de las familias. En la sociedad informacional, el aprendizaje dialógico ha demostrado que el aprendizaje de las niñas y niños mejora con la formación de las personas adultas con quienes conviven en el aula, pero aún más con la formación de quienes conviven en sus domicilios. Para conseguir este objetivo planteamos rentabilizar los recursos existentes.

Hay ya muchas escuelas que tienen buenas salas de Internet (aunque su tasa de obsolescencia es muy alta), que no se utilizan muchos días del año ni muchas horas del día. Es necesario que puedan usarse unos tiempos por el alumnado, otras por los familiares y otras por las familias, es decir, la chica con su padre o su abuela o todas y todos juntos. Cuando se hace, todo mejora en la escuela y en el barrio o pueblo.

bakeaz
bakeari buruzko dokumentazio eta ikerkuntzarako zentroa
centro de documentación y estudios para la paz

CUADERNOS BAKEAZ

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Xabier Etxeberria

Educación en virtudes cívicas ante la violencia de ETA

Xabier Etxeberria (xetxeberria@bakeaz.org) es catedrático de Ética en la Universidad de Deusto (Bilbao). Responsable del Área de Educación para la paz de **Bakeaz**, *miembro del* **Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe** *y colaborador de* **Justicia y Paz** *en el ámbito de la cooperación al desarrollo, ha publicado numerosos artículos, cuadernos y libros sobre los campos en los que centra su investigación filosófica: la hermenéutica, la ética y los derechos humanos. Cabría citar los siguientes:* **Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur** *(IDTP-DDB),* **La ética ante la crisis ecológica** *(Bakeaz, UD),* **Ética básica** *(UD),* **Ética de la desobediencia civil** *(Bakeaz),* **Ética de la diferencia** *(UD),* **Perspectivas de la tolerancia** *(UD),* **La educación ante la violencia en el País Vasco** *(Bakeaz),* **La noviolencia en el ámbito educativo** *(Bakeaz),* **"Lo humano irreductible" de los derechos humanos** *(Bakeaz), y el ensayo "Identidad nacional y violencia. El caso vasco", incluido en el libro* **Razones contra la violencia. Por la convivencia democrática en el País Vasco**, *vol. I (Bakeaz).*

La educación para la paz es tan compleja como complejo es el objetivo que persigue: la paz en su sentido positivo y pleno. En este texto, con todo, no se pretende abordar tan amplio panorama, sino despejar algunos de sus aspectos: los que surgen de confrontar una violencia específica —el terrorismo de ETA— con las tareas de la educación para la paz. Y ni siquiera esto se hace en toda su amplitud, sino destacando sólo uno de los enfoques que se considera especialmente fructífero y poco trabajado: el de la conexión entre educación para la paz y educación en virtudes. Primero se aclara la pertinencia y el sentido de este enfoque, en segundo lugar se precisa qué se debe entender por virtud en el contexto de la educación para la paz, luego se continúa definiendo las virtudes cívicas como las propiamente implicadas en el tema que nos ocupa, y por último se acaba presentando y aplicando al caso de la violencia de ETA aquellas virtudes que se muestran a la vez especialmente convenientes y necesitadas de aclaración. El planteamiento general que se ha hecho primero apunta, de todos modos, a que se considere que esta educación en virtudes es un enfoque que puede ser asumido en el conjunto de las dimensiones y objetivos que se incluyen en la educación para la paz. Este texto es una versión parcial del original: **La educación para la paz ante la violencia de ETA**, *Bilbao, Bakeaz, 2004 (Cuadernos Bakeaz, 61).*

ÍNDICE

1. La educación en virtudes en el marco de la educación para la paz 1
2. Sobre la naturaleza de la virtud y su conexión con la educación para la paz 2
3. Las virtudes cívicas de la educación para la paz 4
4. Educación en virtudes cívicas ante la violencia de ETA 5
Notas 8

1 La educación en virtudes en el marco de la educación para la paz

En general, en los tiempos modernos se ha tendido a presentar la ética desde una perspectiva principialista y decisional. Desde ella se trata de orientar las decisiones de acción que deben tomarse aplicando al contexto concreto los grandes principios éticos, sean éstos deontológicos (que tu actividad respete al otro, que realice la justicia) o consecuencialistas (que logre el mayor bienestar del mayor número). La casuística tiende aquí a girar en torno al modo como hay que asumir las tensiones entre principios y la tensión entre éstos y la realidad. Ciertamente desde este enfoque se privilegia la

dinámica intelectual, quizá partiendo del supuesto implícito de que tenderemos a hacer aquello que racionalmente pensamos que tenemos que hacer.

Pero tal enfoque, que cognitivamente se muestra imprescindible, se revela en la práctica muy limitado. Porque los humanos no somos sólo dimensión racional, somos también dimensión emocional. Y desde ésta en unas ocasiones somos incapaces de discernir y aplicar adecuadamente los principios, y en otras, aun discerniéndolos, optamos por no seguirlos. Se precisan entonces enfoques complementarios a ese acercamiento cognitivo.

En educación para la paz se ha tenido esto presente y a partir de ahí han aparecido propuestas como *educar en valores* —se supone que lo que valoramos está interiorizado en nosotros, no es sólo referente externo— o *educar en actitudes* —se supone que son ya inclinaciones, también interiorizadas, hacia la realización de lo bueno—. Pues bien, en la tradición más clásica de la ética hay una categoría, a veces despreciada, que resume con notable consistencia y posibilidades de fecundidad esto último. Se trata de la *virtud*, que entiendo que hay que volver a potenciar en diversos ámbitos, entre ellos el de la educación para la paz. Lo considero, además, especialmente necesario cuando confrontamos ésta con una violencia como la que voy a tener especialmente presente aquí: la del terrorismo de ETA.[1]

Antes de pasar a mostrarlo, comencemos desarrollando un poco la diferente perspectiva que existe, ya apuntada, entre el modelo principialista y el de la virtud:

- El primero está centrado en la *acción*, que se considera correcta cuando se acomoda a las exigencias de los principios, mientras que el segundo está centrado en el *agente*, al que se le piden unas disposiciones internas capaces de generar determinados hábitos de conducta.
- Para el primero lo relevante es que nos iniciemos en un específico proceso en la *toma de decisiones*; para el segundo lo relevante es que nos abramos a *actitudes vitales* virtuosas.
- En el primero es muy importante la dimensión de la *racionalidad* argumentativa; para el segundo, en cambio, el mundo de los *sentimientos morales* es fundamental.

Concretamente, aplicando el esquema a la educación para la paz, el primer modelo postula la educación de la capacidad del juicio moral correcto que desemboca en la decisión adecuada, que a su vez preludia la acción que podrá ser calificada como justa y buena; mientras que en el segundo el interés se centra en las disposiciones vitales que debe cultivar el educando para que de acuerdo con ellas su relación habitual consigo mismo y con los demás sea plenificante. En cada uno de estos enfoques, lo que se pide al educador es también algo diferente, como en parte indicaré más adelante. No son, de todos modos, perspectivas contradictorias; al revés, en la educación para la paz debemos tratar de sintetizarlas. Aquí precisaré fundamentalmente la segunda, pero no sin llamadas puntuales e irrenunciables a la primera.

2 Sobre la naturaleza de la virtud y su conexión con la educación para la paz

Para desarrollar la tarea propuesta, debemos comenzar aclarando el propio concepto de virtud y conexionándolo con la educación para la paz. *Virtud* es una categoría que ya diseñó con maestría Aristóteles, a quien voy a tener presente en la exposición de lo que sigue, que estructuro en cuatro bloques de consideraciones.

El horizonte de la felicidad

Lo primero que hay que resaltar es que la virtud se sitúa en el horizonte de la felicidad, de la plenitud humana, podríamos decir hoy. Las virtudes son, más que el camino para la felicidad, la felicidad realizándose. Porque la virtud (*areté* en griego, esto es, "excelencia") realiza la excelencia del que actúa, le hace ser de hecho lo que es potencialmente, le lleva a la plenitud. Y al hacerle así humano, contribuye también a hacer humanas a las personas con las que se relaciona y a la sociedad en general. En nuestro caso, constituyéndonos las virtudes en seres pacificados y por tanto más plenamente humanos, nos harán a su vez agentes de pacificación. De ese modo, la virtud no responde así primariamente al polo de la obligación que se me impone aunque no me guste, sino al polo de lo que es deseable porque es admirable, excelente, bueno..., porque me realiza. Si en un momento dado aparecen deberes, será de modo derivado. Esta es una cuestión importante. Animar a la virtud significa animar a la realización de uno mismo y de aquellos con los que se entra en relación. En este sentido, la virtud (las virtudes que luego propongamos en el marco de la educación para la paz ante la violencia de ETA) sólo tiene sentido si se presenta como atractiva para la globalidad de lo que somos (inteligencia emocional, se suele decir hoy).

La disposición a hacer el bien

En segundo lugar, la virtud es un *hábito*, una disposición a hacer el bien que se expresa en modos de conducta sostenidos. Estos hábitos se adquieren con la práctica, con la experiencia; esto es, nos hacemos viciosos o virtuosos según la conducta habitual que tengamos. En cierto sentido se da aquí una circularidad —soy virtuoso porque practico la virtud, practico la virtud porque soy virtuoso—, pero es sumamente fecunda. A su vez esta práctica, el éxito de la misma, depende de varios factores interrelacionados.

Carácter. Está condicionada en primer lugar por nuestro carácter, que nos hace más propensos a unas virtudes que a otras (por ejemplo, temperamentalmente, unos tienden a ser más valientes o pacientes que otros) y que debe acabar constituyéndose en auténtico carácter moral gracias a la interiorización de las virtudes. La educación en las virtudes, la educación para la paz inspirada en ello, tiene en este sentido algo de ineludiblemente personalizador: debe ayudar a los educandos a que se conozcan a sí mismos, a que descubran sus fortalezas y debilidades constitucionales, para colaborar con ellos en potenciar y orientar bien las primeras y apuntalar las segundas, para discernir qué compromisos concretos, entre los múltiples posibles y deseables, son los que mejor se adecuan al propio carácter.

Condiciones objetivas de la vida social. Depende, por otra parte, de las condiciones objetivas de la vida social, que, ofreciendo unos u otros estímulos, posibilidades y modelos a imitar, ayudan o dificultan la realización de determinadas virtudes. Este factor nos muestra que la iniciación en las virtudes depende fuertemente del contexto en que se da (familiar, de cuadrilla, escuela, mediático, social en general, etc.). La educación para la paz atenta a ello no puede por eso ceñirse a procesos educativos que ignoren ese contexto; debe, por un lado, colaborar en el trabajo por su transformación positiva y, por otro lado, inducir a los educandos a que se distancien de aquellos contextos particularmente negativos y se sitúen en los que son más adecuados para el desarrollo de las virtudes. Para nuestro tema concreto tiene dos aplicaciones claras:

- Si, por ejemplo, un adolescente está situado en contextos en los que se exaltan las actitudes violentas, sus posibilidades de desarrollar disposiciones pacíficas quedan seriamente mermadas.

- No debe pretender cultivarse las virtudes c vicas de las que hablaremos luego separándolas de su conexión con las instituciones pol ticas y sociales: también aqu se da un c rculo, que no es vicioso sino formado, entre virtudes de los ciudadanos que afianzan las instituciones adecuadas para la justicia, la libertad y la paz, e instituciones que hacen más fácil que se cultiven las virtudes c vicas.

Educación. El tercer factor de consolidación de los hábitos es la educación, en la que tiene que darse una espec fica planificación del aprendizaje de la virtud que comprenda a la vez sentimientos y razón de modo tal que motive firmemente y en buena dirección, dado que el ser humano es "deseo inteligente o inteligencia deseante" (Aristóteles) y la virtud sólo arraiga si arraiga en su psiquismo global. La educación expl cita es, como se ve, algo central. Voy a subrayar al respecto dos cuestiones espec ficas.

- La primera de ellas tiene que ver con la *educación de los sentimientos*. Aristóteles, remitiéndose a su maestro, hace una observación sugerente que me gusta citar: "Debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para poder alegrarnos y dolernos como es debido, pues en eso radica la buena educación".[4] Frente a la violencia de ETA y sus contornos este consejo es especialmente pertinente. Como resaltaba ya en un trabajo anterior,[5] uno de los grandes problemas de la educación enfrentada a esa violencia, a sus ramificaciones y a quienes la apoyan, es que la conexión afectiva con ella de quienes viven en su órbita es de tal naturaleza que tiende a bloquear las posibilidades de intervención desde el exterior en ese campo definido y protegido con gran intensidad afectiva. ¿Cómo conseguir no sólo que no se caiga en el obsceno regocijo por el sufrimiento ajeno, sino que se sienta un profundo, sincero y coherente dolor por las v ctimas que signifique el rechazo radical (racional pero también emocional) de la acción del victimario? ¿Cómo conseguir que todos nos dolamos por lo que es debido y como es debido? Éste es uno de los retos de una educación para la paz que se sitúa en la órbita de las virtudes.
- La segunda cuestión que quiero subrayar es la dinámica de aprendizaje dominante en el campo de las virtudes: no es tanto la de la argumentación cuanto la de la *imitación libre y consciente* (que no tiene nada de borreguismo). Sabemos qué es la prudencia cuando encontramos un ser humano que es prudente, y nos inclinamos hacia ella —a la vez que rechazamos los hábitos imprudentes— cuando lo percibimos de tal manera que encontramos que en ese aspecto realiza la plenitud humana. En este sentido, la pedagog a de las virtudes es eminentemente *narrativa*: es la historia de las personas que conocemos, son los personajes o sujetos colectivos de relatos históricos o imaginarios (relevancia de la novela, el teatro, el cine) con los que tenemos una *identificación moral*, los que nos impactan de tal modo que nos inclinan a una reasunción personalizada y creativa de sus propias virtudes. Es otro de los aspectos que tiene que tener muy presentes la educación para la paz considerada como educación para las virtudes de paz: ¿qué modelos narrativos propone, con qué fuerza de atracción, con qué capacidades de hacer despertar lo nuevo? Por otro lado, exige al propio educador una firme coherencia: resulta irrelevante, cuando no contraproducente, que predique virtudes de paz quien no las practica.

Una vez adquiridos los hábitos de virtud a través de dinámicas que tienen presentes estos tres factores, las conductas que se relacionan con ellos se hacen no sólo con facilidad (se han interiorizado) sino incluso con gusto. En este sentido, la virtud es una fuerza para actuar (*virtus* en lat n es "fuerza"). En nuestro caso, puede empujar a compromisos firmes y exigentes contra la violencia y por la paz plena, que no son ya percibidos como mero deber sino como prolongación de lo que uno siente de verdad que es.

El término medio

El tercer bloque de consideraciones tiene que ver con el hecho de que ese hábito que es la virtud se expresa, dice Aristóteles, como elección del *término medio* entre dos extremos viciosos, elección de la cima entre dos abismos hacia los que tiende a caer el deseo no razonado, no deliberado. As , la valent a es el justo medio entre la cobard a y la temeridad. Ahora bien, hay que reconocer que se trata de una elección delicada, porque no sólo hay que coordinar razón y deseo; hay que tener en cuenta también las circunstancias personales y sociales, lo que hace que el término medio pueda fluctuar en su concreción en unas situaciones u otras (la valent a pide a veces enfrentarse para que no sea cobard a y otras retirarse para que no sea temeridad), en unas personas u otras (la moderación en la comida no se puede expresar del mismo modo en unos que en otros).

Hoy se discute la pertinencia de esta referencia al término medio para definir todas las virtudes. De hecho, ya Aristóteles se vio con problemas para aplicarlo al caso de la justicia. Pero en la intuición aristotélica hay algo muy importante que conviene destacar: dado que ese término medio no es algo matemático y fijo, dado que hay que prestar atención a las circunstancias y a las personas implicadas, lo que resulta manifiesto que debe funcionar en todas las virtudes a la hora de delimitarlas y realizarlas es la *prudencia* o sabiduría práctica que las asume en su medida precisa, que discierne los modos concretos de vivirla en cada situación. Orientar y motivar hacia la elección de este justo término medio que no es mediocridad sino excelencia, es de nuevo otra tarea importante de la educación para la paz en el marco de las virtudes. Como veremos, serán necesarias, cuando se la confronta a violencias como la de ETA en sus diversas expresiones, virtudes como la valent a o la fortaleza, pero siempre tendrán que estar enmarcadas en la práctica de la virtud que garantiza ese término medio: la prudencia. O se podrá plantear, en el marco del conflicto vasco, una determinada reivindicación para las identidades colectivas que se considera principalmente de justicia, pero habrá que coordinarla a su vez con lo que pide la prudencia. Etcétera.

La unidad de las virtudes

Un cuarto bloque de consideraciones sobre esta ética de las virtudes que puede inspirar a la educación para la paz gira en torno a una cuestión que también es discutida: la tesis de la unidad de las virtudes, el supuesto de que para vivir bien una virtud hay que vivirlas razonablemente bien todas y en todas las circunstancias. Hoy se tiende a pensar que es un supuesto exagerado. Que, por ejemplo, uno puede vivir en su práctica profesional las virtudes que le son propias aunque luego en sus relaciones personales y familiares deje mucho que desear en virtudes básicas para las mismas. O aplicado a nuestro caso, una persona podr a tener una firme práctica de virtudes decisivas en su lucha contra la violencia, siendo a su vez manifiestamente deficiente en las virtudes que deben guiar su práctica profesional. Por mi parte entiendo que, sin radicalizar la tesis de la unidad, conviene rescatar de ella algo fundamental:

- En primer lugar, el contenido de cada virtud se precisa moralmente de modo afinado cuando va acompañada de las otras virtudes; por ejemplo, la compasión-empat a, de la que hablaremos, sin el respeto, puede resultar peligrosa, y el respeto sin la primera, insuficiente; la paciencia, sin la justa firmeza, puede suponer condescendencia con el mal, pero ésta sin aquélla cae en la rigidez; en su extremo de incoherencia moral, determinados terroristas pueden ser considerados *valientes*, pero, como se verá luego, la tesis de la unidad de las virtudes quita toda connotación moral positiva a su comportamiento.
- En segundo lugar, el *virtuoso a plazos* o según *ámbitos* es *virtuoso estratégico*, esto es, no ha interiorizado su comportamiento, no es propiamente virtuoso.

- En tercer lugar, el que tiene un auténtico aliento moral para perseguir una virtud, lo tiene para perseguirlas todas (todas las importantes).

Educar en las virtudes de paz pedirá estar atentos a evitar estas trampas, a buscar una razonable unidad de las virtudes que las potencia todas. Concretando un poco más. En principio he avanzado que se trata fundamentalmente de fomentar las virtudes c vicas o públicas, lo que deja en sordina a las que pueden ser llamadas virtudes privadas. Aclararé luego esta distinción. Pero ya ahora conviene indicar, de acuerdo con esta tesis de la unidad, que la solidez de ciertas virtudes c vicas decisivas para la paz dependerá en parte de la práctica de ciertas virtudes que tendemos a considerar privadas.

Con todo, estas observaciones no deben hacernos perder de vista que la razonable unificación de las virtudes a la que todos debemos apuntar recubrirá siempre en cada uno de nosotros unas connotaciones especiales y únicas, con acentuaciones y articulaciones diversas entre las virtudes, como se desprende de lo que vimos antes: tenemos que educar moralmente nuestro carácter para conseguir lo máximo de él, pero no tenemos que forzarlo desproporcionadamente; hay que buscar las mejores circunstancias de educación, pero no todos tendrán las mismas. En este sentido, también es importante conocerse a uno mismo y a partir de ah sentirse más capacitado y llamado para unas actividades que para otras. Por ejemplo, para ciertas tareas pol tico-sociales a favor de la paz más que para las tareas educativas en sentido estricto; o para determinadas formas e iniciativas educativas más que para otras. Con todo, para vivir éticamente de modo adecuado esta *especialización*, es importante tener presentes dos aspectos: hay que vivir lo espec fico coordinándose con los demás para que se realice lo global; y no hay que vivir lo espec fico sea lo que sea de modo tal que se dejen de cumplir los m nimos que pide el respeto al otro (potencialmente) v ctima (perspectiva deontológica).

3 Las virtudes cívicas de la educación para la paz

Las virtudes que en principio interesan a la educación para la paz son las llamadas c vicas o públicas, que podemos distinguir de las privadas. Pueden ser definidas como aquellos hábitos o disposiciones que es relevante que tengan los ciudadanos para que se afiancen los referentes morales fundamentales que sustienen la ciudadan a democrática —la igualdad y la libertad— y los principios de justicia procedimental y social inspirados en ella. Precisamente la paz puede ser vista, en su sentido positivo, como la s ntesis armonizada de esos valores y principios. Cabe citar aquí las siguientes virtudes: justicia, solidaridad, tolerancia, dialogalidad, responsabilidad social, obediencia cr tica a las leyes (que llegado el caso puede implicar desobediencia civil) y prudencia (como ajustamiento de todas las demás y como gu a para la toma de decisiones públicas). La educación para la paz deber a apuntarse en principio a cultivar esas virtudes.

Una primera aclaración que conviene hacer ante la lista propuesta: inicialmente parece que reproduce lo que desde otro punto de vista estamos llamando principios o incluso imperativos morales. Y es cierto, pero lo que cambia es el modo como nos remitimos a las categor as apuntadas: como principios, se convierten en referencia normativa para la toma de decisiones; como virtudes, en disposiciones interiorizadas en la globalidad de la persona que se expresan en conductas que reflejan de modo habitual la realización de dicho principio, no ya sólo por lo que puede percibirse en él de imperativo, sino porque se experimenta que expresa la plenitud humana.

Con el ejemplo de la tolerancia, tan importante para el caso que nos ocupa, podemos hacer así las siguientes distinciones: 1) el principio "respeta a las personas diferentes" se nos muestra como orientador de las acciones; 2) la ley o norma de tolerancia —"debes tolerar toda diferencia excepto la intolerante" añade a esa función de orientación, además de una coacción mayor, la dimensión explícita de obligación; 3) la virtud de la tolerancia remite a la invitación a crear en nosotros hábitos interiorizados de conducta tolerantes; 4) la tolerancia como valor se nos muestra como objetivo apreciado que, realizado, ayuda decisivamente a otro valor como es la convivencia. Podría parecer que todo esto son disquisiciones teóricas. Pero tienen su validez. La idea es que lo más normativo principio y ley debe orientar a la expresión de la virtud, y ésta afianzar lo normativo para que así se realice el valor. Cada aspecto tiene una lógica educativa que hay que saber hacer realidad.

Virtudes públicas y virtudes privadas

Siguiendo con la reflexión precedente, podría decirse que las virtudes públicas son aquellas que tienen más conexión con el polo normativo de lo moral, y en este sentido tendrían más implicación con la exigibilidad (aunque propiamente lo que podemos exigimos son actos, no virtudes). Mientras que las virtudes que podemos considerar privadas (pongamos por caso la humildad) tendrían más que ver con el polo felicitante o plenificante de lo moral, sujeto a opciones y diseños libres (hasta el punto de que a algunos la humildad puede no parecerles una virtud). Algo de eso es cierto, pero hay que andar con cuidado en esta distinción entre virtudes públicas-cívicas, más universalizables, y virtudes privadas más particulares. No se trata de rechazarla, sino de manejarla con precaución.

Precisamente el tema de la violencia lo pone de manifiesto. Se ha tendido a pensar que las virtudes públicas —entre ellas la justicia—, con su conexión con los correspondientes principios, regulan la vida pública y civil, no teniendo aplicación en la vida privada especialmente la familiar . Consecuencia: la violencia doméstica ha sido desatendida públicamente, con el consiguiente grave perjuicio para las mujeres. Frente a tal perversidad, lo primero que hay que decir es que la violencia se sitúa siempre a estos efectos en el ámbito de lo público, y debe aplicarse por tanto a ella el esquema de obligatoriedad de los principios y el de las virtudes que los apoyan. Esto es algo que pone muy de manifiesto la violencia de ETA: en la medida en que se ha hecho cada vez más difusa hasta expresarse como violencia de persecución, ha llegado hasta nuestra mayor intimidad relacional y personal; evidentemente, a nadie con mínima sensibilidad moral se le ocurre pensar que con ello ha entrado en procesos privados: es violencia *pública* que reclama la coactividad correspondiente contra ella.

Hay además una segunda cuestión en este tema de la distinción entre virtudes privadas y públicas, que ya he adelantado. Algunas virtudes que podríamos situar espontáneamente entre las privadas se nos muestran muy importantes para lograr objetivos que son claramente públicos. En el caso del objetivo de la paz, que es el que aquí nos ocupa, es algo que se acentúa más si cabe, por el siguiente motivo. En la tradición de la educación para la paz se ha tratado de luchar, con razón, contra la perspectiva intimista de la paz, la que pretende únicamente la armon a interior en uno mismo, para reivindicar como decisivo el horizonte de la paz social. Ahora bien, esta opción hay que tomarla con matices: primero, porque lograr el equilibrio y armon a personales ante los diversos avatares de la vida es en s algo positivo, y segundo, porque una personalidad internamente pacificada trabaja más eficaz y coherentemente por la paz en su sentido social. Esto es, de lo que se trata es de potenciar una paz interior que no se retraiga en s misma y en el c rculo de los próximos, sino que se expanda hacia la búsqueda de paz global. Lo que nos lleva a la conclusión de que lo que podríamos llamar paz c vica está imbricado con la paz privada. Esto acentúa el desdibujado entre el momento privado y público de las virtudes que están aquí en juego. Y hace que virtudes que podrían aparecer como propias de la paz privada (la serenidad, la mansedumbre, la paciencia, la constan-

José Ángel Cuerda • ex alcalde de Vitoria-Gasteiz | Josu Ugarte • director de Bakeaz

La educación ante la violencia de ETA

Bakeaz pone en marcha una Escuela de paz

por Ricardo Arana

Desde hace tiempo, **Bakeaz** lleva realizando diversas actuaciones en el ámbito de la cultura de paz. Como consecuencia de ellas, a iniciativa de **José Ángel Cuerda** (ex alcalde de Vitoria-Gasteiz y miembro de Bakeaz), **Xabier Etxeberria** (catedrático de Ética de la Universidad de Deusto y responsable del Área de Educación para la paz de Bakeaz) y **Josu Ugarte** (director de Bakeaz), surge la idea de crear una **Escuela de paz.** Los promotores la entienden como un proyecto necesario y ambicioso que abarque no sólo al sector educativo sino al conjunto de la ciudadanía.

Este proyecto ha comenzado a ponerse en marcha, y pretende responder a la escasa y errática acción de las instituciones vascas en el terreno de la educación ante la violencia terrorista, aunque sin disculpar ni suplantar la responsabilidad de dichas instituciones.

TE ha conversado con dos de las personas responsables de esta iniciativa.

¿Cómo surge esta iniciativa de Escuela de paz y a quiénes hay que adjudicar su autoría?

> Josu Ugarte: Bakeaz, desde su constitución en 1992, creó un área de intervención en relación con la paz y los derechos humanos. En el transcurso de estos once años hemos abierto diferentes líneas de trabajo y realizado estudios y reflexiones que se han difundido de una forma amplia a través de los Cuadernos Bakeaz, cuadernos teóricos especialmente dirigidos al ámbito del profesorado, algunos de ellos conocidos por los lectores de TE. A su vez, hemos realizado varias iniciativas de formación: ya en 1992, en colaboración con el Ayuntamiento de Bilbao, organizamos un curso de educación para la paz que fue de los primeros que se celebraron en el País Vasco; en 1994 organizamos un seminario de filosofía que analizó el pensamiento sobre la violencia en pensadores como Hannah Arendt, René Girard, Paul Ricoeur y Walter Benjamin; posteriormente ha habido muchas más. También hemos publicado bastantes artículos de opinión referidos a estas cuestiones.

Entendemos la cultura de paz en un sentido amplio y complejo, intentando abordar todas sus perspectivas, insertándola en la situación del País Vasco y ante la violencia de ETA en particular. En ese contexto de reflexión y actividad, hace tres años surgió la idea de crear una Escuela de paz. Una iniciativa de tres personas, Xabier Etxeberria, José Ángel y yo.

> José Ángel Cuerda: En la cultura de paz conviene recordar que existen dos instrumentos jurídico-políticos muy importantes. Uno de ellos es el resumen final de la reunión de Ginebra de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO[1] que se dedicó al impulso de la paz, los derechos humanos y la democracia. También contamos con la Declaración de la ONU de 1999, que sirvió de apertura al Año Internacional de la Cultura de Paz de 2000.[2] A partir de aquí van surgiendo ideas e iniciativas en esta materia.

En el contexto de estas declaraciones se explica la necesidad de una cultura de paz como conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modos de vida fundados en lo que se ha denominado de modo convencional *valores universales*, como el respeto del derecho a la vida, los derechos fundamentales, el compromiso con la resolución pacífica de

1. UNESCO, *La educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia*. Declaración de la 44ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación, ratificada por la Conferencia General en noviembre de 1995.
2. La Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz fue adoptada por la Asamblea General de la ONU en septiembre de 1999 (disponible en www.unesco.org/cpp/sp/proyectos/suncofp.pdf).

Foto: El Correo

José Ángel Cuerda

"Una cultura de paz como conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y modos de vida fundados en lo que se ha denominado de modo convencional *valores universales,* como el respeto del derecho a la vida, los derechos fundamentales, el compromiso con la resolución pacífica de conflictos, el respeto al derecho al desarrollo…, equilibrado con una apelación a todos los responsables en esta materia: padres, enseñantes, asistentes sociales, políticos, periodistas…, aquellos que deben promover la cultura de paz y educar para la convivencia y la democracia"

conflictos, el respeto al derecho al desarrollo…, equilibrado con una apelación a todos los responsables en esta materia: padres, enseñantes, asistentes sociales, políticos, periodistas…, aquellos que deben promover la cultura de paz y educar para la convivencia y la democracia.

Estas iniciativas dieron lugar, en algunos sitios, a instrumentos que sin estar dentro del sistema escolar trabajan para el sistema escolar. Uno de los referentes más interesantes lo podemos encontrar en la Escuela de paz de Grenoble, dirigida hacia la escuela pero promovida por el ayuntamiento y otras instituciones. También en Cataluña en la Escuela de cultura de paz vinculada a la Universidad Autónoma de Barcelona.

Aquí también pareció interesante una iniciativa de cultura de paz y se dieron algunos intentos, se hicieron algunas reuniones…, y Bakeaz está articulando este proyecto, que cuenta con tres posibilidades inmediatas.

¿Cuáles son estas tres posibilidades y en qué medida afectan al profesorado?

> Josu Ugarte: Como decía José Ángel, de momento existen tres iniciativas. La primera de ellas es un seminario de educación y paz en el País Vasco y Navarra. Se ha reunido a un grupo de profesores y diez ponentes que han analizado las diferentes perspectivas de la cultura de paz en el País Vasco, tales como la educación ante la violencia, los sustratos teóricos y los instrumentos de la educación para la paz, la paz y la interculturalidad, la cooperación al desarrollo… Todo ello ha permitido el encuentro de un grupo de profesores vascos con expertos en educación para la paz, que han reflexionado y han desarrollado experiencias prácticas en torno a esta materia. Ha dado lugar a varios estudios que se publicarán y difundirán ampliamente —alguno de ellos a través de TE, como el de Xabier Etxeberria *Educar en virtudes cívicas ante la violencia de ETA*, que se publica en este mismo número—.

En segundo lugar está la creación, en la Universidad del País Vasco, en su campus de Álava, de una asignatura de cultura de paz en el segundo cuatrimestre de este mismo curso, a cargo de varios profesores de la propia UPV/EHU. Asimismo, entre otras iniciativas más, se realizarían dos cursos de verano, uno en la UPV/EHU y otro en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Por último, se va a impulsar un curso de cultura de paz en Vitoria contando con la red de centros cívicos de la ciudad y su rico programa formativo. Se trata de una experiencia piloto dirigida al conjunto de los ciudadanos de Vitoria.

Pondremos en marcha otras actividades en las que ya estamos trabajando.

Existen precedentes, iniciativas y estrategias anteriores, pero en el País Vasco la cultura de paz tiene unas características propias. Sorprende, por ejemplo, que en buena parte del profesorado vasco se produzca una motivación para educar en valores de paz, por la violencia de ETA, y que luego no se traduzca en prácticas concretas respecto a esa misma violencia. ¿Por qué?

> José Ángel Cuerda: No sé cuáles son las causas, pero seguramente la presión política influye demasiado para abordar problemas concretos. Hay gente preocupada, pero seguramente es más cómodo hacerlo según unos principios generales que descender al terreno concreto, quizás porque es más comprometido, o porque faltan herramientas suficientes. Pero sí que es preocupante que aquí, ante este gravísimo problema, lo obvien, lo bordeen sin entrar de lleno en él. Parece un efecto más de esta situación, pero yo no me atrevo a señalar las causas.

> Josu Ugarte: Existe una confusión generalizada sobre cómo hincarle el diente a estas cuestiones en la propia sociedad y en la comunidad educativa. No es fácil, exige una fina formación ante un problema complejo, y también claridad en los principios que hay que transmitir y discutir con los alumnos.

Por otro lado, hacerlo será conflictivo entre el profesorado, porque hay importantes diferencias de planteamientos, e incluso del profesorado con un sector de los alumnos. En este país, desgraciadamente, cuando hablamos de conflicto en torno a estos temas hablamos también de posibles amenazas, coacciones…, y, aunque remoto, de un peligro para tu integridad física.

Teniendo en cuenta esos dos planos, el del riesgo y el de la ausencia de formación, la Escuela de paz trabajará en este segundo aspecto.

> José Ángel Cuerda: Eso va a ser así. La Escuela de paz trabajará con la formación, pero no se puede identificar con un centro sino, más bien, con un programa de educación cívica, un programa ciudadano; hay que entenderlo dentro de un contexto más amplio, de formación de una nueva ciudadanía. Aquí está la gran cuestión, dirigirse no sólo a un pequeño grupo de profesores o de alumnos sino a toda la sociedad, a sus ciudadanos, consiguiendo su compromiso. Ahí es donde tendríamos que enlazar con el concepto de ciudad educadora. Debemos procurar que la ciudad sea un entorno educativo no sólo de paz, derechos humanos y democracia. La esencia educadora está en aprender a vivir con uno mismo y con los demás, en respeto, tolerancia, aceptación, solidaridad, en aprender a vivir con el propio entorno natural que muchas veces es decisivo en el comportamiento. Un ciudadano activo, participativo, no lo que hoy se está produciendo, su conversión en un huésped. Es lo que clamaba Monsivais y que yo a menudo repito, "el pueblo se ha convertido en público", es decir, el pueblo entendido como agente, se convierte en espectador, mira nada más, o es cliente o usuario, pero no ciudadano. Ésta es la clave. Ya no es una cuestión exclusiva de educadores o familias. Todos los agentes sociales deben integrarse en un programa de estas características. Dos profesores catalanes, Gómez-Granell y Vila,[3] consideran que hay que pasar de la pedagogía de la ciudad (como recurso educativo) a la ciudad como pedagogía. Esto significa que en la ciudad todos los agentes sociales se sientan comprometidos con la educación, avanzar en lo que Joan Subirats llama la ciudad-escuela.

Ahí desempeña un papel importante la familia, la escuela, la universidad, las asociaciones, los medios de comunicación… Por ejemplo, la televisión, que cumple una función educadora o, más bien, como dice Noam Chomsky, deseducadora. Hay quienes hablan de alienación televisiva. Hoy la familia y la escuela, que eran tradicionalmente los elementos educadores, socializadores, están desbordados por la televisión. Recientemente, en el suplemento de Educación de *Le Monde*, aparecía un reportaje titulado "La tele contra la escuela". Se citaba la diferencia del alumno en la escuela y el alumno ante la televisión. De ahí la enorme responsabilidad de la empresa televisiva.

Así pues, la Escuela de paz va a estar dirigida a educadores en un plano, en otro plano a universitarios y en otro directamente a los ciudadanos.

> Josu Ugarte: La Escuela de paz se debe dirigir al conjunto de la ciudadanía. Una idea muy ambiciosa y demasiado genérica pero que expresa un principio. Efectivamente, habrá iniciativas dirigidas a la comunidad educativa como, por ejemplo, actividades de formación de formadores o centros de recursos. También se realizarán ciclos de conferencias, talleres de trabajo, unidades didácticas y reflexiones teóricas. En definitiva, todo un abanico para que el profesor motive y se motive él

3. Disponible en www.publicacions.bcn.es/bmm/47/cs_qc1.htm

Josu Ugarte

"Hay un discurso contradictorio y una ausencia de acción en este ámbito general de la educación para la paz y ante la violencia de ETA en particular. Todos estamos de acuerdo en la necesidad de unas bases para la convivencia y un clima social y político que permita esa convivencia, pero eso choca brutalmente con el discurso de los últimos años del propio Gobierno vasco. Cuando el discurso y la acción política se radicalizan de forma tan grave y preocupante, se produce una contradicción con las declaraciones de principios generales"

Foto: Ricardo Arana

mismo y pueda conocer prácticas educativas similares en otros contextos y en el suyo propio.

Hay otras dimensiones que no vamos a desatender, como es trabajar en el ámbito universitario. Ello posibilita trabajar con profesores y, directamente, con alumnos universitarios que, en un futuro, serán formadores potenciales en sus ámbitos laboral o educativo.

Pero, como ha quedado claro, hay que reforzar la madurez y el compromiso ciudadanos; por ello, también, es una acción dirigida al conjunto de la ciudadanía. De acuerdo con una concepción tan amplia como la ciudad educadora, hay que intentar que los ciudadanos aumenten su capacidad de analizar los problemas y de proponer soluciones, de colaborar con los responsables políticos y, por qué no, de enfrentarse o rebelarse cuando sea necesario.

> José Ángel Cuerda: Claro está que Bakeaz no tiene un afán monopolizador, no pretende la exclusividad en un tema como éste, que es de todos: asociaciones, escuelas, universidades…, y además, la responsabilidad básica y fundamental es de los poderes públicos. Nosotros somos un agente social más que actuamos en una especie de páramo en el que no hay iniciativas de estas características. Lo ideal es que hubiera muchas más.

La palabra *páramo* parece adecuada para definir la situación, sobre todo si tenemos en cuenta algunos datos muy reveladores. Por ejemplo, la falta de instrucciones precisas y adecuadas de los poderes públicos del País Vasco ante la situación general de violencia política, incluso ante los casos de amenazas y agresiones en algunos centros. También es destacable la ausencia de las víctimas en el espacio educativo. No están presentes ni son invitadas a estar.

> José Ángel Cuerda: Lo segundo está unido a lo primero. Es una posición un tanto incomprensible la de las autoridades vascas, y es muy penoso. Yo soy muy crítico con el Departamento de Educación del Gobierno vasco en esta materia en especial. Son temas que el Gobierno no se atreve a solucionar. El desdichado Plan Ibarretxe, después de decir que aquí hay en primer lugar un problema de convivencia pacífica, y que éste es el problema número uno, y luego un problema con el Estado, actúa sobre el segundo, pero el que se diagnostica clave y fundamental, que es la anormalidad democrática, la falta de convivencia pacífica, no se aborda en absoluto.

Dijo el Gobierno vasco el año pasado que iba a hacer un Observatorio de los Derechos Humanos, algo que podría ser interesante. El tema se lleva al Parlamento vasco y ahí duerme "el sueño de los justos". Igual es que no hay el más mínimo interés en que salga adelante o que es imposible el compromiso.

Otro tema como éste es la inmigración. Viendo la situación y que no hay ninguna medida real, hacen una *gala* folklórica, y me viene a la cabeza una de las ideas del decálogo de Francesc Carbonell, "no confundir la interculturalidad con el folklore". Con esa mentalidad es imposible avanzar. Mientras este gobierno esté como está, tenemos poca esperanza.

> Josu Ugarte: Hay un discurso contradictorio y una ausencia de acción en este ámbito general de la educación para la paz y ante la violencia de ETA en particular. Todos estamos de acuerdo en la necesidad de unas bases para la convivencia y un clima social y político que permita esa convivencia, pero eso choca brutalmente con el discurso de los últimos años del propio Gobierno vasco. Cuando el discurso y la acción política se radicalizan de forma tan grave y preocupante, se produce una contradicción con las declaraciones de principios generales. No es bueno para la convivencia pugnar por conseguir la hegemonía en el seno del nacionalismo, adoptando alguna de las formas del discurso nacionalista radical; eso lo están haciendo el PNV y EA en su OPA hostil a Batasuna en un juego extremadamente peligroso. Es radicalmente inmoral intentar lograr unos objetivos políticos

Qué es Bakeaz

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones, las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO, o la de organizaciones nacionales como la Fundación Ecología y Desarrollo, la Fundación Gernika Gogoratuz o la Fundación Nueva Cultura del Agua; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

contando con el *beneficio* de la violencia de ETA. Representa una contradicción con los principios y la acción inspirados en la cultura de paz. Es fundamental hacer aflorar aquellos principios prepolíticos que deberían ser comunes al conjunto de los ciudadanos, con independencia de su adscripción o credo político, y erradicar esas formas perversas del discurso y la acción política. Esto es aplicable al Gobierno vasco, aunque podríamos hablar, también, de la fuerte responsabilidad del resto de las fuerzas políticas y su incapacidad de articular alguna forma de intervención, desde la perspectiva de la cultura de paz, en colaboración con aquellos agentes sociales que creen en ella.

Afortunadamente, en este desierto han existido acciones interesantes en los centros educativos de diversas asociaciones, aunque da la impresión de que en los últimos tres años la tensión alrededor de esta problemática ha descendido un tanto y aumenta esa idea de páramo que citábamos antes.

> José Ángel Cuerda: Yo me refería fundamentalmente al páramo desde la vertiente política. Hay una ausencia de pedagogía política y los responsables básicos son los políticos. El discurso de un lehendakari o de un alcalde tiene una fuerza educadora, para bien o para mal, enorme. En mi tiempo yo tomaba decisiones explicadas y mantenidas,[4] como, por ejemplo, el registro de parejas civiles —el primero en 1994—, la oficina municipal de objeción de conciencia o la casa para enfermos terminales de sida. Eran decisiones difíciles que había que explicar en ocasiones ante públicos airados, y ello tiene un valor pedagógico enorme. Ése es el valor educativo de la ciudad. En el gobierno, el tema de la violencia política es un tema que no está ahí. Desde la cúpula hasta el Departamento de Educación, se elude el debate público, y eso pasa también en otros temas que tienen que ver con la vida política. Por ejemplo, el proyecto de tren de alta velocidad, en el que se descalifica, sin apenas mirarlo, el informe de Roberto Bermejo.[5] El político serio y responsable tiene que hacer un debate público, explicar sus argumentos…, de lo contrario parece que el ciudadano no cuenta para nada; ni siquiera se parece a un despotismo ilustrado.

El tema de la violencia política lo convierten nuestros gobernantes en retórica: "ETA estorba", etc. Muy bien y, dígame usted, persona a la que hemos elegido para llegar al bien común, ¿qué es lo que está haciendo de forma compartida para que ETA desaparezca y para mitigar el problema de la subcultura de la violencia presente en sectores significativos de la sociedad vasca?

Así no se puede. Hay un déficit impresionante y es necesaria una nueva manera de gobernar.

¿Uno de los objetivos de esta Escuela de paz sería, por lo tanto, una especie de regeneración ciudadana?

> José Ángel Cuerda: Es apuntar hacia una nueva ciudadanía activa, crítica, responsable, solidaria, comprometida, local y cosmopolita al mismo tiempo. Una nueva ciudadanía que deje de ser cliente o siervo feliz. Como decía Lipmann, la actual ciudadanía forma hoy un rebaño desconcertado.

> Josu Ugarte: Un último comentario, en Euskadi existe una Estrategia Ambiental Vasca para el Desarrollo Sostenible para el período 2002-2020. ¡Magnífico! Si un gobierno como el nuestro es capaz de planificar, definir políticas y actuaciones ante algo tan importante y complejo como los problemas ambientales, ¿por qué no aborda una estrategia de educación en cultura de paz, frente a un fenómeno que afecta y condiciona tanto nuestra vida como la violencia terrorista de ETA? Hace falta una acción transversal, implicando a Educación, Justicia, Cultura, Presidencia o Interior…; desgraciadamente, dada la confusión, la falta de voluntad y la incapacidad manifiesta de nuestro gobierno, la pelota está en la propia sociedad civil.

> José Ángel Cuerda: Pero, también por desgracia, una parte significativa de la sociedad vasca mira hacia otro lado y es preciso ayudar a que reoriente su mirada.

> Josu Ugarte: La Escuela de paz tendrá, precisamente, esa función estimuladora de fuerzas que ya están presentes en nuestra propia sociedad.

4. José Ángel Cuerda fue alcalde de Vitoria-Gasteiz de 1979 a 1999.
5. Roberto Bermejo, miembro de Bakeaz, es el autor del informe pericial en la demanda ante la Audiencia Nacional contra el Tren de Alta Velocidad para el País Vasco.

Qué es la Escuela de paz

Bakeaz y la Escuela de paz. Desde su constitución en 1992 Bakeaz ha realizado una intensa actividad en el campo de la educación para la paz y los derechos humanos abriendo diversas líneas de formación, investigación y publicaciones, así como colaborando con diversas instituciones y medios de comunicación. En este momento Bakeaz se propone dar un nuevo paso mediante la creación de una Escuela de paz.

Objetivo fundamental. Esta Escuela de paz tendrá como objetivo la educación en una cultura de paz fundada en la promoción de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, del desarrollo sostenible, de una ciudadanía democrática y cosmopolita, y de una ética cívica basada en la tolerancia y la solidaridad intercultural.

Compromisos. La Escuela de paz expresa un doble compromiso ético y cívico con las comunidades a las que se dirige, la vasca y la navarra, y también un compromiso con la comunidad mundial de la que nos sentimos miembros responsables.

A quién se dirige. La Escuela de paz se dirige al conjunto de la ciudadanía vasca y navarra, en especial a sus niños y jóvenes, a sus familiares, a sus maestros y profesores, y a cualesquiera otras personas implicadas en su educación.

Objetivos específicos. La Escuela de paz pretende ser un lugar de encuentro y de diálogo, un instituto de formación e investigación, un centro de información y documentación, un equipo de consejo, mediación e intervención en el medio escolar, y también un instrumento de análisis crítico y de denuncia pública.

Posibles entidades cooperantes. La Escuela de paz desea cooperar con las Administraciones Públicas, las organizaciones no gubernamentales y los medios de comunicación, en una tarea colectiva de promoción de una convivencia pacífica fundada en el respeto a la vida y el rechazo de toda violencia, el arreglo pacífico y creativo de los conflictos, la eliminación de todas las formas de discriminación y el pleno disfrute por todos de las libertades reales.

Recursos materiales. La Escuela de paz se propone establecer sedes permanentes en las capitales vascas y navarra y, ulteriormente, en los mayores núcleos de población de ambas comunidades autónomas, dotándolas de los recursos humanos y materiales adecuados.

cia, etc.) sean también relevantes para la paz cívica, sean virtudes con potencial impacto público. Vividas adecuadamente y sin encerrarse en sí mismo, mejoran decididamente el compromiso a favor de esta última. Todo esto corrobora que la distinción entre virtudes privadas y cívicas no es nítida. O que habría que hablar de virtudes públicas que a la vez contribuyen a nuestra excelencia personal, y de virtudes privadas que a la vez contribuyen a la perfección de la convivencia ciudadana.

Virtudes que debe fomentar la educación para la paz

Al hilo de las consideraciones precedentes he ido desgranando, como ha podido apreciarse, aquellas virtudes que considero especialmente pertinentes para fomentar en marcos de educación para la paz:

- Las que se nos han mostrado directamente cívicas, aunque tengan también su momento privado: justicia, solidaridad, tolerancia/respeto, dialogalidad, responsabilidad social, obediencia cívica, prudencia, etc.
- Las que se nos han mostrado inicialmente privadas, pero con claro impacto cívico en lo que a la paz se refiere: serenidad, mansedumbre, paciencia, constancia, firmeza, etc.
- A esas dos listas podemos añadir una tercera: la de virtudes que, confrontadas con la paz, parecen situarse con cierta ambigüedad entre los lados privado y cívico: la compasión empatía, la valentía (que en buena medida se puede unir a la fortaleza), etc.

Dos observaciones sobre esta lista: 1) he puesto un etc. en cada caso porque, por supuesto, no pretendo que sea cerrada; 2) hay virtudes que suenan espontáneamente bien, mientras que otras empujan a la sospecha (como la compasión o la mansedumbre), cuestión ésta que habrá que aclarar y que muestra que tanto lo que debe ser considerado virtud como el contenido de la misma puede estar sujeto a debate.

4 Educación en virtudes cívicas ante la violencia de ETA

En principio, entiendo que todo lo precedente puede y debe ser tenido en cuenta en una educación para la paz que pretende afrontar, entre otras violencias, la violencia de ETA. En parte ya he ido avanzando apuntes al respecto. Creo, en concreto, que todas las virtudes citadas merecen ser adecuadamente cultivadas, en una interrelación, añado, que las purifica y potencia mutuamente. Con todo, por no alargarme, voy a destacar sólo algunas, no tanto por su relevancia (todas la tienen) sino por ser *sospechosas* o confusas y por tanto merecedoras de aclaración. Pero, repito, eso no significa relativizar las no comentadas.

La compasión

Esta virtud tiene hoy en día fuertes rechazos. Parece que a nadie nos gusta que nos compadezcan. Sin embargo, lo que supone en sí es muy encomiable. Nos remite al amor que reacciona ante el sufrimiento del otro viviéndolo como propio, fundiendo así en una unidad (solidaridad) a los dos protagonistas. Su mala prensa se debe a que se ha abusado de ella, a que se la ha postulado desde el sentimiento de superioridad del que compadece (que suele desembocar en paternalismo), lo que es vivido con razón por el compadecido como inferiorización, algo que, en vez de aliviar, añade dolor al dolor. Ciertamente, acoger la compasión del otro supone en quien la acoge la vivencia reconocida de una herida, de una limitación, así como experimentar la empatía de los demás como una sanación y potenciación. Se opone así a un cierto sentimiento muy moderno de autoafirmación propia que no quiere deber nada a nadie. En este sentido, todos estamos llamados a hacer un proceso de moderación de la autosuficiencia. Pero a quien tenemos que pedir que cumpla las condiciones de la compasión como virtud no es al que sufre sino al que se acerca a él.

Aurelio Arteta tiene un estudio muy sugerente sobre este tema, que aclara el modo de realizar esto último. Resalta acertadamente que la compasión precisa de la desgracia y la fragilidad humanas —es el resorte inmediato que la desencadena—, pero también de su grandeza, desde la que esa desgracia es vista como compadecible. La piedad se revela en "la tensión entre la desdicha del hombre y su vocación de excelencia".[1] Ahora bien, ¿a qué debe remitir esta última? No a características particularizantes —al menos de modo moralmente prioritario— sino a la *dignidad*. Es aquí donde surge la primera especificación de la compasión en su camino hacia la virtud: el polo de excelencia que incluye debe ser el de una dignidad humana concebida en línea kantiana. Se trata, por tanto, de una dignidad que, en primer lugar, es atribuida a todo ser humano, por su condición de ser racional y libre, que implica una autonomía consistente; una dignidad, en segundo lugar, que hace de cada ser humano algo único en el mundo, una persona fin en sí y no una cosa medio, que tiene valor intrínseco y no precio y que, por tanto, no puede instrumentalizarse ni intercambiarse, sino que es merecedora de respeto.

Una compasión que se apoya en este modo de excelencia humana reclama antes que nada el reconocimiento efectivo de la dignidad del sufriente, que, a causa de los ultrajes o desgracias sufridos, no puede ser vivida plenamente. En este sentido, si se es consecuente, desaparece de ella toda superioridad y paternalismo, pues surge de la percepción de lo igual en lo humano. Con plena conciencia, además, de que todos somos sujetos potenciales de recibir compasión, y abriéndonos a esa posibilidad.

Compasión y justicia. Pero además, dado que todos tenemos esa dignidad, la compasión no puede ser parcial, sino que debe dirigirse a todo ser humano víctima. Hay que entender, con todo, esta universalidad cruzando adecuadamente compasión y justicia:

- Lo que pide, por un lado, que no se compadezca al otro en función de si es o no de los *nuestros* (desgraciadamente, puede compatibilizarse la fuerte compasión por los de "mi bando, mi grupo de pertenencia", con la alegría o indiferencia por el sufrimiento de los del bando contrario).
- Por otro lado, empuja a que se extienda a toda víctima, pero distinguiendo —cuando tal es el caso— entre puras víctimas y víctimas que también son victimarios (en éstas hay que distinguir su condición de humanidad de su maldad), a fin de hacer la justicia debida, a fin de no motivar acciones que supongan nueva injusticia para las primeras, ni modos penales que sean irrespetuosos de los derechos humanos para las segundas.

La compasión, por tanto, no puede pretender sustituir a la justicia. Tampoco se identifica con ella porque, por un lado, puede precederla y, por otro, desbordarla. Pero cuando la precede es para ponernos en camino hacia ella, y cuando la desborda porque ha cumplido sus exigencias.

En este sentido, no está de sobra recordar cómo se concreta el derecho de las víctimas a la reparación debida. La Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas lo especifica en estas cinco exigencias: 1) restitución en lo posible de lo perdido; 2) indemnización por los daños sufridos; 3) readaptación a la normalidad, con sus costes jurídicos y médicos; 4) reparaciones de carácter global: declaraciones oficiales de rehabilitación de las víctimas, asunción de responsabilidades del Estado, ceremonias conmemorativas, monumentos, homenajes, reformula-

ción de la historia, etc.; 5) garantías de que no se volverá a repetir la violencia sufrida.

Emoción y razón. Por último, en la virtud de la compasión se hace especialmente manifiesto el reto de todas las virtudes de sintetizar emoción y razón. La compasión es inicialmente emoción, emoción fuerte que puede desbordarse. No hay que renunciar a ella, pues es lo que le da toda su fuerza motivacional de solidaridad y de esfuerzo por transformar la causa del sufrimiento. Pero debe ser mediada por la razón para que no derive a nuevos males y pueda realizar la justicia.

La compasión en la educación para la paz. Si he arrancado con esta virtud es debido a que, ante la violencia de ETA, lo primero que debe quedar claro es que tenemos que motivar, desde la educación para la paz, una adecuada, sólida y eficaz compasión por las víctimas: acercándonos a su sufrimiento y a su excelencia, denunciando su instrumentalización (la más cruel de las cuales es considerarlas *medio prescindible*, matándolas), colaborando en la realización activa de sus derechos, evitando dinámicas perversas del nosotros/ellos. Quizá la palabra *compasión*, tan dañada, no sea adecuada y haya que sustituirla por otras próximas como empatía o solidaridad. Habrá que hacerlo, en todo caso, no perdiendo la fuerza específica propia de esta virtud. Dado que este ensayo se ciñe al intento de discernir las orientaciones éticas, no hace falta especificar nada más. Aunque por supuesto hay que ser muy conscientes de que de lo que se trata en última instancia es de concretar en la acción educativa (por supuesto, también en la político-social) iniciativas de todo tipo que asuman los supuestos de la compasión así planteada.

La tolerancia

Si con la compasión hemos arrancado centrándonos en la víctima, con la virtud de la tolerancia, que paso a apuntar ahora brevemente, nos centramos en lo que podemos permitirnos y no permitirnos para no pasar a constituirnos como victimarios.

Tolerar tuvo inicialmente el sentido de "soportar" algo que no nos gusta, que "toleramos" como mal menor, pero que si estuviera en nuestras manos lo suprimiríamos. Los derechos humanos —la justicia— cambian este sentido de tolerancia. De acuerdo con ellos, tolerar una determinada opinión o conducta de los otros significa antes que nada reconocer a ese otro su *derecho* a tener esa creencia, opción ideológica o costumbre diferente de la mía. Luego, la creencia, ideología o costumbre en cuestión puede gustarnos más o menos, pero ante ella nuestra primera actitud, obligada, es la de respeto. Si no nos gusta, podemos entrar en un diálogo con los otros (la tolerancia muestra así que no es indiferencia respecto a lo que digan o hagan los demás), pero con la intención de convencer, nunca de forzar.

El que es más afinadamente tolerante tiene algo más. Valora el que exista la diferencia y la pluralidad, porque entiende que es expresión de la autonomía de las personas y porque muestra modos diferentes de ser humanos que revelan una gran riqueza. La verdad no es vista como algo que se puede imponer por la fuerza a la libertad, sino como algo que la libertad busca autónoma y responsablemente, incluso con el riesgo de equivocarse. En coherencia con esto, el tolerante afinado tiene de arranque una actitud positiva hacia el otro, está dispuesto a aprender del diferente, a entrar en un diálogo con él para aprender y compartir.

El límite de la tolerancia. La tolerancia, sin embargo, tiene un límite. No puede admitir aquellas conductas que, aceptadas, hacen imposible el principio de tolerancia. Concretamente, no puede admitir a los intolerantes. Ser intolerante es intolerable. Esto puede parecer un juego de palabras, pero es algo fundamental. La tolerancia sólo se define adecuadamente cuando se concretan adecuadamente los límites de lo que se puede tolerar. Y lo que no se puede tolerar es el quebrantamiento de los derechos humanos, comenzando por los más básicos de la vida y la libertad. El tolerante es aquí no el que se inhibe, sino el que lucha denodadamente contra esas conductas. Sólo que, detalle fundamental, lucha contra ellas en el más escrupuloso respeto de los derechos humanos, porque de lo contrario se hace culpable de la intolerancia que pretende combatir.

La perspectiva de la tolerancia en la educación para la paz. También aquí está muy clara la aplicación que puede hacerse, en nuestro caso desde la educación para la paz, a la violencia de ETA y su entorno:

- Por un lado, *hay que educar para la tolerancia*: la que respeta ideas diferentes, en nuestro caso en torno a las identidades nacionales, y sólo entra en confrontación con ellas en los supuestos dialógicos y democráticos; la que incluso está abierta empáticamente a ese diferente para colocarse en su lugar, para aprender de él o para encontrar fórmulas en que las diferencias de todos puedan vivirse lo más cómodamente posible.
- Por otro lado, *hay que educar para vivenciar correctamente el sentido de lo intolerable*: para no transigir con quienes son intolerantes, denunciando y combatiendo sus conductas (la evidente intolerancia de la violencia asesina, chantajista y de persecución de ETA debe ser explícitamente abordada partiendo de estos supuestos en la educación para la paz); para no transigir tampoco con medios de lucha contra esta violencia (por parte del Estado) que sean irrespetuosos de los derechos humanos.

En el esquema que aquí estamos trabajando se trata en concreto de hacer de esta tolerancia una *virtud* y no sólo un principio, esto es, una disposición interiorizada que se manifiesta habitualmente en nuestras relaciones con los diferentes. Para ello pueden ayudar otras virtudes que se están abordando aquí, como la adecuada compasión o la mansedumbre, siempre que asuman, como vamos resaltando, la justicia.

La fortaleza y la valentía

Cuando aparece el victimario, cuando aparece el intolerante, como en el caso de la violencia que nos ocupa, la educación para la paz debe plantearse qué virtudes son las más adecuadas para enfrentarse a él y a lo que implica. Las primeras que pueden venírsenos a la mente son la fortaleza y la valentía. Aquí voy a sintetizar ambas, aunque cabría hacer el siguiente matiz entre ellas: la fortaleza sería una virtud más genérica (la que conviene tener para afrontar las dificultades de cualquier tipo, internas o externas) y la valentía sería la que específicamente nos capacita para afrontar lo que vemos como un peligro, amenaza o mal que nos puede dañar.

Esta mera enunciación muestra que nos hallamos ante virtudes que presuponen que practicar el bien puede, en un momento determinado, ser difícil, por lo que se precisa coraje. Las virtudes, observé en su momento, no apuntan inicialmente a la cara del deber sino de la plenitud. También estas últimas, porque todos podemos entender que no sucumbir por miedo ante el otro amenazador es expresión de dignidad. De todos modos, son virtudes que, como ya subrayó Kant, resultan especialmente importantes para tener fuerza para cumplir nuestros deberes ineludibles y difíciles, en este caso, nuestros deberes con las víctimas actuales o potenciales y con la causa de la paz, a pesar de los riesgos. En la misma línea, puede decirse que se trata de virtudes que se convierten, junto con la prudencia, en condición de posibilidad de todas las demás. La prudencia, ciertamente, es decisiva, porque delimita la forma concreta que debe adquirir la práctica de cualquier virtud —incluidas la valentía y la fortaleza— en una circunstancia dada. Pero sin fortaleza no seremos capaces de practicar aquellas virtudes que nos resulten dificultosas por el motivo que sea.[7]

La valentía no presupone ausencia de miedo. Quien tiene ausencia plena de miedo, quien no se siente vulnerable, no es valiente. O está en una situación que no precisa valentía o sim-

plemente es un inconsciente. Es valiente el que, experimentando ambas cosas, no se deja dominar por ellas. De todos modos, podemos ver en esta cuestión que si en todas las virtudes es muy significativo el temperamento del sujeto, en ésta lo es del modo más relevante. La psicología de cada uno de nosotros nos hace más o menos sensibles al miedo y por tanto más o menos connaturalizados con la valentía. Por eso, la educación del carácter moral de cada persona, la potenciación de la razonable superación del miedo, pero también la aceptación honesta de determinadas limitaciones, forman parte de una educación moral inevitablemente personalizada. No para abdicar de lo que, especialmente pensando en el otro, se nos presentan como deberes ineludibles, sino para encontrar las formas de compromiso adecuado.

Dinámicas de la valentía para ser virtud. Fortaleza y valentía son, pues, virtudes que nos permiten enfrentarnos a los peligros, que nos permiten embarcarnos en acciones arriesgadas que pueden traernos males personales que estamos dispuestos a asumir (aunque tratemos de evitarlos). El problema es que, así descrita esta virtud, sirve tanto para hacer el bien como para hacer el mal. El terrorista, con mucha frecuencia, es también valiente en este sentido, y es su valentía la que le hace *eficaz* en función de sus objetivos. Con frecuencia intentamos acusarlo de cobarde, pero la argumentación no debería ir por ahí. Habría que insistir en que se trata de una valentía cierta en su contenido material, pero inmoral por su enmarque y orientación. La valentía pasa a ser virtud (partiendo del supuesto de la unidad de las virtudes) cuando supone estas dinámicas:

- *Una adecuada jerarquización entre lo que se arriesga y lo que se persigue con el riesgo.* Criterio éste que tiene dos derivaciones. En primer lugar, correr peligros graves por objetivos fútiles es un sinsentido: falta aquí la dimensión de razonabilidad que hay que pedir a la emoción en la virtud. En segundo lugar, el objetivo perseguido no debe ser sólo muy importante para el sujeto desde su mero punto de vista, sino que debe ser importante desde el punto de vista moral; esto es, la valentía como virtud está orientada a algo que debe ser percibido como un bien.
- Puede aparecer un problema: cabe perseguir algo que se considera un bien (por ejemplo, la afirmación de la patria, la difusión de la propia creencia religiosa), asumiendo riesgos que implican quebrantar otro bien (por ejemplo, matar en condiciones arriesgadas para el asesino). Aquí es donde se muestra que *la valentía, para ser virtud, tiene que integrar además la justicia, el respeto de los derechos humanos*. Esto último debe tenerse presente incluso cuando la acción valiente va dirigida contra el violentador; es una reacción ante él.
- *La valentía es virtud cuando integra también la prudencia:* en la ya señalada proporcionalidad entre el riesgo y el objetivo perseguido, en la mesura en la asunción del riesgo (se debe huir de los extremos de la cobardía y de la temeridad), en el adecuado equilibrio entre la atención a la acción que se impone por deber y las circunstancias existentes; en la búsqueda de medios y estrategias de riesgo que expresen todo lo precedente y que no contradigan a la moralidad; en la atención al conjunto de consecuencias que generará la acción emprendida. La prudencia que se inserta en la valentía no es, por supuesto, una forma *elegante* de cobardía, no es la pusilanimidad adobada de razones que se convierten en excusa de lo inexcusable. Tampoco la mera astucia, que se pone estratégicamente al servicio de los propios intereses desentendiéndose de lo que debemos a los otros. La prudencia discierne moralmente sobre los peligros asumibles y sobre los modos de asumirlos, pero está dispuesta a ir hasta el final, a orientar a la valentía a asumir el riesgo de la propia vida cuando, analizados los diversos factores en juego, es una opción que se impone.

La fortaleza y la valentía en la educación para la paz. Las aplicaciones al campo de la educación para la paz enfrentada a la violencia de ETA surgen de nuevo con facilidad. Especialmente el educador que ejerce su actividad en el País Vasco, donde esta violencia emerge y arraiga, que está en contextos escolares en los que se hace latentemente presente a través de sus partidarios, sabe que corre ciertos riesgos personales cuando públicamente decide enfrentarse a ella; sabe que corre riesgos pedagógicos al desencadenar dinámicas que quizá no pueda controlar; y si su compromiso cívico con la paz desborda los marcos docentes, el riesgo aumenta. El educando que en el contexto educativo o de relaciones informales entra en confrontación firme y activa contra esta violencia, es consciente igualmente de que asume determinados riesgos. La fortaleza y la valentía, vividas de acuerdo con las pautas señaladas, tienen que estar ahí para afrontarlos, admitiendo personalizaciones en los procesos, pero sin que ninguna de ellas sea huida; sumándose a estrategias colectivas que a la vez que aumentan la eficacia estimulan la propia fortaleza; ideando caminos pedagógicos adecuados; etc.

La mansedumbre

Si la fortaleza y la valentía se enfrentan al mal es para intentar acabar con él. A veces la única estrategia que nos es dada es la de la resistencia. Otras veces, con todo, vemos que es posible el ataque que, como se ha adelantado, debe utilizar medios que no contradigan los derechos humanos. ¿Con qué talante conviene vivir la resistencia y el ataque cuando se persigue concretamente el objetivo de la paz? Es algo a lo que nos puede ayudar la virtud más bajo sospecha de las que cité al principio, la mansedumbre.

Una persona *mansa*, en el lenguaje coloquial, es una persona bonachona, que no creará dificultades, que incluso estará atenta a los demás, pero que será incapaz de enfrentarse a los otros para reclamar sus derechos o los de los demás, mucho más aún de enfrentarse a la violencia. Así vista, la mansedumbre es ciertamente algo demasiado alicorto como para llamarlo virtud. Parecer a que le faltara precisamente fortaleza. Pero no es ésa la definición de esta virtud. Ciertamente es lo contrario de la crueldad y la violencia, pero no es resignación en el peor sentido de la palabra. Como dice Comte-Sponville, "es una valentía sin violencia, una fuerza sin dureza, un amor sin cólera",[5] un vigor apacible que inclina a hacer el bien en el respeto exquisito al otro, sin producirle sufrimiento; la fuerza de la sana vidad tranquila que no deja de ser firme y constante. En la versión de Aristóteles es el justo medio entre la cólera y la placidez excesiva. Esto significa que de algún modo puede participar de una moderada cólera, pero no es eso lo que la anima propiamente, no es ése el motor de su fuerza, aunque en un momento dado pueda ser su desencadenante.

Se halla con virtudes como la paciencia y la humildad, esta última en la medida en que es concebida como conciencia de lo que somos, y por tanto de nuestras limitaciones y flaquezas, lo que es muy fecundo, pues, en palabras del propio Comte-Sponville, "sin la humildad el yo ocupa todo el espacio disponible, y sólo ve al otro como objeto de concupiscencia o como enemigo".[7] La humildad deja un espacio disponible en tales condiciones que, para que se colme positivamente, pide ser ocupado por la mansedumbre.

Proyectada esta virtud al plano público y concretamente a la persecución de la paz, se emparenta decididamente con la noviolencia. Por su propio talante, ésta llama a la mansedumbre como actitud interior de quienes la viven. Es cierto que no podemos absolutizar una mansedumbre y su correlato cívico noviolento que permite que triunfe la violencia. El autor que acabamos de citar dice a este respecto que hay que distinguir entre pacífico y pacifista, para aceptar sólo al primero porque el radicalmente noviolento, dice, acaba siendo cómplice objetivo de la violencia. En este terreno, nos sugiere, hay que entrar en el cálculo utilitario, aceptar aquellas violencias y muertes (por ejemplo, la pena de muerte) que prueban que salvan muchas más vidas. Entiendo, por mi parte, que hay

que asumir el reto presente en esta distinción, en el sentido de que debe apuntarse hacia una noviolencia que se muestre realmente eficaz contra el mal. En este sentido, de nuevo la mansedumbre pide coordinarse no sólo con la prudencia, sino con la justicia. La noviolencia a la que podemos aspirar (porque, frente a Comte-Sponville, creo que podemos aspirar a ella) es aquella que se muestra adecuada para cumplir las exigencias básicas de la justicia y que desde ahí aparece además como impulsora de la humanización de las relaciones. En cuanto a la concreción de lo que esto puede suponer, remito al lector a otros lugares.[8]

■ **La mansedumbre en la educación para la paz.** Cierro también la presentación de esta virtud con algunas pistas respecto a su aplicabilidad para el caso de la educación para la paz confrontada con la violencia de ETA. Marca, si se quiere, un talante en la forma de lucha contra ella. No quiere ser lucha destructora, ni impulsada por el odio ni generadora de odio, ni creadora de más dolor, sin que eso signifique renunciar a la firmeza y a la constancia. Tiene que estar alerta sobre sí misma, para no ignorar la justicia, para no ser una mansedumbre que las víctimas no pudieran vivir sin dañar su dignidad. Pero se percibe como fuerza que empuja hacia la justicia restauradora más que a la retributiva,[9] como fuerza especialmente adecuada para llegar hasta el fondo de la violencia, hasta las actitudes más negativas. Sin ingenuidad, por supuesto. Una mansedumbre así, es mi opinión, merece ser cultivada en los procesos educativos. Aunque entiendo, por otro lado, que sigue siendo virtud bajo sospecha, llamada a confrontarse con quienes, trabajando honestamente por la paz en el marco de los derechos humanos, entienden que no es precisamente la actitud más adecuada. No es ciertamente una virtud a *exigir*, pero sí podemos invitar a ella, aceptando el debate en la propia invitación, en el propio proceso educativo.

NOTAS

1. En realidad, lo veo conveniente para abordar la educación para la paz en su sentido más amplio, atendiendo a todas sus vertientes. En este sentido, aunque lo que aquí diga, tanto en su selección como en su orientación, irá enfocado hacia el ámbito concreto de la educación para la paz enfrentada a la violencia terrorista, creo que podrá verse sin excesivas dificultades que tiene también aplicabilidad a otras vertientes de la educación para la paz, aunque aquí no las desarrolle.
2. *Ética nicomaquea*, Madrid, Credos, 1988, 162.
3. Xabier Etxeberria, *La educación ante la violencia en el País Vasco*, Bilbao, Bakeaz, 1998 (Cuadernos Bakeaz, 31).
4. Aurelio Arteta, *La compasión. Apología de una virtud bajo sospecha*, Barcelona, Paidós, 1998, 145. Sobre esta virtud, y sobre otras que comento luego (valentía, mansedumbre, prudencia), se encuentran también consideraciones interesantes en A. Comte Sponville, *Pequeño tratado de las grandes virtudes*, Madrid, Espasa, 1998.
5. De hecho, ya adelanté que *virtus* significa "fuerza" de algún modo se quiere decir que todas las virtudes tienen dentro de sí *virtus*, fortaleza. Por cierto que éste es un caso más en el que la etimología de las palabras revela el grosero androcentrismo: *virtus* viene de *vir*, "varón", es la fuerza, pero la que se presupone en el varón por contraposición a la mujer. Lo mismo pasa con la palabra griega que designa la valentía o coraje, *andreía*, que remite también al varón. Quedan notables residuos de este androcentrismo cuando reivindicamos *valentía* en que tienen claras connotaciones masculinas.
6. Comte Sponville, o. cit., 225.
7. Ibidem, 181.
8. He tratado por mi parte este tema, aplicado al campo de la educación para la paz, en *La noviolencia en el ámbito educativo*, Bilbao, Bakeaz, 2000 (Cuadernos Bakeaz, 30). Con un enfoque más político puede verse el artículo de opinión "¿Aún la noviolencia?", inicialmente publicado en *El Correo*, 30/01/03, y reproducido en *Trabajadores de la Enseñanza*, 241 (2003), 34-35.
9. He desarrollado esta cuestión en "Perspectiva política del perdón", en VV.AA., *El perdón en la vida pública*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1999, 73-106.

Xabier Etxeberria, *Educación en virtudes cívicas ante la violencia de ETA*,
versión parcial de Cuadernos Bakeaz, nº 61 *(La educación para la paz ante la violencia de ETA)*, febrero de 2004.
© Xabier Etxeberria, 2004; © Bakeaz, 2004.

Las opiniones expresadas en estos trabajos no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de cooperación, educación para la paz, geopolítica, movimientos sociales, economía y ecología, e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

Director de la publicación: Josu Ugarte • **Coordinación técnica:** Blanca Pérez • **Consejo asesor:** Martín Alonso, Joaquín Arriola, Nicolau Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Jesús Casquete, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez Gil, Rafael Grasa, Xosús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús Mª Puente, Jorge Riechmann, Juan Manuel Ruiz, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urruticoechea • **Diseño:** Jesús Mª Juaristi • **Maquetación:** Mercedes Esteban Meriel • **Impresión:** Grafilur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-91.

Suscripción anual (6 números): 14,42 euros • **Instituciones y suscripción de apoyo:** 21,64 euros • **Forma de pago:** domiciliación bancaria (indique los 20 dígitos correspondientes a entidad bancaria, sucursal, control y c/c.), o transferencia a la c/c. 2095/0365/49/3830626218, de Bilbao Bizkaia Kutxa • **Adquisición de ejemplares sueltos:** estos cuadernos, y otras publicaciones de Bakeaz, se pueden solicitar contra reembolso (3,00 euros de gastos de envío) a la dirección abajo reseñada. Su PVP es de 2,40 euros por ejemplar.

Bakeaz es una organización no gubernamental fundada en 1992 y dedicada a la investigación. Creada por personas vinculadas a la universidad y al ámbito del pacifismo, los derechos humanos y el medio ambiente, intenta proporcionar criterios para la reflexión y la acción cívica sobre cuestiones relativas a la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación teórica entre economía y ecología, las políticas hidrológicas y de gestión del agua, los procesos de Agenda 21 Local, las políticas de cooperación o la educación para la paz y los derechos humanos. Para el desarrollo de su actividad cuenta con una biblioteca especializada; realiza estudios e investigaciones con el concurso de una amplia red de expertos; publica en diversas colecciones de libros y boletines teóricos sus propias investigaciones o las de organizaciones internacionales como el Worldwatch Institute, ICLEI o UNESCO; organiza cursos, seminarios y ciclos de conferencias; asesora a organizaciones, instituciones y medios de comunicación; publica artículos en prensa y revistas teóricas; y participa en seminarios y congresos.

Bakeaz • Santa María, 1 1º • 48005 Bilbao • Tel.: 94 4790070 • Fax: 94 4790071 • Correo electrónico: bakeaz@bakeaz.org

…Viene de la página 16.

Algunas experiencias han desarrollado procedimientos que permiten avanzar en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia. Por ejemplo, tenemos el Programa de Desarrollo Escolar de Yale o las Comunidades de Aprendizaje de Euskadi, Aragón y Cataluña.

Igualmente, las más relevantes teorías de las ciencias sociales permiten fundamentar estas experiencias y constituyen las bases teóricas del aprendizaje dialógico. De todo ello podemos encontrar fácilmente información a través de Internet, de las bases de datos de ciencias sociales (ERIC, Sociological abstracts), de las revistas científicas especializadas más reconocidas en el mundo (como Harvard Educational Review) o de la literatura científica más relevante (Habermas, Freire o Beck). No obstante, no todas las planificaciones parecen basarse en estas fuentes, prefiriendo intentar convencernos de sus ideas sin mencionarnos ni una sola experiencia donde sus propuestas hayan dado buenos resultados, prefiriendo continuar con las teorías que aprendieron hace muchos años y que ya no tienen validez teórica ni práctica.

Sin embargo, los mejores centros de investigación educativa del mundo dicen que la educación debe pasar de la superstición del siglo XX a la ciencia en el siglo XXI. Es decir, las prácticas educativas han de basarse en datos objetivos y no en las opiniones subjetivas de las personas. Algo parecido sucede con la medicina. Cuando acudimos al médico o a la médica esperamos que no nos recete medicamentos que la comunidad científica haya demostrado que son perjudiciales, sino aquellos que mejor curan. El médico o la médica no receta por lo que ella cree que puede funcionar, ni por lo que ha dicho una persona experta, sin más. Si aparece un nuevo medicamento más eficaz en cualquier parte del mundo, tiene la obligación y las posibilidades de conocerlo inmediatamente y de utilizarlo. De la misma forma, la educación se ha de basar en experiencias de éxito y teorías contrastadas.

La época de la adaptación a la diversidad ya ha sido superada porque se ha demostrado que las experiencias que en ella se basan, producen exclusión educativa y social y, por lo tanto, no sirven a la finalidad de la educación. Retornan los objetivos igualitarios, con una perspectiva de la igualdad que incluye el igual derecho a ser diferentes y el derecho de "los diferentes" a alcanzar la igualdad educativa y social. Es decir, la igualdad de diferencias que expresa la frase "somos iguales, somos diferentes".

Los mejores centros de investigación educativa del mundo dicen que la educación debe pasar de la superstición del siglo XX a la ciencia en el siglo XXI

Pongamos un ejemplo. Imaginemos a un profesor con 30 alumnas y alumnos, y que siente que no puede desarrollar bien su tarea. No sólo hay estudiantes lentas y lentos, sino también personas conflictivas. Ante esta situación, recuerda su infancia, cuando era más fácil dar clase, aunque eran cuarenta alumnos en el aula. Es posible que ese profesor o profesora considere que sería más adecuado sacar de la clase aula a los alumnos más conflictivos. No faltarán autoras y autores, y planificaciones, que legitimen esta demanda, desde su desconocimiento de que existen en el mundo otras alternativas para esas mismas situaciones. Así, el "que los saquen" será camuflado por "es necesario proporcionar a unos itinerarios educativos y unas adaptaciones curriculares más adaptadas a las capacidades y motivaciones de los y las estudiantes conflictivos y conflictivas". En realidad, se estará contribuyendo a la exclusión educativa y social de muchas personas de sectores desfavorecidos.

Las segregadas y segregados son etiquetados, disminuyendo sus expectativas educativas y sociales. Un ejemplo de este proceso de exclusión es que la mayoría de quienes van a las unidades escolares externas ya no vuelven a los centros, y las pocas y pocos que lo hacen vuelven estigmatizados, con las

dificultades que esto genera. El aprendizaje, tanto instrumental como de valores, depende de las interacciones, y las interacciones de los espacios segregados no son las más positivas para superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia, sino que, por el contrario, los agravan.

La segregación es una mala solución para un problema real. Hay dos alternativas a la situación que hemos planteado anteriormente: la excluyente plantea "que los saquen del aula"; la transformadora "que vengan a ayudarme". A nivel mundial, puede verse cómo la primera incrementa el fracaso escolar y los problemas de convivencia y, después la exclusión social y la delincuencia. La segunda alternativa colabora significativamente en la superación de todos esos problemas y, además, está basada en las principales teorías educativas y sociales actuales.

La ayuda que se solicita se traduce en una colaboración igualitaria entre todas las personas que interactúan con las alumnas y alumnos: profesorado, alumnado, familiares, personal no docente, otros y otras profesionales de la educación y lo social, entidades, asociaciones, voluntariado. Todas las niñas y niños tienen derecho a los mismos aprendizajes que quienes leemos éstas páginas estamos proporcionando a nuestras hijas e hijos. Diversos autores y autoras afirman que, para identificar los espacios de exclusión, basta con ver aquellos espacios que ni siquiera los que los proponen quieren llevar a sus hijos e hijas. Los dobles discursos programan unos aprendizajes para nuestras hijas e hijos y otros aprendizajes diferentes para las hijas e hijos de las familias pobres, gitanas o árabes. El supuesto desinterés de estos colectivos por la escuela, responde en realidad al desinterés de la escuela por su educación. Las familias saben que esto ocurre y no esperan nada decisivo de la escuela, viendo, a veces, más importante que la niña venda su primer pantalón en el mercadillo a que asista a clase, porque ven la primera actividad más vinculada a su futuro que la segunda.

Grupos interactivos

La actitud de las familias cambia radicalmente cuando constatan que las y los profesionales nos planteamos en serio el objetivo de que nuestras alumnas y alumnos puedan acceder a los mismos aprendizajes que nuestras hijas e hijos. Para conseguir aumentar los aprendizajes hay que superar prejuicios y contar con todas las personas que quieran ayudar.

Los grupos interactivos constituyen una de las formas de concretar una organización del aula alternativa a la exclusión, que no genera fracaso escolar sino que lo supera. Aquella misma clase del ejemplo anterior puede poner en práctica los grupos interactivos, organizándose en cinco grupos heterogéneos (según diferentes niveles de aprendizaje, procedencia, etc.), evitando la segregación por niveles.

En cada grupo hay un tutor o tutora adulta, que no es una profesora de su grupo, sino una persona que favorece las interacciones entre las niñas y los niños. Si un niño no sabe hacer una cosa, anima a la niña de su lado a que se lo explique. De esa forma se acelera el aprendizaje de ambas y se crea una solidaridad de base que es un punto de partida ideal para mejorar la convivencia.

Esas tutoras y tutores tienen diferentes perfiles y procedencias: profesorado, profesionales de la educación de fuera de la escuela, de lo social y de otros ámbitos, voluntariado, familiares... Esa variedad de personas enriquece la comunicación educativa y por tanto el aprendizaje. He comprobado que es posible dialogar con un niño conflictivo y lograr progresos. Pero el efecto es mayor cuando alguien como Julio Vargas, un voluntario que es hombre de respeto gitano, le dice a ese niño: "tú no eres gitano" y a la pregunta de "por qué" responde: "porque no respetas a las personas mayores".

El aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle

Contratos de aprendizaje

La colaboración entre los diferentes sectores que intervienen en la escuela se explicita en un contrato de aprendizaje. Lo ideal es que tenga dos partes y sea corto (en sus primeras fases). Puede consistir en una hoja de contrato general de la comunidad firmado por las representaciones de los diferentes sectores, y otra hoja donde su contenido se concreta en cada niña o niño, firmado por su tutora o tutor familiar y escolar.

En la sociedad de la información el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, en el domicilio y en la calle. Las familias académicas, aunque no vayan a las reuniones de la escuela, aseguran una coordinación de expectativas y coordenadas culturales con ella. Cuando las familias son menos académicas y, por tanto, también más pobres y de culturas excluidas, esa coordinación sólo es posible si existe un diálogo que dé lugar a una coordinación y compromiso concreto de colaboración, para que todas las interacciones trabajen en la misma dirección. De ahí que la concepción de las Ciencias Sociales actuales sea la comunicativa o dialógica, y el aprendizaje de esa sociedad sea el aprendizaje dialógico. ■

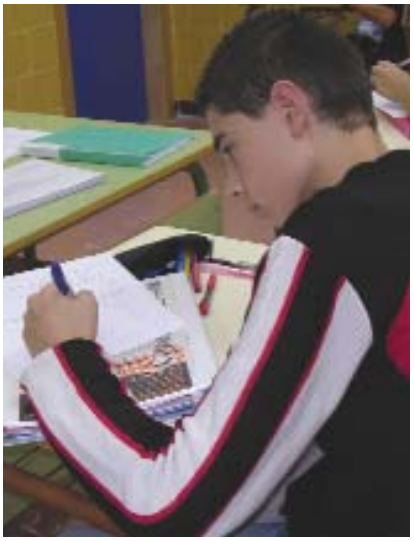
La centralidad del diálogo

HEMOS PLANTEADO brevemente la necesidad de un aprendizaje basado en la centralidad del diálogo y la participación de toda la comunidad educativa, entendida en un sentido amplio. Esta puede desarrollarse en diferentes niveles de la organización y gestión del centro e incluso, como hemos visto, en el aula.

Aunque requeriría una elaboración más extensa, ha quedado claro que es necesario que la educación sea coherente con las dinámicas dialógicas que caracterizan la sociedad actual, de la información, avanzando a un modelo más social y útil, es decir, superador de la exclusión social y cultural.

La recuperación del sentido educativo

El avance social y tecnológico, y científico y pedagógico en el tratamiento de la información y de la comunicación ha marcado en las últimas décadas un énfasis social en los contenidos simbólicos del escenario humano. Un fiel reflejo de ese énfasis es que se caracterice nuestra era como sociedad de la información y del conocimiento



Pablo del Río
Catedrático de Comunidación
Universidad de Salamanca

ES BIEN claro que ese énfasis cognitivo se ha extendido a la educación, que ha privilegiado en cierto modo lo que podríamos denominar "curricula del significado" y de los saberes frente a los que podríamos llamar "curricula para la vida".

¿En qué medida las orientaciones educativas centradas en el conocimiento están siendo eficaces para que las nuevas generaciones estén bien preparadas para afrontar los acelerados cambios sociales, culturales y tecnológicos? Psicólogos cognitivos como Perkins y Salomó señalan que el impacto sumado de las Nuevas Tecnologías, la cultura de masas y la escolarización caracterizan a los nuevos alumnos como poseedores de un pensamiento *débil* y un conocimiento *frágil*. Sociólogos como Fukuyama alertan de una "pérdida de sentido" y de "colapso moral".

Las encuestas dirigidas a alumnos y docentes señalan convergentemente que el principal problema escolar es la falta de implicación y motivación de los alumnos, lo que muestra una gran convergencia con otros datos provenientes de ámbitos muy diversos (como la participación política, la publicidad, la vida cotidiana). Especialistas de la aproximación ecológica al desarrollo humano, como Bronfenbrenner o Elkonin apuntan por su parte a la necesidad, para que se dé un desarrollo adecuado, de marcos estables y de sistemas de actividad comunitarios que permitan una actividad real, significativa y compartida por las nuevas generaciones, en la que desempeñen roles visibles y relevantes que permitan la transición de la formación a la actividad real cotidiana y laboral.

Pero los niños de hoy reflejan una separación, incomprensible para los que procedemos de otras generaciones, entre realismo y veracidad: para el niño actual lo que se le presenta en la televisión es más real que lo que se le ofrece en la escuela, y aunque concede que lo que ofrece la escuela es más verdad, señala que a la vez es menos real.

La televisión ocupa la parte del león del tiempo que el niño pasa en los entornos familiares y no escolares

Todo apunta a que se ha producido una separación incomprensible y disfuncional para la mente humana, entre conocimiento y actividad. Se está inundando al niño de conocimientos que no utiliza y despojándole de ocasiones de actuar en que podría ejercer sus conocimientos. Además, la canalización de los conocimientos tiende a hacerse en formatos individualizados (pese a que las propuestas de aprendizaje compartido y cooperativo ganen terreno), mientras que las actividades reales, pese al impacto racionalizador y fragmentador del fordismo y del estajanovismo, tienden a ser compartidas y comunitarias.

En general el cuadro apunta a una pérdida del sentido educativo y a un vaciamiento de la actividad como tejido sobre el que se dibuja el tapiz del desarrollo humano. El experimento escolar, que se había iniciado unido al sentido y a la actividad y escribiendo algunas de las páginas más esperanzadoras del desarrollo humano, debe afrontar necesariamente un proceso de revisión para recuperar el sentido y para restablecer su contacto con la comunidad social. Hoy su actividad ha quedado de algún modo en paralelo y en vacío respecto de la (disminuida) actividad cotidiana del niño y de las familias.

Pero otras instancias han llenado el hueco del sentido o tratan de hacerlo con mejor o peor fortuna y con mejores o peores resultados educativos. Los niños españoles dedican

AGENCIA MATRIMONIAL
NAZARET
Seriedad, rapidez, eficacia. Decana de las Agencias Matrimoniales de España. ¡33 años formando nuevas parejas y nuevos hogares!
Virgen de los Peligros, 11 - 1º Dcha.
28013 Madrid
91 523 32 13 - 91 531 65 58

actualmente 270 minutos diarios a la escuela, y a la televisión, la segunda actividad en tiempo en sus vidas infantiles, 218 minutos. La televisión ocupa la parte del león del tiempo que el niño pasa en los entornos familiares y no escolares. Un informe reciente sobre el impacto de la televisión en la infancia en general y en la española en particular (Del Río, Álvarez y del Río. *Informe Pigmalión,* en prensa: MECD) realiza una panorámica sobre los efectos de esa influencia cuantitativamente tan relevante en tres grandes ámbitos del desarrollo: las funciones o competencias cognitivas del niño, las funciones directivas y morales, y la actividad. Los resultados, muy complejos y densos para ser comentados aquí, muestran un amplio abanico de efectos, positivos y negativos, pero que permiten abonar, junto a otras fuentes de la investigación de la realidad de la educación y del desarrollo infantil actual, una serie de reflexiones generales con que nos gustaría llamar la atención de los educadores.

En esta comunicación se hará una panorámica de los efectos de los medios en el desarrollo de la mente (competencias pero también identidad, sentido y sentimientos: lo cognitivo y lo directivo), el problema de las dietas culturales (sobre todo la televisiva) y de la creación cultural, y los problemas de sentido en la lectura, sin dejar de entrar en el problema de las multialfabetizaciones y las diferencias entre las mentes oral, escrita y audiovisual que han planteado los medios para las nuevas generaciones.

Todo un conjunto de reorientaciones o nuevas propuestas en la educación responden de una u otra manera, a mi parecer al intento de recuperar el sentido como eje del desarrollo y la educación. Nos limitaremos, dada la exigencia de la brevedad, a lanzar aquí algunas simples señales de atención hacia ellas.

• La línea del desarrollo en culturas reales y las teorías del pensamiento y el conocimiento "situados"

Desde la tradición ecológica del desarrollo humano (Lewin, Bronfenbrenner, Barker, etc) se ha resaltado siempre la importancia del contexto y de los escenarios reales en la construcción mental y el comportamiento humano. La metáfora computacional en la que el aprendizaje se alejaba del modelo del animal que crece en un entorno para emular al de la máquina que procesa información, los dejó una buena temporada de lado. Pero vuelven reclamados por la crisis. Una faceta concurrente es el análisis, realizado desde la antropología y la psicología eco-cognitiva, de las prácticas de aprendizaje informal a través de la actividad situada o en contextos naturales, aprendiendo de cómo aprenden los sujetos humanos en culturas tradicionales, en contextos de actividad productiva real, mediante la participación legítima y gradual en actividades realizadas comunitariamente (Rogoff, Greenfield, Lave, Wenguer, y otros). Un aspecto esencial en esta aproximación, aunque no se aplica en todos los diseños, es el recurso a las comunidades y a las culturas naturales en que se producen los aprendizajes naturales, de modo que la escuela debe necesariamente fusionarse con la cultura.

Uno de los escándalos de la cultura actual es la existencia de un currículum sistemático, aunque superficialmente parezca caótico y ruidoso

• La línea de la teoría de la actividad

En la perspectiva vygotskiana y de otros teóricos rusos (Rubinstein, Leontiev) la actividad constituye la palabra fuerte para explicar el desarrollo y el conocimiento humano, y sobre ella (las actividades rectoras y significativas) se ha organizado tradicionalmente buena parte del desarrollo pedagógico de estas orientaciones (ver Leontiev, Elkonin, Zaporozhets, Davidov, Zankov, Bozhovich, entre otros). La emergencia de una creciente corriente de autores por todo el mundo que trabajan en educación alrededor de la teoría de la actividad en la tradición vygotskiana se ha recogido recientemente bajo las siglas CHAT *(Cultural Historical Activity Theory).* Los supuestos de la teoría de la actividad en la educación incluyen los principales supuestos evolutivos y educativos de la teoría de Vygotski y de los desarrollos actuales de dicha teoría. En general enfatizan la necesidad de trabajar sobre actividades reales, en la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, con un diseño cuidadoso de las mediaciones sociales e instrumentales u operadores que permiten construir las operaciones que marcan un funcionamiento en un nivel de conocimiento superior. Se han desarrollado diseños en prácticamente todas las áreas del currículo. La línea de la actividad se combina en buena parte de las experiencias innovadoras con la "situada" y comunitaria.

• La línea de la creación cultural

Uno de los escándalos de la cultura actual es la existencia de un currículum sistemático, aunque

Preguntas generales y cotidianas para un proyecto educativo

TERMINAMOS con lo que para un currículum del sentido serían las "grandes áreas disciplinares": Quién soy; qué es el mundo (el mundo social, el mundo natural); qué es el conocimiento y sus herramientas, los lenguajes y mediaciones; y por último pero no en último lugar, a dónde vamos. El proyecto vital, personal y vivido en una comunidad y una cultura, o varias, frente al corpus curricular de conocimientos, pasa aquí a primer término. Lo que nos permite de paso a los propios educadores recuperar parte de la "juventud estructural" del espíritu que ha presidido la vocación educadora.

superficialmente parezca caótico y ruidoso, que propone desde los medios un programa educativo alternativo, paralelo, o divergente al escolar. Un enfoque integral y comunitario, un enfoque desde el sentido, debe evitar que el niño se vea forzado a convivir con esos curricula contradictorios o recíprocamente excluyentes. Ello exige conocer ambos currícula (nos remitimos al Informe Pigmalión citado antes) y trabajar conjuntamente el diseño educativo. Y ello porque no pueden coexistir, sin un impacto conflictivo, dos cosmovisiones, dos modelos de mundo en diseños educativos simultáneos. Estamos aquí ante una doble fragmentación: los currícula competitivos de tres ámbitos educativos (el comunitario, el mediático y el escolar); y la variable fragmentación o desestructuración interna en el seno de cada uno de ellos.

Efectivamente, uno de los aspectos más preocupantes del conocimiento frágil y del pensamiento débil es el déficit de estructuras, pero no sólo a nivel cognitivo, sino especialmente a nivel de la visión del mundo (cosmovisión) o "marco retórico" desde el que se contempla el mundo. La cultura fragmentaria mediática y la cultura no menos fragmentada de las asignaturas globalizadas en grandes bancos de saberes, dejan sin tejer la narrativa personal y social de vida. Lo que en un enfoque de creación cultural denominarían Freire o Unamuno *leerse y escribirse*. El currículum global debería así atender a un gran eje de sentido que permita y soporte esa globalidad y que implica necesariamente narrativas identiarias de vida, a nivel personal y social, y bien articuladas, dialógicamente, con las de los demás (individuos o culturas). La cultura acumulativa no resuelve los problemas del futuro. El currículum global y del sentido no es un currículum acumulativo del pasado sino que debe ser capaz de integrar éste en un proyecto vital y social. La creación cultural no es pues un añadido graciable y estético, sino el eje del currículum integral del sentido.

La mente no tiene una organización "curricular", como nos ha hecho concebir el modelo enciclopédico

Algunas características de las reorientaciones hacia el sentido

• *La funcionalidad.* En una perspectiva biológica y no computacional, la información y el conocimiento no son un fin, son un medio para lograr fines. El niño quiere actuar en nuevos escenarios y con nuevos objetivos, para lo que debe aprender. Para el educador es al revés. El aprendizaje es la meta y las actividades son medios para lograr ese fin. Debemos de comprender que desde el punto de vista biológico y funcional tiene razón el niño. Un buen diseño logra los objetivos del educador sin desnaturalizar los objetivos del niño, que son los del sentido (se aprende inglés para realizar ciertas actividades en la vida, no se realizan ciertas actividades para aprender inglés).

• *La integralidad funcional.* Todo educador sabe que un niño que sale bien delante de la educación y de la vida, no forzosamente alcanza buenas calificaciones en todo. La mente no tiene una organización "curricular", como nos han hecho concebir el modelo enciclopédico o el computacional (una serie de módulos, programas o placas lógicas, o un conjunto de saberes o archicos que deben poseerse). Se debe, por el contrario, a la integralidad: un conjunto limitado pero bien articulado de funciones puede ser funcionalmente superior a otro más amplio pero peor integrado. La "personalidad" y la funcionalidad integrada es aquí más importante que las competencias y saberes sumados. El énfasis vuelve a ponerse en el propio niño, en su carácter y su desarrollo global como persona.

• *La actividad real.* La actividad significativa, tal como es definida en las orientaciones anteriores, presenta ciertas características esenciales: es activa (real, físicamente activa sobre todo en las primeras etapas antes de interiorizarse); está emocionalmente cargada; está mediada instrumentalmente; es compartida y está mediada socialmente; y es directiva: moviliza un proyecto personal y/o social.

• *La integralidad cultural.* Los ámbitos de actuación educativa son los ámbitos vitales del niño y el joven. No se trata de actuar educativamente en un espacio y dejar otras fuerzas educativas inarticuladas en otros espacios, quizá más significativos para el niño. Los ámbitos más significativos (que son 1) la cultura situada y los sistemas culturales tradicionales (familia, comunidad, barrio); 2) la cultura virtual e imaginaria y los medios de comunicación; 3) la escuela y escenarios educativos formales) deben diseñarse como un *currículum global* y trabajando las actividades y contenidos de unos y otros de manera integrada. ■

La dimensión social y comunitaria de la educación

Entiendo la educación como un proyecto colectivo, social, consciente e intencional que mira hacia un futuro mejor. Un proyecto que debe garantizar que todas las personas desarrollen las capacidades básicas para ser capaces de transformar la información en conocimiento y que esté animado por un conjunto de valores y actitudes que promuevan la igualdad y la cohesión social

Ignasi Vila
Departament de Psicología Universitat de Girona

Como señala Jerome Bruner, la escuela es probablemente el legado más revolucionario de la cultura humana

DE HECHO, esta afirmación no es nueva y se puede encontrar en un sinfín de personas que han pensado sobre la educación. Sin embargo, aquello que sí es nuevo se refiere a las complicidades actuales entre los diferentes agentes educativos para hacerlo realidad. En la sociedad industrial, "lo que la sociedad esperaba de la escuela" estaba bastante consensuado y era compartido por la mayoría del profesorado lo cual hacía bastante fácil su trabajo. La famosa frase, allá en los años 60 y 70, de "el que vale, vale, y el que no a trabajar", más allá de sus connotaciones innatas que no comparto, ponía de relieve que el fracaso nunca era de la institución escolar, sino siempre individual (o, en último término, familiar). Con este ejemplo quiero referirme a que, en el ámbito de las creencias y las actitudes, las continuidades que existían entre la sociedad y la escuela (independientemente de ser cierto o no[1]) eran muy elevadas.

Hoy en día, ya en la sociedad de la información, las cosas son muy distintas. No voy a referirme a todas las razones que están detrás del desconcierto, la desmoralización y la resignación de una parte del profesorado, pero sí quiero referirme a una que normalmente no se acostumbra a citar: me refiero a las discontinuidades, reales o percibidas, entre "lo que se espera de la escuela"[2] y "aquello que hace la escuela" . No seré yo quien diga que la escuela está en crisis porque, entre otras cosas, no lo creo, pero sí que es verdad que aparecen iniciativas sociales como la "escuela en casa" (impensables hace bien pocos años) o que cada vez desde el mundo escolar se hable más, generalmente de forma negativa, de la educación familiar o de la influencia educativa de los medios de comunicación. Da la impresión, como he señalado en otros escritos, que la escuela se siente como Gary Cooper "sola ante el peligro" ante maneras y formas educativas que, desde su punto de vista, atentan contra la educación escolar. Y, ciertamente, en algunos casos es así, pero ello no redime a aquello que ya no funciona en nuestro sistema educativo.

Soy de los que piensan que en el conjunto de los diferentes agentes educativos (familia, amistades, medios de comunicación, ciudad, etc.) la escuela tiene un papel central y vertebrador. Como señala Jerome Bruner, la escuela es probablemente el legado más revolucionario de la cultura humana ya que, por primera vez, se hace posible de modo universal aprender cosas fuera del contexto de la acción. Es decir, desde la narración y el diálogo lo cual significa nuevas mentes, gracias a desarrollos específicos en el ámbito de lo simbólico, para todas las personas en el

1 Y no debía serlo porque la Ley General de Educación a pesar de cosechar un gran éxito social comportaba un 40% de fracaso escolar.
2 Algo de esto está detrás de la fuga de sectores de las clases medias de la escuela pública hacia la escuela privada.

sentido de la plena humanidad. Pero, para que la escuela pueda realizar su trabajo tiene que estar en continuidad con los demás agentes educativos o, en otras palabras, la sociedad tiene que "educar" para la escuela. Y para que se me entienda "educar para la escuela" no significa acumular conocimientos y "prerrequisitos" sobre no sé cuantas cosas supuestamente necesarias para encarar con éxito las actividades escolares. Significa posibilitar las habilidades implicadas en lo que se ha denominado el "aprendizaje estipulativo". Es decir, habilidades y competencias necesarias para aprender sobre cosas que no están presentes, pero de las que se estipula su existencia y, por tanto, su estatus de mundo posible. Este es, a mi entender, uno de los grandes retos para hacer realidad a todas las personas la grandeza de la educación.

La escuela tiene que asumir que, al menos, para determinados sectores de la población las continuidades que existían en la sociedad industrial entre sociedad y escuela están rotas y que, por tanto, para conseguir sus objetivos la escuela tiene que recuperar (y no dar por supuesto) la dimensión social y comunitaria de la educación. Ello significa, en algunos casos, una nueva manera de hacer. De hecho, entre las clases medias tenemos algunos ejemplos de modo que cuando se han referido a la "calidad de la educación" lo han hecho situándose en esta perspectiva y, desde una estrecha relación entre los claustros y las AMPAs, han orientado las escuelas hacia el territorio a partir de una fuerte implicación con las asociaciones y entidades del entorno con el objetivo de crear y mantener una red comunitaria que otorgara una gran identidad a la vida del barrio. Evidentemente, esto significa aprovechar, coordinar y orientar todos los recursos educativos del territorio a favor de las capacidades y habilidades humanas cuyo desarrollo sólo es posible desde la educación escolar.

No obstante, las cosas no siempre son tan sencillas y, en las grandes ciudades y su entorno, existen muchos barrios en los que la vida social y comunitaria es prácticamente inexistente. No me refiero a las adosadas, en donde desgraciadamente es así, sino a aquellos barrios en los que el pequeño comercio nunca ha existido o ha desaparecido, en donde ni hay lugares de encuentro ni el tejido urbano invita a las relaciones sociales y, en donde, por descontado, para contar el asociacionismo existente sobran los dedos de una mano. En esta situación aún es más necesario que la escuela recupere la dimensión social y comunitaria de la educación. Así, la escuela puede ser el instrumento más útil para vertebrar el territorio, organizar y coordinar a su alrededor a todos los agentes educativos con un énfasis especial en las familias. Ya no se trata de educar únicamente en la escuela, de aprender más o menos de memoria determinados contenidos o de construir unos determinados conceptos. Al contrario, se trata de saber cómo desarrollar proyectos que sirvan para organizar tejido social y tejido educativo en el contexto de la comunidad. Proyectos que sean capaces de establecer continuidades entre aquello que se hace en la escuela y aquello que se hace en el ámbito comunitario. Y, por tanto, proyectos capaces de definir propuestas en el territorio desde el punto de vista asociativo, desde el punto de vista de las familias y desde el punto de vista de la escuela[3]. Evidentemente, esto no significa que la escuela tenga que adaptarse acríticamente al medio o, dicho de otro modo, la aceptación de que el territorio también educa no significa reducir la importancia de los aprendizajes escolares tal y como he señalado a lo largo del artículo. Por eso, es tan importante la acción de la escuela como vertebradora del territorio y de los agentes educativos allí incluidos. ■

Es necesario que la escuela recupere la dimensión social y comunitaria de la educación

3 La Administración tiene una gran responsabilidad en este quehacer y, desde la equidad, debería tratar estos territorios de manera singular de modo que pudieran existir actividades extraescolares, salidas a la ciudad, colonias y otros servicios sin que tuvieran que ser costeadas por las familias.

Del "trabajo individualizado" al "trabajo comunitario"

LA ESCUELA como vertebradora del territorio y de sus agentes educativos implica modificar la concepción del trabajo escolar y pasar del "trabajo individualizado" al "trabajo comunitario". Ciertamente, ello sólo es posible si existe un proyecto educativo en el territorio, compartido y consensuado por los diferentes agentes, que alienta y da alas a este tipo de proyectos escolares centrados en un territorio en el que las necesidades y las expectativas educativas de las familias pueden ser muy distintas de las de las clases medias. Evidentemente, ello conlleva una nueva forma de participación respecto a la educación que consiste en el diseño de formas y canales que impliquen a todos los agentes educativos en la propuesta, el desarrollo, la gestión y la evaluación de actuaciones y programas educativos que aporten soluciones a los problemas concretos y específicos de toda la ciudadanía. Y mucho de esto se encuentra (o se busca) en las comunidades de aprendizaje.

Fernando Lezcano
Secretario General de la FE CC.OO.

Líneas maestras de nuestra propuesta de Estatuto docente

La Federación de Enseñanza de CC.OO. considera indispensable situar en los centros de trabajo el debate abierto sobre la conveniencia de promover la negociación de un Estatuto docente. Pese al compromiso electoral del PP de promoverlo, lo cierto es que la LOCE no lo menciona. Como aportación a este debate, CC.OO. ha presentado un documento con las líneas básias de una propuesta de Estatuto, del que ofrecemos un extracto

EL ESTATUTO es la fórmula jurídica que regula el conjunto de derechos y deberes de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza pública. Define los perfiles profesionales adecuados para el servicio público educativo y establece tanto las obligaciones que se contraen con él como las condiciones en las que se desempeña la profesión.

Será de aplicación a los empleados públicos docentes, corrigiendo la actual dispersión. Podría asemejarse a un convenio colectivo. Tiene rango de ley. Tras la preceptiva negociación con los sindicatos representativos, el proyecto debe ser objeto de debate y aprobación parlamentaria.

El Estatuto es de aplicación a todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza pública en todas las comunidades autónomas. Éstas puedan elaborar sus propios estatutos siendo aquél su marco de referencia. Deberá preservar el equilibrio necesario entre los perfiles que definen la profesión docente, que son únicos y la especificidad que aporta la comunidad autónoma en que se ejerce.

El artículo 143 de la Constitución establece que la regulación de las condiciones de trabajo de los funcionarios públicos se realizará a través de un Estatuto propio. Sin embargo, los diferentes responsables ministeriales han venido eludiendo su elaboración, por lo que, en ausencia de una regulación general que fijase los cambios, éstos se han producido de manera fragmentada y coyuntural, fundamentalmente al calor de las reformas de la función pública (Ley 30/84), y educativas, de las transferencias a las comunidades autónomas y de la reivindicación sindical que ha sabido aprovechar este contexto de reformas y cambios para conseguir mejores condiciones de trabajo para los empleados y empleadas públicas docentes.

El único precedente de Estatuto en la función pública es la Ley de Coordinación Sanitaria y el Estatuto del Personal Sanitario aprobada recientemente en las Cortes, con un amplio respaldo parlamentario.

El único precedente de Estatuto en la función pública es la Ley de Coordinación Sanitaria y el Estatuto del Personal Sanitario

Los últimos cambios sociales han repercutido en la realidad de nuestro sistema educativo y la misma función docente. El profesor ya no es el único compendio y transmisor de conocimientos. A esto hay que sumar el incremento de las exigencias sociales que viene acompañado de una pérdida de peso en la sociedad y de prestigio profesional. Una y otra circunstancia se encuentran en el origen de lo que se ha denominado malestar docente y de la crisis de identidad profesional. La ausencia de una regulación clara de los derechos laborales, la carencia de estímulos e incentivos a lo largo de la vida profesional, la improvisación con la que se abordan los cambios profesionales, la yuxtaposición de normativas que no han hecho sino parchear la situación sin transformar las bases conceptuales de la profesión y los fines que ésta debe perseguir; todo ello no contribuye a que el profesorado esté en condiciones de superar la crisis. Por lo demás, esta situación es común en los países de la Unión Europea.

A este clima de confusión contribuye también la sensación de que el traspaso de competencias educativas a las comunidades autónomas ha supuesto la ruptura de la unidad de la profesión, una mayor desregulación y la institucionalización del agravio comparativo permanente. En conclusión, un Estatuto de la función docente serviría para evitar la dispersión y la obsolescencia de la normativa; actualizar la caracterización de la función docente, definiendo los nuevos perfiles profesionales; establecer las líneas generales del desarrollo profesional docente, de manera que los empleados públicos docentes perciban la progresividad de su andadura profesional y la importancia de la misma en la calidad del servicio educativo en el que se inscribe.

Asimismo, el Estatuto debe servir para reconocer la situación específica

de la trabajadora docente y combatir cualquier atisbo de discriminación en el contenido de las normas y en su aplicación y para redefinir el carácter de los cuerpos docentes.

La semejanza del Estatuto con un convenio colectivo nos da una idea de que su contenido esencial debe ser la regulación de las condiciones de trabajo de los colectivos a los que les será de aplicación. Pero al mismo tiempo, el Estatuto es más que eso: la definición de la profesión docente en virtud de lo que la sociedad, en un momento histórico dado, espera del sistema educativo y, en consecuencia, de los docentes que trabajan en él.

En la sociedad del conocimiento no se trata ya sólo de adquirir conocimientos sino de generarlos, esto es, de tener la capacidad de resolver los nuevos problemas que surgen de forma constante. La institución escolar y los y las docentes deben cumplir la función de fomentar las bases para desarrollar en el alumno las capacidades que acabamos de enumerar.

El replanteamiento de la profesión debe empezar por la reforma de la formación inicial, que deberá contemplar los conocimientos académicos necesarios, disciplinares o de área; los fundamentos psicológicos de la construcción del conocimiento; las características de las etapas evolutivas de niños y adolescentes así como las peculiaridades del aprendizaje de adultos y trabajadores; los recursos didácticos y pedagógicos suficientes; deberá manejar con soltura la utilización de las nuevas tecnologías para investigar y ampliar conocimientos y tener una formación básica sobre gestión y organización de los centros educativos; deberá conocer la realidad cotidiana de las aulas; tener una sólida formación en valores democráticos,… Y debería ser así, con las lógicas especializaciones, independientemente del nivel educativo en el que se impartan las enseñanzas.

De esta manera, la formación inicial de los docentes debe tener nivel de licenciatura, contando con una formación básica común en conocimientos didácticos, psicológicos, pedagógicos y en valores, y dotarse de una formación específica en conocimientos académicos e incluir un significativo período de prácticas.

Un Estatuto de la función docente serviría para evitar la dispersión y la obsolescencia de la normativa

Sistema de acceso

El sistema de acceso deberá garantizar el equilibrio entre diversos factores tales como los conocimientos académicos del área de conocimiento o nivel educativo en el que se haya formado o por el que opte, la cualificación psicopedagógica y la práctica y experiencia docente, sin que ninguno de estos planos puede valorarse separadamente ni se le puede dar prevalencia a uno por encima de otro.

La fórmula para el acceso será la de concurso oposición. Las fases que éste contemple serán sumatorias y no eliminatorias, en todo caso, se garantizarán los principios de igualdad, mérito y capacidad que contempla la Constitución.

Para la contratación de personal en situación de interinidad se utilizarán los mismos criterios, con la única salvedad que los aspirantes se seleccionarán a través de un concurso de méritos. Haber superado este concurso así como los años en ejercicio en esta condición se valorarán adecuadamente para el acceso definitivo a la función pública docente. En todo caso, la plantilla de profesionales en esta situación no será superior al 8% de las plantillas orgánicas.

Estructura corporativa

En la medida en que la formación inicial de los docentes tiene que ser esencialmente la misma para los distintos niveles educativos y áreas de conocimiento, los docentes en ejercicio, responsabilizados de la docencia directa de las distintas disciplinas, áreas o niveles, pertenecerán a un mismo y único cuerpo docente.

Cuando entre en vigor el Estatuto se abrirá un período transitorio de diez años durante el cual se arbitrarán los mecanismos para facilitar la adquisición de esta titulación y la progresiva integración de las personas que hoy componen los distintos cuerpos. Durante este período se abordará la ubicación de las enseñanzas artísticas y, por tanto, la adscripción corporativa de este profesorado.

Los mecanismos de integración se regularán atendiendo a varias posibles situaciones: aquellos diplomados que en la actualidad ya poseen una licenciatura, aquellos que durante el período transitorio pudiesen cursarla y aquellos que, por razones de edad, de salud u otras, no pudiesen adquirirla en el período fijado, (éstos podrían ser habilitados a través de una evaluación donde la formación continua y la experiencia tuviesen un peso significativo) y aquellos que están en régimen de contrato laboral (para quienes se podrían regular procesos de funcionarización). En todo

caso, este proceso será voluntario y quienes no deseen integrarse en el cuerpo único podrán permanecer en su situación actual como escala o cuerpo a extinguir.

Sistema retributivo y progresión profesional

El sistema retributivo constará de retribuciones básicas y complementarias. Las básicas corresponderán al nivel de titulación y serán las mismas para todos los miembros del cuerpo único, a los que se les asignará las de los titulados de grado superior. Solo será diferente para los diplomados mientras se integran en el nuevo cuerpo o para aquellos que queden en situación de cuerpo a extinguir, a quienes les corresponderá las de titulados de grado medio.

Las complementarias serán abiertas y podrán retribuir diferentes conceptos, desde el desempeño de puestos de responsabilidad en el gobierno de los centros, hasta la acreditación de la formación permanente, pasando por los puestos itinerantes o de especial dificultad, etc. En estas retribuciones podrán tener cabida las compensaciones económicas propias de cada comunidad autónoma. Las cantidades que se pudieran asignar en concepto de pertenencia a una comunidad no deberían suponer diferencias sustanciales entre las retribuciones totales que se puedan percibir en las comunidades autónomas.

Las retribuciones complementarias podrán adecuarse para atender a la progresión profesional.

Estímulos y reconocimiento profesional

El desarrollo profesional será reconocido mediante estímulos profesionales y económicos. Podrá llevarse a cabo desde el mismo el puesto de trabajo y sin necesidad de desplazarse de él. Para ello se arbitrarán los mecanismos oportunos de modo que, cada cierto tiempo, quien lo desee pueda mejorar su nivel retributivo previa acreditación de sus méritos académicos y profesionales.

El desarrollo profesional también incluirá la movilidad entre diferentes puestos: nuevas especialidades, enseñanza en el exterior, a distancia, puestos técnicos educativos en la Administración local, autonómica o central, en la docencia y/o en la investigación universitaria. En este mismo sentido se regularán los períodos sabáticos a los que tendrán derecho todos los docentes cada diez años y las reducciones de jornada lectiva, sin merma en las retribuciones, para los mayores de 55 años.

Formación continua

La formación continua es un derecho que tienen los docentes, a la vez que es una obligación que emana de la misma función educadora que tienen encomendada. Este tipo de formación debe ponerse al alcance de todos y ser reconocida económicamente. Podrá realizarse dentro del horario lectivo y de permanencia en el centro. Las licencias para la participación en actividades formativas de carácter intensivo, que impidan el ejercicio de la docencia en horario lectivo, serán reconocidas como derecho para todos los docentes en periodos anuales o bianuales.

Jornada laboral

Las jornadas laborales de carácter lectivo serán, como máximo, 175 al año. El calendario laboral se podrá organizar para que en cada trimestre puedan darse breves períodos de interrupción de la actividad lectiva de manera que se dé mayor coherencia a la distribución temporal de los períodos vacacionales.

El horario lectivo se moverá en una horquilla entre las 15 y las 20 horas semanales, siendo el tiempo de permanencia en el centro de 27,5 horas y la jornada máxima mensual de 35.

Dentro de la autonomía del centro, y siempre de acuerdo con la comunidad educativa, la distribución del horario lectivo podrá organizarse en periodos de mañana o de mañana y tarde.

Movilidad

Se garantizará el derecho a la movilidad geográfica en una misma comunidad y entre comunidades a través de un Concurso de Traslados convocado al efecto. En estos concursos las diferentes administraciones deberán asegurar la aparición de todas las vacantes. Los concursos de traslados deberán servir, al mismo tiempo, para facilitar la reubicación de aquellos docentes que hayan sufrido la amortización de su plaza.

Salud Laboral

Se desarrollará plenamente en la enseñanza la legislación sobre salud laboral y prevención de riesgos laborales.

Renovación de las plantillas y jubilaciones

Parece aconsejable que aquellos profesionales que así lo deseen puedan jubilarse a la edad de 60 años, con la correspondiente indemnización y sin pérdida de haberes. Esta medida permitiría una renovación de las plantillas y abriría una perspectiva de empleo a muchos jóvenes titulados.

Los docentes de las distintas disciplinas, áreas o niveles, pertenecerán a un mismo y único cuerpo docente

FIES

La mujer en la Guerra Civil

En los pasados noviembre y diciembre la Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales (FIES) organizó dos ciclos de conferencias. Uno en Sevilla, bajo el título "La reivindicación de la memoria", y otro en Gijón (Asturias), con el lema: "Construyendo alternativas: el peso del pasado en nuestro sistema educativo". Continuamos las reseñas de las conferencias, iniciadas en TE de diciembre. Más información en www.fieseducacion.org

DENTRO del ciclo de conferencias "La reivindicación de la memoria", la historiadora Fernanda Romeu, autora de El silencio roto, pidió para las investigaciones sobre la Guerra Civil española un "enfoque de género" que rompa el "silencio y la ausencia de protagonismo" de la mujer en el conflicto y durante el franquismo. Sobre las mujeres que lucharon en contra la sublevación militar de 1936 pesa, según Romeu, un "doble silencio, por republicanas y por mujeres".

Para el escritor Juan Eslava Galán, el proyecto de la escuela laica republicana fue destrozado tras el conflicto bélico y la posterior dictadura franquista. Reflexionó también sobre la transición política, que él denomina "transacción", y sobre cómo "todos se pusieron de acuerdo para repartirse el poder".

El poeta José Manuel Caballero Bonald reclamó una "revisión justiciera", que se aleje de la "amnesia pactada" y del "silencio impuesto" por determinados sectores "acomodaticios o culpables" para, entre otras acciones, localizar a los desaparecidos, "leales a la República, que fueron sepultados en fosas comunes". Esto nos haría "más justos y dignos" al tiempo que devolvería a las víctimas "la dignidad durante muchos años robada".

El abogado Nicolás Sartorius construyó su intervención sobre la idea de que la Constitución de 1978 "no fue un regalo de nadie sino una conquista que costó muchos años y sangre". "Da la impresión de que la Democracia nos la han regalado algunas personas como el Rey o Suárez" y, sin embargo, fue el resultado de una presión social nunca antes conocida".

En su larga experiencia como investigador, Francisco Espinosa, autor de La columna de la muerte, ha comprobado cómo "se ponían, y se siguen poniendo, obstáculos a la hora de consultar los documentos alusivos a la Guerra Civil y posterior dictadura franquista" y señaló las dificultades existentes a causa del "expurgo documental" y a la destrucción de documentos para "borrar las huellas".

La autora de Mujer y exilio 1939 Antonina Rodrigo centró su ponencia en los efectos del silencio sobre las mujeres "vencidas". "Ellas fueron perdedoras por dos veces: perdieron la guerra, como los hombres, y perdieron la Historia", sentenció la escritora. A pesar de su papel "heroico", estas mujeres "no tenían identidad propia; eran, simplemente, mujeres". Debido a esta ausencia de "rostro", es necesario "restaurar la memoria y la dignidad de la mujer, que se jugó su vida igual que lo hizo el hombre".

La larga marcha hacia la escuela pública

EN EL CICLO de conferencias celebrado en Gijón bajo el epígrafe "La reivindicación de la memoria", la profesora de la Universidad de Asturias, Aida Terrón, defendió que la escuela pública no es tal porque se dé ese tipo de titularidad. En su opinión, la escuela pública, como la democracia, se construye día a día, se "legisla" pero también "se hace". Añadió que el concepto de escuela pública es ideológico. Según Terrón, "un análisis histórico pone de manifiesto el fracaso" en los intentos de "construir una red de instituciones educativas públicas, laicas y gratuitas, gestionadas y financiadas por los poderes públicos". De ahí la consolidación de la enseñanza privada (la propia de las clases medias-altas) y el carácter asistencial y terminal que ha tenido la modalidad pública, destinada a las clases populares.

El modelo de la II República de escuela "única" o "unificada" planteaba un doble objetivo: la ordenación de una única red escolar (red pública) y la unidad orgánica y pedagógica de la enseñanza entre los diferentes niveles (primaria y secundaria), como un nivel formativo general e indiferenciado. La política educativa franquista erradica ese modelo y depura a los enseñantes que no eran afines.

A juicio de Aida Terrón, la Ley General de Educación de 1970 permite avanzar hacia la construcción de un sistema educativo nacional, a cuya definición y consecución contribuirán los movimientos ciudadanos y las plataformas pedagógicas de los partidos políticos de izquierdas. El pacto constitucional y la legislación posterior harán una deriva específica de aquellas posiciones.

II Ciclo sobre Cultura, Política y Educación en Cataluña

DURANTE el año 2004, la FIES organizará el II Ciclo sobre Cultura, Política y Educación en Cataluña como continuación del organizado en 2003, con el objetivo de configurarse en un foro de debate para la reflexión sobre la cultura y la política en relación a la educación.

El lunes 26 de enero se inicia con la mesa redonda "Cultura y poder en la sociedad del conocimiento", cuyos ponentes serán Margarita Rivière, periodista y escritora, y Antoni Puigverd, escritor.

El lunes 23 de febrero, en la mesa redonda *"La educación y su compromiso en el fortalecimiento de la democracia"* intervendrán Joan Subirats, catedrático de Ciencias Políticas de la UAB y Silvia Cóppulo, directora del programa "Catalunya en Plural S.C. de COM Radio.

El martes 16 de marzo, en la mesa redonda "Crítica social y compromiso democrático ciudadano" los ponentes serán Carlos Jiménez Villarejo, ex fiscal jefe Anticorrupción y Francisco Fernández Buey, coordinador de la Cátedra UNESCO de Estudios Interculturales de la Universidad Pompeu Fabra.

Por último, el miércoles 12 de mayo en la mesa redonda que versará sobre "Lectura y Literatura en la educación crítica y de la sensibilidad" intervendrán Carme Riera, escritora y profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona y Jorge de Cominges, director de la revista de literatura "Qué leer". Todas las mesas redondas se desarrollarán en el salón de actos de "Caixa Fórum" (Avenida Marquès de Comillas, 6-8 de Barcelona). La hora de inicio será las 19 horas. La entrada es gratuita.

Más información en Via Laietana, 16, 5ª planta 08003 Barcelona. Tel. 93 481 28 93. Fax: 93 481 27 33. E-mail: vtirado@conc.es Web: **www. fieseducacion.org**

consultas jurídicas

Carmen Perona
Abogada de CC.OO.

Crucifijos en el aula

Somos de la APA de un colegio público y hemos planteado en el seno del consejo escolar la retirada de los crucifijos e imágenes religiosas ubicadas en las aulas y recinto del centro. El consejo ha emitido informe favorable a esta retirada. Nuestra pregunta es si a estos efectos es competente el citado consejo escolar o la Consejería de Educación.

La Rioja

Los consejos escolares constituyen el vehículo para la participación de la comunidad escolar en la actividad educativa que prevé el artículo 27.7 de la Constitución, según lo establecido en la Ley Orgánica 8/1985, de 23 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE) y, por último, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).

La norma fundamental impone la intervención de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, en el control y gestión de los centros, remitiendo a la ley para el establecimiento de las modalidades y extensión de su participación. Las leyes citadas califican al consejo escolar como uno de los órganos de gobierno del centro, y le otorga una serie de atribuciones que se complementan y definen, en los que ahora interesa tanto en el Reglamento Orgánico de Centros (ROC) de Primaria como en el de Secundaria.

La exposición de símbolos de una determinada religión en los centros puede analizarse desde diversas ópticas, desde la más trascendente de la manifestación de la confesionalidad del Estado -con el corolario de la violación del derecho fundamental a la libertad religiosa, que es la de la que participa la Asociación que hace esta consulta-, hasta la puramente pedagógica o educativa, o la que atañe a las instalaciones o dotaciones del centro.

El consejo escolar dispone de atribuciones vinculadas a todos estos aspectos o manifestaciones, puesto que existe la obligación de los órganos de gobierno de velar por el cumplimiento de los principios constitucionales, de aprobar y evaluar la programación general del centro, supervisar la actividad general en sus aspectos docentes, el establecimientos de directrices y la aprobación del proyecto educativo, y de promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar. Estos preceptos citados sin ánimo de exhaustividad, reflejan claramente la amplitud y generalidad de las funciones del consejo escolar, que pueden, en buena parte, concurrir con las de otros órganos de gobierno e incluso con las de la Administración educativa. Nada obsta, por tanto, a que en el seno del consejo escolar se plantee y decida la retirada o mantenimiento de los símbolos religiosos de ese centro en concreto.

Preferencia de adscripción en la ESO

Soy profesora del Cuerpo de Secundaria de la especialidad de Inglés y con destino definitivo en un IES desde el 1 de octubre de 1990. Con fecha del de septiembre de 2002 fue adscrito a este Departamento de Inglés un profesor perteneciente al Cuerpo de Maestros. A principios de este curso la dirección del IES me comunica que iba ser desplazada del centro por ser la persona menos antigua del Cuerpo de Profesores de Secundaria en el Departamento de Ingles, ¿Esto es así o tengo preferencia sobre el maestro?

A.V.M. Valencia

Las Disposición Transitoria 4 de la LOGSE permitía con carácter transitorio que los profesores del Cuerpo de Maestros que pasen a prestar sus servicios en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria podrán continuar en dicho ciclo indefinidamente. Si observamos la normativa de aplicación, la Disposición Adicional 3ª del Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, que regula los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los cuerpos docentes, habilita a las comunidades autónomas para establecer criterios y procedimientos de redistribución del profesorado para la implantación del primer ciclo de ESO en la forma que cada una de ellas determine.

De la normativa aplicable se desprende:

1. La posibilidad de que los profesores pertenecientes al Cuerpo de Maestros presten servicios en los IES en el primer ciclo de ESO, lo que obedece a la necesidad de conciliar la situación de los profesores de este cuerpo con los nuevos niveles educativos implantados con la LOGSE.
2. Tal posibilidad se articula en la práctica mediante la incorporación de los maestros a los IES con los grupos de alumnos que previamente tenían a su cargo, incorporándose a los departamentos correspondientes sin dejar de pertenecer a su cuerpo de origen.
3. Los criterios de desplazamiento se establecen en función de la pertenencia a un cuerpo determinado, sin que exista, según se desprende del Real Decreto 2112/98 de 2 de septiembre, un criterio unitario vinculado a la prestación de servicios en un IES, lo que hace que no pueda vincularse el desplazamiento con la incorporación al departamento de una profesora del Cuerpo de Maestros.

A este respecto hay dos sentencias de los juzgados de lo Contencioso-administrativo nº 8 y 7 de Valencia; uno entiende que debe ser desplazado el profesor de Secundaria y otro, que el maestro. Por tanto, hasta que un Tribunal Superior de Justicia no emita una sentencia sobre el particular las interpretaciones son múltiples.

El murmullo de los fantasmas

Boris Cyrulnik

Editorial Gedisa. Barcelona. Precio: 15,90 euros

Durante la adolescencia, los nuevos desafíos del primer amor, del deseo de ser reconocido y aceptado por los demás o del distanciamiento de la familia pueden convertirse en vivencias amargas que abren antiguas heridas de traumas infantiles. Por eso, en este libro, subtitulado "Volver a la vida después de un trauma", Boris Cyrulnik cuenta a través de historias reales cómo en la adolescencia las personas pueden superar episodios dramáticos y retornar de callejones sin salida gracias a la resiliencia, una capacidad que los maestros, tutores y amigos pueden y deben apoyar en esta fase especialmente vulnerable de la vida. Cuando era niña, Marilyn Monroe no conoció la ternura y comenzó a buscar a cualquier precio vivencias que le dieran un soplo de vida. No tuvo la suerte de encontrar a alguien que avivara en ella la chispa de la resiliencia y se convirtió en un fantasma. Por el contrario, Hans Christian Andersen encontró el cariño y pudo superar una infancia traumática, convirtiendo sus heridas en cuentos inmortales.

El libro incluye un mensaje muy claro para la escuela en general, pero también para otras instancias, como los juzgados de menores, tutores y centros de acogida. También ellos pueden avivar en los adolescentes la energía para recuperar sus dotes personales y optimismo, empujándolos a salir al encuentro de sus oportunidades.

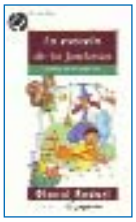
Neurólogo, psiquiatra, psicoanalista y uno de los pioneros de la etología humana, Boris Cyrulnik conoce la resiliencia por propia experiencia. Con tan sólo seis años de edad escapó de un campo de concentración, del que jamás regresó el resto de su familia, rusos judíos emigrantes, residentes en Francia cuando en 1940 entraron las tropas de Hitler. Empezó entonces para el joven huérfano una etapa errante por centros y familias de acogida.

La escuela de la fantasía

Gianni Rodari

Traducción de Mabel T. Santos Amigo

Editorial Popular. Madrid, 2003. Precio: 11,25 euros



Los textos que figuran en este volumen representan lo más significativo de las ideas y reflexiones del célebre escritor italiano -uno de los grandes autores de la literatura infantil del siglo XX- acerca del universo formativo, y de la relación educativa adultos-niños. El primero de los escritos recogidos se remonta a 1966 y el más reciente data de 1980. La literatura infantil, la televisión, las relaciones padres-hijos, reflexiones sobre los cuentos de hadas, etc., son algunos de los temas abordados por Rodari.

Cultura clásica fácil para la ESO

Guillermo Mirecki

Espasa. Junio, 2003. Madrid. Precio: 9 euros

Concebido para los estudiantes en primer lugar, aunque también para los padres y los profesores, este manual, que incluye una gramática de la lengua latina, constituye un útil material de apoyo. El libro consta de una recopilación de todos los resúmenes, esquemas, cuadros, sinopsis y apuntes para conocer las culturas griega y romana y aprender latín.

El alumno como invención

José Gimeno Sacristán

Ediciones Morata. Madrid, 2003. Precio: 20,10 euros

El alumno, como niño o menor es una invención de los adultos. Se trata de una categoría que, según el catedrático de Didáctica, Gimeno Sacristán, construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos.

Locos al volante

Víctor Pliego

EN LAS *viejas tribus, los niños se convertían en guerreros adultos al alcanzar la madurez sexual y formar familia. El rito de iniciación es hoy el permiso de conducir. No sólo otorga la libertad de movimientos, sino que supone el ingreso en la legión de guerreros integrada por los conductores. Protegidos tras sus carrocerías, los señores del asfalto muestran su cara salvaje. El tráfico es una guerra cruel en la que se derrama sangre, demasiada sangre. Participar en esta batalla perpetua supone abandonar el candor infantil. La conducción es una habilidad que conforma toda una ideología y una forma de ser; básicamente individualista, incivil, insolidaria y agresiva, en la circulación y en el estacionamiento: "Yo primero y el que venga detrás que se joda". La formación de los conductores es irracional y mecánica desde su inicio, ajena al sentido común y pedagógico, a las más elementales normas de urbanidad y cortesía. El futuro conductor debe aceptar desde el principio la locura y la sinrazón que impera en ese paradójico universo automovilístico. Una vez incorporado a las turbas, el coche ocupa la madurez, por el tiempo de los desplazamientos y el trabajo que exige pagar sus interminables y abusivos gastos: las letras, el taller, los seguros, el combustible, los hospitales, las guerras del petróleo... Justo de la Cueva hace un análisis detallado en su libro* Esos asesinos que impunemente matan cada día a miles de personas: los automóviles *(Sediciones 1996) donde nos muestra el alcance de este delirio: las muertes, la contaminación, el despilfarro energético, la obsolescencia programada, los atascos, el crecimiento imparable del parque automovilístico, la alineación (se fabrican compradores) y la alianza del capital. El vehículo es la última morada de muchos, que mueren y que matan al volante. Preferimos inclinarnos ante la voz del poder y atribuir la hecatombe al azar o al descuido personal, en vez de reconocer la locura colectiva que nos invade. Por eso permanecemos ciegos y mudos, sin advertir que las trompetas del Apocalipsis suenan a claxon.*

MUJERES

Jornadas sobre mujer y negociación colectiva

LOS DÍAS 10 y 11 de diciembre se celebraron en Madrid unas Jornadas sobre Mujer y Negociación Colectiva con los objetivos de dar a conocer la normativa general que pretende la conciliación de la vida laboral y familiar y la específica de algunos territorios, analizar las buenas prácticas de la negociación colectiva, en relación con el género, reflexionar sobre la problemática específica de las trabajadoras de la enseñanza y conseguir recursos para la inclusión de las reivindicaciones específicas de las mujeres en la negociación colectiva.

Las jornadas, que fueron inauguradas por Fernando Lezcano, secretario general de la Federación de Enseñanza de CC.OO., por Carmen Heredero, responsable de la Secretaría de la Mujer de la Federación y por Rita Moreno, responsable de Secretaria de la Mujer de la Confederación, contaron con la participación de compañeras (un 80%) y compañeros (un 20%) que desarrollan su tarea sindical en las Secretarías de Acción Sindical y de la Mujer.

La primera conferencia, titulada "La normativa general: la ley de conciliación", corrió a cargo de Eva Silván, abogada del Gabinete Jurídico de CC.OO. A continuación Alicia Fernández, abogada del Gabinete Jurídico de CC.OO. de Cataluña y Marito Palacios, responsable de la Secretaria de la Mujer de la Federación de Enseñanza de Castilla y León, presentaron las medidas complementarias que han agregado a la normativa general sus respectivas comunidades autónomas.

La socióloga e investigadora Carla Bonino habló de las "buenas prácticas en la negociación colectiva", centrando su intervención en las mejoras sobre la normativa general que algunos convenios han incorporado, en beneficio de las mujeres. La secretaria de Acción Sindical de Pública Docente de esa Federación de Enseñanza andaluza, Francisca Isabel Vera Belmonte, explicó los acuerdos logrados para interinas e interinos en Andalucía.

El acoso sexual en el trabajo y su tratamiento fue tratado por Juana María Serrano, profesora de Derecho del Trabajo, que centró su exposición en cómo se trata el tema en la Ley, las pocas referencias legales, en las posibilidades que ofrece la negociación colectiva y las buenas prácticas para prevenir el acoso.

El catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Cristóbal Molina, abordó en su conferencia el acoso moral (*mobbing*) y su inclusión en los convenios. Molina aclaró que la Normativa Comunitaria recoge una definición de acoso moral amplia que permite, si incluimos en los convenios una declaración de principios, un procedimiento de actuación rápido, eficaz y sencillo y una vía de mediación orientada a resolver el conflicto generado y a prevenir situaciones de acoso moral.

El polémico asunto de las guarderías de empresa fue desarrollado por Rosa Bofill, responsable de la Secretaría de la Mujer de la Federación de Enseñanza de Cataluña, en una intervención titulada "Ni guarderías ni de empresa". La Federación de Enseñanza matizó la posición de CC.OO. destacando la importancia de tener en cuenta las necesidades que tienen los niños y niñas de 0-3 desde el punto de vista educativo. Aunque haya razones laborales y de servicio que induzcan a plantear la necesidad de habilitar guarderías en empresas para un escaso porcentaje de trabajadores y trabajadoras, CC.OO. apuesta por que el gasto se destine a escuelas infantiles en los barrios.

Los participantes se distribuyeron en cuatro grupos de trabajo: pública, privada, universidad y PSEC, que elaboraron plataformas sectoriales con propuestas para abordar los problemas específicos de las trabajadoras.

Secretaría de la Mujer FE CC.OO.

crónica bufa

El nuevo año

Paco Ariza

EN ESTAS *fechas del calendario las personas necesitamos establecer referencias, fijar marcas y coordenadas en nuestras vidas. Del año vencido hacemos resúmenes, recapitulaciones y síntesis de lo sucedido; para el que se estrena son los vaticinios, los deseos y las esperanzas. Es el punto de la apreciación entusiasta o del augurio cenizo, según moneto y persona. Habrá elecciones generales y autonómicas, CC.OO. celebrará el congreso confederal, la ONU pedirá protagonismo en el invadido Irak y, en un plano mundano, los equipos españoles continuarán en la competición continental. Sobre estos eventos caben incertidumbres y designios varios, pero seremos optimistas. Comisiones seguirá siendo el primer sindicato en fortaleza, también en la interior; los americanos se darán cuenta de que la postguerra es la auténtica conflagración y saldrán por piernas; los modestos equipos del norte peninsular también avanzarán en la liga de campeones.*

No sólo el entusiasmo nos mueve para este dos mil cuatro, pues ya contamos con certezas positivas, incluso en el proceloso mundo de la política. Pujol está offside, Arzalluz ha pedido el cambio, Fraga lo tiene difícil para continuar de líbero y, para continuar animándonos, el presidente dice que no continuará en la cancha.

Con estas salidas los visos de que nuestras vidas cambien son mayores que cuando nos encomendamos a futurólogos y adivinos de líneas novecientos. A los hechos nos seguimos remitiendo. Cuando la izquierda catalana firmaba su compromiso de gobierno, el ministro portavoz del Gobierno comparecía pálido a la rueda de prensa, sabiendo como sabemos que el valenciano se deja horas y dineros en los solarios para lograr el contraste ideal camisa-piel a lo largo de todo el año. El nuevo secretario general del PP fuma puros con fruición, a escondidas, y no quiere hablar de deporte por si se menta al Barça de Ronaldiño, al Barça de Bodiroga o al Barça de Masip. El ministro de Economía se refugia en los datos para no mezclarse en la política. Algo está sucediendo, pues, tras las elecciones catalanas. La derecha está preocupada, pues tampoco es recomendable importar el modelo californiano de Schuache a esta colonia. El año nuevo resultará, sin lugar a dudas, interesante.

ATLANTIS

ASEGURADORES EUROPEOS DE ECONOMÍA SOCIAL

la aseguradora de la familia

Condiciones especiales para todos los afiliados/as a CC.OO.

- Auto
- Accidentes personales
- Caravanas
- Hogar
- Seguro de Vida
- Plan de Ahorro
- Plan de Pensiones

PROFESORES Y TRABAJADORES DE CENTROS DE ENSEÑANZA REGLADA HASTA UN 40% DE REDUCCIÓN EN LA PÓLIZA AUTO

Teléfono de atención al afiliado/a

901 400 600

www.atlantis-seguros.es

VEN CON NOSOTROS A CUBA

Como en años anteriores, la Federación de Enseñanza de CC.OO. organizará la visita a Cuba en los primeros días de julio, dentro del programa de "turismo sindical" que ha sido tan bien acogido en anteriores ediciones. En cuanto dispongamos de las tarifas actualizadas, las publicaremos en el T.E. y en la página: www.fe.ccoo.es