

FORO

“IGNACIO ELLACURÍA”
SOLIDARIDAD Y CRISTIANISMO

INFORME

9

Edita FORO “IGNACIO ELLACURÍA” - Enero 2007
Plaza de Santo Domingo, 6 — 1º A · 30008 MURCIA
Tel.: 968242958 — E.Mail: foro.i.ellacuria@forodigital.es
<http://www.foroellacuria.org>
Impreso por: Imprenta Marpe - ISSN 1139-4935
Depósito Legal: MU-1771-1998

A la memoria de José María Mardones



INDICE

<i>Presentación</i>	7
<i>I. CONFERENCIAS</i>	
José María Mardones: <i>Religión y democracia</i>	12
Joaquín García Roca, Antonio García Santesmases, Reyes Mate, Luis María Cifuentes: <i>Ciclo "El debate del Laicismo" (J.L. Chillón y R. Gil)</i>	28
Nidia Arrobo: <i>Situación de los pueblos indígenas de Ecuador (José Ma- nuel Mira)</i>	43
<i>II. CURSOS Y SEMINARIOS</i>	
Cine y Religión III: <i>Al otro lado del Jordán (Juan Carlos García Domene)</i> ..	46
El debate del laicismo: <i>religión y política en siglo XXI (José A. Zamora)</i> ..	48
<i>III. SEMINARIO INTERNO</i>	
¿Hacia dónde va la educación? <i>(José A. Zamora)</i>	56
<i>IV. PUBLICACIONES 2005-2006</i>	108

PRESENTACIÓN

Queridos amigos y amigas

del FORO “IGNACIO ELLACURÍA”: SOLIDARIDAD Y CRISTIANISMO

Nos alegra poder presentar el *Informe* con las actividades realizadas durante el curso pasado.¹ Aunque el Foro se legalizara como asociación un par de años más tarde, en mayo de 2006 cumplimos diez años de actividad y existencia. No es mucho, pero en una época en que las cosas duran tan poco, donde hay tantos comienzos y también tantos finales prematuros, creemos que es motivo de especial alegría que este proyecto de encuentro, debate, reflexión y difusión de pensamiento crítico, comprometido con la transformación de la realidad social injusta que nos ha tocado vivir, haya alcanzado una década de existencia. Nos alegraría que vosotros sintieseis lo mismo y siguieseis dándonos vuestro apoyo.

Como en ediciones anteriores recogemos las conferencias, los cursos y seminarios, etc. que han tenido lugar. Este curso estuvo marcado por el debate en torno al laicismo. Dentro del equipo del Foro existen diferentes posiciones al respecto: hay quienes están empeñados en buscar formas de presencia pública e institucional de lo religioso compatibles con el marco de separación política entre Estado y religión, sin dejar por ello de ser críticos con la situación actual, y quienes ponen el acento en la crítica de la situación existente, marcada por unos acuerdos entre el Estado español y la Santa Sede incompatibles con el principio de separación de las dos esferas, poniendo sus esperanzas más en la viveza del compromiso real de los creyentes con su fe y con la transformación radical de la sociedad desde el evangelio, que en los apoyos institucionales que enmascaran

¹Agradecemos a la FUNDACIÓN CAJAMURCIA la colaboración en la edición de este *Informe*.

la debilidad de ese compromiso y tienden a suplantarlo. En todo caso, nos parecía importante abordar la cuestión e iluminarla con la aportación de quienes hoy están enriqueciendo el debate público con las contribuciones más serias.

Para ello organizamos un Ciclo de conferencias con el título “El debate del laicismo” en el que participaron Joaquín García Roca, Antonio García Santesmases, José María Mardones, M. Reyes Mate, Luis María Cifuentes y Xabier Etxeberria. Especial significación adquiere la intervención de José María Mardones tras su repentina muerte el 23 de junio de 2006. Su visita a Murcia en octubre de 2005 y su participación en una sesión del Seminario Interno han quedado grabadas en nuestra memoria como una oportunidad única y ya irreplicable de debatir con uno de los pensadores que más han contribuido en España y fuera de ella al diálogo entre sociedad moderna y cristianismo. Gran conocedor de la Teoría Crítica y de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, ha sido uno de los primeros filósofos que han buscado el intercambio entre dichas tradiciones críticas de la modernidad y los potenciales emancipadores de las tradiciones religiosas. Resultará difícil encontrar otro investigador que transite con tanta competencia entre la sociología, la filosofía y la teología. Esto le permitió unir el análisis social con la reflexión más profunda sobre las grandes cuestiones del pensamiento filosófico y dialogar con las tradiciones religiosas teniendo en cuenta los retos que la sociedad y el pensamiento actual les plantean. De los movimientos sociales a las nuevas formas de religiosidad, de las legitimaciones ideológicas del capitalismo a la inspiración cristiana de la política liberadora, de la indiferencia religiosa a la irrenunciable dimensión simbólica de la experiencia humana y religiosa, del neoliberalismo a la postmodernidad,... el abanico de temas que José María Mardones abordó en sus publicaciones resulta verdaderamente impresionante. Poseyendo un talante conciliador y afable, los que lo conocían personalmente también sabían de su profunda irritación frente a la injusticia y del intenso desgarramiento con que vivía los sufrimientos de los millones de empobrecidos de la tierra, siempre con la mirada puesta en un Dios justo en quien creía y esperaba a pesar del espesor tantas veces sentido de su silencio. Su ausencia se dejará sentir entre muchos de los que buscan otro mundo posible más justo y fraterno. Este *Informe* está dedicado a su memoria. Por ese motivo hemos recogido el texto completo de su conferencia, que es la primera contribución de este *Informe*. A continuación Juan Luis Chillón y Ramón Gil resumen el resto de conferencias del Ciclo sobre Laicismo.

En mayo contamos con la presencia de Nidia Arrobo, economista ecuatoriana y directora de la Fundación Pueblo Indio de Ecuador, cuya conferencia organizada conjuntamente con el Comité Óscar Romero sobre la *Situación de los*

pueblos indígenas en Ecuador resume José Manuel Mira.

Como en cursos anteriores, también se desarrollaron una serie de cursos y seminarios coordinados por miembros del Foro dirigidos a quienes desean profundizar por medio de la reflexión pausada y el debate abierto en temas candentes y urgentes de la sociedad y la cultura de hoy. Los títulos de los cursos y seminarios fueron: *Cine y religión III: al otro lado del Jordán* y *El debate del laicismo: religión y política en el siglo XXI*. Los coordinadores de ambos cursos han realizado un resumen que recogemos en estas páginas.

El Seminario Interno llevó por título *¿Hacia dónde va la educación?* La Educación Secundaria Obligatoria ha universalizado la educación hasta los dieciséis años, pero, y a pesar de su obligatoriedad, sólo garantiza el acceso, no la permanencia ni la adquisición de una formación y educación básicas para todos los jóvenes. El fracaso escolar “en aluvión” que se está produciendo supone un proceso de exclusión. La causas están en relación con el funcionamiento de las instituciones educativas, pero también con las desigualdades existentes entre el alumnado, provocadas por su pertenencia a entornos familiares, socio-económicos o culturales marcados por una creciente desigualdad.

La escuela está sometida a enormes presiones para que se adapte a los nuevos requerimientos del neoliberalismo. La competencia económica mundial se convierte en el imperativo mayor al que toda institución debe supeditarse, y el sistema educativo no permanece al margen: sobre él pende, en este nuevo orden, la amenaza de verse reducido a la formación del “capital humano” necesario para las empresas. Esto está llevando a una reorganización de los establecimientos escolares, sometidos a férrea competencia para asegurar la libertad de elección de los “consumidores escolares”, a una “profesionalización” cada vez más avanzada de los estudios y una mercantilización que no guarda ningún parecido con el ideal democrático prometido en la legislación educativa.

No menos significativo parece ser el papel que juega la industria cultural como agente socializador y “educativo”. Los niños de hoy en día, destinados a desarrollarse en un mundo principalmente mediático, están aprendiendo a interpretar sintaxis visuales antes que lingüísticas, saltándose de esta manera el fundamento de la evolución intelectual de la existencia humana.

Ante este panorama, el Seminario Interno intentó abordar una serie de cuestiones candentes: ¿Cómo afrontar el desánimo de los educadores? ¿Cómo convertir las comunidades escolares de espacios de desencuentro en lugares de comunicación y participación? ¿Cómo desactivar los potenciales de conflicto y socializar en una cultura de la solidaridad y la justicia? ¿Cómo afrontar la perentoria

necesidad de educar ciudadanos autónomos y críticos?

Como siempre, la publicación de este *Informe* no persigue otra cosa que seguir animando la reflexión y el debate de quienes comparten con nosotros el tenaz empeño de transformar este mundo para hacerlo más justo y más solidario. Las dificultades no son pequeñas, pero los motivos tampoco son menores. Nos irrita y subleva el sufrimiento de tantos seres inocentes, víctimas de unas relaciones sociales basadas en la búsqueda implacable del beneficio a toda costa. Somos conscientes de que esas relaciones se reproducen con nuestra complicidad, por medio de nuestro pensar, sentir y actuar diario. La lucha contra la injusticia nos tiene que implicar personalmente, el compromiso por la transformación no se puede separar de aquello que la tradición cristiana llama desde sus orígenes “conversión”. Dar la vuelta a la mente, al corazón y a la acción es condición de un cambio radical que haga habitable este mundo para todos sus moradores. Que todos tengan vida y la tengan en abundancia es la utopía que queremos realizar con constancia y entrega generosa. De ellas queremos contagiar a cuantos lean este informe.

José A. Zamora — Coordinador

I
CONFERENCIAS

RELIGIÓN Y DEMOCRACIA

José María Mardones

Instituto de Filosofía (CSIC)

Las relaciones entre religión y democracia son uno de los problemas hondos e importantes de nuestro tiempo. La teología política pasa hoy, sin duda, por este meridiano de preocupaciones. En momentos de la amenaza globalizada del terrorismo islámico, o de las “guerras de laicidad” de nuestro catolicismo español, la actualidad del problema sale a la superficie, pero la cuestión no es de nuestros días; posee una densidad que atraviesa el fondo de la situación de las Iglesias y de la política en la sociedad moderna.

¿La religión ayuda a crear una sociedad laica, pluralista y democrática? ¿O la religión es un apéndice retrógrado de una época histórica y social superada, cuyo destino es el olvido y la desaparición?

He aquí la cuestión que nos planteamos y que lejos de ser retórica tiene la punzante realidad de unas sociedades democráticas que no terminan de saber qué hacer con la religión y de una religión que no termina de saber estar en estas sociedades denominadas laicas y democráticas. Sin hablar de un mundo globalizado que nos sorprende cada día con noticias terribles donde la democracia parece compadecerse muy poco con la justicia, con comportamientos imperialistas de puro interés y de violencia mortífera inhumana y la religión aparece implicada, al menos como incentivo, presunto legitimador ideológico o motivador de comportamientos fanáticos y bárbaros.

¿Qué se requiere para que democracia y religión compartan un camino de humanización?

1. LA RELIGIÓN EN LA DEMOCRACIA

Para avanzar una respuesta positiva acerca de la colaboración entre religión y democracia en nuestras sociedades llamadas occidentales y modernas, tenemos que tener en cuenta cuál es, al menos en sus grandes líneas, la situación de la religión en la democracia. No es este el lugar para reseñar la serie de vicisitudes de un proceso histórico-social, largo y doloroso, que ha desembocado en la democracia y en unas sociedades laicas y pluralistas. Aquí recogeremos en breves afirmaciones los elementos positivos de una sociedad laica y democrática que son aportaciones para la convivencia entre las creencias y que abren el camino hacia una religión potenciadora de la laicidad y de la democracia.

1.1. Un Estado democrático es un estado laico

La modernidad nos condujo al aprendizaje de que un Estado democrático es un Estado laico. Es decir, un Estado que no está vinculado con una determinada religión o cosmovisión; más aún, no interviene a la hora de determinar el sentido último de la realidad y de la vida. Estas cuestiones quedan reservadas al individuo. Este puede sostener cualquier ideología y visión del mundo, metafísica o religión que juzgue oportuna para orientar su vida y proporcionarle sentido en medio de los interrogantes que suscita un mundo radicalmente ambiguo y una vida atravesada por la contingencia y la no disponibilidad.

El Estado moderno y democrático es, por tanto, pluralista desde el punto de vista de las religiones y cosmovisiones y se comporta neutralmente desde su postura respecto a las mismas. Convive con una pluralidad de visiones y no funciona como instancia determinante de su verdad o falsedad –algo dejado a la libre discusión de los individuos–, sino como mero regulador de una convivencia entre los ciudadanos poseedores de diversas orientaciones religiosas, existenciales o ideológicas.

Este Estado separado de la religión se ha mostrado el más eficaz a la hora de superar las confrontaciones ideológicas y metafísico-religiosas y no incurrir en la violencia. El Estado laico, neutral religiosamente hablando, ha sido la mejor invención para crear convivencia entre las diversas creencias, ideologías y cosmovisiones.

1.2. Un Estado verdaderamente laico es fuente de encuentro y cooperación

La historia europea avala la afirmación del Estado laico como el mejor instrumento para evitar confrontaciones mortíferas ideológicas o cosmovisionales (religiosas), etc. Pone entre paréntesis estas diferencias desplazándolas y dejándolas al criterio y discernimiento de los individuos. La laicidad del Estado no sólo

procede de forma negativa evitando guerras de religión o confrontaciones ideológicas violentas, sino que crea un espacio de encuentro positivo. Se declara de hecho que los seres humanos, aunque disientan en su modo de entender el mundo y la vida, nos podemos encontrar y entender en otros muchos ámbitos humanos. Se descubre un espacio de encuentro mutuo basado no en concepciones y creencias, sino en la condición humana, es decir, en los elementos más básicos que apuntan a una solidaridad en la existencia, en las condiciones de vida que aseguran o frustran la vida misma.

Desde aquí se expande un haz de elementos humanos y civiles compartidos que sientan las bases de lo que se ha denominado una sociedad democrática:

1) El presupuesto de la igual condición de todos los seres humanos o *dignidad humana*, verdadera secularización o *superstición humanitaria*, en feliz expresión de J. Muguerza, de la idea religiosa de que somos creaturas, hijos, del mismo Dios.

2) *Una ética laica*, autónoma, es decir, independiente de cualquier religión o cosmovisión, aunque no excluyente de principios y motivaciones procedentes de sabidurías, tradiciones y revelaciones religiosas, basada en los principios de la racionalidad y, por tanto, que puede ser participada por todos los ciudadanos del Estado.

3) *Una base o carta constitucional*, cauce de encuentro ciudadano y de participación libre y responsable, política y social, dentro de una sociedad, guiada fundamentalmente por el criterio de los intereses comunes o generalizables.

4) *Un pluralismo de sentido*, es decir la aceptación de un pluralismo religioso y cosmovisional entre los ciudadanos.

5) *Una razón secular*, abierta, como el conocimiento compartido sobre el mundo y la realidad y a partir del cual se tratan de dirimir las diferencias en la convivencia social.

1.3. La religión en una sociedad laica y democrática se sitúa en la sociedad civil

La consecuencia para la religión de los principios anteriores, estructuradores de una sociedad laica y democrática, es que ésta acepta jugar en un espacio político definido por el Estado. La religión deja de disputarle al Estado el poder. La religión acepta no jugar el rol de contrapoder o actor institucional frente al Estado; la relación entre la religión y la política es disimétrica, en el sentido de que a lo religioso no le interesa la disputa del poder político.

Las consecuencias para la religión y el creyente no dejan de ser muy importantes: la religión se sitúa no en el nivel del espacio político (partidos, sindicatos, etc.), sino que se coloca en la sociedad civil, es decir, el ámbito del libre asociacionismo de los ciudadanos fuera del marco estatal y sin pretensiones de monopolio.

La posición de la religión en la sociedad civil no deja de tener una gran influencia sobre la identidad de los individuos, la orientación de sentido, los valores y los comportamientos. Como señala con acierto M. Gauchet, en el momento en que el Estado es neutral respecto al sentido, este no deja de ser un grave problema a afrontar y solucionar por el individuo. Incluso se advierte fácilmente, en un momento de la globalización desenculturada, que la identidad deviene un problema serio donde la apelación a la tradición religiosa juega un papel muy importante para muchos individuos y colectivos.

1.4. La religión en la sociedad democrática no deja de tener roces con la política

La neutralidad del Estado laico no elimina todas las ocasiones de confrontación con la religión. Las políticas sociales del Estado no pueden evitar totalmente el tocar valores y formas de vida que afectan a las concepciones del mundo. De ahí que, aun en el mundo laico y democrático, el Estado no pueda prescindir totalmente de los valores vinculados a concepciones del mundo ni la religión desentenderse del todo de las políticas concretas del Estado. Especialmente en nuestro tiempo en que se han politizado ámbitos de la vida humana en relación con la vida y la muerte (control de nacimientos, aborto, eutanasia, gentecnología, etc.) o cuestiones socio-culturales como el respeto a las minorías, la integración de los emigrantes, la formación pública ética y religiosa, etc., entramos en terrenos donde el conflicto puede surgir. Esto quiere decir que Estado e Iglesia(s) están necesitados de diálogo y entendimiento. En expresión de R. Debray hay que pasar de una laicidad de *incompetencia* a una laicidad de *inteligencia*, que supere una mera concepción jurídica y avance hacia una colaboración conjunta en pro de una *convivencia* de los ciudadanos. Tratemos de decir algo más sobre este punto conflictivo, a fin de avanzar hacia una *laicidad de inteligencia*.

1.5. El diálogo entre Política y Religión, Estado e Iglesia, se torna ahora más sutil

Cada vez más los creyentes y las Iglesias aceptan la laicidad del Estado. El problema no está en que la religión le dispute el poder al Estado, sino en que la religión no renuncia a tener influencia en la configuración del espacio público, especialmente en determinados valores. Es decir, el creyente no acepta una

cultura y un estilo de vida definidos exclusivamente desde los parámetros de la secularización. Aquí surgen problemas que implican a ambas instancias.

Por una parte, están los que defienden la laicidad a ultranza y ven en toda reivindicación religiosa a unos enemigos. Por otra parte, están los creyentes que no discuten la laicidad del Estado y la sociedad, sino que buscan redefinir el espacio cultural desde lo religioso, pero también existen los creyentes integristas que no aceptan la secularización de esta sociedad y no ven cómo jugar dentro de esta nueva situación socio-cultural, si no es *determinando* los valores, la ética y la cultura del conjunto de esta sociedad.

Vemos que no escasean los obstáculos y incomprensiones por ambas partes. Indiquemos más claramente algunas:

Por parte de la laicidad:

1) Entender la laicidad como una *ideología*, como si fuera una cosmovisión militante en contraposición a la visión religiosa. Se establece entonces una pugna en la que cualquier manifestación religiosa es vista como perniciosa para la libertad y la democracia. La religión debe quedar confinada al fuero interno, ser una cuestión estrictamente privada. No hemos superado la lucha de poderes por el control de un mismo espacio. Algunos suelen denominar "laicismo" combativo o beligerante a esta tendencia privatista, un tanto decimonónica, anticlerical y antirreligiosa, que en realidad niega la verdadera laicidad. La verdadera laicidad es pluralista, acogedora y tolerante. Estos laicos deben entender que ya la mayoría de los creyentes y de las Iglesias no les disputan el poder político, es decir, la laicidad de la sociedad, rectamente entendida, no es lo que está en juego. Por esta razón, la privatización de la religión no es la solución. En el fondo, se quisiera una sociedad uniforme, homogénea, no pluralista y totalmente laica, sin religión. Se ha caído en el extremo opuesto del integrismo religioso que quiere una sociedad religiosa y únicamente religiosa.

2) Entender *la racionalidad secular y científica* como *acaparadora*, como la única y exclusiva a la hora de determinar las cuestiones de valores y estilo de vida, de políticas sociales..., que juzga a la religión como una *irracionalidad* o una postura anacrónica. Es decir, este laicismo ofrece una concepción de la racionalidad cerrada y estrecha, ciega y sorda a los problemas del sentido y de las políticas donde están implicadas opciones que conllevan concepciones del mundo. La postura anterior y esta suelen ir unidas. Esta laicidad tiene que entender que no posee la exclusividad de la racionalidad a la hora de determinar proyectos de vida y cuestiones de vida y muerte, de bioética, solidaridad, justicia, etc.

Incluso más, que quizás pudiera aprender de las tradiciones religiosas sobre estas cuestiones.

Por parte de los creyentes:

1) Una mala comprensión de la sociedad que vivimos donde no hay que confundir laicidad con secularización. La laicidad tiene que ver con el poder; la secularización no es una ideología o sistema de pensamiento, sino que es un proceso complejo que configura un tipo de sociedad en todos sus niveles, económico, institucional, cultural, rol de las personas, situación de la religión.

2) Una actitud integrista que no acepta la secularización ni busca vivir la religiosidad dentro de esta nueva situación. Más que una actitud religiosa crítica frente a la sociedad moderna, necesaria, se adopta una postura de rechazo de la sociedad secularizada y hasta se busca una reconfiguración socio-cultural desde la religión, caso del integrismo islámico, la ultraortodoxia judía y actitudes cristianas neotradicionalistas. Se sigue pensando y deseando una sociedad uniforme donde la religión sea el centro que estructure todo el haz de relaciones sociales.

El creyente actual está desafiado a vivir la fe en medio de una sociedad y cultura secularizada, donde la religión es una institución específica que, sin duda, puede aportar mucho desde la sociedad civil a fin de humanizarla y hacerla realmente laica y democrática, es decir, libre y justa.

Añadamos que en un momento en que tanto el Estado como la(s) Iglesia(s) están en crisis, tanto por la irrupción de la globalización que cuestiona el Estado nacional y centralista como por la aparición de nuevos movimientos y actitudes religiosas que cuestionan la religión oficial, institucionalizada, el presunto control de la religión por parte del Estado democrático y laico deviene imposible. El Estado laico, como dice O. Roy, aparece huérfano, sin contrapoder religioso, incapaz de manejar las nuevas formas de la religiosidad que se manifiestan sin organización ni institucionalización clara. Este problema de cara, por ejemplo, al control del integrismo islámico está produciendo serios quebraderos de cabeza a casi todos los Estados europeos, ya que el Islam no posee una organización piramidal y centralizada como las Iglesias cristianas. Asimismo la desregulación de la religiosidad llamada difusa imposibilita la visión global de la situación religiosa y de una vigilancia controladora.

1.6. Una actitud y postura mental: la dialéctica de la secularización

Una fórmula, sugerida por algunos pensadores alemanes, que sintetiza la actitud y mentalidad con la que debieran creyentes y no creyentes abordar la cuestión de la religión en una sociedad democrática y pluralista, pudiéramos deno-

minarla “la dialéctica de la secularización”. La denominación, inspirada en la famosa “dialéctica de la Ilustración” de M. Horkheimer y T.W. Adorno, nos recuerda que toda afirmación de un proceso u obra humana, cuando no tiene en cuenta los desplazamientos ocurridos en la historia y la sociedad, termina por tergiversar dicho proceso. Esto le ocurrió a la Ilustración que pretendiendo salir del mito y acceder a la auténtica racionalidad entronizó a la razón tecno-científica o instrumental y terminó cayendo de nuevo en el mito. Cuando se pierde la actitud crítica y vigilante con cualquier producción humana, tocada inevitablemente por la ambigüedad, se acaba absolutizando sus peores derivaciones.

Podemos sospechar que esto ha ocurrido con la secularización. Sacó a la religión de su posición social central y liberó a las “esferas de la realidad social” o instituciones de una dependencia infantil respecto a la misma. Pero su afirmación unilateral y sin fisuras ha conducido a una absolutización que desconoce sus propias limitaciones, las sacralizaciones a que ha dado origen y las formas intolerantes de ideologías, como el laicismo beligerante o formas pseudo-religiosas como los totalitarismos del siglo XX. Al final, nos encontramos con la paradoja de que la secularización, que combatió la centralidad opresora de la religión, cae en la tentación de ejercer un imperialismo tiránico y uniformador de la sociedad. La liberación de la religión no ha devenido un *ethos* positivo que ayude a construir una sociedad realmente democrática, pluralista y tolerante.

Esta situación la encontramos extendida en la Europa y España actual: mientras unos, los laicistas beligerantes, quieren la privatización, cuando no desaparición total de la religión, los creyentes integristas buscan una presencia social abierta que devuelva a la religión la centralidad y hasta el monopolio socio-cultural perdido. Ambos son antipluralistas y mantienen posturas acrílicas y unilaterales. Han olvidado la dialéctica de la secularización.

2. LAS APORTACIONES DE LA RELIGIÓN A UNA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA Y LAICA

La religión puede aportar mucho a la laicidad de una sociedad verdaderamente democrática y pluralista. No es una afirmación paradójica ni oportunista, sino una realidad que esperamos corrobore la práctica misma de los creyentes y de las Iglesias.

Esta aportación la podemos mirar desde el lado de la liberación negativa o lucha contra los enemigos de la democracia y de liberación positiva o aportaciones de la religión a la profundización democrática.

La lucha contra los enemigos de la democracia

Actualmente los analistas sociales coinciden en que hay tres lacras que expanden el mismo sistema dominante y que son un enemigo de la misma democracia: el individualismo desvinculado, el materialismo consumista y la producción de víctimas. De fondo, existe un vínculo de desinterés para con el otro que une a estas tres enfermedades antidemocráticas.

2.1. El individualismo desvinculado

El individualismo es un proceso complejo que se ha ido acentuando en Occidente desde la baja Edad Media, a decir de Le Goff, desde el concilio IV de Letrán (1215) y la imposición eclesial de la confesión auricular, que sentó las bases de una creciente profundización de la autoconciencia de los fieles que, más tarde, Renacimiento, Reforma, etc. acentuarían. Llegamos a nuestros días y encontramos el último mito de Occidente, a decir de J. Hillman: la realización de una vida única, propia, de una autobiografía especial. U. Beck ya ha denunciado la falacia de este individualismo basado en una ética de la realización y del triunfo, que se presenta desligado de toda atadura social y, sin embargo, es tan dependiente. Es, en realidad, un individualismo institucionalizado, pero que se cree libre y desvinculado.

Las consecuencias sociales de este individualismo son muy negativas. Producen una epidemia de egoísmo, una fiebre egocéntrica, que desemboca en una fuerte despolitización. En expresión que ha hecho fortuna de U. Beck, ofrece un encubrimiento de las verdaderas causas de los problemas ya que remite una y otra vez, a “soluciones biográficas para problemas estructurales”. La despolitización actual, una verdadera desocialización, camina por el lado de este individualismo desligado, que no parece tener ojos para las cuestiones sociales, políticas, especialmente para las raíces sistémicas de los problemas y se remite a “políticas de la vida” personal como solución.

La tradición bíblica, con su fuerte acento en la dimensión social de la fe, de un culto que pasa, primero por la “misericordia”, la compasión efectiva para con el prójimo, es un enemigo declarado de esta ideología enmascaradora de la realidad. Democracia y religión bíblicas se dan la mano en su preocupación para con el otro, y para con lo que afecta al desarrollo del “bien común”. Desde este punto de vista la democracia encuentra hoy en la tradición judeo-cristiana una fuerza en su lucha contra el cáncer del individualismo descomprometido y desvinculado socialmente.

2.2. El materialismo consumista

La sociedad actual está basada en una economía que D. Bell llama del deseo. Es decir, el capitalismo manufacturero desde los primeros años del siglo XX rompió la economía de subsistencia y comenzó a producir ingentes cantidades de productos que excedían las necesidades perentorias. Se precisaba excitar el deseo y crear necesidades a través de la publicidad y de un estilo de vida que pone en el tener, la posesión, una presunta realización personal. A la altura de nuestro momento el consumo de objetos y sensaciones es una de las características de nuestra sociedad. Estamos en una sociedad consumista. Z. Bauman caracteriza el presente consumista como una dinámica cuya lógica se ha independizado de todo objetivo y queda centrada en el consumo por el consumo. El consumismo se ha hecho objetivo y fin, sin que los objetos sirvan más que para intentar satisfacer el inacabable deseo. El deseo de consumir que todo lo consume. Una suerte de culto al consumo, una cuasi sacralización del consumir sin término.

Esta “religiosización” del consumismo centra al individuo en sí mismo y en una búsqueda compulsiva de novedades que no sólo señala la creatividad destructiva del capitalismo, sino que, en un mundo de necesidades y escasez con miles de muertos de hambre diarios, manifiesta una aberración y una insensibilidad insolidaria. Lo humano queda olvidado, marginado por la posesión momentánea y el despilfarro de objetos que no sirven para nada, sino para satisfacer un deseo. Una vida frágil y precaria orientada a la satisfacción instantánea.

No hace falta insistir en que esta lógica del sistema contradice frontalmente al Evangelio y deshumaniza el núcleo de la democracia.

2.3. La producción de víctimas

El sistema de la democracia del capitalismo neoliberal es un productor de “vidas desperdiciadas”, en expresión de Z. Bauman. Vivimos en un sistema de excedentes. De objetos, como acabamos de señalar, y de personas. Al sistema económico le sobran individuos, especialmente aquellos que no producen ni consumen. Se calcula que hay alrededor de 11-15% de “excluidos sociales” en el denominado primer mundo y este porcentaje puede llegar hasta un 40% en los países pobres.

Esta sociedad es un enorme vertedero donde van a parar estas vidas o excedentes del sistema: parados, emigrantes, solicitantes de asilo, situados en campos de refugiados, etc. Una gran industria de producción de víctimas. Z. Bauman, con una ironía amarga, habla de una “aguda crisis de la industria de eliminación de residuos humanos”. Esta modernidad tardía tiene un ingente número de parias que niegan la condición democrática. No hay reconocimiento del otro como un

ser libre, ni puede serlo mientras esté en la dependencia o esclavitud económica. K. Marx tenía razón y proseguía la tradición profética cuando clamaba contra un sistema generador de víctimas.

Sin democracia económica no hay verdadera democracia. Y mientras el sistema siga excluyendo a un número tal de personas la democracia tiene una herida profundísima que la cuestiona en su misma raíz. Genera una “industria de la seguridad” que finalmente legitima al Estado —que ya no puede justificarse mediante políticas sociales— en su presunta labor de protector o donador de seguridad, que produce políticas restrictivas de las libertades; una suerte de democracia vigilada.

Aportaciones de la religión a la profundización democrática

2.4. La religión aporta sentido a la sociedad y la política

Y debiéramos decir sentido en un nivel radical, último y totalizante. En un momento en que esta cuestión se agudiza en una sociedad neutral y pluralista, ya hemos indicado —como señala el debate francés sobre el tema— que esta cuestión será importante para la identidad de muchas personas.

Pero, más allá de esta consecuencia práctica y vital para muchos, la religión es una de las fuentes —muy escasas— de la producción de sentido en una sociedad. A un político y ciudadano responsable no le puede resultar baladí la cuestión de la producción de sentido porque en ella se juegan actitudes y valores que finalmente están en la raíz de los comportamientos y actitudes político-democráticas mismas. La política no produce sentido o produce poco sentido. El sentido de la vida, de las orientaciones y valores, de la dignidad de la persona y de por qué es intolerable la desigualdad, el abuso de las personas, la injusticia, la explotación, el hambre, etc. se produce en el encuentro interpersonal allí donde se gestan las estructuras elementales de la relación interhumana y social. En el argot académico se suele denominar *mundo de la vida* o *mundo vivido* (Lebenswelt) a esta esfera o ámbito de relaciones y vivencias que producen sentido.

Pues bien, la religión es una dimensión muy central del mundo de la vida. La religión señala fines y valores, demandas utópicas (algunos dirían humanamente imposibles) como la liberación integral de *todo* el hombre y de *todo* hombre, o la globalización de la solidaridad desde la óptica de los pobres, etc. que tienen la virtualidad de proporcionar nuevas esperanzas, crear nuevos horizontes, abrir la imaginación hacia posibilidades humanas que la política debe *mediar* sin

aceptar resignadamente el cinismo o el positivismo de lo dado o del pensamiento único dominante. Una política que no preste atención a estos mundos creadores de sentido y de nuevas comprensiones del hombre y la sociedad se cierra a las alternativas y se queda anquilosada en lo que hay.

Al final, se plantea un debate de fondo que lleva a la pregunta acerca de si la democracia se valida en un diálogo libre y mediante argumentaciones guiadas por el principio de la universalidad o de la generalización de los intereses (J. Habermas), o bien bebe, inevitablemente, del asentamiento en una tradición y valores anteriores de aceptación de la igual dignidad personal, del respeto al otro, etc. nacidos y surgidos en tradiciones y sabidurías religiosas (J.B. Metz, R. Bellah). Dicho con la contundencia de un J.B. Metz, resumiendo un debate largo y sutil: la democracia se enraíza en el consenso, pero el *ethos democrático* tiene sus raíces en la memoria (cultura, religión, humanismo). ¿Ha sido ya superada la memoria de esta tradición, o la democracia se asienta todavía sobre ella? ¿Es una cuestión sólo de *motivación* o las raíces se extienden hasta el interior mismo de la democracia?

2.5. La religión es y debe ser un vigilante crítico de la verdadera laicidad

Una sociedad democrática no ha superado necesariamente todas las tentaciones totalitarias ni sacralizadoras. La religión puede ayudar a “*laicizar la laicidad*”. Cuando llegan los momentos de las confrontaciones y del miedo, estamos viendo cómo una sociedad democrática vende la libertad por la seguridad y deviene crecientemente autoritaria y controladora. Entonces se elevan con facilidad Absolutos que son verdaderos ídolos que se ponen en nombre de Dios. La religión sabe, debiera saber, mucho de esto. Su existencia, especialmente la de la tradición bíblica, ha sido una permanente lucha contra la idolatría. Actualmente vemos cómo en nombre del mercado o de la civilización cristiana se alzan “justicias infinitas”, “intervenciones preventivas”, que resultan usos descarados y groseros de una política imperialista que usa la legitimación religiosa que creíamos superada. La verdadera laicidad debe desenmascarar estos usos, interesados, nacionalistas y patrioterros, que encubren ideológicamente las verdaderas razones políticas y la religión auténtica no debe tolerar el uso de Dios en vano o su sustitución por cualquier ídolo.

En un plano no tan grave e internacional, sino en la propia casa, ¿pretensiones de determinar *con exclusividad* cuestiones sobre la vida y la muerte, sobre la patria, etc. no llevan consigo el peligro de las absolutizaciones?

2.6. La religión pueda aportar motivación y correctivos a una democracia sometida a la erosión de un individualismo desligado y un consumismo desmotivador

¿De dónde saca la política motivación para mover afectos y voluntades en pro de un cambio social? ¿De dónde procede la esperanza de una vida buena distinta? No exclusivamente de la religión, pero tampoco de la pura racionalidad y la argumentación. Vivimos una era que los analistas sociales, como hemos visto, califican de individualismo exacerbado y hasta desligado; no habrá una sociedad auténticamente democrática, a la altura de nuestro momento, que exige mayor participación, interés por los problemas de todos y el bien común, si no se supera este individualismo desvinculado y empobrecedor. La tradición religiosa, especialmente bíblica, coloca en el centro la solidaridad y la preocupación por el otro.

El consumismo, este materialismo del poseer o, mejor, del permanente intento de satisfacer el saco sin fondo del deseo humano mediante cosas y experiencias, conduce a una sociedad con escaso sentido de la solidaridad. De nuevo, una tradición bíblica tan vertida hacia el otro en necesidad, prepara individuos con capacidad para el sacrificio, la vida austera y una compasión efectiva. Elementos fundamentales para una profundización democrática que, como dirá C. Offe, necesita elevar el nivel moral para solucionar problemas tan humanos como los del tráfico, la integración de los emigrantes, la atención a los miembros ancianos y solos, y tantas miserias de una sociedad moderna que no se solucionan únicamente con leyes ni mera ingeniería social.

2.7. La religión ilustrada y crítica será un componente necesario de la integración social y de la tolerancia y entendimiento entre las religiones y cosmovisiones

Una religión que vive en una sociedad democrática y plural aprende a dialogar con las otras visiones y creencias. Convencida de que nadie posee la verdad Absoluta ni hay representaciones absolutas o definitivas del Absoluto (prohibición del segundo mandamiento del Éxodo), será un factor de entendimiento y de comprensión en esta hora mundial.

Necesitamos este tipo de religión. La religión cristiana puede ser la punta de lanza de estas actitudes que el clima democrático y pluralista de nuestras sociedades le han enseñado a menudo costosamente. Es tiempo de haberlo aprendido y de, consecuentemente, hacerlo suyo y extender las virtudes de una creencia que sabe valorar aquello mismo que está en el fondo de su tradición y ha dado origen a una sociedad donde la libertad, la tolerancia, el respeto al otro por en-

cima de ideas y representaciones, son una expresión del corazón de su fe.

Quizá la condición sea que esta religión, como dice C. Geffré, dialogue con todos los testigos de la conciencia universal, frecuentemente no religiosos. Este diálogo y escucha del hombre no religioso puede sentar las bases acerca de un consenso sobre lo verdaderamente humano y sobre la conciencia universal humana.

2.8. La religión verdaderamente encarnada es un acicate y motivador de la razón moral

Nuestro mundo globalizado y aún de la razón emancipada es un mundo que no ha logrado una humanización digna. Para muchos se presenta como un mundo con una crisis de enormes proporciones, como la de "una casa en llamas". La pobreza, la injusticia, el hambre, la guerra, la opresión, son todavía realidades cotidianas impresionantes de esta mundialización y de nuestra sociedad. Necesitamos junto a la razón crítica la motivación para una compasión solidaria y efectiva. ¿De dónde procede esta motivación? Ch. Taylor ha señalado repetidamente la importancia de este tema moral frente a los que acentúan los problemas racionales de la fundamentación. Una política con pretensiones de cambio social no puede dejar de pensar en las fuentes del impulso para la transformación social. Sin duda, la motivación moral bebe no sólo de la argumentación y las buenas razones, sino que está ya antes asentada sobre una tradición, como diría el recientemente desaparecido P. Ricoeur. La reflexión viene después; primero está la vida con sus visiones, valoraciones y sabidurías. Y sobre todo, ¿dónde están las "escuelas de la esperanza", de esa resistencia a creer que todo se lo traga el realismo del presente y del tiempo ligado a la repetición y la muerte? La trasgresión frente a la dictadura de lo que hay vive de la trascendencia. La religión, con sus relatos y narraciones de esperanza, cartografía de otro modo la realidad y sobre todo el imaginario humano y los deseos del corazón. Desde este punto de vista, no hay política, incluso estrictamente laica, sin trascendencia, sin un fondo de esperanza y religión.

3. FUNDAMENTOS CRISTIANOS Y DEMOCRACIA

Queremos, para finalizar, centrarnos en el cristianismo e indicar algunos de los fundamentos doctrinales o teológicos sobre los que, desde el interior de la fe, se asienta la tendencia e impulso democrático de la fe cristiana. Son elementos que remiten a la condición humana y que pueden ser espacio de encuentro con cualquiera en busca de la verdadera universalidad de lo humano. Es como husmear en los elementos fundamentales presentes en una tradición cristiana que

tiene una gran afinidad con la democracia. Una teología política interesada en esta relación no los puede desconocer. Haremos unas breves indicaciones sobre unos temas de gran interés y extensión.

3.1. La democracia y la dialéctica amor y justicia

La democracia vive de la justicia. Un orden social se remite a un ejercicio de la justicia distributiva que, desde Aristóteles, se entiende como igualdad proporcional. No se trata de una mera igualdad sino de un reparto proporcional a la aportación de las partes. En nuestros días J. Rawls ha señalado que la ecuación entre justicia e igualdad en los repartos desiguales debiera saldarse con la ventaja de los menos favorecidos. Maximizar la parte mínima, de tal manera que la ventaja del más favorecido sea compensada por la disminución de la desventaja del más desfavorecido.

En la práctica, como ha indicado P. Ricoeur muchas veces, por esta vía se puede llegar hasta el límite de un mutuo endeudamiento o desinteresamiento, punto de equilibrio inestable, de una lógica de la equivalencia. Es decir, una sociedad sólo supera los *impasses* de la justicia con la igualdad, si aparece la supraética del amor. Pero en esta ética que trasciende la ética, que podemos llamar la economía del don, estamos en la lógica de la sobreabundancia (Rm, 5,17). Se basa en una experiencia —de una historia de liberación Ex, 20,2 o de salvación, del mandamiento nuevo— que se podría resumir según este autor en la fórmula “*porque* te ha sido dado, da a tu vez”. La regla de oro del Sermón del Reino es la expresión del “da, *porque* te ha sido dado” que viene en auxilio de la regla de la justicia que, dejada a sí misma, tiende a subordinar la cooperación a la competencia o contentarse con un simulacro de cooperación. Los desequilibrios de la sociedad humana, democrática, lo sabemos bien a esta altura de la historia humana, necesitan de la dialéctica entre amor y justicia.

3.2. La política de la compasión o la relación entre democracia y sufrimiento humano

El amor al prójimo en el cristianismo conduce hacia la compasión efectiva, samaritana, del que se inclina eficazmente ante el sufrimiento del otro. A Jesús le conmovió la situación doliente del ser humano. De ahí brotó su preocupación liberadora y situó a Dios en este ámbito de preocupación por la liberación, rehabilitación, sanación del ser humano (Mc. 1). Su crítica de la religión de las autoridades religiosas de su tiempo surgió del desentendimiento de la religión respecto a la situación de opresión y sufrimiento del ser humano. Ese tipo de religión es una idolatría.

Es decir, no estamos ante un mero sentimiento, sino, como vio M. Horkheimer muy bien, ante el punto cero de la solidaridad humana —solidaridad en la finitud— que empuja hacia la superación de ese sufrimiento. La compasión sufre con los otros porque no acepta como normal la condición humana sufriente. La compasión vive del anhelo de una situación social diferente donde no existiera la injusticia y el dolor evitable y gratuito. En el fondo, late un sentido global de justicia.

Una sociedad apática, sin compasión, es una sociedad peligrosa. Está a un paso del totalitarismo. Una política que no preste atención al sufrimiento desemboca en la mera administración. Está tan alejada de la verdadera democracia y de la libertad, como el reglamento de una prisión. El sufrimiento funciona como un recuerdo crítico para la democracia: mientras exista el clamor de un grito humano no hay verdadera libertad. J.B. Metz apela, con razón, al espíritu de la compasión para superar la cultura del olvido del sufrimiento tan presente en el pragmatismo de nuestra sociedad y política.

3.3. La relación asimétrica del amor y la democracia

Hegel y Schelling ya vieron que en la expresión samaritana del amor cristiano yace una relación asimétrica: no es una relación entre iguales, sino un inclinarse ante el caído, el vencido, la víctima. El amor no sabe de igualdades, las supera, como ya hemos visto en el caso de la justicia. Sabemos que E. Lévinas ha corregido en este punto de la afirmada simetría de posiciones en las relaciones humanas a la filosofía dialógica de M. Buber y G. Marcel y la ha generalizado: la relación humana “cara a cara” lleva consigo la dependencia del otro. Llega a decir que advierte en el rostro del otro la demanda que me obliga y me exige protegerle, no matarle. Soy reo del otro.

Sabemos que la ambigua referencia al otro/Otro juega en Lévinas con la tradición bíblica que remite al primado de la misericordia y la atención al huérfano, la viuda y el extranjero, como expresión del amor y culto a Dios. Una relación que pide asimetría. Un ejercicio de compasión que impulsa hacia el cuidado y la responsabilidad por el otro.

¿Qué tiene que ver esta asimetría que parece constitutiva de la relación humana y hasta de la identidad del yo con el predominio brutal de la lógica asimétrica del poder y la violencia tan presentes en el mercado, la competencia y la guerra?

¿Será posible avizorar una crítica más radical que la aquí atisbada para un mundo que necesita la paz, la superación de desigualdades inhumanas y de exclusiones de millones de parias? ¿No advertimos que en el corazón de la fe cristiana está un espíritu de la compasión, una inclinación samaritana, una referencia

a la solidaridad y autoridad que brotan del sufrimiento, sin la que difícilmente puede lograrse la generosidad, el perdón y la superación de las heridas que entorpecen la reconciliación humana, la colaboración solidaria y hasta la participación y responsabilidad democráticas?

CONCLUSIÓN

Hemos planteado las relaciones entre religión, especialmente cristiana, y democracia en nuestra sociedad. Aunque la historia y sus malentendidos pesan en esta relación, encontramos muchas más afinidades que rechazos.

Sería muy poco inteligente y escasamente político, por parte de la laicidad, desechar una tradición como la cristiana, tan enérgicamente proclive a defender la causa del hombre. Y sería una ceguera muy grande por parte del creyente no advertir que la democracia es el mejor camino descubierto por el ser humano para mediar una sociedad donde la justicia, la libertad y la fraternidad vayan avanzando.

Cabe esperar y desear que lo que teóricamente aparece como posible y muy deseable, además de necesario, encuentre hombres y mujeres capaces de llevarlo a efecto.

CICLO DE CONFERENCIAS: EL DEBATE DEL LAICISMO

Juan. Luis Chillón / Ramón Gil

Foro I. Ellacuría

Durante el curso 2005-2006 se desarrolló un interesante Ciclo de conferencias bajo el título *El debate del laicismo*. En los últimos tiempos hemos asistido a un renacer de la relevancia pública de las creencias religiosas y de sus institucionalizaciones, recuperación que contradice el supuesto vigente durante décadas en la sociología de la religión derivado de la tesis de la secularización, que preveía su creciente privatización y su progresiva desaparición. Esto ha desencadenado una fuerte controversia y un conflicto entre diferentes sectores sociales en torno al carácter laico del Estado y las pretensiones de las confesiones religiosas no sólo de ver respetado el libre ejercicio de sus prácticas o la expresión de sus creencias, sino de influir en el ordenamiento jurídico de dichos Estados y, por ese medio, en las formas individuales y grupales de praxis moral.

El reconocimiento de los derechos culturales e identitarios de las diferentes comunidades que componen las sociedades civiles europeas, en las que el fenómeno de la inmigración ha provocado no sólo una diversificación creciente desde el punto de vista cultural, sino también desde la perspectiva religiosa, plantea graves problemas de convivencia interreligiosa y retos innegables que afectan a las relaciones entre determinadas identidades religiosas y el orden jurídico y la cultura democráticos.

Todos estos problemas tienen su reflejo en el debate en torno al laicismo. Junto al renacer de las pretensiones de presencia pública de las confesiones religiosas y los conflictos entre determinadas praxis sustentadas en la religión islámica y el marco de convivencia establecido en los Estados aconfesionales, también se plantea con creciente virulencia la cuestión de los fundamentos prepolíticos

del Estado democrático, su relación con la sociedad civil y la pluralidad de ofertas de sentido. La participación para el establecimiento de fines y el vaciamiento de la preponderancia moral atribuida a la esfera de lo político está exigiendo una redefinición de la relación entre religión y política, redefinición que no resulta abordable sin una clarificación de las relaciones entre ética civil y religión.

Junto a la conferencia de José María Mardones, cuyo texto íntegro se recoge en este informe, tuvieron lugar otras cinco conferencias cuyo contenido presentamos a continuación.

Joaquín García Roca

RECREAR LA LAICIDAD

En su intervención dentro de este ciclo, García Roca expresó la necesidad de rescatar los impulsos éticos que subyacen en esa conquista que es la laicidad, mostrando también sus adherencias y sus derivas.

En el interior de la laicidad hay tres impulsos éticos que nacen en diálogo con la Ilustración con un marcado carácter emancipatorio, pero pronto serán tragados por sus adherencias burguesas, cayendo en manos de la ideología neoliberal y quedando como sueños que conllevan importantes frustraciones y dimisiones. A juicio del conferenciante es urgente rescatarlos de dichas derivas.

La primera conquista de la laicidad es un modo de vernos a nosotros mismos, es el descubrimiento del primado del sujeto. Es el descubrimiento de la libertad, libertad de la conciencia y libertad de la palabra.

Pero una vez reconocido el sujeto y la autoridad de la conciencia se da una especie de caída en la subjetividad, tendencia a hablar de nosotros como individuos atomizados y fragmentados. Se nos escapa el descubrimiento del nosotros y todo lo que son estructuras colectivas se fragilizan. Recuperar el sentido ético de la laicidad debe de pasar por recuperar el sentido del ser con, junto a, al lado de, el poder hacer camino juntos. Después de descubrir la libertad como singularidad hay que redescubrirla como vinculación.

A toda libertad hay algo que le precede. En ciertos debates de la laicidad esto no se tiene en cuenta. El debate está viciado cuando se centra en religión sí o en religión no. El peligro está en que el rechazo de la religión puede conllevar el rechazo de la sabiduría, del sustrato que nos precede. Sin esta sabiduría que alimenta nuestra racionalidad se degenera en tecnocracia y se olvidan cosas esenciales para vivir humanamente. Es descorazonador que cierto progresismo con

la bandera de la laicidad se esté cargando el pensamiento utópico, porque al final la laicidad sirve para consagrar sus aspectos más pragmáticos, convirtiéndose en un fin y no en un medio para una sociedad más justa, más solidaria y más piadosa. Es preciso recrear el modo de presencia de lo religioso.

La segunda conquista se refiere a un modo de ejercer el poder. Con el nacimiento del Estado moderno entra en juego en la sociedad una institución tan potente que nos obliga a preguntarnos cómo debemos relacionarnos con ella sin que nos devore, cómo las otras instituciones podrán relacionarse manteniendo la autonomía y la interdependencia. El secreto está en la división de poderes, clarificando los límites del Estado, en no transgredir dichos límites y desarrollar la libertad religiosa. La tentación constante será crear una única unidad, una única ideología, imponiendo la uniformidad.

La laicidad es el esfuerzo colectivo por mantener el arte de la diferenciación. En este sentido el intento liberal de privatización de la religión, desplazándola de la esfera pública, puede tener como consecuencia erradicar toda posible reserva de disidencia y de alternativa, excluyendo todo tipo de sabiduría, de motivaciones y de sentido para orientar la vida. Es preciso recuperar la capacidad de la religión para ser instrumento de liberación y fermento de transformación. Las religiones nos ofrecen sentido, visión, ánimo, proyecto, justicia y misericordia. La fe es ciertamente un asunto privado, pero la profesión de la fe es un asunto público.

El problema de fondo de la laicidad no es el tema de la fe en Dios, sino el de la fe en el hombre. García Roca cree que es importante recuperar una reconciliación del hermanamiento de la política y de la espiritualidad, una mística de lo humano y del bien común.

La tercera conquista se refiere a un modo de proyectar la sociedad. El modelo deseable de la laicidad está regido por el pluralismo social, cultural y religioso. Una sociedad sin tabiques, mestiza, conglomerado de tradiciones, credos, pluralismo y diversidad cultural.

Invocar la laicidad en positivo significa que la diversidad es el estado de lo social. A nivel personal y cultural, todo está mezclado, la pureza es un mito. La identidad que no se mezcla es una identidad muerta. Invocar la laicidad en negativo es poner diques y establecer el monopolio de una cultura sobre las otras, de una religión sobre las otras, de una ideología sobre las otras. El dique es la imposición de una identidad que no hemos elegido. La postura que propone el repliegue cultural ante el fenómeno migratorio es una deriva propia de funda-

mentalismos y nacionalismos que sólo se preguntan por las raíces sin descubrir que los humanos también tenemos pies.

Frente a los que afirman que es imposible entenderse es preciso mostrar que es posible construir juntos, pues lo mejor y lo peor están en el fondo de todas las civilizaciones. Frente al uso privado de la razón la laicidad nos viene a decir: "argumentemos".

La laicidad nos invita a juntar el compromiso y la tolerancia. Laicidad no es la indiferencia y tampoco la neutralidad. No podemos soportar pasivamente el reguero de muertes que conlleva la inmigración, ni los veinte millones de refugiados por causa de las dictaduras. Es imprescindible el ejercicio del coraje y del compromiso para desarrollar la autenticidad de dar la palabra al que no la tiene, de sentar en la mesa al que no está y de evitar tanto sufrimiento.

Recrear la laicidad es apostar por una sociedad que gire en torno a los excluidos y a los últimos, porque en el fondo el gran valor de la laicidad es la capacidad de escuchar al hombre y la sed de justicia.

Antonio García Santesmases

EL LAICISMO Y SUS DETRACTORES

El conferenciante abordó el tema de la laicidad en un contexto amplio, el contexto de la ciudadanía en Europa, sin rehuir el debate español. ¿Quién es ciudadano?, ¿cómo llegar a formar parte de la comunidad?, ¿cómo se puede convivir a partir de la realidad de diferencias religiosas y culturales en una sociedad en la que no hay una única identidad?

García Santesmases comienza preguntándose qué tipo de Estado tenemos. A su juicio la Constitución Española consagra no un Estado laico, sino un Estado no confesional. No se trata de un Estado unitario ni federal, sino del Estado de las Autonomías. No tiene pues una confesión religiosa que le defina como tal.

En el Estado laico no procede una enseñanza confesional religiosa en los centros públicos tal como sucede en Francia. En nuestro modelo la enseñanza de la religión se dará al mismo nivel que las demás asignaturas fundamentales. ¿Qué se ha de hacer con los alumnos que no van a religión? Algunos consideran que deberían estudiar Ética. Pero esto plantea un problema, y es que para que algunos ejerzan su libertad otros tienen que asumir nuevas obligaciones. Además la Ética no solamente es importante y necesaria para los no creyentes, sino que es patrimonio de todos. El ponente considera que es mejor el modelo de la República laica francesa que el modelo no confesional español.

Diversos colectivos y plataformas exigen al gobierno actual, en defensa del laicismo, derogar los acuerdos con la Santa Sede. Desde sectores próximos a la Conferencia Episcopal surgen pronto detractores del laicismo que piensan que esta nueva generación de políticos tiene resentimiento y espíritu de revancha y no aceptan el pacto de la transición; quieren volver la mirada a los años treinta, glorificando la Segunda República en una especie de ensoñación para promover una España republicana y agnóstica.

¿Por qué es tan difícil el proyecto del gobierno actual y tiene tantos detractores? García Santesmases responde afirmando que el gobierno ha lanzado en poco tiempo a la sociedad tres debates que están vinculados al tema del laicismo: cambiar el modelo de familia (matrimonio homosexual), modelo de articulación interna del Estado (Federalismo) y modelo de política internacional (alianza de civilizaciones).

Respecto al matrimonio homosexual hay quienes consideran que los parlamentos no están legitimados para legislar contra la naturaleza humana: aborto, eutanasia, matrimonio homosexual...

En cuanto al problema nacional, cómo lograr la definición y configuración de realidades nacionales en el Estado, no es fácil articular el pluralismo, la diversidad, el respeto de las diferencias con la necesidad de desarrollar, al mismo tiempo, políticas de solidaridad.

El problema de la alianza de civilizaciones, cuando en concreto en el Islam no se ha producido el proceso de la Ilustración y modernización de Occidente ni la separación de poderes, no hay separación entre política y religión, entre moral y religión, entre ley civil y ley religiosa.

Para que el modelo europeo pueda tener una salida propia frente al fundamentalismo islámico y frente al fundamentalismo norteamericano es imprescindible que el laicismo entienda que es del todo necesario un reencuentro con ciertos sectores cristianos, superando la división rígida entre lo privado y lo estatal. La pura privatización del sentimiento religioso quizás valga para la escuela en la que debería estar presente el estudio laico del Hecho Religioso impartido por un profesorado especializado no confesional. Pero una división rígida entre lo privado y lo estatal olvida el espacio intermedio de lo público. No hay manera de que las religiones pervivan sin tener una expresión pública, otra cosa será ver con qué tipo de relevancia pública podemos estar de acuerdo o no.

En una sociedad como la nuestra, en la que reinan el paro y la exclusión social, en la que la política económica se va haciendo invisible, el mundo de la iz-

quiera no se puede olvidar de los planteamientos interesantes ni de la posición y del compromiso de ciertos sectores religiosos.

Por otra parte hay un sector de personas que quieren tener una presencia pública en elementos vinculados al modelo económico, a la crisis del neoliberalismo, a la exclusión social, y no encuentran suficiente reconocimiento en las iglesias y tampoco en la política de los partidos de izquierda. Lo que no podemos olvidar es que el neoliberalismo es uno de los enemigos o detractores más fuertes del laicismo, tan fuerte o más que el fundamentalismo musulmán o el integrismo católico.

M. Reyes Mate

TRADICIONES RELIGIOSAS, MEMORIA DE LAS VÍCTIMAS Y RADICALIZACIÓN DE LA DEMOCRACIA

Dado que la laicidad en el fondo es una relación entre religión y democracia, Reyes Mate nos invita a repensar la relación entre religión y política teniendo en cuenta un elemento nuevo como es la memoria de las víctimas. Dos aspectos cabe destacar. En primer lugar, que la tolerancia de la laicidad es una emancipación o liberación de la religión, intentando fundamentar la política y la vida sobre la razón autónoma de los individuos. En segundo lugar, que la laicidad también es un cristianismo secularizado y universalizado. Esto conviene tenerlo en cuenta porque en la modernidad viven muy bien todos los que provienen de una cultura cristiana, católica o protestante, pero los que vienen de otra cultura, judíos o musulmanes, lo tienen muy difícil en la Europa moderna.

Si los valores modernos son los valores cristianos universalizados hay que plantearse estos dos aspectos, liberación de la tutela religiosa y mantener en la base los valores de la religión. Caben dos estrategias: una sería profundizar en el laicismo y depurarlo de todo lastre de símbolos religiosos. Pero en este sentido cabe indicar que los mismos derechos humanos son el último resto de la tradición cristiana. Otra estrategia, por la que se inclina el conferenciante, sería repensar la relación entre laicidad y religión. El punto nuevo de partida para esta reflexión es el holocausto judío. Reyes entiende que ese hecho es muy importante para repensar la laicidad pues en el mismo se puso en evidencia una lógica de la historia, una manera de hacer política que funcionó en los campos de exterminio y de alguna manera sigue funcionando hoy.

La modernidad ha conseguido desencantar el mundo, pero no lo ha redimido.

La modernidad ha prestado grandes aportaciones y conquistas, la autonomía del sujeto, la posibilidad de que el hombre tenga un proyecto de vida personal, el desarrollo de la ciencia... Ha traído, sin duda, muchos bienes, pero ha tenido un límite, tiene un problema. Para entender dónde se ha estrellado es preciso profundizar en sus mecanismos que son fundamentalmente dos: uno se llama progreso y otro biopolítica.

El progreso provoca aceptación y confianza en que vamos a mejorar. La lógica del progreso que mueve a la historia se considera como positiva por unos y por otros. Pero tiene un grave inconveniente, pues el progreso tiene un coste humano y social tan enorme que es difícil justificar en aras de un beneficio final. En este mundo globalizado mueren al año de hambre 18 millones de personas y los expertos relacionan ese hecho con el sistema económico vigente.

Si esto no conmueve a la humanidad es porque el progreso funciona sobre una base sólida muy arraigada e inserta en la bioética. En el fondo no nos tomamos en serio a nosotros mismos, a los seres humanos, no nos creemos sujetos de derechos. Nos consideramos una pieza de un mecanismo global, piezas de un engranaje como los animales.

Esa doble lógica, la del progreso y de la bioética, llega a Auschwitz. ¿Qué es lo que tienen en común el progreso y el fascismo? El progreso no tiene inconveniente en sacrificar por el bienestar de una parte de la humanidad a millones de personas como, en su tiempo, el fascismo no tuvo inconveniente en sacrificar a un pueblo por la razón de que se le consideraba inferior, impuro, y eso podía debilitar a ese hombre nuevo o superior, el hombre ario. En nombre de una idea se sacrifica un pueblo. Se trata de la misma lógica.

Auschwitz es el lugar de la biopolítica. En los campos de concentración no sólo se mataba a los judíos, lo que los nazis pretendían era que los judíos interiorizaran que se les expulsaba de la condición humana. Los campos de concentración son el lugar de la negación del hombre.

¿Qué alternativa hay a una política amenazada por esa doble lógica? La propuesta de Reyes Mate es concebir la humanidad como redención. La redención es la alternativa a la lógica de la muerte. Esto implica que si queremos profundizar en la democracia será preciso plantearse la política como el derecho a la felicidad de los presentes, pero también de los muertos. Lo que añade la redención a la política es la visibilidad de las víctimas. En el fondo es tomarse en serio los derechos humanos, no en un hombre ideal, sino en los hombres concretos. Ello conlleva que si hay hombres a los que en vez de felicidad se les hace injusticia, esta permanece mientras no se repare. Para ello hay que ir a un campo pre-

político, a una reserva de sentido distinta de la laicidad. Hay que devolver a la política su sustrato mesiánico, para que la democracia mejore. Esto sólo será posible si la política recupera un rostro mesiánico que nos ayude a descubrir cómo se les hace justicia a los marginados y a los aplastados de la historia.

Para hacer justicia a las víctimas no sólo será necesario reconocer que se cometió una injusticia, sino que hay un sujeto que clama por la justicia, que pide que se haga justicia. Es permitir una voz que reclama una injusticia pendiente.

Donde los demás vemos un muerto, el mesianismo ve una vida frustrada. El mesianismo ante un muerto, un asesinado o un gaseado, no ve a un simple muerto, ni un hecho fatal, sino una existencia privada de felicidad. Por ello no se resigna ni acepta el crimen como una fatalidad, sino como una privación de la felicidad. Podemos decir que el mesianismo extrae esperanza de los desesperados, esa es su gran fuerza y la gran fuerza de la religión.

Para que el programa del mesianismo sea posible hace falta una operación importante, traer el pasado al presente, explicar cómo un pasado injusto puede tener vigencia hoy. La categoría nueva para explicar esta realidad, capaz de traer al presente la injusticia pasada es el concepto de memoria anamnética, capaz de fecundar la política haciendo ver que en el muerto hay una vida frustrada.

Hay que revisar pues la relación de la política con la religión. En este sentido podemos decir que el cristianismo y el judaísmo han cometido muchos errores, pero hay uno que no pueden cometer y esa es su fuerza: nunca confundirán la realidad con la facticidad, ni la justicia con el derecho, ni la racionalidad con el éxito. La realidad no es sólo la parte triunfante de la historia sino también su lado oscuro, los vencidos.

Si queremos radicalizar la democracia hay que revisar la laicidad, hay que revisar la idea de que la política es un asunto totalmente laico y la religión un asunto de la conciencia de los creyentes o de la sacristía. La religión nos puede dar ese rostro mesiánico que necesita la política, puede sensibilizarnos frente al coste de la historia, para no entenderlo como algo fatídico, sino como una injusticia. Ese sería el punto de partida para explicar el derecho de las víctimas a la justicia. Hasta que la política no entienda que las víctimas no son florecillas del camino para que marche el carro triunfal, hasta que no entendamos que esas víctimas tienen derecho a la justicia, la política será la del progreso.

La memoria de las víctimas en política no podrá resucitar a los muertos, pero sí puede, al mantener vigente la injusticia pasada y decir que no ha prescrito, exigir que se hagan políticas de forma que las víctimas no sean otra vez el coste del desarrollo. Hacer justicia a las víctimas es además eliminar las condiciones que

las producen, eliminar su fabricación y desterrar la violencia en la democracia.

Luis M. Cifuentes

ESTADO LAICO Y LIBERTAD DE CONCIENCIA

La exposición comienza definiendo el laicismo como: movimiento social, cultural y político de defensa de la laicidad como marco de igualdad para el proyecto de sociedad democrática, movimiento sobre el que el ponente personaliza su incorporación a partir del conocimiento de los testimonios de Francisco y Fernando de Los Ríos, miembros destacados de la Institución Libre de Enseñanza, institución que sitúa en los fundamentos de la actitud laica, que lo es de respeto y posicionamiento positivo ante las diferencias, cuyos representantes, según su propia experiencia, le llevaron a entender la laicidad “mejor que en los libros”.

La referencia personal anterior se complementa con la que el ponente hace a la influencia de “colegas franceses” y la constitución del Estado vecino, que separa claramente Iglesia y Estado. Asegura que “en España no hemos llegado a ese tipo de sociedad”.

Pese a esa diferencia, aclara que la sociedad civil española ha cambiado sustancialmente en los últimos 20 años y la juventud actual ya no acepta, por ejemplo, la moral sexual de la Iglesia (sólo un 5% de 15 a 24 años), a lo que hay que añadir los datos de divorcios, separaciones, bodas civiles... el nacionalcatolicismo ha dejado de existir.

Es necesario un avance hacia la laicidad para hacer compatibles todas las opciones, no sólo políticas, sino también religiosas y morales, superando el binomio: español/católico, católico/español.

La laicidad, como proyecto superador de la confesionalidad, lo es de emancipación, de autonomía moral, de concordia social, dentro de un marco de convivencia democrática. El laicismo no es una guerra contra nadie.

Un elemento básico del proyecto de laicidad es la neutralidad del Estado, que no tiene ninguna óptica religiosa, lo que no supone que sea indiferente a los valores o al hecho religioso; no es un ateísmo de estado y es falso que el laicismo sea el fundamentalismo ateo, como afirman algunos jerarcas de la Iglesia Católica.

El ponente señala en su exposición que hay, al menos, seis desafíos o retos del laicismo como movimiento ciudadano, social, cívico y político:

1.- La “batalla nominalista y conceptual”. Se pretende desprestigiar la palabra

laicismo, haciendo distingos como que “la laicidad es positiva y el laicismo negativo”. Hay que aclarar que laicismo no es igual a anticlericalismo.

La Constitución Española habla de libertad, igualdad, justicia y pluralismo político (este último incluye el pluralismo moral y religioso, aunque no lo dice la Constitución).

2.- “Distinción entre ética pública y ética privada”. Una de las acusaciones contra el laicismo es que “quiere reducir al ámbito privado la ética”; no es así, hay una ética de lo público, ética laica que respeta todas las creencias, pero que no se identifica con determinada opción religiosa. Hoy día permanecen en España vinculaciones de lo público con expresiones, tradiciones, valores... ligados a una religión, justificados en las “tradiciones”, así, institutos armados tiene un patrón de la religión católica, procesiones presididas por autoridades civiles, símbolos en centros hospitalarios, colegios... El Estado no puede adueñarse ni someterse a una religión.

3.- “Cómo interpretar de modo laico la Constitución Europea y Española”. Está en discusión el poner o no en el preámbulo la cuestión de la laicidad u omitirla. La constitución Europea está en revisión tras el rechazo de Francia y Holanda; en la Española, se cita por su nombre una confesión religiosa, la Iglesia católica (resultado de una transacción en su redacción), lo que no correspondería con una constitución laica.

Por ejemplo sobre el artículo 27, acerca de la educación, se hacen interpretaciones diferentes según la posición confesional o laica, entendiendo la educación de la persona como incluyente o no de la enseñanza de la religión.

Cuando se habla de libertad en este país se habla de libertad religiosa, mientras que los laicistas entienden (“entendemos”) que hay que referirse a la libertad de conciencia moral que no tiene por qué ser ni religiosa ni antirreligiosa y que se desarrolla educando la razón y los sentimientos. Esa conciencia hay que respetarla y no suplantarla.

Todo esto se une al derecho a ser educado en la religión que se profesa, educación religiosa y moral; derecho reconocido en la Constitución (Art. 27.2). Aquí vendría a colación la discusión de cómo se construye la ciudadanía, si sobre las convicciones religiosas o democráticas, convicciones que no tienen por qué enfrentarse.

4.- “Necesidad de revisar y renegociar los acuerdos con la Santa Sede”. Estos acuerdos no respetan la laicidad del Estado, sobre todo cuando dicen que la enseñanza religiosa católica debe ser impartida en las escuelas, en condiciones

equiparables a las asignaturas fundamentales, lo que carece de sentido en una sociedad laica, especialmente cuando hay presencia de otras confesiones religiosas, que cuando tengan número suficiente de alumnos reclamarán igual derecho, con los problemas que acarreará la multipresencia de religiones en la docencia de un mismo centro, además subvencionadas por el Estado. Un estado laico no debe ser pluriconfesional sino aconfesional.

5.- “Aplicación de un estatuto o código de laicidad”. La idea de que la laicidad, la ética de lo público penetre en la sociedad civil, sólo se puede conseguir si se desarrolla un estatuto donde se defienda qué es la laicidad. Debe haber una distancia crítica y diferenciadora entre la actuación de un funcionario o representante del poder público como tales y su actuación como ciudadanos. Distanciamiento y neutralidad en la actuación desde lo público y discreción ética y de respeto a todos y no identificaciones religiosas con ninguna opción y ello en los ayuntamientos, la justicia, la sanidad, la educación, etc.

6.- “La educación del ciudadano, la ética cívica”. “Nos preocupa la ética de los ciudadanos, porque durante mucho tiempo lo que ha dado cohesión y formas de vida a mucha gente ha sido la religión católica” y sin embargo en una sociedad plural, cada vez con mayores diferencias, el secularismo moral y religioso deberían buscar nuevas formas, no a partir de lo religioso, sino de la ciudadanía. Es una ética distinta, no contraria, enfrentada, a la que emana de la moral católica. Propugna el desarrollo de valores comunes compartidos por todos y recogidos en la Constitución, esto generaría un antídoto frente a ciertos nacionalismos que tienden a la exclusión, exagerando lo propio y lo diferente y olvidando lo común; la ciudadanía consiste en compartir valores comunes, derechos democráticos. Ciertos nacionalismos han sido una sustitución de la religión.

Una ética ciudadana desde los derechos humanos, la libertad de conciencia, la no discriminación por razón de religión, la justicia, el pluralismo político, religioso y moral.

Xavier Etxebarria

RELIGIÓN Y CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

El conferenciante se propone tratar la cuestión de “las aportaciones que puede realizar la religión —o los ciudadanos con creencias religiosas— a la construcción del *ethos* cívico democrático”.

La conferencia está estructurada en tres momentos o apartados en su discurso: 1) cuestiones previas que enmarquen la propuesta posterior, 2) las condiciones

de posibilidad de la aportación de los creyentes a la ciudadanía y 3) la aportación de los creyentes a la ciudadanía democrática.

Los prenotandos sirven para señalar una lectura del origen-definición de la ciudadanía: “la ciudadanía democrática surge intrínsecamente unida a la reivindicación de los derechos humanos, concretándose en el Estado de Derecho moderno”, nacimiento que se sitúa en el contexto cultural cristiano. Destaca, tras esta primera afirmación, las dificultades que ha conllevado siempre armonizar la condición de creyente con la de ciudadano, si bien descubre que en el mundo de las experiencias de fe hay importantes recursos para potenciar la ciudadanía democrática. A partir de aquí se plantea desarrollar los apartados 2 y 3 que conforman la base de su planteamiento.

Las condiciones de posibilidad de la aportación de los creyentes a la ciudadanía

1. Hay una condición para que las religiones no sean obstáculo sino factor de potenciación de la ciudadanía, la del discernimiento y elección de las orientaciones adecuadas, no percibido como imposición exterior, sino como purificación y desarrollo de la propia vivencia religiosa; los valores de libertad y autonomía de la ciudadanía en igualdad son también valores centrales de la creencia religiosa.

La primera condición para dicho discernimiento es la de superar en la convicción religiosa una posición fanática, *convicción* religiosa fanática contradice las exigencias de la ciudadanía. La madurez en la conciencia subjetiva del creyente debe llevarle a conseguir una síntesis, entre *certeza* y *dudas*, como algo connatural a toda convicción. Es importante seguir el consejo de Habermas de promover el “aprendizaje entre razón y fe acerca de sus límites”. La vivencia no fanatizada ayuda no sólo a respetar los derechos cívicos de los demás, sino a disponerse para la colaboración con creyentes de otras religiones y con no creyentes.

2. Es necesario dar un paso más allá de la no fanatización, el de la consideración del propio creyente como sujeto de derechos cívicos, verse a sí mismo como tal sujeto, internamente y ante su comunidad, saber y tener la condición de *autonomía*.

Para ello es preciso conocer y superar la visión puramente heterónoma que puede suponer una creencia que impone, a juicio de muchos, una *teonimía* que doblega la autonomía del creyente. El ponente recurre a Gómez Caffarena, que recogiendo la experiencia vivencial de los grandes místicos, plantea la posibilidad de vivir una “autonomía teónoma”, como la mejor expresión de la madura-

ción de la fe.

El descubrimiento por el creyente de que obedecer la “voluntad divina” coincide con lo que verdaderamente quiere, le ayuda a ser más plenamente humano y hace que su fe no sólo sea experiencia interna de libertad, sino también afirmación de la misma hacia el exterior, ante todo poder civil o religioso, de manera que viva plena y armonizadamente su condición de ciudadano.

3. En cualquier caso, la autonomía del creyente es una autonomía *enraizada* en una comunidad de fe, lo que no es en sí mismo una debilidad de la autonomía sino llamada de atención sobre la condición humana de la misma, que no se construye en el vacío del yo autosuficiente. El creyente vivirá los lazos que le unen a su tradición y a su comunidad religiosa con una libertad interior que se sabe necesitada de los demás y que reconoce en humildad la posibilidad de error, siendo finalmente responsable de las decisiones que tome.

4. Igualmente tiene gran importancia la armonización de la vivencia de la fe con la tradición democrática y la ciudadanía, que tiene que ver con el modo de relacionarse con la *secularización*.

Frente al secularismo, incompatible con la fe, la secularización es un elemento de purificación y autenticación de la fe religiosa, en cuanto que remite al campo de la racionalización las explicaciones que indebidamente eran referidas a factores religiosos. Así, siguiendo a Ricoeur, podemos decir que el saber de la fe está llamado a superar la lectura no científica de la realidad, suplantada por una interpretación puramente teónoma, pero no a renunciar a la explicación de sentido y al valor que aporta la apertura a lo trascendente. Otro aspecto a tener en cuenta de la secularización es su relación con la *ética* de la convivencia que todos tenemos que compartir, al margen de que el creyente tenga argumentos añadidos.

5. Una última condición de “posibilidad” para la aportación del creyente a la ciudadanía es la de los *espacios*.

- Espacio público: el de las actividades públicas relacionadas con las instituciones del Estado; es el terreno más propio de la laicidad.
- Espacio social: el de las asociaciones que no son públicas pero tienen objetivos públicos. Las organizaciones religiosas pueden estar en ellas pero manteniendo la imparcialidad en el uso de los recursos públicos.
- Espacio privado de iniciativa civil: el del mercado libre y las interacciones de las libertades. Cabe situar aquí la concepción religiosa de la vida, con capacidad de influencia y de ser visualizada socialmente.

- Espacio privado, de la intimidad: campo decisivo para la vivencia de la fe.

La aportación de los creyentes a la ciudadanía democrática

El ponente se sitúa en este punto, por ser el terreno mejor conocido, en la tradición cristiana, sin que ello suponga minusvaloración de otras creencias y tradiciones religiosas.

1. Si el *ethos* cívico democrático está nucleado en torno a la autonomía de las personas por el conjunto de sus derechos como seres humanos, cabe entender que una religión purificada y discernida, de acuerdo con lo dicho antes, puede ofrecer elementos de su tradición que legítimamente formen parte de los desarrollos de los derechos humanos en lo relativo a sus contenidos. Puede igualmente aportar fundamentaciones que propiamente son creyentes y sólo válidas para estos, pero que son *solapables* con las fundamentaciones laicas. Y puede ofrecer también motivaciones explícitamente religiosas que suman en el sentido de las fundamentaciones anteriores (ejemplo: un cristiano que ve en otra persona que sufre el sufrimiento de Cristo, sin duda suma en el sentido de la exigencia ciudadana y laica de la solidaridad).

2. Aportaciones específicas: Las religiones en general pueden aportar como potenciación y radicalización a la ciudadanía democrática lo que se denomina como *fraternidad*, incluso en terminologías laicas, pero que podemos denominar como *solidaridad*.

Hay tres grandes valores que expresan los derechos humanos, de los que la **libertad** de la individualidad y la **igualdad** de la reciprocidad, se subrayan muy claramente, y un tercero que es más difícil de afirmar y sobre todo de realizar las cuestiones ligadas a él, el de la **fraternidad**. Sin que el cristiano tenga el monopolio en la garantía de la solidaridad y sin pretensiones de competición y sí de sumar, no cabe duda de que la tradición cristiana del *ágape* (amor) es algo nuclear y por tanto elemento de potenciación de la fraternidad-solidaridad.

3. La referencia a la fraternidad, conexcionada con tradiciones religiosas, es otra línea de fecundidad a compartir con creyentes y no creyentes, por ejemplo en el campo de las violencias interhumanas, poniéndose de parte de las víctimas que sufren y mueren para acoger y reponer derechos (parábola del samaritano). Del mismo modo, ante los victimarios la propuesta de perdón y reconciliación, aun con exigencia de reparación a la víctima. No se trata de sustituir la justicia retributivo-punitiva, haciéndose cómplice de la injusticia, sino de impulsar nuevos modos de justicia.

4. Otra línea de aportaciones pertenece al campo de las virtudes, en particular

referidas a las públicas, valores de la ética cívica, como la tolerancia, la dialogalidad, la justicia... no sólo como algo ligado a derechos y deberes, sino como algo interiorizado. Sin duda algunas de esas virtudes, candidatas a purificarse en cierta medida, pueden mostrarse muy ligadas históricamente a tradiciones religiosas, sean o no específicas de ellas. En concreto la templanza, virtud común en muchas propuestas tradicionales de sabiduría, es hoy cívicamente relevante, aunque transformada en *sobriedad solidaria*. La sobriedad puede considerarse desde una dimensión básica, que se nos impone a todos en referencia al consumo de bienes, como condición de posibilidad y justicia distributiva. Sobriedad en la que hay renunciaciones ascéticas que en el ámbito de la sabiduría de la vida son percibidas como vía o condición para la felicidad. Y como vivencia estrictamente del creyente, sobriedad situada en el desapego que posibilita la receptividad.

Otra virtud, la esperanza, planteada como espera de alcanzar en el futuro un bien que no está garantizado, rompiendo con la instalación cómoda o resignada en el presente.

5. Unas últimas consideraciones en torno a lo que pueden aportar los creyentes y sus tradiciones al *ethos* cívico en relación con la ecología. El *ethos* se expresa en formas fuertemente antropocéntricas, lo que unido al avance tecnológico y en principio como servicio para el hombre, se convierte en explotación del medio ambiente, que actualmente es ya una amenaza del ecosistema.

En el marco del civismo laico se están dando tímidos pasos para avanzar en una revisión del antropocentrismo que se sienta responsable de la conservación del medio ambiente, en nombre de la justicia debida a las generaciones futuras; pensamiento que debe entrar en diálogo con las vertientes ecológicas de las tradiciones religiosas para reforzar la línea de respeto.

En todo este proceso ha quedado de manifiesto que se da una especie de dialéctica: de una parte la ética ciudadana interpela al creyente y a sus tradiciones, de otra, el creyente encuentra en su propia vivencia —desde el interior—, dimensiones que vigorizan y desarrollan esa ética cívica y las ofrece a la sociedad, crítica y colaboradoramente, con lealtad.

SITUACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE ECUADOR

Conferencia de Nidia Arrobo

José Manuel Mira

Foro I. Ellacuría - Comité O. Romero

El 24 de mayo, en una charla-coloquio coorganizada con el Comité Óscar Romero, contamos con la presencia de Nidia Arrobo, economista ecuatoriana y directora de la Fundación Pueblo Indio de Ecuador, que impartió una conferencia con el título arriba indicado.

Comenzó Nidia su conferencia haciendo una breve semblanza de Mons. Leónidas Proaño, creador de la Fundación Pueblo Indio de Ecuador en 1988 y de su compromiso con los indios.

Taita Leónidas fue un hombre de fe inquebrantable y convicciones profundas; un buscador de la verdad que transitó muchos caminos y descubrió sendas nuevas; una persona que se creyó la pobreza evangélica y los nuevos aires del Vaticano II y entregó tierras de la Iglesia a los indígenas huasipungueros; que estuvo siempre al lado de los campesinos en los numerosos conflictos con los terratenientes locales. Y que, a petición de los indígenas, fue designado por el Papa Juan Pablo II Obispo de los Indios.

Continuó su exposición con un repaso a la situación socio-política en Ecuador para contextualizar el trabajo desarrollado por la Fundación que dirige. En lugar de resumir en este limitado espacio sus análisis, dirigimos al lector interesado al informe que Nidia presentó en la Asamblea del SICSAL realizada en Venezuela en la primavera de 2006, en la que tuve la suerte de participar en representación de los Comités Romero de España (www.comitesromero.org/sicsal.htm). Un informe muy completo y bien construido en el que se contemplan: la situación

política, la situación socio-económica, la situación de los pueblos y sus culturas, y la situación eclesial.

Con la viveza, la convicción profunda y la fuerza interior que la anima, a la que es imposible sustraerse, nos habló de los diferentes programas que desarrollan, entre ellos:

1. *Defensa de los derechos de los Pueblos Indígenas.* Dando apoyo logístico a los Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador y al Movimiento Indígena Nacional en sus reivindicaciones históricas y luchas. El trabajo prioritario es la promoción, defensa, divulgación, educación y garantía de los derechos como pueblos.
2. *Recuperación de tierras y promoción comunitaria.* Con apoyo de amigos y entidades del exterior se ha conseguido financiación para la adquisición de tierra para las Comunidades de Tunibamba, Huaycopungo y Yuracruz. En todos los casos la tierra adquirida es «tierra comunitaria, patrimonio de la comunidad».
3. *Mujeres indígenas.* Se trabaja en apoyo a la organización, concientización, formación y capacitación de las «warmis» de las comunidades kichwas mediante talleres y procesos educativos para elevar la autoestima y afirmar la identidad cultural. También hay programas de capacitación en alfabetización, medicina natural, nutrición ancestral, artesanías... junto con la realización de microproyectos productivos.
4. *Apoyo educativo a los miembros de la comunidad.* Tanto en Centros Preescolares para los más pequeños, los niños indígenas de 4 a 6 años, que el Estado no atiende, como a los universitarios indígenas que estudian en la Universidad de Quito a través de la «Olla Comunitaria», a fin de garantizar su nutrición y mejorar el rendimiento académico al tiempo que mantienen los vínculos de los estudiantes con las organizaciones indígenas y sus luchas.

Al final hubo un animado coloquio. Y el acto se cerró con un gesto muy emotivo para los miembros del Comité Óscar Romero, pues Nidia, en representación de la Fundación Pueblo Indio de Ecuador, que recientemente se ha incorporado al Servicio Internacional Cristiano de Solidaridad con los pueblos de América Latina Óscar Romero (SICSAL), hizo entrega al Comité de una Wipala, la bandera multicolor símbolo de identificación nacional y cultural de los pueblos indígenas, y de una cajita con tierra de la tumba de Leónidas Proaño, cuyos restos descansan en Pucahuaco, en el Centro de Formación de Misioneras Indígenas.

SEMINARIO “CINE Y RELIGIÓN III: AL OTRO LADO DEL JORDÁN”

Juan Carlos García Domene

Foro I. Ellacuría

II CURSOS Y SEMINARIOS

Por tercer año consecutivo, hemos profundizado en el sendero donde se cruzan la religión y el cine comercial contemporáneo. Más allá de sondear la cuestión trascendental o de buscar la multiforme presencia de lo religioso en la pantalla grande, en este seminario buscábamos indagar las cuestiones religiosas y su proyección cultural mirando a las religiones orientales: Islam, Taoísmo, Religiones ancestrales. Pretendemos detectar en algunas películas la cuestión del sentido de la vida, la pregunta por Dios, la fe y la actitud creyente en algunas películas comerciales recientes porque el mestizaje étnico y el diálogo interreligioso se imponen como una exigencia cultural en Occidente.

Las películas fueron las siguientes. El 2 de noviembre de 2005 se proyectó *Osama* (Siddiq Barmak, Afganistán-Japón-Irlanda, 2003) donde se aprecia cómo el régimen de los talibanes radicaliza la miseria en Afganistán y una niña, la protagonista, se hará pasar por chico para poder salir adelante. Es imprescindible al hablar del Islam repensar el papel de la mujer y de la familia. Una semana más tarde se visionó *El Señor Ibrahim y las flores del Corán* (François Dupeyron. Francia, 2003) que se desarrolla en París y muestra la amistad entre un viejo musulmán y un joven judío. Fue una ocasión más que propicia para plantear el diálogo interreligioso en Occidente y en Oriente. La tercera película, también de contexto musulmán, es la más religiosa o espiritual del ciclo. Se trata de *El color del paraíso* (Majid Majidi, Irán, 1999). En ella se ofrece el relato cinematográfico de una verdadera experiencia religiosa, la de un niño invidente que vive en el Irán contemporáneo. Más allá de la tradición religiosa, la experiencia mística tras-

ciende cualquier mediación o variante cultural del hecho religioso. El 23 de noviembre, en la cuarta sesión, vimos *Primavera, Verano, Otoño, Invierno... Primavera* (Kim Ki-Duk, Corea del Sur-Alemania, 2003) que es un bellissimo cuento taoísta magníficamente realizado. Se muestra una enseñanza antigua y nueva: nada ni nadie puede evitar el poder de las estaciones, el ciclo del nacimiento, crecimiento y decaimiento. Por su carácter ancestral, elegimos para cerrar el Seminario la película *Whale Rider* (Niki Caro, Nueva Zelanda-Alemania, 2002). Se trata de una aproximación a la religión y las leyendas de los maoríes. Un relato tradicional de hombres, jefes de tribu y héroes a lomos de ballenas, que tiene que reactualizarse cuando una niña entra en la historia. Las religiones ancestrales también han de enfrentarse a la modernidad y los prejuicios deben revisarse.

Hay unas conclusiones que se advierten cuando se sondean los valores espirituales en el cine contemporáneo. En primer lugar, el hecho religioso está muy presente más allá de las convicciones de los realizadores y del pensamiento dominante de la industria del cine: la religión sigue siendo un argumento recurrente en todos los contextos culturales, en oriente y occidente, en los países del Norte y en los del Sur. De ahí que sea necesario decodificar esta presencia de la religión en los medios de comunicación, especialmente en los audiovisuales: consolas de videojuegos, cine, televisión, e incluso publicidad e Internet. En segundo lugar, se constata que la experiencia religiosa —en su vertiente mística, simbólica y solidaria— tiene en el cine un vehículo adecuado y pertinente; más allá de la propaganda religiosa, el cine sirve para plantear la cuestión del sentido de la historia y de la persona y para adentrarse en el Misterio. En tercer y último lugar, se reclama para todas las generaciones, especialmente para los más jóvenes, una alfabetización icónica que libere la mirada de un consumo puramente lúdico y desvele el poder y el trasfondo cultural e ideológico de la imagen.

SEMINARIO “EL DEBATE DEL LAICISMO: RELIGIÓN Y POLÍTICA EN EL SIGLO XXI”

*Juan Carlos García Domene, Emilio Martínez Navarro,
Norberto Smilg y José A. Zamora*

Foro I. Ellacuría

El Seminario sobre Laicismo pretendía abordar los aspectos más importantes del debate público en torno a la cuestión de la presencia pública de la religión, sus relaciones con la política, la separación del Estado y los vínculos que la ética civil y la escuela mantienen con el fenómeno religioso. Cada sesión fue coordinada por un miembro del Equipo de especialistas del Foro.

METAMORFOSIS DE LA RELIGIÓN: ¿VIVIMOS EN SOCIEDADES POSTSEculares? (J.A. Zamora)

Uno de los argumentos que se esgrimen en el debate en torno al laicismo tiene que ver con el ocaso o la pervivencia de lo religioso en las sociedades actuales, puesto que de este dato se deriva el mayor o menor grado de relevancia pública de la religión. El juicio puede variar mucho si tomamos como referente a las sociedades tardomodernas occidentales o al conjunto de planeta. Pero en ambos casos la tesis de la secularización no pasa por sus mejores momentos. La sociología empírica está lejos de confirmar las predicciones de dicha tesis, que partía del supuesto de que los procesos de modernización conducían a una pérdida de relevancia pública de lo religioso y a su progresivo ocaso. Autonomía, racionalidad, desencantamiento del mundo, emancipación, legitimidad democrática de la política,... los grandes logros de la cultura moderna parecían incom-

patibles con la pervivencia de la religión. Hoy muy pocos aceptan esta tesis de modo universal. Ni todas las modernizaciones han estado enfrentadas a lo religioso (véase el caso de EEUU), ni la religión se ha cerrado siempre a los logros de la cultura moderna. Resulta necesario pues revisar o matizar la tesis de la secularización. Hay que dar cuenta del florecimiento de nuevos movimientos religiosos y sectas, del desarrollo espectacular del pentecostalismo protestante y renovación carismática católica, de la eclosión de nuevas comunidades religiosas, del protagonismo mediático del Papa y el éxito de las grandes concentraciones en torno a él, de la reafirmación identitaria en el seno de los tres grandes monoteísmos, del avance de los fundamentalismos e integristas, del despertar de las religiones en la escena política mundial, de la atracción y el auge de las espiritualidades orientales, de la proliferación de creencias paralelas, del éxito cultural de los temas de la New Age o del desarrollo del pensamiento mágico, la astrología y las prácticas adivinatorias.

Por esta razón en la primera sesión se analizaron las nuevas tesis que se manejan para dar cuenta de la pervivencia de lo religioso en el mundo actual: desprivatización, individualización, metamorfosis, desinstitucionalización, retorno, etc. Considerábamos importante desentrañar las paradojas de la modernidad que produce el anhelo de aquello que destruye: el anhelo de una comunidad intacta frente a la sociedad anonimizada, el anhelo de fortaleza y poder frente a las experiencias cotidianas de impotencia, el anhelo de un maestro, una madre, un mago en medio de la cotidianidad anodina, el anhelo de una visión clarificadora de la vida en un mundo cada vez más complejo e impenetrable, etc. Muchos de estos anhelos encuentran respuesta en el ámbito religioso, lo que no está exento de peligros: el peligro de la captación, el peligro de evasión a mundos extraordinarios ilusorios, el peligro de dependencia de líderes carismáticos o el peligro del fundamentalismo agresivo. Por todo ello preferimos hablar de metamorfosis de lo religioso inducida por la modernización, más que de secularización o retorno. Una metamorfosis que conserva un sinfín de ambigüedades y que exige más penetración y lucidez para conocerla e interpretarla.

Esto resulta sumamente relevante en relación con el laicismo, ya que nos libera de una falsa equivalencia entre lo sagrado y lo religioso. La religión es una configuración de lo sagrado que ha sido dominante durante muchos siglos de historia. Pero creer que la disolución o el eclipse de lo religioso supone el fin de toda sacralidad es una ingenuidad que impide captar en qué medida la modernidad produce sus propias mistificaciones, genera sus mitos o sustituye unas sacralidades por otras, en torno a las cuales sociedades y grupos luchan por la hegemonía. La laicización de la sociedad sólo ha significado un debilitamiento

de la religión desalojada de la centralidad del ámbito de lo sagrado, un debilitamiento de la religión como clave de legitimación y reproducción, pero en ningún caso una secularización de lo social. Como señala I. Moreno, «lo sagrado es el núcleo duro que estructura la sociedad y moviliza emocionalmente a los individuos hacia objetivos determinados, que son percibidos como los centrales a conseguir y respecto a los que la vida cotidiana cobra un sentido, a pesar de sus incoherencias y aparentes absurdos.» En este sentido lo que se ha producido no es una secularización de la sociedad, sino un proceso de reestructuración de lo sagrado con pérdida de centralidad social de la religión. Una laicidad radical tendría que atender pues a las nuevas sacralidades de la modernidad —el Estado y el Mercado— y no simplemente centrarse el papel de la religión. Es más, en ese caso probablemente una religión que ya ha pasado por un proceso de desacralización pueda convertirse en una de las mejores aliadas de una laicidad auténtica.

LOS ORÍGENES DEL LAICISMO Y SUS DIFERENCIAS NACIONALES (N. Smilg)

En esta sesión se trató de analizar los orígenes del laicismo así como algunas de las formas en las que se ha concretado históricamente. Para ello se diferenciaron en primer lugar los significados de términos próximos, como “laicidad” y “laicismo”, entendiéndose que el segundo pretende la eliminación por irrelevantes de las creencias religiosas (anticlericalismo, irreligiosidad). Ambas posiciones han de considerarse en el marco de los procesos de globalización y secularización que atraviesan, en la actualidad, todas las actividades humanas, tanto individuales como colectivas o sociales.

Se consideraron dos referencias históricas para el fenómeno del laicismo. Un origen remoto, en el Renacimiento, con el inicio de la emancipación de las ciencias, la filosofía, la política, el derecho, la economía, las artes, etc. de la referencia religiosa cristiana que habían tenido durante la Edad Media. Por otra parte cabe fijar un origen próximo en la Ilustración, con la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, la exaltación de la razón y sus potencialidades de futuro, y posteriormente la separación entre moral y religión (I. Kant) y la positivación de todo saber (A. Comte), para desembocar en el siglo XIX con los movimientos sociales y políticos del marxismo y el anarquismo.

Los procesos mencionados han desembocado en dos formas básicas de concretarse el laicismo: a) el modelo francés, consistente en una “secularización revolucionaria”, donde lo que se pone en cuestión no es tanto la creencia en Dios o la existencia de la Iglesia, sino más bien el lugar que deben ocupar en la vida

pública y en el Estado; b) el modelo estadounidense, caracterizado por una “coexistencia separada” de las dos raíces fundacionales del Estado, como son la religiosa (Biblia) y la civil (filosofía), que expresan la secularización de la vida civil, su separación de la religión.

Finalmente se intentaron aplicar algunas de las cuestiones mencionadas a nuestra situación aquí y ahora, como las siguientes: ¿Es la laicidad un obstáculo o una oportunidad para los creyentes? ¿Cómo sería deseable que se comportaran mutuamente el Estado y las diferentes concepciones religiosas que existen en él? ¿Es posible y deseable la construcción de un “laicado cristiano” con voz propia?

RECREAR LA LAICIDAD EN EL NUEVO CONTEXTO POLÍTICO, CULTURAL Y RELIGIOSO (J.A. Zamora)

En esta sesión se trató de analizar cuáles son los precedentes históricos y las condiciones de posibilidad de la laicidad moderna, sobre todo los relacionados con los pilares de los Estados-nación en que aquella ha tomado forma: la democracia representativa, el mercado capitalista y la ciencia/tecnología. Este es el nuevo marco sobre el que se construye la laicidad, cuyos componentes fundamentales son la libertad de conciencia, la separación Iglesia/Estado y el pluralismo cosmovisional. El primero constituye la base de la autonomía del sujeto, el segundo de la separación entre las esferas política y religiosa y el tercero de una sociedad civil como lugar de convivencia de los diferentes. Puede pensarse que el nuevo confesionalismo, los fundamentalismos religiosos y las religiones políticas son las amenazas más importantes de la laicidad, pero esto sólo es una parte del problema. Podríamos decir que la laicidad está amenazada por todo aquello que amenaza la autonomía del sujeto (el individualismo insolidario, la atomización, el opinionismo, la banalización de las tradiciones, etc.), la separación de esferas de poder (neocesarismo eclesiástico, colonización y supeditación partidista de la sociedad civil, identificación de lo público con lo estatal, etc.) y el pluralismo (universalismo burgués etnocéntrico, homogeneización mercantil de la cultura, privatización y neutralización de las convicciones, etc.). Si esto es así, el proyecto de la laicidad debe verse como un proyecto inacabado, pendiente de realización. Un proyecto que es preciso recrear desde una autonomía libre y solidaria, desde una búsqueda compartida de la verdad, desde una descentralización participativa de la sociedad, desde la creación de un espacio público abierto y respetuoso con todos los ciudadanos, desde un respeto activo hacia la diferencia, desde la convivencia comunicativa de las diferentes comunidades, op-

ciones de sentido y creencias. Las nuevas tareas son recrear la autonomía del sujeto desde la vinculación comunitaria, frente al dominio del mercado y frente al dominio de la industria cultural, recrear la separación de la esfera política y la religiosa defendiendo la autonomía de la esfera política, renovando el modo de presencia de lo religioso, buscando una nueva forma de relación y, por último, recrear el pluralismo de la sociedad civil desenmascarando los falsos universalismos, comprometiéndose en la defensa de la diferencia sustantiva y defendiendo la interculturalidad y la inclusión social.

Hemos asistido a un vaciamiento del proyecto republicano-democrático que no es simplemente achacable al acoso del tradicionalismo y el integrismo religioso. El Estado ha dejado de dar a la colectividad el sentimiento de que por su medio es posible ejercer un control sobre su propio destino. En lugar del *ciudadano* se ha entronizado al *consumidor*, cuya lealtad al sistema democrático responde más a los beneficios que le proporciona una economía de mercado sustentada en desigualdades locales y globales cada día más sangrantes, que a una conciencia política y a un comportamiento ético identificado con la responsabilidad en los asuntos públicos. Por eso, apelar a una ética-cívica laica o unas virtudes públicas se ha vuelto un ejercicio muchas veces estéril. En este sentido podemos decir que la debilidad de la religión no se traduce en una fortaleza de la política, sino que más bien ambas debilidades se acompañan. Es más, la religión difusa y débil de la ultramodernidad refuerza la crisis política. En ella la creencia está al servicio de la autorrealización del individuo, la debilidad de las convicciones casa con el desinterés por lo público y la reacción fundamentalista adopta relaciones meramente instrumentales con la política y desacreditadoras de lo público.

ÉTICA CIVIL Y RELIGIÓN (E. Martínez Navarro)

Las relaciones entre ética civil y religión han sido estudiadas con mucho interés en España, sobre todo a partir de la transición, que supuso el paso de un régimen dictatorial que se declaró confesional-católico a un régimen de democracia liberal que se declara formalmente aconfesional (la Constitución vigente señala, en el artículo 16, apartado 3 que “ninguna confesión tendrá carácter estatal”). Una buena base teórica para la nueva situación de pluralismo moral, que sustituyó al monismo moral del régimen franquista, fue la actitud conciliadora de autores como José Luis L. Aranguren, que ya desde su *Ética* (1958) argumentó que la ética es un saber que ha de estar “abierto a la religión”. Sobre la estela de

Aranguren, autores católicos como Marciano Vidal (que publicó *Ética civil y sociedad democrática* en 1984 y *La ética civil y la moral cristiana* en 1995) y como Adela Cortina (*Ética civil y religión*, 1995) han puesto de manifiesto que la ética civil es, por una parte, una necesidad —se precisa un núcleo de valores compartidos por todos los ciudadanos de una sociedad plural para que sea posible una auténtica convivencia pacífica— y por otra parte un frágil ideal sometido constantemente a los envites de los grupos fanáticos de distinto signo, incluidos los fanáticos del “todo vale”, esto es, aquellos que desde una posición aparentemente contraria al monismo moral de las dictaduras, propugnan un fundamentalismo del mercado que amenaza con reducir la ética civil a mera retórica, sin otro valor que el de servir de tapadera ideológica a los intereses de los grupos hegemónicos. Sin embargo, si se adopta un compromiso ético con aquel núcleo de valores de la ética civil que son imprescindibles para convivir (valores como la libertad responsable, la igualdad de oportunidades, la solidaridad universalista, el respeto activo y la resolución pacífica de los conflictos), entonces las relaciones entre ética civil y religión pueden ser armónicas y complementarias, como ha mostrado Emilio Martínez Navarro en *Ética y fe cristiana en un mundo plural* (2005). Los principales argumentos expuestos en la sesión están recogidos en esta obra.

ESCUELA Y RELIGIÓN (J.C. García Domene)

El 27 de marzo, en la cuarta sesión del curso, abordamos la cuestión de la Religión en la Escuela, como uno de los espacios donde la sociedad debate posturas bien diversas. Después de ofrecer el marco jurídico que garantiza la presencia de las confesiones religiosas en el sistema educativo y la existencia de la religión como asignatura confesional en la escuela pública, se ofrecieron algunas claves para el debate y la presentación de las diversas posturas. Una línea de fondo del debate plantea *el lugar de la religión en la esfera pública ¿Debe o no debe estar "la religión" presente en la Escuela? ¿Cómo ha de articularse esta presencia?* Para unos, los menos, la respuesta siempre es negativa porque su supuesto antropológico y social prescinde de lo religioso o lo considera nocivo o irrelevante, o meramente un asunto privado e íntimo. Para otros es afirmativa, aunque se dan a su vez diversas modalidades. Unos aceptan la religión como hecho social y cultural, pero no desean una clase de religión como tal, pues no debe establecerse en la escuela el tratamiento de lo religioso como Área específica y los contenidos relativos deben ubicarse en las áreas más cercanas. Así se

estudiaría por igual el Islam, o el Hinduismo o el Cristianismo, teniendo en cuenta su vertiente cultural ligada a la historia de las civilizaciones. Otro grupo —de los que desea la presencia de lo religioso en la Escuela— preferirían la existencia de una Área de conocimiento propia. Entre los que sí aceptan una clase —propia un área de religión en la escuela— existen al menos cuatro posiciones diversas, agrupadas en dos familias. Unos desean "un área propia" con carácter aconfesional, desvinculada de las iglesias y con un talante genuinamente cultural informativo; otros, por el contrario, también prefieren un área propia que esté vinculada a cada una de las confesiones que hayan acordado con el Estado su presencia sistemática en la escuela pública. Las confesiones correspondientes (católicos, musulmanes, evangélicos, judíos, etc.) "pactarían" con el Estado el modo de "control" del área específica: contenidos, profesorado, métodos, estilos educativos, etc.

III
SEMINARIO INTERNO

¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN?

José A. Zamora

Foro I. Ellacuría

El Seminario Permanente del Foro “Ignacio Ellacuría” tuvo en la primera sesión del curso 2005-2006 la visita de José María Mardones, con quien pudimos debatir sobre las cuestiones que había abordado en su conferencia sobre *Religión y Democracia*, que recogemos en este mismo informe y que formaba parte del Ciclo sobre “El debate del laicismo”. El resto de sesiones del curso estuvo dedicado al tema de la educación bajo el título *¿Hacia dónde va la educación?*

La dedicación profesional de muchos de los componentes del Seminario Interno a la tarea educativa ha propiciado que, independientemente de los temas que se abordaban, los debates tuvieran frecuentemente una derivación educativa. Las preocupaciones cotidianas en el ámbito de la educación se hacían presentes cuando tratábamos de los medios de comunicación, la sociedad de consumo, el mundo del trabajo, la inmigración, la publicidad o las alternativas al sistema económico. Sin embargo, nunca se había realizado un tratamiento detenido y sistemático de la cuestión educativa. Y el tema lo merece, tanto por el debate social que suscita, como por la importancia que tiene dentro de un proyecto de construcción de una sociedad alternativa. A continuación presentamos los contenidos de las sesiones con sus discusiones correspondientes.

Religión y Democracia (Primera Sesión)

La primera reunión sirvió para seguir debatiendo con José María Mardones sobre los contenidos de su conferencia sobre *Religión y democracia*.

1. No parece necesario aclarar qué aporta el cristianismo a la democracia, al menos teóricamente. Pero a veces mezclamos la realidad con nuestros deseos, y muchos nos preguntamos si en la práctica estas contribuciones son tan evidentes como en la teoría. Desde luego no cualquier cristianismo colabora con una sociedad abierta, democrática, pluralista y laica. La religiosidad actual normalmente se desentiende del compromiso sociopolítico y en muchos casos sólo desarrolla la dimensión espiritualista, centrándose en aspectos como la afectividad, las vivencias interiores, las emociones, etc. Necesitamos pues de un cristianismo verdaderamente encarnado y militante, pero descubrimos que éste es casi siempre minoritario.

De aquí que cuando uno se declara cristiano en nuestros ambientes cotidianos, te identifican inmediatamente con un determinado sector. Hay que estar continuamente luchando contra estas identificaciones, pues de entrada te ven como “sospechoso”. Tanto en movimientos de derechas como de izquierdas (quizás más aquí) te sientes incómodo y sientes que tienes que estar constantemente justificándote y diciendo *sí soy cristiano, y qué*.

Muchos entienden que ser “progresista” es ser no creyente y además hacen públicamente una labor de desprestigio que desde luego no es justa. Sin embargo, si tenemos una clara visión histórica, hay que reconocer que, de alguna manera, nos hemos ganado a pulso el tipo de progresismo que hay actualmente. Tenemos que “entender” el nacimiento de este laicismo beligerante, anticlerical e ideológico, puesto que la historia está ahí y no la podemos borrar. En cualquier caso, es preciso vencer los prejuicios por ambas partes. Los nuevos desafíos urgen a superar estas barreras históricas.

Por otra parte, es necesario que la izquierda no minusvalore el impulso ético y utópico, con exigencia de justicia, que tiene la religión. Y aunque el partido socialista no tiene tradición en cuanto al diálogo con el cristianismo, no vendría mal que recordáramos la propuesta de Debray acerca de lo que significa una laicidad inteligente, aunque esto vale tanto para unos como para otros.

2. ¿No hay también que reconocerle al humanismo ateo o a otras religiones sus aportaciones a la democracia? Es cierto que Marx, Freud, Nietzsche, etc., nos han facilitado una determinada comprensión de las cosas y han hecho que la Iglesia y sobre todo algunos creyentes (ojalá esto fuese mayoritario) pudieran abrir los ojos en muchas cuestiones. Todo lo que nos cuestione, lo que nos haga pensar, nos ayudará a fomentar nuestra capacidad crítica y a analizar con más rigor el fenómeno religioso.

3. Se afirma que el Estado no interviene a la hora de determinar el sentido

último de la realidad y de la vida. Pero algunas opiniones son contrarias a admitir que la cuestión del sentido está fuera del espacio político. El sentido del Estado Moderno debe ser claro para que no se desnaturalice. A partir de lo que crees, actúas de una manera u otra. Si el Estado es totalmente neutral se ve indefenso e incluso puede ser contraproducente en algunas cuestiones referentes sobre todo a las minorías. No se cree que pueda haber ejercicio de gobierno que esté ajeno a las distintas propuestas de sentido. La política no es una acción meramente de ingeniería social, de procesos de administración. No sólo hay que resolver temas prácticos sino que también hay que explicar fines.

Pero la laicidad lo que nos descubre es precisamente que en cuestiones de sentido no es competente el Estado y esto es muy provechoso social y políticamente. Las decisiones quedan finalmente en manos de los individuos, aunque esto a veces suponga un problema a afrontar.

Es verdad que la neutralidad del Estado no evita confrontaciones con la religión, sobre todo cuando tiene que legislar en temas que afectan directamente a ámbitos tan importantes como la vida o la muerte, el respeto a las minorías, etc...

Lo que queremos decir con todo esto es que los valores son previos a la política, no los genera la política. Las personas viven de opciones previas de las que no se pueden sustraer, de ahí que el tema de la religión en nuestras sociedades modernas sea más profundo de lo que parece. La religión aporta una idea del mundo, del hombre, de la sociedad; comporta también una moral, un código ético, determinadas formas de sensibilidad que se manifiestan en cualquier aspecto de la vida. La religión también juega un papel relevante en la formación de virtudes civiles y esto es importante para una democracia pluralista. Como dice Habermas: ¿caso los derechos humanos, hito de la civilización, no hunden sus raíces en la tradición judeo-cristiana?

4. Todo esto se ha ido gestando dentro de un proceso histórico. Es necesario que el proyecto político de la modernidad vaya creando culturas que se independicen de la cultura de la cristiandad. Pero los proyectos políticos tienen que estar vinculados a cosmovisiones para poder crear verdaderos proyectos de humanidad. ¿Cómo se relaciona pues el mundo de lo político y el de lo prepolítico? Esto en muchos casos es problemático, sobre todo cuando una determinada concepción del bien, una idea de felicidad, etc... pretende ser el núcleo de la razón pública. Todas las propuestas de sentido tienen en la realidad dificultades de aceptación del pluralismo porque en el fondo tienen pretensiones de verdad. Estas propuestas tienen una particular concepción de la verdad en relación con su idea del bien, de la virtud, o incluso de la salvación. Para no pretender ejercer

en una sociedad plural y laica el monopolio de la verdad hay que estar autolimitándose continuamente.

Por otro lado, ¿cómo defender el orden político frente a una identificación del derecho con el poder si entregamos el primero al acuerdo de las mayorías? ¿Cómo blindar un funcionamiento político frente a la tendencia a convertirse en ejercicio puro del poder? ¿Se defiende con una cultura democrática construida de forma dialógica entre las distintas propuestas? La democracia es una cultura, una actitud, un talante. En consecuencia, necesitamos construir un *ethos* democrático, pero esto... ¿cómo se hace?

Desde luego en la Iglesia va a ser difícil construir este *ethos* democrático cuando por ejemplo se recurre al tema de la naturaleza humana (*lo que es el bien común está claro y además lo administramos nosotros*). Si nos situamos en el plano político vemos que la tendencia es neutralizar todos los espacios donde se pueda crear un talante crítico. Los partidos políticos quieren una sociedad civil que no sea potente, una sociedad civil domesticada. Así que va a ser bastante complicado, porque las tradiciones religiosas no están por la labor y el poder político no sabe qué hacer con todo esto.

5. Uno de los temas que preocupan bastante es el de la religión en la enseñanza. Unos tienen claro que la religión debe salir de los centros educativos. Otros puntualizan que la que debe estar fuera de la escuela es la religión confesional. Otra parte de la sociedad no quiere renunciar a la clase de religión en la escuela pública. Y por último están los que no lo tienen nada claro, pues no les importa tanto la presencia de la clase de religión en la escuela, como el control ideológico sobre los contenidos y la competencia del profesorado que la imparte (¿quién va a educar en la religión a mis hijos?).

Sobre todo estos últimos son los que se preguntan: cuando hay que diseñar un modelo educativo político ¿de qué lado debemos ponernos? A esta pregunta es difícil contestar. Lo que está claro es que hay que legislar corriendo siempre el riesgo de las mediaciones. Hay que hacer leyes que respondan a las concepciones que tengamos, porque hay que pensar que hoy median unos pero mañana pueden ser otros.

6. Hay que entender que nuestros hijos se mueven en una sociedad donde hay una pluralidad de propuestas y cosmovisiones. Muchos padres quieren que sus hijos sean educados en una determinada cosmovisión pero al mismo tiempo vemos que la familia moderna ha “renunciado” a la educación moral de sus hijos y ha pasado esta obligación a la escuela. ¿Es la escuela la que debe encargarse de esta labor? Vemos que la enseñanza de la religión no pasa por sus mejores

momentos y al mismo tiempo la formación ético-cívica se dispersa demasiado en las “programaciones transversales”.

Tendría que haber un espacio en donde se eduque no ya en un *ethos* determinado, sino en la tolerancia, el diálogo, el respeto, el entendimiento, etc. Un espacio en donde se garantice una reflexión crítica de las distintas cosmovisiones. La escuela sí que podría ser este espacio docente en donde fuera posible analizar, profundizar y discutir las distintas propuestas de sentido, desde luego con todas las exigencias educativas. En consecuencia, en la escuela sí que debería existir una formación sobre el “hecho religioso”. Esto puede ser un buen aporte cultural para todos los alumnos siempre que se “garantice” un profesorado cualificado, “ideológicamente neutral”, que tenga el mismo estatuto que el resto del claustro y nombrado por el Estado.

7. La formación de nuestros jóvenes pasa por la exigencia de un consenso. Son muchos los cristianos que tienen claro que el lugar social de la Iglesia católica no está en la escuela. Pero la Iglesia se opone a cualquier cambio porque en verdad lo que se le va de la mano es el control de una realidad cada vez más distante. Hay un salto cualitativo entre la propuesta de sentido y la cuestión del poder. Y aquí nos encontramos con un tema clave que es el de la autorregulación. En una democracia todos tenemos derecho a exponer nuestras creencias pero cuando se tiene poder hay que gestionar para todos y con todos. Pero... ¿cuál sería la autorregulación? Sería la capacidad de poner entre paréntesis la propia visión de las cosas, y esto se quiebra en la dos direcciones (Iglesia-Política). La gestión tiene que aprender mucho en este sentido. Tanto la Iglesia como el Estado necesitan para entenderse una gran dosis de autocrítica frente a las propias limitaciones.

Como dice José María Mardones, sería muy poco inteligente por parte de la laicidad desechar una tradición como la cristiana y sería una ceguera muy grande por parte del creyente no advertir que la democracia es el mejor camino para avanzar en una sociedad más justa, libre y fraterna. Cabe esperar y desear que lo que teóricamente aparece como posible y muy deseable, además de necesario, encuentre hombres y mujeres capaces de llevarlo a efecto.

La crisis de la educación (Segunda Sesión)

La segunda sesión del Seminario Interno estuvo dedicada a una primera aproximación a la cuestión educativa tomando como punto de partida la tan traída

y llevada crisis de la educación. José Manuel Mira nos presentó varias publicaciones (Ll. Duch: *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona. Paidós 1997, P. Ortega (coord.): *Conflicto, violencia y educación*. Murcia: Cajamurcia Obra Social y Cultural 2001 y Á. Marchesi - C. Hernández Gil (coord.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza 2003). El estilo de los tres textos es muy diferente. El primero trata el tema desde una perspectiva más filosófica, el segundo es más sociológico y el último es el que tiene mayor contenido práctico.

1. La tesis que Duch mantiene es que hay una crisis de las transmisiones, indisolublemente vinculada a la actual fragmentación ambiental de los aspectos más significativos de la existencia humana. Las distintas transmisiones que se realizan en nuestra sociedad se caracterizan por su precariedad e irrelevancia. La Modernidad ha traído la “cultura del olvido” y con ella la fragmentación de la conciencia.

Estamos de acuerdo con la tesis de Duch en que hay una crisis de las transmisiones y pensamos que esta es una de las cuestiones más importantes que nos debemos de plantear, sobre todo en nuestra sociedad actual, donde no sólo la escuela, sino también la familia y la religión están sufriendo profundas transformaciones. En cambio, si echamos un vistazo a nuestro alrededor parece que cualquier actividad encaminada a la transmisión de una determinada cultura o tradición no tiene ya cabida en nuestros espacios educativos.

No sabemos si será la Modernidad la culpable de la situación a la que hemos llegado, como dicen algunos, o se trata de un diagnóstico un tanto incompleto. Algunos piensan que esta forma de interpretar la crisis es insuficiente, porque deja fuera de consideración la transformación del sistema productivo. El caso es que, en el fondo, toda generación tiene una lucha pendiente que realizar por la tradición y aquí es donde surgen las dificultades.

2. Como indica el segundo texto, la crisis de la sociedad actual se manifiesta en gran medida como crisis de contenidos normativos. Tanto en la sociedad como en la escuela nos encontramos cada vez más con que se renuncia a proponer valores concretos para no influir en el individuo y se tiende a defender una pluralidad de valores, de opiniones, de ideas. Así, se considera que la enseñanza debe ser lo más aséptica posible y nos encontramos con que cada vez hay menos asignaturas que permitan entrar en temas esenciales y menos espacios donde se propicie la reflexión y el debate.

Esto explica el énfasis en enseñar disciplinas empíricas que ayuden a solucionar problemas “prácticos”. El hecho de que las carreras universitarias se acorten

cada vez más también refleja precisamente que lo que interesa es una formación profesional más que una formación que sirva para reflexionar, para cuestionarse el valor de las propias acciones, para criticar, para debatir, etc... Y éste no es un problema sólo de la enseñanza, sino que se traslada a toda la sociedad.

Pero la crisis actual no sólo se nota en todo esto que estamos comentando, sino también en la praxis docente y en la forma en que se planifica la enseñanza. Existe un gran divorcio entre lo que el profesor hace en el aula y el mundo administrativo de la enseñanza, entre la realidad del espacio educativo y las políticas educativas. Esquizofrenia sería quizás un término apropiado para hablar del sistema educativo.

El profesor sale muy motivado de la Facultad, pero pronto se ve desilusionado en sus expectativas. Las condiciones en que tiene que desarrollar su trabajo dejan mucho que desear. Muchas veces hace su labor de forma rutinaria porque en realidad no tiene medios. Por no hablar de lo elevado de la ratio profesor-alumno, que hace que las aulas estén masificadas, y así cada uno hace lo que puede o simplemente reproduce lo que siempre se ha hecho.

En realidad, el profesor no está implicado en el proceso de toma de decisiones en lo que a políticas educativas se refiere. No planifica ni organiza a niveles generales, tampoco participa de la dirección de los recursos estructurales y humanos. Así, lo único que le queda, a veces, es repetir año tras año una determinada rutina escolar.

Unos analizan y planifican y otros aplican. El maestro y la escuela no tienen una competencia gerencial por lo que resulta difícil que puedan incidir a nivel de política educativa en la calidad de la educación. Existe un gran desequilibrio entre las exigencias para una educación de calidad y los recursos que se dedican a ésta. Una enseñanza de calidad es incompatible con la reducción del gasto público.

Otro de los temas que salió a colación fue el de la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años. Para muchos, el mantener a los chicos hasta estas edades dentro de una estructura uniforme supone un elemento regresivo en la enseñanza. Para poder ofertar una escuela pública de calidad, la diversidad, como diferenciación, debe encontrar un espacio en las instituciones educativas para poder dar cabida a todos, para que cada uno encuentre su sitio.

Los programas educativos han crecido pero en cambio no se consolidan los conocimientos. Quizás lo que falta es una selección más rigurosa de los contenidos o una diversificación de los mismos. Pero volvemos a la misma cuestión: ¿cómo armonizar esto con los recortes presupuestarios?

Por otro lado, el mundo del aprendizaje para los chicos está totalmente desvalorizado. Cuando la enseñanza —sobre todo secundaria y superior— se universaliza, la idea de esfuerzo, de valía, etc..., se desvaloriza también. Las nuevas generaciones saben que hoy en día no sirve la premisa de otros tiempos, según la cual “el esfuerzo te lleva adelante”, sobre todo cuando el objetivo en esta vida no es tanto salir adelante como conseguir dinero como sea. La propia familia ha asumido que lo fundamental no son los conocimientos, la formación, el esfuerzo personal, sino la adquisición de dinero, cuanto más mejor.

3. En el tercer texto se nos habla del fracaso escolar. Es increíble ver cómo se ha asumido, con pasmosa naturalidad, el fracaso escolar. Y es curioso que tanto alumnos como padres y profesores señalen a la falta de esfuerzo del alumno como causa principal del fracaso escolar. El alumno no está motivado, lo que lleva aparejado el poco esfuerzo por su parte.

Llegados a este punto, se plantea una cuestión importante: el tema de la motivación. Se nos ha vendido a menudo la idea de que si se sabe motivar al alumno éste conseguirá los aprendizajes significativos necesarios para superar el fracaso escolar. Pues bien, algunos piensan que la motivación no es la panacea, sobre todo si se entiende como algo que el profesor tiene que activar en el alumno. Si el alumno no tiene adquiridos unos previos, el profesor se ve totalmente impotente para poder motivar a los alumnos.

Es cierto que la motivación condiciona en buena medida la capacidad para aprender, pero el proceso es muy complejo. A veces, aprender supone una motivación para seguir aprendiendo y no al revés. La motivación debe tener un carácter permanente y esto no se produce simplemente por la realización de una actividad concreta, o lo atractivo de un tema, o la actividad extraordinaria de un profesor. Si no, ¿cómo se sostendría la motivación ante circunstancias menos favorables?

Para que un alumno se esfuerce en conseguir una meta será necesario que aprenda antes el valor de la satisfacción por el trabajo bien hecho, de la superación personal, de la autonomía, de la libertad que da el conocimiento, etc... En la motivación que un alumno llegue a tener desempeñan un papel fundamental, no sólo el profesor y la escuela, sino la familia y toda la sociedad en general. Educar es en realidad una tarea de todos.

El trabajo de E. Gómez Segura (*Educación en la era mediática*. Barcelona, Edicions Bellaterra, 2003) presentado por María José Lucerga es fundamentalmente una crítica de la mitificación de la cultura mediática y las herramientas tecnológicas como panacea educativa. Las fuentes que inspiran esta argumentación también nos resultan familiares: *Homo Videns* de Sartori, *La formación de la mentalidad sumisa* de Vicente Romano, *Crítica de la seducción mediática* de Sánchez Noriega y *La tiranía de la comunicación* de Ignacio Ramonet.

1. Los medios de comunicación

La irrupción de los medios y las nuevas tecnologías en el sistema educativo ha despertado en general una valoración positiva. El vídeo o géneros audiovisuales como el documental, Internet, la variedad de cadenas televisivas, la grabación musical y el mundo editorial suponen mucho más que un simple apoyo a la labor educativa: parecen conformar una visión y comprensión distintas de la realidad.

Para el autor, los medios de comunicación cuentan con otras "ventajas" muy importantes a la hora de valorar su influencia en los procesos educativos: la inmediatez, la acumulación, la vistosidad, la repetición, la cercanía, la domesticidad y su aparente universalidad.

2. Educación y sociedad premediática

La educación tradicional goza de mala prensa, debido sobre todo a su austeridad de recursos y a la carencia de las técnicas psicológicas más elementales. Sin embargo, algunos de sus instrumentos básicos —la escritura, la lectura, la memorización, el análisis o la resolución de problemas— siguen siendo indispensables para la adquisición del conocimiento más abstracto, ese estadio final del aprendizaje al que ahora pocos parecen llegar.

Las reformas educativas y políticas en España han tendido a incluir todos estos aspectos en el mismo saco, confundiendo la indiscutible falta de sensibilidad social y la manipulación política y religiosa del antiguo sistema educativo con los métodos que utilizaba para afinar las herramientas intelectuales.

3. Los efectos

La tesis del libro se expone en este capítulo: la tecnología no es inocua y sí puede ser inócua. Se señala en primer lugar que nos encontramos en un contexto en el que la escuela no es la principal fuente de transmisión de conocimientos. Televisión, cine, videojuegos, internet y teléfonos móviles son los primeros cau-

ces de adquisición de experiencias y casi el primer contacto con el mundo de la escritura.

En segundo lugar, las formas de conocer también han variado: Tenemos más fuentes de información y más universales, pero menos exhaustivas. El conocimiento general se ha convertido en un mosaico observado a muy escasa distancia, con lo que se está perdiendo la visión de conjunto. La alabada velocidad va normalmente en detrimento de la reflexión. La propia disposición visual de los productos mediáticos actúa muy a menudo contra la claridad. La imaginación se reduce en muchos casos a ver lo imaginado por otros.

En tercer lugar, la dinámica laboral del sistema capitalista impide que los padres puedan dedicar tiempo a la educación de sus hijos, produciéndose una reducción y minimización del papel de la familia como agente educativo y una ruptura en los procesos de transmisión de cultura, de conocimientos y de valores.

Tras la exposición de este marco general, el autor pasa a examinar los "efectos" de cada uno de los nuevos medios en la educación.

A. La televisión

- Efecto moviola: La repetición ad infinitum hace decrecer la atención.
- El vídeo como sustituto para tener a los alumnos entretenidos.
- Efecto relajación: televisión como forma de desconectar.
- El efecto zapping y la publicidad como forma general de percepción de la realidad.

B. Internet y la informática

- Efecto ventana: solapamiento y yuxtaposición de planos que dificulta una visión global.
- El efecto laberinto hace referencia al agotador proceso de navegación por la red.
- La velocidad: todo parece estar a nuestro alcance, pero nada reclama el tiempo y la atención que exige una verdadera confrontación con el objeto.
- El efecto cortar y pegar evita enfrentarse al esfuerzo de visualización previa de lo que queremos expresar.

C. Los temas de los medios de comunicación

- El efecto documental: Con sentarse a verlos ya se conoce el tema.
- El efecto historieta: La narración se dramatiza y se personaliza y así el conocimiento queda disfrazado por el dramatismo y la peripecia particular

esconde la universalidad de lo que se narra.

- El efecto payaso o Barrio Sésamo, que obliga a los profesores a actuar como los personajes del famoso programa infantil si quieren que los alumnos atiendan. La espectacularización de los medios también trasvasa sus consecuencias al terreno educativo. El predominio de aquellos contenidos transmitidos mediante imágenes, la emoción frente a la argumentación, la selección mediante criterios comerciales, la elaboración de mensajes aceptados y conocidos de antemano por la audiencia envueltos en la capa de lo novedoso en cuanto a su factura. En otras palabras, la esencia del espectáculo no es descubrir sino sorprender. Y la sorpresa por sí sola no suele derivar en conocimiento.

D. La socialización mediática y la Escuela

- El efecto más importante: efecto Walt Disney, o lo que es igual, el asalto de las marcas comerciales a la educación.
- El efecto acontecimiento, que hace que todo lo que no sea "lo más novedoso", "único en la historia" o "irrepetible" carezca de valor.
- El efecto profesor: los juegos telemáticos o los cascos y el mp3.
- El efecto túnel: la reducción del campo visual a la frontalidad.

E. El lenguaje y los medios

- Obviamente, el efecto rey en este terreno es el efecto teléfono móvil, convertido en el vehículo casi único de comunicación entre los jóvenes y en su principal contacto con la lengua escrita. El móvil es el reino de la abreviatura, la sigla, el emoticono y la yuxtaposición.
- Adiós a la sintaxis compleja. Adiós a las relaciones de subordinación que son eje fundamental de la argumentación, adiós a las palabras largas y a los sinónimos.
- La influencia negativa de la proliferación de esquemas y cuadros sinópticos en los libros de estudio, que impide que los alumnos desarrollen por sí mismos la capacidad de resumir.

4. La unión hace la fuerza

Todos los efectos descritos en los apartados anteriores se alían para desprestigiar varios fundamentos de la educación tal y como ha sido concebida hasta ahora: capacidad de abstracción, atención intensa, memoria ágil y viva, análisis de la información que nos llega del medio, posibilidad de elegir con auténtico conocimiento.

Gómez Segura, tras el llanto por la Arcadia perdida y el aviso para navegantes sobre los peligros de Matrix, cierra su reflexión con una serie de generalidades bastante obvias, como las siguientes: 1. La inteligencia no es democrática; 2. Usar las herramientas no es conocerlas ni dominarlas. Y mucho menos comprender el mundo a través de su uso; 3. Vivimos un momento de uso propagandístico e ideológico de los medios y las tecnologías; 4. Debemos volver a enfrentarnos al conocimiento desnudos; 5. Finalmente, debemos incluir en los currículos la crítica de los medios.

Uno de los efectos más significativos de la cultura mediática y cuyo impacto más se nota en la tarea educativa es la transformación de toda expresión y comunicación en entretenimiento. El debate posterior a la introducción que realizó María José Lucerga se encaminó hacia este tema.

Todas las esferas de la vida se han contaminado de entretenimiento. Esto tiene reflejo en lo que el autor de libro denomina el efecto “Barrio Sésamo”. Los chicos o se divierten mientras aprenden o no aprenden. O disfrutan o desconectan. Pero hay un reduccionismo si se identifica divertirse con hacer el payaso. Sin embargo, no tiene por qué ser negativa la sensación de que lo que hacemos es placentero o no aprendemos. El reto del profesor es hacer placentero lo que se tiene que aprender.

Quizás se evite el reduccionismo que supone identificar la diversión con hacer el payaso, si pensamos que lo importante es hacer significativa la actividad educadora (contenidos, aprendizaje, relaciones, etc.), tener la experiencia de que sirve para algo, que tiene una finalidad o un sentido lo que estás aprendiendo. Esto es un camino de más calado para el disfrute.

Alguien apuntaba que una de las claves del disfrute está en que los profesores también tendrían que disfrutar con lo que hacen, para que los alumnos puedan disfrutar. El profesor es como un actor en un escenario. Cuando te crees lo que estás haciendo es más fácil que el “auditorio” disfrute. Porque no es seguro que todo lo que se aprende tenga que tener una finalidad concreta o una utilidad fácilmente perceptible y que dote de sentido al aprendizaje en cada momento. Junto a las finalidades a que apunta el aprendizaje y las utilidades de lo aprendido, es necesario encontrar un disfrute en el propio proceso de aprendizaje independientemente de los contenidos. Esto va a depender en gran medida de que los profesores disfruten con su tarea.

Pero la cuestión es si no estamos ante un cambio cultural que afecta no sólo a la escuela, sino a todos los ámbitos de la vida social. El cambio hacia un capi-

talismo consumista ha generado una nueva cultura del despilfarro y del control del deseo por el mercado. El crecimiento económico depende de una creación y recreación permanente del deseo a través de la industria cultural, reducida en gran medida a vehículo de un mercado obligado a incentivar la compra de mercancías en una sociedad saturada de ellas. Esto contribuye de modo poderosísimo a acortar los plazos entre los deseos y su cumplimiento (“¡lléveselo y empiece a pagar en cinco meses!”). Los mecanismos de postergación del cumplimiento, de retardo y traslación de los deseos a otros objetos que no son los objetos primarios parecen haber perdido fuerza. Sin embargo, dichos mecanismos están en la base de la forma como se ha producido nuestra cultura (S. Freud).

Es verdad que el abuso de la represión, la postergación indefinida, la represión de todo disfrute, etc. son responsables de una cantidad importante de patologías individuales y quizás también sociales. Pero el vuelco que ha producido la sociedad del entretenimiento y el disfrute, apoyada en el inmenso instrumental que suponen las nuevas tecnologías de la era mediática, puede que esté produciendo otro tipo de patologías diferentes, pero no menos peligrosas.

Resulta difícil imaginarse un proceso de aprendizaje en el que haya desaparecido todo elemento de “represión”. Adquirir ciertas habilidades que posibiliten el disfrute de su empleo exige un esfuerzo y un cierto padecer, que en el momento en que se está produciendo es difícil que se asocie al disfrute. Dado que la cultura del consumismo impone una lógica de “todo y ahora mismo con placer”, el proceso de aprendizaje queda despojado de recursos suficientes para hacer plausible y asimilable todo aplazamiento del disfrute, todo esfuerzo que no esté asociado a un placer inmediato. Hay cosas que no se descubren a priori, sino que se necesita hacer el proceso, el camino para llegar al disfrute. La dificultad actual es que no se puede forzar la espera. No son efectivos los refuerzos externos (autoridad del educador, de la familia, recompensas profesionales y dinerarias, etc.) o internos (placer de conocer, de descubrir nuevos universos culturales, etc.).

La cuestión es si hay que saber vivir los momentos de “no disfrute”, porque esto también es la vida (no estamos disfrutando permanentemente). En este sentido sí que se está dando un cambio que tiene que ver con la superación de una cultura, de la que venimos, excesivamente represiva. Pero lo que ahora se está instaurando no deja de tener contradicciones. El sistema capitalista ha generado un nuevo modelo cultural que produce seres humanos adaptados a las necesidades del mercado. Ciertamente hay una generación que, por estas u otras razones, no ha sido educada para superar la frustración. Pero las personas somos capaces

de tolerar la frustración si vemos que hay algo más allá de esto. Quizás el problema está en que ha desaparecido un horizonte de verdadero disfrute.

¿Desde dentro sólo del sistema educativo se puede hacer frente a todo esto? La enseñanza primaria es fundamental, y desde aquí se le están cerrando muchos canales. ¿Qué capacidad tiene el profesor dentro del sistema educativo para transformarlo? Los efectos de las medidas puntuales que los profesores toman, a veces, son escasos. Desde el punto de vista legal hay limitaciones.

Otro gran problema es la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años. ¿Nos hemos preguntado qué interés tienen estos alumnos que antes eran “seleccionados” socialmente excluyéndolos del sistema educativo? Es positivo que estén en la enseñanza hasta esta edad pero ¿nos hemos planteado seriamente el cómo deben permanecer? Las fórmulas educativas (currículos, métodos de enseñanza, etc.) han seguido siendo los mismos, cuando en realidad las personas han cambiado. Los que antes quedaban fuera, sin que nos preguntásemos desde las instituciones educativas qué pasaba con ellos, están ahora en el aula. Y ese aula no está pensada para ellos. El desajuste es a veces brutal. Hay alternativas, pero quizás no haya voluntad de afrontarlas ni disposición a poner los recursos necesarios.

La adopción de las herramientas que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación ha de ser crítica. No son sustitutivas, no deben ser empleadas como una forma de escapar o encubrir las dificultades de comunicación entre profesores y alumnos. Tampoco pueden ser empleadas sin un acompañamiento. No pueden ser magnificadas ni demonizadas. Lo importante es que todos aprendan a hacer frente a la acumulación exponencial de información que llevan consigo las nuevas tecnologías. Que aprendan a analizar y organizar el conocimiento sin dejárselo “precocinar” o simplemente sustituyendo el desarrollo autónomo por el síndrome de “cortar y pegar”. El entusiasmo del profesor es sumamente importante. Los alumnos son muy sensibles a esto. Lo que debe ser útil y aplicable es el conjunto de la enseñanza.

Se ha idealizado la “creatividad”. Quizás habría que desmontar ese mito. En el proceso de aprendizaje el alumno tiene que tener experiencias de creatividad personal pero muy puntuales y poco a poco. El aprendizaje es algo duro, el proceso es lento. Hay que ser muy prudentes con los medios tecnológicos, que deben ser utilizados solamente como elementos de apoyo, nunca como elementos de aprendizaje.

Educación y mundo del trabajo (Cuarta sesión)

Una de las finalidades del sistema educativo es facilitar una capacitación de los educandos para su inserción en el ámbito laboral. Pero la relación entre ambas realidades no deja de ser problemática. Norberto Smilg nos presentó una serie de trabajos que abordan dicha relación (J. Torres, *Educación en tiempos de neoliberalismo*, Madrid 2001; Ch. Laval, *La escuela no es una empresa*, Barcelona 2004; A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar*, Madrid 2003)

1. Los efectos del neoliberalismo en el currículo

La nueva ética del trabajo surgida con la consolidación de la sociedad industrial se sustenta en dos premisas explícitas: a) Nada es gratis y b) No hay que conformarse nunca con lo que se tiene. Y dos presuposiciones tácitas: c) Toda persona tiene algo que vender y d) Sólo es merecedor de la denominación de trabajo lo que los demás etiquetan como tal.

A principios del s. XX, con la organización taylorista y fordista del trabajo, la escuela se convierte en una institución disciplinaria: junto a la lectura, la escritura y las cuatro reglas, la escuela debe enseñar sobre todo a trabajar siguiendo determinadas pautas y a obedecer. Hoy, cuando el mundo del dinero domina y dirige, los sistemas educativos sufren enormes presiones para que los centros educativos se conviertan en legitimadores de los intereses y urgencias de los oligopolios y transnacionales. En esta situación surge el fenómeno del “currículo oculto”: a través de las tareas escolares se tratan temas y se presentan realidades, pero se excluyen otras; se valoran determinadas actividades y actitudes humanas mientras se ocultan y deforman otras; se favorecen destrezas y valores ocultando otros.

En muchos materiales curriculares elaborados por empresas privadas se intenta convencer a los alumnos de que los grupos críticos con su actividad económica son ignorantes y pretenden frenar el progreso. La necesidad de recursos económicos puede llevar a los colegios a buscarlos no sólo en las familias, sino también entre las distintas empresas comerciales existentes en esa comunidad o con intereses en ella. «Si el sistema educativo, a medida que el mercado se expande, está contemplado por las grandes multinacionales como un espacio donde conformar los deseos consumistas de chicos y chicas, corresponde también al resto de la sociedad y, por supuesto, al profesorado diseñar estrategias para frenar estas graves deformaciones educativas» (p. 196s.).

Cuando decimos que los alumnos son violentos, agresivos o competitivos, no hacemos más que confirmar lo que les está siendo inculcado a través de las redes de socialización en las que se mueven. La idea de preservar al alumnado del

contacto con estos problemas conduce a una especie de “Walt Disneyización” de la vida y la cultura escolar, en la que la realidad queda reducida a una caricatura almidonada del mundo, dificultando que los alumnos diferencien cuándo se hallan ante un libro de aventuras y cuándo ante uno de texto. Los materiales curriculares concebidos desde esta posición acaban convirtiéndose en un poderoso estímulo para incrementar el consumo de la cultura del ocio de signo conservador. Consecuencias: la solidaridad se mercantiliza y los individuos quedan eximidos de responsabilidad ante la injusticia y la opresión que sufre la mayor parte de la humanidad. Se acentúa el paternalismo etnocentrista, ocultando las propuestas procedentes de los propios países del Tercer Mundo.

Un currículum democrático tiene que permitir que los alumnos conozcan cómo los seres humanos defienden y reivindican sus derechos, tiene que hacer posible que conozcan la historia de los logros que distintos colectivos en situaciones injustas fueron capaces de promover y obtener. La defensa de un currículum optimista puede hacerse, entre otras, desde dos líneas de acción:

a) El alumnado necesita examinar cuestiones controvertidas para las que no existen todavía estrategias consensuadas para hacerles frente. Se trata de promover una comprensión racional de los conflictos.

b) Un proyecto escolar antidiscriminación capaz de convencer al alumnado de la necesidad de un compromiso para luchar por un mundo más justo y democrático.

2. Nuevo capitalismo y educación

El autor diferencia tres etapas en la funcionalidad de la institución escolar moderna: a) La integración moral, política y lingüística de la nación; b) El imperativo industrial dicta sus finalidades a la institución educativa; c) La sociedad de mercado determina directamente las mutaciones en la escuela.

Entre 1946 y 1973 triunfa la “lógica cuantitativa”, según la cual la escuela debe proveer de trabajadores *más* cualificados a la industria y al mismo tiempo, formar *más* consumidores capaces de usar los nuevos productos tecnológicos. Desde 1960 se produce la “industrialización de la formación”, con inversiones simbólicas, diplomas, masters, cualificaciones, niveles de colocación y orientación al alumno. Eso significa el fin de la escuela humanista fundada en el desinterés y en la libre actividad humana.

Desde 1980 surge una concepción más individualista y mercantil de la escuela, ajustándose al modelo de la empresa privada que está forzada a obedecer las leyes del mercado. El marco de referencia es la mutación del capitalismo que im-

pone como valores sociales hegemónicos la eficacia productiva, la movilidad intelectual, mental y afectiva, así como el éxito individual. Las consecuencias son la disminución del papel del Estado a favor de las preferencias educativas individuales (“elección de las familias”) y la aparición de un mercado de la educación: listas de resultados, competencia entre centros, etc. En la era de la información el trabajador se define en términos de aprendizaje acumulado capaz de ser aplicado en diferentes situaciones. El objetivo final de la escuela se convierte ahora en la formación de “trabajadores flexibles”, capaces de autodisciplinarse para imponerse a sí mismos una conducta eficaz, *como si* estuviera dictada por la realidad misma. En aras de este objetivo la escuela debe ser flexible también, educando a los individuos en la metacompetencia fundamental: “aprender a aprender”. El valor social de los individuos depende cada vez más de sus competencias personales en el juego del mercado. ¿Es posible que una escuela imbuida de los móviles de la sociedad de mercado pueda hacer frente a los efectos disolventes de la economía neoliberal? (aumento de la desigualdad, inseguridad social y laboral, anomia, delincuencia, etc.).

3. Del conocimiento como factor de producción

La nueva cultura está orientada por finalidades políticas, científicas, pero sobre todo económicas, ya que si se emprende la tarea de la difusión universal de la cultura, es para aumentar la riqueza. Se produce un doble movimiento: difusión social de la cultura e instrumentalización de la misma. El utilitarismo característico del espíritu del capitalismo considera el saber como una herramienta al servicio de la eficacia laboral. Así se explica que al aumento de la inversión en educación le corresponda una reducción de los llamados “conocimientos inútiles”. Por ello hay que levantar la sospecha sobre expresiones como “democratización de la cultura”, “cultura de base”, etc.

“Capital humano” es el “stock” de conocimientos evaluables económicamente e incorporados a los individuos. Desde aquí se plantea la cuestión de si la educación ha de considerarse un “gasto” o una “inversión”, dado que se entiende (individualismo ultraliberal) que el individuo posee recursos que procura acrecentar para aumentar su productividad, sus ganancias y sus beneficios. Por eso se plantea quién debe pagar, organizar y dirigir una escuela orientada a la producción de capital humano. El fundamento del “nuevo orden educativo mundial” es la concepción de la educación como inversión productiva con vistas al rendimiento individual. Ahora el conocimiento se trata como un factor de producción más. La producción de conocimientos se ha convertido en una actividad mercantil (marcas, patentes, etc.) específica, en un proceso de “destrucción creadora” (¿incontrolable?).

El proceso puede calificarse de “hibridación institucional y subordinación efectiva”. Las universidades dependen de las empresas (“universidades empresariales”) convirtiéndose en *fábricas de producción del saber eficaz*, dando lugar a un “capitalismo universitario”. Pero mientras los riesgos y los costes están socializados, los beneficios se privatizan, pues las patentes pertenecen a las empresas que instalan laboratorios en las universidades. Así, se dice, la enseñanza resulta rentable. Consecuencia: el valor mercantil de la investigación prevalece sobre su valor de verdad. En todos los países se ha producido una aceleración de la comercialización de la investigación, especialmente en el campo informático y en el de las ciencias de la vida. La transformación es de la producción de “hombres razonables” a la de “asalariados muy cualificados profesionalmente”.

4. La nueva lengua de la escuela

Se pretende pensar el paso de la escolaridad a la profesionalidad de forma continua, cuando antes era discontinua. Para ello es fundamental apoyarse en la noción de “aprendizaje a lo largo de toda la vida”, asociada a “eficacia”, “rendimiento” y “competencia”. Más allá de la retórica de las declaraciones institucionales, el objetivo es económico: la formación permanente permite articular la elección del nivel competencial de los asalariados con la flexibilidad de las formas de adquisición de dichos saberes, dependiente de las mutaciones tecnológicas y económicas. La consecuencia inmediata es la responsabilización del individuo ante su deber de aprender, lo que conduce a una pedagogización de la existencia como manifestación de la necesidad/obligación de sobrevivir en el mercado de trabajo. Paralelamente se produce una desregulación de la educación al poner al mismo nivel las instituciones escolares, las empresas, las familias y las asociaciones.

El sistema educativo sigue siendo necesario porque proporciona una “medida común” (mínima) para materializar la evaluación de la competencia. Por eso hay que introducir la lógica de la competencia en la escuela, no para suprimir los saberes, sino para considerarlos exclusivamente como herramientas o reservas de conocimientos operativos utilizables en diferentes contextos.

5. La ideología de la profesionalización

La profesionalización es uno de los pilares del nuevo orden de la escuela que se basa en el supuesto de que una mayor formación posibilita un (mejor) empleo. Se supone que no faltan puestos de trabajo, sino trabajadores con suficiente cualificación, porque la escuela prepara mal para la vida profesional. La escuela no puede garantizar la formación profesional al margen de la empresa. Si, además, no puede convertirse en una isla separada de la sociedad, tenemos que

aceptar que las empresas contribuyan en la tarea de la enseñanza. Eso implica el reparto del “poder pedagógico” que nos aboca al peligro de que ningún tipo de emancipación cultural pueda primar sobre la finalidad profesional.

6. La reforma escolar y la nueva economía

El patrón tradicional educativo en países industrializados consistía en centrarse en las élites, pues son las personas con niveles medio y alto de rendimiento académico las que impulsan el crecimiento económico. En la actualidad más que el nivel medio de rendimiento lo que importa es el diferencial en el rendimiento educativo, en especial cuando aumentan los requisitos técnicos del puesto de trabajo.

De todo esto Elmore concluye que en la medida en que el nivel económico y la calidad de vida dependen más de la distribución de las destrezas y del conocimiento, las políticas deben orientarse a la reducción de las diferencias en el acceso al trabajo académico exigente y al rendimiento en dicho trabajo. Para ello no basta con pedir a los educadores que enseñen cosas distintas, sino que han de aprender a hacer cosas distintas. Enseñar las destrezas básicas exige hacer inversiones en el lugar de trabajo, no antes, si es que se pretende que llegue a las escuelas de forma sistemática. Cambiar la relación colegio-trabajo a nivel estructural tendrá pocas consecuencias en los alumnos si no se dan cambios fundamentales en la forma de trabajo interna de los colegios.

7. La transición entre educación y la vida laboral. Perspectivas del estudio de la OCDE

En España dicha transición es muy larga: diez años hasta que el 50% de la cohorte tiene empleo. Es frecuente que los jóvenes que han abandonado la escuela atraviesen un periodo largo entre paro, contratos cortos y programas de formación de corta duración. Las relaciones escuela-trabajo son muy limitadas: en España sólo el 2% de los jóvenes participan en uno de los programas de formación de aprendices, frente al 60-70% en Alemania.

Las características esenciales de los sistemas eficaces de transición al mercado laboral son: a) existencia de mercados de trabajo atractivos para los jóvenes; b) itinerarios bien organizados; c) combinación de enseñanza y experiencia en el trabajo; d) estrictas medidas de protección para los jóvenes en situación de riesgo; e) formación apropiada y buenos servicios de orientación; f) eficacia de instituciones y procesos.

* * *

En el debate que siguió a la exposición de los textos-base constatábamos que la escuela es un reflejo de la sociedad. En la escuela se transmite de todo y en todas las direcciones. Una de las cosas que se está transmitiendo es una visión culpabilizada de la sociedad (los moros no tienen nada que hacer y cogen la pistola y salen a la calle). Esta visión parece más peligrosa que la dulcificada. Muchas de las formas de implicar a los alumnos en los problemas sociales apuntan a soluciones colchón (apadrinamiento de niños). Esto aboca muchas veces a posicionamientos contradictorios. No se pueden eliminar sin más las formas insuficientes de solidaridad, pero al mismo tiempo hay que hacer denuncia, crítica, exigir a los gobiernos, etc. Los centros son un reflejo de la sociedad. Las pequeñas actuaciones son necesarias sin perder nunca la perspectiva de los problemas.

Sin embargo, la institución educativa tiene una pretensión. Si se convierte en una mera agencia del sistema, no funciona. No resulta sorprendente que la escuela sea un reflejo de la sociedad, pero sí que irrita ver la situación actual en los colegios. Cuando la educación para el consumo se convierte meramente en enseñar a consumir en las mejores condiciones posibles sin cuestionar en lo más mínimo la sociedad consumista, es para que salten todas las alarmas.

El proceso educativo tiene que ayudar a ir más allá de lo que es la mentalidad dominante. Ayudar a crecer en la capacidad de desentrañar el mundo en el que vivimos, la realidad. La dificultad está en penetrar en el conocimiento de las estructuras de fondo que nos ayude a comprender ese mundo. A veces no se trata de dar más conocimientos, sino de enseñar a interpretar críticamente el mundo en el que vivimos. Pero tal y como está montada la escuela (sistema educativo) es para que se impida pensar y analizar (currículum de secundaria: p.e., en biología sólo se memorizan contenidos, si hay alguna cuestión de bioética es porque el profesor lo ha decidido de forma particular pues el currículum no permite estas posibilidades). Ha habido una evolución negativa desde hace treinta años hacia aquí. Antes el currículum te permitía hacer otras cosas.

Toda educación que tenga unas pretensiones humanistas o éticas se encuentra totalmente desplazada. El interés de los padres se centra en la adquisición de conocimientos que permitan una inserción laboral exitosa, pues lo que se valora es el éxito profesional y económico. Todo se centra en la adquisición de capacidades, tal como constata Laval.

Con todo, el currículum cerrado no es bueno para el alumno. El “aprender a aprender” es bueno pedagógicamente. Pero el aprender a aprender no se hace sobre la nada, sino sobre unos conocimientos. Además, al profesorado no se le ha enseñado a aplicar este método. La fórmula de “aprender a aprender” se ha

confundido con la mera adquisición de habilidades instrumentales aplicables universalmente, volcada en mejorar la empleabilidad en un mercado de trabajo flexibilizado y en permanente cambio. Esto es lo que hace que todo conocimiento que no es funcional para el propio sistema sea excluido, marginado. Escuela flexible: formar a los alumnos para que sean empleados (capital humano).

Asistimos a una transferencia de la terminología económica a todos los demás campos de la vida. En lugar de hablar de conocimiento o cualificación se habla de competencias. Lo que hay detrás del lado negativo del “aprender a aprender” es la responsabilización de cada individuo y de la familia de la adquisición de dichas competencias. Se trata de que la familia asuma un gasto en el proceso educativo, puesto que al fin y al cabo va a obtener un beneficio posterior, porque se le va a proporcionar una serie de instrumentos que van a utilizar después y les van a ser útiles. Y dado que la escuela pública no siempre facilita la suficiente adquisición de competencias demandadas por el mercado (ejemplo: idiomas), ha florecido todo un mercado de ofertas educativas suplementarias que dependen del poder adquisitivo de las familias y de sus niveles previos de formación. Se ha producido un fenómeno de comercialización de la formación educativa.

Asistimos a un proceso de asimilación lingüística sobre la base de un concepto de modernización muy simplificado. Lo que hemos hecho ha sido eliminar todo lo que no se considera funcional. El eliminar determinadas asignaturas tiene una “perversidad intencionada”. Con la excusa de formar profesionalmente a los jóvenes y dada la necesidad de medidas para aumentar la empleabilidad se han elaborado toda una serie de programas formativos y, al mismo tiempo, de empleo que han sido aprovechados por las empresas para aumentar la flexibilización y precariedad y, al final, el resultado es un aumento de la vulnerabilidad de los jóvenes en el mercado de trabajo. Esto produce una absoluta indefensión. Se dice que las empresas forman mejor a sus propios trabajadores y no el sistema educativo. Pero las empresas “utilizan” como trabajador al alumno. Éste piensa que una vez que está dentro del mundo laboral tendrá más posibilidades y esto es un gran error. El trabajador es más fácilmente sustituible y la empresa no lo va a contratar de modo indefinido, porque al año siguiente el sistema educativo le mandará nuevos trabajadores y además subvencionados por el sistema público. El objetivo de flexibilizar, de adaptar, responde a los objetivos de la empresa, de la lógica del sistema económico, y éste los aprovecha en beneficio propio.

Con todo, la crítica de Laval puede ser algo unilateral. Los cambios tecnológicos y las transformaciones asociadas al ámbito empresarial exigen cambios curriculares y medidas educativas que permitan el tránsito de la escuela al empleo.

El sistema educativo no tiene sólo el objetivo de formar profesionalmente, pero también tiene ese objetivo. No debe olvidarse. Aunque el sistema educativo puede estar fracasando en su tarea de formar no sólo profesionales sino ciudadanos libres, críticos, capaces de crear su propia cultura, etc.

Familia-Escuela: encuentros y desencuentros (Quinta sesión)

Para esta sesión nos sirvieron de referencia varias publicaciones (M. Fernández Enguita: *La escuela a examen*, Madrid: Pirámide 1995; Id: *Educación en tiempos inciertos*, Madrid: Morata 2001; diversos artículos de las revistas *Cuadernos de Pedagogía* y *Padres y maestros*), que fueron presentadas por Carmelo Mula. Existen muchas preguntas a propósito de la participación de padres en la escuela: ¿Por qué no participan más las familias según los cauces establecidos formalmente? ¿Hay cauces suficientes para una mayor participación? ¿Quiénes son los interesados en que haya o no participación? ¿Cuándo se requiere la participación de los padres? ¿Se requiere a los padres sólo como un regimiento de infantería? ¿En qué asuntos deben participar los padres en la escuela? ¿Es necesaria la participación de las familias? No hay respuestas fáciles, pues nos topamos con causas estructurales, factores ambientales, motivos personales y elementos socio-culturales nada simples.

1. Cambios en la estructura familiar

La familia desempeñaba en el pasado múltiples funciones. La de carácter patriarcal albergaba en su seno, desde un punto de vista vertical, tres o más generaciones, extendiéndose horizontalmente a muy diversos grados de parentesco, denominada como «familia extensa», que tenía en la sociedad preindustrial una cantidad considerable de funciones a satisfacer. Cuando la familia extensa sufre la mutación sustancial que supuso la revolución industrial y la aparición de la llamada «familia nuclear», se habla de crisis de la familia y de las funciones tradicionalmente asignadas. La familia deja de ser centro de imputación económica. Las funciones que desempeñaba como unidad económica de subsistencia son reemplazadas ahora por un sistema económico de mercado donde todo se compra y todo se vende. La socialización en la familia nuclear es escasa, por lo que se sirven para completar la labor de la socialización de otra institución, la escuela, aunque la familia siga teniendo una importancia capital en el desarrollo de la personalidad de los niños.

No se trata de decir que los tiempos pasados eran mejores ni lamentarse nada, pero la evolución de la sociedad hacia la libertad del anonimato, el riesgo de la violencia, la mayor diversidad social y la mayor riqueza cultural, la desaparición del control de las pequeñas comunidades, la emancipación progresiva de la mujer, pueden ser un problema en la socialización del niño, y la escuela complementa hoy a la familia como antes lo hacía la pequeña comunidad. Antes la desescolarización y el absentismo eran una válvula de escape que liberaba a la escuela de los grupos más resistentes, cuando se universaliza la escolarización el problema que estaba en la calle pasa a las aulas. Pero no se trata de excluir o segregar a grupos de la escuela, como los hubo hasta los años ochenta, sino de buscar un mayor consenso familia-escuela para su integración en la sociedad.

2. La participación de los padres y madres en el ámbito escolar

El marco legal para la participación de los padres en la escuela existe, pero que los padres y madres participen de modo general en la educación de sus hijos es evidente: formal o informalmente transmiten valores, pautas de conducta, hábitos y actitudes. Por otra parte, esperamos de la escuela que los alumnos alcancen «el máximo desarrollo de su personalidad», «la formación en el respeto de los derechos y libertades democráticas» o la «preparación para participar activamente en la vida social». Y esto no puede conseguirse al margen de lo que sucede en la familia, ni tampoco, no nos engañemos, al margen de los medios de comunicación o del entorno social.

Es difícil delimitar con claridad qué queremos decir cuando hablamos de «participación de los padres en la escuela», porque... ¿Qué hacen realmente los padres en la escuela? ¿Qué deberían hacer? La respuesta a esta última pregunta es, sobre todo, una cuestión ideológica.

Si pensamos en un modelo según el cual lo deseable es que la familia delegue sus funciones educativas, la participación de los padres tiene un momento clave: la elección del centro escolar que más se ajuste a la ideología y las creencias familiares. Teóricamente, y a partir de esa elección, bastará con seguir las pautas que se fijen desde el mismo y esperar los resultados.

Si, por el contrario, priorizamos los aspectos más «técnicos» de la educación y pensamos que la escuela debe ocuparse de instruir a los alumnos fundamentalmente, queda bien claro que los padres, como no-profesionales de la enseñanza, podrán aportar bien poco. Su «participación» se circunscribirá a aquello que pueda complementar el trabajo escolar programado íntegramente por los maestros: talleres, explicación de algún tema relacionado con su profesión, facilitar alguna visita, acompañar a los alumnos en las salidas...La penuria en que se

han movido hasta ahora muchos centros públicos ha hecho que los padres asumieran la compra del material del centro o el pago de profesores de gimnasia, de música, de idiomas, etc. Cuando la escuela no responde a sus supuestas funciones, a las expectativas de los padres, se crean clases paralelas en horario extraescolar. Es la «escuela sumergida». Así los alumnos pueden aprender a escribir a máquina, informática, técnicas de estudio o aquellos conocimientos «realmente importantes» para encontrar trabajo en el futuro. En cualquier caso y si creemos que es posible una gestión participativa y un control democrático de los centros escolares, la pregunta deja de ser «qué pueden hacer ellos» (los padres) y pasa a ser «qué podemos hacer entre todos» (la comunidad educativa). No se trata de «ceder» o «perder poder» ante los padres, sino de trabajar por unos objetivos comunes, cada uno desde su ámbito, propuestos y asumidos por todos.

La participación no puede circunscribirse al funcionamiento de los consejos escolares. En este sentido, las reuniones de aula, la relación con los padres y alumnos en las tutorías, las fiestas escolares, etc. y, casi diríamos, el conjunto de las actividades de un centro educativo, son ámbitos en los que existe una comunicación de las familias y/o del alumnado con el profesorado, y en los que se puede trabajar para fomentar los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa. Las relaciones de los padres o los alumnos con el profesorado, en estos ámbitos individuales, son, en general, positivas y provechosas, lo que no quiere decir que no puedan ser mejores. Es necesario construir una cultura de la participación, porque aunque formalmente existan órganos de participación, no es sino a partir del trabajo sistemático en las clases, en las tutorías, etcétera, que se va creando esta cultura participativa.

A pesar de las deficiencias del funcionamiento de los consejos escolares, debemos considerar los aspectos positivos de la actual organización. Hemos de reconocer que estamos ante los únicos organismos que regulan la participación de la sociedad en un servicio de carácter público.

Se debe tener en cuenta que el ámbito de participación educativo abarca el profesorado, los padres y alumnos, que son los usuarios del mismo. Es decir, tres sectores, con intereses «diferentes». En este ámbito, cuando nos referimos a la participación como implicación en el gobierno del centro y se actúa en representación de colectivos, es frecuente el conflicto de intereses.

3. Padres y Escuela: ¿Cómo educar en valores?

Corresponde a todos la tarea de educar en valores. Esta realidad, la transmisión de valores se produce no sólo por vía de la familia o la escuela sino también a través del entorno social y de los medios de comunicación. Puede fácilmente

quedar en agua de borrajas, precisamente por la falta de concreción a la hora de establecer responsabilidades, por quedar los valores diluidos en un mar que no es de nadie, por las contradicciones y ambigüedad de los mensajes, por eso es preferible partir de esta otra premisa: la educación en valores debería ser una tarea conjunta de padres y profesores.

Pero esto no resulta fácil. Los profesores alegan que bastante tienen ya con hacer que los alumnos aprendan la materia correspondiente y los padres, agobiados por los deberes y por la ansiedad de que sus hijos logren superar con éxito los estudios, olvidan que un suspenso es mucho menos importante que su formación humana. Lo más importante en la educación son los valores de la persona, aunque la realidad nos demuestre lo contrario. La educación en valores por medio de unas materias transversales, del modo en que se plantea, muchas veces es sólo una trampa para cubrir el expediente. ¿Cuánto tiempo se dedica a las matemáticas y cuanto a la educación en valores? ¿Cuánto tiempo tienen que dedicar los alumnos a hacer deberes? ¿Cuánto tiempo les queda para hablar con sus padres? ¿Cuántas veces actuamos en consonancia con esos valores en los que supuestamente creemos?

Educar en valores sólo es posible si

a) se logra un clima familiar y escolar adecuado, en el que se favorezca el intercambio de opiniones y el diálogo.

b) se fomenta el equilibrio psicológico y afectivo que nos permita exponer sin dogmatismos nuestros principios morales sin tratar de imponerlos y actuar en consecuencia.

c) se crean situaciones que planteen problemas y contradicciones a la estructura moral en que se encuentre el niño o la niña y se establecen los cauces para resolver el problema.

d) se aprende a escuchar, aconsejar y ayudar en la formación.

e) se anima y comprende el sentido de las situaciones que se plantean en la vida diaria.

f) se desarrolla la capacidad de trabajo sobre la propia persona, que permita interrogarse sobre uno mismo como padre o docente. Antes de ver qué valores queremos trabajar con nuestros hijos o alumnos, tendremos que clarificar nuestros propios valores.

g) se diseñan, dirigen, afrontan y manejan actividades y situaciones conflictivas, sobre la educación moral, construyendo entre profesores, padres y alumnos un proyecto de centro en valores.

4. Conflictos padres/maestros

En el trasfondo de los conflictos de padres y maestros, intervienen entrelazados diferentes aspectos psicosociológicos: cambios sociales; búsqueda del sentido actual de la educación y del concepto de libertad individual; desmitificación del saber y del «principio de autoridad»; competitividad/pasotismo; proyección de la agresividad generada por la crisis económica y ocupacional; inseguridad y sentimiento de culpa producidos por la incertidumbre frente al porvenir y a las incongruencias entre valores éticos proclamados y realidad vivida en el presente. Angustia frente al cambio. El maestro ya no quiere ser el padre sustituto. Todas estas nuevas interacciones pueden producir agresividades inconscientes o conscientes: «los padres no educan a sus hijos»; «los maestros sólo actúan como funcionarios».

El «para qué estudiar» se ha convertido en un problema profundo, serio y real. Existe una impresión cada vez más extendida sobre lo poco que les va a servir a los niños gran parte de los aprendizajes escolares para su vida adulta-laboral de mañana, y los primeros en percibirlo son los propios estudiantes. A esto se añade que la mayoría de las escuelas públicas no cuentan con la infraestructura suficiente y actualizada para ayudar a mantener al día la enseñanza impartida.

Los padres se dan cuenta de sus limitaciones, generalmente producto de sus propias carencias educativas y del desconcierto frente al mundo actual, experimentan un sentimiento interior de descontento, de inferioridad y, a veces, de culpabilidad. Esto hace que los padres exijan a los maestros la transmisión de una educación que garantice a sus hijos un porvenir que evidentemente no está sólo en mano de los maestros determinar: un puesto de trabajo, una carrera exitosa, etc. La mayoría de los padres, en efecto, ven en la educación algo «utilitario», parecido a lo que hacen los inversores al depositar dinero en el banco y esperar que dé intereses. Ellos quieren «invertir» en sus hijos. Además, los maestros viven dudas y contradicciones en relación a su trabajo ¿Estos contenidos tendrán validez el día de mañana? ¿Nuestros alumnos podrán integrarse en la sociedad y encontrar un empleo con lo que les hemos enseñado? Las primeras reacciones de los padres y maestros es de «rabia» contra la administración y contra las instituciones por la inadecuación entre las perspectivas sociales y el papel de la escuela, pero como las primeras se encuentran fuera del alcance de ambos colectivos, cada uno se vuelve contra el «chivo expiatorio» que queda más cerca: el maestro descarga su agresividad en el padre y el padre en el maestro.

Los maestros ya no son, como eran antes, los únicos poseedores del conocimiento. Por ello, muchos padres se sienten en el derecho de cuestionar la prepa-

ración de los maestros o los programas pedagógicos. Estos cuestionamientos generan ansiedad en los maestros y, para defenderse de ella, culpabilizan a los padres: los padres hablan mucho y saben poco, leen un fascículo de psicología y creen que son psicólogos. Con todo esto el principio de autoridad se tambalea, padres y maestros fueron educados según un indiscutible principio de autoridad. Una vez llegada la democracia, ambos colectivos pusieron en tela de juicio, y con razón, los métodos disciplinarios que ellos mismos habían padecido siendo niños, pero sin reflexionar profundamente sobre el modo de aplicar una disciplina adecuada a la época y al contexto.

La lucha por el poder, la llegada de la democracia, trajo con ella un legítimo deseo de participación que obviamente llegó también a la escuela. Dicho en otros términos, ambos colectivos se disputaban y se disputan el poder dentro de la escuela. El legislador ha intentado, hasta ahora con fortuna desigual, encauzar esta lucha por el poder, en un punto de equilibrio aún inestable entre los intereses de ambos colectivos.

La participación siempre es una cosa costosa, difícil, en todos los sentidos, y la escuela, por supuesto, no escapa a esto. La escasa participación que observamos en la escuela no es un fenómeno aislado sino que es un claro reflejo de la poca participación de los individuos en cualquier ámbito social. Los ciudadanos, en nuestras sociedades modernas, dedicamos la mayoría de nuestro tiempo a producir y a consumir, lo que puede explicar las dificultades que tenemos a la hora de participar en cualquier ámbito. La escasa participación se ha convertido en un fenómeno social de las democracias avanzadas.

Por otro lado, los padres ponen más hincapié en la formación de capacidades en los niños que supuestamente garantizarán su éxito profesional y social, que en su educación integral. Lo que se demanda al sistema educativo es un reflejo de la jerarquía de valores de la sociedad en que vivimos.

Al mismo tiempo, con la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo y la extensión de los horarios laborales, los padres se pierden, por lo general, los primeros años de la educación de sus hijos y dejan ésta en manos de “personas contratadas” o de los abuelos. Esto no es sólo una cuestión de los valores que predominan en los padres, la economía tiende a externalizar los aspectos reproductivos de la vida familiar y social. Los individuos son reducidos a mera fuerza de trabajo. La vida laboral devora el tiempo necesario para atender esos aspectos. La relación entre padres e hijos se resiente enormemente de este desplazamiento.

En este sentido, la escuela es un reflejo de las dinámicas sociales que existen. Hace unos años, no se hablaba de conciliación entre el mundo laboral y la familia, y en cambio ahora se están intentando dar pequeños pasos en este sentido. A veces, el empezar hablando o reflexionando sobre un tema nos puede llevar a conseguir algunas cosas e ir avanzando. Pero para ello el poder político debe recuperar su función en cuanto al control de la economía, ponerle límites, para permitir el crecimiento y desarrollo de los aspectos más humanizadores de la vida. Pero, según el panorama que tenemos delante, no parece que esto sea una tarea fácil.

Por lo que respecta a la vida en los centros, hay que constatar que la participación reglada en los centros educativos ha fracasado en buena medida. Los mismos consejos escolares han ido perdiendo competencias y cada vez hay menos cosas que decidir, al menos en asuntos de importancia. Actualmente la principal labor del consejo escolar es la de mantener informados a los padres. La información en cuanto a contenidos, formas de evaluación, normas, etc... es obligatoria, sobre todo para los alumnos, pero esta información se da ya elaborada, no se ofrece a debate ni a ellos que son los afectados directamente ni, por supuesto, al resto de la comunidad educativa.

Por todo ello, es casi más eficaz la participación informal que la reglada, aunque a veces sólo se hagan reuniones para programar las próximas excursiones. En cualquier caso las posibilidades son mayores si se saben aprovechar. Lo que no significa que la participación informal no tenga algunos problemas, entre ellos, la imposibilidad de participar en las tutorías por coincidir éstas con el horario laboral de los padres. Esto no es un problema sólo de la escuela, puesto que los profesores que tienen que hacer las tutorías tienen también un horario laboral y no se les puede exigir que permanezcan en el centro fuera de este horario. El problema es, sobre todo, del sistema laboral que no es lo suficientemente flexible en estos casos como para permitir a los padres asistir a dos o tres reuniones al cabo del año.

¿Cual es el papel de los padres en la educación de sus hijos? A esta pregunta es prácticamente imposible darle solución puesto que se trata más bien una cuestión ideológica. En los temas relacionados con la socialización de los niños, con la educación en valores, debería haber una gran fluidez de comunicación entre la familia y la escuela, sin embargo, la familia se ha desentendido prácticamente de esta labor. Parece que los padres sólo deciden y participan en el tema de la elección de centros y a partir de ahí descargan todas las exigencias educativas en ellos. A veces, lo que ocurre es que los intereses de los principales implicados en la educación de los niños no son conciliables y no tienen un objetivo común.

Hay algunos profesores que se sienten “amenazados” ante la participación de los padres en temas de la educación de sus hijos. Es un asunto que puede producir muchas inseguridades, sobre todo, si no se está habituado o educado en estos procesos.

Una solución sería la creación de “Escuelas de Padres”, pero las escuelas de padres han tenido algún tipo de “éxito” cuando ha participado algún profesor del centro educativo. Si los padres se tienen que enfrentar solos a esta tarea, acaban por cansarse y terminan por no funcionar. Por eso, quizás una idea más innovadora sería la de la creación de una “Asociación de la comunidad educativa” en la que participarían profesores, alumnos, personal administrativo, etc. En algunos centros educativos se ha puesto en marcha (Escuela Oficial de Idiomas), aunque no disponemos de datos sobre su funcionamiento y eficacia participativa.

Otra cuestión que se plantea es si hay algo o alguien a quien le interese que no haya participación. Es difícil pensar en que hay un interés en que la participación sea escasa. Pero lo que sí sabemos es que la lógica del poder intenta limitar los procesos participativos e incluso tiende a eliminarlos. Esto interesa porque la participación requiere procesos lentos y, además, pueden cuestionar muchas cosas, entre ellas la jerarquía de poder. En este sentido no interesa trabajar para poner las condiciones necesarias que fomenten la participación en cualquier ámbito, no sólo el educativo.

En el sistema educativo no está equilibrado el tema de la adquisición de conocimientos y el de la adquisición de valores, sobre todo en cuestión de procedimientos. La escuela tiene que tener espacios que no sólo sean docentes. Se tiene que crear una verdadera comunidad educativa, con todo lo que esto implica. El marco educativo actual impide la transmisión de determinados procesos educativos (socialización de actitudes, de comportamientos, etc...)

Si en la escuela hubiese espacios que no sólo fueran de transmisión de conocimientos, los padres podrían tener mayores posibilidades de participación. Pero esto sería imposible sin una reestructuración del sistema educativo. La misma disposición física de los centros educativos impide todo esto. El hecho, por ejemplo, de que haya una sala de profesores pero no de alumnos, o la distribución normal de alumnos frente a profesor en las aulas, pueden ser pequeñas cosas a simple vista, pero pueden ser decisivas a la hora de facilitar la participación.

En la historia de la educación podemos ver que los usos y costumbres escolares han tenido una gran importancia en la socialización en hábitos laborales del proletariado industrial. Habría pues que replantearse los esquemas actuales, puesto que el tipo de socialización ha cambiado.

Otro tema que preocupa es el de la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años. La diversificación puede ser una forma concreta de abordar el tema. Pero lo que parece importante es la necesaria reflexión sobre cómo hemos podido llegar a esta situación. Tenemos que pensar por qué los niños de hoy no quieren estudiar y no le interesa nada lo que en la escuela se hace. Este debate no sólo es necesario sino que es prioritario. La familia y también la escuela han perdido cualquier fuerza de convicción en este sentido, puesto que hoy en día el realizar determinados estudios, o tener un título, no garantiza un medio de vida seguro y bien remunerado, que es, al fin y al cabo, lo que hoy se valora.

El objetivo final es la buena calidad de vida, por supuesto, referida a la cantidad de ingresos y la capacidad de consumo, y todo esto conseguido con el menor esfuerzo posible. Estos son los modelos que se observan en los medios de comunicación. La Universidad se ha convertido en un espacio formativo para profesionales. Una de las funciones que tiene ahora es la de disminuir la lista del paro, difiriendo la incorporación al mercado de trabajo. La entrada a la Universidad se ha universalizado y con ello se ha producido un descenso en el nivel educativo y de exigencias intelectuales.

Los problemas con los que se encuentran los licenciados de la Universidad no son sólo consecuencia de cómo funciona ésta, sino de cómo está el sistema económico/laboral. La evolución del mercado laboral ha ido hacia la reducción de costes y esto se ha hecho, entre otras cosas, a costa de necesitar una masa de trabajadores fácilmente sustituibles. Que estos trabajadores tengan una titulación o no es algo irrelevante para el sistema.

Educación y justicia (Sexta sesión)

En esta sesión se utilizó como material a Ch. Laval: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós 2004, pp. 135-244 y J. Torres: *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata 2001, pp. 41-144; 215-231, presentado por Amparo Aloy.

1. Descentralización de los sistemas educativos

Lo que hubiera podido ser una dinámica progresista de conquistar mayores niveles de democratización a través de la descentralización, está siendo utilizado por el avance neoliberal para debilitar al Estado y permitir que sea el mercado el principal mecanismo de regulación social.

En el ámbito educativo la descentralización neoliberal gira en torno a tres tipos de medidas:

- Descentralización económica con el objetivo de lograr “la máxima eficacia en la inversión, al mínimo coste”.
- Descentralización curricular.
- Descentralización organizativa.

Las medidas de descentralización se complementan con la opción de la libertad de elección de centros; ésta a su vez se acompaña de campañas de desprestigio de la escuela pública .

Las familias, al verse estimuladas como “consumidoras”, demandarán “criterios” para poder juzgar a los centros. Las únicas herramientas que van a posibilitarse para “facilitar” dicha elección son datos de “excelencia”, asimilando el significado de este indicador al que rige en el mundo empresarial, es decir, resultados obtenidos, en este caso notas de los alumnos. No se proporcionan otras herramientas para reflexionar.

2. Privatización del sistema educativo

En Europa, después de la Segunda Guerra Mundial, los gobiernos promovieron sistemas educativos que tenían como uno de sus objetivos lograr una sociedad en la que los méritos de cada persona, y no su origen, justificaran sus posibilidades sociales. No hablamos de la desaparición de las desigualdades sino de una “distribución” en función de capacidades personales. Es el auge de las concepciones meritocráticas de la vida.

Durante la segunda mitad del s. XX Europa ofrece un puesto educativo a todas las personas. No obstante, en el último tercio del mismo s. XX se producen cambios significativos que afectarán a la concepción educativa (caída del muro de Berlín, globalización del capitalismo, incremento del paro, contratos precarios...). En esta nueva situación, los grupos sociales más privilegiados son los colectivos interesados en introducir mecanismos de mercado en el sistema educativo. Los intereses conservadores y los de los defensores del neoliberalismo se aúnan en un modelo que estimula la segregación y jerarquización social sobre la base de colegios específicos para cada grupo social. La eficiencia de lo privado frente a lo público es el eje argumental por el que más optan quienes sacralizan al mercado.

En los discursos privatizadores solo afloran asuntos referidos a los rendimientos del alumnado en determinados niveles escolares, pero sin cuestionarse la importancia y urgencia de los conocimientos que se están exigiendo en las aulas o

en la necesidad de introducir otros. Se ignora, por tanto, la gran controversia existente en diversos ámbitos sociales acerca de qué valores, procedimientos y conocimientos son más urgentes de cara a una sociedad en la que la palabra diversidad lo matiza todo.

El descontento de algunos sectores de la población contra la escuela pública tiene su razón de ser, asimismo, en el sensacionalismo con el que los medios de comunicación de masas menos críticos y rigurosos informan acerca de los problemas de conducta de algunos estudiantes. Las noticias relacionadas con la violencia escolar son otro de los caldos de cultivo en los que crece la enseñanza privada. Los centros privados se perciben como instituciones mejor preparadas para proteger a los chicos de los ambientes de droga, alcohol, sexo, e incluso de ideas peligrosas. Acostumbra a verse a estos centros con un profesorado que pone más énfasis en cuestiones de obediencia a la autoridad. Además piensan que allí pueden establecer contactos decisivos para el futuro de sus hijos ya que en estos centros se encuentran los hijos de las grandes familias.

Las políticas de libre elección de centros tienen orígenes contrapuestos; uno de sus motores lo constituyeron quienes luchaban por sociedades menos clasistas, racistas y sexistas, y deseaban facilitar una mayor vertebración de la sociedad, tratando de evitar los colegios tipo gueto. La libertad de elección de centros se plantea como “apolítica”; en realidad es una estrategia que sirve para continuar reproduciendo y convirtiendo en invisibles las estructuras de desigualdad típicas de las sociedades capitalistas.

Nunca se debe abandonar la defensa de un proyecto social y político que es la única garantía de libertad, en la medida en que facilita el acceso a la cultura a toda la población. Ventajas que serán mayores para los grupos sociales más desfavorecidos que, de lo contrario, corren el riesgo de alcanzar aún mayores cotas de exclusión social.

3. La inadecuación de las metáforas del mercado en educación

Una de las peculiaridades de los recursos elaborados por los grupos sociales que detentan los grandes resortes de poder es la lucha por apropiarse de los significantes elaborados desde los movimientos progresistas y de izquierdas, distorsionando sus significados para frenar así su capacidad de movilización social.

Cuando se habla de modelos económicos como el neoliberalismo, se hace presentándolo como algo inevitable e irreversible. Los discursos acerca de la educación están plagados de términos provenientes de la economía, de las teorías económicas del capitalismo neoliberal. Si no se producen y promueven otros

discursos, sino que se silencian o se acotan en espacios y círculos muy reducidos, entonces lo que se generará es una naturalización del discurso que circula. Son las necesidades del mercado las que van a servir para evaluar el conocimiento que merece la pena, tanto su producción y utilización, como qué personas y cuándo van a tener acceso a él y a qué parcelas o con qué niveles de profundización.

La preocupación por el bienestar común, por los derechos humanos, etc, es muy posible que queden como asuntos secundarios. No es fácil que los contenidos escolares indispensables para afrontar este tipo de cuestiones tengan una importante demanda en el ámbito del actual mercado capitalista; difícilmente el alumnado percibiría que esas materias van a servirle para alcanzar lo que posiblemente sea su único objetivo: lograr un puesto de trabajo.

4. La gran ola neoliberal

En materia educativa el liberalismo es la doctrina que inspira en sus grandes líneas las políticas seguidas en Occidente. Se trata de una versión de la doctrina relanzada y desarrollada por Friedman, y más recientemente por Chubb y Moe, que tiende a legitimar la ofensiva de las empresas en el gran mercado educativo. Desde esta ideología se impugna de manera radical la intervención del Estado en materia educativa. Se considera “cualquier escuela” como una empresa que debe ganarse una clientela mediante una oferta atractiva, compitiendo con otras escuelas. La iniciativa privada aceleraría el ritmo del progreso favoreciendo la innovación pedagógica y organizativa. Los padres elegirían libremente. La ausencia de financiación pública enfrentará a las familias ante su responsabilidad y la falta de educación de los hijos sólo será entonces debida a la despreocupación de los padres.

Reagan prometió en su programa electoral de 1980 la desreglamentación de la escuela pública. El descompromiso del Estado Federal incrementaba el poder de las autoridades locales, mientras que disminuía los créditos asignados a los programas a favor de los pobres y de las minorías. Favorecía la financiación de las escuelas privadas con ayudas del Estado y potenciaba la elección de centros por parte de las familias, instaurando los “bonos escolares”. Este sistema es seguido por “los Bush”, en sus sucesivos gobiernos y en el Chile de Pinochet.

Los foros internacionales (FMI, Banco Mundial, Bancos Regionales, OCDE, Comisión Europea) comparten las posturas neoliberales. “La institución “escuela” que hasta el momento se entendía como una necesidad moral y política, se ha convertido en una oferta interesada”.

5. El gran mercado de la educación

La intervención directa de las empresas en la validación de contenidos no es la única forma de mercantilización de la escuela. Nos encontramos con la transformación de las escuelas en empresas productoras de mercancías específicas. Se intenta vender formación y conocimientos técnicos, vender productos y desarrollar inversiones a la vez que se captan cerebros a menudo en parte formados a expensas de los países más pobres.

La transformación mercantil de la educación se inscribe en el proceso de liberalización de los intercambios y en el desarrollo de las nuevas tecnologías de información y comunicación a escala mundial. La tendencia es la competición directa de los sistemas educativos nacionales en un mercado global. La constitución de “un mercado mundial de la educación” afecta sobre todo a los niveles superiores y a las materias más cercanas a la actividad económica volcada en la competencia mundial.

Este mercado es todavía limitado pero según los especialistas financieros de Wall Street está destinado a ampliarse. Al tener como objetivo competir con buenos resultados, estas escuelas están mejor equipadas, gracias a fondos públicos, y ofrecen cursos centrados en las materias consideradas fundamentales. No obstante los efectos prometidos están lejos de ser obtenidos.

Otro aspecto menos conocido de la privatización de la enseñanza reside en la llamada “educación en la sombra”, la de los cursillos y tutoría. Millones de alumnos siguen un itinerario escolar paralelo en el marco de una tutoría privada. Este fenómeno tiende a transformar el sistema educativo mismo: desarrollo de las materias “más rentables”, culto a la “eficacia” aun a costa de metodologías mecánicas, y desarrollo de las desigualdades entre alumnos.

Desde la década de 1980 en EEUU y la de 1990 en Europa, se incrementa el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, acompañadas de manifiestos que califican de “caduca” a la escuela tradicional, abogando por la creación de un sistema educativo virtual en el que tendría gran relevancia el sector privado. La introducción de nuevas tecnologías debería desembocar en una gigantesca red de tele-enseñanza y en una profesionalización mucho más avanzada en estudios universitarios adaptados de manera flexible a las necesidades de las empresas. Con el pretexto de la construcción de la e-Europa se ha llegado incluso a que las empresas mismas elaboren los programas escolares y universitarios que son necesarios para la ampliación de su propio mercado.

Las nuevas tecnologías podrían servir de soporte a una gran ambición cultural que se proponga la difusión gratuita del patrimonio humano de los conocimientos al mayor número de personas. Pero, la globalización de la educación

en línea abre un importante mercado a las empresas. Con las TIC las teorías neoliberales aumentan su influencia.

6. La comercialización de la escuela y sus efectos segregativos

El que las tendencias a la descentralización de la educación sean o no un paso hacia su mercantilización depende de en qué términos se plantee tal descentralización; fundamentalmente de las reglas que se impongan para la selección de alumnos y profesores, así como de los programas que se impartan y los títulos que se expidan. No obstante, las medidas descentralizadoras han ido imponiéndose desde la “lógica” de la comercialización de la escuela, apoyándose en las políticas de libre elección de centros. Éstas han sido desarrolladas tanto por conservadores como por socialdemócratas (Nueva Zelanda, Suecia, Inglaterra, Francia...).

Las “elecciones del consumidor” enmascaran la desigualdad de las propias posibilidades de elección. Las investigaciones demuestran que esta “libre elección” tiene como resultado esencial una mayor homogeneización social de los centros en función de los barrios. Se ha subestimado la importancia de los efectos social y étnicamente selectivos de la elección y negado incluso la existencia de una preferencia a favor de la segregación social, incluso racial, en materia escolar dentro de una zona de mercado.

En general, los centros mejoran si se posee ya un “capital social” importante, en caso contrario se deterioran. Lo que los liberales presentan como “libertad de elección” es una forma muy eficaz de “reproducción, de discriminación de los hijos de las clases populares. La desigualdad ante la escuela no es tan sólo fruto de una selección a través de la escuela”, sino también el resultado de las condiciones desiguales de la elección de la escuela. “El gran proyecto histórico de la escuela de la igualdad, por el hecho mismo del abandono de su ideal por parte de la izquierda gubernamental, exhala su último aliento.”

Habría que empezar diciendo que es verdad que la escuela sirve para cambiar la sociedad, de lo que nos estamos dando cuenta es de que la está cambiando, pero no en el sentido que esperábamos. El neoliberalismo está impregnando el modelo educativo. Entra por dos vías: Descentralización del sistema educativo y Libertad de elección de centros.

Lo paradójico es que el neoliberalismo se apodera de los conceptos propios de la izquierda y les cambia el sentido. La descentralización económica ha provocado menos dinero en los centros y que otras instancias acudan a ayudar a los

centros (ayuntamientos, empresas privadas,...). Esto es una venta indirecta de la institución educativa. Respecto a la descentralización curricular, si la izquierda hablaba de contenidos mínimos de base y una parte que se adaptara a las necesidades de los alumnos, ahora el 65% lo decide el Estado y el resto las comunidades autónomas. Esto es lo que dice la ley, pero quien verdaderamente decide lo que estudian los alumnos son las editoriales.

Respecto a la descentralización organizativa, se hablaba de la participación de la comunidad educativa, ahora a los directores, teóricamente, se les da libertad de acción, pero ¿para qué?: para expulsar, en caso necesario, a los alumnos, pero no pueden sancionar a profesores o personal docente que comete algún tipo de irregularidad. Lo que hay detrás de la descentralización es una dejadez de las funciones del Estado. Se deja la responsabilidad de las dificultades a los centros y el Estado se desentiende.

Respecto a la libertad de elección de centros, una vez más se han apropiado del concepto, originario de la izquierda, "libertad de enseñanza". Ahora se confunden ambos términos. No se intentaba acabar con las desigualdades a través de la educación sino que de lo que se trataba era de que éstas no fueran impedimento para acceder a ella. En principio, todo el mundo tendría la posibilidad de acceder a la educación. Ahora, en periodo de escasez laboral, lo que se pretende es que sean unos pocos los que tengan títulos para acceder al mercado. Aparentemente va a haber una subida cultural de la población pero la cualificación educativa va a estar sólo en manos de unos pocos.

Se va a la privatización absoluta de la escuela. Detrás de todo esto nos encontramos al BM, FMI, y la OMC. Jurjo Torres habla de otros movimientos: modelo de la escuela en casa. En este caso ha pasado lo mismo que con lo anterior. Ahora son los movimientos más conservadores los que están defendiendo la educación en casa. Les interesa dar a sus hijos una determinada visión de la vida, y además no quieren que se "contaminen" en su convivencia con la pluralidad.

La escuela está convirtiéndose en un aparato que produce mercancías. En Murcia, el 60% de la escolarización secundaria está en centros concertados. Esta es la línea general en la que estamos. Hay un abandono de la escuela pública y una potenciación de la creación de centros concertados y privados (cesión de suelo público).

A todo esto se añade una dificultad. El marketing se encarga de hacer la propaganda de una calidad de enseñanza que será eficaz independientemente de que esta calidad que proclaman sea verdadera. En los medios salen sólo las malas noticias en relación a los centros públicos, pero no sale nada de todo lo que se

hace positivo (premios extraordinarios, organización conferencias y encuentros con científicos, etc...).

El Estado afirma que se va a apoyar a los más desfavorecidos, y esto es una perversidad. En los sitios pequeños se concentran los mayores problemas y es verdad que el Estado mandará más ayudas y apoyos para solventarlos, pero lo que es patente es que a estos centros no irán los mejores estudiantes. La discriminación positiva se encuentra en una trampa, porque se reproduce aquello que se quiere evitar. Los alumnos con dificultades tienen que redistribuirse y no concentrarse. Si el Estado manda a un solo centro la ayuda compensatoria esto hará que se concentren en este centro todos los alumnos más problemáticos. La solución es enviar a todos los centros ayuda para poder así evitar los guetos.

"Comisión de escolarización" en todas las zonas escolares: hay centros que tienen toda una política para evitar que les manden, por ejemplo, inmigrantes. En la práctica no puedes escolarizar a estos alumnos en los colegios concertados porque el costo que supone no lo pueden pagar los padres (APA, uniforme, chándal, etc...). También porque estos alumnos no quieren ir por miedo al rechazo, a la discriminación.

Otro problema proviene de la elaboración de los currícula de bachiller. La perversidad del sistema es que dicha elaboración está en función de pruebas como la selectividad. El currículum está en función de esta prueba, porque ¿de qué sirve que el alumno tenga una visión global de cada asignatura si luego suspende la selectividad y no puede seguir sus estudios? Toda la información que les podría llegar a los alumnos se les priva de ella por este tema. Estamos sacando generaciones totalmente desculturizadas y por tanto con poca capacidad crítica. En la medida en que la cultura no es un espacio de confrontación con la realidad, se convierte en mercancía, en atributos del sujeto (posees bienes culturales). Esto hace que las formas de relación con la cultura sean meramente instrumentales. La cultura se convierte en un botín. Ha habido una ruptura de la herencia cultural, de tal forma que lo que ahora parece imposible es establecer conexiones con los alumnos de hoy y la literatura de siempre, por ejemplo. ¿Cómo haces para conectar a un alumno de hoy en día con *La Regenta* o *La Celestina*?

Las proclamaciones de igualdad y justicia que se hacían décadas atrás ya no sirven para nada. Hay que empezar a denunciar las manipulaciones que se hacen de la escuela pública, y empezar a dar "publicidad" a sus logros, a sus capacidades y posibilidades, a su calidad. Los intereses económicos y mediáticos están de acuerdo en ir en un sentido y a esto se le junta el poco interés de la clase política que tenemos, de tal manera que es muy difícil romper todo este entra-

mado, estas redes. También hay que tener conciencia de grupo para poder hacer una defensa eficaz de la escuela pública.

Centros educativos, ¿comunidades educativas? (Séptima sesión)

En esta sesión los textos de referencia fueron R. Feito Alonso: *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI 2002, pp. 77-90; 155-168, P. Ortega R. Mínguez y P. Saura: *Conflicto en las aulas. Argumentación y discurso docente*. Barcelona: Ariel 2003, pp. 77-148; 207-231 y Ch. Laval: *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós 2004, pp. 247-394 y Torres, J.: *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata 2001, pp. 232-248, que fueron presentados J. D. López Giraldo y J. A. Zamora.

1. Problemas de convivencia en los centros escolares

Todavía no está claro cómo hay que denominar al problema que estamos analizando, violencia escolar, educación para la convivencia, maltrato escolar, u otras formas. Las expresiones que emplean la palabra "violencia" provocan alarma social y no recogen con precisión la mayoría de los problemas de convivencia, como las faltas de respeto o las perturbaciones de la marcha de la clase: hablar, comer, absentismo, etc.

Se ha producido un proceso reduccionista de la violencia en la escuela, concentrando la atención en la violencia entre iguales y arrinconando del estudio las otras formas de violencia, como la que emana del centro, la del entorno social o la de los medios de comunicación. Por otro lado, hay un efecto inflacionista al considerar que todo es violencia, incluidos los motes, faltas de respeto, comer en clase, etc.

No hay una variable simple o única para explicar el fenómeno de la violencia escolar. Por lo general, se admite que existen ciertas condiciones en los sujetos afectados, víctimas y agresores, y algunos desencadenantes que en conjunto dan lugar a las agresiones o faltas de civismo. Los factores más valorados por su influencia en la presencia de violencia escolar son el alumno, el centro, el contexto social, la familia y los medios de comunicación. Lo que sabemos sobre el peso de estos factores es todavía un problema a resolver y será a partir de estudios e investigaciones como podremos delimitar la influencia de cada una de esas variables y su integración en la cultura de cada país y de cada centro.

Los profesores debieran estar formados para poder discernir de modo básico entre razones de tipo psicológico, organizativo, familiar o social y poder de ese modo encauzar la intervención o recabar las ayudas y cooperaciones necesarias con el fin de solucionar los problemas de violencia y convivencia en el aula. Debieran también dar una mayor importancia a los aspectos afectivos, sociales y emocionales de la formación, sin centrarse exclusivamente en los contenidos de las asignaturas, de modo que la inteligencia emocional o social sea también suficientemente desarrollada por los alumnos.

En cuanto al alumno, existen una serie de rasgos específicos en la figura del agresor y de la víctima, que los hacen susceptibles de convertirse en tales personas. Hay rasgos biológicos, psicológicos y físicos, además de circunstancias familiares que provocan una cierta predisposición a convertirse en agresor o víctima. Cuando un potencial agresor o una víctima incipiente confluyen en un centro y se dan una serie de circunstancias favorables, es fácil que se origine un proceso de agresión-victimación que puede durar años. Los chicos se ven afectados en mayor medida por los actos de violencia y especialmente por la violencia física. El centro, con su forma de organización, metodología de trabajo en el aula, disposición jerárquica, estructura de la convivencia y actitudes de los profesores y a través del llamado currículo oculto, tiene una influencia importante en la creación y promoción de conductas agresivas o convivenciales.

El contexto social tiene también su parte de influencia en la aparición de problemas de convivencia. Los barrios marginados y los problemas ambientales parecen tener un peso significativo en la existencia de la violencia escolar, como reacción o como reflejo de la violencia social. En algunos casos, la escuela se convierte en el terreno de confrontación de los conflictos sociales más generales. Los medios de comunicación, y especialmente el cine, la televisión y los videojuegos parecen influir también de una manera importante en la promoción de conductas antisociales.

La sociedad violenta, en su conjunto, es un mal ejemplo para la práctica de la convivencia y el respeto en nuestras escuelas. La delincuencia, las guerras, la explotación de los niños, el uso generalizado de armas y los modelos sociales de moda son el caldo de cultivo en el que se van a formar nuestros niños y adolescentes.

Tampoco la familia queda libre de las responsabilidades en este terreno. Además de ser el lugar natural para la convivencia y el amor, en la familia ocurren también hechos tan condenables como los abusos sexuales, el maltrato y una serie de disonancias educativas, entre las que hay que destacar algunas actitudes

que tienen efectos negativos en la educación de los niños, como las conductas muy permisivas o las conductas autoritarias, que tienen una alta correlación con la creación de niños predispuestos a ser víctimas o agresores en la escuela.

La "cultura escolar", en su sentido más amplio y complejo, tiene una importante y fundamental influencia a la hora de facilitar o neutralizar las posibilidades de producirse, sobre todo dentro del mismo centro, fenómenos conflictivos.

Todos los centros escolares tienen elaborado su Proyecto Educativo de Centro (PEC), su Proyecto Curricular de Centro (PCC) y, entre otros documentos más, su Reglamento de Régimen Interno (RRI). Para que estos documentos estén cargados de vida deberían ser elaborados, reflexionados y revisados periódicamente y con la mayor profundidad posible por *todos* los afectados. Es preciso estimular el trabajo en equipos docentes centrados en un mismo ciclo o curso de alumnos, o las comisiones encargadas de repensar cada apartado del PEC, PCC o RRI, consultado al máximo de implicados, profesores, alumnos y familias, a fin de llevar propuestas muy concretas al Claustro, o al Consejo Escolar.

Cuando se observa la práctica más generalizada en relación con este trabajo, la tendencia profesional más general es la de poner prioritariamente el acento en la actividad instructiva, quedando en la penumbra la función socializadora y, sobre todo, formadora. Además es necesario pensar en la relación entre el currículum escolar y la conflictividad. Aspectos como la relevancia de los contenidos, la metodología empleada en las clases, la forma de evaluar, etc. pueden jugar un papel muy importante en la activación o desactivación de la conflictividad. También el clima de la clase y de la escuela, el tipo de relaciones interpersonales que se favorecen, dentro y fuera de las aulas, la forma de ejercer la autoridad por parte de los adultos, etc. inciden en la mayor o menor conflictividad.

Finalmente, hay que hacer mención de una nueva fuente de conflictos con motivo de la incorporación de nuevas generaciones de inmigrantes que nos obligan a replantearnos los esquemas etnocentristas de la cultura escolar y a tomar en consideración una nueva manera de ver la educación desde la perspectiva intercultural y de la alteridad.

En el presente observamos que los alumnos pueden permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas a los profesores o a sus compañeros, sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente existentes. Para comprender este fenómeno es necesario tener en cuenta que se ha producido una extensión del sistema educativo que ha llevado del elitismo a la generalización. Los niños problemáticos antes eran expulsados del sistema o, simplemente, no tenían acceso. Ahora todos los niños están en la

escuela. Otros factores de dificultad añadida son la ruptura del consenso social sobre la educación, la crisis de la familia y la exaltación de la violencia en la cultura dominante.

En la enseñanza secundaria nos encontramos con unas carencias de formación pedagógica del profesorado, que en situaciones conflictivas reacciona frecuentemente de modo autoritario o con miedo e inhibición. Es necesario replantearse la formación psicopedagógica inicial, promover un cambio de mentalidad elitista por otra generalista, favorecer cambios metodológicos acordes con la nueva situación, ayudar a luchar contra el estrés.

2. Escuelas democráticas. Un Ejemplo de lucha contra el fracaso escolar

Tomamos con referencia dos neoyorquinas "Coalition Schools" presentadas en el libro: *Escuelas democráticas* de M. Apple y J. Beane. Son escuelas pequeñas, con 300-500 alumnos, lo cual permite conocerlos mejor y fomentar un clima de cordialidad entre éstos y los docentes. Las aulas están abiertas y los estudiantes están dispuestos en círculos de no más de 5 personas, lo cual favorece el trabajo en grupo y cooperativo y la participación. Hay una reunión diaria de los profesores con el director. Vigorizante. Ambiente más sosegado que en otros Centros.

Cada estudiante asume la responsabilidad de trabajar dos horas a la semana en pro del bien común dentro o fuera de la escuela. La cualidad distintiva de los seres humanos es su capacidad de pensar. No se puede aprender bien lo que no se ha experimentado previamente. En los dos últimos años de secundaria, los estudiantes tienen que presentar 14 portafolios (carpetas de investigación), apoyados por la familia y un consejero; se desarrolla un plan para satisfacer necesidades e intereses y graduarse. En una de las escuelas, sí hay una serie de exámenes (presión para plegarse a la enseñanza convencional). Se trata de crear condiciones que posibiliten la conversión del estudiante en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. A los profesores les compete desarrollar la problematización. Hacer partícipes a los estudiantes de las controversias epistemológicas e históricas.

3. La "modernización" de la escuela

La imitación del mundo de la empresa privada tiene como justificación la eficacia. Relacionado claro con el control de gasto: hacer más con menos. Si no se pueden aumentar los recursos a causa de la deseada reducción del gasto público y los impuestos obligatorios, el esfuerzo se dirige hacia la *administración* más "racional" del sistema con dispositivos complementarios importados de la gestión empresarial de calidad. La educación ha sido objeto de un proceso de

racionalización continuo desde los orígenes de la escuela en occidente. Ello ha permitido un proceso de normalización y estandarización para conseguir que la acción educativa se despliegue bajo la forma de una "burocracia mecánica". Afortunadamente, esta burocratización deja huecos y fisuras. Existe aún cierta libertad y diversidad tanto en los contenidos enseñados como en la forma de hacerlo.

La difusión de la ideología de la gestión empresarial se fue llevando a cabo progresivamente desde finales de la Segunda Guerra Mundial, con aceleraciones en la década de los 60. La interiorización de la imagen de empresa eficaz que permite la realización personal se llevó a cabo por vía interna, por reflexiones renovadoras del Min. de Edu. y por importación directa de nociones y representaciones valorizadas que la gestión empresarial privada obtenida de la literatura norteamericana. Esto resulta en aplicar la "gestión del proyecto" a la escuela para servir mejor al cliente con la idea de "calidad total". La eficacia se eleva progresivamente a valor último, suplantando al ideal, en adelante venido a menos, de la emancipación por el saber. Los resultados cuantificados se fetichizan y se presentan como un criterio de calidad de las escuelas. De allí la producción de normas de calidad, criterios de comparación, con categorías estadísticas. Esta "cultura de la evaluación" se puso en boga en Europa hace 20 años. Entonces la escuela, como cualquier organización productora de servicios, participa de las reformas centradas en la competitividad, llegando incluso a que los controles de la administración tradicional y respetuosa del derecho público, se reemplacen por otra racionalidad formal guiada por los principios prácticos de la eficiencia.

La ineficacia de la escuela, abarcando las complejas dimensiones humanas, se ha manifestado en el empleo, la integración de los inmigrantes, la lucha contra la violencia. La eficacia por tanto no tiene la evidencia que se cree. Es una construcción social, fruto de opiniones pedagógicas, de ideologías y de relaciones de fuerza. Y ahora lo que determina la eficacia es la lógica económica.

Escuchando a los defensores de las nuevas tecnologías y la sociedad de la información, la escuela ya no tiene que educar, ni instruir, ni formar pensamiento justo, sino más bien recolectar, seleccionar, tratar y memorizar las informaciones. Siendo la tecnología la que dictaría no solo las nuevas formas de enseñar, sino las formas de pensar, esto último muy vinculado a hacer y comunicar en el espacio virtual.

4. Profesoras y profesores como activistas educativos

Las instituciones educativas no están juramentadas con la reproducción del orden existente. Existe la posibilidad de transmitir ideas y prácticas alternativas.

Pero no conviene creer que el cuerpo docente en su conjunto defiende y promueve dichas alternativas. Está integrado por mujeres y hombres con concepciones y modelos de sociedad diversos. La cultura del individualismo ha contribuido a despolitizar la actividad docente, que se esconde bajo una máscara de neutralidad imposible. El descrédito general de la política ha conducido a una despolitización del aula, lo que dificulta la toma de conciencia del valor político de los objetivos y los programas educativos. En las últimas décadas un sector importante del profesorado opta por ideologías de profesionalismo. Unida a dichas ideologías se produce una ofensiva o puesta en cuestión de las familias. Una parte importante del profesorado, amparado en la posesión exclusiva de los conocimientos científicos que sustentan su labor, se niega a negociar su proyecto de intervención educativa con las familias y con el alumnado. Paralelamente se construye un discurso que exagera los aspectos positivos del grupo profesional, convirtiéndolo en una comunidad de "heroicidad".

Este posicionamiento entra en conflicto con las demandas sociales de los otros colectivos implicados, con la ampliación de las funciones docentes (no sólo instrucción, sino educación ambiental, vial, antisexista, antirracista, para el consumo, sexual, en valores,...), con los cambios en las relaciones que introduce la revolución feminista (ámbito de los afectos, sentimientos, corporalidad,...).

Frente a las dinámicas de defensa corporativista de espacios propios e innegociables, es necesario establecer una *cultura de la colaboración*: entre el profesorado y el alumnado y con las familias y otros colectivos sociales. Sólo gracias a esa cultura se puede combatir con éxito el clima de competitividad e individualismo que el clima social ha impuesto a la escuela. Los muros de la escuela son porosos, para bien y para mal. Conviene entender que el modelo de comunidad educativa interactúa con el modelo de sociedad y viceversa. El trabajo docente, se quiera o no, es un trabajo político. Ésta era la convicción de los Movimientos de Renovación Pedagógica: vincular la institución escolar al contexto en el que se trabaja mediante proyectos curriculares de centro y aula relevantes y significativos tanto para el alumnado como para la comunidad vecinal.

Es preciso recordar que una de las funciones de las instituciones docentes es tratar de colaborar en la construcción de sociedades más democráticas e igualitaria, lo que obligará a prestar más atención y ofrecer más posibilidades e información a quienes arrancan con mayores déficits. Democratizar la enseñanza pasa por desmitificar y desburocratizar el sistema educativo y el funcionamiento de los colegios, por brear estructuras más abiertas e informales que inciten a la participación tanto del propio profesorado y alumnado como de las familias y otros

colectivos vecinales y sociales interesados por la educación de las nuevas generaciones.

Educar para una ciudadanía crítica, educar en valores (Octava sesión)

El material que sirvió de referencia para esta sesión fue P. Ortega – R. Mínguez: *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona: Paidós 2001, pp. 15-47, P. Ortega: “La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad”, en *Revista española de Pedagogía* 62 (2004), pp. 5-30 y J. Escámez y R. Gil: *La educación de la ciudadanía*, CCS- ICCE 2002.

1. La educación moral del ciudadano de hoy

Educar es, ante todo, una praxis orientada a capacitar a los educandos a leer e interpretar la realidad, más aún, a asumir responsabilidades frente a esa realidad. Es ayudar a crecer en responsabilidad, a responder de nuestras responsabilidades frente a los demás.

La educación para la ciudadanía se concibe fundamentalmente, a lo largo de estas páginas, como *educación moral*, más centrada en las competencias que en los procedimientos. Se insiste en la necesidad de educar en aquellas competencias morales y cívicas que al ciudadano cosmopolita de hoy le son indispensables si se quiere lograr una sociedad justa; competencias para el diálogo y la convivencia entre los pueblos e individuos de culturas distintas; competencia para una acción responsable contra la desigualdad y exclusión de los pueblos de Sur; y competencia para establecer unas relaciones respetuosas con el medio natural y urbano.

La educación moral, entendida sólo como desarrollo de la capacidad del juicio moral, aunque necesaria, no es suficiente para explicar la conducta moral. Ésta implica además la capacidad de ponerse en lugar del otro, para comprenderlo y asumir su causa.

La educación moral, desde un enfoque kantiano, ha pretendido, como principal objetivo, el desarrollo y ejercicio de la autonomía moral, concebida como capacidad de darse a sí mismo leyes (autogobernarse) sobre la base de principios universales. Desde esta óptica el respeto hacia el otro se fundamenta en el reconocimiento de su capacidad autolegisladora en tanto que ser racional, pero no en tanto que sujeto singular, concreto e irrepetible. En estas páginas se opta por la ética de Levinas que no comienza con una pregunta sino con una respuesta, no solamente al otro, sino también del otro. Entienden los autores la educación moral como responsabilidad y cuidado del otro desde una heteronomía que

constituye el principio de obligaciones y responsabilidades morales con los demás quienes, desde su vulnerabilidad, nos demandan una respuesta atenta a la especificidad de los problemas actuales.

Este tipo de educación moral y cívica requiere un compromiso del centro, una formación adecuada del profesorado, la integración de los valores en el currículum y la necesaria cooperación de la familia. ¿Qué se está haciendo?: a) Modelo de actuaciones puntuales; b) Modelo temático que consiste en añadir temas, lecturas o unidades; c) Modelo de integración que trata de transversalizar aquellos núcleos temáticos que se presten a ello, sin violentar los temas y los textos. “Nuestra propuesta se aparta de la posición oficial. La enseñanza de los valores no depende tanto de su vinculación a unos contenidos cuanto de las estructuras relacionales del aula, del estilo de enseñanza y del clima moral de la clase. Lo más decisivo para el aprendizaje de dichos valores es el espíritu que imprime el profesor a su tarea docente”.

2. La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad

La actitud del profesor ante el educando es una variable decisiva en el proceso educativo, si se pretende hacer “algo más” que transmitir conocimientos y enseñar destrezas o habilidades. La relación más radical en una situación educativa, a juicio de P. Ortega, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él. Lo esencial no está en la relación profesoral-técnica del experto, sino en la relación ética que la define y constituye como tal relación educativa. Esto nos obliga a revisar los contenidos y las estrategias actuales en educación moral y a enfocar la educación moral desde otro paradigma que tenga como protagonista no el sujeto autónomo de la moral kohlberiana y de la ética discursiva, de raíces kantianas, sino la primacía del otro que nos constituye en sujetos morales cuando respondemos de él. Tal propuesta hunde sus raíces en la ética levinasiana que encuentra en el reconocimiento del otro su punto de partida y nos sitúa en un nuevo modelo de educación moral: la pedagogía de la alteridad.

El uso predominante de la razón tecnológica en la enseñanza convierte a nuestros alumnos en máquinas especializadas de una gran eficacia, pero si se quiere llegar a ser un individuo más humano, no se puede relegar a un segundo plano la apropiación de los valores morales que hacen del “homo sapiens” un ser humano.

Es preciso recuperar el discurso antropológico y ético que da sentido a la acción educativa. El positivismo ha cosificado la acción educativa convirtiéndola en una intervención supuestamente controlada en aras de la eficacia. Sólo se ha

visto una relación didáctica, procedimental entre profesor-alumno, ignorando que el fondo de la relación educativa entre ambos es o debe ser radicalmente ético. El profesor se percibe como enseñante, transmisor de saberes o conocimientos, pero no como mediador moral que facilita la construcción personal del educando. La acogida implica el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su dignidad irrenunciable de persona, y no sólo el aprendiz de conocimientos y competencias; alguien que es acogido por lo que es y en todo lo que es, no sólo por aquello que hace o produce. Ello nos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el otro (el educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. Además exige la respuesta responsable, hacerse cargo del otro, asumir la responsabilidad de ayudar al nacimiento o alumbramiento de una nueva realidad, a través de la cual el mundo se renueva sin cesar.

La educación en valores requiere el abandono de una concepción de la enseñanza con pretensiones impositivas. Deberíamos haber superado una escuela más pensada para continuar y reproducir, para repetir lo dado, que para crear, reinterpretar e innovar.

Desde la pedagogía de la alteridad, el proceso se inicia con la mutua aceptación y reconocimiento de maestro y alumno, en la voluntad de responder del otro por parte del profesor, en la acogida gratuita y desinteresada que presta al alumno de modo que este perciba que es alguien para el profesor y que es reconocido en su singularidad personal. Educar, desde esta perspectiva, es ayudar a inventar o crear modos originales de realización de la existencia, dentro del espacio de una cultura, no la repetición o clonación de modelos preestablecidos.

La pedagogía de la alteridad, como modelo de educación moral, que se inspira en la ética levinasiana no se queda en la relación intimista yo-tú en la que sólo intervienen individuos singulares. La epifanía del rostro como rostro introduce la humanidad. El sujeto moral contempla inevitablemente la relación a un tercero que me mira en los ojos del otro. La presencia del tercero introduce los derechos de todos los otros y no sólo un rostro único. La respuesta moral no es la comprensión sino la compasión, y la compasión remite a la justicia, no se evade de ella, por el contrario implica un serio compromiso de ayuda y liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y de marginación. El compadecido reclama una deuda pendiente, y el que compadece no hace sino dar lo debido.

La finalidad de la educación no se limita al ámbito de las características personales, "psicologizándolo", implica la formación del sujeto como ser social,

incorporando toda la realidad de éste. La educación no puede sustraerse a la función de transformación de la realidad social. En el origen de esta educación moral no está la razón, como en la moral idealista, sino el sentimiento, el "pathos", la solidaridad con los otros seres humanos en cuantos dignos de felicidad y reconocimiento. No es una facultad de la razón que nos inclina a obrar según el deber; pero tampoco es un mero sentimiento irracional. Es más bien una afección (sentirse afectado, sufrir) en la conciencia por el reconocimiento de los otros en sus circunstancias concretas. La ética es compasión y política, es acogida y compromiso.

Quizás pueda atribuirse a este modo de entender la ética y la moral un "irracionalismo romántico" al no fundamentarnos exclusivamente en la razón. Pero la responsabilidad nada tiene que ver con el emotivismo, más bien se trata de una nueva racionalidad, inseparable de la justicia para con el otro, que se niega a aceptar la razón como dominio, autoconservación o egoísmo. Se trata, por tanto, no de la anulación de la razón, sino de la reconstrucción de la misma desde una razón moral autorreflexiva, autocrítica y anamnética que resista a la seducción del poder, del dominio y sea capaz de reorientar el progreso hacia su fin humano, que quiebre la lógica del olvido y mantenga viva la memoria de los oprimidos y excluidos.

La pedagogía ha sido deudora, hasta ahora, del pensamiento kantiano que ha condicionado la reflexión y la práctica educativas, impregnándolas de una visión idealista de la moral y del ser humano. En la práctica, se ha ignorado la existencia de otras antropologías que explican al hombre no en sí y desde sí, en la autonomía o autoconciencia, sino como una realidad abierta al otro, con el otro y para el otro.

No es posible seguir educando como si nada ocurriera fuera del recinto escolar, ignorando las condiciones sociales que están afectando a los educandos. La moral kohlbérgiana y la ética discursiva, en su lenguaje y su contenido, se alejan demasiado de lo que está pasando, de las situaciones concretas que afectan a los educandos. Y las circunstancias actuales exigen no sólo un nuevo lenguaje sino, además, que la vida real del educando entre de lleno como contenido material en el escenario de la educación moral, liberando a la realidad del educando del reduccionismo psicológico que hasta ahora le ha acompañado.

Se educa cuando se asume la totalidad de la vida de los educandos en toda su realidad. Y ésta no se puede desvincular de sus condiciones sociales. Se trata de ayudar al nacimiento de alguien que asuma la responsabilidad de vivir no sólo con los otros, sino también para los otros en sociedad para transformarla.

3. La educación de la ciudadanía

La ciudadanía es concebida en la tradición occidental como la relación social que vincula entre sí a los miembros de una comunidad política y se manifiesta mediante la participación en las instituciones de la sociedad y en las estructuras de decisión sobre los asuntos comunes. Desde ese punto de vista, ciudadanía significa primeramente participación en la vida pública.

Sobre este principio se han construido los sistemas políticos de la democracia moderna. La evolución actual de esos sistemas convierte en problemático el ejercicio de la ciudadanía porque los cauces de participación se han hecho opacos y desconocidos para la mayoría de los miembros de la sociedad. Una causa importante del malestar político de las sociedades contemporáneas radica en la disociación entre los ciudadanos y aquellas instituciones y personas que les representan.

El status o categoría de ciudadano se basa en el primado de la Ley y en el principio de la Igualdad como miembro de una sociedad: ser ciudadano consiste en ser sujeto de iguales derechos a cualquier otro miembro de la misma sociedad, garantizados por los poderes del Estado. El reconocimiento de los derechos como miembro de una comunidad política, la práctica de la participación en las instituciones, asociaciones y redes sociales de tal comunidad para la búsqueda del entendimiento entre las personas y del bien común y la afirmación o elección personal de esa comunidad como propia, en la que se quiere vivir y a la que se quiere pertenecer, son las notas que caracterizan la actual visión de lo que es un individuo que tiene la cualidad de la ciudadanía.

En las sociedades complejas en las que vivimos, la ciudadanía adquiere diferentes tonalidades y matices, según se considere un aspecto u otro. Desde el punto de vista legal, ciudadanos son los miembros de pleno derecho de un Estado, reconocido internacionalmente, quienes están protegidos por las leyes y gozan de los derechos civiles y políticos de esa comunidad política. Desde el punto de vista social, ciudadanos son aquellos miembros de una comunidad política a los que se les reconoce y proporciona el disfrute básico de los derechos humanos de la segunda generación o derechos sociales: el derecho al trabajo, al salario justo, a la vivienda, a la salud, a la educación y a una ancianidad protegida. También se habla en nuestro tiempo de ciudadanía económica en el sentido de garantizar a los miembros de la sociedad el derecho a la participación en las decisiones económicas que afectan a su vida. La importancia que tiene lo económico para la vida de las personas, las sociedades y el medio ambiente reclama centrar el esfuerzo en ese tipo de ciudadanía. La ciudadanía civil es entendida

como el derecho de los individuos a la participación en los bienes culturales, educativos, científicos y tecnológicos de una comunidad política. Por último, la ciudadanía intercultural significa el derecho que tienen todos los miembros de una comunidad política, cuando pertenecen a etnias o nacionalidades con lengua, tradiciones y modos de entender la vida diferentes a la mayoría cultural, a ser protegidos en sus diferencias culturales, a gozar de iguales derechos básicos que los demás miembros del Estado y al reconocimiento de su cultura como un modo de vida que enriquece el patrimonio cultural común de toda la sociedad.

El sentimiento de impotencia se está incrementando debido a la mundialización de la producción económica y las finanzas, la pérdida de poder de los Estados nacionales y el monopolio de los medios de comunicación por grupos internacionales de poder. Es un hecho el declive de los Estados nacionales, que si bien mantienen el control sobre el empleo, la educación y algunos asuntos de bienestar social, han perdido todo poder de regular la actividad económica, la política de defensa y la seguridad interior. En otros términos, la representación popular en los parlamentos nacionales no tiene capacidad de controlar las grandes cuestiones que se deciden en espacios políticos más amplios. Si esto es así, entonces la democracia, como control de los que ejercen el poder, se ve menoscabada.

Ante esa situación, desde diversos sectores de la sociedad se vienen postulando nuevos planteamientos éticos y políticos que concilien los intereses comunes con los individuales, los derechos del individuo y las necesidades de la comunidad. Los objetivos de tales planteamientos consisten en la búsqueda de justos compromisos entre el desarrollo económico de hoy y el ahorro en recursos de materias primas necesarias para mañana, el bienestar de los ciudadanos y la salvaguarda de la naturaleza, el progreso científico y los derechos humanos, la libertad de prensa y el respeto a la intimidad de las personas, la eficacia y la eficiencia de las empresas y el principio de la justicia.

La dignidad humana, tan querida de la ética moderna, implica el deber de dirigirnos desde la condición de súbditos a la de ciudadanos, pasar de ser manipulados a ser actores de nuestro propio futuro. La tarea más difícil probablemente seguirá siendo crear una globalización alternativa, lo que se está empezando a llamar globalización cooperativa. Tal concepto significa no un regreso ni una huida a lo local, sino un esfuerzo por reconstruir una economía y una política de abajo arriba, con el objetivo de unas sociedades más saludables y equitativas.

Los proyectos de educación de la ciudadanía tendrían que abordar el sentimiento de identidad y la percepción de formas potencialmente conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa; la capacidad de tolerar y trabajar conjuntamente con individuos diferentes; el deseo de participar en los procesos políticos con el compromiso de promover el bien público y sostener sólo autoridades controlables; la disposición a ejercer la responsabilidad personal en las reclamaciones económicas, así como en las decisiones que afectan a la salud y al medio ambiente. Si faltan ciudadanos que posean estas cualidades, las democracias actuales se vuelven sociedades vulnerables a las agresiones y manipulaciones de los poderosos.

La educación de la ciudadanía tiene como objetivo básico la formación de ciudadanos competentes que participen responsablemente en la construcción de una sociedad democrática y justa, que esté a la altura de la dignidad humana. Tal formación requiere la adquisición de conocimientos, valores, actitudes y habilidades referidos a los siguientes ámbitos temáticos: las relaciones de los individuos y las comunidades, las sociedades democráticas y las estructuras del poder en las mismas, la igualdad y la diversidad en las sociedades plurales, los conflictos sociales, el sistema de leyes y su relación con las costumbres de la sociedad, los derechos y los deberes de las personas como miembros de las comunidades políticas y de la humanidad.

Son muchas las cuestiones que plantea este abordaje de la educación para ciudadanía: ¿En qué medida el enseñar a vivir juntos es función del sistema escolar o una tarea de carácter privado? ¿De qué manera puede el sistema escolar formal propiciar la responsabilidad y la participación activa de los educandos como preparación para la participación ciudadana? ¿En qué medios educativos no formales puede fomentarse la educación en la ciudadanía? ¿Qué valores inspiran el comportamiento democrático? ¿Cómo integrar la valoración de las propias creencias en el respeto a las creencias de los demás? ¿Cómo puede la educación conciliar el desarrollo de la independencia personal con el mantenimiento de la solidaridad comunitaria en unas sociedades crecientemente diversificadas? ¿Cómo armonizar el reconocimiento de valores universales con la expresión y defensa de características culturales distintas? ¿Cómo podemos lograr una educación en valores dentro del marco escolar, que sea democrática y sirva también a la democracia? ¿Qué papel debe desempeñar la escuela para educar en la ciudadanía, en relación con los otros agentes de socialización como pueden ser la familia, el grupo de iguales y los medios de comunicación social? ¿Cómo se puede incorporar la educación de la ciudadanía a las asignaturas concretas que se enseñan en la escuela? ¿Qué requisitos deben reunir los materiales

pedagógicos? ¿Qué papel debe desempeñar el educador? ¿Cómo evaluar las actitudes con respecto a la ciudadanía? ¿En los programas de educación en la ciudadanía, qué derechos ambientales deberían tenerse en cuenta y qué haría falta para hacerlos respetar?

IV
PUBLICACIONES
2005-2006



Los inmigrantes y la prensa murciana: de la prevención a la amenaza

Manuel Lario Bastida

EDITORIAL FORO I. ELLACURÍA
MURCIA 1ª edición 2005

Bioética: claves de orientación

Diego J. García Capilla

EDITORIAL FORO I. ELLACURÍA
MURCIA 1ª edición 2006



