



# Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Alicante

Julio, Agosto y Septiembre 2008  
Nº 4  
Boletín Edición Alicante



## Apuntes de educación

1808. Dos siglos después



UNA CAJA QUE  
CREE EN EL FUTURO  
ES UNA CAJA  
QUE CRECE.

## CAJA MEDITERRÁNEO, UN 19% DE CRECIMIENTO\* MEDIO EN NUESTROS RESULTADOS DURANTE LOS ÚLTIMOS TRES AÑOS

En Caja Mediterráneo, el futuro es hoy. Y hoy tenemos razones suficientes para creer en él. Por eso contamos ya con más de 3 millones de clientes\*\* y más de 1.150 oficinas. Por eso, durante los últimos tres años, hemos dotado con más de 175 millones de euros proyectos para mejorar la solidaridad y el desarrollo social, la cultura y el medio ambiente, hemos incrementado más del doble nuestro volumen de negocio y nuestros resultados han crecido un 19% de media\*. Y mañana, nuestro objetivo es seguir creciendo.

902 100 112 - [www.cam.es](http://www.cam.es)

\*Crecimiento anual: 2005: 21,6%; 2006: 21,2%; 2007: 15,2%. \*\*Fuente: Base de datos CAM.



# Universidad de Otoño CDLs

Uno de los empeños más firmemente mantenidos a lo largo de todas las ediciones anteriores de la Universidad de Otoño (Cursos de Formación para el Profesorado) se refleja en el lema de la actual edición:

## **POR UN ACUERDO DE MÍNIMOS EN LA EDUCACIÓN DE TODOS Y PARA TODOS**

Con este lema nos dirigimos a toda la Comunidad Educativa y a los miles de participantes de las diversas sedes (Madrid, Valladolid, Alicante,...) en estos años. Como se pone de manifiesto en las fichas de inscripción y en las encuestas, se trata de profesionales de enseñanza pública, de concertada, y de privada, cuyos apoyos a los planteamientos de los partidos políticos se distribuyen mayoritariamente entre PSOE y PP.

Sólo se han dado posturas más radicales cuando los profesionales de la educación nos hemos sentido defraudados, y hasta engañados, al vernos usados por los políticos para «experimentar» sus ideas y propuestas 'novedosas' en Educación. El fracaso de la LOGSE nos dolió porque, en su momento, acogimos ilusionados sus aires de renovación, sin darnos cuenta, sin embargo, de los puntos negativos que encerraba. Posteriormente, la crispación y pugna política que envolvió el proceso de cambio hacia la LOCE y la LOE nos ha dejado inermes y solos, obligados a «cerrar la puerta de la clase» e intentar sustituir con profesio-

nalidad los vacíos provocados por los desencuentros entre los políticos.

Y pese a todo, tenemos esperanza en que soplen nuevos aires y sean posibles acuerdos de todos y para todos en educación, aunque sean mínimos; los pesimistas, que tristemente pueden ser los realistas, nos recuerdan los versos de Lope

*Con viento  
mi esperanza navegaba,  
perdonola la mar,  
matola el puerto.*

Los profesionales seguiremos haciendo «lo de toda la vida»: poner sentido común, trabajo e ilusión, para que el servicio de la educación sea posible, a pesar de las dificultades que otros nos ponen y que deseamos que desaparezcan. Porque 'miramos a las estrellas, pero no olvidamos encender la lumbre en casa'.

## **COMPETENCIAS BÁSICAS**

El objetivo pedagógico general de la Universidad de Otoño es 'Por la integración de las competencias básicas en la planificación curricular'.

El «desembarco» de las CBs en la educación añade, como con toda innovación, un poco de nervios a sectores del profesorado que acababan de aprender y poner en práctica la anterior oleada de terminología y nuevas prácticas didácticas.

Sin embargo poco a poco, todos nos daremos cuenta de que el marco de referencia, definido por las ocho CBs (- Lengua materna. - Lenguas extranjeras. - Competencias matemáticas, en ciencia y en tecnología. - Competencia digital. - Aprender a aprender. - Competencias interpersonales, interculturales, sociales y cívicas. - Espíritu de empresa. -Expresión cultural) no añade nada significativo a las cualidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero sí incide en algunos de sus elementos básicos, especialmente en algunos de los fines últimos de la educación: '**non scollae, sed vitae discere**'. Las recomendaciones conjuntas del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa sobre las CBs no cambian nuestro trabajo, pues seguiremos trabajando proponiendo objetivos, concretando contenidos de todo tipo y criterios de evaluación; eso sí, ponen el énfasis en un paso más, que no se da sólo en la escuela sino que se tiene que dar en la vida. La tarea nueva que se nos pide, si es que es nueva realmente, consiste en orientar la enseñanza hacia un horizonte más real: formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones y de participar en la vida social y ciudadana, competentes para acometer tareas complejas, a partir del conocimiento y de la experiencia, y formar individuos capaces de integrarse en la nueva sociedad de la información y del conocimiento.



# Sumario

## DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irlés  
José Tomás Serna Pérez

## CONSEJO DE REDACCIÓN:

Junta de Gobierno del Colegio Oficial de  
Doctores y Licenciados en Filosofía y  
Letras y en Ciencias de Alicante

## COLABORADORES:

Aurora Campuzano Écija  
José Luis Carbonell Fernández  
Esmeralda Chust Muñoz  
Agustín de la Herrán  
F. Álvaro Duránte P.  
José Manuel Fernández González  
Carlota González Gómez  
Francisco Javier González Martín  
Jose María Hernando Huelmo  
Dolores Izuquiza Gasset  
Rosa López Torrijos  
Antonio Manuel Moral Roncal  
Francisco Martín Irlés  
Arnaldo Martínez Calvo  
Jesús Martínez i Pérez  
José Gallego Miralles  
José Luis Negro Fernández  
Joaquín Paredes  
Mariano Royo Arpón  
Roberto Salmerón Sanz  
Juan Carlos Sánchez Huete  
José Tomás Serna Pérez

## DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Tábula

## IMPRESIÓN

Quinta Impresión, S.L.

## EDITA:

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados  
en Filosofía y Letras y en Ciencias de  
Alicante  
Avda. Salamanca, 7 – entlo  
03005 – Alicante  
Tel. 965227677

cdlalicante@cdlalicante.org

Web: www.cdlalicante.org

Depósito legal: A-1071-2007  
ISSN: 1138-7602

El Boletín es independiente en su línea  
de pensamiento y no acepta necesari-  
amente como suyas las ideas vertidas  
en los trabajos firmados.

Boletín CDL Edición Alicante.

**EDITORIAL** ..... 1

**ENTREVISTA** ..... 3  
Entrevista a Alfredo Gómez Cerdá, Premio Ala Delta.

**TEMA DE ESTUDIO** ..... 5  
Guerra de la Independencia Española (1808-1814).  
No fue Guerra “de la Independencia”.  
Goya y La Guerra de la Independencia: Imágenes de la Guerrilla.  
Los Afrancesados.

**ENCARTE : Apuntes de Educación** ..... 11  
Nuestra escasa ambición evolutiva.  
Políticas integrales de prevención de la violencia escolar.  
Las nuevas tecnologías que traen los estudiantes al aula.  
Educación para la ciudadanía democrática:  
los valores que vienen.  
El valor incuestionable de la inclusión.  
Las competencias en el entramado de las enseñanzas universitarias.

**INFORMES** ..... 23  
Jornada escolar continuada. La problemática de su aplicación.  
Separación Educación-Universidad.

**CONGRESOS** ..... 26  
Congreso del Consejo General de Colegios de Doctores  
y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias en Almagro.

**NOTICIAS** ..... 29  
Antiguos alumnos de la universidad de Alicante:  
un nuevo vínculo entre el CDL Alicante y la UA.  
Las esclavas cumplen 100 años.  
Aurora Campuzano, colaboradora del Boletín, edición Alicante,  
ganadora de la VI edición del Premio Esteban S. Barcia  
de periodismo educativo.  
Nuestro Decano, Francisco Martín Irlés, elegido recientemente  
secretario de la Unión Profesional de Alicante.

**LIBROS** ..... 31

**HUMOR** ..... 32

## «El amor a los libros es un virus que siempre intento contagiar a los niños»

Alfredo Gómez Cerdá es uno de los autores de literatura infantil y juvenil de más éxito en nuestro país. Creador incansable y variopinto, trabaja géneros y temas con soltura; y consigue premios casi a destajo: unos ochenta libros publicados y 25 galardones.

Quizá su secreto esté en conservarse joven de espíritu y de formas, a pesar de haber superado la cincuentena. Cerdá nos habla de sus visitas a los centros escolares, de sus charlas con profesores y con alumnos y de una experiencia vital que le ayuda a escribir.

Y como escribir es su vida, muy pronto nos llevará a Medellín, Colombia, una ciudad viva, con gente encantadora, con inquietudes culturales y muchas bibliotecas.... Un paisaje pacífico y encantador, nada parecido a las imágenes de la ciudad violenta que nos presentan los medios de comunicación. Es su nuevo libro, ¿nos acompañan?

Libros de aventuras, humor, literatura fantástica... Mucha variedad y un destinatario preferido: los niños y los jóvenes.

No me gusta repetirme, necesito saltar de un terreno a otro y tocar todos los géneros y todas las edades, pero siempre tengo preferencia por los niños. Y desde luego, me gusta crear buenos personajes; cuanta más experiencia tengo como autor, más se afianza este objetivo. Además, me preocupo especialmente por la ambientación, creo que es algo imprescindible en cualquier libro.

Dicen los críticos que es usted muy cuidadoso con el lenguaje, que en cierto modo es un purista de la lengua. Sin embargo se dirige a un público infantil y juvenil ¿Cómo se conjuga esto?

Busco la sencillez, la capacidad de decir las cosas con las palabras adecuadas y justas, ni una más ni una

menos. La concisión es para mí una meta, aunque eso no quiere decir que el lenguaje sea pobre, es sólo sencillo. Llegar a los jóvenes o no llegar es otra cuestión.

Pero usted llega, consigue captar su atención ¿Cuál es el secreto?

En una visita reciente a un instituto me preguntaban precisamente por eso,



Alfredo Gómez Cerdá, en una reciente visita a un colegio de Primaria



## Entrevista a Alfredo Gómez Cerdá Premio Ala Delta

habida cuenta de que yo ya no tengo 15 años. No sé cual es el secreto de la aceptación de mis libros, quizá todo consista en una especial cercanía a los niños. Sólo puedo decir que me siento muy bien con ellos. Me gustan, me comunico bien con ellos. Alguna vez he llegado a un instituto de esos considerados como «conflictivos» a dar una charla sobre literatura, y los profesores me han avisado de que quizá no fuera muy aceptado pero, al final, todo suele transcurrir con normalidad, e incluso resultar muy agradable.

### ¿POCOS LECTORES?

**Las encuestas nacionales e internacionales nos dicen que en España hay pocos lectores, y -lo que es peor-, que nuestros alumnos no comprenden lo que leen.**

Yo no soy excesivamente pesimista, porque las colecciones para jóvenes siguen existiendo, ¡Claro que se lee! Hay un fenómeno que responde a «las secuelas» del Señor de los Anillos, literatura con la que no me identifico, aunque reconozco que está generando muchos lectores; estos libros ofrecen estereotipos y elementos comunes que no comparto, pero consiguen muchos lectores y muy fieles. Y eso es positivo.

### PLANES DE ESTUDIO

**La literatura juvenil no termina de entrar en los planes de estudio escolares. Se sigue priorizando la lectura de los clásicos en etapas, como la adolescencia, en las que ese tipo de literatura es difícil de asimilar. ¿Estamos acertando?**

Los planes de estudio, en general, son bastante penosos en cuanto a educar la sensibilidad, la mirada sobre el mundo, o la reflexión; se priman otras cosas y esa perspectiva se está perdiendo. Así que hay una carencia



importante, pero he notado en los últimos años un cambio de mentalidad en los institutos y en los colegios: se empieza a aceptar la literatura para jóvenes y se la reconoce. Están cambiando las cosas y los profesores empiezan a reconocer que hay libros interesantes de este género. Leer la Celestina y el Quijote está bien, pero creo que el objetivo final es aprender a leer y a escribir, a expresarse y a discernir y la obsesión por leer determinados títulos clásicos a edades muy tempranas puede producir un rechazo por la lectura. Habrá que leer a estos autores clásicos, ¡claro que sí!, pero gradualmente. Es necesario que el chaval lea un libro con el que se encuentre identificado, en el que vea su mundo real o imaginario, que no sea tan ajeno a él.

### HARRY POTTER

**Como la serie de Harry Potter, un auténtico fenómeno de mercado.**

Harry Potter es un fenómeno que se puede criticar por muchas razones; desde el punto de vista literario juega con elementos tópicos: el niño huérfano, la magia... elementos que combinados han dado resultado. Pero un buen libro es el que nos lleva a otro libro, y creo que este tipo de literatura no consigue ese objetivo. Hay niños que quizá se queden ahí, esperando al nuevo Harry Potter, pero nada más. Eso puede ser lo triste, como ocurre con otros muchos libros, esa literatura superficial, flojita, que nos hace pasar

un buen rato pero que no nos hace dar un paso hacia algo más.

**Entre pasar un buen rato y enriquecerse como persona hay mucha distancia...**

La literatura ha de ser literatura por encima de todo. Hay libros que quieren competir con el cine, con el espectáculo, con las nuevas tecnologías... y esa es una batalla perdida. Si queremos amar la literatura debe de ser desde la propia literatura, encontrando unos valores literarios, que vayan más allá del juego.

### ¿Y a donde nos lleva la literatura?

A explorar nuestra intimidad, a llegar a los sentimientos más profundos. Si convertimos el libro en fuegos artificiales no estamos haciendo literatura.

**La escuela tiene su lugar, pero ¿cuáles el papel de los padres? ¿Cómo puede un niño amar los libros si no están presentes en su hogar?**

Vivimos en un país poco lector: con el famoso informe PISA ha quedado demostrado, pero es cínico echar la culpa a los chavales, es una carencia social. Si el estudio se hiciera con la sociedad española los resultados serían iguales o peores. Es triste que no avancemos. Los padres no leen pero los profesores, a veces, reconocen que tampoco leen. ¿Como van a animar a la lectura a sus alumnos en esas circunstancias?

**Usted es un experto en conseguir buenos lectores, niños y jóvenes que podrían quedar «enganchados» definitivamente a los libros... para siempre.**

La lectura es como la gripe, es un virus, un buen virus, que se contagia y yo lo intento inocular.

Aurora Campuzano Écija



# Guerra de la Independencia Española (1808-1814). Presentación

Este año comienza el bicentenario del acontecimiento que -al menos durante muchos años- los historiadores consideraron el comienzo del fin del Antiguo Régimen y una dolorosa entrada en la Edad Contemporánea. La importancia del hecho no pasó desapercibido para los españoles del siglo XIX, para los cuales la lucha sostenida contra la invasión de las tropas napoleónicas parecía haber despertado la conciencia y la identidad nacional del país. Se crearon mitos y se ocultaron miserias, como en todas las guerras, pero el acontecimiento fue el telón de fondo de las Cortes de Cádiz y de la promulgación de la primera Constitución española, la Pepa, que dividió políticamente una sociedad: a favor y en contra del liberalismo. Por tanto, las luchas cainitas del siglo XIX, y tal vez incluso las del siglo XX, tuvieron su origen en este singular acontecimiento, digno de ser recordado y revitalizado historiográficamente, como la sociedad española espera en los próximos meses.

Un año antes del conflicto, Napoleón Bonaparte, el árbitro de Europa, pactó con Carlos IV, a través de Godoy, la ocupación de Portugal para hacer efectiva su táctica de bloqueo continental contra su peor enemigo, el Reino Unido. Los ejércitos franceses, pues, entraron en

territorio de la Monarquía española como aliados, pero decidieron controlar el reino militarmente. Bajo la excusa de una crisis política y dinástica -los sucesos de Aranjuez en la primavera de 1808- Napoleón decidió sustituir a los Borbones en el trono de San Fernando por su hermano José, logrando la abdicación de Carlos IV y Fernando VII a comienzos del mes de mayo. Sin embargo, días antes se había producido la primera sublevación popular contra la invasión francesa en Madrid, el 2 de Mayo, provocando la inmediata reacción del resto de provincias y reinos, que organizaron juntas de resistencia, declararon la guerra a Francia y proclamaron su fidelidad a Fernando VII como legítimo y único rey de España.

El proceso político de reorganización de la resistencia provocó, a la larga, la reunión de unas Cortes en Cádiz, bajo protección de la armada británica, que realizaron una revolución liberal legislativa, eclosionada en la Constitución de 1812. Paralelamente, se desarrolló un proceso militar con algunos éxitos iniciales -como la famosa batalla de Bailén- que obligaron al propio Napoleón Bonaparte a presentarse en la Península. El ejemplo de España repercutió al año siguiente en la sublevación de Austria contra Francia, de tal manera

que la guerra española quedó imbricada en el conjunto de acciones bélicas de la llamada Era napoleónica en Europa. Un ejército español, unido a fuerzas británicas y portuguesas, combatió durante los siguientes años contra los mandos franceses, los cuales tuvieron también que hacer frente a la resistencia de las ciudades -Zaragoza, Gerona, Cádiz, Tarragona- y a las guerrillas.

El conflicto bélico no tuvo sólo una vertiente internacional sino también nacional, al ser considerada, por algunos historiadores, como la primera guerra civil de la Contemporaneidad española, ya que un grupo de españoles -los llamados afrancesados- militaron en el bando invasor. Pese a los deseos reformistas y modernizadores de su rey, José I Bonaparte, las tropas francesas comenzaron a unir sendas derrotas a partir de 1813 en la Península Ibérica, el año en que el Imperio Napoleónico se desmoronó definitivamente tras la batalla de Leipzig o también llamada «de las naciones». Tras la batalla de Vitoria, las tropas aliadas continuaron la guerra más allá de los Pirineos hasta la noticia de la abdicación de Napoleón, en 1814.

Antonio Manuel Moral Roncal

## No fue guerra «de la Independencia»

**Propuesta de modificación de la denominación oficial de la guerra hispano-francesa desarrollada entre 1808 y 1814**



La historiografía española y el uso popular y político de inspiración y sentimiento nacionalistas acabaron denominando a la guerra hispano-francesa que se inició en España en 1808 y finalizó en Francia en 1814, con la victoria de España, Guerra de la Independencia. La creación y la consolidación de esta terminología o denominación se explica más por el momento y las circunstancias históricas en que se acuñó, en pleno siglo XIX, siglo del nacionalismo clásico y de la afirmación de las nacionalidades europeas, que por la verdadera significación del vocablo y del concepto independencia.

Sostenemos en este artículo la inexactitud histórica, la incoherencia conceptual y la inconveniencia política de mantener una denominación que no sólo desvirtúa la realidad histórica de aquel proceso bélico y revolucionario, sino que, además, subordina simbólicamente, estéticamente y gratuitamente, la nación

y el nombre de España a un país extranjero.

De hecho, la expresión «de la independencia» enmarca subrepticamente el nombre de España en una falsa dicotomía metrópoli-colonia, ajena por completo al esquema de las relaciones históricas hispano-francesas. Tanto España como Francia, países vecinos europeos, han constituido tradicionalmente y de manera intermitente Estados rivales-aliados con proyección europea e intercontinental.

Ni España ni Francia constituyeron dependencia o colonia respectiva, por lo que ninguna de ellas pudo independizarse de la otra. La guerra iniciada en 1808 no fue independentista sino de otra naturaleza. La conmemoración, en 2008, del bicentenario de aquel conflicto histórico, ofrece una gran oportunidad para revisar estos conceptos. En este sentido destacamos los siguientes elementos:



## Tema de estudio

1. No hubo conquista o acción bélica de invasión de España en el inicio. Lo que se produjo fue una ocupación de facto de parte del territorio, y un golpe de Estado a la autoridad española.

Merced al Tratado de Fontainebleau, firmado en 1807, la Corona de España y el Gobierno de Napoleón - aliados en ese momento- acordaron el paso de tropas francesas a territorio peninsular español para proceder a la conquista y partición de Portugal. El objetivo formal de esta acción era cerrar los puertos lusitanos a la armada y los mercantes británicos y dividir el reino portugués en tres partes.

Dejando aparte cualquier consideración sobre la estulticia geopolítica, y ética, respecto del acuerdo por parte de la autoridad española, cabe resaltar que las tropas francesas eran, pues, aliadas y entraron en España con permiso oficial, bajo tratado y con cobertura jurídica y política; lo que se produjo, por tanto, no fue una conquista sino una ocupación de facto de una parte del territorio peninsular español, y un golpe de Estado a la autoridad española con el secuestro y traslado de la Familia Real a territorio francés.

Como respuesta al golpe de Estado, y desde su mismo inicio -cuando se tuvo conocimiento de que la Familia Real era trasladada a Bayona, Francia, por tropas francesas- el pueblo español, de manera espontánea, comenzó las hostilidades contra el Ejército ocupante iniciando una guerra de casi seis años de duración que empezó en territorio español y finalizó, con victoria española, siendo las tropas francesas perseguidas y vencidas en su territorio.

Por otro lado, la ocupación del territorio español por tropas francesas fue parcial, intermitente e irregular. Un porcentaje amplio del espacio peninsular -pero limitado geográficamente y, en general, restringido a ciudades de alguna entidad- fue realmente ocupado durante un tiempo significativo. Junto a la guerra de guerrillas hubo Ejércitos regulares españoles que se desplazaban por toda España y que se batían durante años contra sus enemigos franceses. En la ciudad de Cádiz, mientras tanto, se reunieron diputados de toda la Monarquía española, incluyendo los territorios americanos, para redactar y aprobar una Constitución.

Así pues, la imagen de España como Estado conquistado y vasallo de Francia, muy repetida y reproducida en los atlas históricos, es sustancialmente inexacta, tanto en el plano formal como en el real. Se trataba de dos países en una situación excepcional -calificada de guerra total por la historiografía especializada-, dos países en absoluta beligerancia, primero sobre el territorio de uno, en última instancia sobre tierra del otro.

2. No se produjo transferencia de sobe-

ranía española a ninguna autoridad francesa, sino que la misma fue asumida por el pueblo español a quien pasó de modo directo. No hubo dependencia ni legal ni sustantiva de España respecto de Francia.

Secuestrada la autoridad legal -los Reyes y su familia-, la soberanía nacional, en un proceso inédito y revolucionario, pasó directamente al pueblo que la asumió espontáneamente con la creación de las Juntas Provinciales que serían coordinadas por la Junta Suprema Central, órgano máximo de gobierno.

Ésta nombró un Consejo de Regencia (órgano colegiado de poder ejecutivo) y convocó las Cortes (órgano de poder legislativo) que acabarían aprobando la Constitución de Cádiz en 1812. Durante todo el periodo bélico se desarrolló en gran parte del territorio una intensa actividad gubernativa, legislativa



-con procesos electorales incluidos- y de organización y defensa militar que no habría sido posible en un país conquistado o vasallo.

No existió, por tanto, dependencia, ni formal ni sustantiva, de España respecto de Francia. Muy al contrario, se trató de una de las primeras veces en que el pueblo asumió directa -y legal y legítimamente- la soberanía nacional.

No existió tampoco en España autoridad legal ni legítima francesa, o nombrada por la autoridad francesa. Las abdicaciones a la Corona española realizadas en Bayona por Carlos IV y Fernando VII, así como el nombramiento por Napoleón Bonaparte de su hermano José como Rey de España, fueron nulos de pleno derecho, tal como se denunció coetáneamente, por hallarse secuestrada la autoridad legal española. José Bonaparte fue sostenido y protegido por las tropas francesas en los territorios que transitoria e intermitentemente éstas controlaban, pero la legalidad de Gobierno en España residía en la Junta Suprema Central (1808-1810), el Consejo de Regencia tras su nombramiento por aquella (1810), y las Cortes constituyentes desde su apertura en 1810 y hasta el fin de la guerra.

Cabe señalar, a título ejemplificativo y comparativo, que la consideración de José Bonaparte como rey equivaldría, grosso

modo, a la consideración como tal del archiduque Carlos de Austria durante la Guerra de Sucesión Española, entre 1700 y 1715. En efecto, Carlos de Austria fue reconocido rey por varios reinos de la Monarquía española y, al igual que José Bonaparte, ocupó durante años parte del territorio español, habiendo incluso estado instalado en la capital, Madrid. Semejante circunstancia se verificó con los pretendientes carlistas al trono español durante el siglo XIX, quienes se consideraron reyes en los territorios que ocupaban. J. Bonaparte no llegó a ser -como tampoco el pretendiente austriaco en los inicios del siglo XVIII, o los pretendientes carlistas en el XIX- ni de derecho ni de hecho, y en ningún caso, Rey de España.

Vista la inexactitud histórica y la incoherencia conceptual de llamar «de la Independencia» a la guerra hispanofrancesa que

transcurrió entre 1808 y 1814, conviene abordar las causas de la adopción histórica de tal denominación y, sobre todo, la enorme inconveniencia política y cultural de mantenerla hoy día. El tránsito del siglo XVIII al XIX es testigo de la pugna por las libertades y contra el absolutismo del Antiguo Régimen. El siglo XIX es el tiempo del nacionalismo romántico y de la independencia de naciones que se forjan como estados en su lucha contra otros Estados durante ese periodo (Italia, Grecia). La literatura y la historiografía nacionalista española de mediados siglo XIX enlazaron ambos factores -lucha por la

libertad y contra el absolutismo, y lucha contra el opresor extranjero- y dieron carta de naturaleza, erróneamente y creyendo de buena fe dignificar de ese modo la heroica conducta del pueblo español, a la terminología «de la independencia». Aunque España era independiente y no se forjó o creó como Estado en su lucha contra Francia en aquel periodo, la aureola romántica adoptó esa reduccionista y contraproducente terminología nacionalista que ha acabado siendo consagrada en todos los ámbitos. Es preciso dejar claro que la guerra iniciada en España en 1808 no fue un conflicto independentista sino que respondió a las características de un proceso complejo, bélico y revolucionario a un mismo tiempo, a favor de las libertades y contra el absolutismo, por un lado, y defensor de la legalidad y de la legitimidad dinástica, por otro. Todo ello con la participación de elementos aliados británicos y en un contexto general de guerra en gran parte de Europa. Esa terminología colisiona frontalmente, además, con la entidad histórica de España desde que es reconocida como tal, como ente político soberano y diferenciado. Y por ello, se trata también de una terminología política y culturalmente muy inconveniente.

España, casi por definición, es el primer Estado imperial de Occidente desde el co-





lapso del Imperio Romano y uno de los pocos de proyección universal e implantación intercontinental que ha existido en el planeta. La desintegración del Imperio español, así como la de otros espacios coloniales o imperiales, produjo, aquí, la independencia de territorios y naciones. La idea o concepto de «guerra de independencia» se ha acabado asociando de manera prácticamente generalizada a la dialéctica metrópoli-colonia, luego a los territorios coloniales que, en algún momento de su historia y a través de un proceso bélico, han accedido a la soberanía plena (Estados Unidos de América en el siglo XVIII, repúblicas hispanoamericanas en el XIX, algunos países africanos y asiáticos descolonizados en el siglo XX), y no a los espacios metropolitanos en pugna con otras naciones de su entorno.

A este respecto resulta pertinente y clarificador relacionar de manera comparada la presencia histórica de España en Francia. Partes muy sustantivas del territorio francés han sido ocupadas por España o han formado parte de ésta durante años o siglos (Franco Condado, Borgoña, la Cerdaña, el Rosellón, Charolais, etc.) y ni la historiografía ni la tradición francesa han denominado a los procesos bélicos que provocaron su recuperación o integración en Francia «guerras de independencia». Tampoco Francia, conquistada, invadida y ocupada repetidas veces por Prusia o Alemania en los siglos XIX y XX, o por Inglaterra en la Baja Edad Media, ha querido bautizar como guerras de independencia sus procesos bélicos de liberación contra esas naciones. Tras ello se halla



igualmente una clara consciencia de la imagen que ese país quiere tener de sí mismo y que desea proyectar en el mundo y en la Historia. Aceptar como «de independencia» cualquiera de aquellos procesos habría ubicado a Francia en una posición de subordinación simbólica y estética respecto de Inglaterra, España, Prusia o Alemania. Por ello resulta anómala y contraproducente, aunque tal vez comprensible por su origen nacionalista y decimonónico, la expresión Guerra de la Independencia para nombrar el conflicto bélico entre España y Francia entre 1808 y 1814. Dicha denominación subordina simbólica y subrepticamente, y sin razón histórica objetiva, a España de Francia. No es, cuando menos, ni apropiada ni inteligente la pervivencia de esa terminología, ni la de sus numerosos elementos derivados, como es el caso de múltiples monumentos o lugares de la memoria, entre ellos nombres de calles o plazas de ciudades españolas que, en determinada manera, hacen referencia directa a aquel periodo y a aquellos acontecimientos.

Así, la conmemoración en 2008 del bicentenario de esa efeméride, y la creación con ese objetivo de diversas instituciones públicas y privadas como la Comisión Nacional para la celebración del bicentenario de la Guerra de la Independencia o la Fundación Dos de Mayo, Nación y Libertad, constituyen la oportunidad idónea para mudar esa incorrecta denominación. Otras denominaciones que no impliquen subordinación, como sería la fórmula Guerra y Revolución de 1808, o incluso la de Guerra Peninsular (como la titula la historiografía anglosajona), serían opciones, en nuestra opinión, atendibles o, al menos, preferibles.

Importantes exponentes de la historiografía española vienen identificando «guerra de la independencia» con «guerra nacional», por lo que quienes ponen en tela de juicio la naturaleza nacional de aquel conflicto rechazan la denominación asentada e, irónicamente, quienes la defienden suelen apoyar la continuidad de la actual denominación. La Guerra fue sin duda un conflicto de amplio sentido y ámbito nacional, pero no fue una guerra «de independencia». Lamentablemente, esta controversia esencialmente historiográfica podría convertirse en el mayor obstáculo para la consecución de un resultado de evidente interés para la imagen pública de España. El cambio de denominación de aquel proceso bélico y revolucionario constituiría, en definitiva, una importantísima aportación de la conmemoración de tal efeméride a la verdad histórica, y a la dignidad y el nombre de España.

F. Álvaro Durantez P.

## Goya y La Guerra de La Independencia: Imágenes de La Guerrilla

La novedad y modernidad de la visión goyesca de la guerra, con sus imágenes relativas a la de la Independencia española, es bien conocida y cuenta con numerosos estudios y testimonios, tanto de historiadores del arte (La fuente Ferrari: «No existe el realismo aséptico sino un subjetivismo que corresponde al arte moderno, pero este subjetivismo en Goya está enlazado con sentimientos y valores comunes al género humano: la violencia, la barbarie, la injusticia, el atropello, son por tanto sentimientos y valores comprensibles por todos») como de los propios pintores (Grosz - como se recordará uno de los más destacados militantes antihitlerianos -): «las obras de Goya no son anotaciones a una lucha concreta sino un documento eternamente vivo de la estupidez y la brutalidad humanas».

Esto atañe al significado último y al valor universal de las obras de Goya pero éstas fueron hechas como consecuencia de un hecho objetivo y concreto: la guerra de la independencia española. Sobre ella Goya hizo, como es sabido, grandes pinturas, series pequeñas de «horrores de la guerra», grabados, y naturalmente muchísimos dibujos que





## Tema de estudio

además de servir para la preparación de las obras anteriores, sirvieron para llevar al papel las imágenes vistas por el pintor o visualizadas por las noticias que le llegaban de los sucesos violentos de aquellos años.

La serie de Los desastres de la guerra es la que ofrece al historiador más testimonios gráficos sobre los hechos de aquel período. Si Goya nos indica en sus Caprichos que «el sueño de la razón produce monstruos», ahora estamos en tiempos de muy poca razón y muchos monstruos, y el pintor nos ofrece imágenes especialmente interesantes por su realismo -e imparcialidad en algunos casos- que vienen dados por los sentimientos encontrados que hubo de experimentar Goya en el momento de realizarlas, o mejor, en el momento de vivir tales hechos.

Goya -como se recordará- pertenecía a una clase popular y se crió en una sociedad y unas creencias tradicionales pasando, al instalarse en Madrid, a un entorno ilustrado y a un ascenso de «clase» (la correspondencia con su amigo Zapater nos permite conocer sus antecedentes, sus gustos y costumbres y el cambio de vida y opinión experimentado en Madrid). Este entorno le proporcionó una nueva visión de la situación española que él va reflejando en sus obras a través de la crítica de costumbres, de creencias y de instituciones. Amigo de ilustres afrancesados, como Moratín, y protegido y admirado por alguno de nuestros más insignes ilustrados, como Jovellanos, hubo de vivir con especial sentimiento una guerra en la que la razón francesa traía a España la mayor sinrazón. La modernidad, el progreso y la libertad se presentaban en España como muerte, tortura, saqueo y destrucción, mientras la ignorancia y el retraso defendían la vida, los bienes y los valores. El mito del idealizado Fernando VII -personaje bien conocido antes y después de 1808 por Goya- y la Iglesia más reaccionaria, servían entonces como motor y catalizador de esa defensa.

En estas circunstancias Goya vio la realidad humana: el sufrimiento, la violencia, la venganza y la codicia, mezclado con el valor, la colaboración, el sacrificio y la inocencia de tanta gente. Una visión poco idealista hace que incluya entre sus imágenes violentas



también algunas de franceses como víctimas de la sinrazón, del «populacho» escrito al pie de la estampa nº 28 y que tanto escandalizó a algunos.

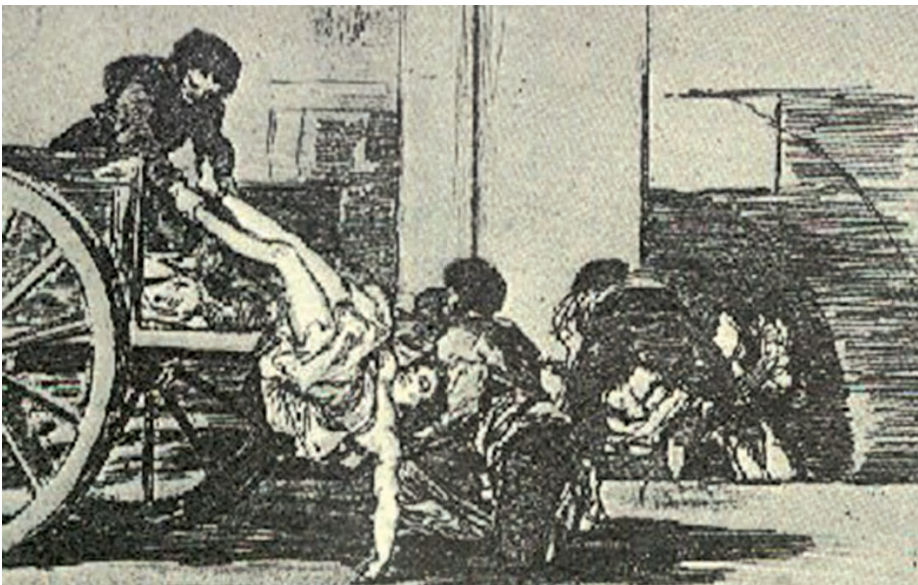
Los estudios históricos nos proporcionan cada vez más conocimiento sobre la reacción popular ante la invasión francesa, la formación de partidas, su modo de actuación y sus formas de supervivencia, y estos estudios certifican la objetividad del pintor en sus imágenes sobre la «guerrilla», vieja palabra que tendrá otro significado a partir de la guerra de España y mucho futuro en la lucha desigual. Estas imágenes concretas son las que hoy proponemos para examen.

La visión que nos da Goya fue construida a base de noticias o testimonios ajenos y a veces por la propia presencia del pintor en el escenario de los hechos. Sabemos que el 2 de octubre de 1808 Goya escribió a José Munárriz, secretario de la Academia de San Fernando, para excusar su ausencia de la misma por tener que ir a Zaragoza: «a ver y examinar

las ruinas de aquella ciudad [tras el primer sitio], con el fin de pintar las glorias de aquellos naturales, a lo que no me puedo excusar por interesarme tanto en la gloria de mi Patria». El tono del escrito incita a pensar hasta que punto refleja la sinceridad de un sentimiento de pertenencia y de orgullo «aragonés» - que acompañó al pintor toda su vida- hasta qué punto la adopción de un lenguaje oficial imprescindible en la comunicación de aquellos momentos.

Fue este viaje a Zaragoza el que le proporcionó gran parte de su vivencia personal de los «desastres» y justifican frases como Yo lo vi y Esto también, escritas al pie de las estampas 44 y 45, que muestran el abandono de los pueblos ante la llegada de los franceses, y las mujeres cargadas con niños pero también con fardos, sartenes y animales imprescindibles para la supervivencia. De aquí la similitud frecuente que se hace de su obra con los trabajos periodísticos de nuestros días, mostrando ocupaciones, exilios y refugiados.

Las imágenes correspondientes a la guerrilla son numerosas y certifican los datos históricos: partidas de pocos hombres mal vestidos y provistos de cuchillos, navajas, hachas y palos que se enfrentan salvajemente a grupos de soldados uniformados y armados que atacan del mismo modo (estampas nº 1 «Con razón o sin ella» y nº 2 «Lo mismo»). Según los reglamentos de partidas era legal atacar a los franceses de cualquier manera. El lema «muerte al francés» es sancionado por las Juntas y la Iglesia con premios y bendiciones. El ataque español y la respuesta francesa son brutales. Informes militares enviados a Francia comunican que la represión francesa del 3 de mayo en Madrid, como consecuencia del levantamiento del pueblo bajo contra el ejército napoleónico ha sido exagerada, y lo mismo sucede en otras partes. Se recomienda sembrar el terror: esto justificaba la tortura, las violaciones, las exposiciones públicas de cadáveres mutilados, la actitud bestial de los soldados (estampas nº 15 «Y no hai remedio», nº 26 «No se puede mirar», nº 31 «Fuerte cosa es», nº 32 «Por que?», nº 33 «Qué hai que hacer mas», nº 34 »Por una



nabaja», nº 36 «Tampoco», nº 37 «Esto es peor», nº 38 «Bárbaros» y nº 39 «Grande hazaña! con muertos!»). Por contrapartida la venganza y el ajuste de cuentas de los españoles en las estampas nº 6 «Bien te se está», nº 29 «Lo merecía».

En la guerrilla participan curas y mujeres, el papel de éstas últimas asombró a Goya y a sus contemporáneos, no sólo por la novedad sino por la efectividad y el alcance de su participación (estampas nº 4 «Las mugeres dan valor», nº 5 «Y son fieras», nº 7 «Que valor!»).

Los guerrilleros se pueden apropiarse legalmente y conservar como propio el botín enemigo: animales, ropa, armas y pertenencias. Es una respuesta a la escasez imposible de solucionar. Y esto mismo sirve para los grupos de soldados franceses que deben combatir la guerrilla en su propio terreno y que unen a sus matanzas el robo a los cadáveres (estampa nº 16 «Se aprovechan»), el saqueo de iglesias y la muerte de railes (estampa nº 47 «Así sucedió» y nº 46 «Esto es malo»), favorecidos por el sentimiento anticlerical de las tropas.

Capítulo especial merecen las escenas de violación de mujeres, muchas veces presenciadas por la propia familia, que se repiten en las imágenes goyescas (estampas nº 9 «No quieren», nº 10 «Tampoco», nº 11 «Ni por esas», nº 13 «Amarga presencia», nº 19 «Ya no hay tiempo») y que al parecer fue causa de la incorporación a la guerrilla de algunos hombres (entre ellos se citaba el caso del Empecinado).

Lo que vemos en el arte de Goya es algo muy real: la actuación de las tropas francesas y de las guerrillas en España. Es decir, de unos soldados en un territorio donde no pertenecen a un ejército que presenta una batalla y de unas clases populares a las que les está permitido todo como represalia contra el invasor y como defensa de cada palmo del propio terreno. Esto lógicamente desata la barbarie; todos defienden su vida aunque oficialmente unos representen los ideales de la modernidad y otros defiendan lo más sagrado: su nación y su religión.

Las vivencias y consecuencias de estas acciones experimentadas por Goya produjeron sus dos grandes obras del Dos y el Tres de Mayo en Madrid, con una visión ajustada del levantamiento y de la represión y que fueron postergadas oficialmente frente al cuadro de José Aparicio El Hambre de Madrid, de 1818, expuesto en la Academia de San Fernando y objeto de los mayores elogios por parte de la crítica. En 1820 se mandó reproducir en grabado para asegurar su difusión por todo el país y fue también litografiado. Naturalmente no es ajeno a ello el carácter publicitario del cuadro a favor de Fernando VII y que queda bien patente en la leyenda -escrita por el propio pintor- que acompaña al grabado de la obra y donde el autor explica cómo el pueblo de Madrid rechaza el alimento ofrecido por los franceses por no querer otra dominación que la de su legítimo...Fernando VII.

Ciertamente, ante tales hechos, resulta premonitoria la estampa nº 72 de los Desastres: «Las resultas», donde numerosos bandidos chupan la sangre de una matrona derribada y moribunda.

Rosa López Torrijos

## Los Afrancesados



Por afrancesado el Diccionario de la Real Academia expone que es «aquél individuo o grupo que imita a los franceses»; es decir, todo aquel que hiciera gala de usos, costumbres, maneras de comportamiento según los parámetros de conducta de la moda impuesta en el siglo XVIII. También es un término «referido a los españoles que en la Guerra de la Independencia siguieron al Partido Napoleónico en España», y aun más: «designa al reducido y elitista colectivo intelectual y aristocrático» que presumía de protagonizar una cultura superior y una identidad modernista incluso consideradas hoy como europeizadoras. Actualmente, no existen novedades historiográficas destacables sobre este tema, que no es otro que el del colaboracionismo forzado o de grado. Todos aquellos historiadores que han tratado la guerra de la Independencia o el período fernandino han estudiado aunque sea de pasada el fenómeno de los afrancesados: Lovett, Aymes, Castro Oury, Jean Dufour, Vicente Armillas, José Luis Corral, Carmen Lazslo Paniagua, Enrique Martínez Ruiz o Eduard J. Téllez. Otros han considerado el tema monográficamente con trabajos ya clásicos como los de Hans Juretschke o Miguel Artola. Antonio Moral Roncal -autor de El Enemigo en Palacio [2005]- ha puesto de relieve el enfrentamiento posterior entre las facciones liberal, conservadora y carlista, además de la vuelta de algunos afrancesados al poder a finales del reinado de Fernando VII y comienzos de la regencia de María Cristina. Los hermanos Alía Plana junto con Sánchez Prieto han estudiado a las tropas afrancesadas a través de la documentación del propio Ejército napoleónico,

por el invasor francés. Desde una pretendida posición centrista cabe hablar de las obras de Ricardo García Cárcel en El sueño de la nación indomable [2007], donde se critica el nacionalismo español, o la de Fernando García de Cortazar que los coloca junto a los Perdedores de la historia de España [2006], rehabilitando esta figura compleja del afrancesado. Pero, la existencia de los afrancesados no expone una mera bipolaridad de bandos o posiciones en la España de 1808-1814, sino la de una doble guerra civil en potencia, dentro de un conflicto generalizado.

El bando patriótico se enfrentará a los afrancesados por razones obvias: ambos quedaron mediatizados por la existencia de dos bloques geográficos de lealtad relativa; además habrá que contar con la existencia de posiciones encontradas en el mismo bando, que enfrentará a liberales y realistas; sin que liberales y afrancesados sean grupos asimilables, salvo para los defensores de la Tradición. Salvador Monsalud es en este sentido un personaje gallosiano complejo, «josefino» y liberal, al que se enfrentará Carlos Navarro o «Garrote»; tal calificativo adelanta el posterior carlismo del personaje. No obstante, a pesar de estas consideraciones tampoco deben monopolizar ni afrancesados ni liberales el valor esencial del reformismo, al que se apuntaron hombres de la anterior generación como Floridablanca, Aranda o Jovellanos, junto con otros precedentes del período bélico: Agustín Argüelles, Canga Argüelles, el Conde de Toreno o Muñoz Torrero, que abrigaban ciertas ideas conservadoras.



## Tema de estudio

En esta línea, cabe hablar de los hombres vinculados a la masonería como es el llamado grupo de Vergara o los caballeros de Azcoitia, Azanza o Asanza y Urquijo, mientras que los vinculados a la francmasonería responden a una adscripción algo posterior, la cual -si bien traída por los soldados franceses- se consolidó en el período posbélico formalizando ese Gran Oriente, que daría falsamente al Palacio Real de Madrid su calificativo de Palacio de Oriente. Así, entre los después llamados doceañistas habrá masones y entre los veinteañistas habrá forjadores de sociedades patrióticas, toda una gran variedad de individuos vinculados a sectas, sociedades secretas y logias, entrecruzándose una compleja red de tendencias. Los afrancesados muestran el camino hacia el otro lado del patriotismo, según la teoría oficial o más general, favorable a la mentalidad actual. Básicamente debemos partir del análisis de que Ideología y Talante no tienen porque identificarse en absoluto. Goya, miembro de la Legión de Honor y director del Museo del Prado, era un afrancesado que denuncia la guerra en general y la barbarie napoleónica en particular; el cardenal Luis de Borbón era un hombre ambiguo, quizá del grupo de los indecisos entre su fidelidad patriótica y la necesidad de modernizar el país. Sin embargo, un afrancesado como el canónigo Llorente se identificó con posturas liberales, radical-revolucionarias como ocurrió con el abad Marchena, y personajes influidos por la revolución francesa como Francisco de Guzmán, Grande de España.

Francisco Cabarrús aparecerá como un exiliado que introdujo a su hija Teresa en la Corte de Termidor, donde fue conocida como Madame Tallien, la cual encumbró frívolamente la carrera del gran Corso. Al margen de quién quiso o pudo elegir, quedan los que las circunstancias arrastraron como algunos personajes galdosianos, y también de los arrepentidos o de los que haciendo gran alarde de oportunismo supieron vestir esa segunda casaca que analiza igualmente Pérez Galdos con su ironía. Cabe por tanto afirmar la existencia de una doble inclinación ideológica previa a la invasión. La moda afrancesada, iniciada en el siglo XVIII ya no era una mera pose tras la Revolución, sino una tendencia que tiende a definirse políticamente, como luego se descubre abiertamente en la guerra de la Independencia. Muy grave fue, desde luego, el comportamiento de las autoridades que se negaron a apoyar el levantamiento del Dos de Mayo, actitud de algunos demócratas que desde la supuesta inclinación por amor a ideas y sentimientos internacionales traicionaban a los suyos: Gonzalo O'Farril, ministro de la Guerra,



permitió de hecho y fraudulentamente de «derecho» la represión en la capital tras el Dos de Mayo, entre otros actos. Además, ¿hasta qué punto un tratado de alianza como el hispano-francés podía ser respetado cuando había sido violado por una de las partes? Significativas fueron las palabras de D. Pedro Torres -jefe de los Guardias de Corps y de los aposentos del infante D. Francisco de Paula- ante las masas exaltadas que invadieron los peldaños de la escalera de Palacio: «Estésen ustedes quietos hijos míos, que tenemos quienes nos guarden las espaldas». Quizá el grupo más destacado de afrancesados sea el que une las inquietudes intelectuales, el de la debilidad que repudia la fuerza y la barbarie, pero queda acobardado en su dorada mansión o en su torre de marfil, mientras otros se verán obligados a participar activamente. Sin embargo es preciso diferenciar entre los «josefinos», o adscritos al entorno del rey José, respecto del resto de las 12.000 familias afrancesadas. Así el ejército que creó el hermano de Napoleón, en torno a unos 800 individuos, constituía una fuerza josefina, que quedó reducida a una Guardia Real, y tuvo como jefe a un tal general Kindelán (ascendiente lejano del que sería Jefe de la Aviación española). El mencionado Monsalud de la segunda serie de los Episodios nacionales será miembro de esa Guardia Real, por ejemplo. El Tambor de granaderos (1894) del maestro Ruperto Chapí habla precisamente de esta situación con un tono posromántico. La zarzuela fue un género musical que aireó la epopeya napoleónica, -otro tema a rescatar dentro del espíritu patriótico-, pues el mismo Dos de mayo de 1808 fue recordado por Chueca (1908) en otra composición.

Muchas de las autoridades sufrieron las consecuencias del desprecio que tenían por las masas, y este factor, unido a su indecisión y cobardía, les hizo pasar por traidores frente a lo que se llamó por vez primera Contrarrevolución española», por

distanciarla de la llamada Revolución que se originó en Cádiz. La verdadera cuestión era que el pueblo analfabeto, la «chusma», no sólo inició la guerra contra el invasor, sino que fue quien erigió o respaldó nuevas autoridades, dentro de un impulso casticista y antirreformista. La democracia liberal o afrancesada era en todo caso muy cara y antipopular. De hecho, la depuración de responsabilidades al final de la guerra no sólo atañó a los afrancesados sino a los presuntos liberales.

Para Artola, los afrancesados eran «representantes de una ideología ilustrada y por tanto de una posición centrista; desaparecida este grupo moderado, el país quedaría sometido a un movimiento pendular, a una oscilación periódica». José I era consciente de las deficiencias de su reinado, que incluso calificó de error ante su hermano Napoleón, y quiso plantear en 1811, ante el Consejo de Estado una Constitución más popular, superando el carácter minoritario y poco allegada a sus súbditos del Estatuto de Bayona, contrarrestando de alguna manera la influencia de Cádiz en el proceso constitucional.

Sería necesario un análisis más elaborado de la política de reformas no sólo jurídicas sino materiales de los afrancesados: el proyecto urbanístico del rey José I, que incluía una importante acción desamortizadora, y que le valió el apelativo entre otros de «rey plazuelas», el intento de creación de una nueva élite aristocrática a través de la Orden de España (popularmente rebautizada como Orden de la Berenjena, por el color violáceo de su esmalte), la nueva reorganización territorial y fiscal españolas, la supresión de gabelas e impuestos tradicionales (tanteo, diezmos, estanco), su preocupación por la instrucción pública...

Además, la figura del rey ha sido tratada un tanto exigüamente, aunque quizás algo más que el tema del hambre o las epidemias en el Madrid de la época.

En definitiva, el fenómeno afrancesado ha sido considerado como un hecho minoritario, más o menos injustamente, en relación con el mismo desarrollo militar de la guerra, la Constitución, las guerrillas o la crisis del Antiguo Régimen, pero qué duda cabe que proyecta cuestiones posteriores en el seno de las tendencias políticas españolas del siglo XIX, que tienen una raíz anterior en ámbitos ideológicos y culturales.

**Francisco Javier González Martín**



Los valores son energía, vitaminas y proteínas para la formación. No existen fuera del conocimiento humano, son un efecto suyo. Como estamos en una sociedad egocéntrica o inmadura, con frecuencia se manipulan y sesgan para el «beneficio» inmediato de lo entendido como propio. Sin valores, no hay educación, pero con su adulteración se desemboca en adoctrinamiento, que puede afectar a toda clase de ámbitos. Por eso es tan importante su reflexión didáctica plural y convergente, crítica e innovadora, orientada siempre a la evolución personal y a la mejora social de sus contextos inmediatos y amplios, actuales y futuros. De ahí que consideremos pertinente el contenido de estos «Apuntes de Educación», dedicado a la Educación en Valores, porque

van a tener mucho que ver con la nueva sociedad, que es nuestra mejor referencia en el horizonte.

A lo largo de estas páginas el lector podrá recorrer una selección de temas relacionados con la Educación en Valores, como la Educación para la Ciudadanía, el enfoque de políticas integrales de prevención de la violencia escolar, el trabajo educativo en valores centrado en las TIC que traen los estudiantes al aula, las competencias en la enseñanza universitaria y el valor incuestionable de la inclusión. En conjunto, podrían considerarse como «los valores que vienen». Aunque mejor mirado, tan cierto es que se imprimen en la escuela como un molde -¡ay, Condorcet- y que, a la vez, dependen por entero de nosotros.

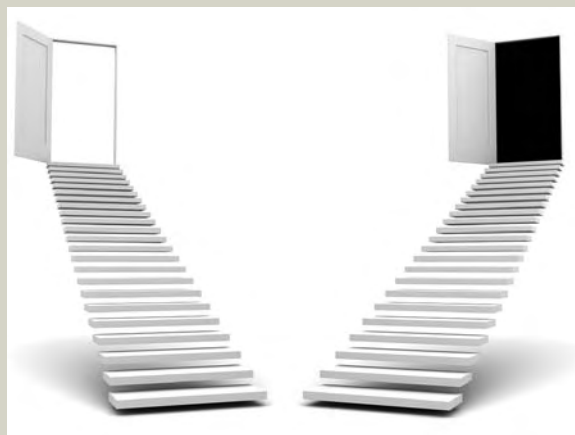
## Meditaciones a la luz de la «Educación para la Ciudadanía» y la «Alianza de Civilizaciones» Nuestra escasa ambición evolutiva

**Punto de partida: la «Educación para la Ciudadanía» y la «Alianza de Civilizaciones» como propuestas escasas.**

La educación describe un proceso evolutivo cuyo sentido puede reconocerse. Define una trayectoria ascendente y espiral similar a una escalera de caracol. Hemos superado unos peldaños, quedan muchos más. Ascendemos hacia un piso superior que denomino «Educación para la Universalidad». Desde éste se contemplan otros tramos anteriores, marcados por la parcialidad, el egocentrismo y un variable fanatismo.

Pero también otros, como la «Educación para la Ciudadanía» y la «Alianza de Civilizaciones». En común tienen que el ciudadano de la calle no las conoce en absoluto, mientras percibe lo que cree ver desde el prejuicio y la opinión inconsistente desde una u otra ala partidaria, cuya escora tampoco reconoce. Este lamentable espectáculo es una normalidad social, desde la que se contempla lo que de cada ley orgánica de educación propone. Y esto ocurre también con la «Educación para la Ciudadanía» y la «Alianza de Civilizaciones».

En general, la izquierda las acepta y la derecha las rechaza. Pero la dualidad es siempre superable desde la síntesis. Nosotros proponemos una cuarta vía: la pedagógica o universal, que la contemplaría desde y hacia la «Educación para la Universalidad», o sea, más allá de ellas. Desde ésta ambas propuestas se nos antojan raquíticas, porque su planteamiento es defensivo, y está centrado en los intereses de los sistemas de pertenencia. Para imaginar un paso más en la «escalera de la evolución educativa», proponemos el salto de



la «Educación para la Ciudadanía» a la «Educación para una Ciudadanía Universal» (UNESCO), y de la «Alianza de Civilizaciones» a la «Educación para la Universalidad». Así, quizá pueda emerger el XXI como «El Siglo de la Educación» [A. de la Herrán, 2003], aunque sólo sea para aproximarse un poco a la motivación del viejo Comenio, que veía la Didáctica como saber útil capaz de contribuir a la unidad por el conocimiento del ser humano. En este sentido se apuntan las siguientes razones:

### FORMAS DE PSEUDOUNIVERSALIDAD Y PREUNIVERSALIDAD

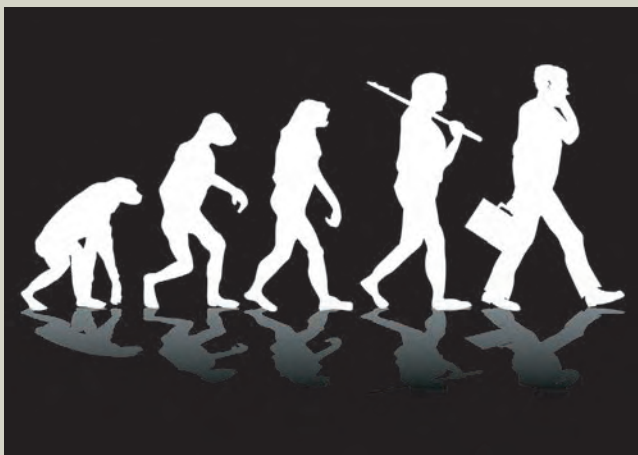
Algunos expertos no atinan, a mi juicio, a definir correctamente la «Educación para la Universalidad», porque la confunden con otros conceptos y realidades a las que atribuyen su significado. Por ejemplo, la Universalidad no tiene por qué tener que ver con los temas transversales, con la formación de una ciudadanía democrática, con la convivencia multicultural, con que nuestro país tenga muchos «Erasmus», o con que el Quijote se haya leído en decenas de lenguas durante varios días seguidos en una celebración internacional. Tampoco la educación intercultural tiene por qué estar orientada a lo universal. Pero todos estos ámbitos podrían tener todo que ver con ella, como una grada puede ser sólo un cajón o el peldaño de una escalera.

### DEL CONDICIONAMIENTO AL CONOCIMIENTO, DE LA IDENTIFICACIÓN A LA LIBERACIÓN EDUCATIVA

Nuestro estado mental habitual se caracteriza por el condicionamiento (J. Krishnamurti) y por la limitación. A. Blay (2006) lo concreta con gran sencillez: «Cada uno está hipnotizado ahora



con unas ideas y ése es el límite» (p. 70). «Solamente se puede desarrollar y crecer cuando uno está fuera de todo condicionamiento, cuando uno se siente libre, y libre quiere decir liberado de condicionamientos (p. 71). En primera instancia, sólo podremos arreglar un motor mal montado desmontando las piezas, colocándolas bien e incorporando, en su caso, otras nuevas. Para ello antes hay que distanciarse. Las perspectivas parciales impiden comprender globalmente. Favorecen el conocimiento fragmentario, desde malos usos de la razón entre los que identificamos tres, muy empleados para adoctrinamiento y la manipulación (A. de la Herrán, 1997): 1) Interpretaciones de la parte por el todo. P. ej., «América» por «EE.UU. de Norteamérica». 2) Apropiaciones del todo o de lo generalmente aceptado en nombre de la parte. P. ej., «Dios» por el dios de cualquier religión. 3) Asimilaciones del todo a una categoría (parte o sesgo) egocéntrica, con la que se está identificado. P. ej., «Descubrimiento» o «Guerra» por «Genocidio» o «Invasión».



La escena de los tres ciegos palpando un elefante retrata metafóricamente y exactamente el acontecer humano. «La visión fragmentaria de la realidad no es sólo un obstáculo para la comprensión de la mente, sino también un aspecto característico de la enfermedad mental» (F. Capra, 1996, p. 433).

Todo parece indicar que, a esta época de globalización y de ausencia de norte, el apego a lo cercano y la hipertrofia de lo local se intensifican. Es lo que hemos llamado en A. de la Herrán y J. Muñoz (2002) el «efecto de Arquímedes» aplicado a la dialéctica localismo-globalidad. Por ejemplo, mientras que España se integra en Europa, el etnocentrismo localista de los jóvenes se acrecienta, según se desprende del estudio «Informe de Juventud 2000», del Instituto de la Juventud.

Por otro lado, F. Rubia Vila (2003) ha señalado que el narcisismo del ser humano puede ir en aumento, porque cada vez nos estamos encerrando más y más en nosotros (personal y colectivamente), y esto puede tener repercusiones orgánicas a un nivel cerebral. Parece que el cerebro se desarrolla más hacia adentro que hacia fuera. Observaciones como éstas deberían tener algo que ver con una inexistente Neurodidáctica.

Es una lástima que el «grado de condicionamiento etnocéntrico», percibido como «lastre para la formación» no sea medido por ningún Informe Educativo tipo Pisa. ¡Pero con seguridad se incorporará en los currículos y se acabará valorando en el futuro!

### DE LOS «ISMOS» A LO UNIVERSAL

Hemos propuesto la siguiente secuencia de marcos para la convivencia educativa: monocultural, multicultural, intercultural, transcultural y universal (A. de la Herrán, 2002).

Concuerdan con las fases evolutivas de la conciencia social de D. Soldevilla (1958), cuando definía una fase nacionalista, una fase internacionalista y una fase universal (p. 270).

Fijándonos en esta segunda sucesión, es claro que la mayor parte de seres humanos vive en la primera. Pero no sólo respecto al «ismo» de lo nacional, sino a cualquier «ismo». Sin embargo, lo universal no se opone a lo singular o lo peculiar. Si lo hiciera, sería una parcialidad más. Al contrario: lo necesita y lo realiza. ¿Se opone el producto a la adición, el cine a la pintura, la máquina de escribir al ordenador?

### DE LA INDIFERENCIA A LA CONCIENCIA DE EVOLUCIÓN

Ese anhelo en la subida de la escalera evolutiva humana y de la educación es imprescindible y se opone a la indiferencia, algo así como quedarse parado en el escalón, bajar de él o subir por subir. Sin objetivo -dice F. Mayor Zaragoza (2003): «nos vamos haciendo indiferentes, y la indiferencia es lo peor que le puede ocurrir a la juventud y a los profesores de todos los niveles educativos». Es muy importante abrir las ventanas e incorporar el horizonte al escenario. Que no se confundan las ventanas con los espejos. Que no creamos que la imagen de fuera y del futuro tiene tanto que ver con nuestra imagen: sí y no, teniendo en cuenta que estas cosas son propias de los periquitos. «Ver. Se podría decir que toda la Vida consiste en esto -si no como finalidad, por lo menos sí esencialmente-» (P. Teilhard de Chardin, 1984, p. 41). Y a medida que se sube la escalera, no hay que temer al vértigo, porque la subida nada tiene que ver con el vértigo. Lo inesperado es nuestra esperanza. Sólo lo inverosímil tiene probabilidad de ser cierto y esta probabilidad es justamente lo que puede cambiar y mejorar la realidad.

### QUIZÁ LA EDUCACIÓN QUE DESARROLLAMOS ESTÉ RADICALMENTE EQUIVOCADA Y POR ELLO NO ESTEMOS «EDUCANDO»

Si la Educación no es para la Universalidad, no será plenamente Educación. Si la Educación no es para el descondicionamiento, no superará la cota de la parcialidad, será que estamos adoctrinando, y nos contradiremos a la hora de mostrar la salida del laberinto formativo. Si la Educación no es para el Autoconocimiento actuaremos siendo ignorantes de nosotros mismos, y cometeremos errores de nescencia, de los que ya nos previno Sócrates. Si la Educación no es para la Superación de los Egocentrismos, será que no habremos aprendido nada de los grandes maestros del bien común: Lao zi, Kung zi, Buda, Yeshua, Eckhart, Maharshi, Krishnamurti, Blay... ¿Qué estamos haciendo?

### MOTIVACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LA UNIVERSALIDAD

Es insuficiente educar para mañana o para pasado mañana, y ni siquiera sobre todo para este o aquel contexto nacional o internacional. Hay que educar para la evolución del ser humano, nutriéndonos y trabajando por la paulatina unidad entre las personas y los pueblos, desde su condición de seres provisionales. Porque su identificación con sistemas de pertenencia puede tener más que ver con el azar que con su verdadera identidad esencial. Para esto el camino idóneo puede no ser el de las alianzas defensivas, sino el de aprender a sentirse cooperadores de un proyecto común, la construcción de la humanidad, nutriéndose de la complejidad de la conciencia y actuando siempre «desde» (no «hacia») nuestro sistema, para «todos» los que han de venir. Y para ello lo que habría que desarrollar es un verdadero «proyecto educativo» para esta escuela sin proyecto que es nuestro planeta todavía «azul y verde», como diría el admirado Juan Antonio Cebrián.



## Políticas integrales de prevención de la violencia escolar

Al escribir este artículo, lo dedicamos al ganador de las elecciones de manera que pueda servir de estímulo para que alguna vez, por fin, desde el ámbito estatal se ponga coto a la preocupante situación de la violencia escolar en los centros educativos españoles, dejando a un lado los parches oportunistas cuando surge un conflicto grave. Una ley orgánica de carácter educativo debería guiar las actuaciones, tanto preventivas como de intervención.

Como premisa, defendemos que las estrategias para prevenir como para intervenir en los problemas de violencia escolar deben estar enfocadas de una forma global y holística, lo que los anglosajones han venido a llamar *whole policy*, es decir políticas globales activas de rechazo a la violencia escolar. De aquí la necesidad tanto de promulgar leyes integrales como la puesta en marcha de programas integrales de prevención, intervención y promoción, ya que las medidas aisladas no tienen permanencia en el tiempo y sirven para lo que sirven, es decir para resolver un problema en un momento oportuno. Y siguiendo a Thomas Thornton Reed cuando dice que «una de las grandes ilusiones en el mundo es la esperanza de que sus males serán curados mediante la legislación», tampoco la solución se obtendrá a través, exclusivamente, por tanto, de las medidas reglamentistas y punitivas. Ahora bien, la prevención integral lleva aparejada medidas más complejas y además requieren mecanismos de coordinación eficaces. Estos mecanismos podrían ser perfectamente los observatorios que se están creando casi diariamente tanto a nivel regional, local o de centro educativo y que en muchos casos no se sabe muy bien para qué van a servir.

De todos modos, en lo que se refiere a los modelos de intervención en violencia escolar lo cierto es que lo primero que tenemos que pensar es en el entorno europeo al que pertenecemos, ya que realmente los dos modelos más importantes de intervención, el europeo y el americano, parten de distintos supuestos y por lo tanto proponen distintas medidas.

El trabajo preventivo y de intervención en América está muy influenciado por la extraordinaria alarma que está produciendo en la sociedad la terrible violencia física de resultados mortales y criminales con la que terminan demasiados episodios violentos en los centros educativos norteamericanos. Ortega (2005) entiende que el modelo americano focaliza la relación causal entre violencia escolar, conducta antisocial y criminalidad juvenil y adulta. Por lo tanto las medidas tienen un enfoque más centrado en la seguridad de los centros.

Mientras que en Europa se trabaja más desde una perspectiva psicosocial, aunque ya en muchos foros se habla de escuelas seguras, sobre todo en países del norte de Europa.

La política de prevención de violencia escolar a través de una ley integral es la base para la formación ciudadana y constituye el pilar



de la coordinación y la construcción de la convivencia pacífica. Debe contener las orientaciones que permitan disponer de un instrumento de planificación efectivamente sistémico, que contribuya a instalar en la gestión educativa la definición de cuál será la responsabilidad de cada uno de los actores involucrados, concordar y consensuar los valores que inspiran a cada centro educativo, diseñar en conjunto las acciones que deben llevarse a cabo y definir los compromisos compartidos a los que hemos llegado.

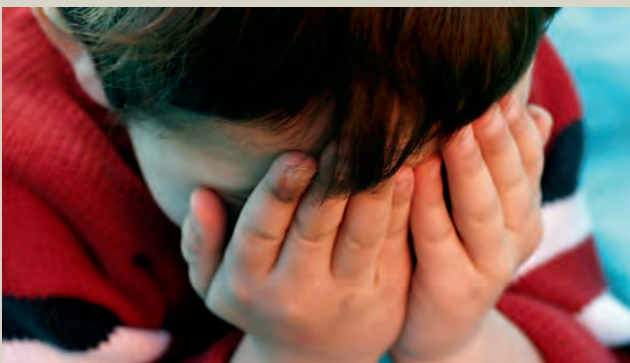
A menudo, se reivindica que para una mejor calidad en la educación se requieren mejores infraestructuras, más y mejores materiales didácticos a disposición de los estudiantes, nuevos criterios de distribución del tiempo escolar, etc. Pero es necesario también que la comunidad educativa esté dispuesta a construir y reconstruir pedagógicamente su estilo de convivencia, considerando la importancia que tiene la delegación de atribuciones; otorgando confianza y creando oportunidades de mayor protagonismo de los estudiantes en los procesos de resolución pacífica de conflictos y en los canales de participación; estimulando una reflexión acerca de los valores de convivencia y generando un diálogo permanente en torno al reglamento de régimen interno.

En esta estrategia no se debe olvidar que los padres son los primeros educadores y, en este sentido, es necesario que exista una mayor participación de la familia en el desarrollo escolar de sus hijos, estableciendo alianzas con la escuela en un esfuerzo concordante y compartido. Las empresas y las administraciones públicas han de dar todas las facilidades para que los padres puedan combinar su vida laboral con la vida escolar de sus hijos. Las medidas que conduzcan a estos fines deben considerar y proteger los derechos de los estudiantes y de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las administraciones educativas, por otro lado, tienen la misión de orientar las acciones educativas en función del desarrollo integral de los estudiantes, tanto en su crecimiento personal como en su inserción activa y participativa en la sociedad.

En este sentido, destacamos, a modo de ejemplo, el modelo integrado para la formulación de Política de Convivencia Escolar en la Comunidad de Madrid a través del resultado del trabajo de reflexión y del ejercicio de participación realizado por diferentes actores representativos de la comunidad educativa al más alto nivel en el seno del Consejo Escolar de la región y a través del recientemente creado Foro para la Convivencia, a partir del cual se han obtenido un conjunto de medidas recogidas en un documento que ha sido valorado positivamente por todas las organizaciones y entidades representadas en este órgano superior de participación y consulta.

José Luis Carbonell Fernández





# Las nuevas tecnologías que traen los estudiantes al aula

## INTRODUCCIÓN

Internet, teléfono móvil, podcast, videojuegos. Tal despliegue asusta a los padres y preocupa a los educadores, como viene ocurriendo desde la aparición del walkman.

Es una terminología que aparece asociada a jóvenes y su cotidianidad, como un paquete homogéneo. Se trata, sin embargo, de soportes, dispositivos, prácticas sociales e, incluso, usos educativos de tecnologías cuyo soporte, ciertamente, es digital, pero que, recordando un antiguo anuncio de Apple, pertenecen a civilizaciones de planetas diferentes - algunas tecnologías son humanas, otras marcianas, decía aquel anuncio- y que se pueden dar o no dar la mano pongamos que en un punto intermedio -en el anuncio era la Luna- como la habitación de un adolescente.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) están fuera y, a veces, se llevan dentro de las aulas, son objeto de conocimiento y vehículo de muchas clases. Hace falta preparar personas decentes y ciudadanos críticos. La familia y la escuela contribuyen a esta tarea.

## USOS DE LOS DISPOSITIVOS POR LOS JÓVENES

María es una adolescente que hace sus deberes en su cuarto a la vuelta de clase. Ha abierto un navegador, ha buscado en Wikipedia el concepto «Renacimiento», lo ha copiado y lo ha pegado en un procesador de texto para un trabajo que ha pedido el profesor de Música en Tercero de Secundaria. Sin leerlo, lo ha impreso. Luego hace un borrador de resumen de un tema de Biología. Con un programa de elaboración de esquemas y mapas conceptuales descargados de CMapTools, vuelve a resumir su borrador. Después de un buen rato, reordena la información del borrador, pega el mapa conceptual e imprime dos copias, una para una compañera que le dice que hace muy buenos resúmenes. Ha pasado tres horas estudiando, incluidas algunas tareas sin acabar de clase que completa en su cuaderno.

Mientras hace esto, escucha música que ha descargado desde algún sitio o se conecta a YouTube para ver de reojo los clips musicales de actualidad. Posiblemente lo vuelque en su MP4, pero como últimamente se pasa el tiempo colgada del teléfono (da igual fijo que móvil), no le queda tiempo para oír nada, salvo en el coche cuando hace viajes de más de una hora con la familia.

Entra en su cuarto su hermana Nerea y le pide que le busque e imprima fotos de cuadros de Miró, que ha pedido la profesora de Cuarto de Primaria. La impresora de color se atasca, hay algunas maldiciones, pero al final hay unas imágenes para llevar al aula.

Por su parte, la profesora de Lengua ultima esa misma tarde un podcast. Está empeñada en que los estudiantes de Tercero de Secundaria mejoren su composición escrita. Para ello han escrito una pequeña obra de teatro, repartiendo papeles que han definido cada uno de los estudiantes. Los han compartido en un entorno colaborativo, han definido una historia y a una compañera le ha tocado elaborar los diálogos.

Luego los han pulido entre todos y han hecho una sesión de grabación para colgar la historia en la página del centro.

Después de los deberes, María utiliza un programa de comunicación instantánea denominado Messenger y habla simultáneamente por su teléfono móvil. No tiene tiempo para ver las series juveniles de la televisión comercial. En la cena siempre hay alguna discusión en la familia.

A veces actualiza un espacio que comparte con una amiga en el que cuelga imágenes y reflexiones en la red, en una herramienta de web social que se llama Fotolog. Nadie en casa tiene su dirección. Una prima le ha enseñado cómo funciona Facebook, pero no le ha impresionado, es para mayores de 25 como su prima, dice.

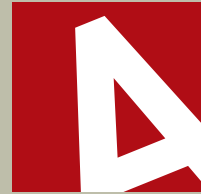
El fin de semana viene a casa la amiga de María y las tres niñas juegan con los videojuegos en una PS2, con unos pulsadores pescando peces a riesgo de ser mordidas por un tiburón, o con una cámara en la que simulan correr. Acaban molidas.

## UN POSIBLE ANÁLISIS DE ESTOS USOS

Los agoreros sobre los desastres de las redes y las TIC en general (Roszak, Ramonet, Sartori, Gimeno) ofrecieron reflexiones críticas con los aparatos, la profundización de la incomunicación, la dependencia comercial de las TIC y la posible dominación social a través de las redes. La corriente de estudios culturales, por el contrario, está interesada en dibujar con una pluralidad de enfoques la cultura en que vivimos (Dillon, Turkle, Castells, Mottart, Snyder) donde aparece también las nuevas narrativas, la comunicación mejorada y la posibilidad de resistencia que ofrece el uso de TIC a quienes están alfabetizados críticamente. En el caso de María se observa que, salvo algún uso distractivo como intentar estudiar y ver vídeos simultáneamente, su interacción con los dispositivos es secuencial. Lo que ha perdido la televisión comercial lo han ganado otros dispositivos. Lo que ha perdido la plaza del pueblo lo ha ganado la sala de las comunicaciones instantáneas con otros jóvenes que viven a menos de dos Km. de su casa. Es la paradoja de la desaparición de los







espacios públicos vs. nuevas plazas en el ciberespacio (Castells). Sus padres deben velar para que las jornadas no se alarguen y duerma lo que necesita, y para que hable con gente que conozca, que no la agreguen en ese programa de comunicaciones personas que no conozca o adultos.

Las TIC permiten el acceso a la cultura, la comunicación y la información. Internet permite acceso a webs deliciosas y a bancos de datos e imágenes, pero también búsquedas mejoradas, proporciona material didáctico web para usos curriculares, dispone de tutoriales on line y permite autoproducción de documentos o el desarrollo de proyectos de centro. Su uso procura individuos que reciben y leen información, pero puede ayudar a formar personas que indagan, comunican, colaboran.

Hay materiales de consulta, como los que recoge Nerea. ¿Por qué no hacerlo en el aula, en el rincón con ordenador cuando acaba los ejercicios y los otros niños aún no han acabado la tarea del momento? Hay usos colaborativos, como fabricar apuntes y mejorarlos, como le pasa a María, lo que podría incentivarse y valorarse en un portafolio electrónico del aula. Otras herramientas con las que compartir pueden ser los blogs (Adell) o los wikis. Una forma novedosa de consulta es la que podría practicar María, llevando de viaje algunas explicaciones descargadas de podcast en su MP4.

El problema es el uso indiscriminado de información. La hiperestimulación vs conocimiento fragmentado (Postman). ¿Quién le dice a María que copiar sin leer no sirve para nada, que existen otras fuentes, que hay fuentes seguras? El profesor lo sabe, y la obliga a extraerlo en clase. Otra forma son las webquest, que ayudan a aprender a manejar fuentes.

Los medios están presentes en todas partes, es más evidente la aldea global (MacLuhan) por la intercomunicación global. Cada vez es más accesible la capacidad para almacenar, difundir y representar información de forma renovada (como se hace con algunas formas de web social o 2.0), el caso de los sitios donde publican María o su prima. Cobra importancia la autoría colaborativa. Con usos de web 2.0 se busca la contribución de los usuarios, la descentralización, el autoservicio del usuario, el derecho a remezclar. Es decir, se pone en valor un individuo creativo y artesano («hágalo usted mismo») con capacidad de cooperar con el resto de la humanidad. Qué bonita utopía para los centros educativos.

Luego está la posibilidad de incluir a los que están en riesgo, de darles cabida con otros medios de expresión y dentro de proyectos. Esto no lo pueden hacer las familias. Y lo pueden guiar los docentes.

## RECOMENDACIONES PARA PADRES Y PROFESORES

El tiempo para comunicación con programas de comunicaciones instantáneas y teléfono debe ser negociado en casa. Los aspectos económicos y morales de las comunicaciones deben ser analizados de vez en cuando. A lo mejor, se puede hacer en la clase de Tecnologías con alguna frecuencia mayor a la que se suele hacer hasta ahora. Y en la mesa cuando se comparte la cena. Las discusiones con María vienen de que pasa demasiadas horas delante del programa de comunicaciones instantáneas y su forma soliviantada y adolescente la trae a la mesa. Cuando se controla



su exposición a este tipo de comunicación, su arrogancia decae.

Puede ocurrir la paradoja hipercomunicación vs aislamiento. Conviene pues regular el ocio personal y familiar. Alguien de la familia debe conocer dónde se publican fotos personales y de qué tipo son. Alguien debe acceder al contenido del ordenador y revisar objetivamente las transacciones de comunicaciones que se producen. El ordenador debe estar en un espacio público de la casa o las puertas deben estar abiertas para visitas sin previo aviso. Los usos de los videojuegos

deberían ser siempre de naturaleza social, como la que se ha dicho al hablar de esta familia. Y si pueden participar adultos, mucho mejor, porque habrá un pretexto para valorar otros juegos, si llegan, con contenidos violentos o menos adecuados. Los niños prefieren jugar con otros, niños o adultos. El uso solitario deviene del escaso interés de los padres o de que no tenga amigos, no de que se quiera ocultar. La diversificación del ocio es una tarea de todos en casa: deporte, paseos, viajes, actividades culturales.

Algunos padres piensan que el contacto con estos dispositivos es una preparación para el mundo laboral. Manejar dispositivos como los propuestos para la familia no es garantía de encontrar mejores puestos de trabajo, sólo evidencia una capacidad adquisitiva. Sólo manejar algún software específico o ir más allá del mero contacto es lo que prepara para el futuro.

## COMENTARIOS FINALES

La repercusión social de los usos de las TIC es la de un capitalismo rampante, donde la información se manifiesta hasta el descaro como forma de poder y negocio, algo tan lejano a los usos educativos y a los beneficios sociales, a golpe de publicidad y la moda. Esto también es educable. Debe interesar lo que funciona, no lo que es lo último en tecnología.

Todos necesitan tener criterio para utilizar de forma reflexiva los nuevos medios (plano individual), y estar socializados en el uso de los nuevos medios (plano social), es decir, estar alfabetizados en los medios, no darles la espalda en ningún momento.

¿Cómo aprovechar las mejoras que aportan las TIC? Integrándolas en la vida de las aulas. Los centros trabajan sobre propósitos, no dejan nada al azar. La rutina esconde una regularidad de acceso a los materiales, las fuentes de conocimiento, las actividades, la metodología, la forma de entender lo educativo. La profesora de Lengua de María lo ejemplifica bien con su uso del podcast.

En otro momento (Paredes, 2003), me he referido a ciertos valores implícitos en usos de TIC en la vida escolar. Un enfoque de mera transmisión, el más recurrente uso de las TIC, apuesta por hacer personas libres, iguales, individuos, gracias a un depósito cultural. Es magnífico, pero muchas veces no llega. Una escuela orientada por la resolución de problemas y proyectos, por el contacto con más códigos que los lectoescritores, atiende la diversidad y tiene siempre presente la comunidad que circunda la escuela, por lo que empuja valores tales como la independencia, la visión global, la crítica, la reflexión, la investigación, el diálogo. Apostemos algo más por el segundo enfoque que nos posibilitan algunos usos de las TIC.



# Educación para la ciudadanía democrática: los valores que vienen

En esta vida, cuando opinamos lo hacemos desde dos atalayas. Una, la de lo imperceptible, donde las opiniones se hacen con racionalidad y discreción. Se usa la inteligencia para montar la fundamentación de lo que vamos a expresar y, con educación, se manifiestan las ideas. Por desgracia, en esta «atalaya de lo racional» se instalan pocas personas. Luego está un torreón desvinculado porque, por él, pasa demasiada gente. Se puede decir de todo sin importar cómo se diga y a quién. Las ideas, atropelladas y sin ningún tipo de reflexión, sientan cátedra porque, al manifestarse, parecen revestirse por un extraño don de la verdad. Cualquiera de nosotros puede subir a las dos atalayas. La filosofía para expresarse desde una u otra está en el espíritu de las palabras de Alí el León, califa del Islam y yerno de Mahoma el profeta: «Hay tres cosas que no se pueden recuperar: la flecha que se lanza con el arco; la palabra dicha precipitadamente; la oportunidad perdida». Desde la atalaya de la racionalidad no se tiran flechas, las palabras son pausadas y las oportunidades no se dejan escapar. Desde la atalaya del fanatismo, las flechas se lanzan por doquier, las palabras se empujan por salir y no hay tiempo apenas para las oportunidades.

La educación para la ciudadanía democrática y los derechos humanos se ha convertido en un tema polémico tratado desde ambas atalayas. Además, su implantación no deja de ser harto curiosa. No todas las comunidades comienzan en el mismo curso y, según donde, se imparte en un nivel o en otro. Potestades que este estado de derecho concede a unos ciudadanos del mismo nivel, pero que dependiendo donde resida, posee ciertas prerrogativas: Por ejemplo, es posible que los alumnos que residan en determinadas comunidades autónomas puedan cursar esta asignatura con libros gratis. Otros padres, en cambio, tendrán que «pasar por caja» y abonar de su bolsillo la plasmación literaria de la educación para la ciudadanía. ¿Por qué?

La preocupación que gobernantes, responsables políticos, educadores, instituciones como la Iglesia o la familia, han manifestado por la «Educación para la Ciudadanía», nos interpela a un esfuerzo por instruir a las futuras generaciones.

*«Deme la libertad para saber, para pronunciar, y para discutir libremente según la conciencia, sobre todo libertades».*

Así se manifestaba el poeta y literato inglés John Milton.

Formación que pretende, sobre todo, cambiar este mundo en el que vivimos, con actitudes positivas que hagan de nuestros espacios de convivencia contextos donde se fomenten los valores que fundamentan la democracia y la vida social. A veces vivimos de la anécdota y no trabajamos su aspecto educativo, a pesar de la riqueza que presenta. No conocer a las personas que parece nos deja la conciencia más tranquila. Quizás debamos aprender de aquellos que sufren y no quedarnos impertérritos

ante las desgracias de los demás. Me impactó leer en el periódico el siguiente testimonio que relataba una víctima de los atentados de Madrid. Dice de él que es un hombre sin futuro, al que se le han roto las ilusiones. Ha tardado dos años en llorar por lo que vivió aquella fatídica jornada del 11 de marzo de 2004. Sin embargo, hay una anécdota que le ayudó muchísimo: el día que una señora se le abalanzó y, llorando, le abrazó para

exclamar: «¡Está usted vivo!». No la conocía absolutamente de nada... bueno sin contar, como la señora decía, los «sólo 30 años» viéndole subir al tren en la misma estación. Hermoso detalle de humanidad... pero ¡cómo nos cuestan, carajo!

De estas situaciones, la educación, como labor trascendente que comprende el momento actual y se proyecta al futuro, debe nutrirse. La educación en valores significa dar sentido y plenitud a la vida; ese es el reto para facilitar la convivencia y formar ciudadanos democráticos, que aprendan a vivir con otros en un contexto de pluralismo, responsables de sus obligaciones y conscientes de sus derechos..., sólo así se podrán cimentar los sustentos de una sociedad más justa, más solidaria, más humana.

Para la escuela supone un desafío ético y pedagógico educar para la ciudadanía. Decía Galileo que «al hombre no se le puede enseñar nada, sólo se le puede ayudar a descubrirlo dentro de sí mismo.» Por tanto, las instituciones educativas deben acompañar en tales propósitos. El problema reside en que se abren demasiados foros de opinión: todos creemos estar en posesión de la verdad, todos entendemos de temas educativos. Sin embargo, no todos podemos diseñar iniciativas de enseñanza/aprendizaje, ni somos capaces de propiciar en los alumnos un referente para fundamentar una identidad adecuada a su contexto, un bagaje cultural y social que les capacite para ser ciudadanos responsables que actúen sobre el mundo con el fin de mejorarlo. Si la vida escolar del alumno es una etapa crucial para construir su personalidad, sin duda este asunto no puede estar en manos de cualquiera.





Bien es cierto que se plantea cierta controversia en distintos aspectos: ¿Cómo abordar un tema tan importante? ¿Cuál es la edad más idónea para que el alumno se enfrente a estos temas? ¿Qué materias deben efectuar su tratamiento educativo? Siempre se ha pensado que aquellas de un contenido más axiológico como la religión, la ética o los temas transversales, son más propensos a un tratamiento más sistemático de la «Educación para la Ciudadanía». Y abordarlo desde la realidad, sin idealismos vacíos y carentes de sentido. A todos los alumnos; que todos son ciudadanos. Y crear una epistemología propia, una materia con su propio cuerpo científico; de lo contrario ocurrirá lo que decía José Martí: «El hombre (...) no bien nace ya están en pie, junto a su cuna con grandes y fuertes vendas preparadas en la manos, las filosofías, las religiones, las pasiones de los padres, los sistemas políticos. Se viene a la vida como cera y el azar nos vacía en moldes prehechos (...) El primer trabajo del hombre es reconquistarse.»

Quizás en esa tesitura se halle la «Educación para la Ciudadanía»: lo primero en plantearse sea crear su propia identidad, lejos de tantas mordazas y ataduras. Sea como fuere, la concepción de la «Educación para la Ciudadanía» debe responder a un modelo de ciudadano universal, por encima de credos, religiones, modelos socioculturales, convicciones políticas y morales y, por supuesto, jamás basado en principios o normativas inamovibles.

¿Qué legado están proyectando los responsables políticos a las nuevas generaciones? Esos mismos responsables, que nos dejan saber, pronunciarnos y dialogar, ¿nos permiten verdaderamente cambiar el mundo? Nos ha sorprendido cómo Iglesia y Estado se enzarzaron en un debate estéril, a veces casi pueril, pero cargado de un dogmatismo decimonónico no armonizado con los tiempos que nos ha tocado vivir. Sólo pretendemos conocer las problemáticas que, sobre distintos aspectos, se plantean en la actualidad, y cuáles son las acciones para mejorar la situación. Y para ello se necesita, primero tomar conciencia, después generarla. Que mejor que la familia, las instituciones educativas, los medios de comunicación, quienes se preocupen de crear y canalizar la opinión ante temas tan controvertidos; sólo así se generará una verdadera cultura del respeto, lejos de los fanatismos desintegradores. Desde este planteamiento, la Educación para la Ciudadanía requiere un conjunto de saberes, actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje basados en valores, mensajes, modelos, y no son precisamente los que políticos y obispos nos dan, porque han de presentarse al alumno desde la realidad, que han de interpretar para comprenderla críticamente y refrendados por la normativa democrática que rija sus vidas.

¿Sabemos de la existencia de una Declaración de los Derechos Humanos? Pues existe, con varios artículos que dicen:

o Art. 1.- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

o Art. 3.- Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Si somos libres e iguales en dignidad, con derechos tan trascendentales como la propia vida, o la libertad, es importante que los niños se conciencien de la importancia de su partici-



pación en la comunidad, que desarrollen el pensamiento crítico para no asistir impertérritos a actos de intolerancia e irracionalidad con el único pensamiento de «eso no va conmigo». Debemos desarrollar competencias para que aprendan, por sí mismos, a convivir como ciudadanos críticos, libres, justos y solidarios, capaces de desenvolverse en una sociedad plural y dinámica y en paz.

En el mundo actual, a diario, contemplamos cómo la convivencia se realiza con personas de diferentes culturas, religiones, creencias, lenguas, etc. No por eso, son diferentes a los demás; simplemente sus usos y costumbres son distintos acordes con el país donde les ha tocado nacer.

Naciones Unidas, en su Carta sobre la igualdad dice:

«Ninguna persona es ni más ni menos humana que otra, todos somos iguales en esencia y tenemos los mismos derechos humanos».

La igualdad se aprende y se enseña, sobre todo, estudiando actitudes y superando prejuicios estereotipados, ayudando a los alumnos a entender que pueden ser competentes y comprensivos, y proporcionando información adecuada y correcta.

La actual crisis de valores que se vive, supone una serie de hechos que afectan a la libertad del individuo, a la paz, originando desigualdades entre los hombres. Precisamente, la solidaridad auténtica se da entre desiguales. Su práctica pasa por aquellas personas que dan su vida por los demás, voluntariamente, sin ánimo de lucro, con objeto de evitar las desigualdades. La escuela es el marco incomparable para iniciar la empresa de la solidaridad como un valor moral. Los niños han de ser conscientes de que no todos vivimos en las mismas condiciones, pretendiendo así igualar la de otros que luchan por una vida más digna. La educación de las generaciones más jóvenes consiste en comprometerse con causas que les hagan crecer como personas solidarias, capaces de generar actos de ayuda y de comprensión hacia los demás de forma altruista.

Juan Carlos Sánchez Huete



# El valor incuestionable de la inclusión

La auténtica inclusión social y educativa requiere la asunción de una serie de valores y la reflexión profunda sobre las diferencias individuales, para ello se ha de responder con auténtica sinceridad a las siguientes cuestiones: ¿qué son, cómo se interpretan y cómo tratamos las diferencias?, ¿qué valor se les confieren?, ¿las personas son iguales?, ¿pueden los alumnos, los trabajadores, los amigos... Cooperar los unos con los otros aunque sus capacidades sean diferentes? ¿el maestro puede dar la respuesta ajustada a las necesidades de todo el alumnado?, ¿la sociedad está preparada y dispuesta a asumir las diferencias individuales en el ámbito escolar, laboral y personal?

Las primeras reflexiones sobre la inclusión se sitúan en la Conferencia de 1990 de la UNESCO en Tailandia, en donde surgió el concepto de una educación para todos. Posteriormente, en la Conferencia de Salamanca en 1994, se difunde la inclusión como un valor positivo que ha de guiar las políticas sociales y educativas en la construcción de una formación para todos.

El verdadero sentido de la inclusión no debe centrarse solamente en el ámbito educativo, ni tampoco exclusivamente orientarse hacia las personas con necesidades educativas especiales. Su concepción es generalizable a otros sectores de la vida social. La educación inclusiva no sólo respeta el derecho a ser diferente como una cualidad propia, sino que valora explícitamente la existencia de esa diversidad.

Los valores que subyacen en la Declaración de Salamanca son los dinamizadores del proceso inclusivo que actualmente se está intentando llevar a cabo en muchos ámbitos de la sociedad, aunque bien es verdad que son los entornos escolares y laborales los que mayor esfuerzo están haciendo actualmente, dado que una identidad propia sólo puede desarrollarse en medio de la diversidad y en un contexto de la igualdad de oportunidades.

Los procesos inclusivos que se están implantando en los diferentes entornos en los que se desarrollan las personas utilizan la metodología denominada «Planificación Centrada en la Persona» (PCP) y en el paradigma de Apoyos, la Autodeterminación y la búsqueda de la Calidad de Vida.

En el ámbito educativo, el significado de la inclusión hace referencia a las estrategias que ha de tener la escuela para dar respuesta a la diversidad. Postula la modificación del sistema escolar para que responda a las necesidades de todos los alumnos, en lugar de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose en él. La elección consciente y deliberada por la heterogeneidad del alumnado en los centros educativos instaura uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. La heterogeneidad constituye un valor y la homogenización del alumnado, que se lleva a la práctica en la mayoría de las instituciones educativas es el resultado de prácticas selectivas que no fomentan el aprendizaje cooperativo ni la posibilidad de convivir con la diferencia.

Para llevar a cabo los procesos de inclusión en la escuela es necesario implementar un modelo sociocomunitario, en el que el centro educativo y la comunidad escolar estén estrechamente implicados. Se trata de crear organizaciones inclusivas en sí mismas, en la que todos los miembros estén capacitados para atender la diversidad. Por ello, cobran especial relevancia los nuevos Planes de Estudio que las diferentes universidades están diseñando actualmente. De la formación de los futuros maestros dependerá en gran medida el éxito de la inclusión educativa.



La inclusión propugna un único sistema educativo, que implica diseñar el currículo, las metodologías, la infraestructura y las estructuras organizacionales, de tal modo que se adapten a la diversidad de todo el alumnado. Propone un currículo inclusivo, común para TODOS, en el que implícitamente se vayan incorporando las adaptaciones necesarias. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

Existen tres dimensiones para alcanzar el desarrollo de la inclusión en las instituciones educativas.

- **Dimensión A: La creación de CULTURAS inclusivas.** Esta dimensión se refiere a la formación de una comunidad escolar sólida, acogedora, copartícipe y vivificante, en la que cada persona es valorada por sí misma. Desarrolla valores inclusivos, compartidos por toda la Comunidad Educativa. Las actuaciones derivadas de esta cultura escolar se concretan en las políticas innovadoras de cada institución, que pretenden el aprendizaje de todos los alumnos sin exclusión alguna.
- **Dimensión B: La creación de POLÍTICAS inclusivas.** Esta dimensión garantiza que la inclusión sea el eje central de la organización escolar, asegurando la participación de todo el alumnado, independientemente de sus características individuales.
- **Dimensión C: La creación de PRÁCTICAS inclusivas.** Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Fomenta que las actividades, tanto en el aula como en los diferentes entornos de aprendizaje, promuevan la participación de todo el alumnado. Los apoyos se organizan de tal forma que se puedan dar respuestas a las necesidades individuales y fomenten la participación.



## Las competencias en el entramado de las enseñanzas universitarias

### Un planteamiento estratégico que permite adecuar la formación universitaria al espacio europeo de educación superior.

La situación actual en el ámbito educativo-formativo ha traído consigo toda una serie de planteamientos educativos que abogan por una mejora en la calidad de la enseñanza, que lleve a una mejora en los resultados de los aprendizajes, sea cual sea su ámbito. En el ámbito universitario se habla de calidad en la docencia universitaria como un primer paso para la consecución de esos resultados esperados, acorde con las necesidades que la sociedad reclama.

Que disponga de los recursos formativos, informativos y de las estrategias que le permitan resolver los conflictos, a resolver los dilemas, y tomar las decisiones oportunas que día a día se le plantean en su desarrollo personal, en su desarrollo formativo o incluso profesional.

En el presente artículo se realiza una reflexión a cerca de lo que implica la enseñanza desde la óptica de la adquisición de competencias en el ámbito universitario y como se toma esta estrategia como una forma de mejora de las enseñanzas y por ende de la adecuación de nuestro sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior.

El aprendizaje debe ser un reto importante, la formación debe primar sobre la información, lo que sin duda estimulará el hábito de estudio y por tanto facilitará la formación a lo largo de la vida.

Deberán incentivarse las capacidades y habilidades que potencian el trabajo en equipo, la iniciativa y la capacidad de gestión, sin perder la frescura y la ilusión necesarias para enfrentarse a una actividad profesional altamente competitiva y cambiante.

Las tendencias actuales de la educación urgen a los países a que asuman la responsabilidad de consolidar una formación integral de los ciudadanos que conecte su realidad formativa con su vida cotidiana, independiente de la etapa formativa en la que se aborden.

Los principios desde el punto psicopedagógico son los de aprender a ser, aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a convivir. Principios a partir de los cuales ir construyendo una formación que permita al individuo adaptarse a su entorno, adaptarse a las situaciones particulares de convivencia, de realización personal y profesional.

La Ley Orgánica de educación [LOE, 2006] en su Preámbulo ya manifiesta una especial preocupación porque se desarrolle en los estudiantes la capacidad de aprender por sí mismos, lo que en el mundo universitario desde la psicología de la educación denominamos aprendizaje autónomo.

#### LA BÚSQUEDA DEL APRENDIZAJE EFICAZ DENTRO DE LA MEJORA EN LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Es en este marco en el que debemos situar la búsqueda por la mejora en el aprendizaje eficaz de nuestro alumnado. Un aprendizaje eficaz entendido como un aprendizaje que le va a ayudar a desenvolverse en la práctica cotidiana y en la práctica profesional.

Para ello contaremos con las habilidades del alumnado, con sus capacidades, capacidades que intentaremos optimizar en lo posible, y con ellas deberemos, además, estimular y posibilitar el desarrollo de sus competencias.

Con este propósito se ha optado por la forma actual de presentar las diferentes enseñanzas que llevarán al alumnado a conseguir las competencias esperadas en las diferentes áreas de aprendizaje.

Se busca que el alumnado adquiera la formación necesaria y suficiente que le permita demostrar sus habilidades, sus capacidades, de la forma más adecuada según lo requiera la situación concreta en la que se encuentre.

Que sepa utilizar las estrategias más adecuadas para dar solución a los diferentes problemas planteados. Acudir a las distintas y variadas fuentes de información de manera eficiente, con objeto de obtener óptimos resultados ante las demandas planteadas.

Que su conocimiento no se quede en un almacenamiento de información. Información que no sabe utilizar para resolver un problema, información que no sabe reorganizar para dar respuesta a un dilema planteado.

Preparar al alumnado de manera específica para que sepa utilizar toda esa información que tiene a su alcance, pero que no se quede en una mera acumulación de datos que más o menos sabe aprovechar para su rendimiento académico en materias concretas de su aprendizaje pero con la que no conecta desde otras disciplinas, desde otras áreas, como si se tratara de casillas delimitadas e inconexas de conocimientos, que no le ayudan a tomar decisiones, a mostrar sus destrezas, sus potencialidades, sus recursos, sus avances en definitiva.

Se busca la transferencia de los aprendizajes, respetando los diferentes grados de profundización, los diferentes niveles de maduración, las diferentes potencialidades, pero se busca la transferencia desde la propia transferencia no presuponiendo que el aprendiz llegará a ella, sino partiendo desde ella y desgranándola en sus diferentes elementos: habilidades, estrategias, conocimientos, es decir, competencias.

Buscando estrategias comunes en la resolución de conflictos, de dilemas, de toma de decisiones. Posiblemente la mayor diferencia que hay entre la manera de abordar los aprendizajes hasta hace poco y la que nos piden ahora estaría en que a la hora de trabajar con ello, de estructurar esos aprendizajes e incluso de valorarlos, tengamos más presente como va a poder aplicar ese aprendizaje adquirido, pensar en todo aquello que necesita desarrollar para llegar a aplicarlo y hacerlo explícito.

En cuanto a las diferentes estrategias o metodologías de trabajo, es cierto que estas estrategias vendrán, en buena parte, determinadas por los propósitos de los diferentes aprendizajes, también es cierto que una misma metodología, una misma estrategia de recogida de información, nos servirá posiblemente para la consecución de distintos logros en los aprendizajes académicos.

**EL APRENDIZAJE ES YA UN PROCESO DE INVESTIGACIÓN EN SÍ MISMO**

Se plantean los aprendizajes como un proceso de investigación, pero para que ese proceso de identificación funcione se deben cumplir una serie de prerrequisitos, requisitos que deben quedar asentados en las estructuras mentales del alumnado que a partir de esas estructuras se irán construyendo los aprendizajes, el enriquecimiento en su desarrollo a lo largo de toda la vida académica y profesional.

Todos tenemos presente que se busca que el alumnado sea capaz de materializar sus aprendizajes en aquellas situaciones prácticas en las que se va a encontrar. Poner en juego sus habilidades, sus destrezas, la forma de actuar, que le va a permitir dar muestras de lo que sabe y además aplicarlo de manera adecuada cuando la situación así lo requiera.



# Apuntes de Educación

Se trata de enfocar los aprendizajes desde la adquisición de esas capacidades y no tanto desde los contenidos específicos de las diferentes áreas de aprendizaje.

Se plantea un enfoque desde la eficacia, desde el análisis de todo lo que hay que poner en juego para llegar a un resultado eficaz, útil.

De ahí estos nuevos planteamientos, se necesita que el alumnado muestre sus capacidad de comunicación, resolución de problemas (o conflictos o dilemas), adecuación a la situación (contexto) en el que se encuentra, etc.

En definitiva se plantean los aprendizajes desde la búsqueda de las competencias que el alumnado necesita desarrollar a lo largo del proceso formativo, que le permitan desenvolverse convenientemente en su desarrollo personal y profesional. Se trata de buscar de qué competencias se trata y enfocar los aprendizajes desde la consecución de esas competencias.

En este punto es oportuno clarificar algunos términos para poder comprender mejor el enfoque que se está dando actualmente a los avances en materia de docencia universitaria, y por ende en materia de futuros profesionales. Veamos algunas de ellas, sin pretender ser exhaustivo sirvan estas de ejemplos clarificadores que delimiten la concepción de la cual se parte.

Así, por ejemplo la aportación de McClelland (1973) La competencia es una capacidad referida a una conducta observable que se realiza en la práctica profesional.

Boyatzis (1982) Características de la persona que hacen posible que tenga una realización eficaz o superior.

Eraut (1994) La competencia se refiere a lo que una persona conoce y puede hacer bajo determinadas circunstancias. Las competencias resultan de una combinación de conocimientos, capacidades y características personales (rasgos, actitudes, valores y creencias). Son un conjunto de conocimientos y habilidades que capacitan para una realización práctica eficiente.

Aquí el punto a destacar está en qué conoce y qué puede hacer para llevar a cabo una práctica eficiente.

Extraído de las aportaciones de Le Boterf (2000) La persona competente es la que sabe gestionar situaciones prácticas cada vez más complejas. Se trata de la aplicación de conocimientos teóricos a la práctica contextual.

OCDE (2005) Señala que una competencia es más que un conjunto de conocimientos y habilidades. Implica la capacidad de satisfacer demandas complejas, movilizando recursos psico-sociales (que incluyen habilidades y actitudes) en un contexto particular. Cada competencia-clave debe de contribuir a resultados valorados por la sociedad y los individuos. Ayuda a los individuos a satisfacer demandas importantes en una variedad de contextos.

En este contexto, España a través de la Ley Orgánica de Educación, pasa a considerar las competencias básicas como una meta educativa básica en la escolarización obligatoria (6 a 16 años; Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria).

Planteamiento que, afortunadamente, también se extiende a la formación universitaria. La búsqueda de un profesional eficaz, competente, preparado para asumir los cambios que en su campo de actuación se vayan produciendo.

## LAS COMPETENCIAS EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

Nuestra sociedad reclama ya profesionales preparados para los cambios actuales y para los cambios futuros; unos profesionales con una formación que les permita la actualización continua y una adaptación rápida y ágil.

De la apertura a situaciones novedosas y enriquecedoras del proceso educativo surge como posibilidad factible el sistema europeo de transferencia de créditos ECTS.

La aplicación de los ECTS, es válido, en tanto en cuanto, representa un esfuerzo por la actualización de los diferentes perfiles profesionales con carácter universitario, y una adecuación de las enseñanzas universitarias, que partiendo del alumnado lo capacite para las demandas reales de su ejercicio profesional y para los cambios que se irán produciendo en los mismos. En definitiva se trata, ahora de determinar que competencias van a ser válidas para el desempeño profesional del alumnado universitario.

Estas demandas formativo-profesionales llevan consigo una serie de cambios, en las propuestas universitarias a nivel de perfil curricular, a nivel de exigencias y por ende a nivel de planteamientos docentes.

El nuevo concepto de crédito supone un reconocimiento del trabajo real del estudiante, incrementa la transparencia para entender mejor los diferentes sistemas educativos, fomenta la colaboración entre las universidades y el aprendizaje en cualquier momento y en cualquier tipo de enseñanza.

No obstante, la aplicación de los créditos ECTS en el fondo no dista sustancialmente del fondo ideológico que promovió en su día la reforma educativa en las enseñanzas obligatorias. Eso sí, respetando y teniendo muy presentes la idiosincrasia de las enseñanzas en el ámbito universitario.

La similitud entre los cambios estratégicos que este nuevo sistema promueve con los cambios que los profesionales de la educación defendemos ya desde hace unos años ha hecho que un buen número de profesionales de la docencia universitaria se adhiera con facilidad a la propuesta de cambio, a la búsqueda de la adaptación de las enseñanzas universitarias a todo aquello que desde la psicología de la educación y del desarrollo se defiende, el aprendizaje autónomo del alumno guiado por el docente.

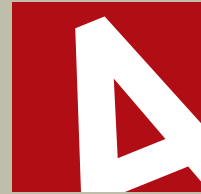
Búsqueda que se ha iniciado con un análisis de aquello que se considera que la sociedad demanda al futuro profesional y que se concreta en primer lugar en un perfil académico-profesional del que se derivan unos objetivos y competencias a conseguir, y a partir del cual se delimitan de qué manera contribuye cada una de las asignaturas, de forma específica pero íntimamente interrelacionada con todas las demás, en la formación del currículo que dé respuesta a las demandas planteadas.

Si bien es cierto que todo ello implica una serie de cambios en varios ámbitos de trabajo y de actuación, quizás el más significativo se produce en la metodología docente. Metodología que incluye no solamente la manera de trabajar del docente, también los materiales que va utilizar, el tiempo de dedicación que dará a cada alumno unido a la calidad de la misma, la personalización en la forma de abordar el reto del aprendizaje así como la forma de evaluación que será utilizada a lo largo de todo el proceso como retroalimentación para informar al alumnado y para que el alumnado nos informe a nosotros y a partir de ahí introducir las modificaciones en las guías de aprendizaje casi individualizado que supondrá esta forma de entender la calidad universitaria.

El reto que supone el proceso de convergencia europea en materia de educación superior ha servido de incentivo para plantearnos de manera más concreta y perfilada un verdadero cambio de metodología docente. Metodología que impulse el aprendizaje autónomo del alumno/a, partiendo de la concepción del aprendizaje eficaz, al que anteriormente se aludía, dotando de un contenido verdaderamente significativo a las tutorías y proporcionando una mayor participación del alumno/a en el aula.

La acción tutorial se convierte así en una herramienta metodológica característica de la enseñanza universitaria. La función de los profesores estará más centrada en funciones de tutoría, orientación y coordinación de trabajos. Se deberá ir dejando en manos de las nuevas tecnologías la capacidad de transmitir información y dedicarse más a la atención personal de sus alumnos, desarrollando al mismo tiempo un proceso de evaluación que proporcione a los estudiantes retroalimentación sobre el origen de sus dificultades y el modo más adecuado de superarlas.





Implica un concepto de enseñanza más amplio. Al profesor/a se le pide que guíe al alumno a través de un conjunto de actividades educativas donde la clase presencial es un elemento para la consecución de una serie de competencias en la que los conocimientos son una parte. De manera que no son sólo las horas de clase las que deben contarse como dedicación sino el conjunto de las tareas que se le pide en cada caso, su planificación detallada el seguimiento de las actividades o las experiencias educativas y su evaluación.

La formación del Maestro constituye el referente básico de la demanda social a una Facultad de Educación que persigue la formación de maestros. La formación que reciben los estudiantes de magisterio depende de cómo se contempla la situación educativa y la función que en ella tiene el maestro.

Desde la perspectiva actual se transforma la concepción que se tiene del profesor. Pasa de ser un técnico que debía dominar un conjunto de destrezas y conocimientos a un profesional que debe incluir dentro del repertorio de sus actividades el establecer objetivos, buscar información relativa al alumnado y al vitáe, seleccionar diversos métodos y recursos de enseñanza, etc.

Como consecuencia el docente se convierte en un investigador continuo de su propia práctica y para ello hay que capacitarlo, basándose en el conocimiento científico. Esta concepción supone que el profesor es un mediador entre lo que debe aprenderse y la personalidad del que aprende. Se espera que adquiera las capacidades relativas al saber, encargadas de estimular el aprendizaje autónomo, de enseñar a razonar, de investigar y tener una actitud valorativa crítica, al saber hacer procurando la aplicación al campo de la experiencia del alumno, y de facilitar la adquisición de los conocimientos básicos de nuestra cultura, y aquellas relativas a la "relación interpersonal" [ser] para suscitar un clima de interacción constante, enseñar a participar activamente, mostrarse a los alumnos como fuente de recursos y procurar que el alumno reflexione sobre sí mismo y sobre los demás.

Formaran, por tanto, parte de las tareas del docente aquellas relativas a la diagnosis que llevan al análisis de realizar un análisis de necesidades, posibilidades y objetivos para la elaboración del diseño de la enseñanza, facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar los medios y procedimientos que posibilitan el buen funcionamiento del proceso, evaluación, motivar y potenciar el auto-concepto y la autoevaluación, desarrollo del currículo respetando el ritmo de aprendizaje, seleccionar los recursos para el aprendizaje crítico, y competencias en la gestión y administración de la enseñanza.

Todas estas funciones del maestro, ya vengan referidas a la enseñanza, ya al centro educativo y a su entorno, tienen un carácter profesional, exigen del profesor habilidades, actitudes y conocimientos específicos. Para desempeñar estas funciones el maestro necesita una formación profesional en los campos científico profesional y personal que se pueden concretar en: la dirección de la enseñanza bajo condiciones concretas de nivel y tipo de enseñanza, el desarrollo y estímulo de la capacidad para mantener relaciones interpersonales, y el desarrollo de actitudes positivas.

Se enmarca, así, la formación del maestro en un nuevo rol docente que profundiza en el conocimiento científico de las situaciones educativas y en la capacidad para responder ante situaciones sociales complejas; el maestro debe ser un profesional capacitado para tomar decisiones en el proceso de enseñanza. La cuestión no está en que el futuro maestro aprenda una serie de "recetas" docentes para desenvolverse en la situación educativa, sino en capacitarlo para interpretar los parámetros de dicha situación, diagnosticarla convenientemente y tomar las decisiones oportunas para asegurar la buena marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El nuevo perfil profesional de los profesores propuesto en la Reforma del sistema educativo no universitario es el de un profesional autónomo, reflexivo, cuya función básica es mediar la interacción de los alumnos con el conocimiento, capaz de analizar y evaluar su práctica, y de tomar decisiones curriculares (diseñar, desarrollar y evaluar el currículo), propiciadas por la adopción de un modelo curricular abierto, y adecuadas a las características concretas del contexto en que se desarrolla la enseñanza, de colaborar con otros profesores y otros profesionales, así como estar integrado en la comunidad educativa y social que le rodea. Estos objetivos y funciones del docente hacen que tenga que ser considerado como un profesional capaz de poder responder a los problemas y necesidades que plantea la situación educativa.

La formación del profesorado tiene que responder a la necesidad de impartir una educación integral, atendiendo a todas las facetas



del desarrollo de la personalidad del alumnado. El maestro en el ejercicio de su profesión debe impartir conocimientos, pero además debe estimular el desarrollo intelectual, afectivo, social, moral y físico de sus alumnos. Lo que exige de él unos conocimientos adecuados y unas habilidades para diseñar y desarrollar programas que logren esa formación integral.

El maestro debe estar capacitado para comprender el curso del desarrollo de los alumnos, la dinámica de su personalidad, las variables de su comportamiento y el papel de la educación en el modelamiento educativo de estos aspectos del alumno. El maestro tiene que ser un experto en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Debe tener recursos para comprender y manejar el proceso educativo, debe conocer, para poder controlar, las variables que condicionan dicho proceso: de los sujetos, ambientales, instruccionales y organizativas.

**EL PROCESO INSTRUCCIONAL QUE DEFINE LA FORMACIÓN DE MAESTROS DEBE ESTAR ORIENTADO HACIA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, NOS REFERIMOS AHORA A LA METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA, NO A LA FORMACIÓN EN TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE INVESTIGACIÓN.**

Si el objetivo es formar a un profesional de la educación que sea un configurador del currículo, mediador del aprendizaje, reflexivo e investigador de su propia práctica educativa, los procedimientos instructivos para esto han de estar en consonancia con aquellos objetivos. Debemos, por ello, ser mediadores entre nuestros alumnos y los contenidos de aprendizaje, orientar su propio aprendizaje, discutir con los alumnos sobre el estudio previo de los contenidos, poner en interrelación la teoría con la práctica, desarrollar métodos de trabajo intelectual, atender y potenciar la motivación como factor que garantiza el éxito a largo plazo, utilizar técnicas y procedimientos instruccionales variados y configurar un clima de aprendizaje adecuado.

El marco general de los objetivos que orientan la formación del futuro maestro está definido por las directrices curriculares y las funciones que está llamado a realizar, por tanto la formación que debe recibir le debe garantizar la preparación psicopedagógica, el rigor científico y el nivel cultural necesarios para asumir la función que le asigna la sociedad, en general, y la Reforma Educativa, en particular.

La metodología a utilizar para conseguir diferentes objetivos debe tender a establecer un clima de aprendizaje donde se den unas relaciones interpersonales satisfactorias, a procurar una participación e implicación del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje, a estimular una motivación intrínseca que favorezca el aprendizaje significativo, a modelar una serie de actitudes positivas hacia los alumnos, la enseñanza y la profesión en general, y a iniciar y/o estimular los métodos de trabajo intelectual, base de la formación permanente.

Considerando lo señalado, el perfil profesional del maestro, las funciones del profesor ante la Reforma Educativa, y los planteamientos generales de formación, podemos resumir el rol docente como una función que ha de responder a los problemas y necesidades que plantea la situación educativa, exigiendo para todo ello un conocimiento psicoeducativo que, entre otras funciones, permita al futuro maestro: tener en cuenta las diferencias individuales y las necesidades educativas especiales de los alumnos, ello requiere poseer un conocimiento de las variables de enseñanza/aprendizaje que lo condicionan, y determinan sus resultados, así como los condicionantes evolutivos de los alumnos, y el análisis de la situación y del contexto educativo, y experimentar e investigar en el propio medio los resultados de la práctica educativa.



El maestro ha de conocer el papel que ha de jugar como mediador entre el conocimiento y el alumno para facilitar un aprendizaje significativo. La visión constructivista del aprendizaje establece que éste ha de ser una construcción propia del sujeto para que sea asimilado haciéndolo significativo. Esta construcción y asimilación progresiva se realiza desde el nivel inicial y según el ritmo del alumno.

## LA ADECUACIÓN DE LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, A PARTIR DE LAS COMPETENCIAS

El docente, en nuestro caso universitario, debe cambiar su rol de transmisor de información para actuar como un mediador en el proceso de aprendizaje. Con la aplicación de los ECTS tendrá, entre sus tareas, la de elaborar guías de aprendizaje que asegure que el alumnado alcance los objetivos planteados a las características particulares del sujeto que aprende.

Se trata, pues, de una enseñanza más personalizada en la que el esfuerzo del alumnado juega un papel relevante.

Seguimos con el convencimiento de que un punto clave para el proceso de mejora continua de la calidad docente que hemos emprendido es lograr la implicación y participación de los alumnos. Participación que no se refiere únicamente a la que se produce en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos de las asignaturas, sino también en el hecho de solicitarles su opinión sobre esos contenidos, la metodología y, como hemos señalado, el sistema de evaluación.

Pero evidentemente para ello deberá ponerse en marcha un nuevo sistema que facilite, por un lado el tiempo de dedicación que el docente puede dedicar a cada uno de sus alumnos. Por otro, se deberá poner en marcha todo un sistema que facilite que el alumnado tenga a su disposición recursos materiales y técnicos que le permitan un mejor acceso a las fuentes documentales, a los materiales de trabajo, etc.

En este nuevo escenario, el docente idóneo será aquel que es capaz de empatizar con sus alumnos mediante una relación personalizada, que domina la materia, la comunica de manera comprensible, estimula la participación de los alumnos y realiza de forma adecuada la retroalimentación del proceso, de manera que, ésta cumpla con su función de orientar el proceso de adquisición de los objetivos propuestos.

La formación del Maestro constituye el referente básico de la demanda social a una Facultad de Educación que persigue la formación de maestros. La formación que reciben los estudiantes de magisterio depende de cómo se contempla la situación educativa y la función que en ella tiene el maestro. Hay que partir de un modelo de maestro y de un modelo de formación. Así pues, en el tema de la formación del maestro hay perspectivas diversas, una desde lo puramente profesional, destacando el análisis de funciones y tareas, las demandas de la Reforma Educativa, y las que la sociedad plantea a niveles políticos, económicos y culturales; y otra del campo de conocimientos educativos que guían las decisiones que se tomen en este campo.

El nuevo perfil profesional de los profesores propuesto en la Reforma del sistema educativo no universitario es el de un profesional autónomo, reflexivo, cuya función básica es mediar la interacción de los alumnos con el conocimiento, capaz de analizar y evaluar su práctica, y de tomar decisiones curriculares (diseñar, desarrollar y evaluar el currículo), propiciadas por la adopción de un modelo curricular abierto, y adecuadas a las características concretas del contexto en que se desarrolla la enseñanza, de colaborar con otros profesores y otros profesionales, así como estar integrado en la comunidad educativa y social que le rodea. Estos objetivos y funciones del docente hacen que tenga que ser considerado como un profesional capaz de poder responder a los problemas y necesidades que plantea la situación educativa.

Una vez determinados cuales debían ser los objetivos básicos al finalizar los estudios y que por lo tanto preparaban al alumnado, en un primer paso, para la realización de su ejercicio profesional como docente en un centro escolar, se diseñaron aquellas competencias que debían ir adquiriendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para los docentes universitarios también es un reto de investigación valorar y adecuar su metodología, estrategias, recursos materiales, etc. a las nuevas necesidades que la sociedad nos reclama, posibilitando la óptima preparación para el desempeño profesional que ampara los estudios académicos en los que están ubicadas nuestras materias de trabajo, nuestras asignaturas, nuestra investigación.

Todo este proceso nos ha permitido ya detectar algunas deficiencias, algunas necesidades, nuevas formas de abordar la relación con nuestro

alumnado, nuevas formas de recoger información de ellos que nos permita guiar de forma más adecuada sus aprendizajes. En definitiva, asumir ya la tutoría como algo necesario sin la cual todas estas consideraciones metodológicas van a resultar faltas de contenido.

Es indudable que para que este nuevo modelo tutorial pueda implantarse con garantías, una pieza clave es la motivación del profesorado. Para favorecer tal motivación es necesario incentivar algunos aspectos considerados como requisitos previos: formación específica previa y apoyo técnico, el establecimiento de incentivos, unas condiciones organizativas y materiales que hagan viable una actividad tutorial de calidad, una reducción considerable respecto a la ratio de alumnado actual, unos recursos materiales disponibles reales que faciliten la realización de las diferentes tareas, una valoración de la tarea docente universitaria que le otorgue la relevancia que realmente tiene en el proceso de formación de los diferentes profesionales, etc.

Analizada la situación en la que se encuentran los diferentes profesionales, sea cual sea su especialidad, detectadas las necesidades para aunar formación y ejercicio profesional se ha pasado a la concreción de una serie de propuestas de mejora. Propuestas que en el ámbito universitario se ha perfilado en una búsqueda de la calidad en la enseñanza. Búsqueda que en el contexto europeo ha derivado en un objetivo común, contribuir a la formación de un profesional eficaz, con todas las connotaciones que el término implica.

El perfil de ese profesional eficaz pasa por una descripción de todas aquellas competencias que deberá poseer al finalizar sus estudios de grado y sobre las que podrá ir profundizando en estudios a lo largo de su vida.

A partir de la búsqueda de propuestas metodológicas que nos permitan la consecución de ese profesional eficaz, con unas competencias perfiladas, podremos investigar a cerca de la manera más eficaz de llegar a nuestro objetivo, común a todos los docentes, que el alumnado adquiera un aprendizaje eficaz que le permita asentar las bases necesarias y suficientes para la consecución de sus logros académico-profesionales.

## BIBLIOGRAFÍA

Carrasco, V y Pastor, F. (2007) El canvi de la cultura docent en la universitat. Aportacions al nou disseny curricular. En Roig, R., Blasco, J., Cano, M. A., Gilar, R., Grau, S. i Lledó, A. Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior. (pp. 91-108) Alcoi: Marfil

González, C., Gilar, R., Mañas, C y Pérez, A. M. (2006) "Estudio empírico sobre la implantación de una guía docente en la asignatura de Psicología aplicada a la educación física en el ámbito educativo, según los parámetros del Espacio Europeo de Educación Superior." En M.A. Martínez i V. Carrasco (ed.) La construcción colegiada del modelo docente universitario del siglo XXI. (pp 339-356). Alcoi: Marfil.

González, C., Mañas, C y Gilar, R., (2006) "Los ECTS y la implantación de nuevas metodologías en el ámbito universitario: enseñanzas de grado. Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar (diplomatura de Magisterio)." En M.J. Frau y N Sauleda (ed.) La reconfiguración curricular en el escenario universitario. Redes de Investigación Docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Vol. II. (pp 345-358) Alcoi: Marfil.

Frau M.J. y N Sauleda (ed.) (2007) Modelos de organización de profesores en la educación universitaria. Redes de investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior. Vol II Alcoi: Marfil.

Informe de la Comisión de Evaluación del Diseño de Títulos de Grado de Magisterio. (2004).

Ministerio de educación, cultura y deporte (2003) La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento Marco.

Nieto, J. M. (2004) Estrategias para mejorar la práctica docente. Madrid: Editorial CCS.

Pagani, R. (2002) Informe técnico. El crédito europeo y el sistema educativo español, Madrid: MECED.

Zabalza, M. A. (2003) Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea.





# Jornada escolar continuada. La problemática de su aplicación

Cada año, desde los últimos cursos del pasado siglo, resurge de forma reiterativa el problema de la implantación de la jornada escolar, continuada o partida. Es una auténtica serpiente de verano y forma parte de la literatura clásica docente. Cientos de Seminarios y Jornadas vienen jalando el último decenio con todo tipo de enfoques del tema objeto de nuestra consideración en el día de hoy. Aún se planteará en otras muchas instancias y escenarios en los próximos años.

I. Y, sin embargo, no pierde actualidad. El debate abierto sobre la cuestión viene confrontando y, en ocasiones, enfrentando a distintos sectores de la Comunidad Educativa y de la práctica totalidad con la Administración.

Sin embargo, es frecuente dejar de lado, o no poner en el centro de la polémica, al principal protagonista y objeto fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, como es el alumno. Nada se puede hacer sin situarle en el centro del foco de atención. Su existencia justifica todo el sistema.

La jornada escolar más frecuente, la que regula la Orden de 29 de junio de 1994, modificada por la de 29 de febrero de 1996, es la jornada partida, en sesiones de mañana y tarde. En la Comunidad Valenciana viene determinado por la Orden de 11 de abril de 1998, que establece el Calendario Escolar. Pero después tanto la LOGSE, como la LOCE, y actualmente la LOE, ampliando la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, han dejado un camino para adaptar la jornada escolar a las necesidades de los mismos. En este sentido durante el último decenio se ha venido imponiendo un modelo de jornada continuada, alternando con la partida y en ocasiones un tercero de tipo mixto. En "El Boletín" de Fete-UGT de Octubre del 2007 se refleja la tabla ilustrativa de la

situación en las distintas comunidades y, salvo Aragón, Cantabria, Euskadi, territorio MEC, Madrid, con excepciones, y la Comunidad Valenciana, en las restantes autonomías se contemplan otras modalidades de jornada escolar, siempre en convivencia con otra partida e incluso una tercera de tipo mixto.

En cuanto a su planteamiento en otros países de nuestro entorno algunos como Dinamarca, Alemania o Italia han implantado la jornada única de mañana, o mixta en Francia (libre la tarde de los miércoles) y Luxemburgo (dos días a la semana con tardes libres). Contrariamente algunos países como Uruguay o Brasil están volviendo a la jornada doble, de mañana y tarde (Fuente: "La jornada Escolar en Europa" Stea).

En el caso de la provincia de Alicante, la que mejor conozco, la práctica totalidad de los Institutos de Secundaria y Bachillerato funcionan en régimen de jornada única, de 8 u 8.30 a 15.00 horas. Como deben cubrir 30 horas para el primer ciclo de la ESO, 32 horas para el Segundo Ciclo y 33 horas para el bachillerato, el alumnado debe perma-

necer en el centro entre 6 y 7 horas para poder atender a la carga lectiva. Solamente 12 centros tienen régimen de mañana y tarde. Todos ellos se han acogido a la preceptiva autorización que contempla la normativa.

II. El profesorado, en general, es partidario de disponer de las tardes libres dentro de una jornada única de mañana. Pero no se puede decir que haya unanimidad en ese sentido, por lo que hay un enfoque divergente dentro de los Claustros.

Entre las madres y padres, representadas por las AMPAS, hay un sentimiento generalizado en contra de ese tipo de jornada, muy especialmente en Educación Infantil, Primaria y no digamos en Educación Especial. Razones de todo tipo, pero especialmente las relacionadas con la jornada laboral, han conducido a fuertes enfrentamientos con el profesorado y la Dirección de los Centros Educativos que plantean ese régimen horario.

Por último, los alumnos de Secundaria y Bachillerato, y aún más los de los Ciclos Formativos, hacen causa común





## Informes

con los profesores, por lo que pueden dejar en minoría al sector de padres y madres en el Consejo Escolar. Para alcanzar las tres cuartas partes que se precisan para plantear el cambio casi siempre cuentan con el personal no docente, administrativo y de servicios.

III. La Enseñanza Privada, concertada o no, mantiene mayoritariamente en los niveles de Infantil, Primaria y en menor medida en Secundaria la jornada partida. Esta situación ensancha aún más la diferencia con la pública. Esta última aparece más tensionada por intereses corporativistas, con apoyo sindical, que la privada. Alguien ha llegado a preguntarse, ¿pero es pública la Escuela Pública? Es decir, ¿atienden prioritariamente a los intereses del alumno/alumna y de la sociedad entorno?

En cuanto a los padres/madres o tutores/tutoras no siempre se cuestionan las ventajas de tipo psicopedagógico o metodológico que pudiera derivarse de esa organización horaria. En muchos casos, angustiados por sus propios horarios laborales, acusan al profesorado y a la Dirección de buscar una situación de privilegio. Es el síndrome de la guardería del que son acusados por el cuerpo docente.

IV. La Administración se encuentra así en un callejón sin salida. La experiencia demuestra que, en muchos casos, las actividades extraescolares o de formación que se programan en los centros al plantear el nuevo modelo de jornada terminan por languidecer y, en ocasiones, desaparecen. Han de competir con otras externas al sistema escolar, más caras, pero que tienen una oferta más amplia y rica en actividades. Cursos de idiomas, disciplinas deportivas, arte, música, etc. Con lo que se plantea una discriminación de tipo económico entre alumnos con familias acomodadas y los de escasos recursos, que sólo pueden acceder a las actividades del centro si son gratuitas. En otras ocasiones habrá que competir con las corporaciones locales y otras entidades municipales.

Las diferencias económicas y sociales se hacen presentes entre las propias familias. Las más acomodadas, con profesionales liberales, funcionarios, rentistas, etc., se acomodan bien al régimen de jornada única continuada, pero los trabajadores, con horarios laborales partidos y puestos de trabajo a bastante distancia de su domicilio y del centro, terminan chocando con los demás padres/madres. Esta situación se hace más grave en los tramos de edad de Infantil y Primaria.

La realidad es que otros factores que encarecen los costos del puesto escolar, tal como los comedores, el transporte, consumo de energía, trabajadores auxiliares, etc. pueden suponer una tentación para la Administración al ser susceptibles de reducción, aunque no sería políticamente correcto reconocerlo y especialmente penoso es el desaprovechamiento de la red al permanecer parcialmente sin uso. Sería entonces cuestión de buscar una segunda funcionalidad a determinadas instalaciones, quizás abriéndolas al propio barrio (bibliotecas, instalaciones deportivas).

V. Por último, ¿alguien se ha planteado en qué forma afecta al niño o al adolescente tal horario escolar? ¿Los ritmos escolares, la cronobiología, la cronopsicología, el empleo y la valoración y administración de los tiempos por el niño se están teniendo en cuenta? En este sentido recomendaría los trabajos de las jornadas organizadas por el Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico Diferencial, que, en colaboración con el Seminario Internacional Complutense, se celebraron el 5 y 6 de Abril del 2002 bajo el título de "Ritmos psicológicos y Jornada Escolar" y que se celebraron en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense. Aunque no pretenda "psicologizar" el entorno escolar, algunos de los aspectos tratados, entre otros, por el profesor Fernández Enguita, resultan esclarecedores para un nuevo enfoque mucho más adecuado de la problemática que ahora tratamos.

**Arnaldo Martínez Calvo**



# Separación educación-universidad

Una de las sorpresas que nos deparó el resultado de las últimas elecciones generales fue que en el nuevo organigrama del Gobierno las universidades salen del antiguo Ministerio de Educación para integrarse en un nuevo Ministerio de Ciencia e Innovación. Esta separación supone una división educativa por niveles de enseñanza, ya que mientras Primaria, Secundaria y Bachillerato siguen dependiendo del Ministerio de Educación, Política Social y Deportes, como ahora se denomina, las Universidades pasan a hacerlo del Ministerio de Ciencia e Innovación. Llama la atención el hecho de que una Catedrática de Universidad, como Mercedes Cabrera, con tanta experiencia universitaria continúe en un Ministerio donde ya no está la Universidad, al mismo tiempo que para el nuevo Ministerio se nombra a Cristina Garmendia con experiencia, fundamentalmente, en el campo de la investigación aplicada.

Esta separación ha provocado opiniones de todo tipo entre los miembros de la comunidad universitaria. Quienes recelan de esta división indican que la Universidad no puede ser entendida como si fuese un organismo aparte, como si no existiese ninguna relación con Educación y solamente hubiera una vinculación con la investigación y con el mundo empresarial. Asimismo, no parece aconsejable la desconexión que ahora se establece entre el bachillerato y la universidad. Cuando estamos inmersos en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior lo razonable sería adecuar también el bachillerato a la nueva situación universitaria; sin embargo, en estos momentos, esta separación puede repercutir negativamente en la preparación de los futuros alumnos que accedan a la universidad.

Como queriendo entonar el "mea culpa" por este cambio, el nuevo Secretario de Estado de Universidades, Marius Rubiralta, se ha apresurado a decir que será necesario establecer puentes con el Ministerio de Educación para evitar que se rompa el hilo conductor que une todo el proceso educativo. Llama la atención el hecho de que este catalán que ha sido rector de la Universidad de Barcelona participe en este nuevo proceso, dado que en Cataluña la Educación superior se engloba desde el año 2006 en un departamento de Innovación, Univer-

sidades y Empresas y esta distribución está teniendo una amplia contestación por parte de las universidades de aquella autonomía, como lo prueban las declaraciones del rector de la Universidad Autónoma de Barcelona que manifiesta que en la Generalidad "las universidades y la ciencia están mezcladas en una macroconsejería con industria, empresa, comercio, turismo y artesanía lo que hace cada vez más evidente la disfunción de este modelo".



Asimismo el nombramiento para la Secretaría de Estado de Investigación de Carlos Martínez, que ha dirigido desde el año 2004 el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pone de manifiesto el apoyo que se quiere dar a la investigación. Sin embargo, el Sr. Martínez deberá cuidar sus planteamientos para evitar que las universidades se conviertan -como se teme en amplios sectores de la comunidad universitaria- en instrumentos productivos enfocados al mundo empresarial y al sector industrial. El camino que se ha de recorrer a partir de ahora no es fácil, pues la investigación española no se encuentra muy boyante. Además, las pretensiones que se marcaron en la Conferencia de Lisboa del año 2000 de construir para el año 2010 el Espacio Europeo de Investigación (EEI) no se han alcanzado y la situación actualmente se encuentra igual o peor que antes. Si nos comparamos con Estados Unidos, Europa y concretamente España suspenden en política de investigación y sufren un retraso de aproximadamente 20 años. Esta situación se confirma en la publicación Academic Ranking of World Universities 2007 en la que se indica que de las 535 universidades más prestigiosas del mundo, 314 se encuentran en Norteamérica, 138 en Europa y sólo una en España. Si a estos datos se añade el hecho de que en nuestro país el 70%, aproximadamente, de la investigación se realiza en las universidades debemos concluir que el

panorama es desalentador y consecuentemente el trabajo que espera a nuestras autoridades ministeriales es arduo y con perspectivas de futuro poco halagüeñas.

A todo lo indicado tenemos que añadir otras rémoras que tendrán que subsanarse, como es el hecho de que un español tarda 18 años en formarse como científico frente a los 12 que se necesitan en Estados Unidos. Asimismo en el tema de la movilidad también tenemos serias carencias, pues, según datos procedentes del Ministerio de Educación, en el año 2005 solamente el 20% de los estudiantes de doctorado decide desplazarse al extranjero y de éstos el 14% lo hace fuera de la Unión Europea. Lo lamentable es que en la mayoría de los casos al volver a España estos investigadores no encuentran trabajo y su antigua plaza la ocupa otro investigador que no se ha marchado.

Otra cuestión básica que tenemos que preguntarnos es cómo afecta a la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior esta separación entre Educación y Universidades. La primera impresión que se tiene es que los temas de la universidad al Sr. Presidente del Gobierno le preocupan muy poco. Como muestra el hecho de que las personas que se ocupaban de la adaptación al EEES en el antiguo ministerio de la Sra. Cabrera ya no están y ahora en el nuevo ministerio de Universidades hay nuevas personas que tendrán que ocuparse de este tema. Con la perspectiva del año 2010 lo razonable hubiera sido la continuidad y no la ruptura ya que ésta es la tercera vez que cambia de manos la gestión de la adaptación en un periodo de dos años.

Lo que parece claro dentro de la política del nuevo gobierno es que existe una apuesta por la investigación y por ello se la incluye en un ministerio independiente. Pero no debemos olvidar que en la universidad también está la docencia y que los alumnos universitarios reclaman una buena enseñanza cuando cursan sus estudios. Ahora que está disminuyendo el número de alumnos no podemos descuidar esta parcela educativa si es que queremos atraer a nuevos alumnos que curiosamente con el importe de sus matrículas colaboran en la financiación de las universidades.

José María Hernando Huelmo



# Jornadas sobre la formación inicial del profesorado organizadas por el Consejo General de Colegios

## LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL MARCO DE LAS IV JORNADAS DE ALMAGRO

Del 7 al 9 de julio ha tenido lugar la IV Escuela de Verano organizada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, con la inestimable colaboración del Ministerio de Educación y de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. Esta Escuela de Verano, que se celebra en Almagro a principios de julio, es ya un clásico.

Este año, por cuarta vez y con la asistencia de un centenar de personas de todo el Estado, ha discurrido bajo el título de *El ejercicio profesional docente a debate*.

La profesión docente es por sí el tema propio de los Colegios de Licenciados. Sin embargo, el momento en que vive la profesión y la educación en general nos ha impulsado a profundizar en los tres aspectos: formación, ejercicio y evaluación.

El desarrollo de las reformas propuestas por la LOE, la heterogeneidad de un alumnado cada vez más plural y, sobre todo, el nuevo modelo de formación inicial del profesorado en el marco del espacio europeo de educación son sólo algunos de los factores que invitan a una nueva mirada sobre la profesión docente, una mirada que, por lo que han supuesto estas Jornadas, se nos atoja profunda, actual y de largo recorrido.

## LOS PRIMEROS AÑOS TROQUELAN LA CULTURA FUTURA DEL PROFESOR DOCENTE

La vida del profesional docente de secundaria tendrá en el futuro cambios y alternativas variadas tanto por los cambios sociales como por otros producidos en los valores y rituales de cada entorno. También se desarrollará



en varios centros; según estudios, entre cuatro y ocho.

Sin embargo, estamos seguros de que la cultura profesional del primer centro, o mejor, del centro en que pasará los dos o tres primeros años, "troqueleará" de algún modo y dejará una profunda impronta en su estilo profesional, en su compromiso con la educación e incluso en su sentido deontológico.

Esta idea nos conduce rápidamente a pensar en la renovación de la formación inicial en el sentido de potenciar la educación en la práctica.

A la vez, la evidencia de una profunda renovación generacional en los próximos años ha llevado al Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias a desarrollar, juntamente con el Instituto Superior de Formación del Profesorado del Ministerio y con la

Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación (ANECA), un trabajo de investigación que nos ofrezca pautas para detectar cuáles son los centros más apropiados para formar en la práctica a los nuevos profesores.

Estas tres entidades han trabajado durante todo el curso visitando centros, debatiendo con un buen grupo de expertos de primera línea, y sometiendo nuestros resultados a un tratamiento estadístico riguroso. La conclusión es clara: es necesario escoger los centros más apropiados para esta formación inductiva.

En la misma línea, el Ministerio, en la Orden 3858/27 de diciembre de 2007, establece que los centros participantes en el practicum del nuevo Máster de Secundaria "habrán de ser reconocidos como centros de prácticas así como los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes".



## Congresos

Así pues, este trabajo y sus resultados, que serán ofrecidos a las administraciones educativas y a las universidades en breve, pedía no solamente un debate público y más aportaciones de los profesionales docentes, sino también una plataforma para su presentación pública, que se ha sustanciado en estas Jornadas.

### LAS IV JORNADAS DE ALMAGRO

Almagro es una ciudad alegre. Durante los calurosos días de julio, sus gentes se refugian en los interiores naturales o artificialmente frescos. A la caída de la tarde y, sobre todo, de noche, la ciudad se anima. y el Festival de Teatro Clásico llena de arte y poesía los patios de los palacios barrocos, especialmente el del Corral de Comedias. A la salida, la histórica Plaza es el marco de comentarios y refrescos hasta la madrugada.

En este ambiente hemos trabajado por separado los tres ámbitos, que se han desarrollado en el Centro de la Mujer y en Salón de Plenos del Ayuntamiento de Almagro, y se han ilustrado con cuatro conferencias plenarias realizadas en el magnífico Palacio barroco de los Condes de Valdeparaíso.

### LAS CONFERENCIAS

Ferran Ruiz, del Consejo Superior de Evaluación de Cataluña, nos hizo ver en la conferencia inaugural cómo va a ser la educación en el siglo XXI. Partiendo de que los docentes que se forman hoy seguirán en ejercicio hasta la mitad del siglo, y dadas las transformaciones sociológicas que conocemos, postuló que los cambios no pueden ser más currículo, más materias, sino que necesitamos un golpe de timón importante. No estamos en una época de cambios, sino en un cambio de época. Necesitamos instituciones centradas en el alumno, más atentas al ejercicio de las competencias que a la memorización de contenidos. También es necesario transformar los roles de profesores y alumnos de forma que ambos se centren en aprender a gestionar la información disponible. Es necesario superar de una vez la estructura hora-profesor-grupo-materia-aula, y de proceder a diseñar entornos flexibles aptos para el trabajo individual y en equipo.

La conferencia de Javier Valle, de la Universidad Autónoma de Madrid, destacó la importancia de la formación inicial docente en la práctica. Hizo un interesante repaso de la situación y requerimientos de la formación inicial en Europa, aunque también presentó un estudio de casos de países más lejanos, como China. En el tramo final de su conferencia expuso el trabajo de investigación liderado por el Consejo General durante el curso, del que ha sido director, y formuló una conclusión inquietante: si el nuevo máster, que sustituye el CAP, no es capaz de organizar correctamente la formación práctica inicial en los mejores centros, la transformación será inútil. Aumentar la cantidad sin incidir en la calidad no nos llevará a ninguna parte. La burocracia es el mayor enemigo del cambio.

Eduardo García, de la Universidad de Sevilla y coordinador de innovación de ANECA, juntamente con Teresa Sánchez, técnica de ANECA, desarrollaron en la tercera conferencia y en el ámbito correspondiente el tema de la evaluación de las competencias docentes y de los centros de prácticas.

En este caso la misión evaluadora y acreditadora de la calidad educativa de la Agencia permitió a los ponentes plantear muy técnicamente no sólo la importancia de que existan legalmente centros de prácticas acreditados, sino también del hecho de que el título de

profesor de secundaria va a ser desde ahora acreditado y evaluado técnicamente de forma que sepamos con exactitud qué se ofrece bajo tal denominación.

Miquel Martínez, de la Universidad de Barcelona, impartió la conferencia de clausura en el Salón de Plenos del Ayuntamiento de Almagro, dibujando una visión general de las dificultades y retos del profesor de secundaria. Insistió en los cambios sociales, culturales y familiares, haciendo hincapié en las profundas transformaciones en los sistemas de información y, por tanto, de aprendizaje. Como alternativa planteó la idea de que el centro educativo como subsistema social y educativo está actualmente anclado en funcionamientos ya superados, con una dinámica laboral y organizativa tal que los objetivos se han difuminado en tradiciones obsoletas. Se hace necesaria entonces una nueva cultura docente en el aula, en el centro y en el entorno, orientada a la calidad y a la inclusión social. El tramo final de la conferencia abundó en temas que nos competen especialmente a los Colegios: el bienestar del profesorado, la concepción de la docencia como oficio y su compromiso ético y moral son características profesionales muy significativas para ser profesor de secundaria hoy.

El nivel de todas las ponencias ha sido extraordinario.





## Congresos

### LOS ÁMBITOS DE TRABAJO

Los ámbitos son espacios de trabajo, debate y aplicación práctica de las ideas formuladas en las conferencias.

El ámbito I lleva por título 'La formación del profesional docente'. En la sesión I, **Didáctica general y específica en la formación inicial del docente**, Montserrat Casas, del Departamento de Educación de la Generalitat de Cataluña, desgranó el proyecto que está desarrollando respecto al nuevo máster en el marco de la nueva Ley de Educación de Cataluña. Destacó su apuesta por la formación práctica, cuantitativa y cualitativamente, valorando la proporción entre materia disciplinar y contenidos específicos de la actividad profesional, como psicopedagogo, organización, política educativa, etc..

La segunda trató de **La exigencia de la formación permanente**, a cargo de Pablo Ramírez Perona, jefe del Servicio de Formación, Innovación e Investigación de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha, que protagonizó un debate sobre los requisitos de la formación permanente del profesorado.

En el ámbito II, 'El docente en ejercicio', impartió la primera sesión, **Las competencias docentes y el ejercicio profesional**, Mario Martín Bris, de la Universidad de Alcalá y vicepresidente del Consejo Escolar de Castilla-La Mancha. Su exposición fue muy clara y concreta, con ideas muy útiles para el trabajo diario en el aula.



En la segunda sesión, **Cultura docente de hoy y de mañana: ¿hacer mejor las cosas o hacer cosas mejores?**, Ferran Ruiz, del Consejo Superior de Evaluación de la Generalitat de Cataluña, llevó a la práctica sus ideas sobre el cambio que ya hemos comentado, bajando a los usos tópicos, vicios y virtudes de la práctica docente. El debate se focalizó en las dificultades de un ejercicio sometido a un exceso de cambios, en el trabajo en equipo y en la dificultad de superar las rutinas organizativas de los centros.

En el ámbito III, 'Evaluación de profesores y centros para la mejora', se debatieron los detalles de la evaluación por competencias del título de profesor de secundaria y de la acreditación de los centros de prácticas, temas en los que estamos todavía a ras de suelo y que será necesario construir. El conocimiento de la cuestión en otros países ayudó a hacer avanzar el debate.

La sesión I, y II del ámbito III las realizaron Eduardo García, de la Universidad de Sevilla y coordinador de Innovación de ANECA, y Teresa Sánchez Chaparro, técnica de Innovación de ANECA.

### CONTEMPLANDO EL CONJUNTO

Con cierta distancia, no es difícil vislumbrar algunas conclusiones muy generales:

- Las más importante, a nuestro entender, ya ha sido anunciada en este escrito: La nueva formación inicial será eminentemente práctica o no será.

- Una segunda, de importancia: los nuevos profesores de secundaria, ya preparados durante el grado en la materia correspondiente, accederán con el máster a la docencia, que ahora será una profesión regulada, acreditada y evaluada, y corresponderá a unas competencias determinadas. El tema no es baladí ni para los profesionales ni para los Colegios de Doctores y Licenciados, e invita a las administraciones competentes a pactar entre sí, con los Colegios de la profesión docente y con las universidades, los contenidos y competencias concretas que ANECA usará para la acreditación.

- Un tercer tema a destacar es la insistencia de los ponentes en diseñar un escenario de cambios aceleradores a lo largo del siglo XXI, que aconseja centrarse en competencias más que en contenidos y en el desarrollo personal del alumno más que en la adaptación disciplinar.

- Y, por último, cabe destacar que esta Escuela de Verano se ha consolidado definitivamente en el calendario de formación del profesorado y tiene ante sí un futuro esperanzador gracias a sus entidades organizadoras: el Consejo General de Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, el MEPSyD (ISPF) y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha, así como las entidades colaboradoras, como el Festival de Teatro Clásico de Almagro, el Ayuntamiento de Almagro, el Museo del Teatro, la Caja de Ingenieros, y las revistas *Escuela* y *Cuadernos de Pedagogía*. El acierto de los ponentes y conferenciantes, así como el de los conductores de los diferentes ámbitos, ha sido decisivo para el éxito de estas Jornadas. El balance global ha sido sumamente positivo.

Mariano Royo Arpón





## Antiguos alumnos de la Universidad de Alicante: un nuevo vínculo entre el Colegio de Doctores y Licenciados y la Universidad de Alicante

Las universidades son piezas básicas de la sociedad que requieren dinamismo y flexibilidad para adaptarse –y adelantarse, en lo posible– a los cambios que nos rodean. Necesitamos universidades para formar de manera permanente a nuestros conciudadanos, con el fin de que puedan desarrollar una tarea que les permita conseguir una calidad de vida digna, dentro del marco de una sociedad justa y de progreso.

Con el objetivo de alcanzar y desarrollar este modelo universitario nace 'Antiguos Alumnos de la Universidad de Alicante', como un servicio público que se integra plenamente en la vida social y universitaria del Campus alicantino, con el fin de posibilitar un vínculo entre la Universidad y la sociedad de la que nace.

Así, los principales fines de 'Antiguos Alumnos UA' se centran en favorecer un contacto duradero, que redunde en

beneficio mutuo, entre la Universidad y sus antiguos alumnos, estimulando la protección de los bienes culturales y universitarios en régimen de libertad, autonomía, representatividad y auténtica participación, de tal modo que se participe activamente en la vida universitaria, dentro del ámbito de nuestras atribuciones. En definitiva, sentirnos parte responsable de la Universidad.

La Universidad de Alicante, consciente de la importancia de reforzar el vínculo con su antiguo alumnado, potencia el desarrollo del 'Servicio de Antiguos Alumnos' para de este modo mantener firmes los lazos no sólo académicos o profesionales sino también de amistad y participación, buscando un mejor futuro para la Institución, sus egresados y la sociedad que participa de ellos.

De igual modo, también se pretende «contribuir al desarrollo de la calidad humana y profesional de aquellos que han pasado por la UA, colaborando activamente en la formación complementaria y en la adaptación de la realidad formativa a la realidad laboral, facilitan-

do el acceso de los antiguos alumnos a un mercado laboral cambiante que requiere una alta flexibilidad»

**El portal web:**

(<http://www.ua.es/antiguosalumnos>)

es el principal medio de comunicación donde se muestran una serie de servicios e informaciones de gran utilidad, destacando algunas novedades como el servicio de Bolsa de Empleo, para aquellas personas que estén interesadas en inscribirse. También destaca una interesante oferta formativa y un conjunto de servicios exclusivos en los que se trabaja para su continua mejora.

Por último, queda recordar que el colectivo de antiguos alumnos se mantiene vivo gracias a la participación activa de todos, por lo que os animamos a colaborar haciéndonos llegar las propuestas que estiméis oportunas, ya que es imprescindible la implicación de personas y colectivos que pueden tener una incidencia importante sobre el futuro de la Universidad y de la sociedad sobre la que se asienta.

**Jesús Martínez i Pérez**

## El Colegio las Esclavas de Alcoy ha cumplido 100 años

Durante el curso 2007-2008, el Colegio 'Sagrada Familia' cumplió cien años en la ciudad de Alcoy. Era en 1907 cuando las Religiosas Esclavas llegaban a Alcoy para atender a los obreros durante la industrialización, abriendo Escuelas Nocturnas para jóvenes trabajadoras, Escuelas Diurnas para niñas, y Escuelas Dominicales.

“Ser feliz haciendo felices a los demás”: Este era el lema con el que Rosario Pascual, religiosa esclava y antigua directora del colegio, iniciaba en el mes de noviembre la apertura del centenario que se ha ido completando con diversas actividades, entre las que destacamos la exposición de fotos en la Llotja de San Jorge y la edición por parte

del IAC Juan Gil-Albert del libro “Panorama histórico de la educación en las escuelas privadas de Alcoy durante el siglo XX: el Colegio de las Esclavas”, que fue presentado el pasado 11 de junio y que clausuraba el centenario.

Los autores del libro son los profesores Georgina Blanes y Rafael Sebas-



tiá. La idea de escribir un libro con la historia de las esclavas nació de la 'asociación de antiguas alumnas' del Colegio, que pidieron ayuda a la Dra. Blanes y el Dr. Sebastián, quienes tenían experiencia en la investigación de los orígenes de las escuelas industriales y que en ese momento estudiaban la historia de la educación en el siglo XX, estudio que particularizaron con el Colegio de las Esclavas.

La Dra. Blanes resaltaba en su presentación la importante labor de las Esclavas, ya que, junto al colegio de Las Carmelitas, eran de las pocas instituciones dedicadas a la enseñanza a principios del siglo XX en Alcoy, además de ser de los primeros centros religiosos en crear una 'asociación de padres', figura hoy tan habitual en los centros.

Desde el CDL-Alicante les felicitamos por estos cien años de servicio en la tarea educativa.



## Aurora Campuzano, colaboradora del boletín, ganadora de la VI edición del Premio Esteban S. Barcia de Periodismo Educativo

Tras la reunión del jurado celebrada en el mes de junio, Aurora Campuzano (RNE-Radio 5) y Uniradio (la radio de la Universidad de Huelva) han resultado ganadores de la VI Edición del Premio Esteban S. Barcia de Periodismo Educativo, convocado por la Universidad Complutense de Madrid en memoria de quien fuera modelo de periodistas en temas educativos. El jurado ha votado por mayoría la candidatura de Aurora Campuzano, valorando su trayectoria de continuidad (20 años) en el entorno temático de la educación y su regularidad en el desarrollo de un periodismo educativo de calidad. Junto a su trabajo como subdirectora de la revista mensual del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados (Boletín CDL) y sus colaboraciones en el portal educativo [www.profesores.net](http://www.profesores.net), el jurado ha valorado especialmente la eficacia comunicativa de su labor divulgativa en RNE-Radio 5. También por mayoría el jurado ha votado la candidatura de Uniradio, la radio de la Universidad de Huelva, para la segunda



modalidad del Premio. Uniradio es un proyecto autogestionado por integrantes de la propia Universidad de Huelva (estudiantes, profesores y personal de administración y servicios); el jurado ha destacado su compromiso con la educación y los valores democráticos, su programación innovadora y el hecho de que en la emisora se hace periodismo educativo desde su doble significación: como información y como acción.

El jurado ha manifestado que se han recibido candidaturas de notable calidad e interés para las dos modalidades del Premio Esteban S. Barcia. La primera reconoce el conjunto de trabajos en materia de educación publicados a lo largo de 2006 y 2007; la segunda, a la que podían concurrir tanto periodistas como autores de otras áreas, premia el mejor artículo, reportaje o trabajo colectivo desarrollado en el ámbito de la educación, publicado en medios de comunicación.

Presidido por el rector Carlos Berzosa, el jurado está formado por Màrius Rubiralta, Secretario de Estado de Universidades, Fernando Savater, Justino Sinova, Alfredo Semprún, Susana Pérez de Pablos, Miguel Gómez, Santiago Castelo, Fernando Bécker, Javier Davara y Antonio Sáenz de Miera.

La entrega de ambos premios, patrocinados por Iberdrola y dotados con 6.000 euros cada uno, tendrá lugar en un acto público que se comunicará oportunamente.

## Nuestro Decano, Francisco Martín Irles, ha sido elegido recientemente secretario de la Unión Profesional de Alicante

Unión Profesional de Alicante nació en el año 1992 auspiciada por los Decanos-Presidentes de los Colegios Oficiales de la provincia de Alicante con el propósito de coordinar las actuaciones en temas de interés común de las profesiones tituladas representadas en la Asociación, defender los valores característicos de estas profesiones y promover su perfeccionamiento. Asimismo se plantearon como fines de la Asociación facilitar una desinteresada labor de orientación social apoyada en los conocimientos técnicos de las respectivas profesiones, promover servicios asistenciales y facilitar bienes o servicios para los profesionales colegiados.

En la actualidad son 30 los Colegios Profesionales de la provincia de Alicante que están adheridos, como miembros de pleno derecho, a la Unión Profesional de Alicante.

Desde el año 2000 la Unión Profesional de Alicante forma parte de la **Federación de Uniones Profesionales de la Comunidad Valenciana**.

Sus órganos de gestión están constituidos por la Asamblea general, de la que forman parte todos los Decanos-Presidentes de los respectivos Colegios Profesionales, y por la Junta directiva.

Recientemente se ha renovado su Junta Directiva, en la que ostenta la presidencia D. **Jaime J. Carbonell Martínez**, presidente del Colegio Oficial de Farmacéuticos. Su secretario es D. **Francisco Martín Irles**, decano del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias y el tesorero es D. **Francisco Menargües García**, Decano del Colegio Oficial de Economistas. Se completa la Junta Directiva con D. Antonio Arroyo Guijarro, Colegio de Médicos, como vicepresidente; D. Mariano Caballero Caballero, Colegio de Abogados, como interventor; D. Antonio Segarra Sendra, Colegio de Titulados Mercantiles, como vicesecretario; y D. Antonio Adsuar Benavides, Colegio Ingenieros Industriales) como vocal



De pie: Beatriz Garrido (Abogados), Antonio Adsuar (Ingenieros), Guillermo Manuel Villena (Titulados Mercantiles) y Antonio Arroyo (Médicos). Sentados: Vicente Llopis (Economistas), Jaime J. Carbonell (Farmacéuticos) y D. Francisco Martín Irles (Doctores y Licenciados)



## Los libros de ...



### Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria

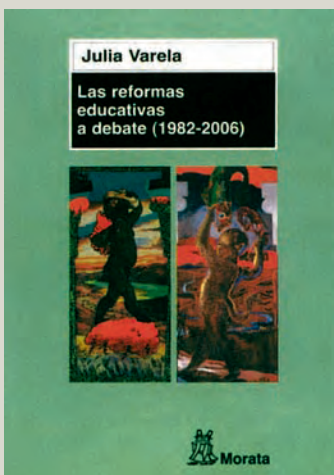
Coord. Agustín de la Herrán Gascón  
Joaquín Paredes Labra  
Ed. Mc Graw Hill Madrid, 2008

Esta obra actualiza mucho de lo que sabemos sobre la Ciencia de la enseñanza y propone una Didáctica para el siglo XXI.

Presenta problemas que preocupan a los docentes de Infantil, Primaria y Secundaria de hoy, un panorama de proyección práctica de la enseñanza basada en la reflexión con temas fundamentales como: práctica curricular, competencias básicas, gestión del aula,

inclusión, innovación, evaluación, desarrollo profesional y gestión de los centros educativos. Reubica el papel de la metodología didáctica, las adaptaciones curriculares y los medios, tan ricos en la práctica y tan esclerotizados en el discurso pedagógico al uso. Y llena un vacío sobre temas de la práctica profesional que habían sido extrañados a los docentes, como el tratamiento de los valores, la motivación y la creatividad.

Es un recurso formativo útil, tanto para la Universidad como para la Escuela que va más allá de los estándares internacionales de rendimiento académico. Por eso interesará también a docentes y estudiantes de Didáctica General, a profesores inquietos, a orientadores y a otros profesionales de la Educación.



### Las reformas educativas a debate (1982-2006)

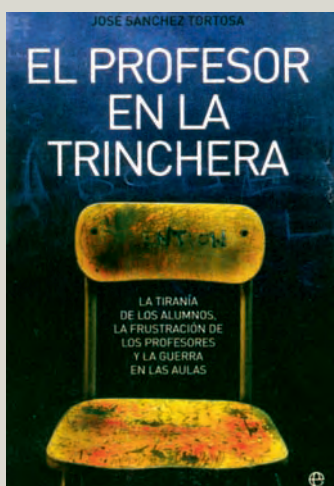
Ed. Morata Madrid, 2007

Las conversaciones que mantiene Julia Varela con José Gimeno Sacristán, Antonio García Santesmases, Juan Delval, Juan Ignacio Ramos, Jurjo Torres Santomé, Mariano Fernández Enguita y Javier Doz nos ayudan a comprender cómo se gestó el mapa actual del complejo y cambiante mundo de la educación escolar, permiten avanzar un diagnóstico del estado actual de nuestro sistema de enseñan-

za y, asimismo, plantean posibles líneas alternativas para el futuro.

Los brillantes análisis presentados a lo largo de las reformas educativas a debate constituyen un material de primera mano de recuperación de la memoria colectiva.

Sin duda, despertarán un vivo interés en el profesorado, estudiantes y sus familias, así como en responsables políticos y, en general, en todos aquellos ciudadanos comprometidos con el futuro de la sociedad, la justicia social y curricular y, por tanto, con la profundización de la democracia en las instituciones educativas.



### El profesor en la trinchera

José Sánchez Tortosa  
La Esfera de los Libros Madrid, 2008

El profesor en la trinchera presenta un diagnóstico de la situación actual de la enseñanza media en España a través de las escenas que, a diario, se viven en las aulas. Una «guerra» que se libra entre dos polos: la tiranía de los alumnos defendiendo su ignorancia y la frustración de los profesores tratando de combatirla.

El autor de esta obra, profesor en un centro madrileño, se aproxima a este tema tan actual

utilizando una atractiva comparación con el universo Matrix: el maestro, o Morfeo, sería el liberador estresado, y el alumno, Neo, el esclavo liberado. Al igual que ocurriera en el platónico mito de la caverna, la educación consiste en ayudar al esclavo a salir de la ignorancia, algo que nunca haría por sí solo. Por ello es fundamental que el docente no deteste su trabajo y que quiera luchar cada día contra la desesperación que le provoca su condición de hombre invisible, bufón, obstáculo, enemigo... a los ojos de sus alumnos, esos mutantes con el gesto de Bart Simpson en el rostro.



# ¡Pom, pom, pom!

**Inocencio Docente.-** ¡Sí, sí, pase!

**Alumno.-** ¡Buenos días!

**InD.-** Buenos días. Siéntate.

**Alno.-** ¡Estoy bien de pie!

**InD.-** Como quieras. Dime, ¿qué quieres?

**Alno.-** Como alumno comprometido con el pueblo y las libertades populares, vengo a decirle que hay que cambiar el nombre de ese Colegio que se llama 19 de julio, que supone una vergüenza y un oprobio.

**InD.-** Pero, hijo, ¿por qué?

**Alno.-** ¡Cómo que por qué? Porque ya estamos hartos de que se perpetúe en nuestras calles, en nuestras plazas, en nuestros centros, la dictadura franquista.

**InD.-** Contra la dictadura franquista estuvimos en su día muchos ciudadanos de los que hoy peinamos canas. Ahora, hijo, empieza a ser historia, pues entre todos superamos antagonismos, peleas y memorias sin objetivos de entendimiento, pero estoy de acuerdo contigo en luchar, también hoy, contra su presunta perpetuación. Ahora, ¿por qué lo dices?

**Alno.-** ¿Qué por qué lo digo? ¿Le parece bien que este Colegio lleve el nombre de las más nefastas fechas de la historia de Andalucía y de España? Si Blas Infante levantara la cabeza...

**InD.-** No lo entiendo. El 19 de julio es una fecha importante, algunos dirían que gloriosa, para la historia de Andalucía y España.

**Alno.-** ¿Qué? ¿Cómo se atreve? No sabía que era usted un facha de mierda hasta ese extremo.

**InD.-** Escúchame, hijo. No tengo en cuenta tu falta de respeto porque no sé la causa, pero estás muy nervioso y enfadado.

**Alno.-** ¡Deje de llamarme hijo! Si fuera mi padre quisiera ser huérfano.

**InD.-** Pues escúchame simplemente, por favor. No soy facha, te he dicho que luché, dentro de mis posibilidades, por las libertades en España en los años 70 del siglo pasado, cuando tú aun no habías nacido. El Colegio se llama "19 de julio" en conmemoración y recuerdo de



un hecho muy importante que sucedió precisamente el 19 de julio de 1808: la batalla de Bailén, en la que derrotamos a las tropas de Napoleón y empezamos a echar a los franceses que nos habían invadido.

**Alno.-** ¿1808?

**InD.-** Sí, 1808. Quizá te confundes con el 18 de julio de 1936, que fue cuando empezó la guerra civil.

**Alno.-** Pero da igual. Como se puede confundir la gente - ¡que no sólo soy yo, que han delegado en mí para venir a decirselo!- hay que cambiar ese 19 de julio por otra fecha, cualquiera, la que usted quiera. Como profesor sabrá cuál es la mejor para no herir al pueblo, porque esa fecha tan cerca del 18 de julio no se puede mantener.

**InD.-** ¿No te das cuenta de que ese Colegio está en Bailén y nadie confunde fechas distantes casi 200 años?

**Alno.-** Que no, que no.

**InD.-** Bueno, tendréis -porque sois varios, ¿no?- que dirigiros a la Consejería de Educación de Andalucía.

**Alno.-** ¿Qué si somos varios? Todo el Sindicato de Estudiantes al que pertenezco. Y más, tenemos muchas más reivindicaciones.

**InD.-** Por ejemplo.

**Alno.-** Que el dinero del pueblo sea sólo para el pueblo, es decir que sólo se financie la escuela pública con dinero público.

**InD.-** Es una forma de ver las cosas, pero piensa de quién es el dinero público, es de todos, ¿no? Pues si es de todos tendrá que ser para todos.

**Alno.-** No entiendo lo que quiere decir.

**InD.-** No tiene importancia. Dime alguna otra reivindicación.

**Alno.-** Bueno, sí. Que no sólo cambie el nombre de ese centro 19 de julio, que cambien los nombres de todos los Centros con denominación franquista.

**InD.-** ¿Sabes alguno más?

**Alno.-** ¡Claro, mogollón! Sin ir más lejos todos los del Padre Poveda.

**InD.-** Pero... ¿tú sabes quién era el Padre Poveda?

**Alno.-** Pues un cura facha y franquista.

**InD.-** Escúchame otra vez. Puede haber habido, ha habido curas fachas y franquistas, pero el pobre Padre Poveda te aseguro que no, pues murió en julio de 1936 sin enterarse de que Franco ganaba o perdía la guerra. Se dedicó a la educación de los niños más pobres de Andalucía, en las cuevas de Guadix...

**Alno.-** ¡Era un cura!

**InD.-** Hay todo tipo de curas, como también de chavales como tú.

**Alno.-** No me insulte.

**InD.-** Anda, vete a clase, que está sonando el timbre.

**Alno.-** Iré, si quiero.

**InD.-** Haz lo que quieras, pero mira por ti y estudia todo lo que puedas.

**Alno.-** ¡Váyase a ... ¡

**¡PUMM, PROM, CRASH!**

### INOCENCIO DOCENTE

**NOTA:** Inocencio Docente hace referencia a un acuerdo de un Sindicato de Estudiantes de Andalucía que aprobó recientemente, en Asamblea celebrada en Sevilla, enviar al Centro '19 de julio' de Bailén un escrito solicitando el cambio de nombre del Colegio. El mismo sindicato «exige» también el cambio de nombre de los centros relacionados con las fundaciones.

## Nuestro Colegio.

### Presentación

Los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias son corporaciones de derecho público.

La incorporación al Colegio profesional, como requisito para el ejercicio de la profesión, viene establecida en la Ley de Colegio Profesionales, el Real Decreto-Ley de Medidas... y de Colegios Profesionales y la Ley de Consejos y Colegios Profesionales de la Comunidad Valenciana.

En sus primeros Estatutos ya se establecían entre otros fines, los de "velar por el decoro que en el elevado ejercicio de la profesión gocen de los mayores prestigios..., eviten el intrusismo,... y recaben por todos los medios la dignificación de la enseñanza".

Es también el Colegio Profesional de Antropólogos, Arqueólogos, Bibliotecarios, Documentalistas, Filólogos (todas las especialidades), Filósofos, Historiadores (todas las especialidades), Lingüistas, Matemáticos, Pedagogos, Profesores licenciados/doctores, Teólogos, Titulados superiores en Ciencias, Titulados superiores en Humanidades, Titulados superiores en Música, Traductores, y aquellos titulados superiores de la Unión Europea con titulación equivalente.



CDL  
COLEGIO DOCTORES  
LICENCIADOS

-AL SERVICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE-

Ilustre Colegio Oficial  
de Doctores y Licenciados  
en Filosofía y Letras y en  
Ciencias de Alicante



### CDL Fines

- Garantizar la deontología profesional.
- Ordenar el ejercicio de la profesión de sus titulados.
- Promover la dignificación social.
- Fomentar actividades y servicios.
- Defender a los colegiados en el ejercicio de sus derechos.
- Evitar el intrusismo profesional.
- ....

### CDL Servicios

- 1.) Asesoría jurídica. Gratuita en consultas verbales.
- 2.) Correduría de seguros del Colegio de Médicos (SEMECO)
  - 2.1.) Seguros de automóvil y seguros del hogar.
- 3.) Asistencia médico-hospitalaria: Convenio con MAPFRE (SEMECO) y con ASISA.
- 4.) Becas de formación.
- 5.) Matrícula bonificada en los cursos de formación.
- 6.) Apoyo a la investigación pedagógica.
- 7.) Servicios de publicaciones: Boletín del CDL.
- 8.) Acuerdos con diversas instituciones y empresas.
- 9.) ....

# B



**Colegio Oficial de  
Doctores y Licenciados  
en Filosofía y Letras  
y en Ciencias de Alicante**