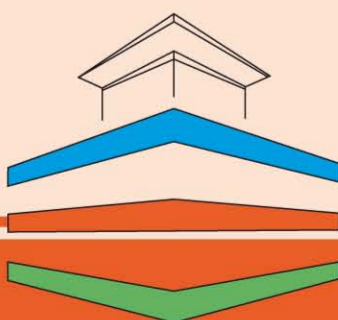




DEFENSOR DEL PUEBLO

INFORMES, ESTUDIOS Y DOCUMENTOS

LA PRESENCIA
DE LOS VALORES
DEMOCRÁTICOS EN
EL PROCESO EDUCATIVO



Publicaciones

**INFORMES, ESTUDIOS
Y DOCUMENTOS**

**LA PRESENCIA DE LOS VALORES DEMOCRÁTICOS
EN EL PROCESO EDUCATIVO**

DEFENSOR DEL PUEBLO

INFORMES, ESTUDIOS Y DOCUMENTOS

LA PRESENCIA DE LOS VALORES DEMOCRÁTICOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

Seminario organizado por el Defensor del Pueblo
en colaboración con la Fundación Valsaín para
la Defensa y Promoción de los Valores Democráticos

Madrid, 5 y 6 de mayo de 2010

Madrid, 2011

Defensor del Pueblo (España). Seminario (2010. Madrid)

La presencia de los valores democráticos en el proceso educativo / Seminario organizado por el Defensor del Pueblo en colaboración con la Fundación Valsain para la Defensa y Promoción de los Valores Democráticos – Madrid : Defensor del Pueblo, 2011. – 204 p.: 24 cm – (Informes, estudios y documentos ; 26)

ISBN: 978-84-87182-63-1

1. Educación – España –. I. Título. II. Serie: Informes, estudios y documentos (España. Defensor del Pueblo); 26.



Se permite la reproducción total o parcial del contenido de esta publicación, siempre que se cite la fuente. En ningún caso será con fines lucrativos.

© Defensor del Pueblo
Eduardo Dato, 31 - 28010 Madrid
Correo electrónico: servicio.publicaciones@defensordelpueblo.es
Internet: <http://www.defensordelpueblo.es>
ISBN: 978-84-87182-63-1
Depósito legal: M-17.052-2011
Edición a cargo de Cyan, Proyectos Editoriales, S. A.

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN	9
2. APERTURA, por Enrique Múgica Herzog. Defensor del Pueblo.....	11
3. PONENCIAS Y DEBATES	15

PONENCIA I

LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO, por Victoria Camps Cervera. Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Ex-senadora. Miembro del Comité de Bioética de España	17
--	----

DEBATE. Moderador: Joaquín Trillo Álvarez. Asesor Responsable del Área de Educación y Cultura del Defensor del Pueblo	30
---	----

PONENCIA II

LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO; EN ESPECIAL EL LIBRO E INTERNET, por Alejandro Tiana Ferrer. Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de la UNED. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo	59
--	----

DEBATE. Moderadora: Pilar Lucendo de Lucas. Asesora Responsable del Área de Función y Empleo Públicos	74
---	----

PONENCIA III

LA TRANSMISIÓN DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN EN FRANCIA, por Anne Rebeyrol. Profesora agregada de Historia de la Geografía. Profesora de liceo. Jefe de misión sobre «Prevención de la discriminación e igualdad entre jóvenes» del Ministerio de Educación de Francia	91
---	----

DEBATE. Moderador: Jérôme Bouterin. Profesor universitario	101
--	-----

PONENCIA IV

EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES DEMOCRÁTICOS, por María José Díaz Aguado. Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Directora de la Unidad de Psicología Preventiva. Directora del Máster «Intervención en contextos educativos».....	119
DEBATE. Moderador: Manuel Ángel Aguilar Belda. Adjunto Segundo del Defensor del Pueblo	163
4. CONCLUSIONES, por Álvaro Gil-Robles y Gil-Delgado. Director del Centro de Estudios de la Fundación Valsain.....	187
5. CLAUSURA, por Enrique Múgica Herzog, Defensor del Pueblo, y Ángel Gabilondo Pujol, Ministro de Educación.....	191
6. RELACIÓN DE PARTICIPANTES.....	199
7. ÍNDICE DE INTERVENCIONES.....	203

1. PRESENTACIÓN

La idea de ciudadanía se ha construido a lo largo del tiempo delineando lo que hoy es un estatuto de derechos, libertades y deberes que se hace efectivo en el marco del Estado de Derecho. Se trata de una creación histórica enriquecida por el trabajo de muchas generaciones y, para su sostenimiento, es necesario que la sociedad en su conjunto, también la escuela, se implique en esta conquista, la promueva y la defienda. Si en algún ámbito de la vida ciudadana tiene especial importancia la presencia y transmisión de los valores colectivos propios de una sociedad democrática es, sin duda, en el educativo.

En este momento, nuestra sociedad se enfrenta a nuevas dificultades y retos que, en ocasiones, parecen alterar la normal aceptación de los valores que caracterizan a una democracia, especialmente, entre aquellos más jóvenes que no han sido testigos del proceso histórico que ha hecho posible la democracia en nuestro país y en buena parte del mundo. Valores como los de la justicia, la igualdad y no discriminación, la solidaridad o el respeto a la diferencia, son sustituidos en demasiados casos por aquellos otros contravalores que se centran únicamente en el éxito personal, el culto a la fortuna económica o el consumismo, y que promueven un individualismo exacerbado sin valorar los esfuerzos colectivos y solidarios. Todo ello sin olvidar los muchos ejemplos de jóvenes y organizaciones sociales verdaderamente comprometidos con las causas sociales, el progreso y la justicia.

Un «ciudadano» debe conocer la importancia y el valor que para todos tiene el que la democracia no sea sólo una palabra sino una forma de vida colectiva, presidida por el mutuo respeto entre las personas, la libertad y la defensa de los derechos humanos. La escuela, como la familia, es un espacio idóneo para la transmisión de estos valores democráticos. Los contenidos de la enseñanza y la labor de los docentes son pilares esenciales en ese proceso de transmisión de los valores.

Por todo ello, desde el Defensor del Pueblo se consideró oportuno organizar unas jornadas en las que reflexionar sobre si realmente hoy la escuela y otros ámbitos de formación y difusión de ideas están cumpliendo adecuadamente su

función, profundizando en el análisis de las diversas causas por las que un sector de los jóvenes parece vivir hoy más ajeno a los valores democráticos de nuestra sociedad, así como el papel que han de jugar todos los actores que participan en el proceso educativo, incluidas las instituciones públicas, para luchar eficazmente contra este fenómeno.

Con ese objetivo el Defensor del Pueblo, en colaboración con la Fundación Valsain para la Defensa y Promoción de los Valores Democráticos, con la que la Institución tiene suscrito un convenio de colaboración, y con la participación de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, acordó la organización del Seminario sobre Valores Democráticos en el Proceso Educativo, que transcurrió durante los días 5 y 6 de mayo de 2010, en la sede de la Institución. Dicho seminario se estructuró en cuatro sesiones de trabajo, iniciadas cada una de ellas con una ponencia impartida por expertos en la materia, seguida en cada caso de un debate en el que participaron un escogido grupo de especialistas en esta materia procedentes fundamentalmente del sector de la docencia, la pedagogía, la sociología, y de las asociaciones de padres y madres de alumnos, junto con funcionarios de la Institución especializados en el ámbito de la educación.

Esta publicación recoge los trabajos del seminario, incluidas las cuatro ponencias impartidas y un resumen de los debates realizados tras cada una de ellas, junto con unas sucintas conclusiones extraídas tras su finalización, así como las palabras de inauguración y clausura a cargo, respectivamente, del entonces Defensor del Pueblo, Enrique Múgica Herzog, y del Ministro de Educación, Ángel Gabilondo Pujol.

María Luisa Cava de Llano y Carrió
Defensora del Pueblo (e. f.)

2. APERTURA

Enrique Múgica Herzog
Defensor del Pueblo

Cuando Álvaro Gil-Robles nos propuso, hace ya unos cuantos meses, organizar un Seminario sobre Valores, nos pareció una idea interesante. Más tarde, a medida que iba tomando cuerpo la programación del Seminario nos fuimos entusiasmando con el propósito de centrarlo en el ámbito de la educación. Por último, con la concreción de las materias de debate previstas, y tras la elección de ponencias y de ponentes, creemos decididamente que estamos en el buen camino. Tenemos puestas muchas esperanzas en este Seminario como acontecimiento generador de aportaciones creativas y de instrumentos de acción y de planes de futuro.

Seguramente lo van a oír ustedes con frecuencia durante estas dos jornadas que nos esperan y que deseo repletas de sugerencias y de expectativas. Partimos de un hecho casi evidente: en la sociedad actual, en España, hemos experimentado en los últimos años una transformación en el sistema de valores que nos servían de orientación desde que se produjo la transición. O, por lo menos, esa es la percepción desde la atalaya de nuestra experiencia. Seguramente los momentos históricos que nos ha tocado vivir, caracterizados por la urgencia del cambio; o quizá la crisis actual, no solo económica, sino también de confianza en nuestro sistema normativo, han influido decisivamente en un modo de vivir que hoy día se parece mucho a un *sin vivir*. Las prisas por doquier, las sucesivas revoluciones tecnológicas y digitales, el permanente y nuevo recurso al imperio de lo que todo el mundo llama I+D+i que corre el riesgo de idiotizarnos, sin remedio, la búsqueda compulsiva del corto plazo cuando no del plazo inmediato, nos han sumergido en un nuevo tipo de dictadura. Una dictadura sumamente peligrosa, porque se nos acerca y se apodera de nosotros de una manera sibilina y engañosa. Me refiero a la dictadura de los medios —no tanto de los medios de información— que no nos deja reflexionar sobre los fines. A la dictadura de los pequeños afanes personales y egoístas que nos impide mirar un poco más

lejos en busca, una y otra vez, de ilusión, de consenso sobre los grandes valores que han servido de fundamento a nuestra convivencia y también a quienes hemos buscado siempre en nuestro quehacer la nobleza del servicio público.

Porque, mis queridos colegas y amigos, ¿por ventura no es una auténtica dictadura de los medios esa insistencia en torno a los pormenores de los miserables casos de corrupción que nos acechan cada mañana en los periódicos y los telediarios? O esa tergiversación continuada acerca de la legitimación de las instituciones y el papel de los poderes públicos que, desde posiciones interesadas nos sirven, machaconamente, desde todas las plataformas mediáticas, los teóricos responsables de mantener la serenidad y el buen juicio. ¿No creen ustedes que ese panorama de adoración a ídolos falsos nos está desviando de nuestra verdadera vocación de hombres libres? ¿Que esa carrera por conseguir ventajas o riquezas sospechosas no nos despoja de nuestra dignidad como personas, oscureciendo al mismo tiempo el alcance de los derechos fundamentales que nos dimos en nuestra Constitución? Y eso no es lo peor. Es peor aun que ese desconcierto comience a calar en las capas de nuestros niños y jóvenes, para los que el sistema educativo en vigor resulta insuficiente y cuyas lagunas formativas resultan, desgraciadamente, evidentes.

Me parece que es hora de hacer un pequeño alto en este camino frenético hacia la nada y de pensar en otras cosas. O, si quieren, en las mismas cosas que nos procuraron un reconocimiento y un respeto en el mundo. Ante todo, porque es necesario detenerse y reflexionar para volver a impulsar con energía los planteamientos democráticos, colocándonos nuevamente en disposición de alcanzar una democracia de «alta intensidad». Es imprescindible, asimismo, que nos pongamos a pensar, porque todos deseamos saber en qué mundo vivimos, en qué dirección han de prepararse nuestros hijos y nuestros nietos para vivir con referentes auténticos, con esos valores que comenzamos a echar de menos en nuestra existencia, tan ajetreada. Para ayudarles a formarse y a trabajar con un sentido, con un significado lo más preciso posible.

La sociedad que emerge poco a poco, aunque mucho más deprisa de lo que imaginamos, no nos permite seguir esperando. Debemos poner ya manos a la obra si no queremos que los bárbaros interrumpen nuestras aburridas disquisiciones sobre lo mal que funcionan nuestras instituciones, o nuestras miradas al ombligo sin que aparezcan en el horizonte alternativas ilusionantes. ¿Será necesario volver a recordar la fabulilla de aquellos vulnerables conejos que se preguntaban, ensimismados, si los ladridos que escuchaban tan cerca eran de galgos o de podencos? Pongámonos cuanto antes a salvo porque corremos un riesgo cierto de ser devorados por los fanatismos, los extremismos, los particularismos, el engaño, la desorientación y la ignorancia. Ahora precisamente, cuando nuestros recursos técnicos e informativos son más asequibles y potentes que nunca, sería un verdadero desastre que perdiéramos de vista los valores que deben servir de guía al funcionamiento de esos mismos recursos. Sería una lástima que nosotros, conductores del automóvil más veloz y seguro de nuestra

historia, provistos de todos los adelantos imaginables y de las mejores carreteras, no supiéramos sin embargo adónde dirigirnos. Utilicemos, pues, el GPS que tenemos a nuestro alcance, busquemos un destino adecuado para nuestro viaje y echemos a andar hacia un horizonte de progreso, acompañados por los valores democráticos que parece que se nos escapan de las manos.

Como decía antes, lo que resulta más convincente en estas jornadas del Seminario es su vinculación con el proceso educativo. Son los niños, adolescentes, y jóvenes quienes centran tanto el objeto del debate como la referencia permanente de nuestras inquietudes, de nuestro intercambio de opiniones y de ideas. Con ánimo de ser eficaces, se ha configurado el programa bajo el objetivo explícito de la transmisión de los valores democráticos. Ahora bien, para conseguirlo del mejor modo posible, en primer término debemos identificar convenientemente esos valores para ir descubriendo luego los momentos, los espacios idóneos para que esa transmisión tenga más posibilidades de éxito.

A partir de la consideración de la educación como proceso, se aludirá en el Seminario a dos vertientes principales, la vertiente instrumental, tan dependiente, en la actualidad, de los avances tecnológicos, y la vertiente institucional, especialmente en cuanto se refiere a la escuela y sus elementos definidores, y en lo que respecta a la familia, tan necesitada ella misma de orientación y de guía. Tenemos ante nosotros unas jornadas apasionantes que sabremos aprovechar con nuestra mejor voluntad porque nos jugamos mucho en ellas.

Es verdad, por otra parte, que no nos proponemos sentar cátedra. Lo que esperamos, más bien, es abrir una brecha de debate, de diálogo y de compromiso. Contamos con unos materiales de excelente calidad. Si repasamos nuestra Constitución, o el marco normativo europeo en el que nos movemos, la coincidencia es absoluta en torno a los valores básicos que cimentan los principios de nuestra democracia y de nuestro Estado de Derecho. Los valores universales e irrenunciables de la dignidad humana, de la libertad, de la igualdad, de la justicia, de la solidaridad. Contamos también con una voluntad firme y generosa, tanto por parte de los ponentes como de los organizadores y, sobre todo, de los participantes en el Seminario. Hemos puesto nuestro empeño en que las aportaciones de todos al Seminario resulten lo más numerosas y significativas posible. De ahí la selección de nuestros invitados que no son meros asistentes a estas sesiones, sino coprotagonistas de las mismas.

Agradezco, pues, de antemano la generosa disposición de los ponentes, el esfuerzo de todos los que han organizado, desde dentro y fuera de esta casa, el Seminario, y muy especialmente a los participantes invitados que han mostrado su capacidad de entrega a una finalidad como la que nos mueve a todos en esta ocasión, haciéndonos el honor de estar hoy aquí con nosotros.

Buen trabajo y muchas gracias.

PONENCIAS Y DEBATES

I. LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN EL PROCESO EDUCATIVO

Victoria Camps Cervera
Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona
Ex-senadora
Miembro del Comité de Bioética de España

¿POR QUÉ HABLAMOS DE VALORES Y NO DE DEBERES?

La expresión «educación en valores», si no me equivoco, se acuña en España a finales de los 80, cuando se inicia el proceso de elaboración de la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de octubre (LOGSE). Tras la puesta en marcha de la LODE, que garantizaba el derecho universal a la educación extendiendo la educación básica a todos los ciudadanos, la nueva ley se disponía a regular los objetivos de la educación, el primero de los cuales, como se lee en la Constitución, es «el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales» (27,2). A partir de entonces la discusión sobre el alcance y sentido de la educación en valores no ha dejado de ser objeto de debates, seminarios, foros y jornadas. Sin decirlo explícitamente, lo que tenemos entre manos es determinar en qué ha de consistir la *educación moral* de nuestros niños y jóvenes y cuál debe ser la responsabilidad de la escuela en tal cometido. Como alguien que ha participado reiteradamente en el intento de articular y dar razones a favor de dicha educación moral o educación en valores, he de decir que el debate ha cambiado desde sus inicios hasta el día de hoy. Lo que en principio se acogió con más recelos que aplausos, por miedo a incurrir en viejos dogmatismos e imposiciones ideológicas, por miedo a resucitar algo similar a la moral católica, hoy se admite con una unanimidad no absoluta pero sí mayoritaria. La tendencia a pensar que la moral es un asunto privado en el que nadie, y mucho menos el Estado, debe inmiscuirse, hoy solo es defendida por grupos interesados en boicotear políticamente las distintas

propuestas relativas a hacer real el mandato constitucional recién citado, correspondiente al artículo 27.2 de nuestra Constitución. Parece obvio que si educar es formar personalidades de acuerdo con unos principios y valores, alguna obligación tendrá el Estado en asegurar que tales principios y valores se expliquen, difundan y transmitan, además de la obligación que asimismo deben asumir al respecto las familias. Negarlo es cerrar los ojos a uno de los mandatos más claramente expresados por el texto constitucional.

No obstante, las reticencias que aun se manifiestan con reiterada saña cuando se trata de abordar la educación ética o moral como un asunto público (y que no solo proceden de la derecha recalitrante por conservar el ideario católico más ortodoxo), ponen de manifiesto la ambivalencia con que nos enfrentamos a una cuestión que no puede dejar de recordarnos un pasado de moral nacionalcatólica aún demasiado cercano. Mi punto de vista es que ese sentimiento ambivalente es lo que nos ha llevado a la expresión «educar en valores» rehuendo así lo que, en definitiva, es el objeto de la ética, que son más los deberes, las obligaciones, las virtudes o los compromisos. Por eso propongo iniciar mi intervención con esta pregunta: ¿por qué hablamos de valores y no de deberes? Creo que la pregunta es pertinente porque la elección del término «valores» como compendio de lo que debe transmitirse desde el punto de vista ético tiene que ver con muchas de las deficiencias que desde hace tiempo detectamos en nuestro sistema educativo. Deficiencias relativas a una educación excesivamente blanda o «débil», líquida —para utilizar el exitoso adjetivo de Bauman¹—, una educación que no consigue los resultados que debiera, no solo porque se ha masificado en muy poco tiempo (un dato sin duda digno de ser tenido en cuenta cuando se habla de fracasos), sino porque ha menospreciado precisamente ese objetivo fundamental, señalado por nuestra Constitución, que es el desarrollo de la personalidad humana, algo mucho más complejo y de mayor alcance que la transmisión de una serie de conocimientos instrumentales.

Notemos, de entrada, que el concepto de valor nunca ha sido uno de los conceptos éticos fundamentales. Los filósofos rara vez han hablado de valores para referirse a la ética. Lo hizo Max Scheler, que escribió una «ética material de los valores», estableciendo una serie de modalidades axiológicas a su juicio universales. Pero fue una excepción. Los filósofos griegos se inventaron la ética y la basaron en el concepto de virtud, que aludía a la formación del carácter o la excelencia de la persona; la moral cristiana, que nutre el pensamiento filosófico medieval, es una moral que se deduce de unos mandamientos divinos sin despreciar el intento de articular de alguna forma lo que se conoce a través de la razón y lo que es materia de fe; la ética kantiana, que es el paradigma de la ética moderna, es propiamente una ética del deber. En su conjunto, y sobre todo a partir de la modernidad, la ética es deontológica, nos habla de aquellos principios, derechos o normas que obligan a las personas a orientar y modificar su comportamiento. Incluso las éticas utilitaristas,

¹ BAUMAN, ZYGMUNT: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, S. A., Barcelona, 2007.

llamadas éticas de las consecuencias, y que suelen oponerse a las éticas de principios, incluyen una serie de obligaciones, las necesarias para actuar con el fin de obtener los resultados más útiles o convenientes. Si es justo lo que produce mayor bienestar a la mayoría, como propusieron Bentham y John S. Mill, dicha concepción de la justicia también genera obligaciones tanto en las instituciones como en los individuos que la aceptan como válida.

Pero acerquémonos a la definición de lo que es un valor. Un valor es aquello que debe ser preferido. La idea de valor procede de la economía que entiende que todas las cosas son bienes, pero unos valen más que otros. Ese valor económico se traduce en un precio. El valor económico es cuantificable.

Sabemos también, porque nos lo han dicho un filósofo tras otro, en especial los fenomenólogos y, entre ellos, Zubiri, que sin el ser humano no existirían los valores. Los valores son una construcción humana y social. A diferencia del animal, que se mueve por reacción instintiva a ciertos estímulos, el ser humano es capaz de conocer y apreciar la realidad, preferir unas cosas a otras, rechazar lo que le repugna o no le gusta, es capaz él mismo de ser mejor o peor. El ser humano escoge su vida, como dijo Pico della Mirandola, y, al hacerlo, puede enaltecerse y acercarse a los dioses, o degradarse al nivel más cercano a los brutos. Dicho de otra forma, y recordando a Ortega, la vida humana es un «quehacer», cuyos autores somos cada uno de nosotros. Aranguren recogió la idea para explicar que en eso consiste precisamente la moral, en un quehacer constitutivamente humano, una estructura con la que hay que contar, que no podemos ignorar, y que llenamos de contenido con nuestras actividades. Es el contenido que demos a tal estructura lo que nos convertirá en seres morales e inmorales. Lo que en absoluto podemos ser es «amoraless», porque no podemos dejar de elegir esto o lo otro, vivir mejor o peor, más o menos de acuerdo con los principios y las normas morales de cada época. Y hay algo más. Además de ser un quehacer libre, el quehacer humano es un quehacer común, porque somos seres sociales. Lo que elegimos, hacemos o dejamos de hacer repercute en la sociedad y, al mismo tiempo, deriva de ella. No empezamos de cero, sino que partimos de una jerarquía de valores que ya existe y que contribuimos a mantener o procuramos transformar.

Si los primeros valores fueron económicos, luego el concepto de valor se fue extendiendo a otros ámbitos, en especial, el estético y el ético. Los valores éticos son los más especiales. A diferencia de los económicos, e incluso de los estéticos, carecen de precio. No cotizan a la alza ni a la baja y la globalización les afecta poco. Entendámonos. En la práctica, son valores desprestigiados, pero en la teoría se mantienen como los más importantes. No han dejado de estar presentes en los grandes textos fundacionales: declaraciones de derechos humanos, constituciones políticas, tratados internacionales. Nadie se atreve a decir públicamente que es intolerante, insolidario o racista. Pero esa rotundidad teórica se compadece mal con la práctica. Ahí se desmienten todas las declaraciones de principios, se vulneran los derechos, proliferan los comportamientos más inmorales. Aún así, la presencia de los valores éticos en los

grandes textos funciona como punto de referencia a partir del cual se critica lo que hay. Y ahí es donde aparece y se cuele ese sentido del deber que ha sido absorbido por los valores. Cuando criticamos la falta de equidad o la falta de tolerancia reales, estamos diciendo que *no debería* ser así. Es decir, que el valor ético está asociado a lo que *debería ser* y no es, pues de lo que habla la ética es del *deber ser*. Un *deber ser* relativo al comportamiento de las personas, a la forma de vida excelente. Cuando Aristóteles construye su ética de las virtudes está pensando en eso: en cómo *debe ser* el ciudadano excelente, el hombre que, además de ser libre, utiliza su libertad para ponerla al servicio de la comunidad. Esa excelencia supone una serie de cualidades, virtudes (valores, decimos hoy) que obligan a la persona a adecuar su carácter a esa finalidad última.

En definitiva, pues, los valores y los deberes remiten los unos a los otros. Los valores apuntan a lo que debe ser preferido, y eso que debe ser preferido, puesto que de hecho no lo es, debe imponerse de alguna forma. Las preferencias teóricamente más valiosas deben priorizarse realmente en la práctica sobre las menos valiosas. Lo decimos muchas veces: es una cuestión de prioridades el que demos más importancia a un valor económico —como la productividad o la rentabilidad material— o a un valor ético —como la equidad. Si priva lo económico significa que lo valoramos más, que nos obliga más, que lo ético, aunque, si nos fuerzan a hablar, digamos que nuestras prioridades son otras. El valor que damos a los ideales éticos se demuestra en lo que hacemos.

Hemos obviado la palabra «deber» y preferimos hablar de «valor», porque lo que se transmite con ello es más suave. Se eluden las obligaciones y los compromisos. El elemento coactivo que inevitablemente tiene una vida dirigida por unos objetivos preferibles a otros, ese elemento que muchas veces es autocoacción y otras coacción externa, queremos ignorarlo. Hablar de valores es mencionar algo más positivo, lo que vale y como tal supuestamente es apreciado. La simple mención lleva a creer que todo está resuelto. El valor está ahí, reconocido, no hace falta preguntarse qué mecanismos hay que poner en marcha para hacerlo realidad, qué hay que cambiar para que nuestra sociedad, y las personas que la componen, sea más equitativa, más respetuosa, más solidaria o más crítica.

Puede ser que el concepto de valor como núcleo de la ética haya tenido una singular difusión en nuestro país, por las razones aducidas hasta aquí. No obstante, lo que es cierto es que el deber ha desaparecido de los discursos morales, no solo entre nosotros, sino de forma generalizada. La posmodernidad asiste al «crepúsculo del deber», para decirlo con el título del libro de Gilles Lipovetsky². No hablamos de deberes, dice el filósofo, porque «vivimos en una sociedad posmoralista, que repudia la retórica del deber austero e integral y, paralelamente, corona los derechos individuales a la autonomía, el deseo, la felicidad, y solo otorga crédito a normas indoloras de la vida ética». Esta es la

² LIPOVETSKY, GILLES: *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona.

moral que nos conviene: «una moral interpersonal y emocional, indolora y no imperativa, una moral adaptada a los nuevos valores de la autonomía individualista». En realidad, Lipovetsky no hace sino desarrollar lo que fue el ideal del filósofo anarquista tempranamente fallecido Jean-Marie Guyau, que propugnó «una moral sin obligación ni sanción». Eso es lo que hoy querríamos, en un contexto muy distinto al que vivió Guyau, a principios del siglo pasado. Lo que hay que preguntarse es si, en nuestra época, una moral así cumple el objetivo de educar moralmente a la persona, es decir, desarrollar su personalidad en los valores y principios fundamentales.

Lipovetsky dice que el crepúsculo del deber se debe a nuestra adhesión casi exclusiva a los valores de la autonomía individual en una sociedad orientada en torno a los intereses del capitalismo. Es lo que ha dado de sí el liberalismo como teoría política de la contemporaneidad. Una teoría que ha desembocado en una ética de derechos de los que el prioritario, cuando no el derecho absoluto, es la libertad. En nuestro mundo —me refiero al Occidente económicamente desarrollado y con Estados de Derecho— la libertad ya no es una reivindicación, sino una condición de nuestras vidas. Aprender a administrarla es quizá el reto fundamental de la ética de nuestro tiempo. Cada vez podemos elegir más cosas y entre una oferta más amplia de posibilidades. Hoy son muchas las formas de tener hijos y formar una familia, también son muchas las posibilidades de formarse profesionalmente. El bienestar de que gozamos, pese a la crisis económica, permite múltiples ocasiones de ocio para las que la sociedad de consumo tiene ofertas innumerables y siempre nuevas. Esa dinámica de ofertas continuas y crecientes nos lleva a convertir todo lo que es posible y está permitido en un derecho. La consecuencia es una explosión de derechos sin deber ninguno. El Estado tiene todas las obligaciones porque es la garante de todos los derechos, un Estado paternalista al que se le exigen más y más cosas. La responsabilidad está en su campo, no en el de la ciudadanía que discurre indiferente a la construcción de un mundo más ético, un mundo más como *debería ser*.

LOS DEBERES DEL CIUDADANO (DEBERES CÍVICOS)

Por eso, porque los valores éticos se materializan necesariamente en un conjunto de deberes inevitables si aspiramos a que los tales valores cuenten para algo, es preciso determinar cuáles son los deberes cívicos o deberes del ciudadano. Tales deberes encarnan los compromisos relativos al mínimo común ético de nuestro tiempo. O, por lo menos, el mínimo común ético de toda sociedad democrática y respetuosa de unos derechos fundamentales.

Si asentimos a la necesidad de introducir unos deberes éticos en nuestras vidas, estamos cambiando el derecho a la libertad individual, tan querido y mimado por nuestro tiempo, por un derecho a la *autonomía* cuyas connotaciones no son las mismas. La libertad de las sociedades liberales ha devenido en una libertad estrictamente negativa, para usar la diferenciación que consagró

Isaiah Berlin. Una libertad entendida como la «libertad de» hacer lo que se me ocurre o me apetece, dentro del marco de lo legalmente permitido. No es una mala definición de libertad —la libertad como no intervención—, pero es insuficiente si queremos conjugar nuestra libertad con el conjunto de valores y principios de una democracia y de un Estado de Derecho. Conjugar la libertad con la obligación —individual— hacia unos principios de equidad, de respeto mutuo, de contribución al interés general implica asumir alguna limitación más que las estrictamente jurídicas. Esa libertad, que va más allá de la no intervención, se expresa mejor en el concepto de autonomía la cual significa autodeterminación o autogobierno, es decir, la capacidad de imponerse uno mismo normas y compromisos desde el ejercicio de la propia libertad. Esa es la libertad «virtuosa» que reivindican hoy los defensores de un nuevo republicanismo.

Las virtudes se las inventaron los griegos, y en concreto Aristóteles, para reducir la ética a la búsqueda de la excelencia de la persona. La ética aristotélica era una ética dirigida a la formación del carácter, a la construcción del *ethos* propio del hombre libre que era visto, entonces, como un animal político. Aunque hoy ya no podamos definir al ser humano solo como animal político, ni podamos decir que existe una forma de vivir más excelente a priori que cualquier otra, creo que sí podemos mantener que la democracia ha de insertarse en un *ethos* específico, que requiere asimismo el cultivo de un cierto tipo de personalidad. Una personalidad que haga suyas las actitudes necesarias para que la convivencia y la vida en común no sea un cúmulo sucesivo de conflictos ni tengan que verse sometidas a una regulación exhaustiva. No todo puede ni debe estar regulado. No todo lo que no es delictivo es moralmente correcto. La ley se puede aplicar mejor y peor. Actuar de acuerdo con la virtud (para usar la expresión anacrónica de Aristóteles), requiere un esfuerzo de la voluntad que lo pone el individuo. Lo que pone la ley es la coacción, el castigo cuando la persona incurre en un acto delictivo, la ética pone la voluntad de actuar correctamente.

El planteamiento al que me refiero nos pone ante dos concepciones distintas del compromiso ético. Una de ellas, la más establecida, es la concepción liberal, moderna e ilustrada, que considera que no es preciso moralizar a las personas, pues bastan las instituciones, o una «mano invisible», para que todo acabe funcionando en beneficio de todos. Bernard Mandeville y Adam Smith pusieron en circulación la teoría de que los vicios privados redundan en virtudes públicas. No hay que pedirle al panadero que sea virtuoso —explicaba Smith—, pues, por puro egoísmo, procurará que el producto que vende sea el que el cliente espera. Por su parte, Kant diría poco después que «hasta un pueblo de demonios puede constituir una buena república», basta con que se cumplan las leyes. Aunque Kant sostuvo que llevamos la ley moral en el corazón, al mismo tiempo parecía pensar que la vida política debía asentarse en algo más efectivo que la ley moral, debía asentarse en el derecho que es heterónomo y coactivo. La otra concepción, distinta de la liberal, y que es la que suscribo, es la republicana. Para ella, la sociedad ética y justa precisa no solo de instituciones solventes, sino de ciudadanos igualmente éticos y poseedores de un

sentido de la justicia. Todos, gobernantes y gobernados, deben poseer un cierto grado de virtud. De lo contrario y pese a lo que establezca la legislación, seguirá habiendo corrupción e incivismo.

Si aceptamos que existen unos deberes del ciudadano en el siglo XXI, surge de inmediato la pregunta: ¿quién decide cuáles son? La respuesta, en una democracia, solo puede ser esta: lo decidimos entre todos. Lo cual, en una democracia representativa, significa que lo deciden nuestros representantes. Ciertamente que éstos se deben cada uno a sus respectivas facciones políticas y, en la medida en que esa dependencia existe, no decidirán desinteresadamente. Otro caso que pone de manifiesto lo imprescindible de la virtud. El representante político, al tomar decisiones, *debería* hacerlo desde los principios e ideales —valores— que sustentan sus convicciones morales, no desde las consignas del partido al que pertenece. De lo contrario, está «desvirtuando», nunca mejor dicho, su misión que es servir al pueblo.

Soy consciente de lo insalvable que resulta en la práctica este escollo. La existencia del mismo no refleja otra cosa que la pobreza de nuestra cultura democrática o, si queremos decirlo de otra forma, la indiferencia y falta de compromiso ciudadano. Lo cual solo podrá remediarse con más dosis de esa cultura de la que adolecemos, con más esfuerzo y voluntad por actuar democráticamente y de acuerdo con los intereses generales. Nos movemos en un círculo del que es imposible salir, como ocurre a menudo con los argumentos filosóficos.

Pero volvamos a la cuestión iniciada. Demos por supuesta la buena voluntad —reconozco que es mucho suponer, pero no hay otra forma de ir avanzando—, y preguntémos de nuevo: ¿cómo saber qué deberes son los más urgentes y prioritarios? Creo que la respuesta a dicha pregunta es menos complicada de lo que parece y suele decirse, sobre todo si se aborda por la vía negativa. Determinar en qué consiste ser cívico —que sería el compendio de las virtudes del ciudadano— es imposible y más aún si buscamos llegar a un acuerdo sobre ello, pero no es tan imposible determinar en qué consiste el incivismo. Ocurre con los valores éticos lo mismo que ocurre con la pornografía: no sabemos definirla, pero la reconocemos cuando la vemos. Efectivamente, coincidiríamos bastante en determinar qué comportamientos son claramente incívicos, cuáles son las formas menos aceptables de la intolerancia, de la falta de respeto, de la discriminación. Dudaríamos y no hallaríamos consenso en esos temas que a veces polarizan demasiado la atención, como la prohibición o no del *hiyab*. Pero no dudaríamos en afirmar que el vandalismo y el destrozo urbano son intolerables. Si abordáramos el debate en serio y con ganas de agarrar el toro por los cuernos, seríamos capaces de determinar qué es lo que se echa de menos en nuestro mundo para que sea más equitativo, qué debe ser reprobado porque es intolerable, cuáles son las señales más flagrantes de insolidaridad, en qué no somos respetuosos, en qué fallamos frente al interés general. Para poder llegar a ese acuerdo —vuelvo a insistir en ello— es preciso no empezar por el procedimiento de echar balones fuera y culpar al sistema, a nuestro pasado, al mal funcionamiento de las instituciones, a la hipocresía generalizada, a la indecisión del gobierno

o a la ferocidad de la oposición como elementos que permiten zanjar la cuestión sin llegar a precisar nada. Ha sido muy frecuente que las propuestas de educar en valores acabaran disolviéndose en la convicción de que el mismo planteamiento estaba equivocado desde el inicio porque a donde hay que ir es a las condiciones materiales, sociales, que hacen posible la falta de moral pública. Sin duda, pero esas condiciones seguirán dándose, y por eso hay que hablar de moral. No sería necesario hablar de moral ni de valores si la sociedad fuera radicalmente distinta a como es, si el Estado no estuviera vendido al capital, si la globalización no arrasara con sus estragos, si fuéramos espíritus puros y no humanos. La sombra del marxismo es alargada.

¿ES FACTIBLE EDUCAR MORALMENTE?

Lo dicho hasta aquí pertenece al ámbito de la teoría. Si es más conveniente hablar de valores o de deberes, si es posible en un mundo plural y culturalmente diferenciado como el nuestro, determinar un mínimo denominador ético, son cuestiones que, con estas u otras formulaciones, han sido habituales y reiteradas en los debates filosóficos. El cómo educar moralmente, sin embargo, nos introduce en una dimensión mucho más práctica. No es que los filósofos hayan ignorado el problema, pero pocos se han demorado en él. De nuevo hay que citar a Aristóteles para hacer notar que esa fue una de sus inquietudes al diseñar una teoría de las virtudes. Más de una vez en sus *Ética a Nicómaco* y *Ética a Eudemo* se refirió al hecho de que lo importante no es saber qué es la virtud, sino ser buenos. Algo que de ningún modo consigue un simple tratado de ética. Siempre ha sido difícil llevar la teoría a la práctica, ir más allá del enunciado de unos ideales o de unos valores para discutir qué hay que hacer para que nos sintamos efectivamente comprometidos. Estamos de nuevo en el terreno del deber ser.

Resumo aquí algunas ideas que he desarrollado más ampliamente en otros escritos. Sin duda lo primero que hay que hacer para atacar un problema es intentar averiguar sus causas. En el caso que nos ocupa, ¿qué circunstancias se dan hoy que hacen especialmente difícil, casi imposible, el compromiso moral? Aunque siempre haya sido difícil tal compromiso, aunque la ética siempre ha sido algo que ha brillado más por su ausencia que por su presencia en el mundo, las condiciones en las que nos movemos hoy no son las de hace un siglo, ni las de hace cincuenta años. La sociedad es muy distinta, vivimos en una democracia, el Estado garantiza unos derechos civiles, políticos y sociales, somos mucho más libres, somos europeos. Todo ello es positivo, pero lo positivo siempre va acompañado de zonas sombrías que desconciertan. ¿Cuáles son las razones de nuestro desconcierto? Me referiré a tres factores a mi juicio fundamentales³.

³ He desarrollado más las ideas que siguen en mis libros: *Crear en la educación* (Península, Madrid, 2008) y *El declive de la ciudadanía* (PPC, Madrid, 2010).

1. El primero es que el binomio existente entre aumento de las libertades individuales y sociedad de consumo no es el mejor caldo de cultivo para que se asuman los deberos morales ni para construir una conciencia ética y ciudadana. Ya lo he dicho: la autonomía moral —la capacidad para decidir desde uno mismo— se confunde con esa libertad negativa o con una independencia cuyo único fin es la satisfacción inmediata de cualquier deseo. Los valores hoy prioritarios son los vinculados a un individualismo egoísta y narcisista: el placer, el éxito, el dinero, en lugar de valores como la reciprocidad, la renuncia a uno mismo, la entrega a los otros, la abnegación, el esfuerzo, el sacrificio o la austeridad. Cierto que estos últimos valores no siempre (casi nunca) valen por sí mismos. Pero sí son instrumentos necesarios para cultivar ese *ethos* que nos hace más demócratas y más respetuosos con los demás, más civilizados. Nada de eso es lo que enaltece ni promueve la sociedad de consumo que conforma un tipo de persona atenta solo a su bienestar individual.

En las sociedades «líquidas», todo se vive como una serie discontinua de experiencias que carecen de lógica y coherencia entre sí. El ciudadano de nuestro tiempo no se siente ciudadano, es un ser que aprende a mercantilizarlo todo y a optar en cada momento por la oferta más atractiva. Una forma de vida que contribuye a que se alarguen los tramos de la adolescencia y la juventud y se aplacen sine dñe la madurez y la mayoría de edad (moral, no jurídica). Es cierto que cuando ocurre algo gordo y se hace una llamada masiva a la solidaridad, la llamada suele tener respuesta, incluso respuesta entusiasta. Recordemos el *Prestige*, las manifestaciones contra la guerra de Irak y, más recientemente, el terremoto de Haití. La gente se vuelca mientras la noticia dura, que suele ser unos pocos días. Luego se olvida todo porque la reacción es pura emoción, sin argumento ni relato. Nuestro mundo nos enseña a vivir de acuerdo con la máxima del *carpe diem*: disfruta del presente y agarra lo que tienes que lo que pueda venir nadie asegura que sea mejor.

El desarrollo de esa ética —y política— liberal, que ha consagrado la libertad individual, ha hecho que esa misma libertad no sea ya una aspiración (en muchos aspectos ya está lograda), sino un supuesto indiscutible. Al sujeto se le supone su autonomía para elegir cómo vivir, y esa autonomía acaba siendo para él una carga que pesa demasiado. El sociólogo Alain Ehrenberg ha analizado bien tal fenómeno⁴, achacando parte de ese cansancio del individuo a la debilidad de los vínculos sociales. De algún modo, el individuo es víctima del individualismo al que le lleva el ocaso de las jerarquías, la dependencia vertical sustentada por la heteronomía. Ha sido un progreso liberarse de las heteronimias —menos normas, menos Estado, pura laicidad—, pero esa liberación tiene un coste afectivo difícil de asimilar. Se ha debilitado la protección de un Estado fuerte que tenía instrumentos para alimentar el sentido de pertenencia y la cohesión social, y se han difuminado al mismo tiempo las doctrinas morales fundadas en una fe religiosa. El individuo autónomo, sin tales refuerzos, ha de aprender a ser él mismo sin un horizonte estable que le sirva de guía. No es raro

⁴ EHRENBURG, ALAIN: *La fatigue d'être soi y La société du malaise*, Odile Jacob, París.

que, en tal situación de desamparo, el individuo caiga en la paradoja de solicitar más regulación y más normas. Nunca se habían demandado tantos códigos éticos como ahora. Su utilidad práctica es mínima, pues la normativa ética, a diferencia de la jurídica, carece de la capacidad sancionadora que refuerza la obligación. Pero tendemos a pensar que unas normas escritas nos proporcionarían la seguridad de la que carecemos.

2. El segundo factor a considerar tiene que ver con la idea que ha venido imponiéndose de lo que es o debe ser la educación. Lejos ha quedado el sentido originario del concepto: *educere* significa extraer de la persona lo mejor que lleva dentro. Una definición que no es conciliable en absoluto con la visión edulcorada del niño como el «buen salvaje» al que se refería y que magnificaba Rousseau, ese ser al que la sociedad pervierte en lugar de enderezar. Si la educación opta por prescindir de instrumentos como la disciplina, la obediencia, el deber, el autodomínio, el esfuerzo, es decir, por todo aquello que implica una cierta dosis de coacción, la educación propiamente dicha desaparece. No hace falta que nadie decida qué hay que potenciar del niño y qué hay que reprimir si esperamos que la misma naturaleza separe una cosa de otra y por sí misma consiga que se imponga lo bueno sobre lo malo. Basta dejar hacer, típica máxima liberal. La educación moral, no lo olvidemos, consiste en desarrollar la personalidad de acuerdo con unos principios éticos (repito que lo dice la Constitución), y el desarrollo de la personalidad tiene mucho que ver con la formación de una voluntad fuerte, capaz de resistir los envites de los deseos que no deben ser satisfechos de inmediato, capaz de poner los sentimientos y las emociones al servicio del deber ser y no de cualquier otro factor que los exalte. En definitiva, desarrollar la personalidad no es otra cosa que enseñar a ser autónomo, a decidir por uno mismo, pero a decidir bien, de acuerdo con unas prioridades axiológicas que no son las que el mundo pone de entrada delante de los ojos.

Por supuesto que en la aventura de educar tiene un papel el sentimiento. Porque es el sentimiento el que mueve a actuar, no la razón, como vio certeramente Hume. Spinoza, por su parte, repitió que los afectos tristes, los que hay que superar porque no nos convienen, no se transforman con cálculos ni con principios estrictamente racionales, sino con otros afectos más fuertes. El gobierno o control de las emociones es lo que ha aprendido la persona equilibrada, moralmente adulta, ilustrada, hubiera dicho Kant, la persona capaz de decidir por sí misma y hacerlo con buen criterio. Pero es importante que el educador tenga en cuenta que el objetivo es conjugar norma y deseo. Cuando uno se habitúa a hacer las cosas de acuerdo con las costumbres o con la normativa vigente, acaba actuando bien sin demasiado esfuerzo, porque lo bueno ha acabado siendo lo que a uno le gusta hacer. Estudiar, en principio, requiere esfuerzo y sacrificio, autodomínio, pero solo persistiendo en el esfuerzo, el estudio acabará siendo gratificante. Lo absurdo es pretender que sea gratificante desde el principio, antes de habituarse a estudiar. Vuelvo a lo dicho al principio. Es la ausencia del sentido del deber lo que ha barrido el valor del esfuerzo. Los deberes morales lo son siempre, no solo en determinadas circunstancias. Siempre será un deber tolerar lo que incomoda, respetar al

otro sea cual sea su condición, contribuir a que haya una mayor equidad. Solo se transmite el sentido del deber presentándolo como un deber. Si se presenta como algo opcional y opinable, no funciona. Los deberes deben cumplirse porque son deberes, no porque apetezca o no atenerse a ellos.

El abandono del sentido del deber ha arrastrado consigo el respeto a la autoridad. Y ello es grave, porque el prestigio de la autoridad es lo que fundamenta la obligación: la autoridad divina, cuando la obligación moral deriva de un dios, y la autoridad del adulto cuando es éste el que inculca en el niño las primeras distinciones entre el bien y el mal. Pero una educación en la que desaparecen los contenidos para reducirse a unas técnicas o procedimientos destinados a que el niño aprenda a aprender por sí mismo, no necesita apuntalarse en autoridad ninguna. Me gusta recordar lo que dice Hannah Arendt en su escrito «La crisis de la educación»: educar siempre consiste en enseñar algo, no se puede educar sin enseñar nada. No hay otra forma de enseñar a aprender o de orientar en el conocimiento que sobre la base de unos conocimientos sólidos que, en principio, se presentan como certeros e indiscutibles. Se basan todos ellos en la autoridad que proporciona el tiempo que ha ido seleccionando los conocimientos básicos. En el terreno de la moral, la distinción entre el bien y el mal no es posible transmitirla sin señalar de algún modo qué comportamiento es correcto y cuál no lo es.

Es más, el niño e incluso el joven necesitan la tutela del adulto, aunque lo lógico a su edad sea rebelarse contra ella. No hay contradicción en constatarlo. La confianza en el adulto proporciona seguridad, una seguridad imprescindible para quien todavía no puede decidir por sí mismo. Educar es, precisamente, enseñar a ser adulto, para lo cual hace falta un marco de referencias, de bienes o de valores, como queramos llamarles, claros y definidos. Para poder hacer juicios y tener opiniones, hay que partir de conocimientos asentados y de preferencias indiscutibles. Es lo que dijo Wittgenstein a propósito de la certeza y la duda. La duda metódica no puede ser un punto de partida válido, porque no podemos dudar de todo, la duda continuada solo lleva a la inacción. Ciertas creencias ocupan el lugar de certezas que damos por supuestas para poder discutir un montón de cosas inciertas. Según han explicado psicólogos como Piaget y Kohlberg, la evolución de la conciencia moral se desarrolla desde una fe casi ciega en la autoridad que implica el miedo al castigo, pasando por la aceptación de las costumbres y convenciones heredadas como válidas, hasta llegar al discernimiento que permite distinguir lo que debe ser materia de obligación moral y lo que no merece serlo. No es posible llegar a esa etapa final —la de la moral posconvencional, según el lenguaje de Kohlberg—, no es posible llegar a la autonomía para decidir, sin pasar por las fases previas de simple obediencia a lo establecido.

3. El último aspecto que quería señalar es que, a pesar de todo el desarrollo pedagógico de los últimos años, seguimos viendo la educación como la transmisión de unos conocimientos enciclopédicos⁵. Ya me he referido más arriba a

⁵ Julio Seoane se ha referido a este defecto de la educación moral en su libro *El regazo y la trama: Sentimientos modernos y virtudes cívicas*, Horsori, Barcelona, 2010.

la inquietud de algunos filósofos por el carácter práctico de la ética, que nunca es suficientemente atendido por las especulaciones teóricas. Aun así, lo primero que se nos ocurre para resolver el déficit ético de nuestra sociedad es añadir al currículo, ya suficientemente abultado, una asignatura que cubra el vacío. No estoy en contra, en absoluto, sino todo lo contrario, de la iniciativa de «educar para la ciudadanía». Entiendo que el civismo —lo repito— resume los mínimos éticos que cualquier persona habitante de una democracia debe adquirir. Como decía Protágoras, en el diálogo platónico del mismo nombre, al explicar el mito de Prometeo: finalmente, Zeus tuvo que mandar a Hermes a la tierra para que distribuyera entre los mortales el sentido de la moralidad y la justicia, ya que sin ese sentido no era posible que los ciudadanos vivieran como tales. Nadie nace con el sentido de la civilidad, hay que adquirirlo, y la escuela es el lugar idóneo para hacerlo. Lo que no significa que sea el único espacio en el que hay que transmitir las virtudes cívicas.

Para encauzar la educación moral —hoy llamada educación para la ciudadanía— sin olvidar la práctica, conviene tener en cuenta dos cosas:

- a) La primera consiste en hacerse cargo de que la moral o el civismo son un saber práctico y no solo teórico. La teoría puede ayudar, pues es necesario conocer los cimientos en los que se sustenta el Estado de Derecho, aprender a distinguir la democracia de la tiranía, conocer los derechos humanos y la Constitución española. Pero esa teoría ha de ir acompañada de una educación de las emociones. Para transmitir realmente valores morales y que éstos cuenten en la vida de los que hoy son niños y mañana serán adultos, es preciso inculcar el «afecto» por esos valores. Al niño y al joven tiene que acabar gustándole que el mundo sea más justo, que haya menos hambre y menos guerras, que desaparezca la discriminación y la barbarie. Es el sentido del gusto, no solo el sentido moral, el que hay que educar. Y me temo que la única forma de hacerlo es practicando las virtudes cívicas, no aprendiéndolas ni memorizándolas, practicando el civismo y experimentando de frente las consecuencias de la incivildad. El desarrollo de la LOGSE intentó poner en circulación una idea, la de la transversalidad, como la única forma de enseñar ciertas cosas, aquello que tiene más que ver con la costumbre y el saber hacer que con la teoría. El intento fracasó, quizá por falta de paciencia y de constancia, pero es preciso retomarlo e intentarlo de nuevo. La moral hay que vivirla (como se vivía la religión en las escuelas nacionalcatólicas, aunque el ejemplo no me hace muy feliz), porque solo si se vive llega a formar parte del carácter de la persona. A tal propósito, conviene también destacar el valor del ejemplo. Si es a través de la práctica como se aprende a ser como se debe ser, el ejemplo (o «la ejemplaridad», como explica en su excelente libro Javier Gomá⁶) es el instrumento fundamental. De nuevo aquí hay que aludir al papel de la autoridad, la autoridad del adulto que se hace creíble porque le acredita su comportamiento y no solo lo que dice. Al niño no le cuesta nada percibir esa coherencia indispensable.

⁶ GOMÁ LANZÓN, JAVIER: *La ejemplaridad pública*, Taurus, Madrid, 2009.

b) La transversalidad ha sido un fracaso porque se ha mantenido en el espacio escolar. Pero la educación es responsabilidad de todos los agentes sociales. La familia, en primer lugar y en lo que le concierne, que no es lo mismo que concierne a la escuela, tiene que cooperar con la educación cívica. Es un fallo también de nuestro tiempo la atomización y separación, preñada de desconfianza mutua, entre el mundo familiar y el escolar. Cada uno va por su lado, cuando no se da una hostilidad manifiesta que pretende descargar la responsabilidad siempre en el otro. Veo aquí también una consecuencia de la pérdida de prestigio tanto de los padres como de los profesores, pérdida de autoridad a fin de cuentas. Una pérdida que equivocadamente se pretende compensar acusando al otro de lo que uno no es capaz de conseguir. El mensaje que le llega al niño no puede ser más contraproducente. Los que deberían asumir en primer término la responsabilidad de su educación no se ponen de acuerdo sobre cómo hacerlo ni aciertan a solventar el conflicto que se produce.

Hay que insistir, además, en el hecho de que la familia y la escuela no son los únicos agentes sociales que deben hacerse cargo de la educación o, si queremos decirlo con un término más suave, de la socialización de la infancia y la juventud. La personalidad se forma y se desarrolla también viendo la televisión, navegando por internet, haciendo deporte, yendo a un concierto y subiendo a un autobús. Y se forma, sobre todo, desarrollando adecuadamente eso que los sociólogos han llamado la «socialización secundaria», que consiste en el proceso por el que el niño se da cuenta de que su mundo no es «el mundo», sino que existen otras realidades que antes no percibía. Es en la socialización secundaria, que empieza en la escuela, cuando el niño se da cuenta de que no todo tiene el mismo valor, que no todo el mundo vive en las mismas condiciones, que la riqueza y el bienestar no están bien repartidos. Ese contacto con la realidad tal cual es tiene más fuerza para enseñar los valores más estimables que todas las teorías juntas. Tiene fuerza si el contacto con la realidad va dirigido a ese fin. Pero no de la forma confusa y alborotada que se obtiene a través de los medios de comunicación, sino de la forma conveniente para que el niño capte dónde están de verdad los valores morales y para que vaya distinguiendo la distancia que hay entre el mundo que es y el mundo que debería ser.

La tarea de educar no es imposible, pero es difícil. Es normal que haya desorientación con respecto a cómo educar cuando nos faltan los apoyos y las referencias que establecen modelos claros. Pero, vuelvo a decirlo, ese es el precio que hay que pagar por la conquista de más autonomía. Las carencias que hoy notamos no son un retroceso, debieran ser un estímulo para seguir creyendo en la educación. A veces se hace difícil creer que la educación sirve para algo porque los resultados son muy a largo plazo y pocas veces se verifican. Pero Locke lo tuvo claro y sería insensato obviar su consejo cuando dijo: «Creo que de todos los hombres que nos encontramos, nueve de cada diez son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, gracias a la educación».

DEBATE PONENCIA I

MODERADOR: JOAQUÍN TRILLO ÁLVAREZ

Después de la magnífica exposición de Victoria Camps creo que están planteadas muchas ideas. Lo único que pediría es que quien vaya a intervenir se identifique para que quede grabado.

LUIS GONZÁLEZ MARTÍN

Soy Luis González Martín, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Muchas gracias por la oportunidad de colaborar en este seminario y evidentemente también a la profesora Camps por su interesantísima exposición. Yo quería pedir una ampliación de sus puntos de vista respecto a una de las múltiples preguntas que a uno se le ocurren al escucharla.

Llevando el asunto a nuestro terreno, al de la Fundación, nosotros trabajamos entre otras cosas con el interés puesto en la comprensión lectora. Cuando uno mira la realidad de los colegios, también de las familias, percibe que hay un problema con esa ética liberal, que es la atomización, la dispersión en la confección de los valores básicos que hay en cada una de las familias. Los niños cuando llegan al aula son como galaxias muy diferentes. Cuando los niños tienen en el ámbito familiar una realidad de lectura, se ha dicho en la conferencia, usted lo ha comentado, es más probable que los hijos sean lectores. Por tanto, lo que perciben como señales de valores éticos en la familia y también en el aula, es difícil de interpretar, es decir, hay un problema de comprensión porque son valores bastante dispersos. La tentación por mi parte, es la pregunta que voy a hacer, es saber si nos podemos estar equivocando queriendo codificar de una forma muy detallada estos valores, y si no sería aconsejable hacer como ocurre en el terreno del Derecho, hacer una codificación de lo que han sido las constituciones más exitosas, más elemental, en donde vayamos a consensos como los que están inscritos en el título preliminar o en el título primero de la Constitución española, derechos y deberes en pocas palabras. Es decir, la pregunta, resumiendo, es: ¿Nos interesa ir hacia un corpus sintético pero de verdadero consenso o ir hacia modelos en los cuales desarrollemos más cada uno de los elementos?

VICTORIA CAMPS CERVERA

Yo creo que no hace falta llegar a un consenso sobre, digamos, valores fundamentales, sabemos perfectamente cuáles son. No sirve de nada señalar el valor de la no discriminación, de la igualdad hombre-mujer, de la solidaridad, de la tolerancia, del respeto. Yo creo que no sirve de gran cosa. Para mí el problema no es el reconocimiento de esas grandes palabras que nadie se atrevería a decir que

no son los valores últimos que hay que perseguir, sobre todo si se lo preguntan en una encuesta. Las encuestas siempre salen bien porque nadie se atreve a decir que es intolerante, que es un corrupto, por ejemplo. Para mí el fallo de nuestra educación está en eso que Javier Elfo llama los valores instrumentales que son aquellos valores más cotidianos, podríamos decir, que son formas de llevar a la práctica el que se pueda realmente entender qué significa respetar al otro. A un niño no se le puede explicar así en teoría que el respeto es muy bueno. Tiene que aprenderlo a través de costumbres, a través de hábitos, a través de normas, a través de imposiciones que le obliguen a respetar al otro. Eso es lo que creo que nos falla hoy sobre todo, eso nos falla en el ambiente familiar y en el ambiente escolar, en los dos, más en el familiar creo yo, más en el familiar porque es más pequeño, porque es más cercana la relación, y porque parece que eso es función de la escuela, porque aunque se reclame a veces desde algunos sectores que la moral es la familia y que es la familia la única que la debe transmitir, luego resulta que todas estas faltas, que a veces son de buena educación, la escuela eso no lo transmite, eso no lo enseña.

Entonces, llegar a convencernos de que hablar de los valores directamente no es la forma de transmitirlos. Eso es la transversalidad que ha funcionado tan mal, que no ha funcionado, vaya, que no se ha sabido cómo hacerlo. ¿Por qué?, pues porque no está presente, no está la escuela inmersa en aquello que hay realmente que cuidar, aquello que hay que respetar y lo que no se debe vulnerar y las obligaciones que hay que cumplir en cualquier caso, no solo si me apetece.

Yo pongo una comparación, que no sé si es buena, pero que a mí me sirve. Yo, como toda la gente de mi generación, fui a una escuela religiosa. La religión era transversal en mi época en la escuela, en una escuela religiosa, o sea, no había una clase de religión, había que ir a misa, había que ir al rosario, la religión estaba presente en muchos actos, pero aparte de eso estaba presente en todo, era realmente una inmersión en una forma de vida. Bueno, pues la ética de alguna forma ha sustituido a eso que Marsell Boshé, llama la salida de la religión de nuestra sociedad, la religión ha salido, pero algo debe suplir lo que antes cohesionaba, y eso debería ser la ética, debería ser lo mínimo que hay que asumir, aceptar. Pero claro, una cosa es que aquí nos pongamos de acuerdo sobre cuáles son y qué entendemos por ellos y seguramente es fácil, otra es enseñarlos, cómo se enseña eso. Yo creo que esa es la pregunta. Y ahí, si abandonamos la disciplina, si abandonamos el esfuerzo, si abandonamos la constancia, si abandonamos la autoridad, el respeto a la autoridad, si abandonamos todo eso que nos ha parecido excesivamente constrictivo, yo creo que nos quedamos sin instrumentos.

JOSÉ LUIS LÓPEZ

Soy José Luis López. Trabajé en el Defensor, en la prehistoria de esta Institución, y ahora colaboro con Álvaro Gil-Robles en la Fundación Valsain. La doctora Camps me ha leído el pensamiento porque yo le iba a hacer una pregunta

sobre la incidencia o no incidencia de la religión en este tema de los valores. Con esto que usted acaba de decir ya me ha respondido a lo que yo le iba a preguntar, es decir, en nuestra generación no teníamos valores democráticos porque no había democracia, pero sí teníamos unas estrictas normas de comportamiento incluso sociales, que además la religión católica se encargaba de vigilar con todas sus terminales hasta las últimas consecuencias. La familia, la escuela, la religión. Yo le quería preguntar una cosa respecto a la religión.

A mí me preocupa que una vez que hemos superado felizmente el peso de una religión en una sociedad como la nuestra y que tanto trabajo nos ha costado a los de una generación a la que yo pertenezco, so socapa de otros respetos a otros valores de tolerancia, no estemos dando entrada a otro tipo de, yo diría, inquisiciones religiosas. Y también le quería preguntar su opinión respecto de que las sociedades, por ejemplo la americana, que es muy religiosa, tienen unos valores sociales que yo creo que derivan de su propia religión protestante con relación a las religiones católicas que tenemos unos comportamientos muy individuales.

VICTORIA CAMPS

Sí, pero el individualismo es más propio del protestantismo, o sea, la sociedad empezó a ser individualista gracias al protestantismo, no al catolicismo que es más jerárquico, o sea, la liberación de una doctrina que viene de la iglesia, y lleva consigo no solo religión, es una doctrina moral, eso ha sido una liberación, pero algo debe haber en lugar de eso, algo debe formar las costumbres. Es necesaria una moralidad pública, aunque quizá no es la mejor expresión, no es la más feliz, pero es necesario un acuerdo para la educación en la democracia, y yo no creo que eso sea imponer una doctrina similar a la doctrina religiosa porque ya lo estamos viendo, es otra cosa, los ideales son muy abstractos, no podemos llegar a normas tan concretas como ocurría con una moral católica, que había unas normas relativas sobre todo a comportamientos sexuales muy concretos. No podemos llegar a ese tipo de normas, incluso el civismo que es lo que desde mi punto de vista sintetiza este conjunto de valores que habría que promover, cuando desde los ayuntamientos se promueve algunas cosas muy concretas, como no ensuciar las papeleras, las normas de tráfico, pero también va más allá de todo eso el civismo, no es solo eso, es que no haya manifestaciones violentas, que no haya manifestaciones racistas, que haya una cierta atención al otro, que no solo se concreta en unas cuantas normas. Es esa dificultad de concretarlo en fórmulas, en normas, lo que nos desconcierta y nos descoloca, por eso digo, nunca se habían pedido tantos códigos éticos como ahora, porque en cuanto hay un problema enseguida se pide un código ético. Parece que el código resuelve. El código no resuelve; lo que el código hace es intentar, si se hace bien, antes lo hablábamos, poner en común las inquietudes de una serie de agentes, consensuar cuáles son los problemas, qué

valores faltan, qué compromisos faltan en esos problemas, y luego pues intentar atenerse a eso, pero yo ese peligro no lo veo, a mí ese peligro no me parece que sea real. Otra cosa es que cuando hemos programado materias como la educación para la ciudadanía, quizá hemos metido demasiadas cosas, demasiado rápidas, y parece que se ha querido imponer una visión de la realidad a quien no la compartía. Eso para decirlo de una forma muy suave, porque ha habido más inquina política que otra cosa, pero quizá si no se hubiera hablado tanto de matrimonios homosexuales y de cosas que no tenían por qué entrar en una programación de educación para ciudadanía, podía haber quedado más abstracto y luego los profesores ya lo saben administrar.

Incluso eso, a ver, cuál es el problema del respeto a la población musulmana, o a la religión musulmana, ¿cuál puede ser el problema?

JOSÉ LUIS LÓPEZ

Que con el respeto a unas creencias se introduzcan nuevamente unos controles morales como los que introducía...

VICTORIA CAMPS

Bueno, pero es que eso no se puede evitar, es decir, yo creo que la secularización total no ha sido, no se ha conseguido, ni se puede conseguir. La religión es un derecho más, eso sí lo es, el tener una fe religiosa que tiene que tener inevitablemente una cierta presencia pública, porque eso de que la religión hay que privatizarla, yo lo había dicho en otros tiempos, hoy pienso que ya no se puede decir así, tiene que tener una presencia pública, hay que discutir públicamente muchas cosas y tener en cuenta lo que piensan los creyentes, no podemos quedarnos solo en el ámbito laico y no tener en cuenta lo que otros piensan, otra cosa es que identifiquemos a todos los creyentes con Rouco, entonces eso es otra cosa. A medida que vengan más religiones habrá que tenerlas presentes también, habrá que ver cómo lo ven, qué piensan. Pero eso también requiere, para que esa discusión tenga sentido, una virtud, que a mí me gusta mucho, de la que habla Rolls, que es la razonabilidad, hay que entrar en la discusión en términos de ser razonable, es decir, no llevar la mochila de la propia ideología y decir, de aquí no me apeo. Yo defiendo esto y solo esto, porque así no se entiende nadie.

Hay que intentar comprender la posición del otro, intentar utilizar un lenguaje que sea común, si decimos, yo hago esto porque Dios lo manda, ese lenguaje no es común, entonces ahí no hay forma de discutir. Eso requiere también una disposición por parte de la persona, una virtud y si se hace así pues no creo que sea peligroso. El peligro de adoctrinar pues siempre estará presente.

REYES URETA SIXTA

Buenos días. Soy Reyes Ureta, pertenezco al Diputado del Común de Canarias, y agradezco en nombre de don Manuel Alcaide la invitación que nos han hecho a participar en este seminario. Yo quería preguntarle, desde el punto de vista de mi trabajo, lo que yo veo en la calle, en Canarias en concreto, yo creo que es un problema que se da en general, y es, usted ha hecho referencia a la autoridad que buscan los menores, los alumnos pues tanto en sus docentes, como en sus padres, buscan autoridad, buscan límites que tienen que respetar y buscan sanciones en el fondo, aunque nos parezca que la rebeldía prima sobre todo. Pero yo lo que sí que estoy viendo que es un problema real, es ¿cómo cree usted que podría solucionarse esa ausencia de clima familiar educativo? que viene dado por circunstancias laborales de los padres, que no están en casa, viene dado porque en muchísimas ocasiones somos los propios padres los que no nos ponemos al lado del colegio a la hora de educar a nuestros hijos, que vamos con nuestros hijos a plantear una reclamación al colegio, es decir, que desvirtuamos un poco esa autoridad delante de los menores. Entonces tanto la ausencia de los padres por falta de vida laboral y familiar, como el que intentamos suplir esa carencia dándoles todo lo que nos piden, no poniendo límites de autoridad, cómo cree que podrían solucionarse ese tipo de problemas, que son más difíciles porque son a nivel interno, familiar. Gracias.

VICTORIA CAMPS

Sí, a nivel interno y también escolar, porque no solo es cuestión familiar. Yo creo que la autoridad hay que ganársela, o sea, que hay que creer que la autoridad es buena, eso para empezar, porque ha habido también mucha empanada mental en eso, o sea, hemos querido evitar el autoritarismo, nos hemos cargado la autoridad, junto con una forma de ejercer la autoridad que no era buena, pero hay una forma de ejercer la autoridad que lo es, y es que cada cual esté en su sitio. Eso de que el hijo es colega del padre o de la madre, son amigos, todos iguales, todos quererse ganar la confianza, todo eso es contraproducente a la larga, porque el clima puede ser bueno, pero se pierde, se pierde la confianza y se pierde también el referente de la persona que está diciendo por dónde hay que ir y qué hay que hacer. Entonces claro, es difícil arreglarlo desde fuera.

Poner medios sí que se pueden poner desde fuera porque sí que es verdad que la pérdida de autoridad, sobre todo en el caso de las familias, viene dada por una cierta inmadurez heredada del 68, es decir, la inmadurez de no querer ser adulto, el síndrome de Peter Pan, y eso se ha transmitido como una forma de relación que no es la adecuada, pero luego también es verdad que en las familias hay más problemas en la medida en que la mujer ya no está siempre en casa, que hay que conciliar, la conciliación del trabajo familiar y laboral está en pañales aquí, y no está nada desarrollada, y eso hay que hacerlo, o sea, lo

que más se ha hecho es dar permisos de paternidad a los padres, que todos lo cogen entusiasmados, el mes de vacaciones, pero eso no es conciliar. Conciliar es permitir más flexibilidad laboral, permitir que haya trabajo a tiempo parcial no solo para mujeres, para hombres y mujeres que quieran acogerse a ellos y además dar el mensaje de que eso significa, debe significar más responsabilidad con respecto a los hijos. Yo creo que el gran valor perdido es la responsabilidad, el dar respuestas por uno mismo y no esperar que sea alguien el culpable de lo que sale mal.

Pero no solo requiere dinero, o sea, la flexibilización laboral aquí es bajísima. En la Administración un poco más, pero en la empresa privada es bajísima. Nuestro tipo de horarios son nefastos para ocuparse de la familia, ¿por qué no se cambia eso?, ¿por qué es tan difícil cambiar eso?, no hace falta dinero para cambiar eso.

EMILIA CABALLERO ÁLVAREZ

Buenos días. Mil gracias por la intervención de Victoria Camps, mil gracias por la invitación. Soy Emilia Caballero, adjunta primera al Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

Estando completamente de acuerdo con lo que se plantea respecto a la dificultad de la conciliación de la vida laboral y familiar, que hace que las familias en este momento vivan en una situación de agobio que hace que se dediquen poco a los hijos y además se las culpabilice, porque es verdad que se las sigue culpabilizando de la situación de los jóvenes y de la situación de los valores democráticos, estoy completamente de acuerdo y es un problema de horarios y es un problema que no se resuelve, y es un problema que tenemos ahí yo creo que muy grave. En un estudio que hicimos en la Comunitat Valenciana con respecto a los menores, con respecto a la violencia de los menores, en la que participaban las tres, digamos patas del asunto, que eran alumnos, profesores y padres, que no se había hecho hasta entonces, la queja de los chicos es que llegan a casa y no encuentran a nadie y así es como viven. La verdad es que nos pareció muy duro, pero bueno, al margen de eso o con eso mismo, creo que también hay un problema en la escuela. No todo se puede cifrar en la situación de los padres o de la familia.

Creo que hay un problema porque efectivamente hemos pasado del autoritarismo feroz que conocimos a una situación que no se ha sabido organizar, no solo los padres, no solo la escuela, la sociedad en general, y yo creo que no tenemos en este momento en los estudios de magisterio, de donde salen los maestros que van a estar en la escuela, ese y cómo lo hacemos, ese método de intervención, esa pedagogía necesaria y esa formación necesaria también para esos muchachos que entran a estudiar Magisterio y que están exactamente carentes de valores democráticos como todos los demás, porque claro, esto es una rueda.

Yo siempre digo que con independencia del 68, que fue mi generación, en este país se nos hurta toda una generación que nos podía haber formado más en el tema de los valores democráticos, que no supimos de ella, y que tuvimos unas familias, en general, en que el silencio era absoluto, que no se podía leer, que no se podía hacer prácticamente nada y que por eso pasamos de un autoritarismo absoluto a una situación de no saber muy bien por dónde llevar las cosas. Y pienso que en la universidad se debían crear esos perfiles o se debía intentar o se debían procurar esos perfiles con esa transversalidad de la que antes se hablaba para que salieran precisamente esos perfiles pedagógicos que pudieran llevar adelante en la escuela, y ayudar también en este caso a las familias, en fin, sería poner un grano de arena, pero algo sería. Esa sería mi propuesta, y no sé Victoria cómo lo ve.

VICTORIA CAMPS

Este es un tema que aparece siempre que se habla de problemas éticos, la formación, como el gran déficit, no se está formando bien a los médicos, no se está formando bien a los periodistas, no se está formando bien a los maestros, no se está formando bien a nadie. Yo diría que lo que falta, primero, se ha tecnificado mucho todas las licenciaturas, todas las carreras se han convertido en cuestiones muy técnicas de cómo comunicar bien, eso es lo que se enseña en las facultades de comunicación, pero no se enseña literatura, no se enseña historia, no se enseña ética, no entran las materias más reflexivas. Claro, convertir esas materias en otra técnica no es la forma, pero sí que debería darse paso a una reflexión que les llegara a los alumnos, o sea que en medicina, por ejemplo, con la importancia que hoy tienen las cuestiones de bioética, no haya, no se hable de esa materia ni en la licenciatura, ni en los másteres, se habla si hay en alguna ocasión un profesor que tiene ganas de hacerlo, pero normalmente no está porque los culpables somos nosotros, somos los profesores, es decir, cada cual defiende lo suyo y como el conocimiento se va diversificando y se va extendiendo, y cada vez hay más materias posibles, pues las otras no caben, y entonces ahí hay un corporativismo, cada vez que revisamos los planes de estudio lo hacemos fatal, porque no conseguimos mezclar más las humanidades. Esa gran división, de la que habló Snow, en las dos culturas, la científica y la humanística, están absolutamente separadas y en Magisterio ocurre lo mismo, o sea, en Magisterio yo no sé si se habla de estos temas, me temo que no, y si se habla, se hace técnicamente.

Yo siempre he defendido una cosa que defendía Manuel Sacristán, el profesor de Filosofía en un panfleto que escribió, que se titulaba «El lugar de la filosofía en el conjunto del saber», y decía que la filosofía tendría que venir después de cualquier licenciatura, porque debería ser una reflexión sobre lo que se ha aprendido, sobre lo que hay que hacer, una reflexión más distanciada pero también más profunda. Yo siempre he defendido esa concepción de la filosofía

contra todos mis colegas porque claro, los filósofos también quieren que lo suyo sea una disciplina sustantiva, que se enseñe como tal y que cada vez tenga más asignaturas propias de filosofía. Para qué necesitamos tener tantos filósofos que solo saben metafísica, solo saben lógica, solo saben ética, solo saben epistemología, y no saben aplicar eso a otros ámbitos. Entonces creo que todo el sistema está mal, y está mal por culpa nuestra, porque no somos capaces de pensarlo en beneficio del alumno que es el que recibe esos conocimientos.

LUIS GÓMEZ LLORENTE

Soy Gómez Llorente, profesor de Filosofía y estoy aquí por la Fundación Educación y Ciudadanía. Es delicioso escuchar a Victoria Camps, pero a mí me ha llamado la atención sobre todo lo que ella daba como preámbulo de la conferencia, porque a mí me ha parecido la parte más jugosa, más original de todo. Y quería referirme de esa parte del preámbulo a dos cuestiones, como pequeño comentario. Luego, al fin, le voy a hacer una pregunta sobre la última fracción de la conferencia cuando habla de dificultades actuales.

Mire, o mira, si me lo permites. Has criticado en cierta manera el uso del término «valores», o por lo menos has llamado la atención, has subrayado que hoy la ética hable sobre todo de valores. Y eso desde un punto de vista del lenguaje que se utiliza, tiene muchísima importancia. Has puesto de relieve que el término valores tiene un origen económico, los que estamos acostumbrados, por haber explicado muchos años Historia de la Filosofía, Historia del Pensamiento, caemos muy bien en la cuenta de que la ética de Aristóteles a la que tú te has referido insistentemente en la comparecencia, y cualquiera de las éticas anteriores a Max Seler, no habla de valores. Y el término valores has señalado con agudeza que procede del mundo económico, pero yo lo que quiero añadir a esto, Victoria, es que por ese origen economicista de la palabra, del término valores, se arrastra un campo semántico absolutamente nefasto, generador de multitud de equívocos, porque a su vez, como estamos acostumbrados a utilizar la palabra valor en sentido económico pues ahí viene la confusión en ética de hablar de valores en alza, valores en baja, a que haya determinadas costumbres que los moralistas dirían que son un valor y entonces el niño conteste, eso ya no se cotiza, eso ya pasó de moda, valores obsoletos. Entonces, si en la ética se nos infiltra, por así decirlo, por las rendijas, esos malentendidos, pues se crea una gran confusión. Y en este sentido no es despreciable la terminología clásica, que como tú has dicho, tú has utilizado sobre todo la palabra virtudes, pero también hay una gran tradición en el orden de la ética para hablar del bien y el mal, que eran las categorías fundamentales de la tradición a ese respecto.

La segunda cuestión a la que quería referirme era la de los deberes, porque ahí era donde culminaba ese prólogo maravilloso de tu conferencia. Decías que la ética de nuestro tiempo habla mucho de derechos, de valores, pero no habla de deberes. Enrique Múgica, el defensor, que ya has visto que estaba sentado a

mi lado, cuando has dicho por segunda o tercera vez que hoy no se habla de deberes, me ha comentado muy bajito, un viejo lema de la internacional, de la Segunda Internacional de Trabajadores, que decía: «No hay derechos sin deberes, no hay deberes sin derechos».

Y todo el que sea un poco estudioso de la historia del movimiento obrero, sabe que era uno de los lemas de la Internacional, el no hay derechos sin deberes. Eso surgió sobre todo cuando el sufragio censitario que prohibía, prácticamente privaba del derecho a votar, a la inmensa masa de la clase trabajadora, porque no tenían títulos superiores o no pagaban impuestos. Pero luego independientemente de ese despojo descarado, brutal, del sufragio censitario, estaba la realidad, el que no tenía ningún derecho, pero claro, ¿qué significan los derechos de la revolución liberal, libre pensamiento, para el que no sabe leer ni escribir, por ejemplo, o la libre circulación para que no pueda moverse más que el resto de trabajo?

Esa pequeña broma de Enrique me hacía ver cómo aquella gente, que muchos de ellos no sabían leer ni escribir, aquella clase obrera, tenía una tan clara conciencia del deber, para hacer de él uno de los lemas de la internacional, junto a la palabra emancipación, el concepto del deber, no hay derechos sin deberes, no hay deberes sin derechos. Y mi reflexión va a que aquellos tenían conciencia tan clara del deber como para sacrificar la vida por lo que ellos creían que era su deber, porque tenían un referente, esta es la cuestión a la que quería llegar. Mi querido maestro Aranguren, tenía un libro que yo expliqué muchos años, cuando estaba en activo, que en la lección en la que había que explicar esto del deber, hacía una reflexión curiosa. Deber es algo que se debe a alguien, no hay deber si no hay un alguien a quien se debe. Y la pequeña reflexión que yo quería hacer, es que no hay conciencia del deber porque han entrado en crisis esos referentes. Es decir, aquellos obreros tenían el deber de luchar denodadamente su pelea, que era la lucha de clases, porque tenían un gran ideal que era emancipar a la humanidad, los cristianos tienen una conciencia clara del deber porque tienen un clarísimo referente cuando son coherentes, que es el deber, deben algo a su creador. Y en la medida en que creen que tienen esa relación de dependencia, y un concepto muy claro porque hay un alguien a quien deben. Y luego aman a los otros porque hay que amar como a ellos se les ha amado, hay una causa última.

Lo que yo quería preguntarte en este punto es, si lo que falta para que haya conciencia del deber son referentes, esos referentes, esos lineales, usando el lenguaje tradicional, en lo cual hoy no se atreven a entrar casi ningún profesor porque empieza él por no tener. Y termino, como última observación. Yo veo un gran peligro en las políticas educativas de nuestra época, que son un poco menos teóricos que los que tú has señalado, pero creo que un gran peligro es la política educativa de nuestra época, el resultadismo. El documento que presentó el Partido Popular en Toledo, la señora Cospedal y el secretario general inclusive, Rajoy, en poco más de quince folios, que son sus propuestas para el pacto escolar, contiene nueve veces la expresión «resultados», en nueve párrafos

que dicen: lo que hay que buscar es la mejora de los resultados. Y qué entienden por resultados, qué es lo que se trata de mejorar, los resultados, mejorar las estadísticas de esas evaluaciones externas al uso y qué evalúan esos evaluadores externos. Tú en un determinado momento has dicho: «Los valores éticos son más etéreos», claro que son más etéreos, son mucho más difíciles de cuantificar los resultados, más aun, es imposible cuantificar los resultados. Entonces, yo tengo la preocupación de que en este momento la política educativa de España se va a polarizar exageradamente en función de obtener mejores resultados, que no haya fracaso escolar, que no haya fracaso escolar quiere decir que los alumnos aprueben las materias que figuren en el currículo y desde luego todas estas cosas de las que tú has hablado, no figuran para nada en ese tipo de evaluaciones, y aquí sí que hay una concreta pregunta a mi querida y admirada Victoria. ¿No crees que la política educativa es retórica, muy retórica, hablando de educación en valores?, y que prácticamente lo está descuidando de una manera escandalosa.

VICTORIA CAMPS

Sí, estoy convencida de que es así, pero fíjate que los valores es verdad que buscan resultados, fíjate que se habla de competencias, o sea, competencias cívicas, ciudadanas, esa ha sido la forma más cercana a poder evaluar, que luego no sé cómo se pueden evaluar las competencias ciudadanas, pero claro, hay cosas que no se evalúan de la misma forma que las otras y, además, yo no sé hasta qué punto esto puede formar parte de un pacto educativo de una ley, porque realmente esa necesidad de introducir en la educación, no solo unos referentes que todo el mundo debería tener, sino los mecanismos para hacer que estén presentes siempre, eso puede formar parte de una ley de educación o tiene que ser otra cosa, tiene que venir por otra vía, no sé.

Una anécdota solo. Estuve hace poco en el Instituto Cervantes de Estocolmo, hablando de educación con una sueca en un coloquio y salió el tema de Finlandia. Finlandia es pionera en resultados y parece que el prestigio del profesorado es muy bueno. Y salió el tema y nos preguntamos, bueno, y qué pasa, por qué en Finlandia lo hacen bien. Han montado en Finlandia una oficina solo para atender a europeos que van a ver cómo funcionan para ver si lo pueden copiar, y esta mujer sueca, especialista en educación, dice que en Finlandia nunca han tenido una ley de educación, nunca han hecho una reforma educativa, es decir, yo creo que es más intuitivo lo que hay que hacer. No veo que pueda ser objeto de una ley, pero tienes toda la razón, las leyes desvían las reformas, desvían hacia unas cuestiones que no son las fundamentales. Es verdad que equiparar los valores económicos a todos los demás valores hace que los veamos de esa forma. Yo creo que los valores éticos ni suben ni bajan, están ahí como grandes valores, nadie se atreve a discutirlos, pero luego no se reflejan en nada de lo que se hace. Por eso a mí me parecía que la palabra deber, y

hace unos años quizá no me hubiera atrevido a decirlo, porque la palabra deber es coacción, es obligación, es imposición, y habla de virtudes, virtudes que es más anacrónico, pues parece que es otra cosa, pero la virtud tiene mucho de autoimposición y de autodominio, y creo que es verdad lo del bien y el mal, o sea, la ética habla del bien y el mal, de la distinción entre el bien y el mal y eso es fundamental.

Fíjate que de los filósofos de la moral han acabado hablando todos de la justicia y de la justicia se ocupan las instituciones y entonces estamos en eso de que bueno, qué tienen que hacer las personas, qué tienen que hacer los individuos, incluso los que gobiernan las instituciones para hacer que eso funcione justamente. Por eso, esa concepción republicana está intentando introducir las virtudes cívicas que tienen como modelo Maquiavelo, o sea, que el referente es Maquiavelo, porque habla de que una buena República no prospera sin civismo, sin virtudes ciudadanas. Y lo del referente es totalmente cierto, pero a ver, mi problema es cuando había grandes ideologías, como se dice ahora, grandes relatos, que eran los que producían esa posibilidad de hablar de deberes sin ningún problema, porque la ideología estaba detrás diciendo qué era lo que se debía hacer, no dejaba de ser una doctrina, que podía acabar siendo dogmática, que se podía derivar en dogmatismos y de hecho, así ha ocurrido.

La falta de esos referentes de alguna forma es un progreso también, pero ¿cuál es nuestro referente? Hoy es la democracia y son los derechos humanos, lo que pasa es que eso no tiene suficiente fuerza ni suficiente magnetismo para decir qué deberes derivan de creer en los derechos humanos y de creer en la democracia, porque parece que si derivan algunos deberes esos deberes pertenecen a quienes nos gobiernan, que son los que tienen que hacer que eso funcione bien, pero no pertenecen al resto de la gente que simplemente deja hacer. Yo creo que los grandes problemas de nuestra época, con respecto a la moral, esto lo he escrito en un artículo, son dos, por una parte el fanatismo, porque la falta de referentes puede llevar a incorporar referentes muy dogmáticos y muy fanático. Y por otro la indiferencia. Yo creo que hay una indiferencia con respecto a los valores fundamentales, que sí, que no se discuten, que están ahí, que se dice que se respetan, pero sin más, y sin ningún esfuerzo por decir bueno, si creemos en eso que tenemos que hacer.

No sé contestarte a esa pregunta de qué debería hacer un Ministerio de Educación en un pacto educativo, para incorporar todo eso porque es que lo veo muy complicado. Deberían hacerte ministro de Educación a ti.

LUIS GÓMEZ LLORENTE

Esa parte que podíamos decir es un poco más técnica de política educativa, yo creo que tiene su ámbito después de la colosal base filosófica que tú has dejado esta mañana con el señor Tiana, que es el que ha estado haciendo las

leyes hasta anteaer. Claro que hay manera de entrar. Van a hacer descansar toda la política con respecto al profesorado en la evaluación de su tarea, lo cual me parece excelente, y por otro lado en la preparación para el acceso al profesorado, que también me parece excelente, y en la dirección. Ahora bien, ¿alguien de los que están aquí presentes, cree que se les ha pasado por la cabeza el que, entre los criterios para valorar la gestión de un director, figure el examen de las actividades para escolares?, que son vehículos fundamentales en esta formación de la que se habla aquí esta mañana.

Antes bien, no le van a valorar por el resultado de aprobados y suspensos en las materias básicas y por los que han pasado o no han pasado de ciclo, que es importantísimo.

Y por último, la formación. Tú estás impartiendo clase en una universidad, cómo se han montado, por primera vez, después de dar la gran batalla para que hubiese el máster de formación de profesores de secundaria, qué contenidos hay, qué contenidos se aportan a un licenciado en Químicas, en Matemáticas, que luego va a ir a dar clase a un instituto, de todas estas materias y de todas estas cuestiones, ¿hay algún máster de alguna universidad que le haya dado paso? Pues se le podía haber dado paso.

VICTORIA CAMPS

No, la formación, ya lo he dicho, se ha hecho mal y ahí sí que la política educativa podía haber incidido, y en lo otro también, o sea, es verdad, se podía evaluar de forma que se reconociera aquello que se está haciendo bien de alguna forma, pero eso implica establecer diferencias y es lo más complicado. Cuando hay que valorar la docencia, finalmente, es café para todos porque no se puede decir que un profesor da mejor las clases que otro. Eso no se puede decir. Y eso forma parte de todo este asunto, de falta de compromiso con los valores realmente.

PATRICIO DE BLAS ZABALETA

Patricio de Blas, del Consejo Escolar del Estado. Me gustaría pedirle alguna precisión o alguna concreción mayor sobre esta necesidad del prestigio de la autoridad, la necesidad de autoridad, ¿de qué autoridad hablamos cuando nos referimos a la escuela?, porque entiendo que hay dos interpretaciones de esto, es decir, todo el mundo se suma a la demanda de autoridad, pero hay una interpretación que tiende a presentar la autoridad como fruto del saber de la competencia profesional y de la ley, es decir, del reglamento que se cumple y que tiene sus exigencias. Pero hay otra interpretación que tiende a poner la solución en una ley distinta que establezca que el profesor es una autoridad pública y que, por lo tanto, cualquier insulto o atentado a su integridad física se convierte en

un delito. Y claro, esto no es baladí, porque según entendamos una u otra manera de reforzar la autoridad pues nos estamos jugando la educación cívica en la escuela, pero claro, si educamos al alumno diciéndole que lo que hay que hacer es respetar una ley que se da porque permite la convivencia y una ley en la que él ha participado a través de los cauces de participación en su elaboración y una ley que trae sanciones para el que no la cumple, estamos formando un ciudadano; ahora, si le estamos poniendo una autoridad pública en la que un insulto contra él supone un delito, pues estamos fomentando y exacerbando el recelo de las minorías de alumnos más contestatarias y estamos fomentando una especie de «borreguismo» de la mayoría que dirá, bueno, hagamos lo que hay que hacer y pasemos desapercibidos, en cualquier caso, de esa hipocresía social que consiste en cumplir externamente. Por eso me gustaría que nos hiciera algún tipo de precisión sobre este asunto.

VICTORIA CAMPS

Yo creo que es un refuerzo de la autoridad, cuando hay una falta grave a la autoridad que eso se contabilice como un delito, esos son los casos extremos, es decir, eso no acaba dando prestigio y dando el reconocimiento que necesita una persona que goza de una autoridad. Yo no creo que se pueda hacer desde fuera. Es decir, yo creo que el refuerzo de la autoridad es algo que deben asumir las personas que están en una posición determinada y deben decir es bueno que me respeten y, por lo tanto, tengo que hacerme respetar y ahí yo creo que hay que pensar cómo en un mundo donde hay una serie de problemas, que nos llevan a veces a igualarnos demasiado y a querer satisfacer cualquier deseo y en fin, de esas cosas que he mencionado, cómo se puede superar eso y mantener el prestigio de la autoridad, del profesor o del docente o del maestro.

A mí me chocó mucho una vez el resultado de una encuesta francesa muy bien hecha, y quizá Rebeirol mañana pueda hablar un poco más de este asunto, que se hacía sobre los valores de los jóvenes, en la que el tipo de preguntas que se hacen no es eso de valorar la solidaridad, sino el poner unos ejemplos, y qué harías en tal situación, y entonces ahí se ven los valores de los jóvenes, y me llamó mucho la atención que si bien iba aumentando el valor, valores como la solidaridad, la tolerancia, que eran reconocidos como valores por los jóvenes, una cosa que iba de capa caída constantemente, era la obligación de cumplir las leyes, o sea, los jóvenes pensaban que las leyes no había que cumplirlas. Entonces eso va contra la autoridad, la autoridad de la ley, la autoridad de quien la promulga o la autoridad de la institución o la autoridad que representa la ley en cada momento. Hay que inculcar que las leyes están para cumplirlas en una democracia. Yo creo que esas son las vías para entrar en la cuestión de la autoridad. No la vía del decreto que dice, hay que reconocer la autoridad y si hay una agresión clara y grave a un adulto, hay que castigar esa agresión porque eso son casos excepcionales, no creo que sirva para reforzar la autoridad diaria del docente en este caso.

ANNE REBEYROL

Buenos días a todos. Muchas gracias Victoria. Yo creo que la autoridad del profesor en su clase es lo que él conoce, la base de los conocimientos. Eso es muy importante. Y después es lo que llamamos en Francia la gestión de la clase, cómo se hace en la clase. Y en Francia nos dimos cuenta de que el profesor está muy solo y que hay que darle la formación esencial pero también esa formación para que el profesor no se sienta solo en su clase, que haya todo un equipo educativo alrededor y que las cuestiones de autoridad se puedan arreglar también con toda la comunidad educativa participando.

VICTORIA CAMPS

Sí, seguramente también se haga aquí, yo lo conozco menos, pero el proyecto docente, no se llama así, pero no sé hasta qué punto funciona, hasta qué punto eso cala en la comunidad escolar, y se toma en serio como algo que hay que defender y que hay que procurar llevar a cabo, que hay que evaluar si realmente se está realizando o no se está realizando, no sé hasta qué punto eso contribuye a dar autoridad a quien está asumiendo ese plan y lo está llevando a cabo. El conflicto familia, escuela a mí me parece que es grave también, porque finalmente los padres descalifican al docente, y los docentes a los padres, y ahí hay una pérdida de autoridad mutua que no es buena, y saber cuál es la función de cada estamento, de cada institución con respecto a la educación, tampoco está claro. Es verdad que la familia tiene unas responsabilidades con respecto a la educación, que no son las mismas que tienen las escuelas, son distintas, y esa diferencia hay que establecerla también, y para ciertas cosas el docente tiene la última palabra, para otras no.

FERMÍN BARCELÓ

Soy Fermín Barceló, trabajo en el Ararteko, el Defensor del Pueblo del País Vasco. Quería poner en relación dos cuestiones, que al menos desde el punto de vista educativo, me han parecido claves de la intervención, una la ha planteado al final y otra al principio. En la parte final ha insistido en la educación como tarea colectiva, ahora también en la respuesta a la pregunta, y además ha insistido sobre todo en el papel esencial de tres agentes claves, la familia, la escuela y los medios de comunicación, incluso en ese orden.

Por otra parte, al principio ha planteado que quizá el problema fundamental en la transmisión de valores está en que no sabemos cómo transmitirlos. La pregunta es, creo que se sabe bastante el cómo hay que transmitirlo, pero si una de las dificultades fundamentales en este momento, sobre todo para los agentes educativos básicos, estoy pensando sobre todo en el profesorado, pero también en las familias, no es precisamente que se trata de transmitir unos valores en un contexto en el que cada vez

más agentes y cada vez más potentes, que están desmontando el trabajo que uno construye, es decir, transmitir unos valores, me es igual, los instrumentales, los finales, en un contexto social donde los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, los ejemplos, en fin, se ve que todos los días en la televisión, precisamente, están poniendo en tela de juicio esos valores que los buenos educadores, las buenas familias, en fin, intentan construir con sus escasos medios, es decir, si una de las dificultades fundamentales no es esa, y si eso no de algún modo replantea cómo se debe trabajar en la educación, porque quizá hay que ver no solamente cómo se trabaja en valores, sino cómo se contrataca o cómo se desmontan contravalores.

VICTORIA CAMPS

Sí, yo creo que esta es la respuesta. Es verdad que el entorno en el que hay que educar no es un entorno favorable a ese tipo de educación. Yo digo siempre que la educación trabaja contra corriente porque es que si no, no haría falta educar, o sea, educar es extraer de la persona lo mejor que lleva dentro, para eso hay que saber qué es lo mejor y qué es lo peor, y que hay influencias que son malas y que no deben calar en la persona y no hay que dejar que eso aparezca, pero hay que contar con ese entorno, es decir, lo que no podemos es cargarnos de impotencia y decir, bueno, con lo que tenemos, eso es como la tela de Penélope, lo que hacemos en la escuela se deshace en cuanto el alumno sale, por lo tanto no hagamos nada, hay que luchar contra esto y hay que incorporarlo a la educación. Incorporarlo quiere decir tenerlo presente, saber que, yo creo que el objetivo de la educación es hacer seres libres, autónomos, capaces de decidir con criterio y decidir con criterio también cómo manejan ese mundo audiovisual, qué aceptan y qué no aceptan, qué toleran y qué no toleran, qué ven y qué dejan de ver. En esa sociedad del conocimiento donde hay tanta información, no sirve de mucho llenar las escuelas de ordenadores, porque lo que hay que hacer es enseñar a manejar la información que viene a través del ordenador, y para eso hace falta algo más que el ordenador, hace falta un conocimiento que se aprende en las bibliotecas, que se aprende en otros lugares, no solo a través del ordenador.

Estamos otra vez en el tema de los transversales, o sea, cómo se ha intentado resolver esta cuestión, poniendo una asignatura, yo digo que en cuanto tenemos un problema buscamos una asignatura que lo resuelva, poner una asignatura que sea enseñar a ver televisión, que puede ser una buena cosa, porque es una materia dedicada solo a eso, pero que no deja de ser una cosa más añadida, cuando debería contar con ese entorno audiovisual en todas las materias y en todas las actividades, y también la familia contar con que ese mundo está presente y, por lo tanto, hay que saber que el adulto tiene que transmitir al alumno, tiene que enseñar al alumno a manejar ese mundo, lo cuál significa bastante reciclaje. Ahí hay otro fallo, yo creo que a los profesores habría que cuidarlos más en ese sentido y habría que darles más sabáticos para que se reciclaran y para que aprendieran a hacer frente a las innovaciones, hemos puesto la educación para la ciudadanía como una

materia, que esto lo hemos dicho muchas veces Luis y yo y otros, no puede ser solo una asignatura, tiene que estar en la vida de los alumnos, y tienen que participar los ayuntamientos, y tienen que participar otras actividades para educar cívicamente a las personas, no es suficiente una asignatura.

Eso es, me parece, enfrentarse a esos problemas de una forma colectiva, no solo desde la escuela.

AURORA RUIZ GONZÁLEZ

Soy Aurora Ruiz, del colectivo Lorenzo Luzuriaga, y quiero en primer lugar agradecer a los organizadores de estas jornadas, pues son muy interesantes, y sobre todo a ti Victoria, porque me ha parecido una conferencia espléndida. Yo quería hacerte una pregunta y una reflexión. Me parece que el seminario sobre «La presencia de los valores democráticos en un proceso educativo» solamente se pueden dar si la escuela es democrática, o sea, si los procesos de las instituciones escolares son democráticos. Si realmente se quiere hacer una valoración, una evaluación de cómo se van enseñando esos valores, habría que evaluar cómo es la escuela desde el punto de vista de las reuniones que hace, de la autoridad del director, de los equipos, de las juntas de evaluación, es decir, todo ese proceso que se tiene que reflejar en un proyecto educativo que yo creo que casi ninguna escuela lo tiene sino que lo copian, es decir, es burocrático, hay que enseñárselo al inspector, se hace como el del año pasado, se cambia, etc. Yo creo que las instituciones, escuelas e institutos, que realmente los alumnos tienen una participación, potencian las asambleas, las reuniones de los profesores son tranquilas, es decir, no importa que vaya una tarde, la junta de evaluación se hace durante un espacio largo de tiempo, ahí los chicos yo creo que aprenden, y luego el profesor no se siente tan solo con un curso que a veces no sabe cómo organizarlo.

Y en este momento que se habla tanto de la autonomía de los centros, a mí sí me gustaría preguntarte qué opinas de la autonomía de los centros, ¿se está dando?, todos pedimos autonomía y todos dicen: para los centros más autonomía, pero nadie está pensando, o muy pocos, hasta dónde puede llegar esa autonomía porque puede ser que solamente sea una descentralización en el poder de la Administración, con lo cual la Administración se desentiende y pasa al equipo directivo, al director, mientras que todo el instituto o todo el centro escolar no llega a bañarse con un proceso más democrático y más autónomo. Me gustaría que nos dijeras algo al respecto de la autonomía.

VICTORIA CAMPS

A mí como idea me parece estupendo lo de la autonomía de los centros. Otra cosa es cómo funcione, si es pura burocracia, pero claro, la autonomía de los centros, para ser autonomía de verdad, debería ser autonomía también para elegir el

equipo docente, porque claro, si el equipo docente es el que es, y tiene unas rémoras que no se pueden solventar y que no se pueden superar, pues entonces, ahí, autonomía no hay demasiada, no puede haber mucha.

Yo creo que es un buen paso el dar autonomía a los centros, pero autonomía quiere decir más responsabilidad y autonomía quiere decir que hacemos lo que pensamos que debemos hacer, pero damos cuenta de lo que hacemos y nos hacemos cargo de nuestras decisiones, el colegio, por ejemplo, este que ha prohibido el velo y que ha montado todo este lío con esta alumna. Bueno, pues es una opción, pero es una opción que tiene que ser responsable, y hay que valorarlo todo y hay que ver qué consecuencias tiene, y de eso hay que dar cuentas también. Entonces democracia en los centros sí, pero también hay que decir qué significa democracia en los centros, porque no todo el mundo tiene que opinar de todo, es decir, los profesores están para una cosa y los alumnos para otra, y cada cual tiene que estar en su sitio.

En la familia no tiene que haber democracia, es otra cosa lo que tiene que haber, pero no democracia, es otra cosa, porque si no es entonces cuando perdemos ese sentido de la autoridad, si todo el mundo opina de todo y finalmente la mayoría es la que gana, bueno, pues eso funciona con cuatro personas, pero nosotros hemos optado por la democracia representativa porque es la única posible, y en una democracia representativa puede haber mucha discusión, mucha deliberación, pero finalmente hay unas categorías que son las que tienen que acabar tomando las decisiones. Entonces para lo que decía antes, para ese proyecto educativo que parece que los centros tienen que tener, pues claro, que el centro sea autónomo y lo haga por sí mismo pues es mucho mejor, pero que no sea una simple fórmula, de decir, bueno, ahí se redactan unas páginas, se entrega y eso tiene un control muy superficial y ya está. Si esas cosas se hicieran bien, pues funcionarían, si se hacen mal pues resulta que hemos puesto en marcha un valor, que es la autonomía del centro pero que no ha acabado siendo reconocido como tal valor.

AURORA RUIZ

Yo me refería más bien a que me parece correcto, pero, yo tengo un interrogante muy fuerte, si se piensa que la autonomía supone que el equipo directivo puede elegir al equipo de profesores, porque a mí me parece que la democracia y la autonomía no es un valor absoluto, es decir, va muy unido con la participación y desde luego en una familia también puede haber cierta participación, claramente, porque si no, no haces a los hijos y en la familia que vayan siendo autónomos, y lo mismo en la escuela, un alumno tiene su papel, los padres, el profesorado, cada uno el suyo, pero sí que es muy importante ir dando pasos por la participación, y también colaborando personas con distintos planteamientos donde se debata y donde se lleguen a unos acuerdos. No hace falta partir de que todos tengan los mismos intereses, porque yo creo que

ese sería, desde luego en el servicio público, llegar a centros diferentes unos de otros, pero diferentes no solamente de entidad. Por ejemplo, un centro que pueda pensar que es excelente y que entonces los alumnos van a poner un currículo para potenciar la excelencia. Eso hace que los alumnos menos excelentes o menos dotados los puedan ir eliminando, es decir, que la autonomía tiene sus límites, supongo.

VICTORIA CAMPS

Eso ya pasa en algunos centros que son públicos a medias, es decir, que eso ocurre a pesar de todo, pero a ver, sí hay que evaluar lo que se hace, hay que establecer diferencias, es que no hay más remedio, si no, no es evaluar, entonces no digamos que vamos a hacer algo que no lo vamos a hacer, porque no nos vamos a atrever a hacerlo. Y yo la participación tampoco la mitificaría demasiado. La gente no quiere participar demasiado, es un hecho, es verdad que hay que fomentarlo, pero cada cual tiene sus responsabilidades y tiene que asumirlas como propias y bueno, yo ya hace años que mis hijos han dejado de ir a la escuela pero yo recuerdo la época de mis hijos en la escuela, mis hijos han ido siempre a la escuela pública, cuando empezaron a ir la escuela tenía tres directores, no tenía uno, tenía tres, pues no habían sido capaces de ponerse de acuerdo para escoger uno, lo cual era horrible, nunca se sabía con quién había que hablar, quién estaba allí, y eso era por una excesiva concesión a la participación, el claustro mandaba y ahí si no se podía elegir un director, se elegían tres o se elegían más de tres, pero la asociación de padres, el consejo escolar, esto era un desastre. Al principio de la democracia aquello no funcionaba, la participación no funcionaba. Entonces, seamos realistas y veamos cómo podemos arreglar las cosas sin confiar en que la gente es mejor de lo que es y tiene más ganas de hacer cosas que no puede hacer muchas veces porque no tiene suficiente información o porque no tiene tiempo, o por lo que sea. La autonomía de los centros a mí me parece muy bien, pero es el centro el que toma unas decisiones, corre unos riesgos y da cuenta de ellos.

ÁNGEL SABÍN SABÍN

Soy Ángel Sabín, profesor, ahora jubilado, y de la Fundación Educación y Ciudadanía. Yo me quiero referir a su última, a la última parte de la intervención que es la de las propuestas, que la educación es una tarea colectiva. Ha salido ya el tema del profesorado, de los medios de comunicación, también alguna referencia a la familia. Mi experiencia durante muchos años y también como director de un instituto, es que a medida que se ha producido el proceso democrático en nuestro país, se ha dado también en la escuela y se ha producido la participación de todos los sectores en la escuela, que esto tuvo auge o tuvo interés cuando suponía el ejercicio de un derecho, que fue el derecho a

tener un puesto escolar, que fue fundamental en esos años y entonces los padres ejercían ese derecho, pero eso ahora ya no es así, ahora a lo mejor el derecho es para algunos padres, el poder ir a un centro bilingüe, estamos en otro nivel. Sin embargo no había la situación de los deberes, y participaron los padres, había un sistema, bueno, pues incluso con los problemas de dirección y demás, pero ahora no es esa la situación y a lo que iba es que ha señalado también que la sociedad pide al estado que establezca las normas, ella no se la pone, cuáles son las que tiene que cumplir y eso es lo que están haciendo ahora las familias, se lo piden a la escuela. Y nos piden, yo puedo dar casos desde el más simple, que es el tema de la alimentación, en el instituto había comedor, qué es lo que nos pedían los padres, que los chicos coman de todo, lo que no son capaces de conseguir ellos en casa. Dice usted, castígueles, que se queden por la tarde, porque yo no lo consigo. Que no use el ordenador porque yo no consigo hacerle eso, que no vayan a una actividad porque yo no lo consigo. Están pidiendo esas normas que las haga el centro y ellos no las consiguen.

En otra época, en una época anterior, el padre le decía al maestro, al profesor, usted pégueme, si es necesario usted pégueme, ahora dice, usted no le pegue, pero usted castíguele que yo en mi casa soy el bueno. Entonces ahí yo creo que radica el problema, mi experiencia en los centros, cuando hay problemas con alumnos son los problemas de la familia, son problemas de casos concretos porque no se resuelve esto. Y ahí es donde yo veo la dificultad. Y eso no lo está asumiendo la sociedad. Entonces los profesores se quejan, dicen, tenemos que asumir muchas cosas porque no las asumen las familias y cada vez nos cargan más, y más con todas estas cosas.

Y es que antes también había, enlazando con lo de los deberes, había una relación muy clara de deberes que tuvimos en nuestra formación, que teníamos los deberes de cómo tratar a las personas, cómo tratar a los mayores, teníamos normas de urbanidad, de convivencia, de cómo comportarse, de cómo sentarse, todas esas normas ahora no existen y además da vergüenza el decir algunas elementales de ese tipo. Y se pueden, las puede decir el profesor o el maestro pero no las dicen o no las cumplen los padres. Ahí es donde veo yo el problema. Cómo se cambia esto en la sociedad.

VICTORIA CAMPS

Yo no sé cómo se cambia, pero a ver, en lugar de decir no nos compete a nosotros alimentar bien a los chavales porque le compete a la familia, o si ellos lo hacen mal, por qué nosotros lo tenemos que hacer bien, o que la familia exija algo que no es capaz de poner ella en marcha. Sí que creo que se puede hacer el esfuerzo y poner en común a las familias. Es más difícil, pero los centros escolares sí que tienen que, al menos decir, cuál es nuestra responsabilidad respecto a la comida, por ejemplo, que es también parte de su responsabilidad ya que los chavales comen en la escuela. En mi época ya había, ya existía esta

queja, no tanto por la calidad de la comida sino porque los alumnos comían mal, los niños comían mal, no sabían comer, y les decíamos: —¿por qué no les enseñáis?, todos comen aquí, ¿por qué no les enseñáis?, y decían: —es que si les tenemos que enseñar a pelar una naranja, la comida se nos eterniza, entonces es mejor no hacerlo, que cada cual se la coma como quiera. Claro, no es tampoco eso. Entonces quizá falta dentro de ese proyecto educativo el asumir realmente cuáles son las responsabilidades en todos los niveles, qué es lo que hay que hacer, cuáles son nuestras obligaciones respecto a los alumnos cuando están en la escuela y qué debemos enseñar como algo que deben hacer, que la familia no lo hace, bueno, ya intentaremos ponerlo en relación pero también, insisto, existe ese problema de falta de complicidad de la familia y la escuela, existe ese problema porque también los padres son más cultos, tienen más conocimientos, creen que, en fin, que saben más cosas e invaden competencias que no son de ellos y en algunas materias no se les debería dejar que tuvieran razón y ahí sí que puede haber, creo yo, un soporte de la Administración. En ciertas cosas no tienen que intervenir, porque no, porque no es cosa suya.

ÁNGEL SABÍN

Yo soy más optimista respecto de los proyectos educativos. Cuando hay un conflicto siempre ocurre eso. Llega el padre y va con el hijo y, claro, el padre tiene que quedar en el centro como que él es el que manda en casa, en el colegio, en la calle, y lo que se hace en el centro, en el colegio, es pues no tirar papeles, recoger, mantener el aula ordenada. Yo creo que todo esto funciona a nivel educativo en las tareas, claro, luego sale el padre, y tira el paquete de tabaco por la ventanilla, o escupe, o bueno, ocurren esas cosas. Y esa doble imagen de ejemplo que señalaba en la exposición pues no se da.

VICTORIA CAMPS

Sí, pero igual que los niños les dicen a sus padres, compra tal marca de coche porque la ven en la televisión, si se machaca en él el sentido de ciertas normas de cortesía, pues también finalmente puede él hacer esa función educativa los hijos con respecto a los padres. Es decir, yo creo que la educación es cuestión de hábitos y los hábitos significan repetir mucho lo mismo y machacar mucho.

MANUEL ANDALUZ

Soy Manuel Andaluz, editor de humanidades de la Editorial Anaya, y a nosotros quizá lo que más nos preocupa es la posibilidad de transmitir esos valores y cómo se transmiten, porque incidiendo un poco en esta última pregunta

y en la que ya hizo el asesor del Defensor del Pueblo del País Vasco, si no recuerdo mal, ya ha habido un modelo que usted ha dicho que estaba fracasado, y yo creo que en esto estábamos todos de acuerdo, que es el de las asignaturas transversales, el de la transversalidad de los valores.

VICTORIA CAMPS

Pero no debería fracasar, es decir, no se debería abandonar esa idea.

MANUEL ANDALUZ

Pero en la aplicación real parece ser que se ha demostrado todos estos últimos años que ha fracasado, y se ha convertido también en una especie de burocracia, de rellenar papeles donde se dice cómo aplicas tú los valores en tu materia, que como usted también ha dicho, está tan tecnicada que realmente no se trata ningún valor, el profesor de Matemáticas va a enseñar a sumar y lo demás no le importa. Entonces lo que importa es que el niño haga bien las integrales, no que sea un buen ciudadano, entonces lo que se le pide a los profesores de matemáticas es eso. Entonces parece ser que ese modelo ha fracasado. Ahora parece que se ha emprendido otro modelo que es el reunir todos esos valores que el niño debe saber, en una asignatura y enseñarlo.

Quizá este no sea un modelo demasiado teórico, desde el punto de vista de las editoriales, por ejemplo, enseñar y evaluar de forma secundaria ese tipo de saber, si lo queremos llamar así, que no es técnico, que no es teórico sino que es de aplicación. Usted ha dicho muy bien que quizá una de las propuestas o de las tendencias que llamaba usted, para enseñar valores, sea el ejemplo, pero para enseñar con el ejemplo, a lo mejor, primero hay que ser virtuoso.

VICTORIA CAMPS

Para una editorial eso es malo.

MANUEL ANDALUZ

Claro, por eso lo digo que quizá para la sociedad sí lo vemos así, porque para dar ejemplo, a lo mejor, primero es que hay que tener esos valores y quizá no los tenemos tanto, por lo que decíamos antes de que en la escuela tú le enseñas al niño una cosa tan simple como tirar los papeles en la papelera, y luego ves en la tele que no es así, y vas por las calles y están llenas de papeles. Entonces si el

ejemplo falla, si la transversalidad falla, ¿cómo se puede enseñar eso?, ¿cómo se puede enseñar a los niños los valores?, quizá es que no existen esos valores, quiero decir, cuando digo que no existen no quiero decir que no existan teóricamente, que existen, y la tolerancia, como usted decía, no hay nadie que se atreva hoy día a hablar contra la tolerancia, pero quizá se habla de la tolerancia como un concepto vacío que luego realmente en nuestra vida cotidiana no aplicamos, nosotros no tenemos esos valores, con el ejemplo no lo podemos transmitir a nuestros hijos o a nuestros alumnos, entonces cómo enseñamos eso. ¿Cree usted que la asignatura de Educación para la Ciudadanía va a servir para enseñar eso?

VICTORIA CAMPS

Una asignatura sirve para hacer una reflexión, para enseñar una serie de conceptos, explicar una serie de cosas que los alumnos hoy deben saber si viven en una democracia, deben saber qué es la Constitución, qué son los derechos humanos, qué significan, eso deben saberlo y eso se explica, se puede explicar como se explican matemáticas. Otra cosa es actuar de acuerdo con eso, y eso es práctica, eso no es teoría y por eso es difícil eso condensarlo en un libro de texto. La teoría sí, pero la práctica no se condensa en un libro de texto, quizá hay una vía que es más indirecta, que es la literatura, que es otra forma de ir más directamente a los sentimientos que también forman parte de la educación moral, hay que sentir aquello que hay que hacer como algo bueno, porque si no se siente como tal no se hace y eso a veces se transmite mejor por la vía del cine, de la literatura, del cómic, que por otra vía, pero yo no creo que esos valores estén tan ausentes, es decir, el profesor de matemáticas si realmente quieren enseñar matemáticas y tener buenos resultados, tiene que enseñar también lo otro, porque si no tiene un mínimo orden en su clase no lo podrá enseñar y para tener orden hay que enseñar muchas cosas. Y en general todo el equipo escolar pues debe tener unas normas de funcionamiento que permitan el que los conocimientos más instrumentales se puedan por lo menos transmitir bien y puedan dar buenos resultados, sin un fracaso escolar que sea excesivamente alto.

Yo no soy tan pesimista, yo creo que no hay esa diferencia entre la instrucción y la educación, es lo mismo, para instruir bien hay que educar y para educar hay que enseñar cosas, y para instruir en matemáticas hay que enseñar otras cosas que no son matemáticas, hay que estar diciendo cállate, no incordies al vecino, hay que estar diciendo muchas cosas y hay que mantener la atención, y eso también se transmite con el ejemplo. A mí mi experiencia de profesora de muchos años me dice que los alumnos lo que captan más no son tanto los contenidos como la actitud con la que tú enseñas. Si enseñas con entusiasmo lo captan enseguida, si no te crees lo que enseñas también lo captan. Si lo haces con desgana también lo captan. Ese es el ejemplo que se transmite y eso es lo que queda como modelo a imitar.

Soy Félix Torres, profesor de matemáticas en activo, director de un Instituto de Secundaria y también miembro de la Fundación Educación y Ciudadanía. En primer lugar gracias por la invitación y por esta magnífica conferencia que nos ha dado Victoria, que yo creo que ha puesto muchos dedos sobre muchas llagas.

En esta semana en que seguramente sabremos el resultado de si hay o no hay pacto por la educación, comentábamos algunos en el descanso, que si no se incluyen en ese pacto muchos de los aspectos que hoy se han hablado aquí, poco conseguiremos modificar la educación. Me parece que esto son valores fundamentales que van mucho más allá de la mayoría del articulado de este posible pacto. Aun a riesgo de que mi intervención parezca un poco deslavazada, no quiero repetir cosas que ya se han dicho en las que estamos de acuerdo. Pero subrayaría algunas cosas.

Yo creo que ahora estamos en un momento mágico en el que se puede producir una inflexión de qué país queremos, cómo queremos que sean las nuevas generaciones y qué educación les vamos a dar. Y digo esto porque seguramente es un momento en que hay que revisar; la palabra revisión tiene malas connotaciones, yo la digo en sentido positivo, hay que analizar un poco lo que hemos hecho y reconducir las cosas. Se ha dicho que por miedo al autoritarismo se ha caído en la falta de autoridad, por huir de la falta de libertad quizá hemos caído en un exceso de autonomía sin control, subrayo lo de sin control. Por huir de una imposición de valores hemos caído quizá en un vacío de valores. Por tener una ausencia de derechos quizá hemos olvidado que esos derechos deben ir acompañados de unos deberes. Por huir de catecismos ¿cuántas veces hemos oído todos en la época de la transición que en democracia todo vale? Yo creo que en democracia no todo vale, otra cosa es que nos demos entre todos unas reglas por mecanismos democráticos, pero tienen que existir reglas que hay que cumplir. No todo vale, y sin embargo en los pasillos de los institutos y de los colegios, ese en «democracia todo vale», está excesivamente presente, a mi modo de ver.

Yo creo que también hay que reflexionar sobre el pasado para reconducir las cosas, que creo y no me estoy rajando las vestiduras ni muchísimo menos, porque digo que creo que todos somos herederos de nuestra historia reciente, y afortunados herederos porque el balance a mí me parece claramente positivo, pero creo que hemos cometido un cierto grado de ingenuidad en aquellos momentos en que creíamos todos de buena fe y seguimos creyéndolo muchos en que abrir cauces de participación y de libertad procuraría que cada uno de los individuos fuese capaz por sí mismo de elaborar su propio código ético.

A la vista estamos de que lo que hemos producido ha sido un vacío que por dejar una libertad total y absoluta en que cada cuál se elabore su código pues ha habido muchos o bien que no sentían esa necesidad de elaborarse el código

o que han preferido que alguien se lo elabore. Elegir es fatigoso, exige un esfuerzo. Y yo observo mucho de los alumnos de secundaria y de instituto que prefieren que alguien les dé el catecismo, que alguien les dé la receta, se llame secta, se llame grupo de barrio, se llame Latin Kings o quien sea, necesitan recetas, necesitan referencias, necesitan sentirse miembros de un grupo, y eso, ese paso no lo hemos sabido hacer, me parece a mí, el paso siguiente de inculcar una serie de valores en nuestras generaciones. Hemos creído que dejando libertad y campo libre, ellos mismos surgirían y se fabricarían su escala de valores, esto no ha sido así.

Claro, todo esto va acompañado de una dinámica de más libertad, más autonomía, en consecuencia, y espero que se me entienda, menos estado, menos familia, menos intervención de los estamentos familiares o, en fin, del Estado.

Y luego también quería subrayar lo que a mí me parece una cierta contradicción. Por un lado hay voces que reclaman más mercado, menos Estado, pero claro, cuando ese mercado no funciona reclamaba más Estado para que corrija los abusos del mercado pero solamente durante un ratito, en cuanto lo hayan arreglado otra vez volvemos al libre mercado, otra vez volvemos a una libertad excesiva de actuación, poco regulada por los estados y al decir estados digo los poderes públicos, las administraciones, las familias, cada uno en su nivel de responsabilidad.

Esto me lleva a mí a la reflexión de la autonomía que se hablaba de los centros. En este momento la autonomía de los centros es una pura entelequia, no existe, es una mentira, no existe autonomía en los centros por mucho que la palabra sea querida para muchos, que la hayamos puesto unos y otros mil veces en muchos escritos, que la hayamos defendido pero no es verdad. En estos momentos en los centros, por lo menos aquí en España, por un lado se habla de autonomía y por otro lado hay una regulación hasta el detalle que a los centros les impide ni siquiera una mínima organización interna para establecer grupos flexibles u otro tipo de cosas, no hablemos ya del equipo directivo, qué autonomía tiene un equipo directivo o una organización escolar, si ni siquiera puede influir, yo no digo que sea bueno, que sea malo, porque en fin, esto es un tema mucho más delicado, si no puede elegir su equipo docente, qué autonomía hay, si no puede organizar el instituto con desdobles de tal o cual tipo porque hay una reglamentación excesiva y porque hay una carencia de medios y tal. ¿Dónde está la autonomía?

En este momento soy muy miedo con la autonomía de los centros porque en el fondo me parece que lo que está produciéndose es una transmisión de gestión a los centros y nada más y en el peor de los casos que también es una dejación, lo digo así, de las obligaciones de las administraciones públicas, una dejación o bien por esta deriva autonómica excesiva o bien porque no saben qué hacer, hay una derivación, una dejación hacia los centros, pero además acompañado de ningún control y de criterios, ningún control de si esa autonomía ha funcionado bien o mal y sin resolver la pregunta ¿y en aquellos centros en que

se resuelva mal la administración pondrán los mecanismos para que funcione bien o simplemente dejaremos que ese centro se hunda? Es decir, yo en este momento tal como están las cosas soy muy crítico con la deriva autonómica que están tomando las cosas.

En cuanto a formación del profesorado pues, simplemente, voy a citarme a mí mismo por lo siguiente. Yo soy profesor desde hace 32 años, de matemáticas, nunca nadie jamás me ha formado en nada relativo a metodología y pedagogía, lo que yo en este momento, poco o mucho, sé de educación me lo ha dado mi experiencia, mi inquietud, mi reflexión y unos maravillosos compañeros que he tenido tanto en el Ministerio de Educación como en los distintos centros por los que he pasado. Nunca nadie me ha dado ningún tipo de formación de todo lo que estamos hablando.

Por lo tanto el que en este país todavía sigamos careciendo de un sistema universal de formación del profesorado, en que no solamente se aborden las cuestiones de metodología de tal o cual asignatura sino todo esto que estamos hablando, mecanismos de control, no recuerdo cuál era la palabra exacta que utilizabas, mecanismos para saber transmitir valores, saber educar en respeto y todo esto. La ausencia, la carencia de un plan de formación universal del profesorado que llegue a todos y cada uno de los profesores me parece que es una de las grandes asignaturas pendientes de este país.

Al hilo de todo esto, quizá ya he dicho que iba a ser un poco deslavazado pero me parece que en relación con lo que se hablaba de la falta de referencias, de la falta de valores o de la falta de autoridad o de si hay que dar más autoridad a los profesores de alguna forma creo que habría que corregir algo que yo vengo observando en la inmensa mayoría de los alumnos de mi centro y de otros centros, es el convencimiento total y absoluto que tienen de una impunidad a prueba de bomba, nadie les castiga a ellos, nadie les pide cuentas, nadie les exige, ellos tienen derecho a todo, sin más, algunas veces yo me he visto regañando o afeando una conducta de un chaval y me pone una cara de extrañeza como diciendo, éste qué dice, de qué me está hablando. Ese valor que él me está diciendo que yo tengo que cumplir, ese cuál es, nadie me lo había contado, faltan referencias, faltan valores, está clarísimo. Pero también tendríamos que entrar en alguna dinámica de decir que los deberes y las leyes hay que cumplirlas.

En esto me acuerdo de aquello que decía Delors cuando fue presidente de la Unión Europea de que España es uno de los países de la Unión Europea que más extensa y estricta legislación tiene sobre cualquier tema, eso sí, suavizada por un general incumplimiento. Bueno, me parece que esto también es otro elemento de reflexión.

Y en cuanto a la autoridad del profesorado, ya voy a acabar que ya es muy tarde, se está hablando mucho de regular la autoridad del profesorado, a mí me parece que hay regulación suficiente, en un Estado de Derecho como el que tenemos me parece que hay regulación suficiente para castigar una agresión

física o mental de un profesor, hay suficiente. Me decía un profesor en mi centro que no hay que confundir autoridad con poder, y en ese sentido ¿cuándo un profesor tiene autoridad?, pues cuando al acabar la clase, el alumno fuera de la clase sigue aquellas pautas que ha oído del profesor, el poder es cuando durante la clase el alumno acata esas instrucciones, pero en cuanto se acaba la clase adiós muy buenas.

Yo creo que esta diferencia es importante. Yo no soy partidario de regular de esta forma casi penal, porque al fin y al cabo la autoridad del profesorado la da la profesionalidad y los valores. Para que el profesor tenga esa autoridad hay que ayudarle, por ejemplo, con planes de formación o muchos otros mecanismos.

Por último, ya me callo, a mí me parece importantísimo, no sé de qué forma, el conseguir que los medios de comunicación, los valores en la televisión, en tantos y cuantos programas, en tres minutos de publicidad o en un programa del corazón, no voy a dar nombres, todo el mundo tenemos miles en la cabeza, en tres minutos se carguen seis sesiones de tutoría. Estamos absolutamente luchando contra corriente, o sea, el canto a la banalidad, a la frivolidad, a la superficialidad, a la imagen sin contenido que están nuestros alumnos como un auténtico bombardeo sufriendo todos los días en los medios de comunicación, alguien le tiene que poner coto a esto. Y ya sé que es muy difícil limitar la libertad de expresión, pero alguien tiene que poner coto a esta barbaridad y a estos mensajes en contra de cualquier valor que intentemos nosotros inculcarles en seis magníficas tutorías. Se vienen abajo con un mal anuncio, con una mala publicidad.

Y ya, como supongo que en estas ocasiones hay que hacer una pregunta, pues yo diría pasado mañana cuando vuelva a mi centro, ¿qué hago? Muchas gracias.

VICTORIA CAMPS

Pues yo creo que lo hace muy bien, porque la síntesis que ha hecho es perfecta, de todo lo que hemos ido diciendo. Solo una cosa. Yo no utilizaría esa expresión de dar autoridad a los profesores, es adquirirla, a mí me parece que el problema está en pensar todavía que eso es malo, el tener autoridad. Como ha dicho, autoridad no es poder y poder no es dominio, o sea, poder también puede ser bueno, porque es verdad que el profesor, el docente, tiene más poder que el alumno porque está en otra situación, pero es asumir, es aceptar el lugar en el que se está. Yo estoy de acuerdo en que más regulación no es la forma de resolver estas cosas, tampoco para la televisión, o sea, poner coto a la televisión, yo me he dedicado a eso años, porque estuve en el Senado en una Comisión de contenidos televisivos, he trabajado en el Consejo Audiovisual de Cataluña durante seis años y conozco el tema, ahí es donde la autonomía, la libertad está más consagrada, la libertad de expresión. Poner coto a la libertad de expresión es muy difícil. Tiene

que ser algo muy flagrante. Hasta hace poco aquí se podía ver pornografía en abierto, es decir, cuando incorporamos la directiva europea de la televisión, que es la única que regula los contenidos, aquí esto nos lo saltamos. Allí se prohibía la pornografía y aquí pasamos por alto, y la permitíamos hasta ahora, que se ha aprobado hace unos días una nueva ley del audiovisual y la prohíbe. Pero es porque es pornografía, incluso la pornografía es difícil de definir, porque es aquello de que cuando la veo me doy cuenta de que es pornografía, pero si me piden que la defina, no la sabré definir. Entonces decir hasta dónde hay que llegar para proteger a la infancia o qué es lo que no hay que hacer para proteger a la infancia, que es otro de los límites a la libertad de expresión, desde fuera eso es muy difícil regular. En cambio sí que debería haber una buena disposición por parte de los responsables para decir, bueno, eso no se debería hacer a esa hora, deberíamos limitarnos. Ellos reclaman autorregulación, pero claro, es regulación, pero propia, pero es regulación.

Ese paso no lo hemos dado, ese paso de la ética de las virtudes, el decir, un profesional, la excelencia profesional no es solo competencia en unos conocimientos, no es solo competencia técnica, es también otras cosas, y esas otras cosas se tienen que traslucir en lo que uno hace. Claro, eso desde la escuela se puede ir enseñando y desde la universidad y desde la familia. Lo difícil es convertirlo eso en un código, en una ley, en un decreto.

BALTASAR TOMÁS CARRASCO

Muy brevemente. Soy Baltasar Tomás, soy asesor del Procurador del Común de Castilla y León. Primero felicitarle por su brillante exposición y agradecer la invitación que se ha hecho a nuestra institución para estar aquí. Simplemente en su exposición nos decía que el Estado tiene que tener un papel a la luz del artículo 27.2 de la Constitución. El Estado no puede estar al margen de lo que es el proceso educativo. Sin embargo hay un fenómeno social que tiene bastante importancia, yo creo, y cada vez más, de esas familias que reivindican poder educar a sus hijos en casa, al margen del servicio que puede ofrecerle la Administración. Simplemente dada la hora que es, ¿qué le sugiere esta posibilidad en el marco de los valores que estamos viendo?

VICTORIA CAMPS

Yo me refería a la obligación del Estado respecto a la educación cívica, pero bueno, también se puede plantear aludiendo a eso. A mí me parece un disparate, como madre, creo que es horroroso el asumir la educación de los hijos en casa, pero eso es una tendencia que en algunos países está más desarrollada que aquí: es otra vez el conflicto entre la libertad por una parte, y por otra parte el tener que hacer propio un derecho que también significa unos deberes.

Personalmente me parece equivocado, pero no se puede refutar diciendo que nos parece equivocado, hay que, en todo caso, hacerlo de otra forma y, si se permite, como se está permitiendo, con muchos controles, es decir, la educación tiene que ser la misma en líneas generales. Luego tiene que haber mucho control de que eso se está haciendo bien, y de que eso equivale a un derecho porque, finalmente, el derecho que está en cuestión es el de los hijos. Eso es como lo que pasa en Estados Unidos con los AMIS. Qué hay que hacer con una comunidad que quiere vivir como en el siglo XVIII, porque el derecho que tiene que defender el Estado es el derecho de los hijos, a tener oportunidades, a tener una educación que les abra a esas oportunidades y esos padres se lo están negando porque quieren meterlos en un tipo de vida que no tiene nada que ver con el mundo exterior. Y en eso hay que tomar decisiones y hay que ser beligerante, el miedo a tomar una decisión, porque otra vez el gran valor es la libertad, está poniendo en cuestión la educación de los hijos. Si no se hace bien, hay que decir, ese sistema no funciona, y para saber si se hace bien hay que evaluarlo bien, y hay que exigir controles. Eso es lo que se me ocurre.

MODERADOR

Todo lo que está encima de la mesa es importantísimo y, además, me alegro porque vamos a seguir en el fondo discutiendo estos dos días y dándole vueltas a los problemas. Yo tenía muchas preguntas, no voy a hacer ninguna, pero sí recuerdo la cuestión clave que ha dicho Victoria, que un poco resume todo. Una encuesta francesa nos dice que los chicos van sintiendo muchos valores pero de repente el respeto a la ley desaparece.

¿Eso es una responsabilidad solo de la escuela?, pues no, es porque en el fondo no llegan a identificarse con el sistema democrático en el que están viviendo, pero ¿por qué?, porque es un error nuestro, cómo se van a sentir identificados con un sistema que sus carencias aparecen con tal impunidad en muchas ocasiones, llámese la corrupción política, llámese la corrupción económica, etc., que lógicamente dicen, hombre, cómo me voy a sentir yo identificado con eso, si todos los días abro un periódico y hay un responsable político que lo han detenido y se lo han llevado porque metía la mano en la caja, el otro porque no sé qué. Cómo me voy a sentir yo identificado. Entonces tenemos que hacer una reflexión colectiva, no solamente en la escuela, los valores en general en la sociedad se nos están disolviendo como un azucarillo. Qué ocurre con los problemas, decía antes, de la xenofobia, etc. Eso no quiere decir que desde la escuela tenemos que hacer un trabajo fundamental para que, efectivamente, los que hoy están metiendo la mano en la caja, sepan que, el día de mañana, no se puede meter la mano en la caja, no porque te vayan a llevar a la cárcel, sino porque éticamente no se actúa así, no solamente porque esté el orden penal pendiente de actuar. Y entonces ahí sí que habremos cambiado algo.

Con Anaya hace muchos años, hacíamos unos temas de educación en valores que llevábamos por toda América, como es la transversalidad. Cuando estabas hablando estaba recordando aquello de cómo las matemáticas se podían explicar también introduciendo los valores, con principio de solidaridad a través de un ejemplo matemático que era cómo se podía construir una escuela en Brasil con unas cantidades que cada alumno aportaba y se sumaba, se restaba, hasta que se conseguía construir la escuela solidaria en Brasil desde una escuela española.

Era un ejemplo mínimo, pero si el profesor de matemáticas trabaja con eso y el otro trabaja con otros ejemplos parecidos, eso va quedando en el estudiante, entre muchos otros factores. ¿Por qué no ha funcionado la transversalidad?, yo no lo sé, ¿porque no se ha querido, ha habido falta de voluntad del profesorado, falta de voluntad de las autoridades administrativas?, no lo sé, me gustaría que eso sea una respuesta que tal vez busquemos durante estos días. Anaya fue pionera en la búsqueda de ese sistema, entre otras editoriales.

Nos volvemos a encontrar aquí con la ponencia de Alejandro Tiana, sobre la transmisión de valores en el currículo educativo y ahí entramos ya en un tema muy concreto, en especial el libro e internet, qué papel tienen estos instrumentos. Y yo quería, una vez más, agradecer a Victoria que en esta conferencia de apertura y de introducción nos haya provocado una discusión de casi dos horas. Es un éxito importante. Gracias a todos también por la participación y hasta la tarde. Victoria, muchas gracias.

II. LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN EL CURRÍCULO EDUCATIVO; EN ESPECIAL EL LIBRO E INTERNET

Alejandro Tiana Ferrer

Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras
de la Universidad Complutense de Madrid

Catedrático de la UNED

Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

MODERADORA: PILAR LUCENDO DE LUCAS

Vamos a iniciar la sesión de tarde con Alejandro Tiana que va a impartir una conferencia sobre la transmisión de valores en el currículo educativo.

Alejandro es doctor en Filosofía y Letras en la especialidad de Pedagogía, es catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), y en la actualidad dirige el Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y ha participado en la puesta en marcha del Espacio Iberoamericano del Conocimiento en donde se enmarca este instituto. De 2004 a 2008 fue Secretario General del Ministerio de Educación y Ciencia. Fue también Director General de Innovación y Desarrollo de la Organización de Estados Iberoamericanos, miembro de IDEA, del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo, y es autor y coautor de muchos libros y múltiples artículos, más de dieciocho libros, y más de cien artículos o capítulos de libros sobre temas educativos y fundamentalmente sobre temas relacionados con la evaluación. Son destacables sus trabajos sobre la calidad, la equidad del sistema educativo, la educación e igualdad, atención a la diversidad, la educación para la ciudadanía, etcétera.

Y ya sin más preámbulos, y como lo que estamos deseando es escucharle, tienes la palabra, Alejandro.

Muchas gracias y buenas tardes.

Cuando me llamó Álvaro Gil-Robles y me invitó, no me resistí porque el tema me parecía muy atractivo, porque los organizadores tienen solvencia para tratar estos temas y lo que me pedían era razonable, me sentía capaz de hacerlo. No me sentí capaz, por plazos, de tenerlo escrito para el día de hoy, y les tengo que pedir a ustedes disculpas por no traerlo. Pero a cambio he hecho una pequeña presentación que les han fotocopiado.

No la tomen como algo que debe ser inflexible, más que nada era para poner por escrito algunas cosas que me parecía que valía la pena, pero luego en el debate podemos irnos a otros temas. Entonces espero que cumpla esa función, no me resisto porque esto una vez se lo oí al rector de la Universidad Complutense, a Carlos Berzosa, que dice que yendo con una personalidad, no recuerdo qué personalidad era, a dar una conferencia en los cursos de verano de la Complutense en Alcalá de Henares, se les acercó diligente un conserje para ver si necesitaba usar ordenador y la expresión que utilizó fue esta: «¿Usted trae imágenes o tiene algo que contar?». Yo he preparado unas imágenes y espero tener algo que contar y no quedarme sólo en las imágenes, por tanto, digamos sirvan de guión, pero nada más que eso.

Me han invitado a hablar de la transmisión de valores en el currículo educativo. Yo no sé —que Álvaro no se lo tome a mal— en qué medida cuando se ha definido, se pretendía que yo hablara explícitamente de eso, pero para los educadores hablar del currículo es hablar de una cosa concreta, no es hablar de los valores en la escuela, de los valores en la educación, que tiene otras vertientes distintas. En el currículo se entiende, el currículo es el conjunto de saberes que la escuela tiene la obligación de ayudar a construir y transmitir a las jóvenes generaciones y por tanto, digamos, es el enfoque que yo he adoptado, no sé en qué medida es demasiado preciso o no.

El título de esta ponencia tiene dos puntos y un añadido, que es especialmente los libros de texto e internet. Yo no lo he puesto aquí pero sí voy a decir algo de eso, y desde el punto de vista del currículo se puede decir algo más, o internet me parece que desborda el currículo y que es un fenómeno de mucha más generalidad. Pero en fin, ya que me lo han pedido yo les diré mis ideas. No sé si son muy originales, porque no es un tema en el que yo haya reflexionado profundamente, pero bueno, cumplo la obligación. Entonces como digo, voy a tratar de este tema.

Cuando hablamos de la transmisión de valores en el currículo educativo, ya les digo que en esa formulación hay tres términos que a mí me interesan y algunos que me inquietan, uno es el de transmisión, otro es el de valores y otro es el de currículo. Se entiende que es el marco en el que estamos hablando, y la primera pregunta que a mí se me plantea sobre esto tiene que ver con los valores en la escuela, y cuál es la posición de la escuela en la transmisión de valores. No

entro en el término de transmisión, luego voy a ello. La primera pregunta es si la escuela puede ser realmente neutral en materia de valores, como muchas veces se reclama y además parece lógico que lo sea. Quiero explicarme, delante de personas como Victoria Camps me da un apuro enorme hablar de cosas de las que ella sabe mucho más que yo, pero yo voy a decir lo que sé, lo que creo que sé.

Cuando se habla de la escuela como un lugar de transmisión de valores podemos afrontarlo de muy distintas maneras, y efectivamente hay un riesgo y a lo largo de la historia —yo soy historiador de la educación básicamente, aunque haya derivado en político de la educación y demás, pero mi origen es la historia de la educación— pues cuando uno mira hacia atrás, ve que la escuela ha sido utilizada para instrumentalizar, para adoctrinar, para ideologizar, pónganle el verbo que quieran en ese sentido. Por tanto, se plantea que la escuela debería ayudar, como dice nuestra Constitución, a formar personalidades completas, y por tanto eso requiere una cierta neutralidad. Ahora, ¿hasta qué punto puede ser neutral la escuela en materia de valores? Yo creo que aquí tenemos un elemento crucial.

A lo largo de toda mi exposición, obviamente toda la polémica que hemos tenido con el tema de educación para la ciudadanía está ahí presente, no voy a hablar exclusivamente de eso porque creo que en el fondo tiene que ver con ello, ¿qué significa que la escuela transmita valores?, ¿debe ser neutral en materia de valores? Puede serlo, y ante estas preguntas, intentando pensar un poco, a mí me surgen algunas respuestas, no es que sean respuestas directas a esas preguntas, pero sí elementos para esas respuestas. Lo que no cabe duda, por lo menos a mí no me cabe duda, es que ha cambiado la función que tradicionalmente tenían nuestras sociedades. La escuela se constituye como institución muy antiguamente, pero como sistema educativo es en la transición del siglo XVIII al siglo XIX, la Revolución Francesa, la revolución americana, las reformas educativas en la Prusia de comienzos del siglo XIX, pero es muy singularmente en la Revolución Francesa cuando se comienza a convertir en un aparato del Estado para formar ciudadanos. Entonces consustancialmente, este tema, es un tema que está ahí muy presente.

Pero de entonces para acá ha cambiado mucho, y muchos de los cambios que nosotros intuimos y manejamos en materia de educación responden a esos cambios. Por ejemplo, cuando hoy en día hablamos de que la familia está abdicando de la educación ¿está abdicando de la educación o es que la sociedad ha cambiado y el papel de socialización primaria que jugaba en algunas instituciones como la familia ha cambiado, ha desaparecido? Porque la familia ha cambiado la función que tenía, la familia ya no es ese mismo entorno que era donde los niños y los jóvenes pasaban tantas horas en una familia más amplia, y eso ha cambiado los modos de socialización y cada día más hemos pasado de sustitución de modelos de socialización primaria por modelos de socialización secundaria, entre ellos, la escuela.

Entonces, lógicamente, la escuela cobra un papel en la formación de los jóvenes que no tenía en sociedades más tradicionales, porque las sociedades

tradicionales no eran un elemento tan determinante, y cuando hoy en día dicen muchos profesores de secundaria: «No, porque yo lo que soy es profesor de Matemáticas y tengo que enseñar matemáticas o filosofía o lo que sea», es verdad, pero también es verdad que eso respondía a modelos en que la escuela jugaba un papel y ha ido cambiando, no sé si a mejor, o a peor, si lo debemos considerar irreversible o no, seguramente irá cambiando, pero ha habido un cambio en ese sentido.

Por tanto los modos de socialización han cambiado. Además, los cambios sociales recientes asociados han sido muy grandes, y yo creo que en países como España se ha visto agudamente, por ejemplo, con el crecimiento de la inmigración. No porque la inmigración sea un problema, realmente la inmigración lo que ha hecho es traer a muchas personas procedentes de culturas diferentes; en unos casos muy diferentes y en otros casos parcialmente diferentes pero distintas y, entonces, lo que era una sociedad relativamente homogénea o más homogénea, nunca ha sido totalmente homogénea, pero los signos de pluralidad o de complejidad se han ido viendo cada vez de una manera más clara, y en el terreno de los valores, eso ha producido un efecto que a mí me parece indudable, y es una diversificación de los códigos morales. O sea, en las sociedades modernas y en sociedades además más mestizas y sociedades más plurales, los códigos morales imperantes en un tiempo se han diversificado. Entonces, la familia tenía un papel de socialización primaria en un contexto de códigos morales más uniformes, no digo idénticos, pero más uniformes, y eso ha cambiado radicalmente. Y a mí me parece que la respuesta a si la escuela debe o no educar en valores, debe considerar esos aspectos, si no, yo creo que nos equivocamos.

En mi opinión que está reflejada en documentos publicados, por la oportunidad que tuve de participar en determinados procesos, creo que mi respuesta se orientaría en el libro verde famoso, aquel documento previo al debate de la Ley Orgánica de Educación, que se publicó en el año 2004, y se titulaba «Una educación de calidad para todos y entre todos». En ese libro, cuando se trataba el tema de los valores, decía esto, que es y responde a mi respuesta a esas preguntas anteriores: «En la sociedad actual, la educación debe contribuir a formar personas que puedan convivir en un clima de respeto, tolerancia, participación y libertad, y que sean capaces de construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Proporcionar a niños y jóvenes una educación de calidad, no consiste solo en adquirir más conocimientos instrumentales ni más habilidades cognitivas, artísticas o afectivas, sino también educar en valores».

Y completando esto, decía en aquel mismo documento que la sociedad democrática no puede eludir la tarea de socializar a los niños y jóvenes, proporcionándoles a través del sistema educativo las enseñanzas y la reflexión necesarias para que puedan convertirse en personas libres y honestas y en ciudadanos activos.

Y más abajo decía que los niños y jóvenes tienen que aprender que pertenecer a una sociedad democrática es formar parte de una colectividad que se ha dotado a sí misma de un conjunto de valores y normas que expresan el consenso, la racionalidad, la libertad, el respeto a los demás y la solidaridad que constituyen los cimientos de la misma.

No entro en la enumeración que hace de valores subyacentes, que más adelante veremos, pero sí daré mi respuesta personal —que no es exclusivamente mía— a esas preguntas. ¿Debe la escuela educar; puede y debe? La respuesta sería afirmativa, puede educar en valores y debe enseñar en valores, porque si no, ahí hay un vacío que en otros momentos históricos —no sé si correctamente o no de manera completa— se ha ido cubriendo por otras instancias educadoras que hoy en día la escuela ha recibido en buena medida y, mal que nos pese a veces a los profesores, se le echa a la escuela la carga de todo. Es verdad, yo creo que exageradamente, pero es verdad que la escuela asume más carga porque hay cosas que se hacían por otros canales que hoy en día no se hacen.

Segundo término, transmisión o construcción de valores. En qué medida puede la escuela transmitir valores que a veces es lo que se nos dice: no, es que la escuela debe transmitir tales valores. Bueno, la Psicología y la Ética desde perspectivas absolutamente distintas, nos han enseñado que la transmisión de valores no es una simple tarea de reproducción, sino que es una tarea de construcción de la conciencia moral —tema que ha sido muy debatido todos estos años atrás, como diciendo: es que es un relativismo, no, no, pero es que es un proceso de construcción—. La construcción de la conciencia moral es una construcción, nadie toma los valores exclusivamente porque los tome de otro lugar y los incorpore directamente sin más, tiene uno que elaborar los valores, tiene que incorporarlos a su modo de ver el mundo, a su interpretación de la realidad y demás. No quiere decir que la construcción de la conciencia moral sea un fenómeno aleatorio, que sea un fenómeno que no pueda estar guiado, por supuesto que no, como la construcción del conocimiento también está guiada, obviamente, pero no se puede pensar simplemente en una reproducción.

Yo creo que en la historia de la educación muchas veces hemos pensado en la transmisión de valores como un fenómeno de reproducción de valores. Históricamente se ha demostrado una vez tras otra que así no funcionan las cosas, porque los regímenes dictatoriales más instrumentalizadores de la escuela, no han conseguido transmitir sus valores al 100 por cien, lo que quiere decir que no es posible hacerlo así, porque si no, hubieran funcionado eficazmente. Por tanto hay algo más y, desde mi punto de vista, los valores se aprenden, obviamente, pero eso supone un proceso de construcción personal y lo que la educación debe hacer es facilitar y apoyar ese proceso. Esto no quiere decir dejar que se desenvuelva como se desenvuelva, pero tampoco se puede prescribir cómo se va a hacer porque así no funcionan las cosas, porque por la psicología sabemos que las personas no funcionamos así cuando aprendemos, sobre todo en un terreno como este.

No me he resistido a traerles una cita de Adela Cortina, de un bonito trabajo que presentó —creo que fue un encuentro que organizó la Caixa— y que finalmente publicó una tribuna. Yo lo he tomado de *El País*, pero debía ser como un extracto. Ella decía: «... “enseñar” no significa inculcar por parte del profesor, memorizar por parte del alumno textos constitucionales o estatutos, ni siquiera si se trata de sus preámbulos», son los que lo explican. No les he puesto la última parte porque era muy larga, pero era muy bonita. Decía que aprender valores es un proceso que ella comparaba al proceso de aprender a catar los vinos, dice, y uno tiene que aprender a degustarlos realizando una morosa cata, llevarlo despacio y apreciarlo por lo que tiene y, por tanto, no requiere simplemente transmitir, inculcar, etc. Es un proceso personal más paulatino, que implica muchos más aspectos de la personalidad.

Por tanto, a la segunda pregunta, personalmente también creo que la tarea de la escuela es no transmitir en el sentido de simplemente pasar de uno a otro los valores, sino ayudar a construir unos valores de acuerdo con unos criterios, con una guía, efectivamente, pero ayudar en ese proceso de construcción de la conciencia.

En relación con lo que hablaba antes de cuál es el papel de la escuela en ese contexto, estoy convencido de que la educación en valores es una tarea compartida. La formación moral se realiza en varios ámbitos y hoy en día es absurdo decir que debe ser en uno solo de ellos frente a los demás, porque se realizan todos ellos en cada uno, en distinta medida, en distintos aspectos, por distintos canales. Obviamente la familia tiene un papel fundamental, ¿cómo no lo va a tener! Los hijos, en buena medida, muchos de los valores que captan son los que ven en el día a día de su vida familiar, pero obviamente siendo eso cierto, no es el único transmisor de valores que hay en una sociedad. La escuela juega un papel muy importante —después hablaré sobre la transmisión de los valores en la escuela—, juega tanto por lo que hace como por lo que deja de hacer. Juega tanto por el currículo explícito como por el currículo oculto. Juega tanto por lo que promueve como por lo que calla pero consiente. Es decir, existe una transmisión de valores en la escuela que desborda el acto didáctico y hay una transmisión de valores que tiene que ver con el modo en que la escuela está organizada, con el modo en que funciona, etc., y eso está ahí, y son tantas las horas que un niño, una niña, pasan en su existencia en una escuela, que no se puede ignorar que eso tiene un papel importante.

Tiene un papel importante el entorno y he preferido usar el término «entorno», creo que algunos hablan exclusivamente de medios de comunicación, etc., que es verdad, pero está integrado ahí, obviamente que eso juega. Los valores que nos transmiten las series de televisión, la prensa, los valores que nos transmiten las revistas, los valores que están ahí, son valores de nuestro entorno que también contribuyen a formar nuestra conciencia moral, querámoslo o no, ni los demonicemos más de la cuenta, ni los sacralicemos más de la cuenta, pero es un elemento más que contribuye junto con todos los demás. Y desde luego en los niños y niñas ya mayores, y adolescentes, no olvidemos el papel del

grupo de iguales en la conformación de ciertos valores. Ese grupo de iguales, a su vez, puede transmitir determinados valores que se han gestado de otros modos y en otros lugares, pero se convierte en un potente elemento de transmisión de valores —por lo menos de adecuación a ciertas normas de comportamiento, etcétera— que, desde luego, es germen de una transmisión de valores más profundos. Por tanto, yo mantengo también que existe la necesidad de trabajar en sentido complementario.

No tiene sentido decir, valga la redundancia, que esto es una tarea exclusivamente de la familia, que es una tarea exclusivamente de la escuela, que es una tarea en la que la escuela no debe entrar. No, hay que ser conscientes de que la transmisión de valores es un asunto mucho más complejo, en el que intervienen distintos agentes, y que debemos procurar actuar coordinadamente si queremos que la construcción de valores vaya en un sentido de construcción de valores democráticos que ayudan a una vida en común, y con esto ya avanzo algo de lo que luego diré. Es lógico que cada uno de ellos tenga su propia agenda y sus propios medios de transmisión. No podemos pretender, sinceramente lo creo, que los programas educativos tengan que ser todos pedagógicamente irreprochables. La televisión juega sin duda un papel de entretenimiento en el que hay todo tipo de cuestiones, y eso no quiere decir que lo olvidemos absolutamente y que no enfatizamos la responsabilidad que los medios de comunicación tienen también en esta tarea. No son, igual que la escuela, absolutamente los únicos responsables, pero tampoco son irresponsables en ese sentido. Por tanto, mi punto de vista es —y esto lo hace más complejo— que hay que actuar complementariamente.

Vamos a un tema complicado. La escuela puede transmitir valores, no es la única pero lo hace coordinadamente. Además no solo es transmitir y qué valores debe transmitir la escuela, qué es propio de la escuela y qué no lo es, y aquí no me voy a extender. No he tenido la fortuna de oír esta mañana a Victoria, pero aquí existe un tema clásico de éticos —gente que trabaja en la ética— que es el dilema entre la ética de máximos y la ética de mínimos. Todos nosotros podemos tener unas convicciones morales de máximos que son perfectamente respetables pero que no tienen por qué ser perfectamente imponentes —no sé si se dice así— a todos los ciudadanos, porque forman parte de mi esfera personal en la que yo tengo una capacidad de decisión y una capacidad de elección, pero no puedo considerar necesariamente que esos valores, a los que yo estoy concediendo una gran importancia, sean universales.

Este es un tema muy delicado que desde el punto de vista filosófico y ético, supongo, que ha generado ríos de tinta. Yo no voy a entrar en ello, pero me atrevo a decir, siendo un poco arriesgado, que la escuela no puede necesariamente ir a transmitir valores contemplados en una ética de máximos. Tiene que dejar un espacio a lo que son valores personales, no necesariamente con consideración de valores universales, y tiene que concentrarse en esa ética de mínimos que será, claro está si uno lo ve así, pues será muy reductivo. Parece que queda lo residual, ética de mínimos es lo común, lo que sería común y

sobre todo —y no me lo pusieron en el título de mi presentación, pero sí en el título del seminario— en esos valores democráticos, el seminario habla de valores democráticos.

¿En qué debe formar la escuela?, pues en ese conjunto de valores que fundamentan la vida en común. Podemos discutir cuáles son, obviamente ese es un terreno que da mucho juego, pero esos son los que la escuela debería fomentar, debería transmitir, debería ayudar a construir y debería privilegiar, porque son aquellos que influyen en la calidad de nuestra vida con las demás personas y aquellos valores que, como mínimo, debiéramos asegurar como sociedad que se rige por unos principios democráticos. Serían los valores que la escuela debería privilegiar y, en ningún caso, aquellos que siendo muy respetables, son valores personales que pueden enriquecer todavía más la vida personal y la vida social, pero que no son exigibles a todas las personas para poder asegurar el funcionamiento de una sociedad respetuosa y satisfactoria al mismo tiempo.

Yo sé que esto es muy complicado, pero creo que es por aquí por donde anda la clave. Por tanto, negar a la escuela el derecho a educar en esos deberes me parece que es quitarle a la escuela un papel muy importante que debe desempeñar. Llevar a la escuela a enseñar valores que excedan de eso, es atribuirle un papel que a mí me parece que excede con mucho lo que legítimamente se podría.

Aquí me he apoyado en dos documentos, un documento más oficial, es decir, más normativo sin llegar a ser una directiva, y otro documento más descriptivo.

El primero es del Comité de Ministros de la Unión Europea, del año 2002, hablando de la educación para la ciudadanía democrática. La educación para la ciudadanía democrática es esencial para promover una sociedad libre, tolerante y justa y contribuye a defender los valores de la libertad, del pluralismo, de los derechos humanos y el imperio de la ley, que son los fundamentos de la democracia. De algún modo la Unión Europea, el Comité de Ministros de la Unión Europea, aprobó ya en el año 2002 un documento que defendía el papel que la escuela debe cumplir para la formación en la ciudadanía democrática, para el ejercicio de una ciudadanía democrática.

El segundo es un documento de Eurydice sobre la educación para la ciudadanía en la Unión Europea. En este documento se dice que se hace cada vez más importante explicar a los jóvenes el significado de la ciudadanía responsable en una sociedad responsable, en una sociedad democrática, siendo igualmente necesario enseñarles los principios de una actitud cívica positiva.

Por tanto, yo creo que sobre esto hay un consenso amplio, no digo total, pero existe un consenso amplio, en que la escuela tiene un papel que jugar en la transmisión y en la educación en valores cívicos, en valores democráticos o como cada uno le quiera llamar, que son aquellos valores ligados al funcionamiento de una sociedad democrática, los que constituyen el soporte y el fundamento de una sociedad democrática.

¿Y cuáles serían los ámbitos que cubrir?, aquí es donde en el caso español y en el debate sobre educación para la ciudadanía hubo algunas discrepancias, pero es bueno plantearlo. Yo en esto coincidía con una persona, que es José Antonio Marina, y en cómo concebía él esta transmisión de valores, y creo que se pueden distinguir cuatro ámbitos fundamentales.

En el primero —ya les anticipo— es en el que hay más debate y en el que los contrarios a la educación para la ciudadanía dijeron que la escuela se excedía entrando en este terreno. Yo creo que debe entrar en él pero lo planteo con claridad para que se pueda debatir. El primer ámbito es el individuo ante sí mismo. Es decir, el funcionamiento de una sociedad democrática no solo es lo que dice la Constitución y las leyes de cómo se organiza el Estado, etcétera, sino que tiene que ver con cómo se sitúa el individuo ante esa realidad colectiva, y eso tiene mucho que ver también con cómo se sitúa el individuo ante sí mismo. Por tanto, los valores identidad, alteridad, toda la dimensión de la educación afectiva emocional, la autoestima, etcétera, aquí es donde tuvimos más reacciones diciendo: «No, es que aquí la escuela se está extralimitando». Yo creo que algunas de esas reacciones fueron, con perdón, muy torticeras porque decían: «No, lo que se quiere es imponer una construcción artificial de la sexualidad» y no, no se trata de eso, se trata de que una persona no puede encajar bien en un funcionamiento colectivo si no está bien consigo mismo, si no está en paz consigo mismo por así decirlo, y entonces, hay una serie de elementos fundamentales, podríamos excluirlos, podríamos decir, bueno, son valores que son mucho más básicos y que no son estos valores cívicos. De acuerdo, no tengo inconveniente, pero creo que la escuela tendría que seguir abordándolos de algún modo. Es decir, qué es lo que hace que una persona pueda desarrollarse en un sentido completo porque entre otras cosas, tiene una personalidad integrada. Obviamente estamos hablando de un proceso formativo que tiene sus etapas, que tiene sus momentos, que tiene sus fases, todo eso por supuesto, o sea, no estamos hablando de algo en su etapa, pero yo creo que este elemento debería estar aquí incluido.

El segundo ámbito es la convivencia en el entorno cercano. Vivir en la sociedad democrática está muy bien, que haya un Parlamento y tal, pero bueno, la vida con los cercanos, las relaciones con los cercanos, y el tratamiento de los conflictos que necesariamente surgirán, porque no nos pensemos que el conflicto es una anomalía de la vida, el conflicto es una realidad normal de la vida, y el problema no es cómo evitar conflictos —que esos van a surgir siempre— es cómo resolverlos, y ese es el problema fundamental. Entonces cómo vive uno con la familia, qué relaciones se establecen en la familia, qué relaciones se establecen con los amigos, con los compañeros, el principio de participación, la no discriminación. A mí me parece que aquí hay todo un conjunto de valores muy básicos, que si ustedes quieren son —no sé cómo decir— sustrato de la democracia, que son los que configuran la posibilidad de convivir con otros. Entonces, yo creo que la escuela tiene ahí un papel que jugar haciendo analizar, trabajando sobre esas realidades interpersonales en grupos cercanos, etcétera, y

aprendiendo de qué valores estamos aplicando, no solo qué técnicas estamos aplicando, sino qué valor estamos aplicando cuando surgen determinados conflictos, qué pasa con el diferente en el aula, qué pasa con la persona que es de otra procedencia, qué pasa con aquella persona que viene con algún tipo de discapacidad o algo similar, qué pasa con el que simplemente no se entiende conmigo. En fin, todo eso forma parte también, desde mi punto de vista, de la tarea de la escuela en la construcción de valores.

Tercer ámbito, la vida en una sociedad democrática, propiamente hablando. Aquí no hay apenas discrepancias, los deberes y los derechos, los principios de una organización democrática, los valores constitucionales, los derechos humanos, etcétera. Yo creo que este es de los ámbitos donde hay más coincidencia. Otra cosa es que se pueda pensar que educar por la ciudadanía es aprenderse la Constitución —como decía antes Adela Cortina—, cosa que yo no creo, pero sí saber cuáles son esos valores, por qué se ha fundamentado una Constitución como la española, lo cual no quiere decir que uno no pueda discrepar de cosas, eso está claro. Algo que aprendí de Gregorio Peces Barba, discutiendo todo esto, es que uno de los elementos centrales que se debe aprender, y la escuela tiene una tarea, es que existe el derecho a discrepar y cómo se puede discrepar, y qué supone discrepar en un sistema democrático, no que tenga que haber una coincidencia total de todos, pero que cuáles son los canales de la discrepancia, qué es válido para discrepar y qué no es válido para discrepar. Eso es muy complicado porque ahí podemos llegar a extremos muy así, pero en fin, que atentar contra la vida humana no es aceptable para discrepar, que creo que ahí sí coincidiríamos, pero existen otras armas de presión, otras herramientas de presión. Por eso mismo yo creo que este tercer ámbito es un elemento que no se puede simplemente ignorar, sino que hay que tratar desde ese punto de vista y que es un componente importante.

Y el cuarto ámbito es que en un mundo como el actual no vale con quedarse en las fronteras, es la ciudadanía en un mundo global, la globalización, los conflictos internacionales, el desarrollo, las desigualdades, la pobreza, etcétera. Hoy en día vivir en un sistema democrático no significa simplemente vivir muy cómodo, yo, en mi ayuntamiento y mi municipio y mi comunidad autónoma, ni en mi país siquiera. Están ocurriendo más cosas y eso supone también transmisión de valores democráticos que no tienen que ver con mis cercanos, que no tienen que ver con mis iguales nacionales, tienen que ver con el papel de mi país frente a otros en el mundo, etc. Por tanto, yo entiendo que estos serían los ámbitos que la escuela debe tratar en valores democráticos.

Bueno, y entonces esto, cómo lo tratamos en el currículo, porque todo esto que he dicho, vale para el currículo o puede valer para otras cosas. Vamos a aterrizar un poquito más en el currículo. El currículo transmite una serie de valores explícitos, los elementos centrales del currículo fijan las leyes, sin entrar en teorías curriculares, los objetivos, las competencias básicas, la LOE, los contenidos, la metodología, los criterios de evaluación, a través de todos ellos. Yo no les voy a aburrir con esto, pero a través de todos ellos se van reflejando elementos

de transmisión explícita de valores, y cuando digo valores no solo son este tipo de valores cívicos que tienen que ver con el funcionamiento de una sociedad democrática, hay valores que se transmiten en cada una de las áreas, la lealtad a la verdad científica, ser respetuosos con lo que los datos dicen o no dicen, el valor de la crítica como principio para la construcción del conocimiento, las actitudes de indagación.

Hay todo un conjunto de valores que no se refieren solo al funcionamiento de una sociedad democrática en términos generales, sino que tienen que ver incluso con las áreas concretas de que se trata. Bueno, si ustedes ven, el currículo está lleno de valores de este tipo, está lleno en sus objetivos, los formula en sus contenidos, en la metodología que utiliza el profesor, se puede copiar o no se puede copiar en el aula; elementos como estos de un modo u otro están reflejados a lo largo de todo el currículo. Pero además de eso, y esto sí quiero subrayarlo porque parece que a veces se olvida, hay una transmisión implícita de valores en lo que algunos pedagogos, Suso Torres —un gallego es de los que más ha estudiado— ha llamado el currículo oculto. Se trata de todos esos códigos implícitos que hay en la cultura escolar, a quién discrimina o no discrimina el profesor cuando actúa de determinado modo, qué tolera o qué no tolera, qué prevalencia se da en el sentido de género o no. En fin, toda una serie de aspectos que en general hemos cambiado mucho en nuestras escuelas, obviamente, pero piensen ustedes que no siempre en nuestra historia ha sido así. Hay una serie de códigos implícitos que no se explicitan, pero que no por eso dejan de funcionar en la escuela.

A mí me parece que es muy importante detectarlos, ser conscientes de ellos, porque si no los controlamos puede ocurrir que parte de la actuación que hacemos se vea desvirtuada por el tipo de actuación que tenemos aunque no sea la que decimos que pretendemos tener. Entonces, cuando descendemos a estos elementos al hablar de la transmisión de valores en el currículo, ha habido tradicionalmente y hay dos enfoques sobre los cuales ha existido un debate largo. Uno es el tratamiento transversal y otro es el tratamiento disciplinar.

El tratamiento transversal supone que la transmisión de valores es una tarea global de la escuela, es curricular, pero curricular no quiere decir reducida a áreas exclusivamente, es intencional de la escuela en el conocimiento que quiere transmitir, pero es más amplio y, por tanto, debe estar incluido en el proyecto educativo del centro, en los objetivos y contenidos, la parte de actitudes y contenidos, etcétera, de todas las áreas y se desarrolla en el conjunto de la práctica escolar. Es, digamos, el enfoque que en la historia española, historia educativa española, predominó fundamentalmente en la LOGSE del año 1990, no es la única, pero es la predominante.

Es verdad que ha habido una materia de ética, o sea, que había otras cosas, pero era la predominante. Y hay otra que es un tratamiento disciplinar que es para incluirlo en un área o materia, bien sea un área separada o un área integrada, es decir, puede haber un área separada de educación cívica o como quiera

que se llame, educación para la ciudadanía, o pueden ser unos contenidos de ESO integrados en un área más amplia de Ciencias Sociales o de lo que sea, que de ambos modos se puede abordar, pero es disciplinar en el sentido de que hay un espacio escolar, un espacio de trabajo escolar específico para abordar ese tipo de asuntos y, por tanto, se desarrolla en espacios y en tiempos más específicos.

Desde mi punto de vista son dos enfoques complementarios. Yo creo que no podemos contraponerlos, como decir: este es el bueno y este es el malo. Es necesario aceptar que son complementarios porque los dos tienen parte de razón, porque por un lado es verdad que existe todo un conjunto de valores que se aprenden en la práctica, que se aprenden en el ejercicio, que se aprenden a través de lo que uno observa, de las cosas en las que se implica, y eso no se puede reducir a un área. Pero también es verdad que lo que en la escuela no recibe un espacio de atención escolar específico, corre el riesgo de convertirse en algo lateral o de obviarse. Es decir, creo que es lo que ha pasado en las épocas en las que ha predominado la versión transversal, que ha habido centros que se lo han tomado muy en serio y lo han desarrollado muy bien, pero en otros simplemente ha ido quedando un poco al margen. Entonces, desde mi punto de vista, son dos enfoques complementarios y dos enfoques que deben tratarse así.

La primera cita es del Libro Verde y dice que su carácter transversal es indiscutible puesto que en cualquier materia o área debe proponerse el desarrollo de actitudes que resalten los valores implicados en ella. La otra parte es del preámbulo de la LOE que habla, concretamente, de la educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Dice que su finalidad consiste en ofrecer a todos los estudiantes un espacio de reflexión, análisis y estudio acerca de las características fundamentales y el funcionamiento de un régimen democrático en los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en los tratados y las declaraciones universales de los derechos humanos, así como de los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global.

De algún modo, digamos, en la legislación española actual, en la Ley Orgánica de Educación, se admiten los dos, o sea, se combinan, no es que se admitan, se combinan los dos tratamientos, un tratamiento transversal y un tratamiento disciplinar, pensando que cada uno de ellos tiene su propio espacio, su propio interés y sus propias aportaciones y que, por tanto, habría que combinarlos.

Hasta aquí la parte más general. Ahora ya solo me quedan un par de cosas sobre los libros de texto y sobre internet, y aquí me lanzo un poco más sin paracaídas, pero supongo que en el debate podremos tratarlo.

Lo que hemos dicho sobre el currículo tiene su traslación a los libros de texto. Aparte de que en España tenemos un debate grande sobre los libros de texto, histórico, porque recuerden ustedes todo el debate en torno al clausismo español, sobre el tema que se llamó «los libros vivos», y los libros vivos era el maestro, era el profesor, el que explicaba frente a los libros de texto, y este es un debate

histórico del siglo XIX y, a partir de ahí, lo hemos tenido recurrente. Los movimientos de renovación pedagógica más antiguos inspirados en la institución libre de enseñanza y cercanos al socialismo español de Luzuriaga y demás, pues eran un poco..., tenían sus dudas con los libros de texto, porque pensaban que eran uniformadores y demás, bueno, era la época. Los movimientos de renovación pedagógica de los años 70 también tuvieron sus dudas ante los libros de texto, pero los libros de texto en España han jugado un papel de difusión del conocimiento en la escuela que es indudable. Yo soy ecléctico en esto, debo reconocer que los libros han jugado un papel y que hoy en día es absurdo pensar que no. Sería ideal que los maestros y los profesores pudieran ir más allá de los libros de texto, pero si no se va más allá por lo menos que haya recibos de esto.

Por cierto, ayer estuve en una tesis doctoral en la Universidad Complutense, de una chica argentina sobre el Estudio PISA, de los estudiantes argentinos y demás, y una de las conclusiones a las que llegaban, no la única, es que en las escuelas argentinas no se usan los libros de texto, y eso deriva en una enseñanza mucho menos estructurada que la que hay en España por el uso de los libros de texto, de los que tanto renegamos al mismo tiempo. Aquí hay un fenómeno curioso, todo lo que decimos sobre el currículo es aplicable a los libros de texto, más allá de la valoración que a cada uno le pueda gustar, como digo, creo que tienen un valor porque es un instrumento de transmisión cultural en la escuela, y que sería bueno poder ir más allá, pero es un elemento que puede hacer una contribución importante. Lo mismo que hemos dicho para el currículo podemos decir para los libros de texto. Ahí hay unos valores implícitos y unos valores explícitos. El tema de los valores explícitos es más claro, lo que el currículo dice explícitamente lo trasladamos explícitamente a los libros de texto. Donde generalmente se han planteado los conflictos es en el tema de los valores implícitos, porque además los límites no son claros.

Estando yo en el ministerio me encontré encima de mi mesa con un problema planteado por —creo que fue, si no me equivoco, por la Federación..., es que cambió el nombre, ya no sé si lo mezclo— el Secretariado Gitano sobre el tratamiento de los gitanos en algunos libros escolares. Aquí hay una serie de temas que son complicados, porque nuestra cultura está cargada de connotaciones, decimos trabajar como un negro, trabajar como un chino y, con los gitanos hay cantidad de ellas. Entonces, qué parte es parte de la cultura, qué parte podemos..., y con el lenguaje masculino y femenino, con el uso del lenguaje no sexista, ya es tremendo. Recuerdo que en una reunión organizada por un sindicato, cuando estábamos con el Libro Verde, me echaron en cara —pero muy duramente— que el libro se llamara «Una educación de calidad para todos y entre todos»; tenía que haber sido «para todos y todas, y entre todos y todas» y yo dije que entiendo que el *todos* no se debería leer de una manera tan excluyente, pero claro, estaba ahí el debate. El problema fundamental con los libros de texto y en la transmisión de valores, suele estar en este ámbito, en el ámbito de los valores implícitos y, de otro modo, en el tratamiento transversal, el tratamiento disciplinar y el tratamiento de los valores explícitos, aunque sean

transversales pero que se reflejan en las áreas, pues no digo que sea siempre perfecto, pero es relativamente más fácil de abordar.

El problema de lo que es transversal pero no tan explícito y el problema de los valores implícitos que se transmiten, y no solamente a través de textos sino a través de ilustraciones, a través del peso que se da a una cosa u otra, es donde realmente está el tema de discusión. Yo creo que ahí lo que hoy en día todos reconocemos —y habiendo aquí gente del mundo editorial, sé que luego podréis decir algo— el problema, la ventaja es que nos hemos hecho más conscientes de eso, y por tanto, también los editores tienen mucho más cuidado con qué valores vehiculan a través de sus libros, incluso si están implícitos. Pero el problema es que, como es implícito, no es tan fácil de delimitar absolutamente y, por tanto, yo creo que es normal que haya un área de cierta conflictividad potencial. No digo que tenga por qué ser de conflictividad potencial, creo que no hay que tener miedo al conflicto —como dije antes— igual que no lo hay en la vida particular. El conflicto es natural en la especie humana y es un procedimiento normal de avanzar en nuestro desarrollo, pero aquí hay un ámbito que habría que plantear.

Otro problema que se plantea es qué relación tiene eso con lo que hemos dicho antes, sobre todo en la parte que corresponde al tratamiento transversal del proyecto educativo y su reflejo en libros de texto que no se hacen dentro de la escuela, sino que se hacen de forma más general, y por eso digo, pasando por el profesorado. ¿Cuál es el papel que el profesorado debe tener ahí? No le podemos pedir a los libros de texto más de lo que pueden dar, son instrumentos y son instrumentos generales. Yo creo que ahí es la figura del profesor, en la selección y en el uso que hace de los libros de texto y no como instrumentos únicos, sino como instrumentos dentro de su proceso de enseñanza en conjunto, donde debería darse una solución.

Termino ya mi intervención con algunas reflexiones sobre internet. Todo lo que he dicho hasta ahora creo que no vale para internet y voy a explicar por qué. Estábamos hablando de transmisión de valores en el currículo, pero es que internet no es el currículo, internet es mucho más. Podríamos decir que lo que he dicho para libros de texto, valdría para materiales didácticos que utilizan las tecnologías de la información y la comunicación. De acuerdo, hasta ahí podríamos llegar, pero yo creo que el fenómeno de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS) en educación, es un fenómeno muchísimo más amplio. Creo que aquí sí tenemos un campo realmente muy importante para analizar.

Ayer, pensando en qué digo sobre esto, el elemento que sí me surgió es que cuando hablamos de internet en el mundo educativo, en general hablamos de cómo defendernos de internet, de qué precauciones, de cómo evitar que nuestros niños y nuestros jóvenes se contaminen. Adoptamos una actitud defensiva y el problema es que internet es un mundo de posibilidades que tiene eso, pero que tiene otras cosas, y no sé en qué medida estamos intentando poner puertas al campo y no lo vamos a conseguir.

En la Comunidad de Madrid y en otras comunidades, pero en la Comunidad de Madrid, porque lo seguí, hubo un debate muy grande y una norma sobre que los alumnos no pueden usar el teléfono móvil en el aula. Es normal, pero es normal desde una actitud defensiva, porque cuando uno se va a hablar a la Fundación Telefónica u otros, te dicen que el ordenador es un instrumento ya un poco anticuado, los nuevos instrumentos en buena medida son estos otros, y que buena parte de lo que hoy hace esto, lo hará lo otro.

El teléfono móvil en el aula no se puede usar, pero sí el ordenador. ¿Qué es lo que una cosa vehicula y otra no? Estamos pensando ya en el uso para los SMS, distraerse, etc., que es evidente, no pretendo negarlo. Pero, y si todas esas tecnologías —por ejemplo los teléfonos móviles— evolucionan como realmente nos dicen los que trabajan en ellos que van a evolucionar, esto que hoy decimos va a tener virtualidad dentro de nada.

Este tema me recuerda siempre una anécdota que cuento a veces, porque venía de Gaston Mialaret, una persona a la que yo tenía mucha estima por sus escritos, un pedagogo francés que tuve ocasión de escuchar.

En una conferencia en un auditorio francés, Gaston Mialaret —que era ya mayor— hablando del futuro de la educación y de los cambios, decía: «Ustedes recordarán que hace diez años hubo un gran debate en Francia sobre el uso de la calculadora en el aula. Si era bueno, si no era bueno, si limitaba la capacidad de razonamiento matemático, de desarrollo de habilidades, etc., y anticipé que en 10 años ese debate iba a pasar porque se iba a generalizar el uso. Me equivoqué, porque fue en 5 años».

Esto es una reflexión también. He cambiado de plano porque obviamente internet no es tan fácil de utilizar solo curricularmente porque es un campo mucho más amplio, pero a mí sí me preocupa que de internet solo hagamos énfasis en la parte defensiva de cómo evitar a nuestros jóvenes la contaminación de determinados valores que consideramos no aceptables, y creo que el tema está —no lo quiero evadir ni lo quiero ignorar— en determinados juegos, en lo que subyace a determinados juegos que se difunden en la red, etc. Eso está ahí, pero al mismo tiempo hay que reconocer que internet es un modo de acceso a la información y de acceso al conocimiento —si quieren pónganle unas pequeñitas interrogantes, signos de interrogación— del que no vamos a poder prescindir. Entonces, con nuestros jóvenes ¿qué podemos hacer? Ayudarles a que se defiendan sí, pero ayudarles a que lo utilicen también, porque van a tener más posibilidades.

Internet, el uso de internet en las aulas, abre un panorama que a mí me parece que es mucho más amplio de lo que hoy en día somos capaces de adivinar. Creo que deberíamos reflexionar sobre el papel que tiene internet en la transmisión de información, que eso nadie lo duda, y los requisitos de formación que deberían tener los jóvenes para el uso de internet, campo en el que la escuela yo sí creo que debe entrar.

Así como un profesor no va a competir con internet en la búsqueda de información, en eso no puede competir, en cambio sí debe competir en el tratamiento de la información. La escuela debe ser un plus en el tratamiento de toda esa información, lo que yo llamo formación para el uso de los medios. A mí me parece que aquí hay un tema clave que está lejos de estar resuelto, porque además muchos de los profesores somos inmigrantes digitales, y entonces aquí tenemos un problema grave, y creo que es un problema que además está acelerándose cada vez más, y que desde luego tiene implicación con los valores, que desborda muchas de las cosas que yo he dicho, y que en última instancia tienen que ver con el profesorado y su situación en este contexto.

Esto último, como decía, son reflexiones un poco a vuela pluma porque es un asunto que me preocupa, pero sobre el que creo —en el contexto que se me invitó a hablar de transmisión de valores en el currículo— que desborda en mucho el campo del currículo y, por otra parte, es un campo de algo que está construyéndose, que está muy abierto, y sobre el cual todavía hay más que reflexionar y trabajar.

Confío en que esto, que no son más que unas cuantas anotaciones iniciales, pueda dar lugar para debatir un poco más.

Muchas gracias.

DEBATE PONENCIA II

MODERADORA: PILAR LUCENDO DE LUCAS

Gracias Alejandro. Abrimos el intercambio de opiniones y comentarios.

VICTORIA CAMPS

Soy Victoria Camps. Me gustaría preguntar una cosa. El tema de la evaluación, que es importante para educar en valores, pero es muy difícil. ¿Lo tenéis pensado cómo había que hacerlo, qué tipo de evaluación, cómo se constata que los centros se lo toman en serio y lo hacen adecuadamente?

ALEJANDRO TIANA

Yo creo que ese es un tema clave por su complejidad, porque hay ámbitos en los cuales la objetivación y la estandarización es mucho más sencilla. Todos los organismos internacionales hacen pruebas de competencia matemática,

o competencia lectora, entre otras cosas, pues bien, podemos llegar a acuerdos más generalizados sobre qué significa esa competencia y cómo evaluarla.

En este campo, las evaluaciones que se han hecho internacionalmente son más limitadas porque tienen que ver con los conocimientos que sobre algunos de estos tipos de cosas tienen los jóvenes o sobre las actitudes que dicen que tienen. Se han hecho algunos estudios interesantes, la Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Académico (AIA) hizo uno muy interesante en el año 1999-2000 sobre educación cívica que agrupaba a bastantes países y ahora están haciendo otro con jóvenes de 14-15 años para saber qué piensan de la democracia, qué actitudes manifiestan, porque en el primero desconfiaban mucho más de la política y manifestaban una menor tendencia a participar en la política, por ejemplo, que en movimientos de solidaridad, ONG, etc., quiero decir, no es que los jóvenes no tuvieran, no manifestaran una voluntad de implicación en las cosas colectivas, sí en unas, pero no tanto en otras. En cuanto a evaluación eso es parcial, nos sirve para tener una información pero no para otra cosa. Yo creo que solo puede ser evaluada de una manera natural esta cuestión por parte del profesorado, y el problema es que nuestro profesorado no siempre tiene una formación adecuada para poder evaluar este tipo de cosas.

Por ejemplo, en muchos países europeos el tratamiento de este tipo de materias, donde no se concibe como un aprendizaje de la Constitución y de lo que dice se construye en buena medida a través del trabajo en casos, por ejemplo en dilemas morales porque para poder trabajar de ese modo y poder evaluar de esa manera se requiere un profesorado que tenga una formación en ese sentido.

En nuestro sistema educativo, en que esto no se ha abordado de una manera específica o que cuando se ha abordado se ha hecho de una manera más parcial, ha sido desde el campo de la filosofía y más que nada como conocimiento de los grandes sistemas éticos y su aplicación, pues es lógico que ese conocimiento no esté muy desarrollado, pero la realidad es esa, que no tenemos un conocimiento tan desarrollado. Incluso en algunas cosas en este campo, esta es mi opinión estrictamente personal, no me preocuparía tanto de que la evaluación no terminase en una calificación o, en otro tipo de cosas, sí me preocuparía saber una evaluación en el sentido de una valoración del resultado de la actividad educativa que estamos desarrollando, pero en nuestro sistema educativo tenemos siempre muy asociada la evaluación con la calificación, entonces yo creo que ahí hay un ámbito realmente de poco conocimiento. Hay personas que están trabajando en ello. Ahora que la Unión Europea nos ha dicho que hay que desarrollar en las escuelas ocho competencias básicas y que una de ellas es la competencia social y ciudadana, pues esto ha generado algo más de trabajo, creo que eso es bueno, pero realmente aquí tenemos un ámbito de dificultad. Yo creo que hay que reconocerlo.

MODERADORA

¿Alguna intervención más?

LUIS GONZÁLEZ MARTÍN

Luis González Martín, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Te voy a pedir opinión sobre el tema de internet. Al ver tu exposición pensaba en si, en relación con internet para buscar una conexión con el tema de valores, no estamos necesitados también de orientarlo hacia la validación de las fuentes, hacia la enseñanza de la calificación de las fuentes con los alumnos y por lo tanto establecer una jerarquía que acabe dotando de autoridad a unas fuentes en conexión con lo que decía Victoria Camps. Y quería saber tu opinión respecto a ¿cómo estaría nuestro sistema equipado para este tipo de tarea en relación con los contenidos que llegan a través de internet?

ALEJANDRO TIANA

No lo sé muy bien. No sé si está equipado o no. Eso entra dentro de la parte de lo que yo llamaba formación. Creo que es una tarea de la escuela, por ejemplo, ayudar a dirimir la fiabilidad de las fuentes. Yo creo que este es un elemento crucial en internet, pero no sé en qué medida, porque creo que es un tema que excede a la escuela. A lo mejor alguien del público tiene algo que decir al respecto, ¿hasta qué punto nos podemos fiar de todo lo que vemos en internet? Nosotros como adultos, hay cosas que claramente creemos que no tienen fiabilidad y hay otras que sí, porque si tú accedes a la Biblioteca Nacional o a otros fondos, que dice que una cosa está allí pues está allí, puedes creerlo que es así, pero hay otras que tienen un ámbito intermedio.

Creo que la respuesta no está en la escuela, la respuesta está en el mundo de internet que yo no conozco tanto y que, además, seguramente lo que pasa es que está cambiando con mucha rapidez, y creo que efectivamente es uno de los campos clave. No sé si tú mismo puedes tener algo más, me haces una pregunta un poco retórica y tienes parte de respuesta o no.

LUIS GONZÁLEZ MARTÍN

No, verdaderamente nuestra preocupación es precisamente entender cómo aquello que se hacía tradicionalmente en las bibliotecas escolares, que es la formación de usuarios, muy probablemente sea algo prioritario también en relación con internet. Entiendo que cualquier proceso de implantación de tecnologías en la escuela de alguna manera debería venir acompañado de este tipo de formación. La pregunta iba en la línea de saber qué encaje podría tener dentro de nuestro sistema, entenderse como tal currículo, infraestructura, dotación del profesorado, etc., en relación con este desafío porque coincido completamente contigo, no debe verse como algo que es objeto de defensa desde la escuela sino más bien todo lo contrario, que los alumnos no pueden estar en su casa en el siglo XXI, haciendo un montón de cosas

increíbles con los medios tecnológicos y luego ir por así decirlo, al siglo XIX en el aula. Yo creo que es un desafío que hay que ver cómo se organiza nuestro sistema.

ALEJANDRO TIANA

Yo el problema que le veo, ligándolo con algunas de las cosas que he dicho pero saliendo de ese campo, es que hay una parte de esa formación que es también transversal, es decir, que no creo que la escuela hoy, no sé si es un tema ya muy específico, pero yo creo que no puede abordarse asignando a un profesor la formación sobre la veracidad o no, ayudar a los alumnos a diferenciar la posible veracidad de las fuentes, sino que de algún modo es algo que debe estar integrado en cada una de las áreas, porque incluso la veracidad en cada una de ellas puede ser muy diferente. Todos lo sabemos. No es lo mismo ir a buscar la veracidad de unos textos históricos, que de unas demostraciones matemáticas, que de una comunicación científica, ciencias naturales, el problema es que no tenemos un profesorado preparado para eso. No lo tenemos y es difícil que lo tengamos, muchos profesores que yo he conocido, y que nunca lo hubiera dicho, se han reciclado y les encanta, estamos hablando de un sistema como el español que tiene unos seiscientos mil profesores en la enseñanza anterior a la universidad y es imposible que todo eso llegue.

Pero ese es el desafío que tenemos, es el debate que hay ahora con la Escuela 2.0, la gente que dice: Pero es que dotar a los centros de equipamientos si los profesores no tienen formación, no sirve de nada. Bueno, eso es verdad, pero yo romperé una lanza en el sentido contrario, porque llevamos años diciendo que los profesores tienen que tener formación de ESO, ofreciendo cursos, etc., y tampoco funciona hasta que uno se ve con la presión de decir, mis alumnos tienen pasado mañana esto y a ver qué hago yo con ellos. Desgraciadamente la naturaleza humana también es así, entonces quiero decir que la solución no es fácil porque incluso lo que lleva es a un cambio bastante profundo de las prácticas docentes, de las prácticas que el profesor hace, cuántos profesores realmente nos creemos que ya no somos el instrumento fundamental de transmisión de información, pero que eso no significa acabar con nuestra función porque nuestra función sigue existiendo pero no puede ser la misma que era porque eso se encuentra de otro modo, por ejemplo enseñando a distinguir dónde, cómo, con qué fiabilidad, etc., y eso no es sencillo. Por eso creo que esto costará, pero no porque provoca cambios importantes en lo que cada uno hemos interiorizado como que son los fundamentos y los modos de proceder habituales de nuestra profesión. No sé si estoy equivocado, pero yo así lo veo.

FERMÍN BARCELÓ

Fermín Barceló del Ararteko. Relacionado con la pregunta anterior, has afirmado claramente Alejandro que básicamente cuando hablamos de estos temas ante las TIC en el mundo educativo hay una actitud defensiva, aunque aparece

con interrogantes, en fin, lo has dicho claramente así, yo creo que es así, pero la pregunta, de algún modo la has apuntado hace un momento en la respuesta también, no tendría que ser por qué hay esa actitud defensiva, es decir, al menos qué parte de esa actitud defensiva corresponde a elementos de miedos, miedo a no saber cuál es tu nuevo papel, incluso a tener unas competencias en el manejo de estos instrumentos inferiores a las que tienen tus propios alumnos, es decir, ese tipo de elementos, posiblemente en una discusión más racional pues todo el mundo estaría de acuerdo en que eso te obliga, como muchas otras cosas a cambiar tus funciones, a abrir, a mantener una actitud abierta, pero me parece que el tema de los miedos está influyendo muchísimo y ese es un debate que seguramente habría que hacer.

Y la segunda cuestión, ya sé que el tema que ha tocado es el de la transmisión de valores o la construcción de valores en el currículo educativo, pero me gustaría saber qué valor das en ese sentido al otro gran instrumento que tiene el sistema educativo a trabajar en valores, que es la organización escolar. Ya sé que no es el tema, pero no decir nada me parece un poco cargar las tintas en una parte, pero desperdiciar lo que yo creo que es el otro gran instrumento que tienen, me refiero pues a cómo se hacen los agrupamientos de los alumnos, a qué sistemas de participación tiene el profesorado, el alumnado, las familias, etc., a cómo se organizan las tutorías, a cómo se resuelven los conflictos, a cómo se articula el clima del aula, en fin cantidad de elementos que no forman parte del currículo pero que en la transmisión, en la construcción de valores me parece que tienen tanta fuerza, incluso estoy tentado de decir, o más, que el propio currículo.

ALEJANDRO TIANA

Muchas gracias Fermín. La verdad es que son dos cuestiones muy distintas, la primera que tiene que ver con internet y cuáles son esos motivos. Creo que hay una mezcla de cosas, efectivamente. Me he preguntado muchas veces por qué los programas o debates televisivos que hay, algunos de ellos tienen tanto éxito, cuando me parecen deleznablemente personalmente, por los temas que tratan, por los modos en que se tratan, pero tienen mucho atractivo. La naturaleza humana es compleja en eso, y ¿por qué digo esto?, porque todos sabemos que, por ejemplo, en internet, de las cosas que más negocio supone es la pornografía y es lógico que eso genere temores en materia de educación. Un acceso amplio e irrestricto a determinados ámbitos de internet es un conflicto para una tarea educativa porque no necesariamente muestra lo mejor de la naturaleza humana, entonces es lógico que haya ese tipo de actitudes, más aun cuando hay casos de pederastia, de engaños de todo tipo en internet. Yo he tenido ocasión de conocer algunos de estos, a través de una organización, cuyo nombre no recuerdo. Por otra parte también es verdad que posiblemente se derive de nuestra incapacidad, o nuestra falta de confianza, para manejar todo ese mundo de las redes sociales.

Las redes sociales son un fenómeno que nos está desbordando. Cuando empezaron las empresas telefónicas a comercializar la telefonía móvil no pensaban que uno de sus negocios más importantes serían los SMS, cómo íbamos entonces a plantearnos en materia educativa, qué impacto iba a tener.

Con las redes sociales pasa lo mismo. Si uno lo ve desapasionadamente, las redes sociales son un instrumento de comunicación, de incentivación muy poderoso, pero al mismo tiempo también de distracción y también de cualquier tipo de conductas poco virtuosas, si encima nosotros no nos sentimos sueltos en ese campo, se nos escapa, pues también nos genera mucha más inquietud y mucho más temor. Y por tanto ahí hay un elemento, estás hablando de un proceso formativo y estás hablando de edades más vulnerables y estás hablando de otras cosas, eso es más complicado. Pero creo que la respuesta a tu primera pregunta en ese sentido, creo que esas fuentes de temor, que los temores son lógicos, no se puede decir que no lo sean, pero que deberemos distinguir cuáles son los temores lógicos ante los cuales hay que reaccionar y cuáles derivan de nuestra propia inseguridad ante el medio, y ahí es otro el comportamiento.

Y en relación con la segunda, lamento si he dado una impresión que no quería dar, porque cuando yo he insistido en el tratamiento transversal, todo lo que me estás diciendo tiene que ver con eso. A lo mejor no lo he hecho tan explícito y entonces me da ocasión lo que tú dices para decirlo. Evidentemente, a vivir en democracia no se aprende solo aprendiéndose cuáles son los valores democráticos sino conviviendo en democracia y encontrándose con eso. Si la escuela no fomenta la participación es muy difícil que se desarrollen los valores asociados a la participación. Si la escuela no fomenta la no discriminación es muy difícil que uno desarrolle plenamente unos valores de no discriminación, porque los puede desarrollar teóricamente, pero luego no tener traducción a su vida cotidiana, cosa que en nuestra sociedad pasa mucho con valores de sostenibilidad, con valores de solidaridad internacional, tal y como decía mi padre de una profesora que había tenido en el colegio, decía, yo a los chinos a todos les quiero, están tan lejos que les quiero a todos, lo difícil es querer a quien tienes al lado.

Entonces hay veces, valga esta broma, que la solidaridad, la sostenibilidad está muy bien, pero ¿cómo se traduce en tu vida cotidiana? Si tienes que usar el coche ¿qué coche eliges?, o usas transporte público, etc., y es ahí cuando se te plantean esas cuestiones trasladadas a tu vida cotidiana y por tanto son valores encarnados y no solo valores aprendidos. Y es donde la vida escolar, pero no solo es la vida escolar en la organización escolar que ahí estoy de acuerdo, sino además en los estilos de relaciones que hay en la escuela, que no solo es la organización, o por lo menos yo..., es el estilo... No quiere decir, porque a veces uno ya lee tantas cosas, no es que el profesor sea colega de sus alumnos, no se trata de eso, los valores de respeto van en muchas direcciones, y uno puede ser profesor y legítimamente tener que enseñar a los alumnos y tener que recriminarles y hacerlo respetuosa o irrespetuosamente, que también se traduce en los

modos concretos de trabajar. Si no ha quedado claro, lo subrayo. A mí me parece que ese es precisamente el campo donde los valores transversales, digamos el tratamiento transversal de los valores, tiene que ver, lo que pasa es que creo que poca eficacia tiene y por eso lo he subrayado, si no es resultado de un proyecto educativo. Nosotros qué queremos, como centro qué es lo que creemos y qué es lo que queremos transmitir, y qué implicaciones tiene, porque claro, si desarrollar valores de forma transversal se reduce y no le quito valor, pero se reduce a organizar la semana de la tierra y luego los dos días de la solidaridad, pues está bien, pero eso no es el desarrollo de valores de una forma transversal, es una parte. Es precisamente todo ese otro tipo de cosas.

Y creo que hay una tarea muy importante, yo tampoco sabía hasta dónde tratarlo, porque como hay otras ponencias que hablan de la transmisión de valores en la educación y demás, digo que aquí puede haber gente que no sé cada uno cómo lo iba a abordar. Efectivamente hay ámbitos en la educación, que no solo es el currículo, que también tiene mucho que ver y por eso me reprimí un poco al tratarlo, pero que declaro que eso es así y desde luego en algunos de los documentos que hemos hecho sobre currículo y en estas áreas, dice expresamente que el desarrollo de los valores no es solo lo que se hace en la enseñanza sino que es el modo de organizar las actividades escolares, el funcionamiento del Consejo Escolar, en fin, todo ese conjunto de modos de vida escolar que influyen en esa transmisión de valores. O bien, como decía antes, por lo que hacen o por lo que dejan de hacer.

MODERADORA

Si me permites, Alejandro, para complementar algunas de las inquietudes que tenía Fermín, nosotros estamos en el Defensor del Pueblo a punto de terminar un estudio monográfico que se inició hace año y medio, aproximadamente, sobre temas relacionados con internet y programas de televisión, fue una preocupación que viene de hace cinco o seis años, cuando levantó la voz el Defensor del Pueblo sobre el tema de la televisión basura, que fue cuando se inició el código de autorregulación en Vicepresidencia del Gobierno por parte de las cadenas privadas, etc., pero que tal autorregulación no dio ningún tipo de resultado y no veíamos manera de entrar y de introducirnos en ese mundo por lo que hablabais en la ponencia de Victoria Camps, porque el derecho a la libertad de expresión prima sobre cualquier otro derecho y no es que prime, pero que a la hora del tratamiento social de ese derecho cualquier cosa que tocáramos acerca de los contenidos de los programas televisivos iba a ser difícil. Y entonces buscamos junto con el Instituto de Necesidades de la Infancia y Adolescencia (IUNDIA), de la Universidad Autónoma y con UNICEF y con la cátedra de Esperanza Ochaíta y con Mari Ángeles Espinosa, de la Universidad Autónoma, hacer un estudio en el que, creo, son tres o cuatro mil encuestas a alumnos de 3º y 4º de ESO y Bachillerato, o sea, segunda parte de la Secundaria

y Bachillerato público, privado y concertado, a nivel de toda España. Se ha hecho ya el trabajo de campo y ayer tuvimos una reunión con el área de educación y con los investigadores, y están ya prácticamente redactándose las conclusiones, puedo adelantar algo.

Les preguntamos por las preferencias de los programas de televisión para que sean ellos los que opinen, no el Defensor del Pueblo el que pone en tela de juicio los programas de televisión o determinadas cadenas, sino ellos que pongan cuáles son sus intereses, dónde ven los problemas, dónde no los ven, qué les gusta, qué no les gusta, o sea, que sean ellos los que valoren, nosotros lo único que hacemos es transcribir lo que ellos nos cuentan en las encuestas que se han pasado y también van muchas preguntas relativas a internet.

Nos llamó la atención que casi un sesenta y tantos por ciento de los chicos de entre 12 y 18 años aproximadamente, o entre 14 y 18 años, piden ayuda y se quejan de la poca ayuda u orientación que reciben por parte de la familia en el uso de internet. Nos llamó la atención porque pensábamos que internet era un lugar privativo en donde no querían que entrara nadie, y en donde casi apagaban el ordenador cuando entraba papá o mamá en la habitación, pues no, demandan ayuda, orientación y cierto control por parte de la familia o de los mayores, o del profesor, en los temas relacionados con internet. Es solo a título anecdótico porque no puedo adelantar más contenido porque están elaborándose las conclusiones, pero creo que entre mediados de mayo y mediados de junio se presentará en las Cortes el estudio monográfico.

Bueno, más preguntas.

PATRICIO DE BLAS ZABALETA

Una curiosidad, una pregunta Alejandro, acudiendo más a su experiencia en política educativa y también a sus conocimientos de educación comparada y su experiencia con los planes de estudio de otros países. Ahora que se está ultimando, parece, algún esfuerzo por llegar a un pacto educativo, yo haría esta pregunta o te pediría alguna información sobre este asunto, es decir, en qué medida el desacuerdo sobre algunos aspectos del currículo está afectando al establecimiento de los propios valores que debe tener el currículo. Y me explico, por si alguno no se ha dado cuenta de mi planteamiento, por ejemplo, cómo los valores de la laicidad en un Estado aconfesional con una polémica no resuelta del papel de la religión en nuestro panel de estudio, o la contestación a una materia como educación para la ciudadanía, partiendo de la base de que el Estado no es quién para establecer ningún tipo de valores sociales en la educación. O los enfoques de la historia, de nuestra historia de España que tienen que ver no solo con el enfoque centralista o desde el ámbito de las historias particulares de comunidades autónomas, sino con el enfoque, el poco acuerdo respecto interpretación de algunos de los pasajes de nuestra historia reciente.

Entonces, en qué medida esto dificulta, quiero decir, esto es una pelea de adultos que cuando acabemos desapareciendo de escena ya esto se normalizará, o es algo que puede incidir en la propia configuración de los valores que quiere proponer el sistema educativo y en el hecho de que no haya una estabilidad para nuestro sistema educativo.

ALEJANDRO TIANA

Una buena pregunta, un buen conjunto de cuestiones. Vamos a ver, creo que el hecho de que no exista acuerdo sobre algunas de estas cosas, dificulta claramente el desarrollo del papel de la escuela en la transmisión de valores. Me refiero, por ejemplo, con el debate que hubo en Educación para la Ciudadanía, cuando desde algunos sectores sociales legítimos, yo no les quito la legitimidad de hacerlo, pero cuando desde algunos sectores se niega a que la escuela deba desempeñar ningún papel en la transmisión de ciertos valores cívicos, se crea un problema que afecta a la transmisión de valores que se hace en la escuela, porque digamos que es una enmienda a la totalidad. Si tú dices: la escuela no debe transmitir valores, deben quedar exclusivamente en el ámbito familiar, creo que genera un problema serio para trabajar en la escuela. Me refiero para quiénes deben desarrollarlo, luego los profesores harán lo que crean conveniente y lo harán bien en general porque suelen ser buenos profesionales los que tenemos, pero se crea un área de indefinición que no es positiva. Creo que ese acuerdo sobre si la escuela debe enseñar valores y qué valores básicos debería transmitir, creo que debería ser un acuerdo amplio, obviamente que sí.

En algunas otras cosas me parece menos importante, deseable, me refiero, por ejemplo, a lo que dices sobre determinadas interpretaciones de la Historia, porque podremos decir que está bien para construir una comunidad pero todos sabemos que a lo largo de la historia, tú que eres historiador sabes que determinadas interpretaciones, determinadas cosas han ido cambiando y a los filósofos estoy seguro de que les ha pasado lo mismo, etc., eso no quiere decir que la escuela no haya jugado su papel, el conocimiento crece, cambia, etc. Otra cosa es que se instrumentalicen determinadas interpretaciones para cultivar determinados valores o para hacer frente a otros determinados valores. Eso es más problemático, pero lo otro no me preocupa tanto, no digo que sea un asunto que se deba ignorar o que sea trivial, no, pero no me preocupa tanto desde esta perspectiva de la transmisión de valores. El otro sí me preocupa, creo que debería haber un acuerdo básico sobre qué valores debe transmitir la escuela. Nosotros lo intentamos hacer, está claro que no lo conseguimos porque toda la formulación del currículo de educación para la ciudadanía, que era la otra parte que Fermín sabiamente recordaba, fue el resultado de un largo proceso de consultas donde se intentó llegar sin que fuera un procedimiento totalmente sistemático, fue un procedimiento amplio, en qué creemos todos, que coincidimos que son esa serie de valores que la escuela debe transmitir, pero lo que está

claro es que no tuvimos éxito en esa tarea, porque aunque el proceso fuese irreprochable después surge la contestación, pues quiere decir que hay algo que no funciona.

Creo que sí hay un ámbito importante y, además, sobre el que valdría la pena reflexionar, el problema es que está muy politizado y entonces no se reflexiona sobre eso, y creo que merecería la pena esa reflexión porque no creo que se pueda llegar taxativamente a un acuerdo del 100% en todos los valores, habrá áreas más o menos conflictivas, podemos ponernos de acuerdo sobre cómo abordarlas, creo que hay espacio, pero para eso haría falta un proceso similar al que abogo para desarrollar con los alumnos en el aula, desarrollar con los alumnos que deben hacer eso, y discutamos, confrontemos, valoremos, y seguramente, Luis Gómez Llorente siempre lo ha creído así, que se podría llegar a un acuerdo, que se podría llegar a acuerdos. En el momento en que se politiza y se convierte en bandera el debate no es un debate racional ni educativo ni pedagógico sino que es un debate ya de otro tipo. Y creo que eso ha pasado en España y no es bueno, pero este es otro tema.

Hay ámbitos concretos en que estamos viendo, tú lo has señalado, que hay interferencias de otros ámbitos, el ámbito de las religiones, todos sabemos que es un ámbito complicado. Estábamos hablando de la polémica del velo, etc., que son asuntos complejos y que, además, nuestra Constitución dice lo que dice y no dice lo que no dice, y nuestras leyes de libertad religiosa dicen lo que dicen y no dicen lo que no dicen, y hay una legítima pluralidad en este campo pero que afecta también a los valores. Yo he tenido ocasión de hablar y de leer a muchas personas de convicciones profundamente cristianas y que defienden no solo la posibilidad sino también la necesidad de una formación cívica en la escuela, que entienden que no hay una contraposición de valores, que el que unos sean valores correspondientes a una ética de máximos y otra de mínimos, una ética cívica, no necesariamente deba verse como que una cosa es incompatible con la otra, pero es un tema interesante a debatir, y en el caso español creo que ese debate sobre el papel de la religión en el Estado, en la normativa y en la escuela ha teñido mucho todo el debate de los valores en la escuela, y creo que podría intentar separarse, pero está claro que en la práctica no es sencillo porque hay ahí un ámbito conflictivo.

Yo creo que eso se dificulta, porque por un lado rebaja expectativas sobre qué puede hacer la escuela en ese campo, no toquemos determinados temas porque es un tema muy conflictivo y por otro lado quita legitimidad para una actuación de la escuela en el ámbito de la ética cívica que me parece que debe tener, entonces ese asunto sí que me preocupa, sinceramente creo que tiene que ver mucho, no creo que en un proceso de pacto como el que se ha abierto ahora, ese tipo de cosas se puedan resolver, creo que hace falta antes un debate público, hace falta otro tipo de cosas previas para poder llegar a algunas conclusiones, porque no creo que tampoco sean conclusiones que se lleven de una vez y por siempre, son cosas que se van construyendo, consensos que se van construyendo, posiblemente sea otro camino, otro proceso, otra estrategia, pero sí hay

un ámbito importante, porque además si uno lee todos los documentos del Consejo de Europa, del Comité de Ministros, etc., todos coinciden en los riesgos que tiene la calidad de nuestras democracias, y eso lo dicen algunos que tienen países con una tradición democrática mucho más larga que la española. Creo que hay un problema real, y es un problema real que a veces a lo mejor los políticos no hacemos lo suficiente, eso es otra cosa, temas de todo tipo, de corrupción, etc., que hace que los ciudadanos vean a los políticos como parte del problema y no parte de la solución. Entonces tú deberías reflexionar, la clase política por otro lado.

Pero lo cierto es que tenemos un ámbito en el cual nuestras democracias tienen una serie de riesgos, en momentos turbulentos los riesgos vemos que se acrecientan y, por tanto, la escuela no puede quedar al margen de la transmisión de valores necesarios para una convivencia rica, colectiva. Me parece que sí es un problema y me preocupa, dentro de un orden, en lo que debe preocupar, pero creo que es un tema importante.

MODERADORA

Creo que hay dos palabras pedidas. Si hay alguna más decídmelo. Tiene la palabra María Ángeles Sánchez, Luis Gómez Llorente y, por último, Álvaro, y cerramos ya el debate. Adelante.

MARÍA ÁNGELES SÁNCHEZ MARTOS

Muy buenas tardes. Soy María Ángeles Sánchez Martos. Agradezco mucho esta oportunidad de poder estar aquí y compartir estas reflexiones. Soy la directora del Instituto Fortuny. En la línea de apuntar como experiencia más próxima de lo que estamos viviendo en los institutos, en las escuelas, yo estoy totalmente de acuerdo en que la escuela tiene que aportar ese germen inmediatamente después del de la familia, porque es donde primero nuestros adolescentes, nuestros jóvenes, empiezan a ejercer esa convivencia de respeto al que tienen cerca, porque empiezan a trabajar en un ámbito un poco mayor que es el de la familia, en donde ellos son totalmente importantísimos y fantásticos para sus padres y sus hermanos y ya tienen que entrar a competir con otros compañeros en otro tipo de igualdad, por lo tanto está claro que la escuela tiene que trabajar en esa formación, en esa educación en valores y eso creo que es indiscutible.

Lo que nos preocupa, por lo menos a mí, lo que yo veo por mis compañeros más próximos, es que no estamos siendo tan eficaces como se era hace años, hace años se era mucho más eficaz en esa transmisión de valores, pues porque la vida, evidentemente, es más compleja, las divergencias ahora son mayores, ya no estamos tan de acuerdo en que todo esto se está sacando aquí a la luz, no

estamos tan de acuerdo en cuáles son esos mínimos, que estoy totalmente de acuerdo con lo que comentabas antes, hay que ponerse de acuerdo en qué mínimos son los que son exigibles y en los que todos vamos a trabajar en la misma línea para que, efectivamente, eso lo encontremos como rentable. Llegamos ya tarde a la influencia de las redes sociales, de internet, ya nuestros alumnos llegan con unos vicios adquiridos, por decirlo de alguna forma, donde parece que todo vale, esta apertura de estas redes, este mundo de internet donde da igual decir la verdad que la mentira, yo tengo derecho a colgarla ahí, a hacerla pública, a verter una serie de opiniones sobre el que tengo enfrente, esa libertad entendida de esta manera tan amplia está haciendo que efectivamente no lleguemos a poder controlar, no controlar, no es la palabra, llegar a tiempo de que esa educación en valores sea anterior a la actuación, nos encontramos con que nuestros alumnos actúan ya creyéndose ellos en poder de sus propios valores como los genéricos y los importantes. Y las familias no ayudan porque son los chicos los que son más conocedores de las nuevas tecnologías antes que los padres.

Yo agradecí mucho cuando vi que el Defensor del Menor, el Instituto del Menor y la Familia, las instituciones como el Defensor del Pueblo se han empezado a poner estos eslóganes, anuncios, videos en donde se hace, se pone énfasis en lo que es la protección personal, para marcar que la libertad nuestra termina donde empieza la del otro y esto creo que es algo muy importante que conviene no perder de vista, la educación en valores en la escuela sí, por supuesto, la educación en estos valores fundamentales de esta ética ciudadana y de esta convivencia democrática fundamental, pero en la familia tiene que estar previo para anticiparnos y poder llegar a tiempo, tiene también la familia que ser consciente de que no todo lo debe hacer la escuela, de que ellos ya tienen que poner un germen y de estar informados de estos cambios y de estas evoluciones tan vertiginosas desde el punto de vista del mundo de las redes, de internet y de toda esta otra forma de ser usuarios de esa libertad.

Por si sirve de algo desde mi experiencia y muchas gracias.

ALEJANDRO TIANA

Muchas gracias, porque creo que tienes toda la razón. Hay un tema que no se puede ver de manera simplista, que es el de la formación de las familias. Formación de las familias, parece que vayamos a poner a darles clase, no, huyamos de eso, pero sí ayudar a personas que tienen hijos y que no necesariamente tienen por qué saber cómo educar bien, cómo deben desarrollarlo. Y creo que el modo en el que hemos confiado en los centros a través de la participación de los padres, las madres, eso se desarrolle y creo que los resultados no han sido tan buenos como podíamos esperar, y sin embargo hay iniciativas y por mencionar a alguien que cité antes, a José Antonio Marina, que ha creado la Universidad de Padres y está funcionando muy bien, y él me dice: —«No te imaginas

cuanta gente se implica y sigue», es decir, que hay una demanda, no digo que sea generalizada, que todo el mundo vaya por las esquinas pidiéndole, pero hay una demanda, lo que pasa es que a lo mejor hemos intentado encontrar un canal que no vale, o vale relativamente, que es el de insertarlo en la vida de los centros.

Creo que es más fácil hacerlo en los centros de infantil y primaria que en los centros de secundaria. En los centros de infantil y primaria sí se puede hacer ese trabajo porque los padres y las madres están más abiertos porque es más novedosa la experiencia de ser padres para ellos, más reciente, pero quizá lo que pasa es que haya que buscar otros canales que siendo educativos no son meramente escolares para hacer ese desarrollo, pero yo estoy completamente de acuerdo que el trabajo con las familias en este terreno es fundamental, porque es el complemento de lo que hace la escuela.

LUIS GÓMEZ LLORENTE

Yo no le voy a hacer ni siquiera una pregunta, era para hacer una matización, casi por alusiones. Patricio te ha preguntado que si no ha habido una interferencia en la cuestión del estatuto de la religión, formación en valores, concretamente la materia de la formación para la ciudadanía, hasta tal punto se interfieren, que yo muy brevemente me limito a recordar la tesis que defiende el Cardenal Rouco Varela en su discurso de la Academia de la Historia de hace tres años, en cuyas últimas páginas el discurso dice: Esto tiene una salida, que la materia educación para la ciudadanía sea alternativa a la clase de la religión. Entonces se había acabado. Y les cito el documento que lo pueden comprobar cualquiera de ustedes, hablando de internet, nada más llegar a su casa. Está en las últimas páginas de ese discurso, y dice: O si no que se reduzca estrictamente a una formación jurídico política, es decir, a una clase de Derecho político constitucional, lo cual no tiene sentido porque eso no respondería a la educación en valores. Por lo tanto, la interferencia es total. Esto ha sido conflictivo como consecuencia del conflicto que hay irresuelto desde hace treinta años acerca de cuál es el estatus de la enseñanza de la religión en los centros públicos.

Esto es la primera parte. Ahora, si calamos debajo de esa posición mantenida por Rouco en ese solemne discurso, lo que hay es que ellos piensan que una clase de religión no es solamente una clase de teología dogmática, es también una clase de doctrina social de la Iglesia, es decir, donde hay respuestas para todas las cuestiones que plantea el programa de educación para la ciudadanía y por lo tanto lo que les preocupa y este es el fondo de la cuestión, lo que les preocupa es que en la clase de religión, los que elijan religión reciban una determinada información en el mejor de los casos, una formación en un sentido y luego vayan a otra aula y les expliquen esa temática bajo otra perspectiva completamente distinta, y entonces empiezan a desarrollar argumentos pedagógicos para decir que esto sería caótico, etcétera.

Entonces la posible aproximación, que es donde me has hecho la alusión que provoca un poco esta intervención, la posible aproximación está por aclarar esas cuestiones de fondo, no es exactamente que la cosa está muy politizada, la cosa está muy ideologizada, y de esa híper ideologización se derivan unos posicionamientos políticos en tanto, diciéndolo claramente, que el Partido Popular quiere explotar electoralmente esas manifestaciones masivas movidas por los curas, y entonces asume *mostroicamente*, de automáticamente, determinadas tesis como, por ejemplo, el no a la educación para la ciudadanía, que haya una alternativa a la clase de religión, etc. Entonces la manera es que tú has dicho, Luis piensa que puede haber un acuerdo, el acuerdo es que tiene que venir más atrás del acuerdo político. La gente no se da cuenta de que al consenso del año 1977 no se llegó de la noche a la mañana por unas conversaciones entre Alfonso Guerra y Abril Martorell, se llevaba diez años, desde Juan XXIII, hablando con esta gente y perfilando qué tenía que ser un Estado democrático que no podía ser el que perfila la Constitución de 1931, que tenía que ser un Estado que reconociera un estatuto público a las religiones pero, a la vez, eso no se fabrica ni por la Comisión Constitucional ni por dos políticos, llevó una serie de años de maduración, de diálogo, cuando verdaderamente había un sector muy poderoso en la Iglesia dispuesto a dialogar de esto cuya cabeza era don Vicente Enrique y Tarancón.

Creo que no sería demasiado difícil tomar como punto de partida de esa reflexión, que no es inicialmente entre ministros ni entre obispos y ministro, sino una preparación a otros niveles mucho más serenos y mucho menos públicos para que luego sea posible sacar el fruto. En tu intervención echo de menos que no hubiera alusión a la sentencia del Tribunal Supremo sobre esta cuestión, porque es una sentencia que zanjó la cuestión de educación para la ciudadanía y que distingue mucho entre el papel del profesor, e inclusive en la legitimación de la asignatura, según se hable de valores comunes o de valores controvertidos. Al hablar tú de los contenidos de la educación moral, has puesto la mano sobre los valores comunes, lo que ocurre es que es inevitable el sacar los valores controvertidos y hay que reconocer que una parte del currículo de la educación para la ciudadanía entra en zonas en las que, desde el punto de vista de la valoración de los hechos que quiere plantear, se entra en los valores controvertidos. Y los jueces del Tribunal Supremo dicen que es absolutamente legítimo que se entre en los valores comunes, y no solo eso, el profesor puede tomar postura ahí, en apología y en defensa de esos valores comunes, que son los valores de la Constitución, justicia, libertad, igualdad, etc., y exigir, que ahí sí que van lejos, exigir una actitud o tratar de obtener una actitud y se puede hacer una valoración de actitudes con respecto a esos valores. Cuando se entra en los valores controvertidos el profesor, singularmente de la escuela pública, tiene que adoptar una actitud de neutralidad, dejar a la puerta del aula cuáles sean sus convicciones particulares y hacer una exposición neutral y formativa, es decir, sobre los valores controvertidos la escuela pública por lo menos, no puede hacer una tarea formativa, no puede hacer más que una tarea informativa, porque entre los alumnos de la escuela pública esos valores controvertidos

es muy legítimo que haya algunos que digan: todo aborto es un crimen aunque sea a las doce horas, y otros que se sitúen en el terreno absolutamente opuesto. Y unos que digan: el divorcio es una opción, se puede uno divorciar todos los meses, cada vez que se aburra uno con su compañera, y otros que piensen, no, no, moralmente no es un bien más que en algunas situaciones, y como los alumnos pueden ser así hay que respetar la conciencia del alumno y para respetar la conciencia del alumno hay que ser neutral ante esas cuestiones.

Yo me acuerdo, y termino, de un trabajo que hice comentando esa sentencia, me atreví a hablar del método, que es en el que no ha entrado el juez, hasta ahí no llega la didáctica, yo decía, el uso de materiales contradictorios, el llevar a clase documentos en los valores controvertidos, documentos para debatir, para comentar, para que luego resuman, para que los incluyan extractos en sus trabajos los chicos, que mantengan tesis contrapuestas sobre esos valores controvertidos. Y mi reflexión final es que es especialmente importante pasada la estricta pubertad, pasada la ESO, sobre todo cuando estos asuntos se tratan ante alumnos de 17-18 años. Entonces es importantísimo que el profesor trata de meternos una doctrina ni siquiera de la Constitución, como decía Condorcet, me acuerdo y alguno de los aquí presentes vio una exposición que yo hice en la Paloma cuando el 25 aniversario de la Constitución y uno de los paneles era el título décimo, se titulaba «La reforma de la Constitución». Me acuerdo que fue Peral, que era entonces el Consejero de Educación de Madrid, y se quedó un poco pasmado de que uno de los paneles fuera precisamente la reforma de la Constitución, es que es clave ante alumnos de 17-18 años estar todos los días poniendo sobre la mesa la distinción de moralidad y legalidad.

Esta mañana se hacía mucho hincapié en el respeto a la ley, pues mire usted, Kant dice que cuando uno entra en contradicción con la ley, a quien debo obedecer es a mi conciencia moral. Ahí está la insumisión o la reforma de la Constitución.

ALEJANDRO TIANA

Muchas gracias Luis, contigo siempre se aprende, da gusto.

ÁLVARO GIL-ROBLES

Me han interesado mucho dos cosas que has dicho. Una es que el Consejo de Europa y el Comité de Ministros continuamente han estado advirtiendo sobre los peligros para todos los sistemas democráticos hoy en día, incluso los más antiguos, los más aparentemente consolidados a los más recientes que han salido de la caída del Muro de Berlín, el peligro de que efectivamente los valores que se construyeron al terminar la Segunda Guerra Mundial, que consolidaron un modelo de sociedad democrática que es en el que nos hemos desarrollado y

el que nos permite ser una alternativa a otros modelos autoritarios o dictatoriales, pues hoy no están tan sólidamente establecidos esos valores en el conjunto de la población y sobre todo en la juventud de todos los países. Como comisario lo he podido comprobar, he recorrido los 47 países del Consejo de Europa y he mantenido diálogos absolutamente con todas las organizaciones, sean gobiernos, ONG, he estado en escuelas, he estado en todas partes y es evidente que hoy están muy difuminados los que en ese título se llaman los valores democráticos, no los valores individuales de la conciencia de cada uno en cuanto a sus creencias religiosas sino en una sociedad democrática cómo respetamos al otro, cómo convivimos con el otro, etc. Los valores esenciales que define y que están en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, en nuestras constituciones y en nuestras cartas fundamentales, se han ido difuminando porque parece que no los hemos defendido, no los hemos transmitido y la realidad es que el factor escuela en todas partes ha sido un elemento que se ha ido quedando poco a poco en una nube de no transmisión de esos valores.

Se ha transmitido el valor de la excelencia en el conocimiento matemático, en el conocimiento de la formación con todo lo que sea la formación profesional, pero no como ciudadano y ahí, evidentemente, hay un hueco queramos o no, que lo tenemos en toda Europa, no solamente en España. En España tenemos las especificidades propias de nuestra historia, que las arrastramos, las intentamos ocultar de vez en cuando, pero vuelven a salir, pero eso es un hecho común, por eso es el debate que estamos abriendo aquí, porque no hay que mirar para el otro lado. La familia y la escuela tienen que crear los ciudadanos, no van a ser por generación espontánea donde van a salir, y por lo tanto, como no hagamos en la escuela un trabajo importante, pues no hacemos nada.

Segundo factor que quería comentaros es el de la religión. Como comisario he tenido que discutir con las cinco confesiones alrededor de una mesa, cuando me dí cuenta de que gran parte de las violaciones de derechos humanos del Convenio Europeo venían muchas veces de lo que se decía, o de lo que se pregonaba desde algunas de las confesiones de religiosos que actuaban con un dogmatismo terrible y que conducía a confrontaciones armadas, véanse los Balcanes y véanse otras muchas cosas, es decir, la importancia que tiene lo que se diga desde un púlpito para violar o respetar los derechos humanos.

Todas aceptaron sentarse a puerta cerrada, durante seis años nos hemos sentado, sin actas pero nos hemos sentado, hasta el propio Vaticano mandó al final una altísima personalidad a sentarse en esa mesa. La conclusión es que ninguna de ellas estaba en contra de que en la escuela hubiese una transmisión de valores evidentemente democráticos, o de la sociedad democrática. La única preocupación con respecto a la escuela pública es cómo se iba a enseñar la religión y qué religión. Ahí sí que se tocaba un punto muy delicado, y el acuerdo al que se llegó es que había que crear una escuela de formación de formadores, en la que estuviesen cada una de las confesiones para que luego hubiese profesores al respecto que explicasen en la escuela pública de una manera objetiva lo que era el contenido esencial de todas las religiones.

En Francia la única preocupación de la Iglesia católica es que no le tocasen las escuelas, que pudiesen tener su libertad, pero, ¿y a las judías, a las islámicas y a las ortodoxas? En la pública lo único que querían es que se explicase el hecho religioso con una cierta objetividad y que, por lo tanto, ellos pudiesen intervenir en la formación de los profesores que fuese, además del Estado. Hasta qué punto en España estamos tan lejos de ese espíritu. Parece ser que estamos a varios kilómetros de distancia, pero no se discutía en absoluto que en la escuela se formasen ciudadanos demócratas, lo que no se quería es que un profesor laico explicase la religión católica sin que ellos tuviesen su palabra en cómo se iba a dar esa materia.

Lo digo como una experiencia interesante porque ahí quedó y ese debate sigue y se está construyendo. Por lo tanto, creo que tenemos que separar lo que es la cuestión religiosa de lo otro, porque si no, no vamos a salir nunca del agujero, e intentar ver que puede haber una sociedad con valores transmitidos a través de la escuela además de la familia, que no es contradictorio con los valores individuales o las creencias individuales, cada uno que tenga las suyas. Nada más.

ALEJANDRO TIANA

Muchas gracias, Álvaro.

ÁLVARO GIL-ROBLES

Damos por finalizada la sesión de tarde, no sin agradecer en primer lugar la callada labor de Pilar Lucendo, que es la Jefe del Área de Función Pública del Defensor del Pueblo, que fue Delegada de Educación de Madrid y que está recogiendo todos los datos y las intervenciones que ha habido para complementar con la grabación que se está haciendo para su publicación y la valoración que tengamos que hacer como institución del Defensor del Pueblo. Y, por supuesto, a Alejandro Tiana por la brillante exposición y la tarde que ha dedicado a la ponencia que le había tocado en suerte.

III. LA TRANSMISIÓN DE LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN EN FRANCIA

Anne Rebeyrol

Profesora agregada de Historia de la Geografía. Profesora de liceo Jefe de misión sobre «Prevención de la discriminación e igualdad entre jóvenes» del Ministerio de Educación de Francia

La Ley de orientación y de programa para el futuro de la escuela, del 23 de abril de 2005, señala en su artículo 2 que «además de la transmisión de los conocimientos, la Nación fija como primera misión de la escuela que los alumnos compartan los valores de la República».

En una época marcada por el desinterés por lo colectivo y el repliegue individualista, le corresponde a la escuela volver a afirmar la noción de igualdad del ciudadano que postula un espacio común con capacidad para trascender las características individuales, transmitir los valores republicanos de igualdad, de libertad, de solidaridad y de laicidad.

De este modo la escuela, a título de lugar donde se adquieren saberes y competencias, contribuye a formar al futuro ciudadano alrededor de valores comunes entre los que figura el rechazo a todas las formas de discriminación, lo que implica una actitud de respeto a uno mismo y a los demás, una apertura sobre la diversidad del mundo.

I. LOS VALORES EN LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

En Francia, el contenido de las distintas asignaturas se fija en programas nacionales aplicados por todos los alumnos.

Todas las asignaturas escolares contribuyen al conocimiento de los valores, de la cultura y de la formación del juicio. Cada enseñanza, en función de su método pedagógico y de sus propios contenidos, lleva a ejercer la reflexión argumentada.

La **laicidad** determina la aceptación de algunos principios comunes, entre los cuales se encuentra la «razón crítica», esto es, la búsqueda libre y crítica de la verdad. Asimismo, determina que los alumnos entiendan que todas las verdades no tienen la misma naturaleza y que la verdad de la creencia tiene una naturaleza distinta de la búsqueda de la verdad que rige en la escuela. De este modo, la escuela pasa a ser portadora de una manera de aprehender el mundo, de un método de análisis, de una actitud intelectual.

La **base común de conocimientos y competencias** agrupa el conjunto de conocimientos y competencias que los alumnos deben dominar al final de la escolaridad obligatoria (16 años). Esta base se construye en torno a siete grandes competencias que reservan gran parte de su espacio al aprendizaje de la vida en sociedad, a los valores de la República, al reconocimiento de la diversidad de culturas y a la universalidad de los derechos humanos. La dimensión ciudadana se desarrolla de forma explícita en las **competencias sociales y cívicas** y en la **autonomía y la iniciativa**.

Competencias sociales y cívicas: el objetivo consiste en permitir que los alumnos puedan tener éxito en su vida en sociedad y ejercer libremente su ciudadanía, así como ser plenamente responsables, autónomos y abiertos a la iniciativa, tener «plena consciencia de los derechos de los demás y rechazar la violencia». «Para ello, los alumnos tendrán que aprender a delimitar las diferencias entre los principios universales (los derechos humanos), las reglas del Estado de derecho (la ley) y los usos sociales (la civilidad).» Estos objetivos pasan por el respeto a uno mismo, a los demás, al otro sexo, y por la voluntad de resolver los conflictos de forma pacífica, por la consciencia de que nadie puede existir sin los demás, por la necesidad de solidaridad, por tomar en cuenta las necesidades de las personas que atraviesan dificultades, tanto en Francia como en otras partes en el mundo, y por la comprensión de una democracia viva.

El dominio de los conocimientos y competencias de la base común se evalúa mediante una libreta personal de competencias establecer para cada alumno según un modelo nacional fijado mediante un decreto del ministro de Educación nacional. Las competencias sociales y cívicas se validan pues en esa libreta.

La base común de conocimientos y competencias determinada por una ley proporciona un marco de cara a la elaboración de los programas de enseñanza.

LOS PROGRAMAS VIGENTES, ALGUNOS EJEMPLOS

Los **programas de educación cívica**. Los programas de educación cívica constituyen un «recorrido cívico» que habrán de seguir todos los alumnos, desde la escuela primaria hasta el último curso de bachillerato, en todos los tipos de institutos, generales, tecnológicos y profesionales, ya que este recorrido permite aunar los conocimientos, las competencias, actitudes y actividades.

En la escuela primaria, existe un programa de instrucción cívica y moral que se imparte a lo largo de los últimos tres años. Se abordan los temas siguientes:

1. La autoestima, el respeto a la integridad de las personas, incluida la suya propia.
2. La importancia de la norma de derecho en la organización de las relaciones sociales, que se puede explicar a través de adagios jurídicos («La ignorancia de la ley no excusa de su cumplimiento», «Nadie puede ser juez en causa propia», etc.).
3. Las normas elementales relativas a la organización de la vida pública y de la democracia, entre las cuales figura el rechazo a las discriminaciones de cualquier naturaleza.
4. Los rasgos constitutivos de la nación francesa: las características de su territorio (en relación con el programa de geografía), y las fases de su unificación (en relación con el programa de historia), las normas para la adquisición de la nacionalidad, la lengua nacional.
5. La Unión Europea y la Francofonía.

A) En el colegio (11-15 años):

El programa de educación cívica se concibe como una formación del hombre y del ciudadano mediante la asimilación progresiva de nociones y valores fundamentales. Se basa en los siguientes principios:

1. Se ha construido una dialéctica entre la persona y el ciudadano con el fin de permitir una reflexión sobre el papel del individuo en la sociedad. De este modo, ya no se habla de moral sino de responsabilidad individual y colectiva.
2. Se ha introducido una asociación entre la teoría y la práctica: la enseñanza se basa así en situaciones concretas sacadas de la vida cotidiana y analiza a continuación cómo los derechos humanos pueden dar una respuesta a esas situaciones. Por ejemplo, el tema general del año de 5º, «La diversidad y la igualdad», lleva a los alumnos a aprehender la diversidad humana, a reflexionar sobre las discriminaciones racistas y a revelar las consecuencias de éstas sobre aquellos que las padecen. En el curso de 4º, el tema «Libertades, derecho, justicia» define las libertades fundamentales, entre ellas la libertad religiosa, y permite que los alumnos tomen consciencia de que el ejercicio de esas libertades ha de tomar en cuenta el interés general.
3. Se ha establecido con claridad la voluntad de permitir que aparezcan las tensiones, las contradicciones susceptibles de surgir en relación con los derechos humanos en situaciones reales. Por ejemplo, las tensiones entre los valores fundamentales de libertad y de igualdad.

El programa de educación cívica constituye una de las pruebas que se evalúan en los exámenes nacionales para obtener el diploma que se otorga al final del primer ciclo de enseñanza secundaria.

B) En el instituto (15-18 años):

La enseñanza cívica, jurídica y social se implantó en 2002. En la actualidad, nuevos programas están siendo elaborados.

En la enseñanza profesional el programa de educación cívica que se imparte de cara a la obtención de los certificados de aptitud profesional (CAP) integra el tema de las discriminaciones, de la integración social y de las diversas formas de exclusión.

Tanto en primaria como en el colegio y en el instituto se abordan, a título de documentos de referencia, los grandes textos relacionados con los derechos humanos: la Declaración de los Derechos Humanos y del Ciudadano; la Declaración Universal de los Derechos Humanos; el Convenio Internacional de los Derechos del Niño, y el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.

LOS PROGRAMAS DE HISTORIA

A lo largo de los últimos años se ha producido un debate para determinar si la escuela debe dedicar una atención privilegiada a ciertos hechos históricos. En caso afirmativo, ¿por qué? ¿Quién ha de tomar esa decisión? En tal caso, ¿cómo implantar una pedagogía para ayudar a los alumnos a la hora de reflexionar sobre la historia de Francia, sin por ello dejarse llevar por reivindicaciones memoriales y las eventuales competencias que pudieran surgir entre éstas?

Estos programas tienen, tanto en el colegio como en el instituto, finalidades culturales, intelectuales y cívicas.

La finalidad cultural significa que se necesitan saberes denominados «patrimoniales», lo que plantea el problema de la selección de los acontecimientos. Los hechos patrimoniales siempre se eligen en función de una formación cívica, lo que deja un lugar relevante al espíritu crítico. De este modo, la enseñanza de la historia no es independiente de la voluntad de la institución de construir valores y un sentido cívico.

Aunque la institución determina el contenido de la enseñanza, el profesor puede elegir libremente sus temas pedagógicos.

El enfoque, en especial en el instituto, es sintético, problematizado, y se caracteriza por su búsqueda del sentido, del razonamiento y del espíritu crítico.

En el caso de las clases de segundo la reforma del instituto de enseñanza general y tecnológica entra en aplicación en septiembre de 2010. Un nuevo

programa de historia titulado «Los europeos en la historia del mundo», invita a volver a situar la historia de los europeos en la del mundo, desde la Antigüedad hasta mediados del siglo XIX (45 horas/año). En el caso de las clases de primero, se está finalizando la elaboración de nuevos programas de historia centrados en cuestiones que faciliten la comprensión del siglo XX.

El objetivo de algunos temas, entre los que se enseñan, reside en que los alumnos puedan articular el respeto a las diferencias culturales y a los valores universales, en ayudarles a abrirse a las culturas de otros países y entender el sentido de la lucha contra las discriminaciones.

LA ENSEÑANZA DE LOS GENOCIDIOS

La enseñanza de la historia de la exterminación de los judíos y de los gitanos figura en los programas escolares de la escuela primaria, del colegio y del instituto.

En la escuela primaria, se ha introducido el estudio «El exterminio de los judíos y de los gitanos por los nazis: un crimen contra la humanidad» en los programas de 2008, en el marco del tema dedicado a la violencia del siglo XX. La nota de servicio referida a las instrucciones pedagógicas para la enseñanza de la *Shoah* en primaria, publicada en el boletín oficial número 29, del 17 de julio de 2008, especifica: «inscrita en su dimensión histórica, la enseñanza de la *Shoah* posee una finalidad cívica y responde a una obligación moral». Para abordar esta enseñanza la temática de los niños víctimas representa una aproximación privilegiada a través del itinerario específico de un niño, del ejemplo de una familia cuya historia esté vinculada con lugares situados en las proximidades de la escuela, lo que constituye un acercamiento respetuoso con la sensibilidad de los niños. «De esta forma, se llevará a los niños a una comprensión inicial de la noción de crímenes contra la humanidad, así como de la de derechos humanos universales.»

En el colegio, y luego en el instituto, se estudia el proceso de exterminación de los judíos y de los gitanos en el contexto de una ideología racista y de un sistema totalitario. Se invita a los alumnos de los últimos cursos de bachillerato de las series literarias y económicas a reflexionar sobre la construcción y la evolución de la memoria del genocidio.

La enseñanza de los genocidios está pues presente en todos los niveles de la escolaridad: las acciones preconizadas permiten llevar a los alumnos a una reflexión sobre las nociones de violencia en masa, de totalitarismo, de genocidio, de crímenes contra la humanidad y también de responsabilidad individual y colectiva, de resistencia a la barbarie, de derechos humanos universales. Más allá del imprescindible conocimiento histórico, esta enseñanza tiene una finalidad política y ética.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LA INMIGRACIÓN

Los nuevos programas de historia presentan la historia de la inmigración como parte integrante de la historia nacional y europea. Lo que está en juego es la construcción de un espacio común que defina la identidad nacional con toda su complejidad, su riqueza y sus interacciones con el presente. Para ello, el reconocimiento de la aportación de las poblaciones extranjeras a la población francesa es necesario, pues permite integrar a los hijos provenientes de la inmigración en la historia nacional. Resulta importante que los alumnos entiendan que la inmigración es un proceso que concierne no solo a los inmigrantes (antes de ser inmigrantes), sino también a las personas provenientes de la sociedad de acogida.

LA ENSEÑANZA DE LAS TRATAS NEGRERAS Y DE LA ESCLAVITUD

La esclavitud y la trata de negros constituyen una de las fuentes históricas de las ideologías racistas. Se trata esta cuestión en los nuevos programas de primaria y de las clases de quinto y de cuarto en los colegios, con el estudio de las tratadas orientales, transaharianas e internas del África negra antes del siglo XV y, a continuación, el de las tratadas negreras y de la esclavitud a partir del siglo XVIII.

LA ENSEÑANZA DE LOS HECHOS RELIGIOSOS

Desde el año 2002, la enseñanza de los hechos religiosos ha entrado en los programas de las diferentes asignaturas, sin llegar a formar una asignatura específica. Se enseñan los hechos religiosos de una forma pluralista y rigurosamente laica, estableciendo una distinción entre creencias y saberes, y se presentan en su entorno espacial, social e histórico. Permiten a los alumnos disponer de una inteligibilidad cultural e histórica del patrimonio mundial y entender el lugar y el papel de lo religioso en el mundo actual, así como familiarizarse con el lenguaje simbólico. El estudio de los hechos religiosos ocupa pues un lugar relevante no solo desde la escuela primaria, durante la cual se aborda el islam, sino, y sobre todo, en el colegio en los programas de historia, en los cuales se presentan los tres grandes monoteísmos. Los programas del instituto general y tecnológico retoman, en las clases del segundo curso, el estudio de los monoteísmos y profundizan, en el primer curso y en los últimos cursos generales de bachillerato, la reflexión sobre la evolución de las creencias y de las prácticas religiosas desde mediados del siglo XIX. El conocimiento de las diferentes tradiciones religiosas tiene una dimensión cívica de mutuo respeto en un contexto de creciente pluralidad religiosa de la sociedad francesa.

LOS NUEVOS PROGRAMAS DE HISTORIA EN LOS COLEGIOS RESERVAN UN LUGAR IMPORTANTE A LA APERTURA SOBRE CIVILIZACIONES EXTRAEUROPEAS

Algunos ejemplos: en las clases de 6º, «Miradas sobre mundos lejanos» permite presentar la China de los Han, o la India clásica; en 5º, «Miradas sobre África» evoca algunos aspectos de una civilización del África subsahariana y de su producción artística. Se hace hincapié en la capacidad para describir algunos ejemplos de civilizaciones lejanas a partir de una obra de arte, de un invento, de un mito, etc., lo que permite establecer una convergencia con otras asignaturas, en especial historia de las artes, que contribuye a su vez a la transmisión de una historia intercultural y forma parte de la educación sobre el patrimonio mundial.

Y finalmente, en el colegio y en el instituto se abordan algunas cuestiones sensibles para Francia en torno a un «pasado que no acaba de pasar»: el régimen de Vichy, el sistema colonial, la guerra de Argelia, por ejemplo, que deben permitir unir alrededor de una memoria compartida.

II. LOS VALORES EN LAS ACCIONES Y DISPOSITIVOS DE LA VIDA DE LOS CENTROS

Los centros escolares tienen su propia autonomía, ratificada en los textos más recientes. Conforme a los programas nacionales, a la preparación para los exámenes nacionales, los centros definen un proyecto pedagógico. Diversos consejos organizan la vida del centro, entre los cuales los principales son el consejo de administración, el consejo pedagógico, el consejo de clase de cada trimestre, el consejo de disciplina y, en los institutos, el consejo de la vida en el instituto. Cada centro vota, con ocasión de su consejo de administración, un reglamento interno que, desde septiembre de 2009, debe hacer constar el rechazo a cualesquiera formas de discriminación, nombrándolas con claridad, así como la prohibición de cualquier acoso discriminatorio, palabras injuriosas o difamatorias que causen perjuicio a la dignidad de la persona. Los alumnos y sus padres firman este reglamento.

LOGRAR QUE LOS ALUMNOS SEAN RESPONSABLES Y AUTÓNOMOS

Se ha instaurado una hora dedicada a la vida de la clase, cada quince días en el colegio y cada mes en el instituto, para que los alumnos puedan así tomar la palabra y establecer un diálogo con un adulto o con varios.

Los objetivos son que se pueda abordar cuestiones que preocupan a los alumnos, tales como problemas de actualidad, de ciudadanía, de vida en el colegio, o prevenir problemas de comportamiento, de educación en cuanto al respeto a los demás, al dominio de la escucha de los demás.

A) En el colegio (11-14 años):

Se eligen dos delegados entre los alumnos en cada clase. Participan en el consejo de clase y están presentes en caso de consejo de disciplina a un alumno. El conjunto de delegados del colegio elige a 3 representantes en el consejo de administración.

B) En el instituto (15-18 años):

Se quiere que el instituto sea un lugar de vida y de aprendizaje de la ciudadanía: en el seno de la comunidad educativa, todos tienen derechos y deberes diferentes según su estatuto y función. Los alumnos deben cumplir con sus obligaciones, que son la asiduidad y el respeto de las normas de funcionamiento de la vida colectiva. También disponen de diversos derechos.

Los alumnos de instituto disponen de un derecho de expresión colectiva e individual

Aunque limitadas, como es natural, por la obligación escolar y los principios generales del derecho, las libertades de los alumnos de instituto son tan amplias como las de los demás actores de la comunidad educativa. Disponen de una libertad de expresión que se ejerce habitualmente a través de sus delegados. Las modalidades que permiten ejercer esa libertad se rigen conformemente a cuatro derechos colectivos:

- la libertad de reunión se ejerce por iniciativa de las asociaciones domiciliadas en el seno del centro (Casa de los alumnos, asociaciones deportivas, etc.), o bien de un grupo de alumnos del centro, lo que contribuye a la información de los alumnos. Las modalidades prácticas están previstas en el reglamento interno, que otorga poder al director del centro para autorizar o denegar tales reuniones, motivando su decisión;
- el derecho de publicación: las publicaciones redactadas por los alumnos se difunden libremente en el centro pero no deben causar perjuicio a los derechos de los demás o al orden público;
- la libertad de asociación: bajo reserva de que su objeto y su actividad sean compatibles con los principios del servicio público de la enseñanza, unas asociaciones declaradas ante el director del centro y aceptadas por el CA pueden estar autorizadas para funcionar en el seno de los institutos. Sin embargo, no deben desarrollar actividades de carácter político o religioso;
- el derecho de colocar carteles debe permitir a los delegados difundir informaciones sobre sus actividades.

Las instancias de los alumnos de instituto

Al igual que en el colegio se eligen dos delegados por cada clase que asisten al consejo de clase en el que se toman las decisiones de orientación escolar.

Los Consejos de delegados de la vida en el instituto (CVL, según sus siglas en francés) constituyen una instancia consultiva que reúne a delegados electos (10 representantes elegidos mediante sufragio universal directo). El consejo debe ser obligatoriamente consultado en relación con la mayor parte de las decisiones relativas al centro y las propuestas del CVL debatidas por el consejo de administración. Los delegados de la vida en el instituto eligen a los delegados académicos y luego a 30 delegados nacionales que se reúnen una o dos veces al año en París: someten sus propuestas al ministro, que les recibe a lo largo de una mañana. Las casas de los alumnos de instituto son asociaciones domiciliadas en el centro que deben reunir a los alumnos alrededor de proyectos en los ámbitos culturales, deportivos, humanitarios. En pocas palabras, los alumnos piden que se tenga más confianza en ellos con el fin de desarrollar relaciones diferentes entre iguales que superen el marco de una relación puramente jerárquica con el profesor.

LAS ACCIONES EDUCATIVAS

Al igual que cada año, se proponen diversos eventos, concursos, conmemoraciones, jornadas o semanas de acción para completar las enseñanzas, gracias a los cuales los alumnos emprenden acciones colectivas que favorecen la comprensión y la tolerancia.

Los premios y los concursos

- El Premio de Derechos Humanos-René Cassin tiene como objetivo premiar a los mejores proyectos educativos relacionados con los derechos humanos y con la educación para la ciudadanía llevados a cabo en los centros de secundaria.
- El Concurso Nacional de la Resistencia y de la Deportación tuvo como tema, en 2008-2009 «Los niños en el sistema de campos de concentración nazi». Más de 44 500 alumnos provenientes de 2872 centros participaron en este concurso.

Las jornadas de acción y de conmemoración

- Jornada Mundial de Lucha contra el Racismo y Semana Nacional de Lucha contra el Racismo: 21 de marzo.

- Jornada de la Memoria de los Genocidios y de la Prevención de los Crímenes contra la Humanidad: 27 de enero.
- Memoria de la Trata Negrera, de la Esclavitud y de sus Aboliciones: del 10 de mayo al 2 de diciembre.

CONCLUSIÓN

De este modo la escuela implanta una enseñanza de educación cívica desde la escuela primaria hasta el bachillerato. En los centros, las prácticas ciudadanas que se llevan a cabo permiten que los alumnos sean los actores de la vida de su centro. Están presentes cuando se toman decisiones que les conciernen. Sin embargo, la escuela no escapa a la violencia y ciertas dificultades se mantienen.

Algunos problemas son comunes al conjunto de democracias a la hora de transmitir valores: la discordancia de los valores entre el individualismo y el interés general, la dificultad para enseñar valores cuando parece que éstos son tan poco respetados fuera del espacio escolar.

Así, las dificultades encontradas se deben en gran medida a una realidad que está situada al exterior de la escuela, pero a la que ésta no puede sustraerse y ha de responder.

La persistencia de la violencia en los centros escolares cuestiona esa transmisión de los valores.

La medida de la violencia en el ámbito escolar se efectúa, desde 2007, a través de la encuesta denominada Sistema de Información y de Vigilancia sobre la Seguridad Escolar (SIVIS, según sus siglas en francés). Esta encuesta se realiza con una muestra científicamente elaborada que cuenta con un millar de centros públicos del segundo grado, representativa a nivel nacional de la Francia metropolitana y de los departamentos de ultramar.

La encuesta está formada por dos partes:

- El censo de los hechos violentos graves, conformemente a una nomenclatura establecida en la que los actos de carácter racista, antisemita o xenófobo, de carácter sexista o motivados por la orientación sexual constituyen una circunstancia agravante.
- La evaluación del ambiente del centro y de su evolución, con el objetivo de situar el número de incidentes censados en su contexto.

El *label* del Consejo Nacional de la Información Estadística (CNIS, según sus siglas en francés) ha sido otorgado a la encuesta estadística SIVIS, por lo que las respuestas de los centros están protegidas por el secreto y solo pueden utilizarse con fines estadísticos. Los datos, totalmente anónimos, no pueden por tanto dar lugar a ninguna comparación entre centros.

Se constata, a nivel global, que en el año escolar 2008-2009 los centros públicos de segundo grado, que escolarizan a 4,5 millones de jóvenes, declararon como promedio unos 10,5 incidentes graves por cada 1000 alumnos, y que la mitad de los incidentes se concentraron en el 10% de los centros.

Cerca del 4% de estos incidentes presentaban un carácter racista, xenófobo o antisemita.

La encuesta SIVIS solo contabiliza los incidentes graves, aunque existe en la escuela un tipo de violencia mucho más difusa, muy repetitiva, que se traduce a través de hechos de poca relevancia, peleas, empujones, que tienen una gran importancia puesto que a menudo afectan a los mismos alumnos o adultos.

¿QUÉ PISTAS PARA LA REFLEXIÓN?

El Ministerio de Educación se esfuerza en determinar los envites y en darles respuestas: en el mes de abril los Estados Generales de la Violencia en la Escuela elaboraron el balance de los factores de la violencia, pero señalaron también las condiciones para lograr que ésta retroceda. Un grupo de trabajo sobre las discriminaciones, dirigido por la misión de prevención de las discriminaciones en el seno del Ministerio de Educación Nacional, ha recabado la opinión de numerosas asociaciones con el objetivo de estudiar con más precisión las discriminaciones relacionadas con la deficiencia, el origen, el sexismo y la orientación sexual en el ámbito escolar.

Entre las pistas que fueron apareciendo, podemos citar la formación de los profesores; una cohesión mejorada de los equipos educativos, más estables; unas normas bien explicadas y aplicadas de forma constante y equitativa; acciones de apoyo a la parentalidad, así como un vínculo reforzado entre enseñanza y política de la vida escolar. Estas acciones, que ya existen, se tendrían que reforzar.

Las reflexiones actuales permiten consolidar mejor los valores, las competencias, el saber estar que se tiene que inculcar a los alumnos para prepararles para su vida de ciudadano. Con este fin, las políticas educativas llevadas a cabo en Francia tienden a facilitar a cada alumno los medios para tener éxito al servicio de una sociedad justa.

DEBATE PONENCIA III

MODERADOR: JÉRÔME BOUTERIN

Siguiendo las pautas de ayer, empezamos nuestro debate. Sobre la mesa hay muchas cuestiones interesantes que nos pueden ayudar a nuestra propia reflexión. En este documento que comentábamos antes de educación cívica, jurídica

y social, es interesante ver cómo uno de los objetivos trata de ayudar a los alumnos a que sean ciudadanos libres, a que lleguen a ser ciudadanos libres y autónomos, ejerciendo su razón crítica en el seno de una democracia en la cual ellos están llamados a actuar.

Yo creo que aquí tenemos al menos una respuesta de lo que están haciendo. Y luego, pues, la referencia continúa a los principios republicanos que en Francia como sabemos, principios republicanos son lo que llamamos principios constitucionales.

MARI CRUZ DEL AMO

Buenos días, soy Mari Cruz del Amo, Consejo Escolar del Estado. Yo creo que es una cosa muy interesante, nos podemos felicitar porque tanto en Francia como en España se hayan establecido los currículos de la educación para la ciudadanía o de otras ciencias sociales, teniendo en cuenta esa decisión de Europa, que es una decisión compartida, esa idea de que es necesario introducir en el currículo la competencia social y ciudadana que como muy bien ha dicho la ponente está también muy vinculada a otras como la autonomía o la iniciativa personal. Creo que esto es muy interesante porque va a permitir que en el conjunto de Europa, sea cual sea la decisión, esta competencia social y ciudadana que se adquiera o se desarrolle a partir de lo transversal o con una asignatura específica, como ocurre tanto en España como en Francia, pero en conjunto vamos a caminar en el mismo sentido.

Entonces, vinculado a esto va mi pregunta. En la exposición he visto que en los programas, que el planteamiento de esta materia en Francia tiene un carácter muy nacional, es decir, que echo de menos, no sé si aparecerá en otras materias o no lo he visto suficientemente, una concepción más europeísta, es decir, alguna mención o alguna relación en los currículos a la ciudadanía europea, o también a las novedades que aparecen en el mundo actual sobre la globalidad, el papel de los Estados en las relaciones internacionales o de movimientos que no son estatales, como, por ejemplo, las ONG en este mundo diverso pero a la vez absolutamente interrelacionado, no sé si aparece, insisto, en otras materias del currículo o no, entonces aquí, en el caso del currículo español, este ha sido un aspecto que sí tiene una relevancia en materia de educación para la ciudadanía, tanto esa idea de la ciudadanía europea como este otro aspecto de un mundo global.

Esta sería una pregunta. La otra está relacionada con la evaluación, que efectivamente es uno de los temas más complejos, en el caso de la evaluación de la competencia social y ciudadana. Se ha hablado de una evaluación a partir de la observación entiendo, que hacen los profesores en cada uno de los niveles educativos en primaria y en los otros niveles. Y se hace, he creído entender, a partir de unos protocolos o de unos documentos que elabora el Ministerio de Educación. Quería

saber si hay algo parecido a lo que está pasando de hecho aquí, que es la evaluación de esta competencia en las evaluaciones generales de diagnóstico, aún no se han publicado los resultados pero en estos momentos están pasando unas evaluaciones que son muestrales que intentan hacer una evaluación un poco más general, tanto en cuarto de primaria como en segundo de la Educación Secundaria Obligatoria. Entonces pues simplemente la pregunta es si se contempla algo parecido, es decir, si además de esa evaluación que se está haciendo en las aulas está pensada también una evaluación más general por parte del Ministerio de Educación.

Muchas gracias.

ANNE REBEYROL

Las evaluaciones son las que dije sobre el ciclo común. También hay un programa de educación cívica del colegio para los jóvenes entre 11 y 15 años. Otra cosa es la educación cívica en el instituto. Hasta ahora, no está evaluado en el Bachillerato pero no sabemos lo que el ministro va a decidir porque son nuevos programas. Nadie sabe hasta ahora si va a haber evaluación y qué tipo de evaluación.

La primera pregunta sobre Europa, yo creo que ahora la idea es construir un ciudadano francés y europeo, ese es el objetivo. De la mundialización, globalización, eso también se incluirá en los textos. La globalización, la mundialización, todos esos temas figuran en los programas de geografía y también en los programas de historia.

JUAN JESÚS MÍNGUEZ

Gracias. Dos cosas iniciales, muy cortas. Primero agradecerle la ponencia a Anne. Mi nombre es Juan Jesús Mínguez. Soy Defensor del Pueblo Adjunto de la Nación, en Argentina. Son muy ricos todos los conceptos y me animo a un precompromiso para que esto lo repitamos en mi país. Ya lo trabajaremos con tiempo, Anne, no ha concluido su tarea. Me parece que no puedo dejar pasar este momento para transmitirle en trazos gruesos lo que está ocurriendo en mi país. La actual gestión del gobierno ha realizado cosas interesantes. El caso de la enseñanza técnica que fue muy desalentada en la década de los 90, ha recuperado vigencia en la actual gestión. Pero lo que fue esencialmente la primera política, quizá la más sustantiva política de Estado igualitario en Argentina, que fue la educación, donde no había situaciones de asistencialismo ni clientelares, está pasando por momentos de desigualdad, en la medida en que hubo transferencias, nuestro Estado es un Estado federal, hubo transferencias a los estados provinciales de los colegios, de los colegios nacionales, no siempre con la dotación presupuestaria adecuada y eso ha generado en que no haya el mismo resultado educativo en distintas provincias. Esa es una situación con una actitud crítica, aspiramos a que se supere en mi país.

Me quedó un concepto que me pareció muy interesante cuando habló de la democracia viva y el ejemplo es lo que está haciendo. Está también el concepto de *petit* republicanismo del que hablan los diferentes politólogos, democracia con adjetivaciones en la medida de que esa adjetivación es un paso en la profundización de la democracia, hay quienes hablan de democracia real, de democracia formal, de democracia exigente. Ahora he visto cómo hace operativa la democracia viva el Estado francés a través de la reflexión de Anne, y me gustaría profundizar un poco ese concepto. Es decir, lo primero que se me ocurre es que en la medida que construyen ciudadanía y que la calidad ciudadana interactúa con la calidad institucional, para arriba y para abajo, sería muy oportuno que nos ampliaras un poco este concepto. Muchas gracias.

ANNE REBEYROL

En Francia lo diferente es que los programas son de ámbito nacional. La cuestión de la democracia viva es un poco difícil porque se trata, yo supongo como en España, de que los alumnos en su escuela puedan construir y aprender el trabajo futuro de ser ciudadano, pero la escuela no es una democracia en pequeño, no tiene un funcionamiento democrático; hay autoridad de los profesores frente a los alumnos, puede haber diálogo pero no confundir la escuela con un Estado en pequeño, no lo es. Yo creo que es muy importante para los alumnos, los profesores y los padres, entender muy bien eso. La democracia viva no puede consistir en que los alumnos decidan sobre qué asignaturas dar, por ejemplo.

MODERADOR

No sé si hay más preguntas. Adelante.

ÁNGEL SABÍN

Soy Ángel Sabín, de la Fundación Educación y Ciudadanía. Y le agradezco la intervención por la sana envidia que despierta, al ver cómo en nuestro país vecino se hacen cosas que podríamos hacer aquí, y quiero resaltar dos aspectos. Uno es el espíritu republicano, que nosotros deberíamos tener también aunque lo denominemos constitucional y poder aplicarlo. ¿Qué problemas tenemos? Aquí se aprobó una ley, yo creo que fue en 1980-81, con un artículo único que decía que la Constitución debería enseñarse en todos los centros. Nunca hubo ningún desarrollo, y sigue esa ley, está publicada, no hubo ningún desarrollo, ninguna aclaración, ninguna precisión para que eso se llevara a cabo en los centros porque iba dirigida al sistema educativo.

De esa forma es difícil que ese espíritu constitucional se pueda desarrollar, se pueda llevar a cabo, ¿y qué nos encontramos?, que el espíritu constitucional en España tiene dos vías: entonces, o avanzamos y llegamos a una situación de definir ese espíritu y poder trabajar en él conjuntamente y si no, pues seguiremos en las discusiones. ¿En qué se concreta? En que temas como son la diversidad lingüística, la diversidad cultural, están definidos en la Constitución y en las leyes de educación. Eso es una situación muy distinta a la de Francia, ya que la organización política y autonómica en España también es distinta, y eso supone un ejemplo muy diferente al nuestro, al que hay en Francia, pero tenemos que asumir nuestra realidad y asumir la diferencia lingüística y la diferencia cultura y plasmarla en ese espíritu constitucional.

Sabemos que una de las reivindicaciones fundamentales del Partido Popular en estos días es la del castellano, como si no se enseñara o no se hablara en un intento de dar marcha atrás, de anular el artículo 3 de la Constitución y obviarlo o redactarlo de otra forma. Yo creo que o avanzamos y llegamos a un sistema federal claro donde podamos definir cuáles son las competencias estatales y la organización o si no seguiremos discutiendo.

Aquí también hubo un intento, con el ingreso de España en la Unión Europea, de introducir un programa para los centros de primaria y secundaria con el fin de integrar el concepto de Europa en la historia del mundo, especialmente la de la Unión Europea.

Otra cuestión que nos diferencia de la situación en Francia es las lenguas cooficiales existentes en España. Es mi caso, pues mi lengua materna es el gallego, que es la única que hablé hasta los diez años, y aunque parezca una paradoja he terminado siendo profesor de lengua y literatura castellana. Esto es lo que hay que entender y que algunos en este país no entienden, los idiomas son una riqueza y el bilingüismo dentro del país también.

Entonces eso es lo que hay que entender y saber, y que no supone nada, y que ahora oiga a un representante de un partido político diciendo que hay que enseñar el castellano, que ese es un objetivo para llegar a un pacto pues es incomprensible que no sepamos centrarnos en lo que son objetivos principales. Gracias.

ANNE REBEYROL

En Francia tenemos alguna dificultad con la diversidad cultural pues no estamos acostumbrados a manejar esa situación. Allí distinguimos varios círculos, el familiar, el religioso y el cultural, junto con el círculo de la ciudadanía. Por tanto, el papel de la escuela encaja estos distintos círculos bajo la perspectiva de que tú tienes derecho a tu religión y a tu familia pero dentro de la cultura común que es la de la ciudadanía, con los valores que eso implica.

Al margen de un análisis histórico detallado, tenemos que partir de la ley de 1905, la que se estableció con mucha polémica, la separación de la Iglesia respecto del Estado. Esta ley marcó el futuro en tres sentidos: la libertad de conciencia permite a cada uno ser libre en sus concepciones, la igualdad ante la ley que prohíbe cualquier discriminación o coacción en función de sus creencias, y la neutralidad del político que se abstiene de intervenir en el campo de lo religioso.

Un caso paradigmático de esto que acabo de decir es el de Juana de Arco, que pasó de ser una figura emblemática de la Iglesia católica a ser representativa de los valores de la república.

En definitiva, esto quiere decir que cada francés es un ciudadano, al margen de tener la religión que sea, católico, protestante, judío o musulmán, de tal forma que para los alumnos lo que se trata es de formarles en el concepto de que todos los ciudadanos son iguales, al margen de que a cada uno se le reconozca una identidad personal.

No obstante, en este contexto de secularización de la sociedad, se está dando un retorno de lo religioso, a menudo para afirmar una identidad propia de origen, como es el caso de algunos alumnos musulmanes, que es donde se ubica, por ejemplo, el problema del velo como elemento de diferenciación en función de unas creencias religiosas. Esto ha sido objeto de fuertes polémicas, que dio origen a una ley que prohíbe que los alumnos en los centros de enseñanza públicos lleven símbolos que manifiesten ostensiblemente su pertenencia a una religión.

La ley que acabo de citar establecía que transcurrido un año había que hacer un balance de su aplicación. De él se dedujo que hubo menos de cincuenta casos en los que se aplicaron procesos de expulsión por incumplimiento de esta ley en la escuela. Tras 2004 solo hubo diez casos de esta naturaleza, al siguiente cinco casos y en los dos últimos años ninguno.

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos se pronunció en junio de 2009 sobre la expulsión de unos franceses de los colegios por la aplicación de esta ley, en el sentido de que la prohibición que en la ley se contiene se justificaba por el principio constitucional de la laicidad y, en consecuencia, era conforme al Convenio Europeo para la Salvaguardia de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales.

En conclusión, en Francia la escuela es laica y acoge a todos los estudiantes sin distinción de su origen, de sus opiniones o de sus creencias, rechazando el proselitismo a fin de preservar la igualdad para la adquisición de conocimientos, la igualdad entre chicos y chicas y el carácter mixto de todas las disciplinas, entre otras cuestiones.

MODERADOR

En cuanto al tema de los valores en la escuela en Francia, hay dos interrogantes que yo creo que hoy están encima de la mesa. Una de ellas lo tenemos

también nosotros, que es cómo se integra en el proceso educativo toda una población que proviene de la inmigración. Yo creo que en Francia es claro que hace años la primera generación de inmigrantes se integró porque la primera obsesión que tenían fue la integración, ser igual que los franceses, o que los alemanes o que los suizos, por lo tanto que desaparezca el hecho diferencial por la lengua, por el conocimiento, etc., y no se planteó en ningún caso una reivindicación de propia identidad, sino que lo importante es ser igual francés que los franceses incluso negando el origen, un principio de subsistencia, de supervivencia en el propio país en que se está integrando. Pero algo cambia con la segunda y tercera generación. La segunda y tercera generación que ya son por nacimiento franceses, no sienten tan profundamente alguno de los valores esenciales de la República, o por lo menos hay problemas para que lo asuman, porque parece que reclaman y vuelven hacia valores culturales de la nacionalidad de origen de sus padres, fundamentalmente en el mundo islámico.

Eso yo creo que es un fenómeno que se ha visto claramente alrededor de las grandes ciudades donde se concentra esa inmigración. Yo me pregunto si ahí, realmente, la transmisión de los valores republicanos está tan claramente garantizada como para que los chicos, realmente, sientan que esos valores son los suyos propios o los ponen en duda, no los ponen en duda por el hecho de que reclamen otros distintos, sino porque tal vez no se sienten en igualdad con el resto de los franceses en el proceso educativo, porque no es lo mismo la calidad de la escuela de barrio o del instituto de barrio que lo que pasa en los centros de élite. Ahí parece que hay una dificultad que, a lo mejor, también la tenemos nosotros, es decir, de origen y de calidad en la enseñanza, entre unos centros y otros y los estudiantes que van a los centros más desfavorecidos tienen ese sentimiento de ser un poco un gueto, un gueto en que les explicas una verdad oficial y luego hay una verdad real. No sé si esto es así, pero yo tengo un sentimiento de que algunas veces cuando explotan estos colectivos detrás de eso hay mucho de fracaso escolar, un fracaso de transmisión de los valores a esos jóvenes que luego se enfrentan con la policía, etcétera.

Y la otra cuestión, que es un fenómeno que tenemos también aquí, es cómo transmitimos los valores constitucionales a esos 700 000 niños que están ya hoy en las escuelas y que vienen de otras culturas y vienen de otras situaciones. La discusión entre asimilación y aceptación libre, etc. Todo eso está encima de la mesa. Yo creo que en España también tenemos el problema de la calidad de la enseñanza. Decimos enseñanza pública igual para todo el mundo. El alumno que está en el instituto de un barrio periférico de París tiene las mismas posibilidades, formalmente, de llegar a la ENA pero ellos creen que no.

ANNE REBEYROL

La primera cosa que quiero decir es que no se cuentan los alumnos extranjeros en Francia, no existen, no sabemos cuántos alumnos extranjeros o procedentes de la inmigración tenemos en nuestras escuelas, no tenemos derecho, por ley, a contarlos.

MODERADOR

Eso es negar la realidad. Eso es negar por ley la realidad. Es muy republicano, muy cartesiano, pero es negar la realidad.

ANNE REBEYROL

Ahora hay un debate sobre lo que llamamos en Francia estadísticas étnicas que no está permitido por ley realizarlas.

No obstante, sí se ha hecho un estudio por unos investigadores privados en relación con el concepto de laicidad, en el que algunas contestaciones de menores musulmanes decían que no querían ir a visitar una iglesia católica porque su religión se lo prohibía.

Se trata, por tanto, de integrar a la inmigración y su historia dentro de la historia de Francia, como se hizo hace años cuando mucha de esa inmigración venía de las antiguas colonias, de tal forma que su historia ya estaba relacionada con la nuestra.

Ahora es más difícil porque la procedencia de los inmigrantes es muy variada, como es el caso de los chinos.

Otra cuestión es la discriminación que se produce en la vida cotidiana de los jóvenes que provienen de la inmigración cuando, por ejemplo, no les dejan entrar en determinadas discotecas o centros de ocio, esto genera rabia y posiciones más radicales. Es un círculo terrible que habría que romper de alguna manera.

En una encuesta reciente sobre cuál era el mejor liceo parisino, dio como resultado que el número uno era un liceo de los suburbios y no solo de París sino de Francia, lo que parece una paradoja.

MODERADOR

Ha sido una brillante defensa.

FELICIDAD ORQUÍN

Buenos días. Soy Felicidad Orquín, de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. He escuchado encantada su disertación sobre la escuela francesa, envidia de muchos ciudadanos españoles, y en particular mía, la enseñanza pública en Francia. Mi pregunta está orientada al tema del velo, un tema que parece, según nos ha dicho, que está más o menos solucionado en Francia, pero que en

España comienza a ser un problema. Y parece que el camino que han tomado ustedes han sido unas medidas generales para todos los colegios y una ley que sancionaba su incumplimiento, y que las sancionaba incluso con la expulsión de la escuela, y que eso ha ido reduciendo los casos de niñas o jóvenes que iban con velo hasta prácticamente muy pocos o inexistentes, lo cual puede ser un buen modelo para nosotros, al menos a mi entender.

Veo también como un problema. Es fácil decir, por ejemplo, que el velo no es un símbolo religioso sino que las mujeres lo llevan como identidad y sería una falsa disputa decir que es una opresión a la mujer, porque siempre decimos de la libertad de las mujeres desde el criterio occidental, no considerando que las mujeres de otros países tienen otros tiempos y que se tenían que liberar ellas sin que pongamos modelos desde aquí, o sea, que a mí me parece que puede ser una cierta falacia decir, no es un símbolo religioso sino que es un símbolo de identidad para las mujeres, hay una confusión donde se pueden, digamos, colar conceptos diferentes. Pero sí que me ha chocado que se diga que ahora ya en los programas de historia en un colegio se presentan las tres grandes religiones del libro, las tres grandes religiones monoteístas, pero es que en el mundo global hay muchas religiones orientales que merecen una explicación general al menos. Supongo que estarán ya viendo un proceso en el cual haya una explicación también de esas otras religiones.

Nada más y agradecerle mucho su intervención.

ANNE REBEYROL

Hay dos cosas que distinguir en esta materia, el velo y el *burka*. El velo puede chocar con el principio de laicidad en la escuela, en cambio el *burka* afecta directamente a los derechos humanos, pues es un ataque a la dignidad de la mujer y no tiene nada que ver con la religión.

ÁNGEL SABÍN

Voy a hacer dos observaciones para ver semejanzas y diferencias. Francia es una república laica y aplica ese concepto al tema del velo. España es una monarquía constitucional aconfesional pero ejercita, expresa y públicamente, las prácticas de la religión católica. Yo creo que ahora en España se empieza a practicar el concepto aconfesional, hasta el momento poco aplicado. Por eso yo le preguntaría ahora: en Francia, cuando se ha aprobado esa ley, ¿la Iglesia católica se puso en contra? No, verdad, pues aquí sí. Aquí la Iglesia católica, la Conferencia Episcopal Española, a través de su portavoz, Martínez Camino, apoyó que se puedan llevar símbolos religiosos en la escuela, sean centros públicos o privados, lo cual es una diferencia muy importante. Por otro lado, Álvaro ha dicho que en la Comunidad de Madrid tenemos aproximadamente

700 000 inmigrantes. Pero claro, dentro de los inmigrantes está el colectivo que viene de Iberoamérica que practica la misma religión en términos generales y otros, como por ejemplo los marroquíes, que son de religión islámica, de tal forma que varían las necesidades de formación religiosa según el origen.

MODERADOR

Únicamente una precisión. España es un Estado aconfesional, no es católico. Es una precisión constitucional.

ÁLVARO GIL-ROBLES

Yo creo que no hay mucho que añadir, lo que citas es un hecho. Como anécdota os contaré que cuando fui Comisario de Derechos Humanos tuve que hacer un informe sobre el respeto de tales derechos en Francia, y una de las entrevistas que realicé fue con el Cardenal de París, dentro del ámbito religioso, ya que queríamos conocer el criterio de católicos, protestantes, judíos, musulmanes, etc., en cuanto a cómo se sentían respetados o no en sus creencias. Pues bien, en esa conversación, que fue muy larga, el cardenal defendió el principio de la laicidad, pues se sentía muy cómodo con él, casi lo reivindicaba, entendía que a través de él los católicos podían defender su identidad y evitar injerencias del Estado. Los problemas que me planteó fueron otros, sobre si el alcalde de París le ayudaba o no, pero en ningún momento cuestionó el principio de laicidad.

En todo caso, hay que poner un poco de agua en el vino, porque en Francia cada vez que hay un gran acto cívico se termina acudiendo a la catedral de Notre-Dame. Acabo de hacer una provocación total.

ANNE REBEYROL

No, no estoy de acuerdo. Es laico pero cada uno tiene derecho a tener su religión, así que, si el presidente quiere ser católico y quiere ir a misa, tiene derecho, pero va como individuo y no como presidente.

ÁLVARO GIL-ROBLES

Sí, pero yo no hablo de eso, sino, por ejemplo, de los funerales de Mitterrand en la catedral de Notre-Dame por ser el presidente de la República. No intentemos camuflar las cosas, lo cual me parece muy bien, y no tengo nada

que objetar porque este hecho forma parte de la cultura francesa, que no ve en ese acto un hecho religioso sino simplemente una cuestión de Estado. Por lo tanto, en Francia hay una libertad del hecho religioso pero también hay espacios comunes en determinados momentos entre el Estado laico y la Iglesia católica, de tal forma que puedan convivir perfectamente. ¡Ojalá nosotros, algún día, llegemos aquí a igual convivencia!, precisamente por eso estamos aquí escuchando el ejemplo francés y debatiendo sobre él. Otro caso es el del Reino Unido, en el que la reina de Inglaterra es la presidenta de la Iglesia oficial británica, y no deja de ser una perfecta democracia en todo lo demás. Por eso creo que no hay que exacerbar tanto el problema de la confrontación religiosa. En España la Constitución lo dejó claro, este es un país aconfesional desde ese punto de vista, lo cual significa que todos caben, sin exclusión de nadie, ni privilegios para nadie.

ANNE REBEYROL

Lo que quería decir es que hubo confrontación, luchas entre la Iglesia y la República.

MODERADOR

Aquí no.

ANNE REBEYROL

Pero sí hace un siglo. Lo que yo decía antes es que los católicos se dieron cuenta de que la laicidad les permitía vivir su fe y ser ciudadanos, que era compatible.

MODERADOR

Necesitamos un siglo más, ¿qué le vamos a hacer! ¿Más preguntas?

INTERVINIENTE SIN IDENTIFICAR

Todavía una cosa más sobre este asunto que usted nos ha explicado con una enorme claridad. Yo recuerdo que el informe Estasi, de 2003, si no me equivoco, decía que la laicidad en Francia no es ningún problema con los católicos ni con otras confesiones religiosas, pero sí lo es con el islam. Y lo remitía no solo

a la escuela con la vestimenta de las chicas, sino a los hospitales. Y la pregunta que le hago es: ¿esa firmeza de la República en mantener los valores laicos, ha hecho que ese tipo de peligros esté resuelto y que ahora mismo no se pueda hablar de una reivindicación de los musulmanes de su religión en los sitios públicos?

ANNE REBEYROL

El tema del islam es algo diferente, pues ya hace dos siglos, con Napoleón I, surgió lo que se llamó el Concordato, un acuerdo con las tres iglesias existentes en aquel momento: católicas, protestantes y judías, en el que no estaba la religión musulmana pues no había ninguna presencia de ella en el país. Ahora sí, ahora se construyen mezquitas y una parte importante de nuestra inmigración practica esta religión. En teoría, los padres de los alumnos pueden pedir a los centros de enseñanza un espacio para el conocimiento de cualquier religión, otra cosa es que eso se dé en la práctica. Otra cuestión es el personal de las escuelas que sí que tiene prohibido el uso de símbolos religiosos, como cualquier otro funcionario público, de tal forma que una doctora de la República no puede ponerse el velo y la paciente sí.

INTERVINIENTE SIN IDENTIFICAR

Como anécdota diré que hasta hace muy poco tiempo no había capellanes, digamos de religión islámica, en los centros penitenciarios en Francia, no había en muchos otros tampoco, lo hay ahora últimamente, precisamente para evitar que los detenidos islámicos creen sus propios capellanes que sean más radicales que los oficiales que se manden. Entonces hay toda una política de mandar, digamos capellanes de todas las religiones (incluido el islam), que explique el islam no radical, transmitan, controlen la situación interna de la prisión. Es muy complejo, pero hay una razón no solamente de libertad religiosa sino también de orden público, que funciona paralelamente en los mismos esquemas. Más o menos tenemos el mismo problema aquí también.

ANNE REBEYROL

Hay toda una reflexión sobre la formación del islam, también.

PILAR LUCENDO

Pilar Lucendo, del Defensor del Pueblo de España. Quería agradecer la ponencia que ha sido interesantísima y también el debate. Y volviendo a lo que

planteaba Ángel Sabín, que me parece muy interesante, quería resaltar, uniendo a lo que hablábamos ayer, que estamos en un momento curioso con esta polémica del velo porque hemos visto que ha habido poquísimos casos que han salido a la luz pública, pero los dos que recordamos han ocupado páginas y páginas de los periódicos, y esto ha ocurrido porque, como decíamos ayer, está interfiriendo otra vez el hecho religioso y el hecho político. Por ejemplo, lo que contaba Ángel Sabín de su centro, que yo ya conocía, y de otros muchísimos centros, es simplemente en ese contexto del que hablaba Álvaro Gil-Robles de que estamos en un Estado aconfesional, no es un Estado laico, es un Estado aconfesional, pues simplemente la niña iba con el velo y el centro lo que ha potenciado es el valor de la integración de esta niña que tenía un hecho religioso en su casa, que se manifestaba en el velo, cómo se ha relacionado estupendamente con un grupo de compañeras y con algún compañero. Y en la reflexión del último caso que ha salido en los periódicos, que ha sido muy reciente y todavía nos está llegando algún retazo, el ministro de Educación, que estará esta tarde con nosotros, dijo algo muy interesante, de una manera muy neutral, que a mí me pareció inteligente para enfocar el problema como es, que había que valorar sobre todo el derecho a la educación de esta niña. En cambio la presidenta de la Comunidad de Madrid optó por el apoyo a los centros, por la prohibición en un momento difícil. Y la jerarquía eclesiástica optó por el apoyo al velo porque al tiempo se estaba apoyando, de alguna manera, otros signos religiosos, porque también está la polémica de los crucifijos en la escuela, que todavía quedan muchos.

Entonces, yo diría que ¡ojalá!, esta vez no haya interferencias de tipo religioso y de tipo político en este hecho que quizá se pueda resolver con naturalidad, dado que han sido tan poquísimos casos y que a lo mejor en España no sería bueno que hubiera que recurrir a una ley, yo creo que no seríamos muchos de nosotros partidarios. A mí me parece que no sería el momento de resolverlo con una ley.

PEDRO DE ANDRÉS ROMERO

Buenos días, soy Pedro de Andrés, de la Federación de Gremios de Editores de España. En primer lugar agradecer la invitación a la institución. Está siendo un seminario interesantísimo y querría formular una pregunta muy práctica, muy de andar por casa pero que en otros ámbitos nos ha parecido importante. Hemos visto por la exposición, y por los programas que hemos recibido, que en la educación en valores hay mucho de coloquio de alumnos, mucho de debate, mucho de consultar fuentes, mucho de actividad práctica activa, mi pregunta es: la biblioteca escolar o mediateca, como queramos decir, ¿tiene un papel significado en este proceso?

ANNE REBEYROL

Se supone que sí, pero la verdad es que depende mucho del profesor. En Francia son los profesores de Historia y Geografía los que dan educación. Cada profesor lo organiza como quiere. Por ejemplo, en un curso de educación cívica puedes llevar a un sacerdote a explicar algo, pero los alumnos tienen que ver que él habla desde su punto de vista.

PEDRO DE ANDRÉS

Entendido. Ahora, precisando un poco más la pregunta, en general ¿puede decirse que las bibliotecas de los centros escolares están bien dotadas de material bibliográfico, informático, audiovisual, o tienen deficiencias como es el caso de España?

ANNE REBEYROL

No, ahora yo creo que en todas las escuelas hay material.

ÁLVARO GIL-ROBLES

Quería retomar un poco la pregunta porque en el debate de ayer incluimos el currículo, luego el libro e internet. Pero hay un elemento que a mí me preocupa mucho que es: qué materiales escolares estamos haciendo, aparte de la intervención del profesor, y si realmente esos materiales escolares están respondiendo a la transmisión vehicular de los valores, o no, o están simplemente siendo unos materiales bibliográficos puramente técnicos, materiales neutrales como ayer se manejó el término terrible de la neutralidad que no existe, y menos en la educación y la política, pero bueno, ese era un poco el debate que estaban haciendo los editores, los editores cómo lo ven, los editores lo ven así.

Y luego naturalmente internet, qué es lo que se está transmitiendo por internet, no ya digo en escala general sino en el proceso educativo, cómo se está utilizando, cómo se está manejando, porque el libro debe ser un elemento de referencia importantísimo para el estudiante, o internet, el que va luego a manejar, a utilizar, aparte de lo que escucha en la clase.

En España, cómo estamos llegando a eso, cómo se están haciendo los libros, cómo se están haciendo los materiales, qué contenido de materiales, por dónde van, son a la carta, no son a la carta, el editor puede introducir algo de cosecha propia, no lo sé.

Leoncio Fernández, de la Fundación SM, y conecto precisamente con lo último que plantea Álvaro. Primero sobre el tema de la educación en valores y la presencia del hecho religioso en la escuela. Yo creo que Victoria Camps ayer abrió este tema introduciendo la necesidad del criterio de razonabilidad en la relación y en la presencia del hecho religioso en la escuela. Y a mí me parece que es un criterio muy necesario y desgraciadamente poco presente cuando aparecen las polémicas y los conflictos de la presencia del hecho religioso, bien por los signos, bien por la propia enseñanza de las materias, digo, no está, desgraciadamente, muy presente al menos en el caso español ahora mismo.

En segundo lugar, quiero manifestar que al menos desde el punto de vista de lo que yo represento, de la editorial que está detrás, o la fundación que es dueña de esta editorial, el tema de la educación en valores, cuando ayer se planteaba en el libro de texto y también en los materiales de internet la posible dicotomía entre la transversalidad de esos valores en las distintas materias y la especificidad de un área, yo creo que a todas las editoriales compatibilizamos, aceptamos que son complementarias las dos formas de presencia. Hay materias específicas que requieren la educación en valores y en una educación para todos, en esos valores, en ese sentido reivindico también el hecho de que la polémica que hemos tenido a mi modo de ver, artificial y artificiosa montada en España en torno al tema de la educación para la ciudadanía, y de la que nosotros desde el primer momento hicimos una apuesta porque era el sitio, es el sitio, es la escuela, el sitio también de esa educación en valores, optamos por la doble presencia, por el mantenimiento de la presencia transversal en las distintas materias, en la materia científica, en el estudio de la historia, en el estudio de la lengua y también, por supuesto, en las materias específicas que educan en valores.

Yo siempre pongo un ejemplo, los que hemos estado en educación, sabemos que la polémica que hubo, muchas veces reprochamos a todos aquellos que protestaban o no querían la presencia de la educación para la ciudadanía en la escuela; los que estáis aquí, compañeros también de escuela, sabéis que la asignatura de ética de cuarto de la ESO, tenía mucha más carga axiológica y posible para el conflicto, si es que se produjese, y no se produjo ninguno, no se producía ninguno, que es la propia asignatura de educación para la ciudadanía.

Y en tercer lugar, y ahora ya sí lo convierto en una pregunta, hasta qué punto el ejemplo francés, que yo creo que tiene mucho, mucho de positivo y mucho de lo que podamos aprender, ha podido generar en algunos lugares el tema que, recientemente, he leído de las *madrás* o de las escuelas islámicas más o menos camufladas o ilegales como alternativa precisamente, yo creo que a esa escuela pública laica y..., desconozco en este momento, no sé si usted en concreto tiene algún dato de si han proliferado o no han proliferado esas llamadas *madrás* ilegales.

ANNE REBEYROL

Sobre las escuelas privadas islámicas, hay tres o cuatro, pero para estar concertadas hay que esperar cinco años, entonces es cierto que empezaron hace tres años. Tienen muy pocos niños en realidad porque los padres no quieren poner a los niños en una escuela que no sea concertada. Hay muy pocas en Francia, hay, pero hay muy pocas.

LEONCIO FERNÁNDEZ

Si se me permite, nosotros hace unos años pusimos en marcha la elaboración de unos materiales de enseñanza del islam, y cuando hicimos esa apuesta pusimos tres condiciones: la primera es que en esos libros no aparecería nada contrario a la Constitución española; en segundo lugar no se expresaría en esos libros nada que fuese ofensivo para otras religiones o para otros no creyentes en el islam, y la tercera, y aquí fue donde surgió el conflicto, planteamos que se haría de acuerdo con criterios pedagógicos; lo pongo como un ejemplo acerca del tema de la presencia de los valores en los libros de texto, con los que nuestra editorial realizaría los materiales. Y digo que este fue el punto de conflicto, cuando el equipo editorial mantuvo tres fotografías. La primera de niños y niñas juntos, y niñas con velo y niñas sin velo que ambas se declararon musulmanas.

La segunda, un varón dando a un bebé el biberón, y la tercera un varón lavando los platos. Bueno, pues quiero decir con esto que a veces en una fotografía, en una imagen, uno también transmite valores y a lo mejor es ahí, en ese aterrizaje y en esa concreción, donde a veces surge el conflicto. En nuestro caso así fue y no fue fácil resolverlo. Mantuvimos el equipo editorial, dijo que esas fotos no se quitaban y no se quitaron.

ANNE REBEYROL

Gracias. En Francia los libros son totalmente privados, hay editores privados y son los profesores de cada escuela los que escogen el libro que quieren. Ahora los editores siguen el programa y no hay un libro así sobre el islam porque no hay un programa entero sobre el islam, está incluido en diferentes temas. Pero existen alrededor de ese hecho, con la participación del ministerio, unos materiales para la formación de los profesores, y yo he participado en uno sobre islam y la verdad es que no hubo problema para nada. Hay en Francia una alta autoridad contra la discriminación, que se llama la ALD, Alta Autoridad en contra de la Discriminación y por la Igualdad, para vigilar esta cuestión.

MODERADOR

¿Más preguntas? Entonces, estamos llegando al final. Para concernir yo quería hacer dos reflexiones, una al hilo de la última intervención, y sobre la propia experiencia. Es verdad que en algunos países de Europa hay un problema con lo que se llaman las escuelas coránicas, no legalizadas o no reconocidas. Muchas veces porque en algunos países europeos la radicalidad religiosa no islámica es mucho más fuerte que la nuestra. Países donde la ortodoxia es hasta tal punto extrema, caso de Grecia, es extraordinariamente difícil que el islam llegue a tener incluso una mezquita. La primera mezquita en Atenas la conseguimos negociar porque venían los juegos olímpicos y se hizo fuera de la ciudad en un descampado y sin minarete.

No creo que la situación en España sea esa, aquí hay mezquitas oficiales, culto, etc., yo creo que eso afortunadamente se ha llevado bastante bien y no tenemos ese conflicto.

En cuanto al último elemento que es el de la laicidad. En Francia está clarísimo que la laicidad surge de un conflicto Iglesia-Estado en un momento determinado, histórico, una ruptura muy fuerte, un conflicto muy grave y al final el Estado gana, digamos que el Estado con su concepción laica, pero claro, con una radicalidad absoluta conceptual de que esto es así y no es más que así, y en la escuela pública no se enseña nada que sea religión. Eso hoy es un punto de discusión en toda Europa, hasta qué punto en la escuela pública, no en la privada, que cada uno efectivamente puede explicar según su confesión, es positivo, para defender los valores democráticos, que el niño solo tenga, o el joven, o el estudiante, un conocimiento historicista de la religión, es decir, surgió así, es así, pasó esto, que es el concepto laico de explicación del hecho religioso, y no tenga un cierto conocimiento de fondo de lo que yo llamaría el contenido básico de la doctrina de cada religión. ¿Por qué?, porque hoy el niño está viviendo en un contexto de información enorme, donde se quiera las religiones son factores de confrontación. Desde los problemas de las caricaturas del islam hasta los ultra nazis que van aquí a romper los cementerios judíos, etc., y mucho de todo eso se produce por ignorancia de fondo de lo que cada confesión religiosa realmente está predicando. El niño no sabe la diferencia entre el cristianismo y el islam, entre el cristianismo y el judaísmo. Muchos salen sin saber absolutamente nada y es un problema casi de cultura general. Eso ¿a qué nos lleva?; a un problema muy serio, en la Iglesia, en la escuela católica evidentemente van a explicar el catolicismo, en la judía, pero en la pública ¿cómo hacemos que el niño conozca algo más que el mero trayecto histórico de una confesión?, por un profesor que no sé quién es y a ver lo que va a contar. Prefiero, en ese caso, que no me cuente nada, caso de la Iglesia católica francesa, ya me ocuparé yo, dicen las distintas religiones.

Eso fue lo que yo expliqué ayer, el intento a través del Consejo de Europa de evitar las confrontaciones por ignorancia que conducen luego a guerras como en los Balcanes, basado muchísimo en el desconocimiento porque no se

sabe lo que es la religión del otro. La idea sería crear o constituir unos profesores del Estado pero que hubiesen tenido una formación proveniente también de las propias confesiones religiosas, que expliquen el contenido esencial y puedan transmitir ese contenido esencial de forma objetiva, sin que sea una catequesis.

Bueno, eso no hemos conseguido hacerlo todavía, es un deseo. Ese movimiento estaba en marcha, hasta cierto punto las cinco confesiones coincidieron en que era posible en un momento determinado, a través del Consejo de Europa se debería crear un centro de consulta de las cinco religiones, porque tenemos que conseguir que las religiones, las confesiones religiosas, no vivan al margen de los derechos humanos, del organismo que defiende los derechos humanos, sino que les vinculemos a eso, y la forma de vincularles es crearles un consejo asesor, ya aceptado de facto en el Convenio Europeo de Derechos Humanos.

Es muy complejo, lo estoy haciendo muy simple lo que han sido seis años de debate. Pero ese punto está ahí, no somos capaces, en la escuela pública, de transmitir ese contenido esencial de cada una de las confesiones, de manera lo más objetiva posible y con la colaboración de las confesiones para que el niño no salga hecho un analfabeto en esa materia y luego manipulado por lo que los fanatismos le digan.

Bien, era un simple añadido de fondo basado en mi experiencia, evidentemente con todas las dificultades del mundo. El laicismo absoluto no lo aceptaría.

Si les parece ponemos punto final a una mañana apasionada de debate. Muchas gracias a todos.

IV. EL PAPEL DE LA FAMILIA EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES DEMOCRÁTICOS

María José Díaz-Aguado
Catedrática de Psicología de la Educación
Directora de la Unidad de Psicología Preventiva
Universidad Complutense de Madrid

Las reflexiones y propuestas que a continuación se presentan han sido desarrolladas a través de una larga serie de investigaciones, iniciada hace más de 30 años, sobre cómo mejorar la educación en valores y prevenir sus principales obstáculos, desde la escuela y desde la familia. Los resultados más específicos que se incluyen corresponden sobre todo a las dos últimas investigaciones sobre las familias que hemos realizado desde la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense:

1. El Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria, encargado por el Ministerio de Educación para el Observatorio Estatal de la Convivencia, en el que han colaborado las 17 Comunidades Autónomas, y participado más de 40 000 personas, incluido alumnado, profesorado, departamentos de Orientación, equipos directivos y familias, de 347 centros educativos (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2010). En el anexo se presentan las principales propuestas educativas derivadas de este estudio.
2. La serie de investigaciones sobre Convivencia educativa y prevención de la violencia desde la familia, realizada en colaboración con la Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008).

Esta ponencia se estructura en torno a cinco apartados, sobre:

1. Condiciones esenciales de la educación familiar.
2. Los primeros modelos y expectativas básicas como origen de los valores democráticos.

3. Las familias y la escuela en una sociedad que cambia rápidamente.
4. Retos educativos que exigen la colaboración de las familias con la escuela.
5. Condiciones para mejorar la educación de los valores democráticos a través de las familias y su colaboración con la escuela.

1. CONDICIONES ESENCIALES DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

¿Cuál es la esencia de la educación familiar? ¿De qué depende su calidad para garantizar los derechos de la infancia? Las respuestas dadas en las últimas décadas por la Psicología para responder a estos y a otros interrogantes, permiten destacar tres condiciones básicas de la educación familiar, de las que depende su calidad, en función de que pueda proporcionar a los hijos y a las hijas:

1. Un afecto incondicional, que les dé seguridad sin protegerles en exceso.
2. Un cuidado atento, adecuado a las cambiantes necesidades de seguridad y autonomía que viven con la edad.
3. Y una disciplina consistente, sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, que les ayude a respetar ciertos límites y aprender a controlar su propia conducta.

Conviene tener en cuenta, además, que las tres condiciones anteriormente mencionadas no se producen de forma automática, como consecuencia de ningún instinto. Por el contrario, para educar adecuadamente a una hija o a un hijo, tanto el padre como la madre necesitan *aprender* importantes habilidades:

1. Habilidades para entenderle, para saber qué necesita en cada momento.
2. Habilidades para elegir o diseñar experiencias educativas, que contribuyan a su desarrollo.
3. Habilidades para establecer una comunicación continua con ella o con él.

En ningún otro contexto social podemos encontrar los seres humanos una atención tan continuada y un afecto tan incondicional como el que deben manifestarnos, en la familia desde nuestra infancia, los adultos encargados de protegernos y educarnos. Estas condiciones son fundamentales para aprender que somos personas únicas y dignas de ser amadas, para desarrollar la empatía y la confianza básica, los fundamentos de la personalidad y de los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad. Es imposible que la escuela pueda sustituir a la familia integrando, en este sentido, de una forma tan especial las tres condiciones anteriormente mencionadas.

Los resultados obtenidos en el estudio de la Comunidad de Madrid⁷ (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008), permiten llegar a las siguientes conclusiones sobre la situación actual de las familias respecto a dichas condiciones:

1. *Las familias se identifican hoy de forma muy generalizada con los valores de la democracia como una forma de vida.* Dichos valores expresan lo que la inmensa mayoría de las familias «quiere ser». Por ejemplo, el 93,7% manifiesta estar algo, bastante o muy de acuerdo con que «conviene animar a los hijos a decir a sus padres qué costumbres familiares les parecen mal», creencia en la que se reconoce el valor de la discrepancia y el derecho a la libertad de expresión. Entienden, además, que estos valores suponen enseñar a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, puesto que solamente el 2,8% está muy o bastante de acuerdo con que: «conviene dejar a los hijos que hagan lo que quieran porque de todas formas lo van a hacer». También es generalizado el reconocimiento del valor de la comunicación. Solo el 12,5% de adultos se manifiesta claramente de acuerdo con que «cuando tu hijo/a está preocupado/a pero no quiere hablar contigo lo mejor es dejarle solo/a» (frente al 45,7% de los adolescentes). Resultados que ponen de manifiesto la superior tendencia del adolescente a rechazar la comunicación familiar a la que se observa en su padre o en su madre.
2. *Las familias parecen proporcionar hoy confianza y apoyo a los adolescentes de forma muy generalizada.* En todos los indicadores evaluados sobre confianza y disponibilidad de padres e hijos para comunicarse, el porcentaje de los adultos que afirma que dicho indicador se da en su familia, por lo menos a veces, se sitúa por encima del 99% (y entre el 90% y el 95% en los adolescentes). Por ejemplo, el 96,4% de adolescentes responde afirmativamente a la pregunta «Mis padres están disponibles cuando los necesito» (a veces, a menudo o muchas veces), porcentaje que se eleva al 99,8% cuando se considera la respuesta de los padres ante una pregunta parecida.
3. *Las dificultades aumentan en la disponibilidad para compartir actividades cuando éstas exigen cierto tiempo y dedicación* (el 10% de los adultos y el 20% de los adolescentes reconocen que los padres «dejan de cumplir planes que habían hecho con su hijo/a»)⁸.
4. También parece haber *ciertas dificultades para resolver conflictos y enseñar a respetar límites, incluidas las habilidades de comunicación en dichas situaciones.* A estas dificultades cabe atribuir que el 68% de los adultos esté algo, bastante o muy de acuerdo con la frase: «Los problemas de los hijos cuando crecen se hacen tan difíciles que desearía que mi hijo/a fuese siempre pequeño/a». Resultado que probablemente esté

⁷ El estudio se ha realizado sobre una muestra de 2699 estudiantes que cursan Educación Secundaria Obligatoria de treinta centros educativos (públicos, privados y concertados) de la Comunidad de Madrid. El número de familias participantes fue de 1433.

relacionado con el hecho de que la mitad de los adultos (el 50%) reconoce que tiene «mucha dificultad para controlar a su hijo/a» a veces o con más frecuencia. En situaciones críticas parece que siguen faltando alternativas al castigo físico para enseñar a respetar límites de forma más coherente con los valores de la democracia (el 63,5% de las familias está algo, bastante o muy de acuerdo con que «a veces puede ser necesario que los padres peguen una bofetada a los hijos para que éstos aprendan»).

En el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) realizado con una muestra de 10 768 familias, 23 100 estudiantes y 6175 profesores/as, se encuentran los siguientes resultados sobre las condiciones anteriormente mencionadas:

- Tiempo compartido con el/a hijo/a. La mayor parte de las familias afirman dedicar más de una hora a la semana a ayudar a los hijos e hijas en los estudios, aunque hay 19,7% que no dedica nada y un 26% que dedica menos de una hora; es decir que el 45,7% apenas ayuda a estudiar al adolescente. Hay una relación significativa y positiva entre dicha cantidad de tiempo y el nivel de estudios de la persona que responde al cuestionario. Por otra parte, la mayoría de las familias afirman compartir actividades de ocio con los/as adolescentes dos veces al mes o más. El porcentaje de las que afirman no compartir ninguna actividad de ocio es de un 14,5%.
- *La falta de disciplina y la falta de implicación de las familias* son los dos principales obstáculos a la convivencia escolar desde el punto de vista del profesorado, los departamentos de orientación y los equipos directivos, que en este aspecto se pronuncian de forma similar. Parece, por tanto, generalizada la percepción de que los problemas de convivencia que plantean los adolescentes se originan, en buena parte, más allá de la escuela, y pueden estar relacionados con dificultades en la enseñanza de los límites y con la insuficiente supervisión que encuentran en su casa, y éstos a su vez con los rápidos cambios que se están produciendo en nuestra sociedad, y lo complejo que resulta adaptar la educación a dichos cambios.
- *La falta de disciplina en las familias es también uno de los principales obstáculos* a la convivencia escolar reconocidos por las familias, que parecen en este tema coincidir con el profesorado, no sucede así sin embargo, con la falta de implicación de las familias, destacado como obstáculo importante solo por el profesorado.

2. LOS PRIMEROS MODELOS Y EXPECTATIVAS BÁSICOS COMO ORIGEN DE LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

Desde las primeras investigaciones realizadas en los años 50 sobre el origen de la *personalidad autoritaria*, la antítesis de los valores democráticos, basada en la identificación con relaciones de *dominio y sumisión*, se destaca el importante

papel que puede tener, en este sentido, el tratamiento que los niños y las niñas reciben de las personas adultas encargadas de su cuidado desde la primera infancia (Adorno et ál., 1950; Allport, 1954); observando que cuando dichas personas les tratan con dureza, negligencia o inconsistencia favorecen el desarrollo del autoritarismo, al contrario de lo que sucede cuando les proporcionan un contexto seguro, consistente y cálido. Conclusión que coincide con las condiciones en las que se adquieren los modelos representacionales básicos en función de los cuales los niños aprenden lo que pueden esperar de sí mismos y de los demás. Desde esta perspectiva actual, la educación temprana de la democracia consistiría en proporcionar a la infancia modelos empáticos, psicológicamente disponibles para atenderla, que ayuden a desarrollar la empatía así como la confianza básica necesaria para afrontar el estrés y la incertidumbre con eficacia.

Para comprender la influencia que tienen estos primeros modelos y expectativas básicos desarrollados desde la familia, conviene recordar que el ser humano nace con una gran plasticidad para adaptarse al entorno, que es máxima en las primeras edades y va reduciéndose con la maduración. El aprendizaje de la lengua refleja muy bien estos cambios. Algo similar sucede con los modelos y expectativas sociales básicos —entre los que se encuentran los valores democráticos o su antítesis, la violencia, el autoritarismo, el racismo, el sexismo—, basados en el dominio y la sumisión, que una vez aprendidos tienden a mantenerse, actuando como una segunda piel.

Estos modelos y expectativas básicos aprendidos desde la infancia son utilizados para dar significado al mundo social y emocional propio y ajeno, incluirse o excluirse de actividades, cualidades o escenarios, interpretar las semejanzas y diferencias entre personas y grupos, juzgar como adecuado o inadecuado el comportamiento de los individuos que a ellos pertenecen, explicar por qué se producen los problemas que se viven, así como otras creencias normativas que desempeñan un decisivo papel en la autorregulación de la conducta, en lo que se piensa, se siente y se hace, pudiendo actuar incluso como expectativas que se cumplen automáticamente (Ainsworth, 1980).

Cuando la relación con las figuras encargadas de protegerle es adecuada, transmite a la niña y al niño la confianza y la seguridad que se requiere para desarrollar tres importantes habilidades, necesarias para la práctica de los valores democráticos:

1. Confiar en sí mismo y en otras personas.
2. Comprender, predecir y expresar las emociones.
3. Estructurar de forma coherente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

Cuando las relaciones con las figuras de apego son inadecuadas, suelen producir inseguridad, desestructuración y un estilo de responder a la adversidad que genera más adversidad, obstaculizando la empatía, la capacidad para pedir y recibir ayuda, y aumentando la vulnerabilidad psicosocial general. Es decir,

que una mala resolución de esta primera asignatura vital dificulta el resto del desarrollo.

Los estudios realizados sobre violencia doméstica reflejan que vivirla durante la infancia incrementa considerablemente el riesgo de ejercerla y de sufrirla. Existe suficiente evidencia que permite considerar a las experiencias infantiles de violencia como una condición de riesgo, que aumenta la probabilidad de problemas en las relaciones posteriores. Conviene dejar muy claro, sin embargo, que la reproducción de esta violencia no es algo inevitable. La mayoría de las personas que vivieron violencia en su familia de origen (alrededor del 67%) no reproducen dicho problema en la familia que establecen como adultos (Kauffman, 1997; Kauffman y Zigler, 1989) y difieren de los que sí lo hacen por cuatro características que pueden, por tanto, ser desarrolladas para romper el ciclo de la violencia: 1) el establecimiento de vínculos sociales no violentos que ayuden a desarrollar esquemas y expectativas sociales básicos alternativos a la violencia; 2) el rechazo a toda forma de violencia, incluyendo en él la crítica al maltrato infantil y a la violencia de género; 3) el establecimiento del compromiso explícito de no ejercer la violencia, y 4) la adquisición de habilidades alternativas a la violencia que permitan afrontar el estrés y resolver los conflictos sociales con eficacia.

El papel de las figuras de apego familiares tiene una importancia fundamental en las primeras etapas y va disminuyendo a medida que crece la de otros agentes. En la escuela primaria y secundaria el profesorado y los/as compañeros/as desempeñan un papel de especial relevancia. Y después, va creciendo la de los amigos, y otras personas con las que se establecen relaciones en un contexto comunitario cada vez más amplio (Catalano y Hawkins, 1996).

Conviene tener en cuenta, en este sentido, que las oportunidades que la escuela proporciona para el establecimiento de un vínculo de calidad, que ayude a cada uno de sus miembros a comprometerse con dicho contexto, es una condición necesaria para la calidad de la convivencia escolar y la educación en valores democráticos. Algunos de los problemas de convivencia escolar que más preocupan hoy están estrechamente relacionados con el *desapego* que algunos estudiantes sienten hacia la escuela, con la dificultad para vincularse con ella. Para superar estas dificultades, deben promoverse tres condiciones básicas que incrementan a cualquier edad la disponibilidad de un individuo para vincularse con un determinado contexto (Catalano y Hawkins, 1996):

1. La percepción de que tiene oportunidades para interactuar en dicho contexto, para participar activamente.
2. La participación efectiva en las actividades que allí se producen.
3. El hecho de que dichas actividades supongan algún tipo de beneficio para el individuo, tal como éste las percibe.

3. LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA EN UNA SOCIEDAD QUE CAMBIA RÁPIDAMENTE

Para comprender la situación actual de la familia y su relación con la escuela en la transmisión de los valores democráticos, conviene tener en cuenta que son necesarios cambios muy importantes en la naturaleza de los papeles y contextos educativos establecidos en la Revolución Industrial, creados para una sociedad muy distinta de la de esta Revolución Tecnológica que vivimos hoy.

3.1. FAMILIA NUCLEAR Y PROTECCIÓN DE LA INFANCIA DESDE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

El concepto de infancia, como una etapa cualitativamente distinta de la edad adulta, surgió en buena parte en relación a los cambios originados por la Revolución Industrial. A partir de los cuales se reconoció su peculiaridad y su necesidad de protección, separando a las niñas y los niños del mundo de los adultos, de su violencia y sus abusos, a través de las barreras creadas en la familia y en la escuela establecidas entonces, caracterizadas ambas por su aislamiento recíproco y respecto al mundo exterior.

La familia nuclear, compuesta por la madre, el padre y los hijos, se aisló desde entonces de la familia extensa y se especializó en el cuidado y en la educación, en torno a una figura, la madre, que se aislaba también de lo que sucedía más allá del reducido mundo privado en el que transcurría su vida, proporcionando dos de las condiciones básicas que debe garantizar la educación familiar: afecto incondicional y atención permanente. La conocida frase según la cual *madre no hay más que una*, refleja esta especialización de la familia así como que tradicionalmente el padre era pasivo en el desempeño de estas dos primeras tareas (el afecto y la atención); reservándose para la tercera: la enseñanza de los límites y la disciplina (que al ser ejercida separada de las dos anteriores suele aplicarse de forma autoritaria). Así puede explicarse por qué en esta estructura tradicional la ausencia de la figura paterna es con frecuencia origen de problemas relacionados con la violencia y otras conductas antisociales, que reflejan un mal aprendizaje de los límites y las normas de convivencia.

Los estudios realizados sobre este tema reflejan que la complejidad del mundo actual exige que tanto el padre como la madre compartan la responsabilidad de educar a sus hijos y a sus hijas, que la mejor estructura posible es la que permite que la educación familiar sea asumida como una responsabilidad compartida por adultos que expresan a través de su relación los valores de amor, confianza y respeto mutuo, en los que debe basarse la educación familiar. La situación ideal es que compartan las tres tareas, aunque en ocasiones, como ha sucedido tradicionalmente, cada uno de ellos resulte especialmente eficaz para alguna de ellas. Las investigaciones sugieren, también, que cuando la relación entre dichos adultos tiene una calidad positiva, el hecho de que sean

dos puede contribuir a garantizar las tres condiciones, siempre que la educación se asuma como una responsabilidad compartida.

3.2. LA ESCUELA TRADICIONAL CREADA PARA LA SOCIEDAD DE LA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL

A partir de la Revolución Industrial, la escuela se extendió a sectores cada vez más amplios de la población, estructurándose en torno a la homogeneidad (el alumno medio, grupos homogéneos...), fuertemente jerarquizada, basada en la obediencia incondicional al profesorado y en la que los individuos que no encajaban con lo que se esperaba del alumno medio eran excluidos. Este procedimiento, la exclusión, era uno de los principales recursos para resolver los conflictos cuando alcanzaban determinada gravedad. Los conflictos entre compañeros debían resolverse sin contar con la autoridad, que tendía a «mirar para otro lado» en dichas ocasiones.

Como principales manifestaciones de la crisis por la que atraviesa esta escuela tradicional cabe considerarse tanto el denominado fracaso escolar como los problemas de convivencia. En ambos se refleja la necesidad de redefinir los papeles escolares, de forma que resulten más coherentes con los valores democráticos con los que se identifica nuestra sociedad, sustituyendo el modelo dominio-sumisión y la estructura individualista-competitiva creada en la Revolución Industrial, por un modelo cooperativo, en el que los distintos miembros de la comunidad escolar, incluidas las familias, trabajen en torno a objetivos compartidos, y en donde se establezcan contextos y habilidades para prevenir y resolver conflictos con procedimientos coherentes con los valores democráticos con los que nos identificamos hoy, que permitan hacer de la democracia una forma de vida también en la escuela.

Para comprender cómo iniciar las adaptaciones que es preciso llevar a cabo conviene tener en cuenta que la actividad escolar tradicional se regula a través de una serie de rutinas y papeles que, como sucede en otras instituciones, suelen ser muy resistentes al cambio. Y que para mantener las adaptaciones iniciadas será preciso sustituirlas por papeles y rutinas que fortalezcan a los protagonistas de la educación, ayudándoles a encontrar su propio lugar en el aula y en la escuela.

Como reconocimiento de la necesidad de desarrollar desde la escuela un nuevo modelo productivo, basado en la cooperación en torno a proyectos compartidos, cabe considerar la siguiente referencia del *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por J. Delors*, 1996:

«... Con respecto a los operarios, la yuxtaposición de las tareas obligadas y del trabajo fragmentado cede ante una organización en “colectivos de trabajo” o “grupos de proyecto”, siguiendo las prácticas de las empresas japonesas;

una especie de taylorismo al revés. Los empleados dejan de ser intercambiables y las tareas se personalizan. Cada vez con más frecuencia, los empleadores ya no exigen una calificación determinada [...] y piden, en cambio, un conjunto de competencias específicas a cada persona, que combina la calificación propiamente dicha [...], el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. [...] Entre estas cualidades, cobra cada vez mayor importancia la capacidad de comunicarse y de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos» (pp. 100-101).

3.3. DEL AISLAMIENTO ENTRE LAS FAMILIAS Y LA ESCUELA A LA COOPERACIÓN

La escuela y la familia establecidas desde la Revolución Industrial se han caracterizado por su aislamiento recíproco, especializándose en funciones y objetivos educativos diferentes sin colaborar apenas. Como reflejo de la percepción que se ha ido consolidando en los últimos años en la sociedad española, sobre la necesidad de sustituir dicho modelo por una cooperación más ambiciosa entre ambos contextos, pueden considerarse los siguientes resultados obtenidos en el último estudio del CIS en el que se preguntó por estos temas (barómetro de julio de 2005 sobre educación).

1. *La importancia de enseñar a ser un buen ciudadano/a.* La dos cualidades que un mayor número de personas consideran como más relevantes para ser adquiridas a final del período escolar obligatorio, a los 16 años, son: ser un buen ciudadano (esencial para el 46,4% y muy importante para el 39,7%); y formación y conocimientos para conseguir un buen empleo (esencial para el 42% y muy importante para el 45,8%). Resulta especialmente significativo que ser un buen ciudadano, expresión que sintetiza el resultado de una adecuada «educación en valores democráticos», integrando la capacidad para ejercer derechos y deberes, aprendiendo a respetar a los demás, sea destacado como lo más esencial, por encima incluso de la formación para el empleo. Percepción que puede ser, en parte, el resultado de la toma de conciencia colectiva sobre la necesidad de adaptar la escuela a una situación nueva, para lo cual debe compartir con la familia algunas funciones que la escuela tradicional no asumía.
2. *La colaboración familia-escuela* es destacada como una herramienta clave para solucionar los problemas detectados. El 70,1% de los encuestados cree que las familias y los centros deben compartir a partes iguales la responsabilidad de la educación de la juventud, idea que ha sido subrayada reiteradamente en el debate educativo. La necesidad de realizar un esfuerzo compartido para mejorar la educación es apoyada, como se ve, por la mayor parte de la ciudadanía.
3. *Demanda de acuerdo.* Un número muy elevado de personas encuestadas se manifiesta a favor del consenso y el acuerdo (entre partidos políticos,

con los principales grupos sociales, con las comunidades autónomas) para las innovaciones educativas. El 80,1% considera que se debe llegar a acuerdos, aunque para ello todos tengan que ceder en algunas de sus pretensiones.

En el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) se encuentran los siguientes resultados sobre la colaboración entre las familias y la escuela:

1. *Con quién se relacionan las familias en la escuela.* La mayoría de las familias afirman tener bastante o mucha relación con el tutor o la tutora del grupo al que pertenece su hijo/a, figura que cabe destacar, por tanto, como la principal referencia del centro para las familias. También son mayoría las que afirman relacionarse frecuentemente con otras familias. En sentido contrario, destacan como las figuras con las que tienen menos relación: los representantes de las familias en el Consejo Escolar y el AMPA.
2. *La calidad de la relación familia-escuela es en general bien valorada por las familias.* Las mejores valoraciones (por encima de 3 que equivale a considerar que lo indicado se da bastante) corresponden a los indicadores siguientes: asistimos a las reuniones que convoca el tutor; sentimos que en el centro nos respetan; colaboramos en la resolución de los conflictos; sentimos que podemos comunicar al profesorado lo que nos preocupa sobre la educación; a nuestro/a hijo/a le gusta que vayamos a las reuniones; estamos contentos con el centro: las reuniones contribuyen a mejorar la educación. Por otra parte, el indicador en el que se observa una valoración menor de las familias es: «colaboramos con la asociación de padres y madres».
3. *Valoración de la relación familia-escuela por alumnado y profesorado.* La calidad de la relación entre las familias y la escuela es valorada como buena o muy buena de forma muy mayoritaria por el resto de la comunidad educativa, incluido el alumnado, que valora cada indicador de calidad con porcentajes de acuerdo que se sitúan entre el 80% y el 60%. Conviene recordar, en este sentido, que el 82,5% del alumnado afirma que su familia asiste con frecuencia a las reuniones que convoca el tutor o tutora, porcentaje que baja hasta el 61,3%, cuando se pregunta si a su familia le gusta venir a dichas reuniones, y un poco más al preguntarle si a él o a ella le gusta que su familia acuda a las reuniones, quedando en un 53,5%. Es decir, que hay una diferencia de un 29% entre la asistencia de la familia a las reuniones escolares y que al estudiante le guste dicha situación. El tipo de participación de las familias más extendido consiste en que el profesorado informa a las familias sobre los proyectos y actividades educativas. La frecuencia de niveles más ambiciosos y complejos de participación es sensiblemente menor, probablemente debido a que exigen poner en marcha contextos, habilidades e innovaciones de un

nivel de dificultad que supera los recursos disponibles actualmente en la escuela para afrontarlos con éxito.

4. *Cómo favorecer la asistencia de las familias a las reuniones que se convocan desde el centro.* La medida destacada por un mayor número de familias como relevante para favorecer su asistencia a las actividades que se convocan desde el centro consiste en: «adaptar el horario a las posibilidades de las familias» (destacada por el 69,9%), seguida a distancia de «transmitir a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar» (48,5%).
5. *Cómo favorecer la colaboración de las familias en la solución y prevención de los conflictos.* Las medidas más destacadas son la formación del profesorado sobre cómo colaborar con las familias para resolver conflictos, la formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela para resolver conflictos, mediadores en el propio centro: alumnado y profesorado, y proyectos compartidos con encuentros programados en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.

4. RETOS Y CONDICIONES DE LA EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS DESDE LAS FAMILIAS Y SU COLABORACIÓN CON LA ESCUELA

Los cambios que actualmente vivimos generan con frecuencia resultados paradójicos, que se manifiestan, por ejemplo, en el hecho de que junto a avances de gran relevancia surjan nuevos riesgos o vulnerabilidades, con la incertidumbre y confusión que de ello puede derivarse. Es muy importante reconocer esta naturaleza paradójica de los cambios para poder desarrollar los avances, manteniendo las medidas que los posibilitan, y superar los riesgos, a los que será preciso prestar una especial atención.

Entre los principales retos y paradojas que vive hoy la educación y para los que la cooperación entre las familias y la escuela puede representar una herramienta clave, cabe destacar los que se analizan a continuación.

4.1. ADAPTAR LA EDUCACIÓN A LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA

Nunca había estado tan disponible tanta información, pero nunca había sido tan difícil comprender lo que nos sucede, por lo que la enseñanza no puede orientarse solo a la transmisión de información sino que debe favorecer el proceso de construcción del conocimiento que realizan los propios estudiantes, ayudándoles a adquirir habilidades para buscar información, para interpretarla, para criticarla o para producirla, e incorporando como un objetivo escolar favorecer la comprensión social y emocional, así como las habilidades de resolución

de los conflictos que surgen en la vida cotidiana. Y para conseguirlo, es preciso dar a la infancia y a la adolescencia un creciente protagonismo en su propia educación, enseñando a reconocer y resolver los conflictos de forma positiva, a través de la reflexión, la comunicación o la cooperación.

La gran cantidad de tiempo que pasa el alumnado fuera de la escuela delante de una pantalla, atendiendo o expresándose sin tener que esforzarse mucho, puede influir de forma importante en los procesos de atención y esfuerzo requeridos para el aprendizaje escolar e incrementar el riesgo de distracción y comportamiento disruptivo, uno de los principales obstáculos a la convivencia hoy que es preciso superar para fortalecer al profesorado y mejorar el aprendizaje y la convivencia escolar. Para erradicar este problema es necesario establecer un nuevo tipo de colaboración entre la escuela y las familias, que permita que desde casa también pueda contribuirse a superar este reto.

Conviene tener en cuenta, también, que los cambios originados por la Revolución Tecnológica reducen la eficacia de las barreras físicas creadas en la revolución anterior, exponiendo a la infancia con demasiada frecuencia a contenidos de riesgo a través de las nuevas tecnologías. Esta nueva situación ha llevado incluso a temer por lo que se ha denominado como *desaparición de la infancia*, como etapa especialmente protegida de la crueldad y el riesgo.

Es preciso, por tanto, crear nuevos mecanismos y «barreras», que sigan protegiendo a la infancia hoy: favoreciendo que los medios de comunicación mejoren su influencia en la transmisión de los valores democráticos; y a través de la alfabetización en las nuevas tecnologías, para incrementar sus oportunidades y proteger frente a sus riesgos, extendiendo dicho objetivo a la formación de las personas encargadas de la educación.

Los programas de formación en nuevas tecnologías dirigidos a familias, pueden ser destacados como una buena práctica, que ayuda a disminuir la brecha generacional existente en este ámbito. La realización de dichos programas en las escuelas contribuye, además, a establecer contextos y rutinas de colaboración familias-escuela, que pueden ser ampliados a otros objetivos.

4.2. UN NUEVO MODELO DE AUTORIDAD, COHERENTE CON LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

En el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), se encuentran los siguientes resultados sobre la autoridad del profesorado y cómo la perciben las familias:

1. *¿Ha perdido autoridad el profesorado?* El 58,3% de las familias expresa estar bastante o muy de acuerdo con que el profesorado ha perdido

autoridad, frente al 41,7% que expresa estar poco o nada de acuerdo con dicha afirmación.

2. *Condiciones que provocan la pérdida de autoridad del profesorado.* «La inadecuada educación en las familias, que no transmiten el respeto a la autoridad» es percibida como la principal condición que provoca dicha pérdida. El 70% de las familias responde estar «bastante» o «muy» de acuerdo con dicha atribución. En segundo lugar, aparecen cuatro condiciones: «el miedo existente en el profesorado a las denuncias y represalias de las familias», «falta de reconocimiento en la sociedad a cualquier tipo de autoridad», falta de apoyo de la sociedad a la autoridad del profesorado», «falta de apoyo de las familias al trabajo y a la autoridad del profesorado». Alrededor del 65% de las familias destacan cada una de estas cuatro atribuciones. Es decir, que la pérdida de autoridad del profesorado está relacionada, según las familias, con un cambio social generalizado en el concepto de autoridad.
3. *Cómo puede la escuela incrementar la autoridad del profesorado.* Las respuestas dadas por las familias a esta pregunta permiten destacar tres acciones como especialmente relevantes y eficaces:
 - *Ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo* es la medida destacada por un mayor porcentaje de familias (el 60,9%), que contrasta con el reducido porcentaje que destaca «castigar ante la más mínima falta» (2,7%). Este resultado concuerda con uno de los principales resultados obtenidos a través del profesorado, el alumnado y los equipos directivos, que lleva a destacar el incremento de la autoridad de referencia del profesorado como una de las principales condiciones para mejorar la calidad de la convivencia escolar desde todas las perspectivas consideradas.
 - *Actuar conjuntamente con la familia, formando un equipo*, es la segunda medida más destacada por las familias (por el 59,6%), resultado que refleja un reconocimiento generalizado de la necesidad de colaboración entre los dos contextos con máxima responsabilidad educativa.
 - *Hacer las clases más motivadoras y participativas para el alumnado* es la tercera medida respecto al porcentaje de familias que la destacan (55%). Resultado que concuerda con la estrecha relación encontrada entre la capacidad de control del comportamiento disruptivo que percibe tener el profesorado, su capacidad para hacer las clases interesantes y su disponibilidad para trabajar en la construcción de la convivencia.
 - *Qué puede hacer la familia para mejorar la autoridad del profesorado.* Las respuestas dadas por las familias a esta pregunta permiten destacar tres acciones como especialmente relevantes y eficaces, desde el punto de vista de las familias:

- *Transmitir el respeto a todas las personas, incluido el profesorado*, es la acción más destacada, la elige el 62,63% de las familias. Resultado que sugiere la conveniencia de insertar el respeto a la autoridad del profesorado dentro de una perspectiva integral, basada en el respeto a los derechos humanos, fundamento esencial de nuestra convivencia, para conseguir el máximo consenso y cooperación entre la escuela y las familias.
- *Hablar bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo*, es la segunda acción más destacada, la elige el 52,21% de las familias. Resultado que refleja el reconocimiento de la necesidad de apoyar específicamente desde casa la acción del profesorado.
- *Actuar conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija*, es la tercera acción más destacada, elegida por el 48,97% de las familias. Resultado que pone de manifiesto la necesidad de incluir en los planes de mejora de la convivencia acciones que permitan llevar a la práctica esta actuación, superando los obstáculos que pueda implicar para llegar también a los casos en los que resulte más difícil.

Por otra parte, también conviene tener en cuenta, que solo el 8,05% de las familias destaca la conveniencia de defender siempre la postura del profesorado delante de su hijo/a en caso de conflicto, por lo que no cabe esperar que la autoridad del profesorado pueda incrementarse a través de este tipo de apoyo, más disponible en otras épocas.

Para comprender cómo puede el profesorado ganar autoridad, conviene tener en cuenta las distintas formas de ejercer el poder, entendiendo por poder la influencia potencial de una persona para cambiar la conducta de otra; de forma que sea posible comprender los riesgos que implicaría intentar recuperar autoridad a través del poder coercitivo, castigando y dando miedo, y la conveniencia de intentarlo, a través de:

1. El poder de referencia e identificación, el mejor para educar en valores.
2. El poder de recompensa, ayudando al alumnado a conseguir los resultados académicos que desean en materias evaluables.
3. El poder legítimo, mediando como autoridad justa en la resolución de los conflictos que surgen en el aula.
4. Y el poder de experto, que el profesorado ha visto reducir en los últimos años como consecuencia de la revolución tecnológica y que puede incrementar a través de las tareas en las que se da más protagonismo al alumnado.

Para avanzar en la comprensión de cómo puede el profesorado ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo, suele resultar útil preguntarnos: ¿cómo fueron los/as mejores y peores profesores/as que tuvimos?, ¿qué

características hacen de la interacción profesorado-alumnado el contexto óptimo para educar?, ¿qué características impiden que así sea?

La mayoría de los adultos recuerdan con bastante nitidez cómo fueron sus mejores y peores profesores, así como las características de la interacción que con dichas personas establecieron. Como se refleja en los dos textos que se incluyen a continuación:

«He tenido muchos profesores que me contaron cosas que pronto olvidé, pero solo tres que crearon en mí algo nuevo, una nueva actitud, un nuevo anhelo [...]. Mis tres grandes profesores tenían algo en común: amaban lo que estaban haciendo [...], catalizaban un ardiente deseo de saber. Bajo su influencia se ampliaban los horizontes, desaparecía el miedo y se llegaba a conocer lo desconocido. Pero lo más importante de todo es que la verdad, que parecía antes peligrosa, se convertía en algo muy hermoso y querido [...]. Creo que un gran maestro es un gran artista y que escasean tanto como en otras artes. Puede, incluso que esta sea un arte superior ya que el medio es la mente humana» (Steinbeck).

«Me encuentro ahora en el aula por la que pasé, desde principios de abril de 1938 hasta finales de marzo de 1939 [...] y recuerdo algunos profesores de entonces [...], todos ellos eran relativamente inofensivos comparados con el “trozo de sebo”, el tutor que me correspondió en 1938, en el cuarto curso de bachillerato, al que no olvidaré mientras viva. Por él todavía se me encoge el alma en esta clase, 55 años después.

No, el “trozo de sebo” [...] no llevaba su antisemitismo en la solapa [...], tampoco lo expresaba en sus palabras. Sencillamente no me prestaba atención, no se dirigía a mí durante las clases, y me ponía malas notas. El “trozo de sebo” nunca me calificó con una buena nota.

Yo acababa de cumplir los 15 años, y ya no quería vivir. Quería morirme, porque ¿cómo podía soportar esa tortura diaria, esa lucha tan desigual? Y era en esta clase en la que estoy ahora donde el “trozo de sebo” me sentaba delante en los exámenes de griego y latín, separándome del resto, de forma visible para todos, para que no pudiera copiar, engañar. Porque yo era judío.

No es, pues, extraño que quisiera morirme, suicidarme, esconderme de todos: de mis padres, hermanos y compañeros de clase. En aquel terrible noviembre [...] lo intenté por fin. Pero no tenía experiencia en suicidios, y no funcionó. Aprendí que no es tan fácil quitarse la vida.

Pero el “trozo de sebo” acabó logrando su objetivo: con sus malas notas en griego y en latín consiguió que “no alcanzara los objetivos de la clase”; tuve que repetir el cuarto curso [...] y seguí recibiendo de él las habituales malas notas. En el año 1940, tras suspender de nuevo, fui expulsado» (Giordano, En: *La escuela del mañana*, *El País*, 1993, p. 6).

Como se refleja en el primer texto, los mejores profesores suelen ser descritos como personas que generan confianza, superando la tradicional reducción

de la enseñanza a la mera reproducción de contenidos, y transmitiendo el deseo de aprender y el significado del aprendizaje, que favorece la capacidad de seguir aprendiendo. Por el contrario, los peores profesores quedan asociados frecuentemente a la discriminación negativa, expresada en casos muy extremos con procesos de humillación parecidos a lo que en contextos laborales se conceptualiza como *acoso moral*. En ambos extremos influyen dos tipos de características de las que depende la calidad de la enseñanza: su adaptación a la diversidad existente entre el alumnado, así como la capacidad para lograr que el que aprende pueda apropiarse de los objetivos, contenidos y habilidades objeto de enseñanza.

En la misma dirección de lo anteriormente expuesto, los resultados obtenidos al plantear a las familias de Madrid cómo fueron los mejores y peores profesores que recuerdan (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008), reflejan que:

1. *Los peores profesores* destacan, sobre todo, por problemas en la forma de tratar al alumnado («humillar y ridiculizar», el problema más nombrado, por el 40,7%), seguido de las dificultades para transmitir el sentido de lo que enseñan («ser aburridos»: por el 37,2% y «no le entendía»: por el 32,2%).
2. *Los mejores profesores* destacan, sobre todo, por el entusiasmo que transmitían acerca de lo que enseñaban (cualidad más elegida, por el 59%), y en segundo lugar, por ayudar a confiar en las propias posibilidades y transmitir el deseo de seguir aprendiendo toda la vida (destacadas ambas por el 33,1%), seguido a corta distancia de la disponibilidad para ayudar a resolver los conflictos de forma justa (por el 27,6%).

Conviene tener en cuenta, también, que el hecho de «aprobar muy fácilmente» apenas es destacado como cualidad de los mejores profesores por las familias (solo la eligen como cualidad de los mejores profesores el 3,8% de los adultos) ni la tendencia a «suspender mucho» define a los peores profesores (solo la nombra el 11%).

Es decir, que los mejores profesores, cuya autoridad (entendida como capacidad para influir) es recordada incluso varias décadas después, logran establecer un vínculo de confianza con el alumnado y contagiar su entusiasmo por la materia que enseñan, que les permite ejercer con eficacia la autoridad como experto en su materia y convertirse en autoridad moral y de referencia, condiciones que permiten enseñar y educar al mismo tiempo.

4.3. ENSEÑAR A RESPETAR LÍMITES, DISCIPLINA Y NORMAS DE CONVIVENCIA COMO PRÁCTICA DE LOS VALORES DEMOCRÁTICOS

Como reflejo de la expresión educativa de la complejidad de los cambios que vivimos hoy, cabe considerar la dificultad que supone sustituir adecuadamente el autoritarismo de épocas pasadas por una educación democrática que

enseñe a coordinar derechos con deberes con eficacia, dificultad que se produce tanto en la escuela como en la familia, y que es destacada en diversos estudios recientes como lo más difícil de la educación actual.

Los estudios realizados sobre este tema en los últimos años llevan a destacar tres problemas familiares relacionados con la disciplina que contribuyen al modelo de dominio-sumisión, contrario a los valores democráticos: 1) la excesiva permisividad; 2) el empleo de métodos autoritarios, que incluyen con frecuencia el castigo físico, y 3) la mezcla de ambas condiciones. Con los métodos autoritarios, el adulto proporciona un modelo de dominio al que el niño se tiene que someter, con el riesgo de que intente después reproducirlo desde el papel de dominador. Cuando existe una excesiva permisividad, el niño puede llegar a convertirse en un pequeño «tirano» que intenta dominar incluso a los adultos encargados de su educación. Proporcionar desde la educación una alternativa coherente a dichas situaciones, enseñando a respetar límites sin caer en el autoritarismo ni en la negligencia, es un requisito básico para construir la convivencia democrática. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la eficacia de la disciplina mejora cuando se dan las siguientes condiciones:

1. *Las normas están claramente definidas, los adultos se comportan coherentemente con ellas y se favorece una participación activa de aquellos/as a quienes tienen que educar* en la definición de dichas normas y en el establecimiento de lo que deberán hacer si no las respetan.
2. *La disciplina debe favorecer cambios cognitivos, emocionales y conductuales.* Los adolescentes con conductas violentas suelen tener: 1) dificultades para comprender las consecuencias que su conducta produce en los demás; 2) distorsiones emocionales que les impiden sentir empatía y les llevan a culpar a la víctima de su propia violencia, y 3) falta de habilidades para afrontar la tensión y resolver los conflictos de forma no violenta. Los procedimientos de disciplina deberían contribuir a superar estos tres tipos de deficiencias.
3. *El respeto a los límites mejora cuando se aprenden conductas alternativas.* Las conductas violentas durante la adolescencia suelen ser utilizadas para responder a determinadas funciones psicológicas, como conseguir poder o integrarse en el grupo de iguales. Por eso, para evitar que estas conductas aparezcan o se repitan, conviene analizar siempre qué función han podido cumplir y cómo desarrollar alternativas tanto en el individuo como en el contexto.

En el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), se encuentra como opinión mayoritaria del alumnado que los castigos que se aplican en el centro no son eficaces para cambiar la conducta de los castigados, el profesorado y los equipos directivos destacan este problema como uno de los principales, no los siguientes resultados sobre cómo mejorar la eficacia educativa de la disciplina para que el/a adolescente no repita la conducta sancionada:

- *Analizar en cada caso por qué se ha producido y ayudar al estudiante a resolver el conflicto de otra forma* es, con gran diferencia, la condición más destacada, por el 71,92% de las familias. Condición que resalta la necesidad de basar la sanción en un análisis individualizado de cada caso, promoviendo alternativas a la conducta castigada.
- *Ayudar al estudiante castigado a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce* es la segunda condición más destacada, por el 40,21% de las familias. Con ello vuelve a ponerse de manifiesto la necesidad de insertar la disciplina en un trabajo individualizado de cada caso que favorezca la toma de conciencia de por qué es rechazable la conducta castigada.
- *Insertar la disciplina en un contexto participativo*. En tercer lugar, las acciones más destacadas giran en torno a la creación de dicho contexto: «implicar a la familia en la resolución del conflicto» (37,39%), «trabajar en las aulas, con debates sobre convivencia entre todo el alumnado» (35,49%), «acordar las normas de convivencia y disciplina entre toda la comunidad educativa, incluidas las familias» (34,9%).
- En sentido contrario, también conviene tener en cuenta lo poco relevantes que parecen para las familias tres condiciones que se limitan a especificar el tipo de castigo o las condiciones de su aplicación: «aplicar el castigo lo más próximo posible a la conducta castigada» (6,64%), «buscando alternativas a la expulsión» (9,76%), «aplicar las normas con más rigor y dureza» (10,45%).

La posible eficacia de las medidas disciplinarias propuestas por las familias es también reconocida por quienes tienen que promoverlas desde la escuela. Para favorecer su desarrollo conviene tener en cuenta que una elevada frecuencia de castigos parece ir asociada, según los resultados de este estudio, a peores condiciones en su aplicación; como si la aplicación repetida de sanciones incrementara el riesgo de activación de una rutina automática que reduce la frecuencia de las condiciones que mejoran su eficacia para evitar reincidencias. Como posible explicación de estos resultados cabe considerar que la aplicación repetida del castigo reduce el tiempo disponible para la puesta en marcha de dichas condiciones, para las que quizá sean necesarios recursos que no están disponibles en el momento de su aplicación, recursos que conviene por tanto promover. Hay que tener en cuenta también que la inserción de la disciplina en un contexto participativo supone importantes innovaciones educativas respecto al tratamiento tradicional, que convendría favorecer a través de los planes de convivencia y de formación especializada en este ámbito, dirigida tanto al profesorado como a las familias. Dos de las principales condiciones reconocidas por éstas como prioritarias para mejorar la colaboración familia-escuela en la solución de los conflictos.

El respeto a los límites se transmite en buena parte a través del proceso de elaboración y aplicación de las normas que rigen la vida en común. En este sentido, conviene tener en cuenta que la mayoría de las familias, alumnado, profesorado

y, especialmente los quipos directivos, están de acuerdo con una buena parte de los indicadores de calidad de las normas incluidos en este estudio, como son los siguientes: «las normas son justas», «el profesorado las cumple» y «el alumnado puede decir lo que piensa sobre las normas». El hecho de que, en contra de la tendencia habitual, el alumnado manifieste de forma mayoritaria (63,1%) que los estudiantes incumplen las normas en la escuela, en mayor medida incluso que la percepción expresada por las familias (48,4%) o por el profesorado (54,7%), puede estar relacionado con una insuficiente identificación con normas que perciben no poder cambiar (el 71,4% del alumnado discrepa en el indicador: «se escucha la opinión de los estudiantes para cambiar las normas», discrepancia que también expresa un 41,4% del profesorado). De todo ello se deduce la necesidad de destacar el incremento de la participación del alumnado en la elaboración y aplicación de las normas como una de las condiciones que puede contribuir a mejorar su compromiso y cumplimiento de dichas normas.

Para comprender la relevancia de esta recomendación conviene tener en cuenta que para que niños/as y adolescentes puedan apropiarse de las *herramientas democráticas* es preciso que interactúen en actividades que permitan llevar a cabo dicha apropiación, participando activamente en relaciones que expresan los valores democráticos; *porque para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio*. Participación que puede contribuir a superar las dificultades respecto a la enseñanza de normas y límites anteriormente mencionados. Los estudios realizados en contextos tan diversos como pueden ser los centros escolares, los de protección de menores o las instituciones penitenciarias, ponen de manifiesto que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y éstas se consideran un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Para valorar la eficacia que este cambio puede suponer en la Educación Secundaria, conviene tener en cuenta que la obediencia es uno de los valores menos relevantes en la adolescencia, al contrario de lo que sucede con la lealtad al grupo de pertenencia.

4.4. PREVENIR EL FRACASO ESCOLAR Y LUCHAR CONTRA LA EXCLUSIÓN DESARROLLANDO PROYECTOS PROPIOS

La escuela puede ser parte fundamental en la prevención de la exclusión, pero a veces se convierte en el escenario en el que se reproducen las exclusiones y segregaciones que se originan fuera de ella. Conviene tener en cuenta, en este sentido, que exclusión y violencia son dos problemas estrechamente relacionados.

Para afrontar los retos que se derivan de esta nueva situación es preciso establecer nuevos contextos de colaboración entre la escuela, las familias y el resto

de la sociedad, asumiendo que si aquellas no están aisladas de los problemas que se generan fuera de ellas, tampoco debería estarlo para las soluciones.

La violencia es utilizada con frecuencia como una forma destructiva de conseguir la atención y el poder que el individuo no ha aprendido a lograr de forma positiva. Por eso, para prevenirla es preciso desarrollar alternativas positivas para sentir que se influye en el entorno. Alternativas que ayudan a superar también otro de los problemas educativos que más preocupan hoy: la escasa motivación por las tareas escolares y la dificultad para esforzarse en ellas que manifiestan algunos escolares, sobre todo en la adolescencia.

Para prevenir los problemas anteriormente mencionados conviene favorecer desde la infancia el sentido de la propia eficacia, una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, de la que depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos, con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran.

La motivación de eficacia es aprendida a partir de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, y especialmente durante la infancia y adolescencia. Según como hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los/as niños/as han aprendido a anticipar unos determinados resultados (positivos o negativos) en las distintas actividades que realizan (tareas escolares, relaciones sociales, deporte...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan su eficacia.

Para ayudar a los niños y adolescentes a desarrollar la capacidad de trabajo y esfuerzo, es preciso favorecer todo el proceso que la regula:

- Ayudándoles a definir sus propios objetivos, por los que consideran que merece la pena esforzarse, elaborando planes realistas sobre cómo avanzar en su consecución, llevando a la práctica dichos planes, superando los obstáculos que surgen y valorando sus resultados, de forma que se favorezca la movilización de la energía necesaria para avanzar.
- Cuidando los mensajes que les transmitimos cuando deben superar dificultades, de forma que resulten positivos y alentadores.
- Ayudándoles a superar los problemas producidos por la experiencia de fracaso: poniendo en práctica estrategias eficaces para mejorar sus resultados, de forma que obtengan el reconocimiento que necesitan, y enseñando a definir los fracasos como dificultades a resolver, analizando qué se puede cambiar para mejorar, y enseñando a valorar el progreso aunque éste se encuentre lejos del objetivo final, con un optimismo inteligente: acostumbrándose a centrar la atención a los aspectos más positivos de la realidad, pero sin dejar de percibirla con precisión.

La motivación de eficacia puede ser destacada como un requisito para desarrollar desde la infancia la capacidad para trabajar, esforzarse por el logro

y apropiarse del futuro. Las dificultades en esta tarea se han incrementado en los últimos años, en estrecha relación con el *presentismo*. Como indicador de dicho problema cabe considerar la creencia según la cual «el futuro es tan incierto que más vale vivir al día», con la que está de acuerdo la mayoría de los jóvenes españoles (el 66% en 2000, el 68% en 2004). Actitud que se relaciona con la falta de perspectivas de futuro, puesto que disminuye cuando: 1) se superan los estudios primarios y sobre todo cuando se alcanzan los universitarios; 2) no se tienen sentimientos de fracaso escolar; 3) se leen cinco o más libros al año; 4) no se ocupa mucho tiempo viendo la televisión, y 5) a partir de los 21 años (Martín Serrano y Velarde Hermida, 2001).

Es evidente la necesidad de una estrecha colaboración de las familias con el trabajo que hay que realizar desde la escuela para ayudar a afrontar el presentismo: consensuando, apoyando y reforzando los proyectos académicos que debe plantearse cada estudiante, junto al profesorado y el resto del alumnado.

En el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010), se encuentran los siguientes resultados sobre este tema:

- *Cómo perciben las familias la relación de su hijo/a con el profesorado.* La mayoría de las familias (el 80%) percibe que el profesorado tiene para su hijo/a cualidades que caracterizan a la autoridad de referencia. Los problemas de insuficiente autoridad para influir, a los que con frecuencia se alude, parece que se limitarían a un 20% del alumnado.
- *Rendimiento y tiempo dedicado al estudio.* En general las familias son bastante optimistas en la valoración de los resultados académicos de su hijo/a, ya que la mayor parte de las valoraciones se concentran en *bien* y *notable*, por encima de los resultados que se obtienen cuando el rendimiento es evaluado directamente. Conviene recordar que también entre el alumnado se observa un sesgo optimista en este tema, que parece compartir con su familia. Respecto al tiempo diario dedicado a estudiar, la respuesta más frecuente (el 42,5% de las familias) es de 1-2 horas. Puede verse también que hay un 36,7% que se sitúa por encima de dicho tiempo, y que el 20,8% estima que su hijo/a estudia menos de 1 hora o nada. Porcentaje que coincide con el mencionado anteriormente respecto a una relación de poca calidad entre el hijo/a y el profesorado como autoridad de referencia.

4.5. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: UN MEDIO PARA LOS DERECHOS HUMANOS

Hoy debemos relacionarnos en un contexto cada vez más multicultural y heterogéneo, frente a la presión homogeneizadora y la incertidumbre sobre la propia identidad y la forma de construirla. La educación intercultural representa una herramienta fundamental para afrontar este reto, reconociéndola como

un medio para avanzar en el respeto a los derechos humanos, en cuyo contexto es preciso interpretar tanto la necesidad de la propia educación intercultural como sus límites. Para lo cual es preciso orientarla teniendo en cuenta la necesidad de avanzar simultáneamente en la construcción de la igualdad (referencias comunes y proyectos compartidos que hagan sostenible la vida en común) y en el respeto a la diferencia y a la propia identidad cultural, articulando el respeto intercultural desde una perspectiva de género.

La cooperación entre las personas y organismos encargados hasta ahora de cada uno de estos objetivos (lucha contra la intolerancia y erradicación del sexismo) puede permitir resolver con coherencia e inteligencia los conflictos que surgen al tratar de llevarlos a la práctica.

Conviene tener en cuenta, además, que el riesgo de intolerancia se incrementa cuando la presencia de otros grupos culturales se percibe como una amenaza para los propios derechos, así como la eficacia de las acciones que ayudan a entender la necesidad de la tolerancia, no solo para construir un mundo más solidario, sino también desde una perspectiva de *egoísmo inteligente*, para construir la propia felicidad. Un objetivo muy significativo en la intervención a través de las familias, ayudando a entender que:

1. *La intolerancia se basa en una simplificación de la realidad social*, percibiendo a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, sin reconocer las múltiples diferencias que existen entre ellas. El extremo de dicha simplificación se produce en el pensamiento *blanco-negro*, en el que solo existen dos categorías, sin matices ni situaciones intermedias: buenos y malos, amigos y enemigos, los que pertenecen al propio grupo y los que no pertenecen a él, perfección absoluta o imperfección total. La calidad psicológica de la vida de las personas que perciben el mundo en dos categorías suele ser muy reducida, puesto que cuando lo que les rodea no es perfecto (como sucede con frecuencia) lo ven de forma muy pesimista, como totalmente inaceptable.
2. Las personas menos intolerantes y sexistas han aprendido a detectar y a corregir dichos problemas, a través de habilidades que es necesario enseñar, para que pueda comprenderse, por ejemplo, el error que supone percibir a las personas que forman parte de un grupo como si fueran un único individuo, la necesidad de no confundir las diferencias sociales con las diferencias biológicas, y que aquellas nunca son una consecuencia automática de estas, puesto que en ellas influye de forma decisiva la historia y el contexto en el que surgen.
3. Conviene proporcionar desde la infancia oportunidades de calidad en contextos heterogéneos, *porque la tolerancia, la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto intercultural, como otros logros complejos, se aprenden con la práctica*. La calidad de dichos contextos depende de que proporcionen suficientes interacciones para establecer relaciones intergrupales de cooperación en las que compartir y conseguir objetivos con

miembros de otros grupos, y en las que aprender a resolver los conflictos que a veces origina la diversidad. Es preciso tener en cuenta, en este sentido, que en los contextos homogéneos hay menos conflictos, pero también menos oportunidades para aprender a resolverlos, y que el mundo en el que van a vivir va a ser muy heterogéneo.

4.6. IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO

Una de las paradojas más desconcertantes que vivimos hoy gira en torno a los grandes avances hacia la igualdad entre mujeres y hombres, especialmente en la juventud, y la dificultad de erradicación de la violencia de género, sobre todo en sus manifestaciones más extremas.

Como indicadores de los avances entre la juventud cabe destacar el acceso a los estudios (por ejemplo: el 58% de las personas que aprobaron en 2006 las pruebas de selectividad en España eran mujeres, que superan por tanto en un 16% a los hombres en un importante indicador de sus posibilidades de desarrollo)⁹. Como un ligero avance entre la juventud cabe considerar que el número de mujeres jóvenes que reconoce haber sido maltratada en las tres macroencuestas realizadas por el Instituto de la Mujer (1999, 2002 y 2006) sea menor al que se observa en otras edades y vaya disminuyendo con el tiempo. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que las jóvenes menores de 31 años están sobrerrepresentadas entre las mujeres muertas a manos de sus parejas o ex parejas. Lo cual pone de manifiesto que el mero relevo generacional no va a acabar con este problema ancestral y que es preciso incrementar las medidas preventivas destinadas a erradicarlo, desde la educación escolar y familiar¹⁰, articulando una cooperación mucho más estrecha entre ambos contextos y con el resto de la sociedad, para:

«Extender la prevención de la violencia a toda la población, desde una perspectiva integral basada en el respeto a los derechos humanos, que enseñe a rechazar todo tipo de violencia e incluya actividades específicas contra la violencia de género. Como reconoce la Ley integral, estas medidas deben adaptarse

⁹ Para valorarlo conviene recordar que hace 25 años tuvo que promoverse este avance a través de una campaña del Instituto de la Mujer en la que se veía a una niña y se escuchaba: «No limites su educación, es una mujer del siglo XXI». Quizá deberíamos plantearnos hoy otra campaña dirigida a las familias en la que se viera a un niño y se escuchara: «No le eduques en el machismo, es incompatible con los valores y habilidades que va a necesitar».

¹⁰ Como indicadores de los avances y limitaciones entre las familias, cabe destacar que en el estudio realizado en Madrid: el 96,7% de los padres y madres esté en total desacuerdo con que «el hombre que parece agresivo es más atractivo», resultado que pone de manifiesto un rechazo generalizado a la asociación explícita de masculinidad con violencia. Sin embargo, un 38,1% sigue estando algo, bastante o muy de acuerdo con que «los hombres no deben llorar», estereotipo que parece ser más difícil de superar y a través del cual pueden estarse reproduciendo, aunque de forma más sutil, condiciones que contribuyen al sexismo y a través de él a la violencia de género.

a cada nivel educativo e iniciarse en la educación infantil. Las investigaciones realizadas sobre este tema llevan a destacar la especial relevancia que pueden tener, en este sentido, los dos últimos años de escolarización obligatoria, en los que es posible enseñar a detectar cómo son las primeras manifestaciones de la violencia de género en la pareja y cómo evoluciona, favoreciendo la incorporación del rechazo a la violencia de género en la propia identidad en toda la población, en el momento que precede a las primeras relaciones de pareja y a las primeras violencias que en ellas se producen. Dada la relevancia de esta medida convendría que cada centro incluyera dentro de su Plan de Convivencia actuaciones para llevarla a cabo y evaluar su eficacia» (Propuestas de Actuación, capítulo 4 del *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer*, 2007, p. 183).

4.7. DEL ACOSO ESCOLAR A LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ Y LA COOPERACIÓN

Nuestra sociedad expresa hoy un superior rechazo a la violencia, y disponemos de herramientas más sofisticadas para combatirla, pero el riesgo de violencia al que nos enfrentamos también es hoy superior. Y este riesgo se expresa a veces en forma de violencia escolar. Para prevenirla es necesario romper la «conspiración del silencio» que ha existido hasta hace poco sobre este tema, y enseñar a condenarla en todas sus manifestaciones, insertando su tratamiento en un contexto normalizado, orientado a mejorar la convivencia.

Para lograrlo hay que tener en cuenta que el acoso escolar es la expresión del modelo ancestral de dominio-sumisión, que también se expresa en otras violencias, como la violencia de género o en el acoso laboral.

Los estudios realizados durante las dos últimas décadas en distintos países llevan a destacar tres características que se han producido tradicionalmente en la escuela, que dificultan la erradicación del acoso entre escolares:

- *La tendencia a minimizar la gravedad de las agresiones entre iguales*, considerándolas como inevitables, sobre todo entre chicos, o como problemas que deben aprender a resolver sin que los adultos intervengan para demostrar que son «hombres», para hacerse más fuertes, para «curtirse». Junto a esta característica es preciso considerar la ausencia de oportunidades para aprender alternativas a la violencia que ayuden a construir una convivencia escolar compatible con los valores democráticos que la escuela pretende transmitir.
- *La insuficiencia de la respuesta que la escuela ha dado habitualmente cuando se produce la violencia entre escolares*, que deja a las víctimas sin la ayuda que necesitarían para salir de la situación y suele ser interpretada por los agresores como un apoyo implícito. Esta falta de respuesta está relacionada con la forma tradicional de definir el papel del profesorado, especialmente en secundaria, orientado de forma casi exclusiva

a impartir una determinada materia en un horario específico. Y como sugieren los propios profesores, podría superarse si recibieran una formación adecuada.

- *El tratamiento tradicionalmente dado a la diversidad actuando como si no existiera.* En función de lo cual puede explicarse que el hecho de estar en minoría, ser percibido como diferente, tener un problema, o destacar por una cualidad envidiada, incrementa la probabilidad de ser elegido como víctima de acoso (a través de motes, aislamiento...). En relación a la falta de respuesta a la diversidad cabe situar, también, la falta de oportunidades de protagonismo académico positivo para muchos estudiantes, que incrementa el riesgo de comportamientos disruptivos y violentos para conseguirlo.

En los estudios sobre violencia entre iguales publicados hace cuatro años (Díaz-Aguado, [dir.], 2004), destacábamos un dato que reflejaba las contradicciones que sobre este tema se vivían en la escuela: el 34,6% de los adolescentes evaluados declaraba que nunca pediría ayuda al profesorado si sufriera acoso de sus compañeros; para justificarlo aludían a que «los profesores de secundaria están para enseñarte no para resolver tus problemas», aunque mataban que «sí pedirían ayuda a un profesor que diera confianza». Respuestas que reflejaban la necesidad de adaptar el papel del profesorado a la nueva situación, para incrementar su eficacia educativa así como la ayuda que pueden proporcionar en la prevención de la violencia.

Es preciso tener en cuenta, en este sentido, el papel que la familia puede tener para reproducir o modificar las creencias que conducen al acoso (al justificarlo o minimizarlo) y al modelo de dominio-sumisión en el que se basa (a través del sexismo, el racismo, el rechazo de los que se perciben diferentes...). En otras épocas una buena parte de la sociedad compartía muchas de estas creencias, de la misma forma que veía el acoso escolar como algo necesario para que los chicos aprendieran lo que es la vida o la violencia de género como un problema privado en el que no había que intervenir. Para erradicar todas las formas de violencia, también las que se producen en la escuela y en la familia, es preciso superar este tipo de creencias, tomando conciencia de las frecuentes contradicciones que todavía siguen existiendo sobre estos temas, como cuando se justifica que se pueda pegar a un niño para enseñarle. ¿Cómo ayudarle a entender entonces que nadie pueda pegar nunca a nadie?

Los resultados obtenidos en el estudio realizado en la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008) reflejan, a través de distintos indicadores, que el rechazo a pedir ayuda al adulto en caso de sufrir acoso, está disminuyendo. Cambio que se produce paralelo a la disminución de otros indicadores de riesgo de violencia, como ya se observaba en el estudio llevado a cabo a nivel de toda España por el Defensor del Pueblo en 2006.

La comparación de los resultados obtenidos en Madrid en 2007 y 2004 pone de manifiesto, por ejemplo, que el número de agresores que reconocen participar «pegando» a un compañero/a pasa del 3,9% al 2,19%; los que reconocen

participar «rechazándole», pasa del 7,4% al 5,63%. Junto a esta diferencia cabe destacar los siguientes resultados, que reflejan una importante toma de conciencia colectiva contra la violencia entre escolares.

En el *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria* (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2010) se encuentran los siguientes resultados sobre la colaboración entre las familias y la escuela:

1. *Las familias parecen conocer si su hijo/a es víctima de acoso escolar.* El 3,7% de las familias expresa que su hijo/a es agredido o acosado por sus compañeros. Los resultados obtenidos al preguntar directamente al alumnado detectan una prevalencia de víctimas de acoso del 3,8%. La semejanza entre estos dos resultados refleja que, a diferencia de lo que sucedía hace unos años, los casos de acoso parecen ser ahora conocidos por las familias. Un paso importante para su erradicación, que cabe relacionar con la toma de conciencia colectiva que se ha producido en nuestra sociedad sobre este tema. También parece avanzarse algo, aunque menos, en el reconocimiento del papel de acosador, puesto que el 1,1% de las familias reconoce que su hijo/a agrede o acosa a otros estudiantes con frecuencia. Esta cifra es inferior a la que se obtiene directamente a través del alumnado (el 2,5%), discrepancia que cabe relacionar con la mayor dificultad para reconocer que el/la hijo/a participa en el acoso en el papel de agresor que cuando los sufre como víctima.
2. *¿Conocen las familias las amistades que su hijo/a establece en el centro?* La inmensa mayoría de las familias conoce más de cuatro amigos/as de su hijo/a que asisten a su mismo centro educativo, siendo muy pocas (el 1,2%) las que afirman no conocer ninguno. Resultado que coincide con el 1,2% de adolescentes que afirma no tener ningún buen amigo/a en el centro educativo. En el otro extremo también hay bastante coincidencia puesto que el 67,4% de las familias afirma conocer a seis o más amigos, y el 62,9% del alumnado afirma tener seis o más buenos amigos/as.

Para erradicar el acoso escolar conviene tener en cuenta que forma parte de la estructura de relaciones entre iguales, *individualista-competitiva*, que caracteriza a la escuela tradicional, en la que los escolares han aprendido a ver el éxito y el protagonismo de los demás como incompatible con el propio; debido a la valoración que hace cada alumno de sus resultados, en relación a los demás, suele ser competitiva, es decir, que cuanto peores son las calificaciones de los otros mejores son las propias. Este tipo de evaluación puede originar reacciones negativas (envidia, hostilidad, desánimo...) cuando los resultados de los demás son mejores a los propios y hace que el esfuerzo por aprender sea desalentado entre el alumnado, contribuyendo a crear, incluso, normas de relación entre iguales que van en contra de dicho esfuerzo y a considerarlo de manera negativa (como algo característico de *empollones*). Los escolares que entran en dicha categoría tienen más riesgo de ser elegidos como víctimas de acoso.

A través del aprendizaje cooperativo esta situación puede cambiar de forma radical, porque la forma de alcanzar las metas personales es a través de las metas del equipo; lo cual hace que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando la motivación general por el aprendizaje así como el refuerzo y la ayuda que se proporcionan mutuamente en este sentido. Este cambio debe ser alentado y reforzado desde las familias y desde el resto de la sociedad, reconociendo las importantes ventajas que supone para todo el alumnado.

Al incorporar como actividad normal del aula el aprendizaje cooperativo entre compañeros, se legitima la conducta de pedir y proporcionar ayuda, mejorando con ello tanto el repertorio social del alumnado (con dos nuevas habilidades de gran relevancia) como sus oportunidades de aprendizaje. En contextos muy diversos se ha comprobado que la conducta de ayudar tiene consecuencias psicológicas muy positivas para la persona que la emite. Los niños suelen ser con frecuencia receptores de la ayuda de los adultos. Muy pocas veces tienen la oportunidad de comprobar su propia eficacia ayudando a otra persona, y de mejorar con ello su propia autoestima, sentido de eficacia personal y valores democráticos de solidaridad y responsabilidad. Se ha comprobado, además, que cuando los niños tratan de mejorar la conducta de un compañero se ayudan a sí mismos, puesto que mejoran su propia conducta en la misma dirección del cambio que intentan lograr en el otro niño.

En resumen, el aprendizaje cooperativo adecuadamente aplicado ayuda a transformar la estructura de las relaciones que se establecen en el aula, convirtiéndolas en un contexto de respeto mutuo que representa la antítesis del modelo de dominio-sumisión que conduce al acoso. Conviene tener en cuenta, además, que puede contribuir también a mejorar el rendimiento, puesto que enriquece las oportunidades académicas (dando, por ejemplo, la oportunidad de explicar) y la motivación por el aprendizaje.

4.8. PERTENENCIA A GRUPOS E IDENTIFICACIÓN CON VALORES DEMOCRÁTICOS

En la adolescencia, la influencia de los compañeros adquiere una especial significación debido a que desempeñan un papel prioritario en la formación de la propia identidad, la *tarea* vital más importante de dicha etapa. La fuerte necesidad que tienen los adolescentes de relacionarse con compañeros y sentir que forman parte de un grupo puede hacerles demasiado vulnerables a la presión, directa o indirecta, real o imaginaria, que reciban del grupo de iguales. Así cabe interpretar, por ejemplo, que una de las razones más frecuentemente aludidas para consumir drogas (incluido el tabaco y el alcohol) sea que los amigos también las consumen. Y que entre las razones por las que no detienen situaciones de acoso suelen mencionar el miedo a ser rechazados por los compañeros si lo hacen. Por eso, para prevenir estas situaciones de riesgo, hay que favorecer la integración en grupos de compañeros constructivos y enseñar a

resistir cualquier tipo de presión social cuando ésta sea destructiva, ayudando a afrontar la tensión que puede suponer sentirse diferente al mantener el propio criterio.

Aunque el grupo de iguales adquiriera una especial importancia, conviene no olvidar que el riesgo durante la adolescencia disminuye si siguen disponiendo de adultos de referencia en la familia, en los que puedan confiar para comunicarse de forma continua. En apoyo de su relevancia cabe interpretar que el hecho de seguir realizando parte de las actividades de ocio con los padres durante la adolescencia se relacione con una menor tendencia a conductas destructivas.

Por otra parte, se ha observado que la tendencia a las conductas violentas o de riesgo es menor entre los adolescentes que encuentran en su familia un claro rechazo con dichas conductas y los adultos se comportan de acuerdo a lo que expresan. En otras palabras, que para prevenir la violencia es fundamental que en la familia se critique con claridad, sin minimizarla, y que los adultos proporcionen modelos basados en el respeto mutuo, coherentes con los valores de igualdad y tolerancia, que se transmiten sobre todo con la práctica.

Para comprender el riesgo especial que puede existir en la adolescencia de identificarse con determinados problemas, como la violencia o la intolerancia, conviene tener en cuenta que su tarea básica —construir una identidad diferenciada averiguando qué se quiere hacer en la vida— origina un alto nivel de incertidumbre que, sumado al que implican los actuales cambios sociales, puede resultar para algunos adolescentes muy difícil de soportar; especialmente cuando no han desarrollado tolerancia a la ambigüedad, cuando no han aprendido a vivir el conflicto y la duda como elementos necesarios para crecer. Los resultados obtenidos en las investigaciones con estudiantes de secundaria (Díaz-Aguado, [dir.], 1996) reflejan que los adolescentes que se identifican con bandas intolerantes y violentas se diferencian, además, del resto de sus compañeros de clase, por: un razonamiento moral menos desarrollado (más absolutista e individualista); justificar la violencia y utilizarla con más frecuencia; llevarse mal con los profesores; ser rechazados por los otros chicos de la clase, y ser percibidos como agresivos, con fuerte necesidad de protagonismo, inmaduros, antipáticos y con dificultad para comprender la debilidad de los demás. Perfil que comparte algunas características con el de los acosadores escolares (Díaz-Aguado, [dir.], 2004) y que refleja como causas posibles de la intolerancia y la violencia la dificultad para sentirse aceptado y reconocido por la escuela y el sistema social en el que se incluye. Resultado que muestra la importancia que tiene proporcionar oportunidades para identificarse con adultos y con iguales de orientación constructiva para prevenir estos problemas.

Los resultados obtenidos en el Estudio Estatal de la Convivencia Escolar (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín, 2010), permiten delimitar cómo se posicionan los adolescentes ante la violencia, indicador de cómo es su identidad respecto a dicho problema.

Ante la pregunta *¿cuál es el papel que sueles desempeñar cuando insultan o pegan a un compañero o a una compañera?*, pidiendo al estudiante que se sitúe en una de las siete posiciones que se reflejan en el gráfico, se observa que:

1. *Interviene para detener la agresión o cree que deberían hacerlo: el 80,2%.* La mayoría de los adolescentes (el 68,1%) interviene para detener la violencia: el 36,3% aunque no sea amigo de la víctima (la posición más opuesta a la violencia), y el 31,8% cuando existe dicho vínculo. El 12,1% de estudiantes cree que debería intervenir pero no lo hace. En esta posición suelen estar los adolescentes que rechazan la agresión pero no se atreven a detenerla por carecer del poder suficiente dentro del grupo para conseguirlo sin miedo a convertirse en víctima.
2. *Indiferentes ante la violencia: el 13,9%.* Dentro de esta posición se incluyen un 10,9% de indiferentes claros respecto a la violencia («no hago nada, no es mi problema») y un 3% que afirma «no participo, pero tampoco me parece mal lo que hacen», expresando con ello cierta justificación de la violencia.
3. *Participan en la agresión: el 6%,* incluyendo tanto a los que la lideran (participo dirigiendo al grupo: 4,3%) como a los que les siguen (me meto con él o con ella lo mismo que el grupo: 1,7%).

POSTURAS ADOPTADAS ANTE LA AGRESIÓN A UN/A COMPAÑERO/A



Los estudios que hemos realizado reflejan que la postura adoptada ante la violencia es un importante indicador, que debe ser considerado junto a otras condiciones de riesgo y de protección, para prevenir este problema. Así se refleja en el estudio de la Comunidad de Madrid (Díaz-Aguado y Martínez Arias, 2008) realizado con una muestra de 2700 adolescentes, en el que se detecta un perfil claramente diferente entre los tres grupos, según el cual el riesgo es máximo entre quienes afirman participar en la violencia, de un nivel medio entre los indiferentes, y mínimo entre quienes la rechazan, especialmente si, además, intervienen para detenerla independientemente de quién sea la víctima. En otras palabras, que la participación en la violencia parece ser la expresión de una suma fatal de condiciones de riesgo en ausencia de condiciones de protección, a lo largo del desarrollo en los múltiples contextos en los que éste transcurre, destacando como principales problemas que originan la violencia:

1. *Las dificultades en la educación familiar*, especialmente la falta de adultos de referencia con disponibilidad psicológica para proporcionar seguridad, atención y límites, así como un ejemplo coherente de rechazo a toda forma de violencia desde los consejos que transmiten y desde la práctica de las relaciones que establecen.
2. *Las dificultades para encontrar un lugar en la escuela sin exclusión ni violencia*. El riesgo se incrementa con la experiencia repetida de fracaso, y, en general, con la ausencia de oportunidades de protagonismo positivo con profesores y compañeros. En los casos más difíciles estos problemas surgen desde la infancia (en educación primaria) y se suman a condiciones familiares de riesgo, originando conductas agresivas que se utilizan para obtener el poder y el protagonismo que el individuo no logra de otra forma.
3. *La identificación con distintos tipos de violencia y de intolerancia* (entre iguales, de género, racista...) *y la integración en grupos de riesgo*, con adolescentes que han vivido problemas parecidos y que proporcionan una especie de «refugio» de situaciones anteriores de exclusión.

5. CONDICIONES PARA MEJORAR LA EDUCACIÓN EN VALORES DEMOCRÁTICOS DESDE LAS FAMILIAS Y A TRAVÉS DE SU COLABORACIÓN CON LA ESCUELA

Las investigaciones que hemos realizado reflejan que para mejorar la educación en valores democráticos a través de la educación familiar y su colaboración con la escuela, es preciso tener en cuenta la conveniencia de:

1. **Reconocer que la educación en valores democráticos es una tarea compleja, que requiere cooperación a múltiples niveles y adaptar los contextos educativos a los retos de la sociedad actual.** Para lo

cual pueden ser necesarios cambios importantes en las actividades, papeles y escenarios educativos, facilitando la colaboración y el compromiso de todas y cada una de las personas que influyen en la transmisión de los valores democráticos, incluidas las familias y los medios de comunicación. La máxima *piensa globalmente y actúa localmente* puede ser utilizada como síntesis de la perspectiva que es necesario adoptar, para ajustar desde un esquema realista la complejidad del problema sobre el que se debe intervenir (complejidad que debe ser comprendida en el diseño y articulación de la intervención para que ésta sea eficaz) con las posibilidades de la actuación, necesariamente local, en función de las cuales valorar los avances conseguidos.

2. **Favorecer la adaptación de la familia a los actuales cambios sociales y a los retos educativos que de ellos se derivan**, reconociendo los avances producidos, ayudando a tomar conciencia de las frecuentes contradicciones que se viven, como la justificación de la violencia en forma de disciplina, y promoviendo habilidades para llevar a la práctica los ambiciosos objetivos con los que nos identificamos hoy.
3. **Desarrollar recursos de apoyo a la familia que favorezcan la conciliación de la vida laboral con la educación familiar como una responsabilidad compartida y erradiquen situaciones de exclusión.** Una especial relevancia tienen los recursos que pueden proporcionarse a nivel local, a los que todas las familias, y especialmente las que más lo necesitan, deberían poder recurrir para mejorar la solución de situaciones problemáticas. Este nivel de intervención local debe ser destacado como un medio prioritario para dar respuesta a los desequilibrios que plantean los actuales cambios sociales y la gran complejidad que implican sobre todo para el desarrollo de los colectivos más desfavorecidos, promoviendo la superación de situaciones de aislamiento entre los adultos que deben educar, favoreciendo que tengan un suficiente nivel de control sobre sus propias vidas, que les permita estar psicológicamente disponibles para compartir la responsabilidad de educar desde esquemas de cooperación.
4. **Crear contextos que favorezcan la cooperación entre la escuela y las familias y con el resto de la sociedad.** Tanto la familia como la escuela tradicionales se caracterizan por su aislamiento recíproco, que dificulta considerablemente la cooperación entre ambas y con el resto de la sociedad. Para adaptar la educación a la situación actual es preciso superar dicho aislamiento, desarrollando nuevos esquemas y contextos que favorezcan la colaboración, incluyendo en ellos también a las familias que pasan por dificultades, contextos distintos de los que en el pasado han dado malos resultados para estos casos, basados en el respeto mutuo al papel que cada agente educativo desempeña, orientando la colaboración hacia la búsqueda conjunta de soluciones

para afrontar mejor un problema compartido: mejorar la convivencia y la calidad de la educación, adaptándola a una situación nueva. Para conseguirlo es preciso: compartir el diagnóstico; crear vínculos de calidad, en los que escuela y familia se vean como aliados en el logro de objetivos compartidos; desarrollar habilidades de comunicación y de resolución de conflictos; evitar las escaladas coercitivas, y disponer de la ayuda de mediadores para las situaciones en las que resulten necesarios.

5. **Construir la democracia desde la práctica y desde la teoría, como una forma de vida**, porque para que la democracia pueda ser el objetivo de la educación debe ser también el medio, favoreciendo una participación de calidad en actividades basadas en los valores y procedimientos democráticos. Los estudios llevados a cabo, en este sentido, demuestran que cuando todos los miembros de la comunidad tienen un papel activo en la creación de las normas y estas se consideran un instrumento para mejorar el bienestar común, su incumplimiento deja de representar una mera desobediencia y pasa a ser comprendido como una incoherencia (falta de lealtad) con uno mismo y con el grupo al que uno se siente pertenecer. Para valorar la eficacia que este cambio puede suponer con adolescentes, conviene tener en cuenta que la obediencia es uno de los valores menos relevantes en dicha etapa, al contrario de lo que sucede con la lealtad al grupo de pertenencia.
6. **Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y en la participación**. Incluyendo, en este sentido, todas las relaciones que se producen en el proceso educativo: en la familia, en la escuela y entre ambos contextos. Porque la calidad de vida en cada contexto depende de la calidad de los vínculos que allí se establecen, y de que proporcionen a cada individuo la oportunidad de sentirse reconocido y aceptado por los demás, y poder responder de la misma forma. Para favorecerlo, hay que incrementar la colaboración y la participación de cada miembro de la comunidad escolar a todos los niveles, incluidas no solo las normas y la forma de resolver los conflictos (las cuestiones más mencionadas cuando se habla de convivencia) sino también las materias de enseñanza-aprendizaje: ayudando a desarrollar proyectos académicos que fortalezcan tanto al alumnado como al profesorado, y cuenten con el apoyo de las familias, de forma que sea posible movilizar la energía necesaria para adaptar la educación a la compleja situación por la que atraviesa hoy.
7. **Favorecer el sentido del propio proyecto, el empoderamiento y la capacidad para compartirlo**. Las conductas contrarias a los valores democráticos, como la violencia, son utilizadas con frecuencia como una forma destructiva de conseguir la atención y el poder que el individuo no ha aprendido a lograr de forma positiva. Por eso,

para prevenirla en la infancia y en la adolescencia, es preciso desarrollar alternativas positivas con las que lograr poder y protagonismo, promoviendo dicho desarrollo a través de condiciones que permitan también el incremento de la autoridad y del poder democrático del profesorado. Objetivos estrechamente relacionados con una de las propuestas destacadas en distintos foros internacionales sobre colectivos en desventaja, a la que suele hacerse referencia con el término de *empowerment*, traducido por empoderamiento o fortalecimiento. Y que, como se plantea en la *IV Conferencia mundial sobre las mujeres*, organizada por Naciones Unidas en Pekín en 1995, tiene tanto una dimensión individual sobre el control que la persona debe ejercer sobre su propia vida, como una dimensión colectiva sobre la forma de distribución del poder en la sociedad. Los estudios realizados sobre familias en situación de riesgo (Díaz-Aguado, [dir.], 2004) llevan a destacar el *empoderamiento* de las madres no solo como un requisito para los derechos de la madre como persona, sino también para mejorar la calidad de la educación familiar. Conviene tener en cuenta, también, la importancia que puede tener promover el empoderamiento del hombre, a través de procedimientos incompatibles con el sexismo y la violencia, para prevenir dichos problemas. Concepto que es preciso aplicar asimismo al necesario refuerzo y reconocimiento de la autoridad de referencia del profesorado, que debe ser más y mejor apoyada por las familias y por el resto de la sociedad, de forma que sea posible enseñar y educar en valores democráticos al mismo tiempo.

- 8. Fortalecer frente a las nuevas tecnologías para prevenir sus riesgos e incrementar sus oportunidades.** Para conseguirlo es preciso alfabetizar en las tecnologías audiovisuales y digitales tanto al alumnado como a los adultos encargados de la educación, extendiendo así la capacidad meta-cognitiva que la escuela desarrolla respecto a la lengua y la literatura, a estos nuevos discursos y herramientas, a través de dos tipos de habilidades, para que el alumnado pueda desarrollar una capacidad crítica como receptor de mensajes (analizando no solo los contenidos transmitidos sino también los códigos y recursos a través de los cuales se transmiten) y como *creadores de estas nuevas tecnologías*, pensando y elaborando cómo transmitir determinados mensajes a través de ellas. El hecho de expresar su resultado en una *obra cooperativa, compartida con otros* (por ejemplo, una campaña contra la violencia), que pueda ser posteriormente recordada, analizada y utilizada como objeto de identificación, favorece considerablemente tanto la adquisición de las habilidades meta-cognitivas necesarias para la alfabetización en la tecnología utilizada, como los valores que se intentan transmitir. Así, desempeñando el papel de expertos de lo audiovisual o de lo digital, se incrementa su protagonismo y se fortalece a los niños y adolescentes como ciudadanos de

este mundo tecnológico global. Para que las nuevas tecnologías puedan formar parte de la solución de los problemas que debemos afrontar.

- 9. Hacia un desarrollo sostenible de la no violencia: construyendo la igualdad, la tolerancia y los derechos humanos.** Para favorecer el rechazo general a toda forma de violencia conviene desarrollar su antítesis: la justicia, el respeto a los derechos humanos, estimulando el desarrollo de: 1) la capacidad para ponerse en el lugar del otro, motor básico de todo el desarrollo socioemocional, y que en sus niveles más evolucionados se extiende a todos los seres humanos, y 2) la comprensión de los derechos universales y la capacidad de usar dicha comprensión en las propias decisiones morales, coordinando dichos derechos con el deber de respetarlos. Al incluir el rechazo a la violencia dentro de esta perspectiva, conceptualizándola como una grave amenaza a los derechos humanos, se favorece su comprensión como un problema que nos afecta a todos, puesto que pone en peligro el nivel de justicia necesario para que se respeten también nuestros derechos. Para prevenir sus principales obstáculos es preciso desarrollar desde la escuela, con el apoyo de las familias, planes integrales de prevención de todo tipo de violencia, con componentes específicos de las más extendidas, como la violencia de género o el acoso escolar, que favorezcan simultáneamente el respeto a la diversidad cultural y la igualdad entre hombres y mujeres, en torno a unos valores compartidos, basados en el respeto a los derechos humanos.
- 10. Establecer contextos y habilidades para resolver conflictos entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las personas que tienen la responsabilidad de educar,** a través de la comunicación, la cooperación, la negociación o la mediación. Uno de dichos contextos, de gran relevancia en el desarrollo de la democracia participativa, son las asambleas de aula, que pueden desarrollarse en las tutorías, de gran eficacia para proporcionar contextos normalizados en los que (sin que nadie se sienta amenazado en ellos) puedan expresarse las tensiones y las discrepancias, y resolverse los conflictos sin recurrir a la violencia, en donde las víctimas puedan encontrar la ayuda que necesitan sin ser estigmatizadas por ello y los agresores recibir un tratamiento que favorezca cambios cognitivos, emocionales y conductuales, para prevenir reincidencias.
- 11. Desarrollar una perspectiva preventiva que garantice desde la práctica el derecho de la infancia a la protección.** Las investigaciones realizadas en las últimas décadas permiten disponer de programas de prevención y sistemas de detección de situaciones de riesgo que deberían aplicarse sobre toda la población en la infancia y en la adolescencia, para erradicar así problemas como la violencia y la exclusión que son después mucho más costosos y difíciles de curar. Y para conseguirlo es

preciso articular una colaboración en red, que haga posible la coordinación de todos los organismos y agentes implicados, incluidos los que tienen más recursos y responsabilidad en este tema.

- 12. Ajustar los medios a la complejidad de los objetivos propuestos.** Condición que es preciso aplicar transversalmente a todas las anteriores, poniendo a disposición de las personas que tienen que llevarlas a la práctica los medios que permitan adaptar la tarea educativa a una compleja situación, que obliga a resolver viejos problemas, más complejos y visibles hoy, así como afrontar retos nuevos. Estos ambiciosos objetivos exigen poner a disposición de dichas personas medios adecuados para afrontarlos, reconociendo que, de lo contrario, el desfase entre objetivos y medios puede conducir al desánimo y la depresión de las personas que tienen la responsabilidad de educar, deteriorando gravemente la materia prima con la que debe trabajar: sus proyectos, sus anhelos, su confianza en la posibilidad de mejorar la educación que debe renovar cada día.

ANEXO 1 A PONENCIA IV

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W.; FRENKEL-BRUNSWICK, E.; LEVINSON, D. J.: *The Authoritarian Personality*, Harper and Brothers, New York, 1950.
- AINSWORTH, M.: «Attachment and child abuse», en: Gerbner, G.; Ross, C.; Zigler, E. (eds.); *Child abuse: an agenda for action*, Oxford University Press, New York, 1980.
- ALLPORT, G.: *The nature of prejudice*, Cambridge MA, Addison-Wesley, 1954.
- BENGOECHEA, M. et ál.: *Informe Anual del Observatorio Estatal de Violencia contra la Mujer*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2007.
- CATALANO, R.; HAWKINS, J.: «The social development model: A theory of anti-social behavior», en: HAWKINS, J. (ed.) *Delinquency and crime*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- CIS: *Encuesta sobre Actitudes y Opiniones sobre la Infancia*, octubre de 2005.
- : *Barómetro sobre educación*, julio de 2005.
- DEFENSOR DEL PUEBLO: *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*, Defensor del Pueblo, Madrid, 2006.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Cuatro volúmenes y dos vídeos. Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1996.

- : *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad desde la educación*, Instituto de la Mujer, Madrid, 2002, un libro y dos videos.
- : *Convivencia escolar y prevención de la violencia* [en línea]. Disponible en web del Instituto de Tecnologías Educativas (ITE). http://ntic.educacion.es/w3//recursos2/convivencia_escolar/index.html, 2002.
- : *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*, Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2004. Tres libros y un video. El tercer volumen y el tercer documento de video incluyen un programa de intervención con familias de adolescentes en riesgo social.
- : *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*, Pearson-Educación/Prentice-Hall, Madrid, 2006.
- : *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid. Consejería de Familia y Asuntos Sociales, 2006.
- : (2007) *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, 1ª edición, Pirámide, Madrid, 2003.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. y MARTÍNEZ ARIAS, R.: *Las familias de Madrid ante la adolescencia y su educación: cómo mejorar la convivencia y prevenir el acoso y otras formas de violencia*. Avance de resultados del estudio, Consejería de Familia y Asuntos Sociales, Comunidad de Madrid, Madrid, 2008.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN, J.: *Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria*, Ministerio de Educación, Madrid, 2010.
- INSTITUTO de la Mujer: *La violencia contra las mujeres II. Resultados de la macroencuesta*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2006.
- KAUFMAN, J. y ZIGLER, E.: «Do abused children become abusive parents?», *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 57 (2), 1987, pp. 186-192.
- : «The intergenerational transmission of child abuse», en: CICHETTI, D.; CARLSON, V. (eds.): *Child maltreatment*, Cambridge University Press, Cambridge, Mass, 1989.
- MARTÍN SERRANO, M. y VELARDE HERMIDA, O.: *Informe Juventud en España 2000*, Instituto de la Juventud, Madrid, 2001.
- UNESCO: *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por J. Delors, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

ANEXO 2 A PONENCIA IV

PROPUESTAS DERIVADAS DEL ESTUDIO ESTATAL SOBRE LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA¹¹

Como marco general en cuyo contexto se sitúan estas propuestas, se recuerda que los resultados obtenidos en esta serie de estudios reflejan que la convivencia escolar, en general, es buena. La mayoría de las personas de todos los colectivos participantes (alumnado, profesorado, equipos directivos, departamentos de orientación y familias), califican la convivencia como buena o muy buena en casi todos los indicadores por los que se pregunta. Junto a esta positiva conclusión también hay que tener en cuenta algunos casos y situaciones que van en sentido contrario, y que deben recibir una atención especial, para hacer de la escuela lo que la sociedad espera de ella: el lugar en el que se construyen las capacidades, los valores y las relaciones que nos ayudan a ser como queremos ser, superando problemas ancestrales y afrontando nuevos retos y dificultades, para lo cual se proponen las siguientes medidas.

- 1. Mejorar la calidad del sistema educativo mejorando la convivencia desde una perspectiva integral.** Los resultados obtenidos en estas investigaciones reflejan la necesidad de reconocer que la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de la convivencia están estrechamente relacionadas. Su reconocimiento desde una perspectiva integral, que comprenda las múltiples conexiones que existen entre estos dos objetivos, puede contribuir a mejorar las políticas educativas. En otras palabras, que mejorar la convivencia es una condición necesaria aunque no suficiente para reducir el fracaso escolar, y la convivencia se construye desde cada actividad que tiene lugar en la escuela, incluida la enseñanza de las materias. La superación de este reto exige adaptar la escuela a una situación nueva, que proporcione al profesorado las condiciones necesarias para dicha adaptación y ayude al alumnado a encontrar su lugar en la escuela como contexto de aprendizaje y de convivencia.
- 2. Fortalecer la autoridad moral y de referencia del profesorado como objetivo prioritario de las políticas educativas.** El análisis de correlaciones entre los distintos indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del equipo directivo y del profesorado del mismo centro, lleva a destacar como síntesis especialmente relevante el indicador que evalúa la calidad de la influencia del profesorado con el alumnado, su

¹¹ Estas propuestas han sido elaboradas por el Grupo de Trabajo I, del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, del Ministerio de Educación, dirigido por María José Díaz-Aguado, con representación de las 17 comunidades autónomas. Fueron presentadas al Pleno del Observatorio Estatal el 16 de marzo de 2010 y serán próximamente incluidas en la publicación digital del Estudio Estatal. También estarán disponibles a través de la página web del Ministerio de Educación.

autoridad moral y de referencia. La relevancia de este resultado aumenta al encontrarlo, de nuevo, como el indicador definido a partir del profesorado, que más correlaciona con el conjunto de los indicadores de calidad de la convivencia evaluados a través del alumnado. En este indicador se incluyen cuatro formas de ejercer la autoridad, distintas del poder coercitivo basado en el miedo al castigo, que van desde el poder de premiar el aprendizaje y el buen comportamiento (ayudando a obtener objetivos que interesan) y la percepción del profesorado como alguien disponible para buscar soluciones justas, hasta la forma más compleja de ejercer la autoridad, que en cierto sentido integra las anteriores: el poder de referencia, cuya influencia puede durar toda la vida y extenderse mucho más allá de la materia enseñada, permitiendo enseñar y educar al mismo tiempo, condición que coincide con la forma destacada por un mayor número de familias como la clave para mejorar la autoridad del profesorado desde los centros: «ejercer la autoridad y transmitir confianza al mismo tiempo». De lo cual se deduce la necesidad de promover desde las políticas educativas las condiciones que permitan al profesorado ejercer esta autoridad de referencia.

- 3. Prevenir el comportamiento disruptivo para fortalecer al profesorado y mejorar la convivencia y el aprendizaje.** Los resultados obtenidos llevan a destacar el comportamiento disruptivo como uno de los principales obstáculos que es preciso superar para fortalecer al profesorado, creando las condiciones que le ayuden a actuar como autoridad de referencia. Dicho problema es el que más correlaciona con el desgaste del profesorado, restando no solo tiempo para el trabajo educativo, sino también energía e implicación para construirlo con una calidad óptima, y desencadenando en ocasiones una escalada coercitiva que puede inhibir las conductas más positivas de construcción de la convivencia, especialmente desde la perspectiva del alumnado. Para prevenir el comportamiento disruptivo conviene tener en cuenta que sobre dicho problema influyen múltiples condiciones, y de una forma especial los cambios que se han producido en la vida cotidiana del alumnado, muy diferente de la que tuvieron quienes hoy trabajan como docentes o quienes les prepararon desde la Universidad. Como indicador de algunos de estos cambios, cabe destacar la gran cantidad de tiempo que pasa el alumnado fuera de la escuela delante de una pantalla, atendiendo o expresándose sin tener que esforzarse mucho. Actividades que pueden tener una importante influencia en los procesos de atención y esfuerzo requeridos para el aprendizaje escolar. El trabajo cooperativo entre el profesorado, especialmente de un mismo centro, puede ser de gran eficacia en la reducción del comportamiento disruptivo, ayudando a compartir y generalizar las mejores estrategias y prácticas docentes. Por otra parte, para erradicar este problema es necesario establecer un nuevo tipo de colaboración entre la escuela y las familias, que permita que desde casa también pueda contribuirse a superar este reto.

4. Mejorar la eficacia educativa de las sanciones. La mayoría del alumnado considera que las sanciones escolares son justas pero ineficaces para cambiar la conducta del estudiante que ha transgredido una norma de convivencia. En esta misma dirección se orientan las respuestas del profesorado y los equipos directivos (que destacan la ineficacia de las sanciones para mejorar la conducta sancionada como un importante obstáculo para la convivencia). Problema que cabe relacionar con la dificultad de las familias respecto a la disciplina, reconocida tanto por el profesorado como por las propias familias como un importante obstáculo. De ahí la relevancia de las acciones destacadas por las familias para incrementar esta eficacia, que podrían ser consideradas como punto de partida para un diagnóstico compartido que facilitara la colaboración:

- Analizando en cada caso por qué se ha producido la transgresión y ayudando al estudiante a resolver el conflicto de otra forma.
- Ayudando al estudiante a anticipar las consecuencias de su conducta inadecuada y el daño que produce.
- Insertando la disciplina en un contexto participativo de construcción de las normas de convivencia, implicando a toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado y a las familias.
- Conviene tener en cuenta, en este sentido, que la aplicación muy repetida de sanciones puede activar una rutina automática que reduce la tendencia a insertarlas en las condiciones que incrementan su eficacia educativa. Como posible explicación de esta tendencia cabe considerar que la aplicación repetida del castigo reduce el tiempo disponible para dichas medidas y que quizá para las más eficaces puedan ser necesarios recursos que no están disponibles en el momento de su aplicación, como la colaboración con personas y organismos en los que pueda trabajar adecuadamente el estudiante sancionado para reparar el daño originado como alternativa o complemento a la mera expulsión del centro.

5. Disponer de recursos para intervenir también en los casos más difíciles. El papel de los equipos de mediación. El conjunto de resultados obtenidos a través de las distintas perspectivas refleja que si los conflictos no se resuelven de forma positiva en sus primeras fases pueden originar una escalada de confrontación que deteriora la convivencia y dificulta su solución. Las familias lo reconocen al destacar como uno de los principales obstáculos: «la tendencia de la familia y la escuela a ponerse a la defensiva cuando surge un conflicto». La disponibilidad de equipos de mediación que ayuden en estas situaciones puede ser de gran relevancia para evitar las escaladas coercitivas que deterioran la convivencia. Según las respuestas de los equipos directivos, el 23,7% de los centros de ESO dispone de un equipo de mediación. Medida que convendría generalizar a todos los centros, incluyendo en dicho equipo a

miembros que puedan actuar con eficacia a distintos niveles, con el alumnado, con el profesorado y con las familias, y que permitan conectar la escuela con otros recursos sociales necesarios para afrontar los casos más difíciles.

- 6. Evaluar la estructura de relaciones entre estudiantes para prevenir situaciones de riesgo.** Los resultados reflejan, en la dirección de los publicados en los últimos años en otras investigaciones, que la escuela y las familias están avanzando en la erradicación de las condiciones que subyacen tras el acoso escolar, un problema ancestral más visible y rechazado hoy. También ponen de manifiesto que existe muy poca variación de frecuencia de acoso entre centros (la parte de la varianza de los indicadores de acoso atribuible al centro es mínima, oscilando entre el 1% y el 3%). La principal condición de protección para no ser víctima de acoso es tener amigos/as en el centro, una buena integración en el grupo de iguales. El hecho de que no exista correlación entre el acoso evaluado directamente a través del alumnado y el número de casos de acoso conocidos por el equipo directivo del mismo centro (al que solo parecen llegar los casos más graves), pone de manifiesto la necesidad de utilizar en los planes de mejora de la convivencia procedimientos que permitan detectar cómo es la estructura de relaciones entre estudiantes, sus fortalezas y debilidades, para trabajar desde una perspectiva preventiva generalizada, que erradique las condiciones que contribuyen a la exclusión y al acoso.
- 7. Promover estructuras cooperativas y relaciones basadas en el respeto mutuo para erradicar el acoso.** En relación a lo expuesto en el párrafo anterior, cabe destacar las medidas consideradas por la mayoría del alumnado como especialmente eficaces para que no se repita el acoso: «que toda la clase apoye al estudiante agredido sin dejarle solo/a», «educar en la igualdad y el respeto mutuo para que nadie agrede al que es diferente» y «con el trabajo cooperativo, por equipos, para que la clase esté más unida»; medidas contrarias a la cultura individualista-competitiva, que subyace tras el acoso, que ayudan a crear una estructura cooperativa, mucho más coherente con los valores con los que actualmente se identifica nuestra sociedad. Los programas en los que el alumnado prosocial con buena integración entre iguales, proporciona al alumnado con débil integración apoyo para integrarse plenamente, pueden ser también de gran eficacia, y reflejan la posibilidad de basar la innovación en una utilización diferente de recursos que en buena parte ya están dentro del propio sistema escolar.
- 8. La evaluación de la convivencia escolar desde una perspectiva integral como herramienta para la mejora de la convivencia.** La investigación ha permitido definir 110 indicadores para evaluar los distintos componentes y relaciones de la convivencia escolar, desde cuatro perspectivas diferentes: el alumnado (39 indicadores), el profesorado (33 indicadores), los equipos directivos (24 indicadores) y las familias (14 indicadores). Los indicadores se agrupan en tres tipos, sobre:

- La evaluación de la calidad de la convivencia.
- Sus obstáculos.
- Las condiciones que ayudan a construir y a mejorar la convivencia.
- Las correlaciones encontradas entre los indicadores de cada centro evaluados por alumnado, profesorado y equipos directivos confirman la validez general del procedimiento adoptado. El procedimiento validado puede utilizarse, por tanto, para responder a una de las necesidades expresadas por los centros para mejorar la convivencia: disponer de procedimientos que permitan evaluarla, para utilizar esta evaluación en el propio desarrollo de los planes de convivencia, detectar avances y necesidades así como para conocer la eficacia de las acciones realizadas. La utilización de procedimientos informatizados de recogida y procesamiento de la información pueden ser de gran utilidad para conseguirlo, reduciendo al mínimo el tiempo y los recursos necesarios para la evaluación. Para facilitar la aplicación de dichos procedimientos en el autodiagnóstico de los centros parece conveniente que sean proporcionados por el Ministerio de Educación, desde el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.

9. Promover la calidad de las relaciones en el centro como comunidad, el apoyo entre el profesorado y la formación en convivencia como condiciones de protección. Un importante indicador de la calidad de la vida del profesorado y de su disponibilidad para construir la convivencia es su sentido de realización personal. Entre las condiciones que permiten predecir el sentido de realización personal del profesorado destacan, además de las dos características ya comentadas, sobre la autoridad de referencia y la ausencia de comportamiento disruptivo: el hecho de haber realizado cursos sobre temas relacionados con la convivencia (resolución de conflictos, prevención de la violencia...), y la percepción del centro como una comunidad, que se preocupa por el bienestar de cada uno de sus miembros, y trabaja activamente por construir la convivencia más allá del trabajo individual que cada docente lleva a cabo en sus clases. Conviene, por tanto, crear condiciones que garanticen relaciones de calidad, disponibles para una amplísima mayoría del profesorado, a todos los casos. Este resultado recuerda el obtenido entre el alumnado, sobre la necesidad de relaciones de amistad en el centro como elemento general de protección, expresado como eslogan de algunos programas con el título: «Nadie sol@ en el recreo», que convendría extender también al profesorado así como al resto de los miembros de la escuela. Lo cual vuelve a poner de manifiesto que la escuela del siglo XXI debe superar la antigua estructura individualista-competitiva, estableciendo también entre el profesorado una estructura cooperativa con buenas redes de amistad, que fortalezcan a todos y a cada uno de los individuos que forman parte de la comunidad escolar.

10. La prevención como estrategia básica de la construcción de la convivencia. La globalidad de los resultados obtenidos refleja las dificultades existentes para mejorar la convivencia, utilizando solo medidas coercitivas que, aunque necesarias, son insuficientes. Es decir, que también en la convivencia escolar prevenir es mucho mejor que curar. En el estudio se identifican cuáles son las principales condiciones que ayudan a prevenir, desde cada una de las perspectivas evaluadas. Por ejemplo, a través del profesorado, se encuentra suficiente evidencia en torno a las evaluadas a través de los siguientes indicadores:

1. Adaptar la educación a la diversidad del alumnado.
2. Organizar los contenidos de forma que favorezcan el interés y el control de la atención en el aula.
3. Distribuir al máximo la atención y el protagonismo entre todo el alumnado.
4. Utilizar la cooperación, el consenso y la cohesión.
5. Enseñar habilidades para construir una convivencia de calidad.
6. Prevenir el sexismo y el racismo.
7. Establecer normas y sanciones justas y coherentes.
8. Promover la participación del alumnado en las normas de convivencia.
9. Promover nuevas formas de colaboración de las familias.

11. La prevención de la exclusión y la violencia. Las correlaciones encontradas entre las distintas conductas destructivas en el alumnado (hacia compañeros, hacia el profesorado y hacia sí mismos/as (en forma de consumo de drogas) reflejan la necesidad de prevenir estos problemas desde una perspectiva integral, que incluya tratamiento específico de cada uno de estos problemas y erradique las principales condiciones generales de riesgo respecto a dichas conductas destructivas: la ausencia de oportunidades de protagonismo positivo en el aula tal como son percibidas por el propio estudiante, la justificación de la violencia y el haber escuchado a los adultos de referencia la conveniencia de utilizarla como forma de resolución de conflictos. De lo cual se derivan tres importantes pautas de prevención de la violencia:

- Incrementar las oportunidades para que todo el alumnado tenga experiencias de éxito y protagonismo positivo en la escuela, viendo en el profesorado un aliado para su consecución.
- Programas de educación en valores, que enseñen a rechazar toda forma de violencia, desarrollar la empatía, coordinar derechos con deberes y establecer relaciones basadas en el respeto mutuo, la tolerancia y la igualdad.

- Promover la colaboración escuela-familia en la prevención y tratamiento de los problemas, de forma que pueda llegar también a los casos más difíciles, orientando la colaboración de forma positiva, en torno a un objetivo compartido: mejorar la educación, y contando con la colaboración y el apoyo de profesionales y recursos que permitan llegar también a los casos de mayor complejidad.

12. Promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias. El conjunto de los resultados obtenidos en estos estudios refleja la necesidad de promover una colaboración más estrecha y continuada entre la escuela y las familias, que permita actuar desde una perspectiva proactiva, antes de que surjan los problemas, para prevenirlos. Las respuestas dadas por las familias sobre cómo mejorar esta cooperación proporcionan claves muy relevantes para conseguirlo:

- Con formación al profesorado sobre cómo colaborar con las familias en la prevención y resolución de los conflictos.
- Con formación a las familias sobre cómo colaborar con la escuela en la prevención y resolución de los conflictos.
- Poniendo en marcha proyectos compartidos, con encuentros programados, en los que las familias y el profesorado colaboren periódicamente.
- Adaptando el horario de las reuniones que se convocan desde el centro a las posibilidades de las familias.
- Transmitiendo a las familias las ventajas de la participación, los resultados que ha dado o puede dar.

Es posible que, de esta forma, puedan ponerse en marcha dos de las acciones destacadas por las familias como fundamentales para contribuir al incremento de la autoridad del profesorado desde su propia familia:

- Actuando conjuntamente con el profesorado, con una comunicación continua sobre la situación de mi hijo o hija; y hablando bien del profesorado en casa, manifestando confianza y respeto por su trabajo.

13. Mejorar la convivencia y prevenir la violencia desde una perspectiva de género. Tanto cuando se considera la adaptación académica (rendimiento, expectativas de seguir estudiando, falta de absentismo...) como la convivencia (entre estudiantes, con el profesorado, disponibilidad para detener la violencia, tolerancia, colaboración en la construcción de una convivencia de calidad...), se observa que las alumnas están sobre-representadas en los indicadores positivos y los alumnos en los negativos. Estos resultados sobre diferencias de género reflejan la necesidad de plantear los planes de convivencia y los programas de prevención de la violencia desde una perspectiva que tenga en cuenta dichas

diferencias, de forma que pueda erradicarse el modelo dominio-sumisión que conduce a los obstáculos de convivencia detectados en este estudio, tanto entre los alumnos como entre las alumnas, ayudándoles a sustituirlo por un modelo basado en el respeto mutuo y en la igualdad, como expresión cotidiana del respeto a los derechos humanos con el que nuestra sociedad se identifica como modelo general de convivencia.

- 14. Incluir las medidas anteriores en la formación del profesorado** debe ser destacada como una de las principales herramientas de las políticas educativas, teniendo en cuenta que la responsabilidad de construir una convivencia de calidad afecta a todo el profesorado. Parece necesario, por tanto, incluir los objetivos mencionados (especialmente en los puntos 1-4, 7, 9-13) en la Formación Inicial y en la Actualización Docente de todo el profesorado de Primaria y, especialmente de Secundaria, desde una perspectiva que permita comprender dichos objetivos y que proporcione la supervisión y otras condiciones necesarias para garantizar su puesta en práctica. El Máster para Profesorado de Secundaria recientemente iniciado, puede ser una extraordinaria oportunidad para avanzar en este sentido.
- 15. Promover las habilidades para una convivencia de calidad en el resto de la comunidad escolar, y especialmente en el alumnado y en las familias.** Los retos, objetivos y problemas mencionados con anterioridad, exigen que también el alumnado y las familias adquieran y practiquen habilidades y condiciones nuevas, para las cuales, como reconocen las propias familias, pueden necesitar formación. Por eso, conviene poner en marcha políticas educativas que favorezcan dicha formación desde los centros educativos, así como a través de su colaboración con el resto de la sociedad.
- 16. Difundir los resultados, conclusiones y propuestas del Estudio Estatal de la Convivencia Escolar** a múltiples niveles, sobre todo entre: los centros educativos, los centros de formación del profesorado, especialmente del profesorado de secundaria —nivel al que se refieren estos estudios— así como a través de los medios de comunicación. Parece conveniente realizar dicha difusión de forma que se transmita al mismo tiempo: los positivos resultados generales obtenidos en estos estudios, así como los casos y situaciones que van en sentido contrario, y que deben recibir una atención especial, para hacer de la escuela lo que la sociedad espera de ella. Es importante transmitir al conjunto de la sociedad que desde el Observatorio Estatal de la Convivencia se han puesto en marcha mecanismos para detectar dichos problemas, conocer cuáles son las condiciones que sobre ellos influyen e iniciar o reforzar medidas adecuadas para su erradicación.

DEBATE PONENCIA IV

MODERADOR: MANUEL ÁNGEL AGUILAR BELDA

Si les parece, iniciamos el intercambio de opiniones con María José, que quiere comentar previamente una cuestión.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Al final del texto de la ponencia, se incorporan las propuestas educativas que se derivan del estudio que hemos realizado con la colaboración de 40 000 personas, como muestra que representa al conjunto de la sociedad española.

La primera propuesta que nos pareció muy importante transmitir al equipo investigador, integrado por miembros del Ministerio de Educación, representantes de cada Consejería de Educación de las comunidades autónomas y un especialista en violencia de género de la Delegación del Gobierno de la Comunidad de Madrid, es que mejorar la calidad del sistema educativo significa mejorar la convivencia desde una perspectiva integral, es decir, que fracaso escolar y problemas de convivencia están estrechamente conectados y que, si queremos erradicar el fracaso escolar, es imprescindible entender cómo se siente cada persona en la escuela. Si el profesorado está falto de energía porque tiene mucho comportamiento irruptivo difícilmente se va a movilizar en este tema. Si hay un alumnado difícil donde se han unido condiciones de riesgo y no encuentra su lugar y quiere protagonismo y lo busca de forma negativa, va a tener fracaso escolar.

La segunda propuesta que hicimos, extraída de lo expresado por los estudiantes, los profesores y los equipos directivos de los centros, es que resulta fundamental la autoridad de referencia del profesorado. Aquellos centros cuyos equipos directivos dicen que sus profesores tienen más autoridad de referencia, los profesores perciben mejor convivencia. Aquellos centros que los profesores dicen que tienen mejor convivencia los alumnos perciben que los profesores tienen autoridad de referencia, es decir, que si hubiera que integrar en un objetivo para mejorar nuestras escuelas es conseguir que los profesores tengan autoridad de referencia o lo que habitualmente se llama autoridad moral, es decir, que el profesor sea percibido como un aliado por sus alumnos, no como un enemigo. Si es percibido como un enemigo estamos perdidos con los adolescentes. Que sea percibido como un aliado para sacar buenas notas, para ser protagonista de actividades interesantes. Esto es fácil de conseguir cambiando el método de enseñar, que está obsoleto, por un método más actual.

Además, que el profesor transmita a sus alumnos que está preocupado por la justicia también incrementa mucho su autoridad, así como que muestre cualidades que a los alumnos les interesaría tener y, por lo tanto, que se identifiquen con él. Esto da a los profesores un poder y una influencia que

les permite enseñar y educar al mismo tiempo, permite llevar a la práctica lo que dicen los padres, transmitir confianza y enseñar al mismo tiempo.

INTERVINIENTE SIN IDENTIFICAR

Buenas tardes. En primer lugar agradecer a la organización la gran calidad de las ponencias y a los ponentes su claridad en la exposición que ha sido magnífica. También esta mañana hemos disfrutado mucho con la ponencia.

Quería pedir alguna matización a la exposición que se ha hecho al principio acerca de esas 11 000 familias. Se ha hecho una exposición muy interesante acerca del cambio que se ha producido en la institución familiar a raíz de la Revolución Industrial primero, cuando aparece, efectivamente, una familia nuclear, pero me parece que en el momento actual hay, además de los cambios que se han producido en el seno de la familia, creo que hay un mayor abanico de situaciones familiares que quizá tengan también su reflejo en la manera de entender las relaciones de esas familias con la escuela.

Me refiero a que existen en la actualidad muchos tipos de familias, de carácter monoparental, desestructuradas y, lo que es más habitual, en la que padre y madre trabajan que da poco tiempo de calidad para dedicar a los hijos. Entonces la aclaración sería pedir si en el estudio ha sido posible en esas 11 000 familias hacer alguna matización en este sentido, según la forma de la propia familia, y si hay también alguna matización por nivel social. Es decir, creo que en la muestra había una parte de colegios públicos, colegios concertados, colegios privados, y que también había una participación de todos los territorios del Estado, pero me gustaría saber si existe también este otro tipo de matices acerca de las familias, y también si hubiera en el estudio alguna relación entre estas diferencias familiares y ese alumnado que está más próximo a la violencia, ese 6%, o que es indiferente ante la violencia, si se han podido cruzar esos datos o no, y si no se han cruzado, si está previsto hacerlo en un futuro.

Gracias.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Muchas gracias. En el estudio estatal de las 11 000 familias no se estudió la relación entre las distintas estructuras familiares, esta variable no se ha estudiado todavía, pero por supuesto que son datos que pueden analizar. Yo creo que ese sería un nuevo tipo de investigación coherente con los valores de la democracia, muy interesante, porque produce empoderamiento a todas las personas que participan. Empoderamiento para incrementar su conocimiento en el tema estudiado. Esa parte ha sido especialmente interesante.

Sí sabemos, porque ese dato sí lo cruzamos, que las horas que ayudan al estudio están relacionadas con el nivel educativo de los padres, es decir, era esperable, los padres con menor nivel de estudios ayudan menos a sus hijos adolescentes a estudiar. A veces la CEAPA me dice: «Pero no les vamos a poner a los padres a ayudar a hacer los deberes a los hijos». No es eso tanto como ayudarles a organizarse, por ejemplo, a establecer un horario, si están cuatro horas delante de una pantalla, difícilmente van a poder tener energía para trabajar mucho haciendo los deberes. La familia sí puede ayudar al estudiante a organizarse y aplicar un plan acordado con el profesor y aplicarlo cada día, porque hemos visto en el estudio de Madrid que las familias se preocupan mucho cuando llegan los suspensos, o sea, no es exacto que la familia no se preocupe por esto, lo que pasa es que se preocupa tarde. Hay que prevenir y habría que establecer esos planes compartidos en donde se determine la hora para estudiar, el sitio para estudiar, las tareas a elegir, horarios sostenibles, además, enseñar al niño a autorregular sus procesos durante todo el estudio porque, como consecuencia de la revolución tecnológica, las pautas de autorregulación de nuestra disciplina cognitiva han cambiado, tenemos muchísima más dificultad de atención.

Sí sabemos, también por el estudio de la Comunidad de Madrid, cómo son las familias de ese 6%. Y tienen unas condiciones de riesgo familiar claras, les faltaba un adulto de referencia disponible, esto sale en todos los estudios de prevención, como algo fundamental. Este 6% se queja de que sus padres no están disponibles para ellos. Además, este 6% dice que en su casa le han aconsejado que emplee la violencia, que los problemas se resuelven con violencia más que con alternativas. O sea, hay una socialización para la violencia. Por lo tanto, si esa familia transmite eso al adolescente, cuando la escuela llama a esa familia para resolver el problema que plantea el adolescente, no nos deberíamos extrañar mucho de que después de llamar a esta familia, tengamos dos problemas: el que había en un primer momento y el que la familia plantea cuando llega.

Para estos casos, sobre todo para los más extremos, porque puede haber un enfrentamiento violento con el profesor, sería interesante que hubiera equipos de mediación, porque las escuelas no están preparadas en muchos casos para afrontar estas dificultades. Sabemos que un 23% de las escuelas tienen equipos de mediación, deberían tenerlos todas, equipos de mediación especializados en las dificultades que tienen estudiantes, profesores y familias, para que cuando se produce este encuentro no se produzca una confrontación y muchísimo menos violencia. Además, en este 6% de adolescentes, son muchísimos más chicos que chicas; se identifican, tienen grupos de compañeros que comparten esta identificación con la violencia y algo muy importante, tienen fracaso escolar y se llevan muy mal con los profesores, es decir, no tienen oportunidades de éxito académico. Aquí tenemos el perfil del adolescente que nutre las bandas violentas, tienen dificultades para sentirse importantes sin recurrir a la violencia. No tienen amigos, no tienen

apoyo de los profesores, no tienen apoyo de la familia y nadie les ha enseñado a respetar límites.

En su casa ha habido una de estas dos cosas, o un modelo autoritario que el adolescente repite, o un modelo muy permisivo que le ha permitido hacer de tirano, han reforzado la antidemocracia, por lo tanto el adolescente ha empezado a tiranizar a los adultos, lo ha conseguido y lo consigue también en la escuela y, a lo mejor, han intentado parar esa actitud cuando es muy tarde y con métodos autoritarios, es decir, una mezcla de autoritarismo y negligencia. Yo he visto que a veces algunas madres dicen: «Es que yo soy muy blanda con mi hijo, o no, yo no soy muy blanda», pero resulta que lo que hacía era que: o le pegaba o le dejaba. De ninguna de las dos maneras aprenden los valores de la democracia. En consecuencia, sí que se ve claro cuáles son las condiciones de riesgo de este problema que tanto nos preocupa.

Muchas gracias.

JUAN JESÚS MÍNGUEZ

Agradezco su explicación. Realmente me ha hecho trabajar silenciosamente; dos son las reflexiones que me llevo para analizarlas en el ámbito de la Defensoría del Pueblo en Argentina, en el área correspondiente. Usted habló de la utopía y la resignificación que usted hace de la utopía de Moro, la profundiza también Bobio.

Y la otra, y no podía dejar de compararlo con el proceso educativo en mi país, Argentina, en otro momento de la historia que ratifica su tesis, cuando usted plantea que una generación es capaz de cambiar las cosas. Dos ejemplos muy cortos pero que me permito compartirlos en este ámbito tan exquisito de reflexión, que es la generación del 37, de 1837, del cual formaba parte Sarmiento, un gran hacedor de la educación de mi país, un país en aquella época con un grado de analfabetismo imponderable. Y la otra, es lo que fue capaz de cambiar el proceso de la reforma universitaria del 18 y cómo esa idea puede germinar en una generación. Coincido con la temporalidad que usted plantea de ayer, en 1918 eran más años, pero es posible con una idea, planteándose esa utopía como objetivo posible, que se renueva y se aleja, que se convierte en otro objetivo, así que yo le agradezco infinitamente a usted y a todos los organizadores haberme permitido compartir tan profundas reflexiones.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Muchas gracias.

Buenas tardes, soy Pedro de Andrés Romero, presidente de los editores. No voy a hablar como editor. Voy a hablar como ciudadano, ciudadano que ha sido en principio alumno como todos, luego he sido profesor y luego padre de estudiantes. Me parece acertadísima la idea de la mediación, en todos los ámbitos, hay ámbitos de alta conflictividad y otros de baja conflictividad, pero entiendo que si hubiera una labor continua de asistencia y de formación para los profesores, fundamentalmente, porque son en cierto modo los que se están enfrentando, los que salen al ruedo a lidiar con lo que se les venga encima, pero también de otra manera los padres, la cosa podría ir un poquito mejor.

Y me voy a permitir recurrir a una anécdota de primera mano que he visto. En una clase de informática, el profesor descubre a una alumna que se ha ido al baño, que no está en lo que está sino que está en Tuenti y tiene ahí una foto del profesor de gimnasia, «qué guapo es fulanito». La sanción fue una expulsión de una semana, por sacar la foto de «qué guapo está fulanito». Jurídicamente la infracción es del profesor, porque está entrando en un área privada a la que no tiene acceso. Ese ejemplo marca que ahí hubo una falta de formación adecuada en el profesor para saber sus derechos, sus deberes, y que aquello, al final en la familia aquella, constituyó una especie de tragedia, hubiera sido manejada de otra manera, porque si a esa familia se le dice, tres semanas de castigo sin venir a clase, porque has utilizado tu tiempo de clase para hacer una actividad que no estaba, lo habrían entendido, pero no porque se metieran en un ámbito privado. Consecuencia: la Comisión de Mediación ahí hubiera hecho, si lo hubiera habido en este caso, una labor seguramente magnífica, pero si previamente hubiera habido un conocimiento digamos razonable de los derechos y los deberes de cada quién, hubiera sido mejor.

Concluyo. Creo que es importante que se dediquen recursos a la formación tanto de profesores como también de los padres en lo que se pueda, que eso es más difícil.

Gracias.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Muchas gracias. Su intervención me recuerda a una de las conclusiones muy importantes del estudio, los castigos que se ponen en la escuela no son eficaces y lo destacan los equipos directivos, el profesorado, y lo reconocen los estudiantes en su mayoría. Dicen que son justos los castigos en su mayoría, más del 50%. Eso probablemente quiere decir que el castigado ha hecho algo, que no se le castiga porque sí, que incluso puede ser justo. Pero si le decimos si es eficaz, la mayoría dice no, y están todos de acuerdo, incluidas las familias, también. Aquí tenemos una gran tarea pendiente porque

los castigos no sirven para cambiar la conducta de los castigados. Es una tarea pendiente de la democracia.

Yo soy catedrática de Psicología y sé cómo tiene que ser eficaz un castigo y concuerda totalmente con lo que dicen las familias. Lo primero que hay que hacer, para que un castigo sea eficaz, es analizar, es la primera propuesta de las familias, la situación individual del castigado, no aplicarle automáticamente, rutinariamente sin pensar el decreto de deberes y derechos, no, hacer un diagnóstico de por qué hizo eso que merece un castigo, y ayudarle a entender que lo que hizo está mal. El castigo debería ayudar a entender que eso está mal. Además, aunque entiendas que está mal, si no te arrepientes no cambias. O hay un malestar emocional por haber hecho eso, o los seres humanos difícilmente cambiamos, el concepto de arrepentimiento que suena antiguo es muy importante. Entonces el castigo y la intervención de la persona que lo aplica, que tiene que ser un castigo educativo, tendría que ayudar a que la persona se sienta a disgusto por lo que hizo, que se arrepienta, y este arrepentimiento, que es una emoción difícil de manejar y puede ser peligroso si es muy intenso, porque podría dar lugar a más violencia, tiene que culminar en una acción reparadora que libere esa emoción negativa y que enseñe al castigado a asumir las consecuencias de su conducta, cuando alguien hace algo indebido, eso tiene que tener consecuencias y tú tienes que reparar el daño que has hecho.

Este sería el castigo que funcionaría si, además, se ayuda al castigado a buscar una alternativa. Si esa chica estaba muy aburrida en clase y por eso quiso ir a buscar algo más entretenido en Tuenti, o si busca ahí una emoción, un riesgo o un protagonismo que no encuentra, ella tendría que reconocer que eso es lo que buscaba y habría que ayudarla a realizar todas estas funciones psicológicas importantes, de acuerdo a las normas de convivencia. Esta sería la disciplina ideal. Si además se inserta en una democracia participativa que es lo que también piden las familias, perfecto, con normas compartidas por todos y que desobedecerlas sea deslealtad con el grupo, ahí tenemos que llegar.

LEONCIO FERNÁNDEZ

Soy Leoncio Fernández, de la Fundación S. M. En primer lugar, y de nuevo públicamente, felicitarla por la ponencia que me parece sugerente e interesante para poderla llevar a la práctica en muchos temas educativos. Quiero prestar atención al tema del fracaso escolar, al análisis que se hace en estas páginas del mismo y llamar la atención sobre las cinco grandes medidas que podrían evitar o disminuir el fracaso escolar.

Dice que esa actitud de que el futuro es tan incierto y más vale vivir la vida y, por tanto, no preocuparse de que haya por parte del alumno fracaso o no, esa actitud, dice, disminuye cuando se superan los estudios primarios. Pues

arbitremos todas las medidas posibles para que nuestros alumnos acaben la primaria, e incluso acaben con éxito la secundaria.

Segundo, no se tiene sentimiento de fracaso escolar, es decir, no se educa en el convencimiento de que vas a ser un fracasado. En tercer lugar se leen cinco o más libros al año. En cuarto lugar, no se ocupa mucho tiempo viendo la televisión, y por último, un tema que parece interesante y sugerente, se tiene más de 21 años, es decir, que en muchos de los fracasos escolares lo que hay es una disonancia madurativa de lo que le está pidiendo el sistema escolar al alumno o a la alumna que, desgraciadamente, acaba convirtiéndose en un fracasado o uno más de los que engrosan ese número, porque de hecho muchos de esos alumnos luego los recuperamos por la vía de educación de adultos, la obtención del graduado con más de 18 años, etc. Entonces, llamo la atención sobre eso porque me parecen cinco medidas de una gran sensatez relativamente poco costosas, y fáciles de ayudar a evitar y a disminuir el fracaso escolar.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Así es; es un perfil obtenido en el estudio 2000 de Juventud Española y que en estudios posteriores vuelve a salir en una cifra muy preocupante, es lo que llaman los sociólogos *presentismo*, es decir, que especialmente los adolescentes creen que el futuro no les pertenece, que como el futuro no depende de ellos no se preocupan de él, pero esto que lo cree más del 60% se concentra en esas condiciones de riesgo. Si tú crees que el futuro no te pertenece porque no vas a construirlo y no te lo va a regalar nadie. Tenemos una juventud que tiene una alienación, de aquí viene la dificultad para esforzarse, esforzarse entonces ¿para qué? Yo creo que es fundamental que eso que se dice tanto de la cultura del esfuerzo, esforzarte para conseguir un objetivo que tú te has planteado como objetivo, determina que tenemos que ayudarles a que se apropien de su destino, por eso tienen que aprender a trabajar, y para que se apropien de su destino el objetivo no lo tengo que poner yo que soy la profesora, lo tiene que poner, lo tiene que decidir él o ella, tiene que decidir con mi ayuda y con su familia, yo quiero esto. Esto es lo que más cuesta, la apatía del adolescente que está cansado porque tiene fracaso crónico le ha llevado a no desear nada, a hacer como que ni lo quiere porque cree que no lo va a conseguir. Lo quería, pero es como esa fábula de la zorra y las uvas, salta, salta, salta la zorra para coger las uvas y después de saltar cinco veces dice: —¡Bah!, están verdes. Los adolescentes con el éxito académico dicen esto también. Entonces hay que ayudarles a recuperar que ellos soñaron tener proyectos y éxito, que los recuperen y que el profesor sea percibido como un aliado para conseguirlo, no como alguien que inevitablemente les castiga y los padres que echen una mano en este proceso, porque mientras este motor que a veces está como oxidado, el motor de aprender y el motor de trabajar y el motor de esforzarse después de ver tanta pantalla hay que volverlo a poner en funcionamiento y

que no se desanimen al primer fracaso o al primer obstáculo. Lo que hay que hacer es ayudarles a definir objetivos, a elaborar planes, a aplicar planes realistas, objetivos alcanzables, pequeños objetivos para llegar a la utopía, poco a poco, y que cada día los padres y el profesor le ayuden a ver que está avanzando, y rectificar el plan cuando no da resultados. Esto es enseñar a esforzarse.

Cómo ser optimista, inteligente, no deformar la realidad, que eso es malísimo, no quedarte con la interpretación de la realidad que te da energía para mejorarla, pero percibirla con precisión, entonces esto se aprende y se enseña; de hecho cuando se hace mal es porque se ha aprendido otro mecanismo, entonces en esto escuela y familia tienen que cooperar, porque si no esto no funciona bien, obtendremos esa tasa de fracaso escolar. Si empezamos a resolver esto y los estudiantes no tienen tanto comportamiento irruptivo, el 21% del profesorado dice que tiene comportamiento irruptivo a menudo o muchas veces, y sabemos qué es lo que más les desgasta.

Lo que más desgasta al profesorado hoy es que llegue a clase y el alumno de la primera fila se ponga a bostezar y lo haga ostensible y los dos de atrás se pongan a hablar y todos le transmitan que no les importa nada lo que el profesor puede contarles, y efectivamente, el profesor que se creyó que su tarea podía ser importante, que soñó quizá que podía ayudar a construir un mundo mejor, y de repente llega a clase intentándose creer y le transmiten de una forma tan manifiesta que a sus alumnos no les importa nada, esto impide volvértelo a creer, ¿y qué provoca esto en el profesor? Despersonalización. Ya ni desea llegar a sus alumnos, ya ni se lo plantea.

De nuevo el empoderamiento, empoderamiento para los adolescentes, empoderamiento para el profesor, proyectos compartidos y éxito para todos, y esto con la estructura individualista competitiva que nos legaron en la Revolución Industrial no se puede conseguir. Porque me dicen los profesores: Yo sé que mi compañero tiene ese problema, sale de clase descompuesto, hasta despeinado, con la cara desencajada y le digo, qué tal, y me dice, bien, no me lo puede contar, no me puede pedir ayuda, cuando en el propio instituto habría compañeros que le pueden ayudar porque saben cómo se resuelve ese tema, pero necesitaríamos una estructura cooperativa, necesitaríamos una comunidad educativa que crea en la igualdad, en la libertad y en la fraternidad, que crea que en la escuela, todas y cada una de las personas que forman parte de la escuela se tienen que sentir queridas y reconocidas, tienen que saber que son un miembro importante de la escuela, que si sales de clase con la cara desencajada, que la otra persona te pueda decir, te pueda ayudar, y que él pueda decir si me puedes ayudar.

Los profesores que vienen a nuestros cursos a veces nos cuentan que tienen acoso de sus estudiantes. Es raro, pero existe. Cuando le decimos, ¿quieres que mandemos a un estudiante del máster para ayudarte?, me dice, sí, pero que no se entere el equipo directivo. Ni en la escuela ni en la universidad hay cultura

de la cooperación. En el siglo XXI esta estructura individualista competitiva es insostenible, tenemos que cambiarla. Y esto va a llevar un tiempo, pero eso forma parte de la tarea. Y erradicará el fracaso escolar, comportamiento irruptivo, desgaste del profesorado, es toda una cadena. Y algo que no se dice a veces cuando se habla de los valores de la democracia. Los valores de la democracia se construyen en educación para la ciudadanía, se construyen en las tutorías, pero se construyen también cada minuto que se pasa en la escuela, se construyen cuando se ponen las calificaciones, se construyen por la forma de enseñar y de aprender. Si la forma de enseñar y de aprender es excluyente y los alumnos perciben que la calificación es injusta, es muy difícil enseñar democracia luego de 4 a 5. Sería algo así como decir que una democracia puede tener el ritual del voto pero luego tener una economía y un poder extraordinariamente mal distribuido.

La riqueza en la escuela son las calificaciones, es el protagonismo y eso se transmite en cada minuto y tiene que haber igualdad de oportunidades y tiene que haber libertad para poder hablar en todas las actividades escolares y el profesorado tiene que transmitir un modelo coherente con esto y entonces bien enseña y educa valores democráticos a la vez, en matemáticas o en cualquier otra asignatura. El profesor sabe que lo tiene que explicar, porque la racionalidad y la inteligencia es un principio de la democracia y una autoridad democrática tiene que ser coherente con esto y explicar sus razones, y si se ha equivocado tiene que reconocerlo. Entonces en matemáticas también enseñas democracia.

INTERVINIENTE SIN IDENTIFICAR

Sí. Yo ya he felicitado personalmente a María José por su ponencia pero no me importa volver a felicitarla en público porque realmente es un placer escucharla. Se aprende mucho.

Hay dos cuestiones que quería plantear, una tiene que ver con la respuesta a la pregunta que se ha dado con el tema del castigo, quizá querría abrir un poco más el abanico, el foco y referirme a la aplicación de las normas. Al menos, en algunos trabajos también hechos por nosotros, se ve que al menos en secundaria el tema de la aplicación de las normas, y no solo aplicación, la creación de las normas que también sería muy interesante, pero bueno, la aplicación es un tema muy conflictivo. De hecho, si mal no recuerdo, en nuestras muestras de secundaria salían que aproximadamente el 60% de los alumnos consideraban que los profesores, aparte de ser incoherentes en la aplicación, unos y otros, que no aplicaban los mismos criterios, el mismo profesor aplicaba las normas injustamente a unos sujetos y a otros, el porcentaje bajaba algo en el tema de los padres, pero también creo que superaba el 50%. Sin embargo en la respuesta se ha apuntado, con buen criterio, que la primera condición para que un castigo o una norma tenga un efecto positivo, es valorar las condiciones del sujeto.

Claro, el problema está en que eso, según cómo se haga, el resto del alumnado lo puede percibir como injusticia y otra vez llegamos seguramente a la misma conclusión, que el único modo de resolver esa especie de conflicto es haciendo partícipe al propio alumnado en la toma de decisión y en la revisión. Para eso estarían las tutorías e infinidad de instrumentos.

Alguna de las experiencias más exitosas que hay en este sentido tienen que ver con la incorporación de los propios alumnos a la toma de decisiones en la aplicación de las normas, en algunas experiencias, incluso en primaria, incluso con mediadores de conflictos con una cierta formación, estamos hablando de chicas y chicos de 10-11 años, e incluso con su título de mediador asumido en el centro, es decir, fórmulas que consiguen efectivamente que ese riesgo de que una aplicación se considere injusta, no tenga efectos negativos como de hecho los está teniendo.

La otra cuestión que me interesa se refiere a los retos que se han planteado en el apartado cuarto, se ha puesto en primer lugar, no sé si el orden tiene algún sentido concreto o no, pero en cualquier caso aparece adaptar la educación a la revolución tecnológica, un tema que a todo el mundo en este momento nos está preocupando mucho, pero lo que me interesa es ver qué relación tiene este reto con el tema de la colaboración familia escuela, familia profesorado que es el contexto en el que está planteado y con el tema de la educación en valores democráticos, es decir, porque normalmente cuando se aborda el tema de las nuevas tecnologías y su incorporación al sistema educativo, suele estar planteado desde otro punto de vista. Me gustaría que apuntara un poco en ese sentido.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Muchas gracias. Los castigos no solo tienen la función de que el castigado cambie, tienen otras dos funciones a las que la escuela suele dar prioridad, por eso opta por castigos como la expulsión.

En primer lugar el castigo tiene que mandar un mensaje a la colectividad de que aquello es inaceptable, entonces puede haber castigos educativos que sin embargo puedan ser percibidos como muy blandos en relación a la falta cometida, entonces tendría efectivamente que cuidarse esto mucho. Y el castigo también tiene que mandar un mensaje muy claro a la víctima, porque la violencia, por ejemplo, desde el punto de vista psicológico, es difícil de erradicar porque da una fuerte sensación de poder, y a veces no solo sensación. El violento se siente un héroe y la víctima se siente culpable. Una de las cosas que más cuesta curar de las víctimas es ese sentimiento de culpabilidad. Entonces, para que se curen, es muy importante que la sociedad, que la comunidad, que la escuela, que la familia ponga las cosas en su sitio y diga quién es culpable, quién es víctima, porque esa sanción tiene un sentido de justicia,

de equilibrio, de reparación con la víctima, que es importantísimo. Y esto, que se pide para el conjunto de la sociedad, que es una de las bases del Estado de Derecho, también se tiene que producir en la escuela.

Entonces, habría que buscar castigos que consigan las tres cosas y la clave es hacerles partícipe, no solo desde primaria, desde los 5 años, cuando los niños elaboran la constitución del aula, por ejemplo, en una de nuestras aulas de 5 años, elaboraron su constitución, la elaboran, la votan, la firman con dibujitos, y luego habían decidido también poner los castigos que va a haber cuando alguien incumple las normas de todos y una de las normas era no alborotar en clase, y había un niño alborotando por la clase y una de sus compañeras le dice, Jaime, ahora te tienes que quedar quieto, como si fueras una estatua de sal, porque lo dice nuestra constitución. Es perfecto, o sea, no es porque lo manda la profesora, porque te va a castigar, tú te tienes que quedar quieto y te lo digo yo que soy tu compañera, porque hemos aprobado esa norma y esa sanción. Efectivamente, son mucho más eficaces porque la motivación para obedecerlas es muchísimo más poderosa y no se debilitará en la adolescencia, por ser más interna.

Y luego lo de la revolución tecnológica cómo afecta a familia y a la escuela. Las dos se tienen que adaptar, es decir, si tenemos estos adolescentes que pasan cuatro horas delante de una pantalla en su cuarto sin que nadie les vea, ahí suceden muchas cosas, una de ellas es un gran riesgo en el que han trabajado mucho en el Ararteko, un gran riesgo de que a través de estas comunicaciones que establecen con otras personas o páginas web en las que entran, estén muy desprotegidos. Entonces cómo llegar a todas las familias para que la familia entienda qué es lo que tiene que hacer en esta situación. Es difícil llegar a todas las familias si no es a través de la escuela y los medios de comunicación; son las dos grandes herramientas, los medios de comunicación a un nivel superficial, pero luego a un nivel mucho más minucioso y sólido, la escuela. Además las escuelas también pueden, y lo están haciendo ya algunas, crear en la propia escuela, en el espacio escolar, escuelas de padres en nuevas tecnologías. Lo utilizan en un doble sentido, para acercar a los padres a la escuela y que la sientan como un territorio propio y de paso enseñarles a ayudar a sus hijos, a proteger mejor a sus hijos, pero además es muy importante que los padres no queden al margen de la revolución tecnológica, el empoderamiento de toda la ciudadanía en este momento pasa por que no sean analfabetos digitales, para protegerles mejor, para que luego no queden debilitados en estrategias de estudio y también para acercar a los padres a la escuela a través de las nuevas tecnologías, incluso muchas familias nos propusieron que esas reuniones de padres a las que no vienen, sobre todo la familia que más lo necesita, o vienen poco, podrían venir mucho más si se utilizaran las nuevas tecnologías.

Una de las cosas que se hace, es lo habitual, es que el estudiante lleva la oferta para participar en un programa pero no es un programa para explicar a los padres lo que tienen que hacer, que eso es humillante, o para decirles que han hecho cosas mal que todavía es peor, no, es un programa de colaboración

para buscar soluciones a un objetivo compartido, mejorar la educación y además para extenderlas a otras familias. Entonces algunas madres dicen, yo si puedo ayudar iré encantada. Entonces damos la oferta al alumno, la lleva a sus padres, el padre interesado ya sabe las fechas y se le ofrecen las ventajas, que ese taller da para la familia y entonces el padre contesta al final de la página que está interesado en participar, y escribe qué correo electrónico o a qué móvil u otro medio, sobre todo móvil para mandar un SMS, se le puede dar información del taller, y entonces cuando falta un día se le manda un SMS que dice: «Te recordamos que mañana es la primera sesión del programa de colaboración con las familias y que tu participación es importantísima, contamos contigo». Entonces los padres, que a lo mejor iban a encontrar otra cosa más interesante que hacer, van, porque está personalizado, porque saben que su ausencia se va a notar. Es decir, usar estas nuevas tecnologías para mantener esa comunicación continua, es enormemente eficaz. La tasa de abandono de los padres a estas sesiones, que suele ser de un 50%, baja a menos del 10% con esta sencilla fórmula.

PATRICIO DE BLAS ZABALETA

Soy Patricio de Blas, del Consejo Escolar del Estado. En parte, aquello por lo que había pedido la palabra ya se ha resuelto con la intervención de este último compañero del Ararteko, pero sin embargo creo que merece la pena insistir un poco más. Vamos a ver, las sanciones, estoy de acuerdo con usted en todo esto, este enfoque que estaba dando, pero yo iría un poco más al fondo, es decir, no solo las sanciones, es el reglamento de derechos y deberes de los alumnos que la LODE lo concebía dentro de los derechos y las obligaciones que enumeraba, lo concebía como el esquema fundamental de educación integral del alumno, pero no solo eso, es la base de la democratización de la escuela, eso es lo que pretendía la LODE, y de la educación cívica. Y sin embargo ese es uno de los aspectos en los que menos hemos avanzado a lo largo de todos estos años.

Por ejemplo, en la definición y en la concreción de los derechos que no era la LODE, es decir, todavía hoy cuando han transcurrido 25 años de la aprobación de la LODE, los reglamentos de derechos y deberes, lo más que hacen es repetir el listado de derechos que reconocía la LODE. No se ha hecho ningún esfuerzo en concretar, por ejemplo, cosas más tangibles y más concretas, el derecho a la imagen del alumno. Se ha hablado aquí del derecho a la equidad o a la igualdad de trato, pero también pues el derecho a ser oídos, ¿cómo se concreta el derecho a ser oídos?, que es un derecho que tiene el alumno como ciudadano, pero a veces ni siquiera uno se coge, por ejemplo, el reglamento de alumnos de la Comunidad de Madrid y ni se molesta en trasladar los derechos de la LODE, dice, los derechos son los que dice el artículo tal de la LODE. Pero claro, eso mismo hemos hecho con las obligaciones, es decir, tampoco se ha avanzado

nada en decir cuáles son las obligaciones, los deberes de los alumnos, el deber del estudio, bueno, concretemos en los reglamentos a ver el deber del estudio en qué se traduce, y en qué se traduce el respeto a los demás que componen la comunidad educativa, y estoy absolutamente de acuerdo con usted, las sanciones.

Claro, ese sí que es un capítulo curioso y resulta que cogemos los reglamentos y todavía la sanción estrella sigue siendo la expulsión de clase, es decir, quitar de en medio al que estorba, por un día, por una semana, por el tiempo que sea, o esa otra cosa tan pintoresca que es como para ayudar al alumno a odiar permanentemente, es decir, copia diez veces el reglamento de disciplina o tal aspecto del reglamento de disciplina, o sea, justo aquello que debiera ser la base de la educación, por todo esto que usted comentaba y estoy absolutamente de acuerdo, el cómo se construye la ley y cómo esa ley que se construye entre todos obliga por contrato a todos, esa es, me parece la base.

Teniendo además como hay ahora la disciplina o la materia de educación para la ciudadanía donde se puede potenciar una reflexión teórica sobre esto, pues estamos perdiendo una ocasión. Tal vez lamentablemente lo que pasó aquí es que de repente nos entró a todos la histeria por la violencia escolar y los reglamentos, pues se han convertido en el reglamento de disciplina para ver cómo atajamos y no hemos ido al fondo educativo que esto tiene.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Muchísimas gracias. En el estudio se encuentra que los centros que castigan más castigan peor. Es fácil de explicar, claro, si castigan mucho no les da tiempo de poner en marcha medidas que mejorarían la eficacia educativa del castigo como, por ejemplo, ese diagnóstico individualizado, como por ejemplo buscar sanciones que generen los tres cambios, el cambio cognitivo, el cambio emocional y el cambio conductual en el castigado. Entonces castigan de forma muy automática y lógicamente el castigo no va a funcionar y cada vez van a necesitar más, y es una escalada de sanción castigo que acabará probablemente en la expulsión definitiva de esos alumnos, pero entonces lo que se pone de manifiesto aquí es que hay en nuestros centros un automatismo respecto a las sanciones y yo creo que también respecto a los reglamentos. Se hacen de manera muy rutinaria, muy automática en demasiadas ocasiones, basándonos en principios de democracia representativa. Entonces efectivamente los estudiantes están representados y las familias, en el Consejo Escolar que elabora el reglamento, o que lo aprueba, pero cuántos estudiantes hay en los consejos escolares, ¿cuántos?, hay muy pocos.

Tampoco es que estas dificultades las tengamos solo aquí. Yo he tenido el privilegio de colaborar con Laurence Colbert de la Universidad de Harvard, él puso en marcha un enfoque que llamó de «comunidades justas», basado en la

idea de que llevar la esencia y la forma de la democracia a las escuelas, a las prisiones, ayudaría a madurar a las personas en el sentido democrático de responsabilidad, coordinando deberes y derechos. Y entonces sus seguidores en Chicago comprobaron en una escuela, en la que implantaron la democracia representativa, algo parecido a nuestros consejos escolares, y los profesores les dijeron: «Con esto solo cambian los tres alumnos que van al consejo», que no lo necesitaban porque son excelentes ciudadanos. Al resto no les llega, no se enteran, no sirve para que aprendan la práctica de la democracia. Para que los demás aprendan la práctica de la democracia, hay que avanzar en el concepto que piden las familias para el pacto de democracia representativa como complemento de la representativa, no como sustitución.

Democracia participativa sería que haya en todas las aulas asambleas de aula, que se reúnan periódicamente en pequeños grupos, se preocupen por cada miembro y que cada miembro sea importante para hacer las propuestas, y que esas propuestas sean defendidas por los delegados, en juntas de delegados con los tutores, por ejemplo, juntas por cada curso o juntas de nivel.

Dicen los de Harvard que a los alumnos les cuesta mucho sentir que tienen poder real en la escuela. Nuestros delegados ¿qué poder tienen? Cuando yo pregunto esto a mis estudiantes en la facultad me dicen: «Ninguno». Hacen propuestas y no van a ninguna parte, no tienen poder real, es una ficción. Entonces no nos deberíamos de extrañar tanto que nos cueste transmitirles el compromiso con la democracia porque tenemos una democracia con muchas vulnerabilidades. Insisten los de Harvard en que es muy importante que se puedan crear comisiones paritarias donde los estudiantes sean el 50% y los profesores el 50%, y esto a los profesores les da mucho miedo. Entonces dicen que, por ejemplo, se cree una comisión para mejorar la ecología del centro, que esto a los profesores no nos daría miedo, no nos quita poder para mejorar la ecología del centro, los baños, los patios, las casillas, los pupitres, entonces los profesores se sorprenden de lo sensatos que son los estudiantes y de que además en las decisiones no se divide en dos bandos profesores-estudiantes, no, para aprender la democracia hay que dar poder y responsabilidad, y esto hay que darlo desde la práctica, así se quitará el presentismo, que tienen miedo a la responsabilidad, pues el miedo se quita ejerciéndola, y quieren el poder y van juntos, no puede haber uno sin la otra, pues dónde se lo vamos a enseñar, se lo tenemos que enseñar en la escuela en las materias y con las normas, pero yo cuando explico esto digo, yo llevo 20 años intentando transmitir en las escuelas que hay que hacer esto y consigo muchas cosas en las aulas, en el aprendizaje cooperativo, pero en esto no consigo casi nada. Bueno, a veces sí, hay, por ejemplo, una escuela que se ha creado con todos estos principios y desde el momento de creación de su proyecto y ahora es una realidad de 1 500 estudiantes. Y es magnífica, y a las familias les encanta, y los profesores están entusiasmados, es decir, utopía no es algo extraño de unos locos en una isla, no, no, es algo que funciona lo que pasa es que cuesta.

Estoy totalmente de acuerdo con lo que ha dicho. Muchas gracias.

Hola, buenas tardes. Quisiera irme un poco tranquila esta tarde a mi casa. Yo soy directora de un instituto y he sido madre de unos niños adolescentes, conflictivos, que han ido a mi propio instituto cuando yo no estaba allí, por supuesto. Entonces esta idea que igual hemos repetido varias veces a lo largo de estos dos días, de que los responsables de la educación en democracia somos las familias, los padres, yo no la comparto. Yo creo que hay otros ámbitos que son todos los ámbitos que se producen a partir de las tres de la tarde cuando o hay padres que no lo saben hacer bien, o no hay padres, que tienen que participar en esto también.

Nosotros, esta idea de que la escuela «puede hacerlo todo» es mentira, pero aunque podamos hacer algo, necesitamos el apoyo del resto. Los niños a las tres de la tarde cuando salen a la calle, no tienen nada, muchos de ellos nada, no tienen ni padres siquiera, y no hay nadie que se ocupe de ellos, por lo tanto no se pueden educar ni en democracia ni en nada. Entonces está bien, haremos lo que podamos, me gusta todo lo que decís, pero se nos ha olvidado una parte muy importante, que es ni la familia ni la escuela sino algo más, algo más que me hubiera venido bien a mí que me hubieran apoyado cuando he tenido a mis hijos, y es que cuando salían pues podía haber un club deportivo, pero no estos clubes que hay ahora que también tienen un señor que es el que manda y les manda hacer un deporte muy rígido, sino un sitio donde hubiera de verdad una enseñanza basada en la participación democrática y otros ámbitos que no se ocupan de esto. Nada más.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Cuando me refería a las propuestas, a este apoyo que proporcionar a las familias, desde el punto de vista de intervención local, me refería a que tuve que resumir en dos líneas, me refería a este apoyo. Educa a toda la sociedad, y hoy más que nunca, porque están tremendamente influidos, los medios de comunicación son absolutamente imprescindibles para lo bueno y para lo malo, son responsables de muchas de las dificultades que tenemos, pero también tienen y pueden formar parte de la solución, por ejemplo, el avance contra el acoso escolar o el avance contra la violencia de género, que hay avance en las dos cosas, hubiera sido imposible en el poco tiempo que se ha producido sin contar con el trabajo importante de los medios de comunicación. Y, por supuesto, estas redes locales para proporcionar esos lugares de ocio, para llegar donde las familias no llegan con los horarios, para apoyar a una familia que atraviesa por dificultades, porque hay una persona sola en casa, porque hay un proceso de violencia, porque la escuela es imposible que pueda hacerlo sola.

En ese mundo nuevo que queremos construir estamos todos, lo que pasa es que, a veces, es verdad, puede interpretarse mal lo que hemos dicho. Yo de

ninguna manera quería, en ningún momento de mi ponencia, transmitir esa idea, por eso si lo ha parecido, lo corrijo.

El mundo lo crea toda la sociedad, lo que hace la escuela es intentar enseñar en ese mundo que la sociedad anhela tener, y si además lo que queremos no es reproducir el mundo tal como está sino transformarlo, de hecho la escuela, muchas veces, lo que se encuentra es que en ella se reproducen los problemas que se crean fuera; fuera se crea el racismo, fuera se crea la pobreza, fuera se crea la exclusión, fuera se crea la violencia de género, fuera se crean dificultades fuertes en algunos estudiantes, fuera están los medios de comunicación, el profesor solo no puede contrarrestar todas esas influencias. Pero dicho esto, el profesor puede hacer más cosas de lo que a veces se cree, porque hay un deporte colectivo en este momento, a veces no somos tan distintos de los adolescentes, de pensar que la responsabilidad de todo lo que nos sucede, de todo lo malo que nos sucede está fuera.

En este mundo global todo está interconectado y en estos problemas complejos nadie, ninguna pieza del rompecabezas puede resolverlo solo, luego en el momento que estalla el problema cuando cree que la culpa la tiene el de fuera acierta, pero no tiene toda la razón, ni toda la causa que provoca el problema está fuera, ni toda la solución. O el profesorado entiende que con los medios adecuados y el apoyo de toda la sociedad tiene una posición privilegiada para transformarla o no podrá ejercer bien su labor. Es un tema de medios, de objetivos y de apoyo, porque sería un error también que debilitaría al profesorado, infravalorar lo que pueden conseguir, igual que es un error gravísimo sobrevalorarlo. Nadie tiene una varita mágica para conseguir cosas imposibles sin los medios adecuados. Los profesores tampoco.

INTERVINIENTE SIN IDENTIFICAR

Es por continuar la reflexión sobre esto. Hay cosas que solo la familia puede hacer, es decir, que lo que el chico no aprenda en su casa no lo podrá aprender fuera. Pero resulta que la escuela y el instituto es la única ocasión que tiene de convivir entre iguales, sometido a unas reglas, entonces lo que no haga la escuela en este campo no se puede hacer en ninguna otra parte. Bien es verdad que la escuela no lo puede hacer todo, pero en lo que se refiere a la convivencia entre iguales, en lo que se refiere a la aceptación de las reglas, en lo que se refiere a que uno la ha hecho y la paga porque hay una sanción que está establecida por las normas en las que él ha participado, eso si no lo aprende en la escuela es muy difícil que lo aprenda luego.

PILAR LUCENDO

A raíz de una frase que ha pronunciado en su anterior intervención Patricio, que era la histeria ante la violencia de los chicos en la escuela, a esta institución,

el Defensor del Pueblo, le ha preocupado mucho, especialmente desde el año 2000. Se hizo un estudio en el año 2001, que se actualizó después en el año 2006, y la sensación que sacamos es que cada vez hay menos violencia en la escuela, lo que ocurre es que hay más conciencia en la comunidad escolar de lo que es la violencia entre iguales. Yo recuerdo cuando socialmente estaban muy admitidas las bromas, bromas muy duras, en los colegios mayores a los novatos, y eso no deja de ser violencia entre iguales, y sin embargo eso hoy día está prohibido. Pero sin embargo, sigue habiendo. El violento hace ostentación de que es violento, no lo oculta mientras que hay ocultamiento por parte de la víctima, lo cual quiere decir que está mejor visto socialmente el manifestarse como violento, como héroe violento, que el manifestarse como víctima. O sea, que sigue siendo un tema preocupante.

Pero yo quería preguntaros a los que estáis aquí, que os dedicáis a la tarea docente, qué impresión tenéis vosotros en este sentido aparte de los que hayan dado estudios como este u otros muchos que se han hecho y también llamar la atención sobre un hecho. Yo creo que perjudica bastante la histeria, lo que decía Patricio, los medios de comunicación ayudan mucho, pero a veces la noticia para un medio de comunicación no es que un perro le muerde a un hombre sino que un hombre le muerde a un perro y entonces crea alarma, la propia noticia crea alarma. Y hay también profesionales de la alarma y yo creo que la comunidad educativa tenía que denunciar a esos profesionales de la alarma que viven de crearla sobre la violencia entre iguales en la escuela y que si hiciéramos caso a lo que sale de los estudios que se promueven y que publican, pues estaríamos ante una escuela que está en guerra, y la escuela no está en guerra. Por eso, quería conocer un poco si hay alguna opinión al respecto María José. Gracias.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Lo que sabemos, según todos los indicadores, es que es una batalla en la que vamos avanzando, me refiero a la lucha contra el acoso escolar. Había una tendencia antes y es que las víctimas no lo contaban en casa, que ahora en buena parte está desapareciendo, porque el porcentaje que nos sale de víctimas de acoso cuando preguntamos directamente a los estudiantes o cuando preguntamos a las familias, es exactamente el mismo.

Baja la tasa, la prevalencia de los que dicen que están sufriendo acoso. En el estudio sale, si no recuerdo mal, que es un 4% de víctimas, un poco menos y una cifra menor de acosadores, empleando el procedimiento que toda la comunidad científica dice que hay que emplear en este tema, que es explicar detalladamente lo que es el acoso y preguntarle: —¿Ha sufrido durante los dos últimos meses con frecuencia esta situación?, entonces nos sale esta cifra, nada que ver con la que dan estos mensajes de la alarma con un titular escandaloso, si hubiera un 40% de niños acosados no sería acoso, qué se hace contra una persona, sería la guerra, sería la guerra civil en la escuela, habría dos bandos,

y entonces no sería ese concepto, ese concepto por su propia naturaleza se produce contra alguien que está aislado y que es elegido porque está indefenso. También sabemos que las escuelas se están movilizandoy que ponen en práctica fundamentalmente medidas coercitivas.

Otra cosa muy interesante, por eso decía que ha cambiado toda la sociedad, es que antes ese comportamiento se fomentaba desde las familias porque se transmitía a los niños, si te pegan, pega, incluso a las niñas. Si te pegan, pega, ¿por qué?, porque si no te pegaban más. Esto hay que cambiarlo si queremos transmitir el Estado de Derecho. En el Estado de Derecho tú no te tomas la justicia por tu mano y respondes con violencia a la violencia. En el Estado de Derecho se detiene la violencia por supuesto, porque hay otras alternativas, la autoridad legítima, equipos de mediación podrían ser el paralelo a otras instituciones sociales y sanciones. Y pautas y mecanismos de resolución de conflictos y de arbitraje. Todas las familias tienen que apoyar esto. Hemos detectado que menos del 10% de las familias dicen que dan ese consejo. Podremos pensar, hombre, pretenden dar buena imagen, pero solo el 28% de los adolescentes dicen que lo han oído con frecuencia y a los adolescentes les gusta mucho escribir todo lo que los adultos hacemos mal, por lo tanto me creo ese 28% de adolescentes. Es decir, que el tradicional consejo de dominio-sumisión y venganza por venganza, está en retroceso.

Yo creo que es otro de los avances, y sobre todo como necesitamos seguirnos creyendo que ese otro mundo mejor es posible, cada vez que tenemos un dato tan sólido como este que demuestra que podemos cambiar la cultura, cuando cada uno, como decía esta profesora, hace su papel, los medios su papel, las autoridades y la Administración su papel, las familias su papel, los estudiantes su papel y el profesorado el suyo, pero con todo, con el resto del puzzle muy bien armonizado y queda mucho por recorrer pero avanzamos. En las otras tareas que tenemos si conseguimos movilizar a todos los agentes, avanzaremos al mismo nivel. O eso tenemos que creer.

ÁNGEL SABÍN

Tomando esta última referencia de que cada uno cumpla o tenga su papel, yo tengo una visión un poco distinta, de cómo es difícil que cada uno asuma su papel. Y voy a hablar de un centro de secundaria, no de primaria sino de un centro de secundaria y donde he visto dónde surgen los problemas.

Hay un problema que se deriva de la estructura de los institutos, con el cambio que se produce desde la LOGSE los alumnos que llegan a los institutos, bueno, se deshacen los grupos naturales que hay en primaria, entonces llegan al instituto de varios sitios. Primera condición, por ejemplo, en mi instituto no ha habido ningún incidente de acoso, ni lo hay, entre compañeros que vienen

del mismo centro de primaria, que se conocen desde los tres años y se conocen los padres y han estado conviviendo.

Segunda cuestión es cómo se organiza el centro al llegar los alumnos de procedencias distintas, y que pierden la homogeneidad que tenían antes, la homogeneidad de un centro, y se convierte en un centro muy heterogéneo en costumbres que traen de los centros. Y después otro aspecto que incide también en los institutos, en los centros de secundaria, es que los alumnos aparecen con otros programas. Por ejemplo, se puede decir que todos los problemas de convivencia que ha habido el año pasado, tres expedientes, tres alumnos del PCPI, ninguno era del centro, los tres venían de otro.

Es una población que se disgrega, que no va, trabaja con los mismos objetivos, con las mismas líneas del centro y eso va creando problemas y es donde surgen los conflictos, entonces es muy difícil que cada uno mantenga su papel, porque no hay posibilidades. Y luego, en el caso de la Comunidad de Madrid, la última modificación que ha hecho del decreto, derechos y deberes, pues había problemas de eficacia, de resolverlos pronto, era un proceso muy largo y lo resolvió diciendo, pues el director resuelve y eliminó la comisión de convivencia, con lo cual si el director resuelve y es el que tiene que averiguar, estudiar la situación del alumno, lo hace él mismo todo.

En definitiva, creo que sobre todo en secundaria, esos aspectos inciden mucho. El interés de estos alumnos son otros problemas que van unidos al fracaso escolar, comportamientos, hábitos y el no tener tampoco asumida la responsabilidad que tienen los otros alumnos.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Es muy interesante el análisis que haces sobre la estructura de cada grupo y la existencia de casos de acoso escolar, porque efectivamente cuando se estudian se ve que el acoso, que siempre es la expresión de múltiples causas de riesgo y ausencia de condiciones de protección, es decir, no es algo simple que surja por una única causa, pero está muy relacionado con la estructura del grupo, estructuras de confrontación, estructuras muy poco cohesionadas, generan mucho más acoso, hasta tal punto que aconsejamos, además, el acoso está extendido por todo tipo de centros, como ya encontraban en los estudios del Defensor del Pueblo. En el estudio estatal hemos visto que la variabilidad de frecuencia de situaciones de acoso entre centros es muy reducida, no hay tampoco variación entre comunidades autónomas, forma parte de la cultura ancestral tal como se la hemos transmitido a los adolescentes, unida a otras condiciones de riesgo y de personalidad que están muy distribuidas entre todas las clases sociales.

Lo que aconsejamos en una de las propuestas que tiene el anexo de mi texto, es que además no hay correlación entre el acoso detectado directamente entre

estudiantes y el acoso que percibe el director que es global. La correlación cabe pensar que es que quizá lleguen solo los casos más graves. Entonces lo que se aconseja a partir de aquí, que coincide con lo que se aconseja en otros países, por eso está tan extendido, por eso ha cambiado al cambiar toda la sociedad, es que en los centros escolares se cuente con instrumentos para evaluar la estructura del grupo, se detecten vulnerabilidades, es decir, alumnos que están muy aislados, que tienen una integración muy débil y entonces están en riesgo de que alguien que quiera autoafirmarse los elija como víctimas posibles, a veces es porque son de una minoría étnica, no hablan la lengua de la escuela, tienen otro aspecto físico o una discapacidad, o no encajan en el estereotipo machista, son elegidos reproduciendo problemas de la sociedad, pero alguien los elige porque quiere autoafirmarse humillando a un compañero y ve a alguien vulnerable.

Lo que aconsejamos en estos casos es primero que el tutor del aula conozca este dato aplicando técnicas que venimos los psicólogos validando desde hace tres décadas y que, además, se pueden aplicar en el ordenador. Todos los estudiantes responden quiénes son sus amigos, quién le cae bien, quién le cae mal, quién es aquel al que gastan burlas, etc., entonces esto el ordenador lo procesa y da al tutor la información de quién está en situación de vulnerabilidad, y por otro lado qué líderes empáticos hay en cada grupo. A continuación, el tutor pide a los líderes empáticos que apoyen al alumno con débil integración en situación de vulnerabilidad, es decir, algo que con una buena herramienta y con un buen asesoramiento debería estar al alcance de todas las escuelas.

Esto consigue ciertos resultados, también aconsejamos cohesionar el grupo para evitar esas situaciones, aunque luego también habrá otras decisiones de política de distribución de alumnos que ya se escapan a lo que yo pueda aconsejar desde nuestro estudio, en lo que usted ha mencionado.

También aconsejamos sustituir la estructura individualista competitiva de las aulas que ya no sirven ni para formar profesionales ni tampoco ciudadanos, que por cierto está muy conectado y crear estructuras cooperativas a través de técnicas de aprendizaje cooperativo que además les van a enseñar a cooperar y que son imprescindibles, y entonces eso baja muchísimo el acoso escolar.

CATALINA MEDINA LÓPEZ

Buenas tardes. Soy Catalina Medina del Instituto Renacimiento de Madrid. En primer lugar la felicito por su presentación. Y quería insistir solamente en una cuestión muy particular. Se está hablando aquí continuamente del papel de la familia en la transmisión de valores, que era el tema de la ponencia y se ha hablado muchísimo de la necesidad de relación familia-escuela. Los que llevamos algún tiempo en la enseñanza, algo así como 32-33 años, podemos decir por lo menos por la experiencia propia, que nunca

como ahora se ha promovido más, por lo menos en el centro que yo dirijo, ese intento de colaboración para disminuir la desconfianza que efectivamente existe entre profesores y padres, para mejorar la convivencia y para aspirar a que los alumnos obtengan mejores resultados, es decir, que aprueben un poco más.

La experiencia que yo tengo, y no voy a contar la vida del instituto, es que en convivencia hemos mejorado bastante, pero nos encontramos que en ese contacto necesario entre familia y escuela vemos que los profesores están dolidos por muchísimas causas y los padres muchas veces demandan ayuda. Quizá yo hable desde una perspectiva un poco personal porque mi centro está en un entorno desfavorable en donde hay una población inmigrante en la ESO cercana al 50%, más algún tipo de alumnos de etnia gitana.

Los padres tienen problemas con esos hijos adolescentes y además tienen problemas como se ha detectado aquí, como los demás padres, porque no tienen tiempo para atenderlos. El instituto se encuentra con un problema añadido, y es que esos padres que tienen problemas con esos alumnos son los que difícilmente logramos que vengan, y hemos intentado absolutamente todo. Entonces yo creo que a pesar de tener un instituto tan dificultoso y con graves problemas, no tengo graves problemas de convivencia, pero sí tengo graves problemas de que los niños directamente no estudian y los padres y los profesores no sabemos cómo hacerlo, es decir, no sabemos cómo mejorar, entonces creo que debe ser en la línea de lo que se ha dicho en otras intervenciones, debe haber Defensor del Pueblo, deben ser las instituciones, ministerio, comunidades, etc., las que promuevan realmente que se hable de este tema, es decir, el tema del estudio. El fracaso escolar se debe muchas veces a los problemas de convivencia pero otras veces se debe a otros muchos factores, y yo creo que esto es un debate que tenemos los interesados y los que estamos inmersos en este tema, pero no sabemos cómo se puede hacer. Es decir, yo creo que no hay una sensibilidad en la sociedad española y una preocupación por este tema y yo creo que hay que sacarlo a la luz, y no sé cómo hacerlo, pero quizá a lo mejor aquí podríamos pensar en esa posibilidad, es decir, que este fuera un debate porque lo mismo que saltó el tema del acoso, de la violencia, yo creo que realmente, por lo menos en los términos en que se hizo eco cierta prensa, pues la verdad es que no lo vivíamos así en muchos institutos.

Sin embargo el problema está aquí, el fracaso escolar no solo es por problemas de convivencia sino que es probablemente por problemas de enseñanza y aprendizaje. Y creo que si padres, alumnos y profesores tienen problemas, habrá que intentar buscar ayudar a ambos colectivos. No sé cómo pero realmente quería insistir en que no todo es problema de convivencia, sino que es un problema también, el fracaso escolar también es de malos resultados, de falta de estudio o de mala enseñanza, no lo sé, seguramente de todas las cosas.

Muchas gracias. Sí, es un problema complejo con condiciones de riesgo y de protección con múltiples causas. Aquí cualquier simplificación nos va a impedir avanzar en la solución. En buena parte, se decía también antes por el director de la editorial SM, que no hemos conseguido adaptar con eficacia desde toda la sociedad, la atención que proporcionamos especialmente a la adolescencia; no nos sucede solo a nosotros, sucede en otros países, pero este tipo de dificultades como esa tasa de fracaso escolar, esa apatía, ese presentismo, ese consumo de drogas, es atribuido por muchos investigadores de todo el mundo a un fallo en la adaptación de la educación a la adolescencia actual. Y además, como ha mencionado el director antes que decía que los alumnos que permanecían en los mismos grupos desde primaria tenían menos acoso, se dice que incluso cuando el perfil del profesor de primaria permanece con esos estudiantes hay menos problema, como si hubiera mejor adaptación al vínculo de calidad con el adulto que esos estudiantes necesitan tener. Entonces, tenemos que reconocer, el primer paso para resolver un problema es como usted ha hecho, reconocerlo. Tenemos que compartir el diagnóstico, tenemos que crear contextos de colaboración desde todos los estamentos con responsabilidad para avanzar en su consecución, y tenemos que entender que necesitamos medios adecuados a la envergadura de este problema. ¿Qué significa?, tiempo, compromiso compartido por todas las partes y otro tipo de recursos como profesionales especializados, otros profesionales que no estaban en esa escuela que amplió la escolarización obligatoria, que cambió el perfil del alumnado, que tiene que abordar problemas muy difíciles, tejer una red de cooperación en torno a la escuela con todo lo que hay fuera, donde cada vez que se detecta un problema la escuela sepa qué profesional hay dispuesto para colaborar.

Lo que yo les puedo decir es que después de conocer estos resultados, yo tengo un programa que lo lleva a cabo el Ayuntamiento de Madrid con la Universidad, yo he presentado estos resultados al ayuntamiento y les he dicho, miren, después de conocer esto no podemos seguir haciendo lo que estábamos haciendo hasta ahora. Tenemos que ofertar el programa, ya se lo he ofertado a dos directoras, tenemos que ofertar recursos a los centros. Tenemos que ofertar recursos para resolver los problemas que tiene. Tenemos que ofertar recursos de formación para que ellos lo concreten a la medida, tiene que ser un traje a la medida de sus necesidades y tenemos que tener una red de cooperación local, una red de cooperación local con todos esos profesionales que hay en Madrid que tendrían que estar ayudando a la escuela cada vez que se detecta un problema que a la escuela le desborda, porque la escuela se inventó para una función muy específica, y sin cambiar la escuela la hemos ido llenando de funciones que no es imposible que la resuelva la escuela, hay que tejer esa red de cooperación, una red que coopera un mundo del siglo XXI muy distinto del de la Revolución Industrial.

MODERADOR

¿Alguna pregunta más?

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Pues muchísimas gracias.

MODERADOR

Gracias a María José.

MARÍA JOSÉ DÍAZ AGUADO

Ha sido un placer. Muchas gracias.

4. CONCLUSIONES

Álvaro Gil-Robles y Gil-Delgado
Director del Centro de Estudios de la Fundación Valsain

Este Seminario tiene su razón de ser en la necesidad, cada día más acuciante, de reflexionar sobre las causas por las que los valores que identifican al modelo de sociedad democrática, tan trabajosamente construido sobre las cenizas de la Segunda Guerra Mundial, se encuentran en nuestros días en una profunda y común crisis en Europa, por limitarnos solo al ámbito geopolítico que nos es más cercano y propio.

España no es una excepción y observamos cada día cómo priman los valores individuales frente a los colectivos y cómo la sociedad se encuentra sin referentes claros para afrontar las propias crisis de un sistema político basado en la democracia y la libertad.

Ha sido una apreciación común a todos los debates la exigencia de que estos valores sean un elemento curricular y si fuere posible, transversal a lo largo del proceso educativo, con su transmisión o mejor aun creación a través del mismo, en cuanto elemento esencial de la labor educativa.

La escuela no puede ser «neutral» en la formación cívica del escolar, al que debe inculcar el conocimiento y la práctica de unos valores propios del sistema socio-político en el que se integra, unos valores democráticos universales, respondiendo a lo que se ha considerado como una ética de mínimos.

1. Pero también es necesario realizar una interconexión entre valores y deberes. Hay que hablar de ambos a lo largo del proceso educativo, incluyendo también la referencia a los deberes de los textos educativos, de donde prácticamente ha desaparecido de forma explícita. Ello conlleva también el reconocimiento de la legítima autoridad del profesor, la que transmite los valores democráticos y el deber de las familias de involucrarse en esta misma tarea educativa y transmisión de estos valores.

Es necesario dar a conocer, a lo largo del proceso educativo, que los deberes cívicos, el mínimo común ético exigible a los miembros de una comunidad, no son solo trasladables y exigibles a las instituciones, sino a todos y cada uno de nosotros, ciudadanos con derechos, deberes y responsabilidades, así como a los principales actores que forman parte de este complejo proceso, como son, entre otros, las familias y los medios de comunicación.

En una sociedad democrática la presencia de esos deberes mínimos, que tienen que asumir como propios los ciudadanos, explica por qué el Estado debe incluir en la educación, en el sistema educativo, la enseñanza de esos valores comunes que constituyen el *ethos* democrático, que configuran la formación de verdaderos ciudadanos. El artículo 27.2 de la Constitución es bien claro a este respecto.

Ahora bien, ¿cómo llevar a la práctica esta tarea? No es fácil y existen factores en el mundo actual que dificultan el logro del objetivo último de conseguir que las personas sientan la exigencia del compromiso moral y actúen de acuerdo con sus deberes.

Por una parte, el binomio libertad individual y sociedad de consumo, que orienta al ejercicio egoísta de esa autonomía en la búsqueda de satisfacciones inmediatas y del bienestar individual, dejando de lado el bienestar y el interés colectivo; por otra, la concepción *rousseauiana* del niño que rechaza los valores de coacción y autodominio implícitos en la idea de deber; y, finalmente, la ausencia de un horizonte estable, de referentes, que sirvan de guía al individuo en el ejercicio de su libertad, de su autonomía.

Se ha insistido a lo largo de los debates en que esta tarea es compartida y que la misma corresponde, complementariamente, a la escuela, a la familia, a los medios de comunicación y, a partir de cierta edad, a los grupos de iguales.

En cuanto a qué transmitir, se entiende que la escuela tiene que concentrarse en los valores que fundamentan la vida en común, y utilizar para ello tanto el enfoque disciplinar como el transversal.

La evaluación de los resultados de esa transmisión de valores es difícil y más limitada que la de otras competencias y, en nuestro país, la discusión sobre el papel de la religión en la escuela ha complicado mucho el debate sobre la transmisión de valores y ha interferido en la búsqueda de soluciones, como se ha podido comprobar en la implantación de la asignatura de Educación para la Ciudadanía.

2. También, se ha estudiado la experiencia en el sistema educativo francés respecto de la transmisión de valores.

En este sistema, los valores republicanos (igualdad, libertad, solidaridad y laicidad) se transmiten a lo largo de los tres principales ciclos educativos (escuela primaria, colegio e instituto), tanto en los contenidos de las enseñanzas

como en la vida de cada centro escolar, así como en los métodos pedagógicos que se aplican.

En la escuela primaria (8-11 años) existe un programa de instrucción cívica y moral. En el colegio (11-15 años) el programa de educación cívica se concibe como una formación de la persona desde el punto de vista de la responsabilidad individual y colectiva, y forma parte del examen de fin de estudios secundarios obligatorios.

3. Finalmente, en el instituto (15-18 años) se ha instaurado desde 2002 una enseñanza cívica, jurídica y social, y se esperan nuevos programas que están siendo elaborados.

Los centros educativos son espacios de convivencia y de aprendizaje de la ciudadanía, en los cuales existe un reglamento interno que hace constar el rechazo a cualquier forma de discriminación.

Se celebran cada año diversos concursos y jornadas de reflexión sobre derechos humanos y educación para la ciudadanía.

Tras un trabajo de reflexión realizado recientemente sobre cómo hacer retroceder la violencia y la discriminación en la escuela, se apunta una posible línea de trabajo encaminada a mejorar la formación del profesorado y la cohesión de los equipos educativos, con el fin de consolidar los valores de respeto y tolerancia en el marco de un conocimiento mayor de los derechos humanos.

Finalmente, abordamos el papel de la familia en la transmisión de los valores democráticos, analizando los retos y condiciones de la educación en valores democráticos desde las familias y su colaboración con la escuela.

A estos efectos y para mejorar la educación en valores democráticos desde las familias y a través de su colaboración con la escuela, se destacaron, entre otras, las líneas de acción siguientes:

- Reconocer que la educación en valores democráticos es una tarea compleja, que requiere cooperación a múltiples niveles y adaptar los contextos educativos a los retos de la sociedad actual.
- Favorecer la adaptación de la familia a los actuales cambios sociales y a los retos educativos que de ellos se derivan.
- Desarrollar recursos de apoyo a la familia que favorezcan la conciliación de la vida laboral con la educación familiar, como responsabilidad compartida, erradicando situaciones de exclusión.
- Crear contextos que favorezcan la cooperación entre la escuela y las familias y con el resto de la sociedad.
- Construir la democracia desde la práctica y desde la teoría, como una *forma de vida*.

- Establecer vínculos de calidad, basados en la confianza y en la participación.
- Educar en el conocimiento de las nuevas tecnologías para prevenir sus riesgos e incrementar sus oportunidades.
- Establecer contextos y habilidades para resolver conflictos entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las personas que tienen la responsabilidad de educar.
- Por último, deberíamos reflexionar sobre el modo de que el fracaso escolar no es solo consecuencia de la mala convivencia escolar, sino también de problemas de enseñanza y aprendizaje.

En suma, durante estos dos días, nos hemos aproximado al complejo mundo del proceso educativo y sus actores, con el convencimiento pleno de que una educación sin valores democráticos es renunciar a una función esencial de la escuela en la formación de ciudadanos libres, responsables y comprometidos en la defensa del modelo de sociedad democrática que libremente hemos escogido los españoles.

Somos conscientes de que solo hemos apuntado los problemas y aún hemos de trabajar en la búsqueda de soluciones y asumimos ese compromiso con toda ilusión.

5. CLAUSURA

Enrique Múgica Herzog
Defensor del Pueblo

Querido ministro, queridos amigos:

A punto de acabar los trabajos programados para este prometedor Seminario, quiero agradecer nuevamente las aportaciones de todos.

Creo que todo lo que hemos puesto sobre el tapete durante estos dos días cumple a la perfección con lo que nos habíamos propuesto al organizar el Seminario. Habíamos pensado, en definitiva, de acuerdo con el origen de la palabra, contribuir con un *semillero* de ideas al perfeccionamiento del proceso educativo de nuestros niños y jóvenes mediante la introducción del factor «valores democráticos» en el sistema. Y me parece, dicho sea con toda humildad, que a partir de ahora todos los interesados pueden contar con unos materiales de referencia. Los padres, los docentes, los responsables políticos, y los propios educandos, tienen la posibilidad de buscar, y hasta de encontrar, entre los papeles que reflejan lo expuesto y lo comentado en estas sesiones, datos orientativos, criterios básicos y elementos de reflexión para ulteriores tareas en el ámbito que nosotros mismos hemos delimitado.

Ayer decía en el acto inaugural que no pretendíamos ser exhaustivos, y era cierto. Sin embargo, el carácter de las ponencias que hemos podido seguir y de los debates suscitados por las mismas me obliga a matizar levemente esa cautela inicial. Si repasamos las ponencias y las conclusiones derivadas de los debates consiguientes, se pueden encontrar diferentes puntos de vista que, entre todos, componen un verdadero universo de datos a tener en cuenta para un planteamiento programático adecuado y una fuente de conocimiento insustituible.

No teman porque no voy a intentar resumir todo ese flujo de conocimiento. Para ello necesitaríamos al menos una sesión específica, y es la hora de ponerse a pensar más que de seguir asimilando datos y conceptos. Me limitaré a

expresar algunas afirmaciones que me han sugerido núcleos activos para posteriores cambios de impresiones.

En primer lugar, debe tenerse en cuenta que la situación de crisis de los valores democráticos en nuestro mundo escolar no es una situación excepcional en comparación con los países de nuestro entorno. Lo cual no quita para reconocer la importancia de la inclusión de tales valores entre los componentes del currículo, incorporando asimismo el universo de los deberes al mundo de los valores. Esta perspectiva nos lleva a considerar asimismo la correlación entre derechos y obligaciones para todos: la escuela, la familia y las instituciones sociales.

En segundo lugar, el pleno desarrollo de la personalidad humana, como finalidad del derecho a la educación, implica una labor de búsqueda y establecimiento de límites y aspiraciones que deben ser objeto de un análisis permanente y esforzado. Como parte integrante de esa indagación, han de tenerse presentes los factores determinantes de la convivencia, y los centros difusores de la misma, entre los que destacan la escuela, la familia y los que están encargados de mantener las relaciones sociales.

En tercer término, cabe señalar la trascendencia de los medios de comunicación, en general, como configuradores de la conducta de nuestros niños y jóvenes. Esos medios comprenden no solo las plataformas informativas. También es preciso hacer referencia a las redes informáticas y a los soportes tradicionales de transmisión del conocimiento, como los libros y las publicaciones de todo tipo.

Desde una perspectiva comparada, puede afirmarse que la evaluación de los programas educativos requiere de una búsqueda continuada de instrumentos simples y fácilmente comprensibles, una reelaboración de actuaciones que vaya perfeccionando los programas educativos, sin pausa, y una adecuada atribución de responsabilidades en esa evaluación. De igual modo, por lo que respecta a contenidos, se impone una búsqueda incansable de acontecimientos y significantes que fomenten la apertura y la comprensión entre diferentes culturas y civilizaciones.

Finalmente, por cuanto me toca más de cerca, debo aludir a la necesidad de extender el respeto de los derechos humanos, así como la negación de todo tipo de discriminación atentatoria contra la dignidad humana, bien sea de carácter violento o marginador. Aquí debería tenerse muy presente el trabajo con las familias y con los centros educativos cuya coordinación y complementariedad resultan de todo punto evidentes.

Bueno, no voy a seguir porque seguramente están deseando ustedes que termine para poder pensar, tranquilamente y a sus anchas sobre estos y otros muchos asuntos con los cuales hemos tenido la oportunidad de tomar contacto en estas jornadas que estamos clausurando. ¡Que así sea!

Enhorabuena y muchas gracias a todos.

Muchas gracias, señor Defensor del Pueblo, don Enrique Múgica, señor director de la Fundación Valsaín y director de este Seminario, don Álvaro Gil-Robles, señoras, señores. Yo ante todo les quiero agradecer su amable invitación para clausurar este Seminario.

Hay poca costumbre en nuestro país de sembrar, siempre nos gusta más cosechar y, además, cosechar rápido y si es posible devorar los frutos, pero la idea del seminario es también una idea de semilla, de dejar algo que quizá fructifique en otro lugar, e implica una noción de generosidad pero por lo que he podido oír aquí este seminario ha cosechado ya mucho.

Algunos llaman realismo y rentabilidad entregarse solo a los frutos, pero quienes amamos la educación sabemos que tal vez la generosidad a la que os hemos convocado es esa, nunca cosechar del todo nada y vivir en permanente tarea de sembrar, así que muchas gracias por creer aún en los seminarios.

Semillas también para el país. Yo ante todo quiero decir que es un honor para mí reconocer tanto al Defensor del Pueblo, a su equipo, a las organizaciones participantes, a todos los ponentes e invitados, reconocerles, no solo conocerles, sino reconocerles también trabajando en esta tarea de sembrar, de sembrar con la palabra, en un mundo que confunde el realismo con la inmediata rentabilidad; es emocionante que sigamos creyendo en la palabra como semilla de otra realidad, es una satisfacción participar en este tipo de actos en los que se sitúa a la educación donde debe estar, que es el núcleo central de nuestro sistema político y social, el núcleo central probablemente también de nuestra economía y de nuestra sociedad.

La educación no es solo la mejor política social, sino que es el requisito esencial de nuestro sistema democrático. Sin democracia, no sé, quizá pueda haber educación, no lo sé, pero desde luego, sin educación no puede haber democracia.

Además, cuanta más calidad tenga nuestro sistema educativo, mayor calidad tendrá nuestra democracia y viceversa, así que no son asuntos que tienen que ver, es que *paidella* y democracia están íntimamente relacionados.

La democracia se basa en una idea muy simple y muy poco de moda: la idea es que nadie posee absolutamente la verdad, ni ésta es patrimonio de un solo individuo, ni de una formación; la palabra no es patrimonio de nadie, nos atraviesa a todos, se dice entre todos, no la tenemos, es ella la que nos convoca.

La palabra es siempre diálogo, acuerdo, consenso, y su lugar no es un lugar en el que habita ninguna persona individualmente, su lugar es el foro, la plaza pública, por eso la democracia requiere dejar hablar, y dejar hablar no es ningún acto de permisividad, dejar hablar es un acto de reconocimiento, la palabra es de todos y de cada uno, de todas y de cada una, la palabra es indispensable.

Crear estas condiciones de posibilidad de la palabra para todos es una verdadera tarea democrática, porque la democracia es, en definitiva, se suele decir que es el gobierno del pueblo, bueno, es el gobierno de la palabra, es el gobierno de la palabra libre y justa, y ello ni pertenece ni es posesión de ningún individuo, educar en la palabra, por tanto, es la tarea fundamental a la que estamos convocados.

Educar en la palabra es educar en la libertad, en la interculturalidad, en la inclusión de las diferencias, en la diversidad, la democracia; es el derecho a la diferencia, pero el derecho a la diferencia sin la diferencia de derechos, por eso, además, la democracia supone la existencia de las instituciones justas, instituciones justas, reivindicamos las instituciones, instituciones justas que garanticen el procedimiento y la corresponsabilidad en la decisión y la decisión compartida; sin procedimiento no hay democracia, sin corresponsabilidad tampoco, sin decisión compartida, tampoco.

Tanto individual como socialmente y hasta institucionalmente suponen una cosa muy sencilla, y también muy poco de moda, la democracia supone estar dispuesto a dejarse decir algo, y no creer que uno lo sabe ya todo y mejor que los demás.

Si encuentran a alguien que está dispuesto a dejarse decir algo y no cree que lo sabe todo mejor que los demás, pues ya sabe que no llegará a nada, pero al menos sabemos que estamos ante un ciudadano, un ciudadano que ha desarrollado su capacidad de escucha, que es la capacidad fundamental de la palabra, eso implica reconocer que necesitamos de los otros, que el sujeto de la palabra no es un individuo particular, aunque sea el profesor, que el sujeto de la palabra somos nosotros, y que nosotros somos unos a otros un poco los otros, los que hablan de nosotros y ellos, poco aman la palabra, porque el que sabe de verdad quiénes somos nosotros, sabe que los otros forman parte de nosotros mismos, y por eso reconocer que uno es extraño y extranjero para sí mismo es la primera condición para vencer cualquier xenofobia.

La palabra es compromiso, no solo tolerancia con la palabra del otro, es compromiso con la palabra del otro, porque la palabra nos viene del otro, por eso es importante saber dudar, y quien no sabe dudar es peligroso.

¿Cómo se enseña a saber dudar? ¿Cómo se educa para saber dudar? ¿Cómo se enseña y se educa para saber que necesitamos del otro, de su palabra, que no la tenemos de antemano, que hay que jugársela y jugársela junto con los demás?

Paidella y democracia van unidas, la democracia es una forma de educación que implica reconocer que uno no está nunca educado del todo. Así que si conocen a alguien que dice que ya está educado, por lo menos podemos estar seguros de algo: no lo está.

Educarse es una forma de vivir con los otros, no un estado preparatorio, sino una situación permanente que abarca toda una vida. En este sentido, lo decisivo

no es, como he dicho, que sin democracia no hay educación, es que sin educación no hay democracia. Mejor, que la democracia no es solo una forma de gobierno, la democracia es un modo de vivir, la democracia es una educación.

Es verdad que hay un estrecho vínculo entre educación y democracia, y para darnos cuenta de esto no hace falta citar a los muchos que han estudiado esta relación, lo hemos vivido todos en nuestros ámbitos de relación.

La educación es un elemento constitutivo del presente, en la medida en que es un requisito para garantizar la plena ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica que es indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas, y por eso creemos que si de verdad queremos garantizar la democracia, si de verdad lo queremos, y lo queremos, la democracia se basa y tiene un garante que es la educación, se debe a que en todas las sociedades la educación no solo es un medio de transmisión de valores, que lo es, sino que estos valores, como valores democráticos, que se contemplan en la Constitución, han de ser valores contagiosos, contagiosos, y necesitamos seres ejemplares, que contagien aquello que viven y aquello en lo que creen, seres-referencia, seres-horizonte, personas de referencia, dónde están, quiénes son, quiénes son esa referencia para nuestros jóvenes, para nuestros chicos, a quienes tantas veces decimos que tienen pocos valores... ¿Y qué tal andamos nosotros de eso?, ¿cuáles son los nuestros?, ¿qué valores estamos contagiando?, ¿cómo reclamamos a veces a nuestros jóvenes, a nuestros niños, que tengan determinadas actitudes que no se reconocen ni siquiera en nosotros mismos?..., en una sociedad que a veces vive por los honores, por los placeres, por la riqueza, bueno, por citar un poco grecolatinamente la cosa, y luego nos extrañamos de que quizá los jóvenes no parecen estar a la altura, ¿a la altura de qué?, ¿de nuestros propios valores? A través de la educación no solo se transmiten conocimientos, hay también valores que los sustentan, que renuevan y mejoran la sociedad, que profundizan en la solidaridad y en la convivencia democrática, en el respeto a la diferencia individual, con el objetivo fundamental de lograr una mayor cohesión social. Así que he recibido con muchísimo agrado las consideraciones que aquí se han hecho, porque como la educación recoge y transmite valores democráticos constitucionales, la Constitución también reconoce el derecho de todos los ciudadanos de este país a la educación, tratando de articular la igualdad y la libertad.

El objeto de la educación, dice la Constitución, es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales, ahí mismo están vinculados todos los términos de nuestras reflexiones de hoy, en un artículo de la Constitución.

Si uno mira la Ley Orgánica de Educación actualmente vigente, ahí se ve que se desarrolla y se especifica que el principio de nuestro sistema educativo no es solo la transmisión de los valores, sino la puesta en práctica de los valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía

democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, para superar de esta manera cualquier discriminación, así que no es solo un principio, sino que entre los objetivos del sistema, si uno ve los objetivos del sistema, se incluyen el respeto de los derechos y libertades fundamentales, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la no discriminación de personas con discapacidad. Los valores no solo son necesarios, sino que yo suelo decir que sin valores el conocimiento pierde sentido.

Conocimiento, competencias y valores van estrechamente unidos, miren, me atrevo a decir esto, que el conocimiento sin valores puede llegar a ser peligroso. No es un discurso contra el conocimiento, es un discurso a favor de los valores.

La dificultad estriba, por tanto, en cómo se transmiten los valores, cómo se hace esto, porque cómo se transmite conocimientos está complicado, pero ¿cómo se transmiten los valores? Para ello es fundamental que los docentes, que las familias, desempeñemos nuestra actividad en un contexto de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad que se llama ética; la ética es un lugar, la ética es un espacio, es un ámbito donde si uno se sitúa ahí, solo con estar en ese ámbito, ya se dan condiciones de mayor justicia y de mayor libertad, la ética es la creación de un espacio de justicia y de libertad, la ética no es una *maría*, por eso, para que sea efectiva una verdadera transmisión de valores, es necesaria una mayor implicación de la familia y de los medios de comunicación, para fomentar que el alumnado asuma co-responsablemente sus derechos y deberes, practique la solidaridad, respete a los demás, se ejercite en el diálogo, afianzando los valores comunes de una sociedad participativa y democrática.

Sé que han hablado ustedes de estas cosas, que hoy mismo han hablado del papel de la familia. Yo no sé cómo se aprende a ver, lo que sí sé es que se aprende a ver mucho con otro, porque hay una expresión en castellano que los alemanes dicen que les gusta mucho y que les da mucha envidia porque no saben cómo traducir que es «tener que ver con alguien»; tener que ver con alguien, tanto que sin él no se ve, y esta relación de afecto, de solidaridad y de implicación con el otro es determinante para ver las cosas de otra manera, porque con algunos se ven de otro modo las cosas, y probablemente la educación está mostrando la necesidad que tenemos de maestros, de profesores, cuya labor tenemos una y otra vez que alabar y que señalar.

Es fundamental crear un entorno coherente con los valores que queremos transmitir para formar ciudadanos, basados en la equidad y la calidad. No es una adquisición de conocimiento. A veces se dice, parece como si la educación fuera a formar dóciles empleados, y decimos, no, se trata de conformar —no de hacer conformistas— activos ciudadanos, por eso vamos a promover todos y a impulsar todos una educación integral que favorezca la educación de los estudiantes como personas y ciudadanos activos, que tengan los criterios suficientes para enfrentarse a un mundo abierto y en continuo proceso de cambio.

Bueno, nosotros hemos tratado de hacer esto, conjuntamente con toda la comunidad educativa para gestar un acuerdo, las cosas son complicadas, no siempre son fáciles, incluso a veces inviables, pero seguimos creyendo que solo así, conjuntamente, con organizaciones de padres, alumnos, profesores, sindicatos, empresarios, asociaciones de personas con discapacidad, plataformas sociales, instituciones, comunidades autónomas, que solo con la participación de toda la sociedad efectivamente lograremos educar.

Que se educa entre todos, y que no solo se educa en horario escolar, que también educa la televisión, los videojuegos, internet, que también educamos quienes quizá no somos directamente profesores. La democracia, las formas con contenido y el procedimiento garantizarán estas convicciones, y en la esencia de la democracia está el acuerdo, y todas las energías del país las hemos de poner en esta relación.

Acabo quizá con un par de consideraciones. Si hemos señalado que queremos trabajar en una dirección de una sociedad plural, singular, buscando valores democráticos, si hemos señalado que la democracia es aprender a escuchar, aprender a comprender, aprender a decir de verdad, seres que dicen de verdad, los que dicen de verdad son los que dicen lo que piensan, piensan lo que dicen, y dicen y hacen lo que dicen, porque de eso estamos fatal. Porque la verdadera mentira no consiste en decir lo contrario de lo que uno piensa, la verdadera mentira consiste en vivir lo contrario de lo que uno dice. Y por tanto será interesante que, puestos a reclamar valores, empecemos a reclamárnoslos a nosotros mismos, estando a la altura de nuestras propias palabras, y esto me lo digo en primer lugar a mí mismo.

Por eso, la verdadera democracia, la educación democrática, no es representar formas de organización, no es contar simplemente estructuras, sino es ver cómo las dimensiones del proceso educativo que dura toda la vida nos llevan a un saludo muy modesto que yo voy a hacer, antes de acabar con esta página, porque la palabra página, que tiene que ver con pango, significa también aldea, hogar, reunión de diversidades. No sé qué tienen las páginas que están llenas de adjetivos, sustantivos, verbos, y son capaces de convivir ordenada y armoniosamente, incluso dejan los márgenes desembarazados por si alguien quiere también participar.

Pango, página, también significa tratado de paz, convivencia y espacio de la convivencia.

Tal vez, educar es también poder visitar este ámbito efectivamente de paz y de pueblo unido en torno a estos valores, y desde luego les tendré que saludar desde este lugar que es el Defensor del Pueblo bajando un poco la voz, como se saludaban los iconoclastas revolucionarios franceses diciendo «*santé et fraternité*», que era un grito revolucionario, y quizá siga siéndolo hoy también todavía. Fraternidad, una democracia se refleja y la constituyen procedimientos y normas que nos damos entre todos, sería incompleta si no viene acompañada de una actitud ciudadana vigorosa, imaginativa y crítica, la educación es

el único camino; el único camino, y los valores democráticos de equidad y de justicia y libertad, de igualdad y cohesión social, de respeto al otro, de tolerancia y de fraternidad con el resto de la humanidad.

Ya sé que me extiendo más de lo razonable... no sé hacerlo de otro modo, pero sí quería reivindicar la palabra *humanidad*, la *humanidad* que no está compuesta por quienes vivimos aquí, está compuesta también para los que no están ya, y por tanto, también, la democracia es el respeto a esos que no están ya, a lo que los griegos llamaban, qué graciosos eran, la mayoría, los muertos, bueno, tengamos un poco en cuenta a las mayorías, parece que hoy vivimos en el mundo más seres de los que han muerto en toda la historia del ser humano, según me han dicho, esto me inquieta.

Pero la *humanidad* no es solo el respeto por quienes no están y por quienes estamos, sino también la consideración por quienes están por venir, por tanto la *humanidad* es también solidaridad con ellos, y por eso pensamos en la educación, no solo en cómo nos va, sino también qué tipo de país queremos dejar a quienes queremos.

Muchísimas gracias por organizar este seminario, y perdonen estas disquisiciones al atardecer.

6. RELACIÓN DE PARTICIPANTES

AGUILAR BELDA, MANUEL ÁNGEL. Adjunto Segundo del Defensor del Pueblo.
Moderador Ponencia IV.

ALONSO LLORENTE, SAMUEL. Teniente de Alcalde del Real Sitio de San Ildefonso.

ALONSO-ALEGRE, SARA. Miembro de la Asesoría Jurídica de Escuelas Católicas.

ALZU, JOSÉ LUIS. Miembro del Grupo Santillana.

AMO, MARÍA CRUZ DEL. Consejera Técnica del Consejo Escolar del Estado.

ANDALUZ, MANUEL. Editor de Anaya Educación.

ANDRÉS ROMERO, PEDRO DE. Presidente de la Federación de Gremios de Editores de España.

BARCELÓ, FERMÍN. Director de Infancia y Adolescencia del Ararteko.

BARRENA, PABLO. Coordinador del Proyecto Sol; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

BASANTA REYES, ANTONIO. Vicepresidente de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

BENZAL ROMÁN, RAIMUNDO. Adjunto del Defensor del Pueblo de la Región de Murcia.

BLAS ZABALETA, PATRICIO DE. Vicepresidente del Consejo Escolar del Estado.

BOUTERIN, JEROME. Profesor universitario. *Moderador Ponencia III.*

CABALLERO ÁLVAREZ, EMILIA. Adjunta Primera del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.

CAMPS CERVERA, VICTORIA. Doctora en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Ex-senadora. Miembro del Comité de Bioética de España. *Ponente.*

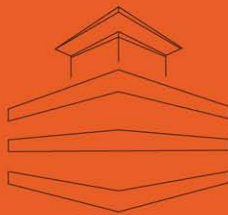
- DÍAZ AGUADO, MARÍA JOSÉ. Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Directora de la Unidad de Psicología Preventiva. Directora del Máster «Intervención en contextos educativos». *Ponente*.
- FALCÓN, PABLO. Asesor de la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ, LEONCIO. Director de la Fundación SM.
- GABILONDO PUJOL, ÁNGEL. Ministro de Educación.
- GIL-ROBLES Y GIL-DELGADO, ÁLVARO. Director del Centro de Estudios de la Fundación Valsain. Ex-Defensor del Pueblo. Ex-Comisario Europeo de Derechos Humanos.
- GÓMEZ LLORENTE, LUIS. Catedrático, historiador, filósofo, profesor, ex-diputado y ex-Vicepresidente del Congreso de los Diputados.
- GONZÁLEZ MARTÍN, LUIS. Director General de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GUAITA, CARMEN. Secretaria de Comunicación del Sindicato Independiente de Profesores (ANPE).
- GUILLERMO DÍAZ, MARÍA. Asesora Técnica del Ministerio de Educación.
- GUTIÉRREZ DEL ÁLAMO, PABLO. Redactor del periódico *Escuela*.
- JUAN, ENRIC. Miembro del Grupo Santillana.
- LAMADRID LASTANAO, CARLOS. Director de Anaya Educación.
- LÓPEZ, JOSÉ LUIS. Fundación Valsain.
- LUCENDO DE LUCAS, PILAR. Asesora Responsable del Área de Función y Empleo Públicos del Defensor del Pueblo. *Moderadora Ponencia II*.
- MEDINA LÓPEZ, CATALINA. Directora del Instituto Renacimiento, de Madrid.
- MÍNGUEZ, JUAN JESÚS. Defensor del Pueblo Adjunto de la Nación, en Argentina.
- MOYA GARCÍA, MANUEL. Presidente de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE).
- MÚGICA HERZOG, ENRIQUE. Defensor del Pueblo.
- ORQUÍN LERÍN, FELICIDAD. Asesora de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PEREIRA, M.^a ASUNCIÓN. Profesora de Instituto.
- RASCÓN, PEDRO. Presidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA).

- REBEYROL, ANNE. Profesora Agregada de Historia de la Geografía. Profesora de liceo. Jefe de Misión sobre «Prevención de la discriminación e igualdad entre jóvenes» del Ministerio de Educación de Francia. *Ponente*.
- RODRÍGUEZ TOUS, JUAN ANTONIO. Profesor, miembro de la Comisión Permanente de la Asociación Escuela, Cultura de Paz.
- RUIZ GONZÁLEZ, AURORA. Licenciada en Ciencias Químicas por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Educación Secundaria. Miembro de la Fundación CIVES y Coordinadora del Colectivo Lorenzo Luzuriaga.
- SABÍN SABÍN, ÁNGEL. Profesor de Enseñanza Secundaria, especialista en Educación. Fundación Educación y Ciudadanía.
- SALAS GISBERT, M.^a ELENA. Directora de la Fundación Instituto de Cultura del Sur.
- SALCES RODRIGO, M.^a TERESA. Asesora del Defensor del Pueblo Andaluz.
- SÁNCHEZ MARTOS, M.^a ÁNGELES. Directora del Instituto Fortuny.
- TIANA FERRER, ALEJANDRO. Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de la UNED. Miembro del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. *Ponente*.
- TOMÁS CARRASCO, BALTASAR. Asesor en materia de educación del Procurador del Común de Castilla y León.
- TORRES RUBIO, FÉLIX. Director de Instituto de enseñanza secundaria, miembro de la Fundación Educación y Ciudadanía. Representante de FETE-UGT.
- TRILLO ÁLVAREZ, JOAQUÍN. Asesor Responsable del Área de Educación y Cultura del Defensor del Pueblo. *Moderador Ponencia I*.
- URETA SIXTA, REYES. Asesora en temas de educación del Diputado del Común de Canarias.
- VÁZQUEZ FERNÁNDEZ, JOSÉ LUIS. Alcalde del Real Sitio de San Ildefonso.
- VÁZQUEZ RODRÍGUEZ, LUIS. Director del Proyecto Sol; Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- VÍRSEDA BARCA, FRANCISCO. Asesor Responsable del Área de Estudios y Modernización del Defensor del Pueblo. *Coordinador de las jornadas*.

7. ÍNDICE DE INTERVENCIONES

- AGUILAR BELDA, Manuel Ángel: 163,185
AMO, María Cruz del: 102
ANDALUZ, Manuel: 49,50
ANDRÉS ROMERO, Pedro de, 113, 114, 167
BARCELÓ, Fermín: 43, 77
BLAS ZABALETA, Patricio de: 41, 81, 174
BOUTERIN, Jérôme: 101, 104, 106, 108, 110 , 111, 117
CABALLERO ÁLVAREZ, Emilia: 35
CAMPS CERVERA, Victoria : 30 , 32-34, 36, 39, 41-45, 47-51, 55-56
DÍAZ-AGUADO, María José: 119, 163-164, 166-167, 169, 172, 175, 177, 179, 181, 184-185
FERNÁNDEZ, Leoncio: 115, 116, 168
GABILONDO PUJOL, Ángel: 193
GIL-ROBLES Y GIL-DELGADO, Álvaro: 88, 90, 110, 114, 187
GÓMEZ LLORENTE, Luis: 37, 40, 86
GONZÁLEZ MARTÍN, Luis: 30, 76
LÓPEZ, José Luis: 31, 33
LUCENDO DE LUCAS, Pilar: 59, 74, 80, 84, 112, 178
MEDINA LÓPEZ, Catalina: 182
MÍNGUEZ, Juan Jesús: 103, 166
MÚGICA HERZOG, Enrique:11, 191

ORQUÍN LERÍN, Felicidad: 108
REBEYROL, Anne: 43, 91, 103-105, 107-112, 114, 116
RUIZ GONZÁLEZ, Aurora: 45,46
SABÍN SABÍN, Ángel: 47, 49, 104, 109, 180
SÁNCHEZ MARTOS, M^a Ángeles: 84
TIANA FERRER, Alejandro: 60, 74, 76-78, 82, 85, 88, 90
TOMÁS CARRASCO, Baltasar: 56
TORRES RUBIO, Félix: 52
TRILLO ÁLVAREZ, Joaquín: 30, 57
URETA SIXTA, Reyes: 34



ISBN: 978-84-87-182-63-1



9 788487 182631