



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

Abril, Mayo y Junio 2009
Nº 7
Boletín Edición Alicante



MARQ: Arte y pensamiento en la Grecia Antigua

Apuntes de educación: La familia

CAJA MEDITERRÁNEO: UN GRAN GRUPO FINANCIERO

Caja Mediterráneo es un gran grupo financiero y una de las principales cajas de ahorros de España.

Con más de 1.120 oficinas en todas las provincias españolas y presencia en diez países, atiende a sus más de 3,3 millones de clientes particulares y empresas, así como al Sector Público, siendo la única caja de ahorros que cotiza en bolsa.

Caja Mediterráneo es además especialmente sensible al entorno, promoviendo la consecución de una sociedad más justa, solidaria y con mayor calidad de vida.



CAM

Caja Mediterráneo

www.cam.es
902 100 112



Mejorar la educación

Educación = f (s, a, f, c, p, a, m, e, o)

Siendo

- s = sociedad.
- a = administración.
- f = familias.
- c = centros.
- p = profesores.
- a = alumnos.
- m = medios.
- e = evaluación.
- o = otras variables.

La educación es una función complejísima con multitud de variables y, cuando se intenta mejorar su calidad, es incongruente actuar sólo sobre algunas de ellas, además de ser imposible, ya que la interrelación de unas con otras provoca cambios en todas al modificar cualquiera de ellas.

Por ello lo que en muchas ocasiones se pide al profesorado, y también al sistema educativo en general, es absurdo: mejorar la calidad de la educación partiendo sólo del sistema educativo.

Los valores que realmente priman en la sociedad están en la educación y, desgraciadamente, no todos son positivos. Aquélla no puede pedir a ésta que sea capaz de filtrarlos de modo que únicamente existan los buenos en la escuela porque, para empezar, también la escuela es sociedad.

Si se elige, para analizar su influencia, una de las variables, la del profesorado por ejemplo, enseguida se tropieza con que cualquier estudio arrastra el de todas.

El profesor se encuentra con enormes problemas y desconcierto ante

los cambios constantes y 'originalidades' de las distintas administraciones, con la dejadez de las familias, o con su intromisión no cualificada, con alumnos desmotivados que asumen los contravalores sociales, con la violencia escolar, reflejo de la violencia general,...

Para actuar sobre la variable profesor hoy se intentan acciones en todos los países que ven cómo cae cada vez más la calidad de la enseñanza.

Inglaterra intenta abrir y liberalizar currículos concediendo a centros y profesores mayor capacidad para decidir sobre ellos; y minimiza el papel de los libros de texto a favor de un aprendizaje que se apoya en el ordenador.

Italia refuerza medidas sobre la conducta de los alumnos a fin de facilitar ámbitos de trabajo más propicios para el profesor y así devolverle el grado de profesionalidad y confianza perdido en la última década.

En Estados Unidos se plantea una revolución escolar si las ideas de Obama en campaña electoral se plasman en acciones de gobierno. Por ejemplo, el sueldo de los profesores podría estar vinculado a los resultados académicos de sus alumnos. Como la constitución estadounidense atribuye las competencias en materia educativa a los estados, el nuevo presidente ha pedido una alianza entre políticos, maestros, padres y alumnos para superar antagonismos y encontrar vías para mejorar la educación.

Los sindicatos de profesores americanos, que apoyaron con entusiasmo la candidatura Obama, ahora se "escuecen" y rechazan sus planes de mayor exigencia. Lo de acompañar remuneraciones y objetivos es para ellos una idea de mercado, además de que resultaría difícil de baremar ese derecho humano a la educación. El indicador "resultado de un examen" evidentemente es muy pobre, pero, si se asocia con los indicadores de contexto (nivel socioeconómico de los alumnos y su evaluación previa inicial) y con los indicadores de medios, la idea de Obama podría aceptarse. También se intenta establecer estándares nacionales que permitan homogeneizar la educación en un país tan complejo como los Estados Unidos, algo que se juzga indispensable para mejorar la calidad de la educación en las aulas.

Y en España, ¿qué hacemos? Como no está de moda hablar de calidad, por aquello de la Ley de Calidad, nos peleamos con el fracaso escolar, hablando y hablando, sin buscar ni encontrar medidas eficaces y eficientes, deshomonizando el sistema educativo y echándonos la culpa de todo: "unas variables contra otras".

Y, pese a este panorama en ocasiones desalentador, sin embargo un chispazo de luz y sentido común alienta nuestra esperanza de que, sobre todo los responsables políticos, se renuncie a objetivos egoístas para trabajar para todos, para intentar servir a todos.



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
A. Cantorné
Jorge Casesmeiro
Esmeralda Chust Muñoz
Mar Cortina Selva
M^a Dolores Díez García
Agustín de la Herrán Gascón
José Manuel Fernández González
M^a Jesús García Varillas
M^a Consuelo Giner Tormo
Araceli Guardiola Martínez
Paula B. Ibáñez
Mercè Izquierdo i Aymerich
Francisco Martín Irlés
Josefina Méndez Vázquez
José Luis Negro Fernández
Manuel Olcina Doménech
Joaquín Paredes
Francisco Reus Boyd-Swan
M^a Luz Rubio Navarro
Emili Rodríguez Bernabeu
Roberto Salmerón Sanz
José Tomás Serna Pérez
Adela Zahonero Rovira

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

boletin@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 necesaria-
mente como suyas las ideas vertidas en
los trabajos firmados.

Boletín CDL. Edición Alicante

EDITORIAL 1

ENTREVISTA 3

Entrevista a D. Josep Albert Cortés, D. Manuel Olcina y D. Jorge Soler (MARQ).

TEMA DE ESTUDIO 5

- BOLONIA: Información, problemas y ... ¿soluciones?
- La formación del profesorado de secundaria.

ENCARTE: Apuntes de Educación 11

- Sobre lo mal que lo hacemos: la familia como solución posible.
- La educación familiar, núcleo del aprendizaje afectivo.
- La educación familiar del adolescente: ¿suplicio o reto?
- Nuevos sistemas de comunicación entre familia y escuela.
- Educarse educando. El sentido de la familia en la posmodernidad.

CIENCIA 23

La gran idea de Darwin.

OBSERVACIONES DEL CAMINANTE 26

Alicante y la Literatura.

NOTICIAS 28

- La exposición "Huellas griegas en la Contestania Ibérica".
- S.M. D^a Sofía y el Discóbolo. Aspectos humanos y anécdotas: ¿Por quién brindamos?

AGENDA 30

- La independencia profesional, garantía de calidad para el ciudadano.
- La Belleza del Cuerpo. Arte y pensamiento en la Grecia Antigua.

LIBROS 31

HUMOR 32

“La Belleza del Cuerpo. Arte y pensamiento en la Grecia Antigua” y “Huellas Griegas en la Contestania Ibérica”

Hemos entrevistado a D. Josep Albert Cortés, Gerente del MARQ, a D. Manuel Olcina, Director Técnico y Conservador de Arqueología y a D. Jorge Soler, Director

de Exposiciones y Conservador de Prehistoria, con motivo de las dos exposiciones recientemente inauguradas en el Museo Arqueológico Provincial de Alicante.

¿Cuál es el objetivo principal del MARQ?

El museo se basa en tres pilares, la conservación, difusión e investigación del patrimonio histórico y arqueológico de la provincia de Alicante, sin desatender a los territorios de la Península Ibérica e, incluso, con proyección internacional, ya que de Europa, y también de América, se trae lo mejor aquí para disfrute de los visitantes.

¿Qué lugar ocupa en el panorama nacional e internacional?

Se considera como un museo de referencia, no sólo por la nueva línea museográfica que ha inaugurado en el tema arqueológico, que era difícil, sino también porque hemos sabido convertir un proyecto “muy local” en un gran “dinamizador” cultural que es seguido como modelo por centros similares.

M. Olcina. “Son pocos los museos capaces de albergar muestras de alto nivel expositivo y al ritmo que éste lo hace, teniendo en cuenta que estamos en Alicante, no en Madrid o Barcelona”.

El MARQ es, además, una herramienta didáctica para los escolares (mantenemos relación con 900 centros) y también de investigación (se inicia el II Máster de Arqueología con la U.A.), de publicaciones especializadas, de excavaciones y Parques Arqueológicos, de restauración, de asesoramiento técnico y de un largo etcétera.

Hasta la fecha ¿cuáles han sido las exposiciones más significativas?

Todas tienen su importancia, tanto las dedicadas a nuestros museos locales como a los de ámbito nacional e internacional. Pero son, sin duda, estas últimas las más destacadas - El Señor de Sipán, procedente de Perú, Escitas. Los Tesoros de Tuvá (Rusia), Arte e Imperio, sobre la cultura asiria y Pompeya bajo Pompeya - por ser exposiciones únicas, presentadas al público por primera vez, y que mantienen un alto nivel expositivo y de exigen-

cia en temas de investigación y difusión.

¿Existen diferencias entre esta exposición y la de Arte e Imperio de 2007, ambas en colaboración con el Museo Británico?

La de Arte e Imperio formaba parte de una serie de exposiciones itinerantes programadas por el British Museum (B.M.), que pudimos traer tras ser exhibida en Nueva York, México D.F., Copenhague y Sanghai, aunque aquí se hizo un montaje “nuevo”.



Rafael Pérez, Jorge Soler, Manuel Olcina y Josep Albert Cortés



Entrevista a D. Josep Albert Cortés, D. Manuel Olcina y D. Jorge Soler



Por el contrario, ésta “nace” en el MARQ. Es una exposición inédita, coproducida con el B.M., cuyo cuerpo técnico ha realizado la selección de las piezas y la agrupación por secciones, mientras que nosotros nos hemos ocupado del guión expositivo, el montaje o el diseño, este último a cargo de Rafael Pérez Jiménez, arquitecto de la Diputación y miembro de la Comisión Técnica del museo.

¿Qué ha supuesto la presencia del Discóbolo en el museo?

Es un “reclamo” fantástico para la transmisión de nuestros objetivos, y el mejor argumento para que el público conozca el arte griego en toda su extensión y a través de todas sus fases. Con certeza, su presencia en el museo es un hito porque es la primera vez que viene a España.

J. Soler. “Se ha hecho un esfuerzo enorme de publicidad y de medios, pero indudablemente, se juega con una pieza ganadora, que la gente quiere ver, que la considera propia”.

¿Y qué importancia tiene frente a otras esculturas?

El Discóbolo es un icono del arte universal que sobrepasa con mucho lo puramente artístico. Es una obra que ha vencido al tiempo y que aún a unos mismos ideales de esfuerzo, admiración, equilibrio, olimpismo, etc., los cuales dos mil años después, en pleno siglo XXI, nos siguen fascinando.

¿Destacarían otras piezas representativas de la exposición?

Hay muchas piezas destacables entre las 125 que componen

la muestra. Por ejemplo, el Atleta de Westmacott, que es un reflejo del Canon del escultor Policleto, las versiones de la Venus de Milo, o el Hércules de bronce robando las manzanas de oro del jardín de las Hespérides y el propio Zeus de bronce, que son excepcionales.

Producen una especial atracción las terracotas de Tanagra y las cerámicas, cuyas colecciones son muy buenas, y no hay que olvidar las 40 piezas que se exhiben en la exposición paralela Huellas Griegas en la Contestania Ibérica, en especial las dos esfinges de Agost, que nunca habían sido mostradas juntas al público. Todas ellas podrían estar en cualquier manual de Historia del Arte y para su contemplación hace falta más de una visita.

J.A. Cortés. “Desde que el pasado 2 de abril inaugurara S.M. la Reina D^a Sofía la exposición, han pasado más de catorce mil ciudadanos. Esta es no sólo nuestra mayor alegría, sino la “rentabilidad” socio-cultural de la inversión. Toda acción cultural no puede medirse con un balance o cuenta de resultados económicos”.

¿Ha habido dificultades para traer la colección de arte griego a Alicante?

Las propias de una gran exposición –negociaciones previas, proyecto ejecutivo, transporte, seguros, diseño, montaje, iluminación, climatización, medidas de seguridad, audiovisuales, elaboración de catálogos...- En ella han participado más de 120 técnicos, lo que da idea del esfuerzo que ha desarrollado el museo a lo largo de casi año y medio de preparación.

Obviamente, es muy complicado gestionar un proyecto de este formato, máxime cuando el MARQ garantiza siempre exposiciones rigurosas y certificadas en cuanto a la calidad de las piezas y del discurso que se sigue.

¿Cómo valoran el papel de los patrocinadores en estos eventos?

Son fundamentales, porque las exposiciones de calidad son realmente costosas y sin apoyo político ni financiación, no serían posibles. En este caso, hablamos de dos muestras cuyo coste ha sido de 1.800.000 euros, por lo que la participación de la Diputación de Alicante, de la Fundación Cajamurcia y de ASISA ha resultado la garantía que ha dado soporte al trabajo realizado.

¿Cuál es la finalidad que persiguen estas dos exposiciones?

Nuestra propuesta era reflejar cuánto de la antigua Grecia guardamos hoy, cuánto queda de aquella cultura que tanto ha marcado a Occidente en el arte, el pensamiento, la filosofía, la ética o la política. De ahí, el interés en mostrar también la influencia griega en nuestro territorio, a través de la muestra Huellas Griegas en la Contestania Ibérica. Ambas ofrecen un conjunto excepcional que presentamos al público con satisfacción hasta el próximo 13 de octubre.

¿Qué publicaciones se han llevado a cabo?

Además de los dos catálogos que acompañan a las exposiciones, hemos elaborado dos guías didácticas que van a perdurar en el uso formativo de los más jóvenes, por cuanto que complementan la información que se ofrece en la Sala Permanente dedicada al Mundo Ibérico, así como en las guías de visita de los Parques Arqueológicos del Tossal de Manises (Alicante) y La Illeta (El Campello).

Esta es la “marca” diferencial que perseguimos en todos nuestros proyectos y trabajo diario, la de la transmisión de valores compartidos como la protección del patrimonio y la defensa de nuestra cultura y de nuestra historia.

**M^a Dolores Díez García
Araceli Guardiola Martínez**



BOLONIA: Información, problemas y ... ¿soluciones?

El 19 de junio de 1999, los Ministros de Educación de la Unión Europea suscribieron la Declaración de Bolonia, a la que se unieron después hasta 46 países. La Declaración supone un compromiso sin valor legal vinculante, lo que conlleva que la aplicación esté siendo muy desigual e introduzca, como consecuencia, muchas dificultades en el pretendido espacio 'homogéneo' europeo de educación superior.

Se intenta que la implantación en los 46 países se inicie en el curso 2010-2011.

LOS OBJETIVOS BÁSICOS

- Crear el Espacio Europeo de Educación Superior, EEES.
- Adoptar un sistema de titulaciones compatibles y comparables.
- Promover la movilidad, tanto de los alumnos como de los titulados, dentro del mercado laboral europeo.
- Mejorar la capacidad de obtención de empleo de los titulados.
- Incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior.
- Elevar el grado de atracción mundial hacia la educación superior europea.

LOS MEDIOS

Adopción de un sistema basado en dos ciclos fundamentales. El primero con una duración mínima de tres años, aunque en España se ha apostado casi en general por los cuatro años, el grado, y el segundo, el máster, que podrá ser de uno o dos años: El grado proporciona el nivel adecuado de cualificación para incor-



porarse al mercado laboral europeo; el máster, con una mayor especialización, conducirá al grado de maestría.

Desarrollo del aprendizaje a través de un sistema de créditos que, incluso, pueden obtenerse fuera de las instituciones de educación superior en prácticas reconocidas.

Reconocimiento y valoración a los docentes de periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas.

Desarrollo de metodologías pedagógicas comparables.

Independencia y autonomía de las universidades para que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, a las demandas de la sociedad y a los avances científicos.

El cumplimiento de los objetivos previstos se mide en los llamados créditos europeos o ECTS (European Credit Transfer System). Un crédi-

to ECTS supone de 25 a 30 horas de trabajo del estudiante, y cada curso constará normalmente de 60 ECTS en total.

Se establecen nuevos sistemas pedagógicos y procedimientos de evaluación de la calidad y del cumplimiento de los objetivos cada seis años para mantener la acreditación de los títulos.

Se reconoce amplia libertad a las facultades para fijar los planes de estudio sin exigir a priori mínimos comunes.

LOS PROBLEMAS

Los problemas que se plantean son de toda índole, no siendo menores los económicos. La aportación actual de los estudiantes en la Universidad Pública Española no pasa del 12% de sus presupuestos, y esa proporción es posible que se mantenga en el nivel de grado, pero el máster obligaría a desembolsar de 6.000 a 18.000 por alumno y curso, lo que supone un esfuerzo muy difícil de cumplir.



Tema de estudio

Además hay que incrementar el número de aulas, reducir la ratio alumnos/profesor, disponer despachos por profesor para su uso en tutorías individualizadas, contar con salas de trabajo y reunión con alumnos... No es leve el problema económico.

La necesidad de armonizar las interacciones entre los títulos de grado y de máster no parece ser tenida en cuenta y plantea problemas graves de movilidad europea. Un estudiante español que haya superado los 180 créditos ECTS debe poder realizar un máster de 120 créditos en otros países con organización 3+2 (3 cursos de grado y 2 de máster), y recíprocamente. Pero si el estudiante español ha finalizado un grado de 4 años, debería poder realizar en otro país el máster en solo 1 año, aunque éste tuviera la organización de 3 años +2 años, considerando los 60 ECTS de cuarto año del grado como los primeros 60 ECTS del máster. Y es solo un ejemplo.

La misma virtud de la autonomía universitaria se transforma en problema sin solución y grave pecado sin perdón para los detractores de 'Bolonia': ¿Cómo se van a parecer y, consecuentemente facultar para ejercer profesionalmente en toda la U.E., unos estudios realizados, por ejemplo en Alicante, Oviedo o Salamanca con otros en Bolonia, Coimbra o Lovaina, si resulta que ya los españoles no se asemejan apenas entre

ellos? Este problema sí podría tener solución, aunque sea a largo plazo: la libre competencia, el libre mercado de servicios profesionales.



El riesgo de mercantilización de la Universidad, augurado por algunos, no parece ser próximo y, si las empresas estimulan la formación de los científicos y técnicos que necesita el moderno desarrollo económico de la sociedad, no puede juzgarse de mercantilismo, ni como negativo.

Quizá el problema más grave con que tropieza 'Bolonia' sea la natural resistencia al cambio, sin despreciar otros, evidentemente, más objetivos. El cambio más significativo es el metodológico. Hasta ahora se había atribuido un peso muy relevante a la clase magistral y 'Bolonia' intenta

sustituir parcialmente esta práctica por un nuevo modelo en el que ya no prima tanto la explicación completa y sistemática de las materias al dejar un espacio notable al acercamiento personal a la ciencia. Por ello, de las aproximadamente 30 horas de cada crédito ECTS, sólo 10 se plantean como lectivas, siendo el tiempo restante para el trabajo del alumno y no simplemente de estudio tradicional sino también de elaboración de contenidos y de responsabilización de cada uno de su presencia en la Universidad. Se estima que la jornada del alumno, dedicado a su formación, ha de ser del orden de las 40 horas semanales, igual que el trabajo de cualquier persona en otras actividades sociales.

Unido al anterior problema está la fuerte resistencia de muchos profesores a aplicar en la enseñanza superior los cambios metodológicos que dicen ya han fracasado en la secundaria y que son culpables de la caída del nivel educativo y de la preparación científica de los alumnos que llegan a la Universidad. Sin despreciar estas críticas, hay que caer en la cuenta de que los cambios de metodología en la enseñanza no se han originado sólo dentro de los sistemas educativos, pues han sido exógenos e impuestos por la evolución social. La educación, como parte inexcusable de la sociedad, ha tenido que adaptarse para poder conectar, motivar y ser aceptada.

	SITUACIÓN ACTUAL	NUEVA PROPUESTA
Comienzo del Curso	Octubre	Septiembre
Final primer cuatrimestre	Final de Enero	Final de Noviembre
Exámenes 1º cuatrimestre	Febrero	Diciembre
Comienzo 2º cuatrimestre	Febrero	Enero
Final segundo cuatrimestre	Mayo	Abril
Exámenes 2º cuatrimestre	Junio	Mayo
Exámenes finales	Septiembre	Junio



El profesor, que intenta hoy mantener la clase magistral como único recurso pedagógico, tiene el fracaso asegurado; como también está destinado al fracaso aquel sistema educativo que se aleje significativamente, en sus escalas de valores y bienes y en sus modelos de hombre, de lo que prima actualmente en la sociedad. La educación puede promover escalones de superación, pero éstos han de ser viables socialmente.

Otro problema, que quizá no es problema pues se constituye como artificio en la 'lucha contra Bolonia', es la presunta privatización de la Universidad. La Universidad va a ser mucho más cara, eso sí, pero tanto en el sector público como en el privado. Los gobiernos y las familias tendrán que dedicar más dinero a la formación de los estudiantes, pero si esto precisamente favorece a algún sector es al público que siempre podrá ofrecer en mejores condiciones económicas sus grados y máster. Sólo se verá favorecido el sector privado cuando la calidad de su oferta supere a la pública, y eso

sólo se puede juzgar como bueno en un marco de saludable competencia.

EL MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Uno de los cambios más significativos que introduce 'Bolonia' es la exigencia de formación para ser profesor: cualquier titulación universitaria de grado y, en el caso de enseñanza secundaria, el Máster de Profesor de Educación Secundaria. ¿Es un problema? Sí, pues todo cambio es un problema, es renunciar a un algo que se considera propio para aceptar otro ajeno, es un sacrificio de parte de un yo más o menos constituido, más o menos individual o colectivo, para integrar otra parte nueva. Y más cuando ese elemento nuevo es más costoso en esfuerzo y en dinero. El CAP costaba unos 300 € y muy poco trabajo; el máster podría costar como mínimo 6.000 € y suponer 60 créditos ECTS, cada uno de al menos 25 horas de trabajo, aunque siempre habrá que recordar que la mayoría de las licenciaturas abarcan cinco años y un grado comprende tres o cuatro...

No obstante las prevenciones expuestas en el párrafo anterior, con las correcciones necesarias a los planteamientos iniciales, el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria es un acierto. Si los profesores exigimos a la sociedad una mejor consideración, debemos empezar por exigirnos una formación acorde con nuestros deseos profesionales de constituir la mejor función profesional que puede haber, la de educadores, la de facilitar el crecimiento integral de hombres y mujeres, la de ayudar a buscar lo bueno y verdadero, la de guiar a nuestros alumnos para encontrar el camino de su autonomía como ciudadanos. Y para eso hay que saber mucho más que mate-

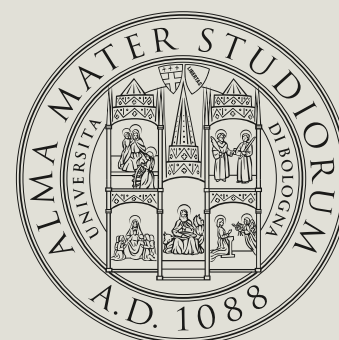
máticas o lengua; hay que saber ser profesor.

Igual que el facultativo de la salud es el médico y se le respeta, considera y acepta en sus diagnósticos y terapias, el facultativo de la educación es, tiene que ser, el profesor con el mismo tratamiento social, que debe ganarse cada uno, y también colectivamente, en coherencia con formación y funcionalidad profesional. Pero un profesor, por excelente que sea, no puede ser profesor de «nada» y tiene que tener una formación científica adecuada, por lo que el máster tendrá que equilibrar sus 60 créditos ECTS entre contenidos específicos y tratamientos pedagógico-didácticos, cosa quizás no clara en estos momentos.

Desde los Colegios de Doctores y Licenciados se debe pedir y, en su caso, ofertar, a las facultades que en el programa del Máster en Formación del Profesorado se contemplen también créditos correspondientes a la deontología profesional e incorporación a la vida activa laboral.

Creemos, en resumen, que el proceso de Bolonia podrá ser una oportunidad de la Universidad Europea y Española para aumentar su prestigio y servir a la ciencia y a la cultura como lo hizo desde sus orígenes.

*Francisco Martín Irles
José Luis Negro Fernández*





La formación del profesorado de secundaria

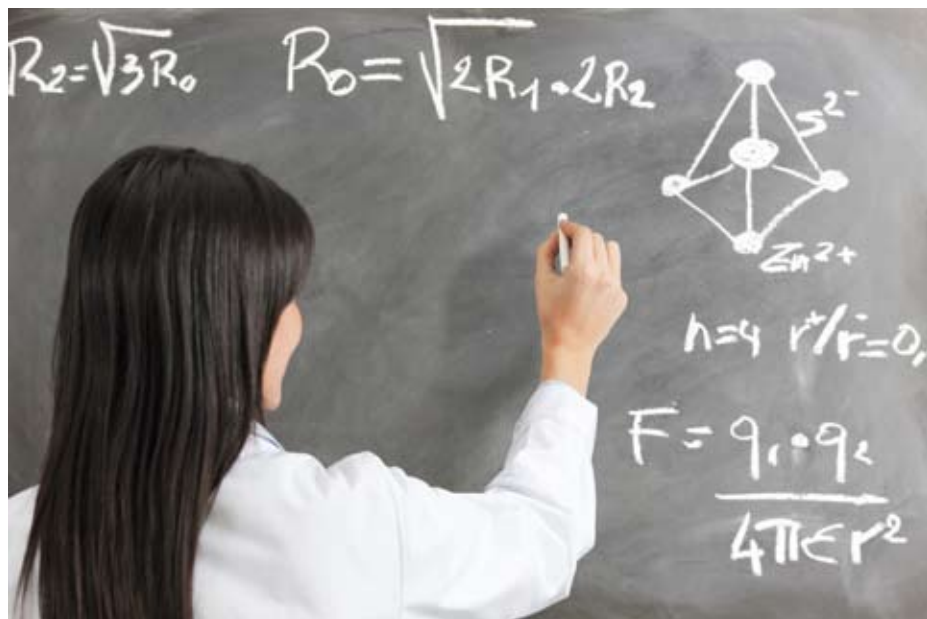
Resumen

A través de la prensa, nos damos cuenta con estupefacción del enorme desconocimiento de una buena parte de la población de lo que significa enseñar ciencias (en general) en los diferentes niveles de secundaria y, de una manera especial, en la secundaria obligatoria. Muchos creen, sin fundamento, que basta con saber las ciencias para saber enseñarlas... a quién sea. Me gustaría compartir las reflexiones que estas opiniones me suscitan, pues me preocupa que puedan contribuir a retrasar de nuevo la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio (el Máster de Profesor) para la formación inicial del profesorado de secundaria.

Algunas consideraciones preliminares

Somos siempre el resultado de una historia y, en la nuestra, llama la atención la frivolidad con la cual se ha abordado la profesión docente que quizás tiene que ver con opiniones sorprendentes, por lo falsas e inadecuadas, como la que califica de 'estafa' la propuesta de que los profesores de secundaria tengan una formación específica 'docente' (ver en El País, 8 de diciembre) además de la científica, por supuesto; y con la que se habla de la enseñanza, de la educación y de los profesores.. En cuanto a formación inicial de los profesores de secundaria estamos a la cola de todos los países europeos (podría fundamentar ampliamente esta afirmación), incluso si ponemos en nuestro 'haber' los mejores cursos de CAP, que los hay muy buenos...aunque el tiempo que se les dedica es claramente insuficiente.

Los CDL se fundaron hace más de 100 años para asegurar la formación científica de profesores que accedían a la docencia sin conocimientos cien-



tíficos suficientes. Ha llovido mucho, desde entonces y, con altibajos, se ha trabajado mucho. Los profesores de secundaria son licenciados, conocen las materias que enseñan; pero ahora se ha de dar un paso más: los Colegios han de garantizar que los que se incorporan a la profesión docente lo hagan con la formación adecuada, porque es evidente que una licenciatura actual en cualquier rama del saber (Física, Filología o Biotecnología, por ejemplo), si bien garantiza los conocimientos científicos, no proporciona capacidad para interactuar con alumnos, que jamás van a ser ni físicos, ni filólogos, ni biotecnólogos. ...y debemos contribuir a educarlos. Negar algo tan evidente puede conducir a desaprovechar las nuevas oportunidades que se ofrecen ahora para renovar la enseñanza tal como exigen las nuevas demandas sociales, que requieren una renovada confianza en la profesión docente. Pero esta confianza se gana, como en cualquier profesión, al garantizar una formación específica para ser profesor, que vaya más allá de una práctica que conduce a repetir lo que hicieron nuestros maestros sin

poder analizarla ni evaluarla en base a indicadores apropiados (que no sean poner por escrito lo que pone el libro o explicó el profesor).

Al parecer, España es uno de los pocos estados en los cuales la formación inicial del profesorado no se considera necesaria y, en consecuencia, no se dedican recursos a ella. Esta constatación nos avergüenza y debemos hacer todo lo posible para modificar esta situación. El problema es cómo hacerlo sin encrespar todavía más los ánimos, porque, inexplicablemente, aquellos que proponen cambios y se muestran partidarios de reflexionar sobre la docencia 'en sí' son inmediatamente calificados de pasarse al campo de la 'pedagogía' y, como si esto fuera un anatema (porque supuestamente cuando lo hacen olvidan sus conocimientos científicos), son apartados del debate. Creo que podemos (¡deberíamos poder!) aprovechar las posibilidades que nos ofrece la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para que en él la profesión docente adquiera el lugar que le corresponde al ser posible



reflexionar sobre ella desde un punto de vista teórico y no sólo práctico.

Un nuevo objetivo: la competencia

Es desu poner que estamos de acuerdo en que el objetivo de la enseñanza es que los alumnos sean 'competentes'. La docencia de calidad siempre ha tenido esta pretensión, pues sólo así los conocimientos científicos preparan a los alumnos para la vida y resultan útiles desde un punto de vista social. Ahora este objetivo se recupera de una manera explícita, tanto en la enseñanza secundaria como en la universitaria (según el EEES), y es uno de los ejes principales de la formación en docencia. Lo que debemos analizar ahora es lo que hay de novedoso en ello, y cómo presentarlo para convencer a aquéllos que no ven aún que este objetivo recuperado (todos los buenos profesores 'de disciplina' lo tuvieron) no se va a poder alcanzar sin una formación que va más allá de la disciplina; no sólo han cambiado nuestros alumnos, las disciplinas y la sociedad (que ya no confluyen en una propuesta única e identificable) sino que también lo han hecho la ciencias sociales, la lingüística y las ciencias de la información (con la irrupción de las nuevas tecnologías) que proporcionan nuevos conocimientos con los cuales analizar las interacciones que se dan en el acto de enseñar y muestran la dificultad de gestionarlas para alcanzar 'competencia'.

Venimos de una tradición en la cual las ciencias (todas ellas) se enseñaban porque formaban parte de los conocimientos propios de una profesión futura. La disciplinas, tal como se fueron estructurando en los libros de texto y se fueron organizando de manera lógica alrededor de sus conceptos centrales, gracias a lenguajes cada vez más abstractos poderosos pero difíciles de comprender para quienes no habían seguido el itinerario que va del 'problema inicial' a su explicación final. Sabemos bien que para muchos alumnos, aprender física y química (por poner un ejemplo)

acabó siendo un recitar fórmulas de memoria: esto está muy bien documentado en la bibliografía especializada. Sin quererlo, 'la competencia' ya se había apartado de la vida, y esto es lo que ahora debemos recuperar, tanto en la secundaria (que proporciona la enseñanza básica) como en la universidad. Para ello debemos acercarla a la vida de los alumnos y ello no desmerece ni banaliza a la disciplina, sino que le devuelve su sentido y su razón de ser, que fue, es y será contribuir a la educación de los jóvenes. Salgo al paso, con ello, de la discusión sobre 'enseñar' o 'educar'; si la sociedad ha decidido que determinados conocimientos, 'se han de saber' será porque algo aportan a la formación de los jóvenes....

J. Delors nos recordó que 'Saber' es para 'Hacer', que tanto 'Saber' como 'Hacer' son para convivir y que todo ello ha de potenciar el Ser. La ciencia y la tecnología 'competentes' se han de recrear en el ambiente educativo de las aulas, para que lleguen a ser 'actividad' para nuestros alumnos; la ciencia escolar tiene valor por lo que aporta a la vida de nuestros alumnos. Las capacidades propias de la competencia científica surgen de preguntas auténticas, (Cañas, Martín, Niedo, 2008). La autonomía, el compromiso frente a los propios aprendizajes, va a ser uno de los hitos que los alumnos han de alcanzar para ser competentes (Jorba y Sanmartí, 1996) y por ello la evaluación requiere la complicidad del alumno.

Programar la clase de ciencias 'por competencias' requiere una reflexión muy profunda sobre 'el saber' que se ha de enseñar, porque gracias a él se adquieren capacidades como las que acabamos de enumerar. Así, el saber competente es *un saber 'sabio'*: que se saborea, que se puede aplicar, que conecta con los propios intereses, que abre la mente y que permite continuar aprendiendo. No es un saber enciclopédico, no es el contenido de un libro, propone actividades 'reales' que el alumno puede llevar a cabo

con una cierta autonomía (Perkins, 1986), es histórico y social. Hacer que nuestro alumnado sea 'competente en conocimiento científico' requiere escoger aquellos temas que son, a la vez, nucleares desde un punto de vista científico e imprescindibles para comprender los principales retos a los que se enfrentan las ciencias hoy día. La principal diferencia entre las ciencias enciclopédicas y las ciencias competentes es el lenguaje, que ha de ser, a la vez, especializado (simbólico) y vital (experiencial y metafórico). Para que los alumnos aprovechen bien lo que leen y sean capaces de escribir ciencias y darse cuenta, haciéndolo, de la mediación del lenguaje en la creación de evidencias que justifiquen que el mundo se comporta tal como corresponde a las entidades que lo forman (las fuerzas, los átomos, las células...) que son muy abstractas.

Una ciencia que sea viva y evaluable para los alumnos que la aprenden (que ahora son todos, tanto si van a dedicar a ella como si no) es una novedad que la sociedad reclama y, para ello, se necesitan conocimientos específicos que no están al margen de los conocimientos científicos sino que inciden en ellos y los mejoran.

La formación inicial de los profesores (de secundaria, de momento)

Llegamos a nuestro objetivo: hacer ver la urgencia de una formación específica, universitaria, teórica y práctica, para ser profesor de secundaria. En concreto, defender el Máster que se va a implantar en el nuevo curso y todo lo que incida en su calidad y su vinculación a la innovación y a la investigación así como vigilar para que no se desvirtue su objetivo: enseñar las disciplinas para que los alumnos sean competentes.

En primer lugar, es necesario que los futuros profesores hayan recibido una formación científica 'sabia' y cuanto más completa sea, tanto mejor: ha de proporcionar ejemplos, historias, experiencias... para que el profesorado pueda mostrar la ciencia



Tema de estudio

viva de los científicos y de la historia, conectando situaciones y episodios diversos gracias a la remirada unificadora de las teorías científicas. De esto van a ocuparse las Facultades de Ciencias y Letras. Finalizada esta etapa, el futuro profesor ha de reconocer, a la vez, el valor de los conocimientos científicos que posee y la magnitud de los que no posee, porque enseñar cualquier ciencia en el momento actual (para ser competente) requiere ser capaz de aplicarlas a situaciones reales, que nunca son disciplinares sino que son complejas. Nadie debería tomarse a mal que esto se enseñe en Facultades de Formación del Profesorado o similares, en las cuales profesores especialistas en la enseñanza de las disciplinas, que también se formaron en ellas y que también fueron profesores, organizan las asignaturas y la tutoría de las prácticas en centros de enseñanza, contando con la intervención de profesores en activo.

Estos Centros de enseñanza específicos, que son también universitarios, permiten el trabajo en común de profesores de materias diferentes y de éstos con especialistas en pedagogía y psicología; y, sobre todo, conocen bien los centros en los que se realizan las prácticas docentes y las necesidades y posibilidades de sus alumnos de diferentes edades y condiciones, porque colaboran habitualmente con ellos.

El 'científico' aterriza así en el contexto en el cual va a trabajar, se apodera de los objetivos educativos que van a dar sentido a su profesión de profesor, identifica 'casos' reales que se puedan abordar mediante los diferentes 'modelos teóricos' de la ciencias, aprende a recrear, en clase, situaciones adecuadas para desarrollar actividad cognitiva en sus tres dimensiones principales: pensar, experimentar y comunicar en función de 'buenas preguntas' que abren la mente (Izquierdo et al, 1999).

Finalmente: no hay conflicto entre la formación para la docencia y las disciplinas

La formación científica del profesor ha de ir a la par con un bagaje cultural amplio, que le proporcione capacidad de imaginar el futuro, de crear amistad, de fijar objetivos de manera creativa, de estar atento a las nuevas preguntas que se plantean. Ha de interesarse por 'lo bello' y 'lo bueno', (y no sólo por 'lo cierto', que es a lo que aspiran las ciencias, en palabras de Gardner, 2000): lo que las ciencias tengan de bellas y de buenas las harán más creíbles y humanas. No hay conflicto entre las disciplinas y la docencia, pero el paso de las unas a la otra no es automático; sin embargo, todo aquello que mejora la enseñanza mejora también el dominio de la disciplina, aunque proceda de otros campos del saber: la epistemología, la historia, las ciencias de la información, la psicología, la pedagogía, la lingüística...

La dimensión docente de los profesores de ciencias ha quedado oculta muy a menudo, porque hasta hace poco se enseñaba sólo a futuros científicos y, en esta circunstancia, la finalidad docente coincidía con la finalidad de desarrollo de la propia ciencia. Ahora

no es así. Esta es una gran novedad y puede tener un impacto muy positivo para el futuro de la profesión de 'profesor'...si llegamos a tener una formación inicial suficiente, que nos haga más conscientes de ser 'profesionales de enseñar ciencias'. Confiamos en los CDL para que este condicional llegue a ser realidad.

Bibliografía

Cañas, Martín, Niedo, 2008. *Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*. Madrid : Alianza.

Gardner, H., 2000. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Madrid : Paidós.

Izquierdo, M., Sanmartí, N., Espinet, M., Garcia, P. Pujol, R.M y altres, 1999. *Caracterización y fundamentación de la ciencia escolar*. Enseñanza de las Ciencias, número extraordinario, pp. 79-92.

Jorba, J., Sanmartí, N., 1996. *Enseñar, aprender y evaluar : un proceso de regulación continua*. Madrid : MEC.

Perkins, D.N., *Knowledge as design*. London: Erlbaum.

Mercè Izquierdo i Aymerich





La educación de y con la familia

Desde su constante estupidez einsteiniana, expresamos con reiteración que «La educación es muy importante». Pero casi siempre solemos encontrar algo más importante que ella a lo que dedicar lo mejor de sus esfuerzos y recursos. Como estamos en una sociedad poco culta, inmadura y que –desde las Luces de Kant, Herder o Goethe– ha perdido el sentido de su propia educación, llamamos «educar» a lo que hacemos. Esta consideración superficial podría significar un error profundo de partida, a mi entender. Por ejemplo, aunque suene bien, ¿qué sentido tiene ese deseo extensivo de que «la tribu toda eduque», si antes ella no se ocupa de su propia educación? ¿De qué vale mantener la tesis de que la educación es una tarea compartida, si familia, escuela, medios de comunicación, poderes fácti-

cos, etc. no inician una «reforma educativa» (A. de la Herrán, 1993) desde sí mismos? Si la educación no se da en nosotros y no la sentimos como proyecto cooperativo, ¿cómo podemos anhelar que se produzca en nuestros hijos?

Para proceder con madurez, sobraría con anteponer nuestros hijos a nuestra incoherencia.

Pero, ¿toleraremos dudarlo? ¿Querremos hacerlo? ¿Tendría todo esto algo que ver la formación pedagógica de y desde la familia? Éste es, un poco, el espíritu de estas contribuciones sobre Educación Familiar, como parte nuclear del «sistema educativo» real que todavía no se reconoce, y que por ello con frecuencia se olvide de sí mismo.

Sobre lo mal que lo hacemos: la familia como solución posible

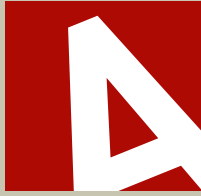
¿QUÉ ESTAMOS HACIENDO, QUÉ ESTAMOS CONSTRUYENDO?

A veces, una hoja mustia denota un problema radical. Otras veces, la desorientación de un pez tiene que ver



con el estado de sus aguas y de su ecosistema. Un problema informático puede estar causado por su mal uso. En los tres casos, ¿bastaría con arrancar la hoja, vitaminar al pez o reparar la máquina? Este error fundamental se da con frecuencia en educación, y particularmente en educación familiar.

La necesidad de educación familiar suele estar motivada por las características y el comportamiento de los hijos. Plantear así la cuestión puede nacer de un desenfoco fundamental. La educación es un ámbito complejo, dependiente de múltiples relaciones. La educación familiar no habría de ocuparse del niño en primer plano. Los hijos son un efecto de sus circunstancias. Siendo así, en buena lógica, deberíamos centrarnos también en ellas, y no sólo en sus comportamientos. Reconocer que lo que tenemos delante puede tener que ver con lo que hacemos, porque no siempre hay culpas, sino causas, es un paso adelante maduro e infrecuente. Pero puede ser decisivo. Así pues, si realmente queremos educar a los hijos, empecemos por nosotros mismos, porque en educación el camino más corto casi siempre es la línea curva, que en este caso pasa por la familia y por nosotros como sujeto-objeto formativo de nosotros mismos.



LA IGNORANCIA SOBRE EDUCACIÓN ES EL CONTEXTO REAL DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

La madurez se opone a egocentrismo y a ignorancia. Como el egocentrismo (personal, institucional, social) y la ignorancia lo saturan todo, deducimos que estamos en la sociedad de la inmadurez. Por lo que respecta al conocimiento pedagógico, los distintos sectores sociales tienen de común la ignorancia generalizada. Lo somos tanto que muchos políticos, padres, jueces, psicólogos... no reconocen lo poco que saben de Pedagogía y de Didáctica, y lo relevante que sería formarse en estos ámbitos científicos. En cambio, con frecuencia se critica a la Pedagogía, se la aplica a cualquier cosa, se confunde con Psicología, se politiza la enseñanza con descaro, etc. Mucho de lo que posteriormente se construye es consecuencia de este no-saber sabido. Como consecuencia, en ningún ámbito funcional, personal, profesional o científico -salvo en el educativo- se procede sin requerir la necesaria formación didáctica y sin exigir el descondicionamiento doctrinario previo, político y religioso (Condorcet) como condición formativa. La falta de formación pedagógica no sólo afecta, en general, a los centros de enseñanza media y superior sino, de manera especial, a los medios de comunicación, a los partidos políticos y religiosos y a los padres. Es un problema social cuya raíz es común.

LA REFORMA EDUCATIVA DE LA SOCIEDAD COMO SOLUCIÓN LÓGICA

Porque «Cuando el agua sube, el barco también» (proverbio japonés), la gran posibilidad de intervención es la educación generalizada de la sociedad, incluida la de las familias. Hemos requerido de los sistemas sociales no escolares una reforma educativa complementaria a la del sistema educativo (A. de la Herrán, 1993, 2003); pero la solución no puede ser que «la tribu toda eduque» (Marina), si antes ésta no se destribiliza interior y exteriormente: nos sobran tribus y nos falta humanidad. La gran baza social es emprender decididamente una reforma general centrada en la Educación de la Razón que eleve el nivel de reflexividad y de conciencia: Una nueva paideia universal, un nuevo Renacimiento educativo, otro Siglo de las Luces, donde el reflejo de la Educación en todo (Kant) sea el hecho fundamental del que depende lo que se genera y sucede. ¿Por qué paideia, Renacimiento o Luces? Porque atravesamos un tipo peculiar de oscuridad que quizá radique más en nuestra deficiente mirada y corta vista que en las condiciones exteriores. ¿Y por qué educación de la razón? Porque si somos el resultado de nuestro conocimiento y formación, la educación -no la escolaridad- tendrá algo que ver con nosotros. Queremos

cambiar el exterior sin modificar el interior, y esto no es posible.

UNA CLAVE ESTÁ EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

¿Por qué en los medios? Por sus posibilidades. Los medios tienen una función de correa de transmisión de valores sociales, de conocimientos, de influencia, de poder, etc. Dan cuerda a todo lo que tocan. Es relevante lo que hacen bien, mal y lo que dejan por hacer. Hoy casi todos son parciales, sesgados, actúan para la rentabilidad, la influencia y la consideración, se centran en lo llamativo y lo terrible, construyen su acervo desde hechos, opiniones y quejas. No edifican suficientemente desde y para el conocimiento, están lejos de desarrollar una función formativa y comunican ilusión de lucidez. Sin embargo, dado su potencial instrumental y de alcance, podrían ahormar un mismo proyecto educativo. ¿Cómo? Por ósmosis y con una premisa semejante a: «Antes de educar a los hijos, educar a los padres. Antes de educar a los padres, educar a la sociedad». Así pues, ésta es la propuesta: la educación familiar debería centrarse en la formación pedagógica de los padres a través de los medios de comunicación.

ALGUNAS CLAVES FORMATIVAS DE LA EDUCACIÓN FAMILIAR

Proponemos centrar los espacios de actuación educativa conjunta «medios-familias-escuela-resto de la sociedad» sobre las siguientes premisas o argumentos:

La base es una sensibilidad pedagógica, comprendida como actitud favorable, apertura e inquietud por el conocimiento educativo de los niños, para reflexionar mejor y decidir desde lo que al niño y a su seguridad emocional y autoconfianza conviene, y no desde interpretaciones y motivaciones egocéntricas, por ejemplo: que me quiera, que me deje tranquilo, que se me parezca, etc.





El principal referente, pretensión, contenido, recurso y modo de educación familiar somos los padres. Literalmente «nos enseñamos, nos mostramos» permanentemente a nuestros hijos, como por otra parte hacen todos los educadores presenciales. En consecuencia, los niños nos aprehenden, nos absorben muy significativamente. Nuestra forma de ser y de actuar (actitudes, agresividad, vocabulario, reflexividad, etc.) casi siempre está más presente que lo que queremos comunicar. Se deduce de esto que la educación familiar comienza por la autoobservación distanciada y el autoanálisis de lo que los padres hacemos, para detectar fortalezas, debilidades y definir propuestas de mejora. Las consecuencias de nuestra educación familiar puede tener mucho que ver con lo que hacemos. Incluyéndonos dentro del objeto de la educación familiar, conseguiremos conocernos un poco mejor y adquirir mayor conciencia de lo que ante nosotros ocurre. Ampliando la complejidad del fenómeno, nos aproximaremos más a la realidad, ampliaremos nuestra capacidad comprensiva y estaremos en mejor situación de conocer a nuestros hijos para poder sentir y comprender desde su punto de vista.

Un andamiaje de rutinas, ritmos, límites y normas en familia resulta un sistema orientador. Cualquier persona necesita que aquello con lo que interactúa (leyes físicas, cosas, personas, sistemas, etc.) sean fiables. Así mismo, el niño necesita sentir, desde los primeros meses de vida, que su vida familiar se asienta en un orden y un funcionamiento razonable y admitido, comprensible y claro, flexible y en cambio evolutivo. Con frecuencia los sistemas familiares desatienden esta necesidad o la aplican tardía y paliativamente. Cuando esta desatención es permanente, la personalidad de los niños se resiente, por falta de andamiaje. La finalidad de los andamios es su desmontaje. Análogamente, para que los continentes se formen es imprescindible que el océano se retire. Sólo así su presencia continuará interiorizada, personalizada. En educación, es imprescindible que esto ocurra gradualmente y de un modo coordinado con la escuela. Cuando el sistema está interiorizado, el niño está interiormente orientado. Desde aquí, debe primar la autorregulación, la autonomía y la formación del pensamiento propio. Excepcionalmente, si transgrede sabiéndolo y de forma no justificable, puede recurrirse al castigo, en su lectura de aplazamiento o privación de algo deseable, con estas cauciones: 1) Es un último recurso no deseable a priori. Por tanto, ha de ser puntual y no ha de convertirse en costumbre. 2) Ha de ser coherente con el andamiaje interiorizado de límites y normas. Por tanto, ha de provenir del sistema comprensivo y previamente conocido y aceptado, no de la sorpresa. 3) Nunca ha de recurrirse al castigo físico. 4) Debe ser

adecuado, proporcionado. 5) Ha de estar acompañado de reflexión antes y después. 6) Se ha de aplicar, en su caso, inmediatamente después de la transgresión. 7) Conviene hacer ver al niño que el castigo, en los términos anteriores, es una consecuencia de su comportamiento, y por ende es controlable desde su responsabilidad. Insistimos en esto: los castigos han de identificarse con situaciones singulares, minan en mayor o menor medida la autoestima del niño, si se aplican mal pueden distanciar, a veces irreversiblemente, al niño de los padres, y tienen una limitada capacidad formativa. El equilibrio entre firmeza y cariño puede, no obstante, tender a manipular más o menos inconsciente e inconfesablemente a los hijos a nuestro antojo. Es fundamental distanciarse de las rutas trazadas e intentar sustituir la motivación egocéntrica por la actuación para la formación centrada en lo que a los niños y adolescentes conviene.

Favorecer la comunicación didáctica en familia.

Cuando un niño recurre a los padres para satisfacer sus intereses y necesidades suele ser buena señal. Se sugiere organizar la comunicación familiar con nuestro hijo con un sentido didáctico o de enseñanza para la formación en y para la vida cotidiana y sus procesos desde varios vértices: 1) El respeto didáctico, para responder sin entrometerse o agobiar, sin invadir o suplantar, evitando de este modo que el niño aprenda. 2) El equilibrio comunicativo, mejor sereno, activo y basado en la palabra. 3) El conocimiento, o sea: receptividad, escucha, observación, empatía y reflexión de todos para la mejora. 4) Los elogios y el afecto expreso y abierto, no constreñido ni a cuentagotas. 5) La enseñanza a través del ejemplo, la coherencia, la reflexión, la creatividad y el humor saludable.

Redefinir el sentido de la educación familiar: Con frecuencia la educación familiar gravita en el abastecimiento material, el control conductual y el ocio. Sin abandonar los referentes anteriores, proponemos su enriquecimiento con otros, cuya característica es poder ser compartidos por todos, padres e hijos: la madurez personal, responsabilidad incluida, y el crecimiento interior, humildad o disposición a aprender y formarse incluida.

No se crece ni se puede madurar sin disolver los egocentrismos, no se disuelven los egocentrismos sin conciencia, no hay conciencia sin conocimiento, no se conoce sin espacio para el afecto, la duda fértil, la creatividad, la crítica, la ética y el esfuerzo adquisitivo orientado a la educación de la razón, que es la experiencia, a la vez, más grata y más segura.

Agustín de la Herrán Gascón



La educación familiar, núcleo del aprendizaje afectivo

INTRODUCCIÓN

La comunicación afectiva comienza casi nueve meses antes del nacimiento. Esta afirmación, que podría parecer hiperbólica, hunde sus raíces en las estrechas relaciones que, desde poco después de la concepción, se establecen de un modo u otro entre el nuevo ser cuya vida se abre paso en el útero materno y su madre. Precisamente, es en esos primeros pasos de vínculo afectivo, y más concretamente, a partir de los cuatro meses y medio de vida intrauterina, una vez el oído está ya formado, cuando comienza la estructuración de nuestra futura comunicación, nuestro proyecto existencial. El feto escucha los ruidos viscerales de la madre que son naturalmente filtrados por el líquido amniótico, permitiendo una selección de sonidos de frecuencias más altas. En este universo sonoro, la voz de la madre se destaca, percibiéndose transmitida desde la laringe a través de la columna vertebral, hacia la pelvis que hace de caja resonadora, llegándole no con su semántica, pero sí con toda su expresión emocional, su ritmo y su cadencia. Tomatis (1996) explica esto del siguiente modo:

Al feto nada le importa el lenguaje: En esa masa sonora que le rodea sólo busca el amor, el afecto y la emoción que necesita... en el diálogo instituido entre la madre y su hijo se descubre esa dimensión prodigiosa que es la comunicación intrauterina... no sólo recibe pasivamente los sonidos, sino que aprehende, engrana datos, graba mensajes, analiza situaciones, dialoga con su madre.

Esta absorción de la voz de la madre durante el embarazo es el fenómeno más importante de la futura organización afectiva y emocional, y permitirá el correcto desarrollo de toda la actividad psicológica ulterior. En suma, estamos ante un sistema en el que se expresan sentimientos, sensaciones y emociones, que permitirán despertar en el bebé aún no nacido el deseo de comunicar, actuando como motivación interna muy poderosa que lo mueven a relacionarse con lo que lo rodea y consigo mismo. Esta experiencia prenatal se transfiere a los primeros años de vida, durante los cuales el niño permanece en la órbita más cerca-

na a la madre, y se relaciona con el mundo y con su padre a través de ella. A partir de los 3 ó 4 años, el rol del padre pasa a ser directo, convirtiéndose en puente con el mundo, de modo que el niño logra salir de la órbita de la madre y establecer su comunicación con el entorno.

LA EDUCACIÓN FAMILIAR COMO NÚCLEO DEL APRENDIZAJE AFECTIVO

La familia actúa como un núcleo celular vital en una etapa inmediatamente posterior al nacimiento, en la que se concentran la importancia de un correcto desarrollo físico y psicomotor, los albores de la evolución del lenguaje y demás aspectos cognoscitivos, junto a la dimensión ligada al aprendizaje afectivo en sus ámbitos cognitivo y volitivo, cuyo conocimiento será un auxiliar imprescindible para padres y educadores en el sentido de favorecer la adaptación y el progreso escolar, y preparar al niño para aceptarse a sí mismo, sentir su valía, potenciar la autoestima e ir adquiriendo seguridad para conseguir resultados exitosos a lo largo de su vida. Y entendemos, este sentimiento tal y como es descrito por A. de la Herrán (2004), considerando la autoestima como la «membrana celular del yo que, a la vez, protege, cohesiona, sensibiliza y participa de todo intercambio o relación, una especie de recubrimiento afectivo a partir del que reelaborar el autoconcepto».

Así, la familia proporciona en una primera etapa una experiencia efectiva, marcada en el niño por la impronta indeleble del afecto, cuyas consecuencias van a pervivir a lo largo de toda su existencia, desde los primeros atisbos de socialización. No en vano, es ese núcleo familiar el principal transmisor de valores, aprendizajes adquiridos a través de inflexiones de voz, gestos de cariño, y una paulatina responsabilización mediante la confianza, -en algunos casos de su ausencia-, y también de «otros tipos» de aprendizaje emocional-afectivo de un cariz quizá no tan positivos.

Para algunos autores (F. Savater, 1997), la seducción que permite el afianzamiento de lo aprendido dentro del seno familiar no es precisamente el deseo de ser amado, cuestión de innegable valor, ni el ansia de



amar, (que aparece en ciertas etapas de la vida, sino el miedo a dejar de ser amado por quienes más cuentan para nosotros en cada momento de la vida: padres, compañeros o amigos, los hijos y los nietos. Citando a Goethe, F. Savater, 1997) afirma que «es en el nido familiar, cuando éste funciona con la debida eficacia, donde uno paladea por primera y quizá última vez la sensación reconfortante de esta invulnerabilidad»

EDUCACIÓN FAMILIAR, VIDA EMOCIONAL, Y APRENDIZAJE AFECTIVO

Progresivamente, la vida emocional de las personas se nutre de afectos, sentimientos y las pasiones que en un momento determinado embargan a una persona. A su vez, todas estas manifestaciones de la esfera afectiva, de corte positivo o negativo, son la respuesta a la multiplicidad de sensaciones o estímulos percibidos en los ámbitos físico, psíquico o espiritual, que siempre encuentran resonancia, en mayor a menor grado, en una subjetividad personal, que suscita reacciones más allá de la pasividad; antes bien, está asistida por una inteligencia que «acusa recibo», haciéndose

consciente del estímulo, y valorándolo de acuerdo con experiencias previas, procesos de formación, reflexión y capacidad de respuesta que genera cambios en la intimidad del sujeto y hacia fuera, a partir de una enorme capacidad de comunicación. En el contexto familiar esa intimidad relacional marca los aprendizajes ulteriores en el terreno afectivo, los modos y rituales de comportamiento social, que, irán estructurando una subjetividad de la cual emanan los actos humanos, no en genérico, sino como persona singular.

De ahí las consecuencias tan nefastas que suelen tener para los aprendizajes la falta de afectividad de los niños por parte de sus padres, vistos ya desde la perspectiva de la escuela en que tantas horas pasan cuando inician su proceso de escolarización, como alumnos, y los efectos que ello conlleva sobre su autoestima, también en fase de desarrollo, y también sobre sus aprendizajes en otros ámbitos al margen del afectivo.

CONCLUSIÓN

La educación familiar entraña el privilegio y potencial de proporcionar una valiosa clave para el equilibrio emocional en forma de educación afectiva, a través del entorno seguro que sólo la familia en primera instancia está en condiciones de brindar, (aunque la escuela refuerce), con el fin de facilitar que el niño sea capaz de enfrentarse a lo nuevo, controlarse y aprender los límites, aceptando las correcciones sin sentirse amenazado ni protegido en exceso por parte de educadores y familia. Al mismo tiempo es preciso que se sienta independiente y progresivamente autónomo a fin de ir desarrollando paulatinamente su propia autonomía, estima e independencia. Por último, en esa progresión afectiva son fundamentales respeto y confianza, actitudes que el niño incorpora desde sus experiencias y por observación de padres y educadores.

REFERENCIAS

De la Herrán Gascón, Agustín (2004) *El Docente de Baja Autoestima: Implicaciones Didácticas*. Indivisa, Bol., Inves, 2004 nº5, p 51-65.

Savater, F. (1997). *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel.

Tomatis, A. (1996). *9 meses en el paraíso: historias de la vida prenatal*. Biblària, S.C.C.L., Barcelona, Julio - 1996



La educación familiar del adolescente: ¿suplicio o reto?

La adolescencia no es sólo aquello que la creencia social o el mito cultural nos dicta. Si preguntamos a los adultos «¿Qué es un adolescente?» las respuestas salen rápidas y estereotipadas: rebeldes, inconformistas, impulsivos, pasionales, cambiantes, gregarios, etc. Pero todos los adultos también tenemos algunas de esas características y, evidentemente, no todos los adolescentes las tienen todas. ¿Qué quiere decir esto? Que si vamos cargados de estereotipos, de prejuicios cuando tenemos delante a un adolescente o a un grupo de adolescentes, ese peso impide que la relación sea fresca, ligera y única porque la estamos condicionando antes de empezar. Es inevitable que la mirada con la que nos acercamos a alguien esté cargada de nuestras creencias, ideas y experiencias pero sí podemos darnos cuenta de que están ahí, actuando como filtro o como barrera. Si las sabemos ver, su influencia se hace más suave al haber sido descubiertas. Los adolescentes necesitan, al igual que los adultos, sentir que son únicos, genuinos, diferentes y, al mismo tiempo, que pertenecen a un grupo que los define y los contiene.

Un acercamiento al adolescente o adolescentes lo más desprejuizado y descondicionado posible implica que somos conscientes de que tenemos enfrente -o al lado-, a una persona que está aprendiendo a ser, a vivir, en formación y transformación.

En diferentes épocas también ha habido una creencia social predominante sobre la juventud o la adolescencia, pondré dos ejemplos extraídos del comienzo de una conferencia que dio el médico inglés Ronald Gibson, sobre conflictos generacionales:

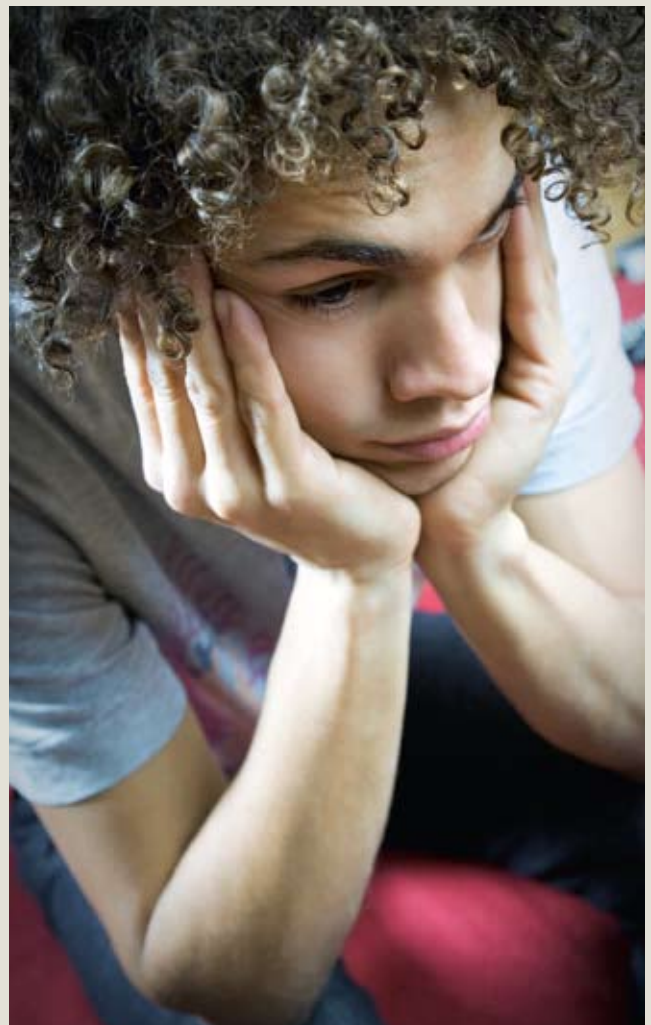
«Nuestra juventud gusta del lujo y es mal educada, no hace caso a las autoridades y no tiene el menor respeto por los de mayor edad. Nuestros hijos hoy son unos verdaderos tiranos». (Sócrates)

«Esta juventud está malograda hasta el fondo del corazón. Los jóvenes son malhechores y ociosos. Ellos jamás serán como la juventud de antes. La juventud de hoy no será capaz de mantener nuestra cultura». (Escrita en un vaso de arcilla descubierto en las ruinas de Babilonia y con más de 4.000 años de existencia)

Es sano, evolutivamente hablando, que las siguientes generaciones cuestionen a las anteriores, así la especie humana va redefiniendo relaciones, valores y

conceptos. En ese continuum de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio es como avanzamos al caminar. Si pudiera leer el pensamiento de alguno de los lectores en este momento, quizás encontraría algo así: «Hay algunos valores como el respeto que son incuestionables», «No están cuestionando, simplemente no se esfuerzan por nada, lo tienen todo hecho», etc.

También podemos pensar que el respeto es incuestionable, pero algunos adolescentes irrespetuosos, ¿han tenido modelos respetuosos? ¿La primera vez que un adolescente le perdió el respeto a alguien, algún adulto le dijo lo que era el respeto y se lo ha recordado cada vez que era necesario (y digo cada vez)? ¿Es respetuoso dejarles solos muchas horas? ¿Es respetuoso darles lo que piden siempre e inmediatamente? ¿Es respetuoso





no cumplir un castigo o una promesa? No, no lo es. Este tipo de situaciones les hace sentirse poco valorados y queridos y, por tanto, poco respetados.

Los adolescentes heredan el mundo que los adultos vamos diseñando, ellos nos muestran las consecuencias de un modelo en funcionamiento, las positivas y las que no nos gustan tanto, ellos ponen en evidencia asuntos que preferimos ignorar. Por ejemplo, hemos apostado por la sociedad del bienestar, por hacernos la vida más cómoda. Poco a poco ese bienestar, que en un principio era material, ha ido extendiéndose a otras áreas y se ha ido transformando en comodidad. Comodidad para actuar, para reflexionar, para amar. Y esto no lo teníamos previsto pero si, como dicen algunos, nuestros adolescentes no se esfuerzan por nada, no conocen la palabra disciplina o la idea de esperar o aguantarse, quizá tenemos algo que ver con esto y formaba parte del plan para hacernos la vida más cómoda. Confucio decía: «Educa a tu hijo con un poquito de hambre y un poquito de frío».

Las personas que han desarrollado desde muy pequeños la capacidad de atravesar dificultades poseen un sistema inmunitario emocional mucho más fuerte, más creatividad, más humor y, en muchas ocasiones, más generosidad y solidaridad porque saben lo que es «no tener».

Esto tiene que ver con el concepto de Resiliencia (el término Resiliencia se refiere originalmente en ingeniería a la capacidad de un material para adquirir su forma inicial después de someterse a una presión que lo deforme. Al hablar de **Resiliencia humana** se afirma que **es la capacidad de un individuo o de un sistema social de vivir bien y desarrollarse positivamente, a pesar de las difíciles condiciones de vida y más aún, de salir fortalecidos y ser transformados por ellas**). Una serie de estudios conducidos por Werner (1982,1989) y Garmezy (1993) han dado cuenta de cuatro factores que se observan comúnmente en los niños que, estando expuestos a situaciones adversas, se comportan en forma resiliente. El tercer aspecto, que señalan estos autores, se refiere a la ternura. Basta que ese niño o niña haya tenido una única experiencia de ternura (alguien se preocupó por él o por ella en algún momento) para que pueda rehacer su vida. Imagínense la importancia de este dato para darle valor y conciencia a cada una de nuestras interacciones con los adolescentes.

Volvamos ahora a la idea de cuestionar el modelo adulto para poder evolucionar: estamos en un momento socio-histórico de desorientación axiológica, algunos valores se han quedado vacíos de contenido y es

mucho más difícil cuestionar algo abstracto, indefinido, impredecible y desorientado que un modelo axiológico familiar educativo que permanece desde su infancia hasta su presente, cuyos límites están definidos y es coherente internamente; otra cosa es si el modelo es adecuado o no, pero ahora hablamos de la importancia de que exista un modelo consistente para poder ser rebatido y re-creado. La desorientación axiológica (falta de firmeza afectiva y coherencia) genera en los niños y adolescentes desamparo, el cual puede manifestarse de muy diferentes maneras según la personalidad de cada uno.

Mirarnos a nosotros mismos como un adolescente nos mira, escucharnos como nos escuchan ellos, se convierte en un requisito necesario, a la vez que desafiante si queremos poner un poco de luz a los vínculos que establecemos. Es, desde luego, una invitación a ser más conscientes de nuestras palabras y nuestros silencios, de nuestras amenazas y nuestras promesas, de nuestra presencia y nuestras ausencias, de nuestros miedos y nuestras certezas inamovibles, de nuestras comodidades y de nuestro amor por ellos.

Aunque a veces no lo parezca, nos escuchan y nos perciben. Saben cuándo nos interesan y cuándo no. Un adolescente puede tener un comportamiento muy diferente con un adulto y con otro y eso depende del vínculo afectivo que se establezca y de la autoridad moral que el adolescente le otorgue. ¿De qué depende que se le otorgue o no? De la impecabilidad, del amor y del respeto con el que le tratamos. Impecabilidad es la suma de coherencia y honestidad. Amor es, en este caso, generosidad, es decir, saber de las necesidades del otro, las que expresa y las que oculta, y ofrecerle nuestro tiempo y atención. Del respeto ya hemos hablado antes, quizás añadir a la idea de respeto, la importancia de no insultar, no comparar y no menospreciar.

Pre-ocuparnos de ellos, ocuparnos de ellos, en los asuntos esenciales requiere **atención** y **perseverancia**. Educar es una tarea silenciosa y paciente. Educar es educarnos, aprender siempre. Las actitudes de nuestros hijos adolescentes no nacen repentinamente, son el fruto de un modelo educativo familiar desde el nacimiento. Aliñado, desde luego, con los componentes sociales correspondientes. Básicamente necesitamos dotar a nuestros hijos de una consistencia emocional suficiente que les permita elegir con criterio amistades y situaciones, que les permita atravesar dificultades, que les permita vivir y convivir desde el respeto. Y esa consistencia no se transmite desde la comodidad.



Nuevos sistemas de comunicación entre familia y escuela

Familia y escuela comparten tareas educativas. La ciudad como espacio de convivencia, los Medios de Comunicación Social, la oferta de ocio que garantizan los poderes públicos o la vida asociativa son otros agentes, y deberían estar coordinados. Algunas ciudades lo han hecho, en la Emilia italiana.

La escuela no puede vivir de espaldas a la sociedad. Se le ha reprochado muchas veces que lo hiciera, principalmente porque trabaja con los próximos votantes, que ya son ciudadanos y personas, que ahora viven y participan con nosotros y mañana van a trabajar con otros. No puede formar personas del pasado sino que deben ser del futuro.

Algunas formas de articulación de la comunicación entre familia y escuela las encontramos en actividades previstas en la configuración de la enseñanza (seguimiento, tutela y evaluación), otras son actividades nuevas (imagen y presencia de los centros educativos), y otras obedecen a actuaciones deliberadas de una enseñanza más rica (proyectos). En Educación Infantil contamos con un ejemplo integral.

EL EJEMPLO DE LA EDUCACIÓN INFANTIL

En algunos niveles del sistema educativo se busca la continuidad entre familia y escuela. Muy de mañana un niño dice una palabra, en la tarde ha aprendido tres más en su escuela infantil. Los hábitos alimentarios, de higiene, motrices, de interacción con mayores e iguales, son temas de conversación al llegar y al salir de la escuela.

En algunas escuelas el relato es muy largo, hay muchas cosas que contar, y las maestras y educadoras documentan su trabajo. En ocasiones los padres escribimos un diario, cosas que nos parece que debe conocer la maestra pero que no le vamos a poder contar por la mañana porque vamos con prisa, hay muchos padres, un niño llora y lo tiene que coger en brazos... Hay fotografías y vídeos cada preceptiva evaluación, previa autorización de los padres para que aparezcan en fotos que van a ver otros padres. Al final del curso hay una orla que cuelga en la nevera de casa, y durante todo el verano, sobre todo a partir de los 3 años, los niños se empeñan en mostrarnos los nombres de los compañeros. En los viajes oímos en el coche las canciones que los niños cantan al recoger sus juguetes, o cuando van a dormir, o porque es otoño.

Tanto material audiovisual no tiene una función lúdica; funciona como una escuela de padres que no lo es de forma manifiesta: en las reuniones, las maestras muestran el desarrollo de su trabajo, hablan de sus conquistas y de las dificultades, y todos los padres anotamos mentalmente al ver ese material qué podemos mejorar en nuestra relación con nuestros hijos.



Algunas escuelas utilizan webcam. Son una opción que pretende garantizar la calidad del servicio de educación infantil. Pero quizá no es ese el camino, sino un marco legislativo más exigente para los centros y la existencia de equipos docentes competentes.

El relato audiovisual de lo que ocurre en el centro, aunque puede apetecer al principio de la escolaridad de los niños, pierde interés después. Lógicamente, las andanzas de nuestros hijos en niveles superiores a Infantil deja de interesar en poco tiempo, no más allá de la hazaña de la lectoescritura básica y las primeras funciones de Navidad. El interés, ciertamente, se recupera porque queremos saber qué ocurrió y dónde estaba en fiestas del centro, excursiones y actividades conjuntas.

Las webs de los centros permiten ser testigo de lo que ocurre, mostrar qué hacen y generar una seña de identidad. También reflejan el talante del centro, sus carencias y sus aspiraciones. A ese respecto, es mejor la incompleción que la ocultación.

En los centros públicos está costando trabajo implantarlas, a partes iguales por la impericia, el pudor y que se piense que el sistema público («¿para qué anunciarse?») es subsidiario de otros centros.

Los avisos casi diarios en soporte papel, la lista de libros, el contacto para una tutoría con un profesor, una consulta a la secretaría, la última ayuda para comedor, la lista de material para la acampada. Todo podría estar, ser recibido o enviado por sms o email.

Y otras cosas: la oferta cultural del distrito, los libros más leídos de la biblioteca, el cuento que contó el cuentacuentos, la revista que hacen los de Sexto de Primaria o los de Plástica del instituto, la reseña de la investigación que ha hecho el Departamento de Historia sobre nuestro pueblo y que les han publicado recientemente, y así.



Videos ágiles del Día del libro, la fiesta de la castaña, la Olimpiada matemática y similares pueden ser muy estimulantes colgados en la web del centro.

Para terminar, en un tiempo donde todos los centros acaban teniendo proyectos de hermanamiento europeos y latinoamericanos, conviene decir que es lamentable que no haya un mapa que sitúe mi centro y el de los otros, su cultura y la mía, referencias, propósitos y resultados en forma de fotos en la web del centro, a ser posible en español y en inglés, y como muestra de buena voluntad alguna expresión en checo o finés, si en esos países es donde está el otro centro.

SEGUIMIENTO, TAREAS Y TUTELA DE LOS ESTUDIANTES

Los centros reciben a los padres institucionalmente a principios de curso. Algunos producen un pequeño material que da información y normas, una presentación electrónica y un audiovisual para organizar esa recepción. También hay despedidas, para los estudiantes y sus familias.

En Educación Primaria y Secundaria el seguimiento de los estudiantes se ha estandarizado mediante las agendas escolares, completos gestores informativos con horarios, tutorías, avisos, calendario de exámenes, dietario de tareas y otras posibilidades. Son una herramienta que introduce responsabilidad en el estudiante y le obliga a organizarse, un importante hábito para aprovechar el estudio, sobre todo a partir del último ciclo de la Primaria (10-11 años).

En algunos centros este tipo de gestión informativa reside en un gestor de contenidos al que acceden los estudiantes vía Internet. Hace 25 años que los estudiantes de Secundaria norteamericanos que ahora son ingenieros y otros profesionales liberales accedían mediante redes más simples a sus centros, hacían tareas y compartían proyectos con otros compañeros.

Trimestralmente somos convocados a tediosas reuniones de tutoría. No hay una foto, ni un gráfico, ni un planning. No estamos en Infantil, pero podríamos tener una información un poco más ágil.

La tutoría continúa con otras actividades, incluidas entrevistas con padres y estudiantes. Un foro en Internet puede ser el origen de una escuela de padres informal. ¿Imaginan que la hora de tutoría el profesor está conectado a una mensajería tipo Messenger y los padres, debidamente identificados con nuestros nick, nos asomamos a preguntar?

En algunos centros se realiza un control de asistencia a adolescentes mediante un dispositivo denominado PDA. Su contenido se descarga en un ordenador, y se automatiza la producción de partes de faltas de asistencia. Unos pocos de esos centros han acordado enviar a los padres un mensaje por sms cuando hace falta. Otros padres nos tenemos que enterar con el boletín trimestral de notas de que ha habido faltas de asistencia. La corrección al estudiante, si ha lugar, es muy diferente según haya alguna falta o haya un desastre académico asociado a muchas faltas.

NUEVAS NARRATIVAS CON TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

La comunicación tiene bastante de rendición de cuentas y de reparto de responsabilidades. Sin embargo, hay posibilidades para el enriquecimiento mutuo.

Este enriquecimiento pasa por que los centros reconozcan otras narrativas, no sólo las lectoescritoras, y que los padres nos acostumbremos, las apreciemos y las integremos.

Las nuevas narrativas no sustituyen las antiguas, son otros cauces, donde quizá los menos preparados para lo escrito puedan volcarse. Parten de conceptos de cultura diferentes, se engarzan en proyectos (de recuperación de la historia, la tradición, la música, lo oral; de mirada diferente al entorno; de relato de lo que hacemos fuera y dentro de las aulas), y pueden ser valorados por todos. Da, entonces, una dimensión nueva al estereotipo que sobre la enseñanza se han construido los adultos.

Otras posibilidades son el email y los foros para la comunicación y la discusión, la publicación en blogs, wikis y redes sociales para crecer en habilidades lectoescritoras.

PISTAS PARA SEGUIR INDAGANDO MEJORAS EN LA COMUNICACIÓN FAMILIA - CENTRO

La sociedad no puede desentenderse de los anhelos de las escuelas. Se le ha reprochado muchas veces que no comprendiera a los docentes, que los padres no acudieran a las reuniones, que las familias no asumieran parte del proceso educador de los niños.

Tales reproches derivan, fundamentalmente, de que vivimos en un mundo obsesionado por la rendición de cuentas, donde la comunicación entre padres y centros ha sido sinónimo de exigencias y descarga de responsabilidades.

Convendría pues situar mejor los papeles de cada agencia, centros y padres lógicamente primero, antes de ponerse a organizar los flujos de información y la naturaleza de la misma. Defiendo que esa naturaleza sea la felicidad de las personas y la riqueza y estímulo de lo que somos y de lo que podemos ser, principalmente los estudiantes. Las familias no son expertas en temas educativos escolares y los centros son poco expertos en afectos y contacto con la realidad cotidiana. La comunicación viene a estimularnos y completarnos. Las TIC permiten que los centros educativos permanezcan conectados con la sociedad y las familias, que las familias no se desentiendan de la realidad escolar, y que aparezcan nuevas posibilidades en una sociedad con muchos códigos.

REFERENCIAS

Herrán, A.; Paredes, J. (2008). *Didáctica general*. Madrid: McGrawHill.



Educarse educando. El sentido de la familia en la posmodernidad

Cuando un padre desorientado me comenta en la consulta lo amigo que es de su hijo suelo preguntarle: ¿por qué quiere dejar huérfano a su hijo? Claro que nunca lo hago de forma tan incisiva. Por otra parte, quizá ese padre sólo intenta subrayar, de manera coloquial y bienintencionada, la fluidez del vínculo afectivo que ha establecido con su hijo. Sin embargo, acaso tras el tópico de la amistad paterno-filial se encuentre uno de los signos más evidentes de esa crisis que tanto se dice atraviesa la familia y, en general, toda la sociedad: la ausencia de autoridad, su rechazo. Autoridad que se huye y se desprecia por asociarse al mero uso de la fuerza, cuando su recto ejercicio es el arte necesario de la responsabilidad, distintivo del hombre libre.

PADRES DESORIENTADOS

El ejemplo expuesto tiene un punto en común con el de otros tantos padres con los que he tenido el privilegio de trabajar: todos necesitaban orientación sobre su propia tarea como padres. En no pocas ocasiones, incluso aquellos que han empezado solicitando tratamiento para su hijo, enseguida han tomado conciencia de que ellos mismos eran quienes estaban más perdidos, incluso como pareja o a nivel personal. Los padres conforman actualmente uno de los colectivos más demandantes y necesitados de orientación. Han devenido, más que nunca, en sujetos de aprendizaje, en destinatarios de una amplia cartera de servicios (consultorios, cursos, publicaciones...) que intentan compensar sus limitaciones ampliando sus competencias. Educar también es educarse.

Decía Montaigne que el hombre no debe a la pedagogía más que los quince primeros años de su vida, pues el resto pertenece a la acción. Y para ilustrarlo citaba: «La arcilla está todavía húmeda y blanda: apresurémonos sin perder momento y moldeémosla en la rueda» (Persio, III, 23). Hoy, sin embargo, entendemos que la educación es un proceso integral y permanente que se extiende a toda la vida adulta; no podía ser de otra forma en la sociedad del conocimiento.

Por otra parte, no deja de ser paradójico que generaciones enteras de padres ampliamente formados, muchos de ellos universitarios y profesionales liberales, y con hijos que se supone también están recibiendo mayores oportunidades, estén dando como resultado una sociedad más inestable y desestructurada, tan



eclipsada de referentes auténticos como abundante en neurosis, violencia y adicciones. Familias mejor instruidas pero más desnortadas. Esta es la realidad. Cuando en España todo esto viene sucediendo, de forma creciente y anunciada, en un contexto de libertad política y desarrollo económico, quizá deberíamos preguntarnos si realmente hemos sabido aprovechar la democracia y el progreso para crecer en madurez y dignidad.

ALTERNATIVA FRUSTRADA

La educación de los padres es fundamental porque la familia es la mejor plataforma para el desarrollo de la personalidad. La familia entendida en su óptimo como el resultado de la unión entre una mujer y un hombre que, por amor y con vocación de permanencia, se entregan al cuidado de sus hijos. Este modelo organizativo de la esfera doméstica, conocido como familia nuclear, es la estructura social primaria dominante en la gran mayoría de las culturas, especialmente en las más desarrolladas. Existen, por supuesto, otras formas de organización doméstica. Según Marvin Harris: «las cuatro funciones básicas que cumple la familia nuclear (relación sexual, reproducción, educación y subsistencia) se pueden ejercer fácilmente en el contexto de instituciones alternativas que a veces son totalmente ajenas a la familia» (Introducción a la antropología general, 1981). Cosa muy distinta es que exista, en bloque, una alternativa real a la familia nuclear, y que estemos en disposición de ignorar o descuidar a una institución que tan beneficiosa se ha demostrado a lo largo de la historia.

Alternativas frustradas a la familia fueron, por ejemplo, muchos de los experimentos libertarios del sesentayochismo. Frustrados porque fracasaron en su intento



de refundar al hombre despojándolo de aquello que más le humaniza: parentesco, trabajo, derecho a propiedad... El informe que publicó Josep M.^a Carandell sobre las comunas berlinesas K1 y K2 (Las comunas, alternativa a la familia. La experiencia antiautoritaria 1. 1972) es un exponente palmario de lo que fueron aquellos esperpentos. Las autodenominaron «utopías concretas», la respuesta de una «nueva sensibilidad» a la prepotencia capitalista. En dichos paraísos negativos, la familia nuclear se tenía por un invento opresivo de la revolución industrial, y cualquier manifestación espontánea que reprodujese sus dinámicas era implacablemente reprimida. Cabe destacar que quienes más padecieron los efectos de esta nueva sensibilidad fueron las mujeres y los niños, siendo a su vez los ancianos y los enfermos los grandes ausentes en estos laboratorios de ingeniería social.

La K1 y la K2 duraron apenas un par de años, 1967-1968. Cientos de proyectos similares corrieron la misma suerte durante aquella época. Hoy podemos decir la familia superó la prueba del 68. Como señala Luis Rojas Marcos: «a pesar de las amplias libertades y de las múltiples alternativas que ofrece la sociedad actual, el hogar sigue siendo la fuente primordial de felicidad y de significado en la vida del hombre y la mujer. Recientes encuestas en Europa y Norteamérica muestran que para la inmensa mayoría de los adultos la convivencia en pareja dentro del ámbito de un hogar es la aspiración más importante» (La pareja rota. Familia, crisis y superación, 2003). Quizá porque la familia no es capricho arbitrario y gratuito, sino sustrato básico de toda sociedad, que en su origen y persistencia lleva el sello de la ley natural.

EVOLUCIÓN CIVILIZADORA

En esta línea merece la pena reevaluar el sentido de la familia desde el marco evolutivo, especialmente ahora que se festeja el bicentenario del nacimiento de Darwin (1809-1882). Hoy sabemos, por ejemplo, que el vínculo de una madre hacia su hijo recién nacido está mediado por un complejo entramado de variables neuroquímicas que tienen un sentido indudablemente adaptativo: desde la segregación de oxitocina, también conocida como la hormona del amor, hasta «la autotermorregulación del tórax materno para su mayor adaptación a la temperatura del neonato» (Ibone Olza, Factores perinatales en el neurodesarrollo infantil, 1997). Hallazgos que, como recuerda la Dra. Olza, no hacen sino confirmar lo que ya intuyó Hipócrates hace 2.400



años durante sus observaciones sobre embarazo y maternidad.

Y es que los hábitos culturales de mayor raigambre suelen ser amplificadores sociales de la propia naturaleza. Así lo expone el propio Darwin por lo que respecta al origen de la función social de la familia: «El sentido de placer que produce en el hombre la sociedad es probablemente una extensión de la afectividad parento-filial, pues los instintos sociales parecen ser desarrollados por los jóvenes a lo largo de la convivencia con sus padres; esta extensión puede ser en parte atribuida al hábito, pero principalmente a la selección natural» (The Descent of Man, 1871).

La inclusión de la teoría evolutiva en el abordaje del fenómeno familiar es ilustrativa para comprender los vínculos de solidaridad que existen en el seno de una familia nuclear, así como la tendencia general del ser humano a constituir una pareja estable con la que tener hijos. Este impulso, tan atávico como universal, llevó al antropólogo Ralph Linton a escribir que «el último hombre de la tierra pasará sus últimas horas buscando a su esposa e hijos» (The Family: Its Function and Destiny, 1959).

EL ENEMIGO INTERIOR

Definida la familia nuclear, y expuestos el sentido de su existir y la relevancia de su decurso, tampoco sería honesto ignorar sus fisuras, sus enemigos interiores. Los abusos en el seno familiar, de producirse, son particularmente destructivos. Como apunta Enrique Echeburúa: «por extraño que parezca, el hogar -centro de cariño, compañía y satisfacción de necesidades básicas- puede ser un sitio de riesgo para conductas violentas. Las situaciones de cautiverio -y la familia es una institución cerrada-, constituyen un caldo de cultivo apropiado para las agresiones repetidas y prolongadas» (Violencia familiar, 1999).

La privacidad, la dependencia y la intensidad del vínculo afectivo son variables propias del ámbito familiar que tienen su reverso negativo. Disfunciones familiares las encontramos ya en los mitos narrativos de toda cultura; en la nuestra, basta con leer la Biblia o cualquier tragedia griega. Un impulso tan sano como el de proteger al propio hijo, por ejemplo, puede derivar en un proteccionismo ansioso. Una frustración personal, en la proyección de una exigencia obsesiva. Y así sucesivamente.



La mayoría de estas situaciones son corregibles con una adecuada orientación profesional.

Disciplinas como la pedagogía y la psicología disponen del marco técnico necesario para el abordaje de estas cuestiones. Pero conviene reseñar que una intervención terapéutica de carácter psicoeducativo no implica forzosamente el tratamiento de una patología clínica. La clave, muchas veces, reside en una mera reconsideración de estilos disfuncionales de pensar, sentir y comportarse que pueden alterar a la persona y su convivencia familiar. El objetivo de una terapia, en este sentido, consistiría simplemente en identificar y trabajar sobre estos procesos cognitivos, emocionales y conductuales.

VOLUNTAD DE COHERENCIA

A la pregunta de un periodista sobre los retos del evolucionismo en el siglo XXI, el biólogo Francisco Ayala respondió: «Hay dos grandes enigmas: la transformación de simio a humano, y la de cerebro a mente; es decir, cómo pasamos a esos sentimientos, valores éticos y emociones que conforman el yo» (La Vanguardia, 13-VIII-2008). En otras palabras, ¿cómo nos convertimos en lo que somos? Neurocientíficos, psicólogos, padres, educadores: a determinada altura, todos buscamos lo mismo.

Rastreado la pista de nuestra identidad, leo en el diario de Robert Musil: «No es el hecho de ser diferente ni una conducta singular lo que constituye la personalidad, sino el formar un todo coherente» (Diarios, 1916). Unamos las piezas y recojamos el testigo. Podemos comprender y manejar los automatismos temperamentales que a veces distorsionan nuestro carácter. Podemos aprender y enseñar, como por ejemplo ya lo recomendaba Nietzsche, a «no reaccionar a un impulso inmediatamente, sino a dominar los estímulos inhibidores, los instintos que cierran (...) poder suspender la decisión» (El crepúsculo de los ídolos, 1888). Porque el principio de autoridad más efectivo, el que forja una personalidad madura, es aquel que ayuda al nacimiento de la voluntad.



Sin embargo, parte del problema actual subyace precisamente en el rechazo hacia palabras como voluntad, autoridad, disciplina, autocontrol, mérito, sacrificio... Ciertamente, no están de moda. Hoy vende mucho más el hedonismo, epígono de esa trasnochada sensibilidad sesentayochista. En su obra *La gran estafa*. El secuestro del sentido común en la educación (2006), Alicia Delibes muestra cómo este tipo de sensibilidades posmodernas son las que han precipitado la degeneración de nuestro sistema escolar. Es hora de que los padres empiecen a plantearse si no estarán siendo también ellos víctimas de una gran estafa, resultante del secuestro del sentido común en la familia. Educación y familia conforman un binomio indivisible que consiste en enseñar a estar mientras se aprende a ser. Arriesgada misión, la de los padres, bellísima tarea.

BIBLIOGRAFÍA

Persio (III, 23). En Montaigne, *De la educación de los hijos*, FCE, México 1997, pág. 50.

Marvin Harris, *Introducción a la antropología general*, Alianza Universidad, Madrid 1991, págs. 338-9.

Josep M.^a Carandell, *Las comunas, alternativa a la familia. La experiencia antiautoritaria 1*, Tusquets Editor, Barcelona 1977.

Ralph Linton, *The Family: Its Function and Destiny*, Harper & Row, New York 1959, págs. 30-2.

Ibone Olza, *Factores perinatales en el neurodesarrollo infantil*, 5^a Jornada sobre Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad, Madrid 13-XII-1997.

Charles Darwin, *The Descent of Man*, The University of Chicago, Chicago 1952, pág. 308.

Luis Rojas Marcos, *La pareja rota. Familia, crisis y superación*, Espasa, Madrid 2003, pág. 31.

Enrique Echeburúa, *Violencia familiar*, Klinik, Madrid 1999, pág. 10.

Francisco Ayala. En *La Vanguardia*, domingo 13-VIII-2008, pág. 43.

Friederich Nietzsche, *El crepúsculo de los ídolos*, Alianza Editorial, Madrid 1973, pág. 83.

Robert Musil, *Diarios*, Debolsillo, Barcelona 2004, pág. 516.

Alicia Delibes Liniers, *La gran estafa*, Grupo Unisón, Madrid 2006, págs. 92-6.



La gran idea de Darwin

Charles Robert Darwin nació el 12 de febrero de 1809, hace 200 años. En noviembre de 1859 publicó el *Origen de las especies* por medio de la selección natural, una visión revolucionaria de la biología que muestra la vida

como algo mutable, competitivo y moldeado por el entorno. Por tanto, celebramos un doble aniversario, el bicentenario de Darwin y el sesquicentenario del *Origen de las especies*.

Durante el mes de abril se celebró en Londres una gran exhibición –*Darwin Big Idea*– en uno de los templos de Darwin, el Museo de Historia Natural (el otro es su casa de Down House, en Kent). Este espectacular edificio victoriano es siempre una visita obligada para quien vaya a Londres, pero más aún en este año.

A la agradable comprobación de que al presentar el carnet del CDL no hay que pagar las 9 libras de la entrada a la exposición, le sucede una sensación única de viaje en el tiempo, entre especímenes recogidos en el largo viaje del *Beagle*, cartas, cuadernos de notas del naturalista, objetos personales y, sobre todo, una meticulosa reconstrucción del estudio de Darwin en su casa de Down House, donde se retiró tras la vuelta del *Beagle*. Allí está el sillón donde escribió su gran obra, cuya primera edición –que se agotó el primer día– también se puede contemplar.

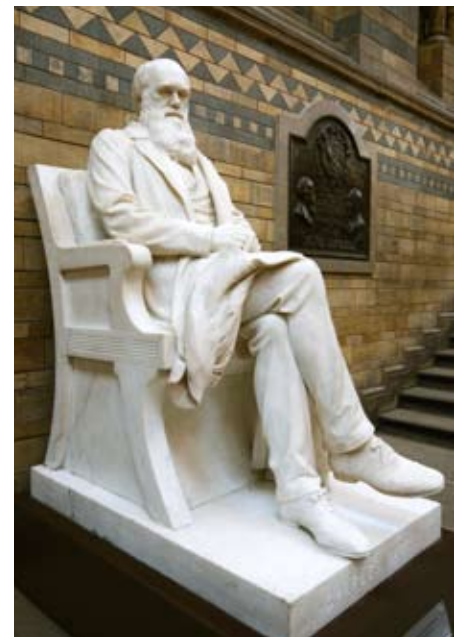
Uno de los cuadernos de notas expuestos contiene el famoso «árbol de la vida», junto a las palabras «I think» –pienso–. Se trata del primer boceto conocido de un árbol evolutivo que describe las relaciones entre grupos de organismos.

«*Big Idea*»: ¿Cuál fue esa gran idea? Para Richard Dawkins, uno de los darwinistas más prestigiosos, la gran idea de Darwin –«probablemente la idea más poderosa de la historia»– es que «si se da un tiempo suficiente, la supervivencia no aleatoria de las entidades hereditarias, generarán complejidad,

diversidad, belleza y una ilusión de diseño tan persuasiva que es casi imposible de distinguir del diseño inteligente llevado a cabo de forma deliberada.»

En esta explicación de Dawkins asoma la fuente de polémica que siempre ha rodeado a Darwin, la de que el darwinismo acaba con la necesidad de un creador. Como referimos en un artículo anterior publicado en este Boletín (Apuntes de ciencias, primer trimestre de 2009, boletín nº 6), Darwin nunca vio contradicción entre la creencia en Dios y la teoría de la evolución por selección natural. De hecho, aunque se alejó del cristianismo, su *Autobiografía* demuestra que nunca resolvió el conflicto de fondo: «Otra fuente de convicción de la existencia de Dios relacionada con la razón y no con los sentimientos me parece de mucho más peso. Es la que se deduce de la extrema dificultad o más bien de la imposibilidad de concebir este inmenso y maravilloso universo, incluyendo al hombre con su capacidad de reflexionar sobre el pasado y el futuro como un resultado del ciego azar o de la necesidad.» Incluso, pocos años antes de su muerte, escribió a un amigo: «En mis fluctuaciones más extremas, jamás he sido ateo en el sentido de negar la existencia de un Dios.»

El profesor de la universidad de California, Francisco Ayala, explica que el descubrimiento de la selección natural permite enmarcar el origen y las adaptaciones de los organismos en el contexto de la ciencia, sin necesidad de recurrir a un diseñador inte-



ligente. Es decir, la gran idea habla de un diseño sin diseñador. Lo cierto es que la fuerza de esta gran idea radica en su sencillez: es capaz de explicar la complejidad de la naturaleza en términos de algo tan sencillo como la «supervivencia de los más adaptados». Es conveniente aclarar que Darwin no se refiere como «más adaptados» a los que sobreviven, sino a los que están mejor preparados para sobrevivir.

UN DESCUBRIMIENTO POLÉMICO

Darwin era el clásico *gentleman*, un caballero inglés de familia influyente. Empezó estudios de medicina en 1825, pero los abandonó e ingresó más tarde en Cambridge para estudiar teología. Cuando se graduó, decidió realizar una larga travesía de cinco años en el buque *Beagle*. Con una recomendación de sus profesores de Cambridge, logró embarcar,



en 1831, como naturalista y asistente del capitán. A su vuelta se retiró a su casa de Kent, donde se dedicó a analizar metódicamente las numerosas muestras, especímenes y datos recogidos en su viaje.

El análisis de los datos le hizo comprender que la evolución ocurría por selección natural: los organismos mejor adaptados al entorno tienen más posibilidades de sobrevivir y de pasar sus características a la descendencia. Si los cambios son suficientemente grandes, pueden dar lugar a nuevas especies. Darwin sospechaba que su descubrimiento de la selección natural era muy importante, y en uno de sus cuadernos –el Cuaderno de transmutaciones D–, escrito en 1838, un par de años después de volver de su viaje de 5 años en el *Beagle*, lo considera «mi teoría». Pero no se decidía a publicar sus conclusiones. Darwin era una persona metódica, taciturna y extraordinariamente prudente, lo que puede explicar la larga preparación del *Origen de las especies*, donde fue incorporando más y más datos para combatir las posibles objeciones.

Es fácil imaginar el impacto que debió producirle la carta que recibió en 1858, remitida por Alfred Russell Wallace, acompañada por un artículo –«*Sobre la tendencia de las varie-*

dades a diverger indefinidamente del tipo original»– donde Wallace condensaba con extraordinaria claridad la idea en la que Darwin llevaba trabajando veinte años.

Wallace había descubierto, meses antes, mientras recogía especímenes en la isla de Temate, en el archipiélago malayo, cómo evolucionan las especies: cambian porque los individuos mejor adaptados sobreviven y se reproducen, pasando sus características ventajosas a su descendencia. E inmediatamente Wallace escribió a Darwin, a quien sabía interesado por este asunto, para que enviara su teoría a una revista científica. Algún biógrafo dice que la intención inicial de Darwin fue enviar el trabajo de Wallace a una revista, pero que sus amigos le hicieron desistir y le recomendaron una presentación conjunta a la Sociedad Linneana de Londres. Wallace, afectado de malaria, aceptó porque ir de la mano de Darwin haría que su teoría fuera más conocida.

Finalmente, la presentación ante la Sociedad Linneana la hicieron, el 1 de julio de 1858, los amigos de Darwin: Charles Lyell y Joseph Hooker. Wallace seguía confinado en Temate y Darwin no pudo asistir porque acababa de fallecer uno de sus hijos. Pero la realidad es que el orden y la

forma en que los amigos de Darwin leyeron las contribuciones dio prioridad a los extractos preparados por Darwin frente al trabajo completo de Wallace, lo que pudo contribuir a que la teoría se asociase con exclusividad a Darwin. No obstante, Wallace no expresó resentimiento y fue un gran admirador de Darwin aunque, a diferencia de éste, creía que la selección natural no puede explicar la inteligencia humana o que el espíritu persista tras la muerte.

En este año de Darwin hay diferentes celebraciones en torno al hombre que se mezclan con sus aportaciones científicas. Pero su ciencia y su vida son cosas distintas; se trata de destacar la aportación científica sobre la anécdota de la persona. Y una forma de centrarse en lo científico es rescatar la figura de Wallace, un explorador intrépido y un brillante naturalista, además de un trabajador incansable, que llegó a publicar veinte libros y centenares de artículos y cartas. A pesar de las inevitables sospechas, ha quedado perfectamente bien contrastado que no hubo apropiación indebida del trabajo de Wallace por parte de Darwin, por lo que ambos son los padres de la teoría de la evolución, a la que llegaron de forma completamente independiente.





EL DARWINISMO

La figura de Darwin se enarboló como estandarte de lo que vino a llamarse el darwinismo, una adaptación tergiversada de la selección natural llevada, sin fundamento científico, a campos tan diversos como la lucha de clases, la competitividad en las empresas o el llamado «ateísmo científico» del siglo XIX.

La obra de Darwin fue recreada y esgrimida por ideologías de todos los signos. Por ejemplo, Marx explicaba a Engels en una carta que «el libro de Darwin es muy importante y sirve de base en la lucha de clases en la historia». El darwinismo social trasladó la teoría biológica de la selección natural a los fenómenos humanos, enfatizando la competencia y la lucha por la existencia. Su principal impulsor fue Herbert Spencer, quien llevó a la sociología la selección natural y la interpretó en términos de «supervivencia del más apto». La introducción de este criterio como principal regulador de las complejas sociedades humanas permitía justificar, desde el plano teórico, situaciones de clara injusticia social, así como ideologías racistas, sexistas y xenófobas. Llevado al extremo, permitió justificar la idea de la superioridad de las razas, la eugenesia y el nazismo.

Darwin fue ajeno a todos estos movimientos, aunque aprovechó algunas de sus aportaciones. Por ejemplo, la expresión «supervivencia del más apto» no fue acuñada por Darwin, sino que la adoptó en ediciones posteriores del *Origen de las especies* tras tomarla de Spencer. También tomó de Spencer el término «evolución», que no se incorporó en el *Origen de las especies* hasta su sexta edición.

Un detractor del darwinismo como doctrina (que no de Darwin), Máximo Sandín, propone como estrategia leer los libros de Darwin, especialmente su segunda gran obra, *El origen del hombre*, publicada en

1871. Esta es una obra que generó debates aún más agrios porque Darwin planteó la hipótesis de que humanos y simios descienden de progenitores comunes (no unos de otros). Sin embargo, pasaron casi desapercibidas otras aportaciones muy discutibles, seguramente contaminadas por el marco socio-



cultural de la época. Un par de ejemplos de muestra:

«Está generalmente admitido que en la mujer las facultades de intuición, de rápida percepción y quizá también las de imitación, son mucho más vivas que en el hombre; mas algunas de estas facultades, al menos, son propias y características de las razas inferiores, y por tanto corresponden a un estado de cultura pasado y más bajo. [...] Podemos inferir de la ley de la desviación de los tipos medios que si los hombres están en decidida superioridad sobre las mujeres en muchos aspectos, el término medio de las facultades mentales del hombre estará por encima del de la mujer».

«Llegará un día, por cierto, no muy distante, que de aquí allá se cuenten por miles los años en que las razas humanas civilizadas habrán exterminado y reemplazado a todas las

salvajes por el mundo esparcidas [...] y entonces la laguna será aún más considerable, porque no existirán eslabones intermedios entre la raza humana que prepondera en civilización, a saber: la raza caucásica y una especie de mono inferior, por ejemplo, el papión; en tanto que en la actualidad la laguna sólo existe entre el negro y el gorila».

EL LEGADO DE DARWIN

Algunos biólogos recuerdan que el «árbol de la vida» de Darwin, la sucesión continua desde las formas originales de los organismos que habitan la Tierra, ya ha quedado obsoleto. La evolución es demasiado compleja como para poder explicarla mediante unas cuantas raíces y ramas.

Pero quizás esto carezca de importancia frente al gran legado de Darwin y Wallace, quienes establecieron la teoría de la evolución biológica por selección natural que, en palabras de Ayala, «es el principio central de la biología.»

La teoría de la evolución ha jugado un papel fundamental para reconciliar, por primera vez, el pasado con el presente, abriendo el camino para conjugar la unidad y la diversidad de los seres vivos. La confirmación de esa unidad se produjo con el descubrimiento –en 1953– de la estructura del ADN, y la comprobación de que todos los seres vivos, desde el ser humano a una bacteria, poseen el mismo código genético. De modo que la biología molecular permite ahora reconstruir con precisión el árbol de la vida, a través de la información codificada en la secuencia del ADN de los organismos vivos.

Paula B. Ibáñez
A. Cantorné



Alicante y la Literatura

Alicante cuenta con un número nada despreciable de buenos escritores. Sin embargo, la presencia de la ciudad en sus escritos es más bien tímida, huidiza, como si no tuviese suficiente entidad para ser materia literaria. Los historiadores se han ocupado extensamente de ella, los escritores no.

Seguramente, Alicante no ha sido admirada por nadie. Ciudad valenciana, con una incesante aportación de elementos foráneos hasta hoy mismo, la autoestima ha sido más bien circunstancial y de índole física (clima, paisaje, mar) que humana. Los pobladores diversos que fueron conformándola no propiciaron la creación de referentes simbólicos, la formación de un entramado mítico que, trascendiendo a la sociedad, hiciese de ella un colectivo admirable que iluminase la conducta de todos. Los referentes simbólicos son los que afloraron después de la conquista cristiana en la Edad Media, los valencianos, que, por todo lo expuesto, fueron debilitándose progresivamente a medida que la población se mixtificaba. Sólo modernamente ha existido una reacción contra esa pérdida de referentes aludida en obras de autores como Mateo, Romà, González Caturla, Sánchez Soler, entre otros. Porque los antiguos referentes se han atenuado, pero no han sido sustituidos por otros nuevos. Los cuentos populares y las leyendas urbanas sobre Alicante se han diluido, a pesar de los esfuerzos de algunos alicantinos como Soler Llorca, Viñes o Chipont.

Pero sobre todo, en los grandes mitos literarios alicantinos, como Rafael Altamira o Gabriel Miró, la ciudad no figura como fondo de su paisaje intelectual. Quizá Altamira se encaramó a entramados de tintes universalistas procedentes de la influencia multiforme de su ciudad, pero la presencia explícita de ella en su obra es testimonial. Gabriel Miró ambienta sus novelas en ciuda-



Rafael Altamira

des y en pueblos de la provincia de Alicante, pero no en la ciudad. Azorín, de Monóvar, fija su atención en los pueblos, en todo aquello que considera genuino, en la profundidad antigua de lo valenciano, en los orígenes inconscientes del pueblo, pero elude la Ciudad de Alicante. O no le decía nada, o no sabía qué decir de ella, que es como no tener nada que decir.

Alicante es una ciudad intelectualmente invisible. No existe. Hay gente que vive en ella. Y hablan de su clima, de su mar, de los paisajes distantes interiores, de las gentes lejanas que creen alicantinas sin serlo. Alicante fue una ciudad de negocios, comercial. Y sus habitantes, ni ayer ni hoy, han sabido sobreponerse a esa disolución inevitable que comporta el bienestar físico, la indolencia, la despreocupación.

Hay otras ciudades que han edificado su carta de presentación sobre su historia: Valencia, Madrid, Barcelona, Salamanca, Córdoba, entre tantas. Y tienen una literatura propia que ha fijado a su sociedad, su manera de ser, su orgullo civil. Ciudades míticas, simbólicas, narradas o cantadas por tantas voces literarias: Unamuno, Azorín, Blasco Ibáñez, Larra, Maragall, Verdaguera, Lorca... Alicante sólo tiene



Azorín

cantos menores, no ha tenido atractivo para los grandes escritores.

Pero Alicante tiene singularidades. Comenzando por su nombre. No hay ninguna otra ciudad en el mundo occidental que se llame así. Busquemos en internet. Otras muchas ciudades tienen uno o más dobles. No encontramos par para Alicante. Ello podría hacernos sospechar que la ciudad, retraída sobre sí misma, no ha tenido proyección externa alguna. Pero no ha sido así, Alicante fue la primera ciudad de la Corona de Aragón autorizada a comerciar con América después de 1707, comercio reservado en exclusiva a la Corona de Castilla hasta la Guerra de Sucesión a la Corona de España. ¿Qué ha ocurrido con Alicante? ¿A qué se ha debido el desinterés de los escritores hacia ella? Seguramente es un problema complejo. Empecemos por decir que la literatura es escrita por los elementos cultos de la sociedad. Esos



Gabriel Miró



elementos cultos estaban adscritos en tiempos pasados, invariablemente, a las clases dominantes, de elevada posición social, económica y política. Durante mucho tiempo, la clase dominante alicantina estuvo absolutamente dedicada al comercio, la cultura era algo que daba pocos dividendos, como no fuese para perfeccionar la técnica comercial. Y así nació la Escuela de Comercio, embrión sobre el que más tarde se desarrollaría su Universidad. La literatura en este ambiente fue una actividad marginal, las necesidades de consumo siempre se pudieron importar de fuera.

Porque la Literatura, a fin de cuentas, no ha sido, en modo alguno, una actividad fundamental en la sociedad, su función estética y reflexiva no ha sido nunca – quizá sí modernamente – considerada imprescindible. Sin embargo, una literatura no sólo conforma el lenguaje, también el pensamiento, nuestra actitud frente a la realidad. Sea como fuere, la sociedad alicantina no escribió ni su destino ni su vocación. Destino y vocación que hoy, que la vieja historia ha hecho crisis, los alicantinos no acabamos de recomponer. Y es como una amnesia colectiva, también como una esquizofrenia mental en la que coexisten varias perspectivas histórico-sociales de la ciudad. No sólo desconocemos nuestros orígenes, sino que esos orígenes cambian según el observador. No hay proyecto colectivo. Hay las cien visiones de los



cien grupos político-sociales que integran la ciudad. Hablo, desde luego, en lenguaje figurado, intentando transmitir una interpretación plausible.

Miremos la trayectoria política de la ciudad. Por el puerto de Alicante no sólo entraban ultramarinos, también entraban las ideas. El liberalismo y sus derivados políticos y de pensamiento caracterizaron muy pronto a los alicantinos. Alicante fue una ciudad liberal. La Explanada de España había sido antes de la Guerra Civil (1936-39) el Paseo de los Mártires de la Libertad. Es un claro ejemplo de la amnesia aludida. Después de la Guerra nadie reivindicó creíblemente la reposición del monumento a los mártires, y mucho menos el nombre histórico de la Explanada. Entre una izquierda enemiga del liberalismo y

una derecha desorientada, atenazada, quizá, por la atrofia política que produjo la Dictadura, todo quedó como antes. Nadie invocó la trayectoria liberal de la ciudad, la guerra civil se había tragado la historia.

Alicante es una ciudad extraordinariamente interesante, no solamente desde el punto de vista histórico, sino literario. El retrato de la ciudad compleja está por hacer. La famosa "aristocràcia del bacallar", las industrias artesanales, las clases populares frente a los poderosos, el desarrollo de la clase media... Todo ello es una materia, etérea, difícil de describir satisfactoriamente. Aquella vida compleja de masones y espiritistas, de conservadores y liberales, de católicos frente a protestantes o *krausistas*, contrasta con la simplicidad ideológica de tantas y tantas poblaciones españolas de la misma época. ¿Qué ha sido de todo aquello? ¿Somos realmente la continuidad de aquellos alicantinos? Toda esa historia se debería recomponer y proyectar colectivamente mediante la literatura. Y es una literatura que está por escribir todavía. Y será, sin duda útil, porque hará que nos identifiquemos con nosotros mismos, con nuestros referentes ancestrales y con nuestra realidad presente.





La exposición Huellas Griegas en la Contestania Ibérica

Coincidiendo con la exposición "La Belleza del Cuerpo. Arte y pensamiento en la Grecia Antigua" de piezas pertenecientes al British Museum de Londres, el MARQ ha querido mostrar las influencias que el mundo heleno proyectó sobre la cultura ibérica que en nuestras tierras se desarrolló entre finales del siglo VI a. C. y el siglo I a. C. La muestra se ubica en la "Sala Noble" de la biblioteca, que ocupa el espacio de la antigua capilla del Hospital Provincial, y en el pasillo de acceso a la misma, enlazando con el final de la exposición que exhibe las piezas griegas del museo londinense.

La Contestania es el nombre de una región ibérica que los autores clásicos sitúan en el S.E. de la Península Ibérica, con límites no precisos excepto por el norte, donde, según Plinio el Viejo quedaba delimitada por el río Júcar. Probablemente, atendiendo a la cultura material, los contestanos ocuparían el sur valenciano, desde el río mencionado, y parte de las provincias de Murcia y Albacete.

Mucha tinta ha corrido en la historiografía sobre las colonias griegas (Hemerokopeion, Allonis) que según algunos autores como Estrabón o Esteban de Bizancio fueron fundadas en la costa de la actual provincia de Alicante, pero hasta el día de hoy ninguna de estas colonias ha sido hallada. Sólo trazas de diseño urbanístico se han señalado en establecimientos ibéricos como el de Picola (Santa Pola) que se describe al inicio de la exposición.

Es mucho más evidente el impacto de las huellas culturales griegas en la Contestania a través de la escritura, ya que fue el único territorio ibérico en adoptar la grafía griega (concretamente jonia) para transcribir su lengua. Una vitrina con una lámina de plomo de La Serreta (Cocentaina, Penàguila, Alcoy) además de grafitos de El Campello, muestra esta modalidad de escritura.

A continuación, se exhiben vasos griegos de diferentes formas (cráteras, copas, jarritos) y estilos (de figuras negras, rojas y de barniz negro) que señalan la intensa importación de estas cerámicas durante los siglos V y IV a. C., muy apreciadas por los iberos. El uso de ellas sin embargo varió respecto a la costumbre griega, como el caso de las cráteras, recipiente para mezclar el vino y el agua, pero que fue utilizado entre los iberos también como urna cineraria para

depositar los huesos quemados del difunto, tal como se puede apreciar con una crátera de la necrópolis de Cabezo Lucero, con los restos del finado en el interior del vaso. Ligado a la cerámica griega se muestra la imitación de algunos recipientes, copas y cráteras fundamentalmente, que realizó el mundo indígena. Curiosamente, copiaron la forma pero no la decoración figurada. Sobre las paredes se plasmó sólo ornamentación geométrica y esbozos de esquemáticos de tipo vegetal.

La moneda es otro de los aspectos tratados en la exposición. A pesar de la presencia de monedas de metrópolis y colonias helenas occidentales que circularon por la Contestania (el conjunto más conocido fue hallado a finales del siglo XIX en el Montgó, Denia), el concepto de moneda griega no arraigó hasta la presencia romana y realmente el valor de intercambio entre los siglos IV y III a. C. lo proporcionaba la plata en sí misma (como objetos, como piezas en bruto). Las monedas tenían valor en tanto el peso que tenían de plata.

Uno de los elementos más llamativos y monumentales de la influencia griega se dio en la escultura en piedra. No encontraremos estatuaria griega en mármol por ejemplo. Lo que se dio fue la adopción de tipos iconográficos que los iberos reinterpretaron a su manera adaptándolos a su universo cultural. Este fenómeno se puede apreciar por ejemplo en las esfinges expuestas, que recuerdan las áticas pero en las que la mano ibérica las ha dotado de personalidad propia.



Esfinges de Agost. Museo Arqueológico Nacional, Madrid y Département des Antiquités Orientales. Museo del Louvre - Musée de Archéologie Nationale, Paris.



Exposición de esculturas ibéricas. Biblioteca MARQ.

La exposición la componen 31 piezas. La mayoría de los objetos provienen fundamentalmente de las colecciones del MARQ y algunos de otros museos alicantinos como el Museo Arqueológico Municipal de Elda o el Museu Arqueològic Municipal "Camil Visedo Moltó" de Alcoy, a los que hay que sumar la maqueta de Picola cedida por el Museo del Mar de Santa Pola. Sin embargo, se ha realizado el enorme esfuerzo de reunir por primera vez una serie de piezas extraordinarias recurrentes en la investigación sobre la influencia griega en nuestras tierras: la llamada Koré de Alicante, del Museu d'Arqueologia de Catalunya, y sobre todo las dos esfinges de Agost. Una está depositada en la actualidad en el Museo Arqueológico Nacional de Madrid y la otra es propiedad del Museo del Louvre de Paris (donde estuvo la anterior hasta 1941). Asimismo, también, se exhibe la única moneda que se ha podido localizar del tesoro del Montgó, que forma parte de la colección numismática del Museo Británico.

Manuel Olcina Doménech





S.M. D^a Sofía y el Discóbolo. Aspectos humanos y anécdotas: ¿Por quién brindamos?

Los que asistimos a la inauguración de la exposición *La belleza del Cuerpo. Arte y pensamiento de la Grecia Antigua* percibimos la importancia que este evento tiene para Alicante y para su Museo Arqueológico (MARQ). El hecho de que su pieza clave, una copia del original Discóbolo de Mirón, se exponga en España por primera vez, sirvió de desencadenante para que la Reina D^a Sofía viniera, contemplara las piezas expuestas y disfrutara con la visita.

Este acto concentró personas relacionadas con la política, las artes, la universidad, colegios profesionales, autoridades militares y eclesiásticas, etc. A las 11.30 estábamos citados el 2 de abril quienes íbamos a compartir la inauguración con S.M., en mi caso como Vicedecana del Colegio de Doctores y Licenciados.

A las 12 bajaba de un coche D^a. Sofía elegantemente vestida, con traje de chaqueta gris azulado, sonriendo a quienes estaban esperándola, siendo recibida por el Presidente de la Generalitat D. Francisco Camps, el Presidente de la Diputación D. José Joaquín Ripoll, la Alcaldesa de Alicante D^a. Sonia Castedo y el delegado del gobierno D. Ricardo Peralta.

Tras atravesar el patio, saludó a los asistentes y a la comitiva que le aguardaba, formada por la Consellera de Cultura D^a. Trinidad Miró, representantes del British Museum como D. Ian Jenkins y la conservadora de la Colección D^a. J. Lesley Fitton, el Gerente de la Fundación del MARQ D. Josep Albert Cortés y los patrocinadores que con su apoyo la habían hecho posible, D. Carlos Egea de la Fundación CajaMurcia y D. Francisco Ivorra de Asisa.

Seguidamente la comitiva entró en el museo y al resto nos dividieron en grupos para que admiráramos las excelentes obras de las tres salas. La exposición, cedida por el British Museum, la componen 125 piezas de calidad excepcional destacando esculturas, cerámicas, mármoles funerarios, piezas de terracota, monedas, etc. Me gustó contemplar como el arte griego es capaz de lograr con el mármol ropajes transparentes, ver la serenidad de una Afrodita, la perfección de la cabeza de Hércules con rizos y barba o el realismo de un joven, jugando a las tabas, que parece morder el brazo de otro (no hace 30 años, sino en el siglo II a.C.).

Y por fin, a todos nos impactó encontrar, *el Discóbolo*: ese atleta joven y equilibrado, "ideal de belleza", que parece tener cada músculo preparado para lanzar el disco. Se puede estudiar una figura, leer acerca de ella, verla en catálogos, pero *examinarla en directo pudiendo rodearla, supera cualquier expectativa*.

Al finalizar, pasamos a una sala donde a S.M. le iban presentando a quienes la querían saludar y con quienes conversaba. Una persona le entregó una caja con un "Lucernario" hallado en una excavación en Santa Pola y ella inmediatamente inquirió *¿no será un original, verdad?*, a lo que le respondieron que era una copia numerada, que aceptó agradeciendo el obsequio.

Cuando esta "reportera aficionada", que ejerce como profesora de matemáticas, llegó a su lado y le preguntó *¿Majestad podemos brindar?*, aunque S.M. se sorprendió y sólo tenía agua en la mano, respondió: *¿por quién brindamos?*, le contesté 'por las mujeres' entrechocando nuestras copas. Seguidamente S.M. comentó *¿y por los hombres no se brinda?* a lo que respondí, 'sí, pero en segundo lugar'. Sonrió y poco después se marchó. *Todo había resultado perfecto.*

M^a Dolores Díez García





La independencia profesional, garantía de calidad para el ciudadano

“El ciudadano es el primer beneficiario de la autonomía del profesional respecto de los poderes públicos”. (Jaime J. Carbonell, presidente UPA)

Los Presidentes-Decanos de los Colegios Oficiales alicantinos, integrados en Unión Profesional, en representación de más de 30.000 profesionales de la provincia, celebraron el 3 de marzo la Asamblea General Ordinaria de Unión Profesional de Alicante (UPA) en las instalaciones del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

El presidente de UPA, Jaime J. Carbonell, analizó las últimas novedades en torno al debate sobre la transposición de la Directiva de Servicios

de la Unión Europea y analizó el documento de la Comisión Nacional de la Competencia (CNC). En este sentido, insistió en que “debemos alertar a la sociedad alicantina del peligro que supondría para el ciudadano la desregulación de las profesiones, ya que incidiría directamente en la calidad de los servicios ofrecidos a los ciudadanos. La obligatoriedad de colegiación, por otra parte, acredita la titulación y consiguiente cualificación, así como

la independencia del profesional y su sometimiento al control deontológico”.

La gestión de la Junta Directiva, coordinada y expuesta por su secretario, D. Francisco Martín-Irles, fue aprobada por unanimidad. Los asistentes explicitaron su total predisposición a una colaboración activa con la Administración para llevar a cabo las reformas que actualicen y modernicen aquellas estructuras colegiales que así lo requieran.



La Belleza del Cuerpo. Arte y pensamiento en la Grecia Antigua

Con verdadero entusiasmo está siendo recibida la nueva exposición internacional que, desde abril hasta el 13 de octubre de 2009, acoge el MARQ y que posteriormente viajará por Europa, Oriente y América. *La Belleza del cuerpo. Arte y Pensamiento en la Grecia Antigua*, está compuesta por una exclusiva selección de 125 piezas procedentes de la colección de arte griego del Museo Británico, entre ellas, la famosa copia romana del Discóbolo de Mirón. Esta es la segunda colaboración entre ambas instituciones, y promete ser tan exitosa, o más, como lo fue *Arte e Imperio*, dedicada al esplendor del arte asirio.

Es la primera vez que se realiza una exposición sobre el período helenístico con fondos de dicha institución, cuyo director, Neil MacGregor, ha dicho de ella que “cautiva la vista e invita a la reflexión”. Aunque coproducida con esta entidad, la muestra es de cuño propio, y utiliza un diseño y unos medios vanguardistas, a la manera en que el MARQ nos tiene ya acostumbrados, en su intento por plasmar la condición humana según la visión de los griegos de la antigüedad, a través de esculturas de mármol (originales y copias romanas), relieves, bronce, terracotas y cerámicas de un gran valor artístico, arqueológico e histórico.

La muestra ha sido patrocinada por la Diputación de Alicante, la Fundación Cajamurcia y ASISA, y ha contado con todo un respaldo institucional del que fue reflejo la presencia de S.M. la Reina D^a Sofía en el acto inaugural.



Los libros de...



Modernidad, republicanismo y democracia: una historia de la educación en España (1898-2008)

Manuel de Puelles Benítez
Tirant lo Blanch. Valencia, 2008

La aparición de los sistemas públicos de educación en la Europa contemporánea está íntimamente ligada con la irrupción de la modernidad, cuya fuerza matriz se halla en la Revolución francesa. Desde esta perspectiva, España se encontró inmersa, como otros países europeos, en la terrible pugna entre los elementos premodernos y los partidarios de la modernidad.

En educación, la modernidad supuso en el siglo XIX la creación de un sistema educativo y, consiguientemente, la escolarización básica de toda la población infantil, fenómeno del que se ocupó el autor de esta obra en uno de sus últimos libros, *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*.

El siglo XX comenzó en España con la conmovión del 98. Fue la hora de los regeneracionis-

mos en educación, de la influencia pública de la Institución Libre de Enseñanza, del nacimiento del proyecto educativo del socialismo democrático y del programa de instrucción pública del republicanismo histórico. Institucionalismo, socialismo y liberalismo democrático confluyeron en la eclosión que representó la II República, violentamente frustrada por el franquismo, verdadero ajuste de cuentas que los elementos premodernos hicieron con la modernidad. La vuelta de la democracia ha supuesto el retorno de la modernidad, la solución de viejos problemas y la aparición de otros nuevos no menos importantes.

MANUEL DE PUELLES BENÍTEZ es catedrático de Política de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es autor de numerosos libros, entre los que destacan los dedicados a la historia política de la educación en la España contemporánea. En esta ocasión nos cuenta, como indica el título de la obra, una historia de la España del siglo XX desde la perspectiva de la modernidad y de las resistencias que se le opusieron.



Hiperactivos. Estrategias y técnicas para ayudarlos en casa y en la escuela

Luis Rojas Marcos y otros
Ed. LoQueNoExiste. Madrid, 2008

¿Cómo evitar el fracaso escolar del niño con Trastorno por Déficit de Atención, con o sin hiperactividad, conocido como TDAH? ¿El tratamiento médico mejora el rendimiento en el colegio? ¿Qué hacer ante la conducta desafiante?

Los mayores expertos del mundo –Russell A. Barkley, Marina Peña, Alberto Fernández Jaén, Rubén O. Scandar, Javier Urra, José Ramón Gamó, Jesús Bernal e Isabel Orjales, entre otros– respondieron a estas cuestiones en el II Congreso de TDAH celebrado en Madrid en 2008.

LUIS ROJAS MARCOS, director de los Servicios Psiquiátricos Públicos de Nueva York, intervino en dicho Congreso ante la presencia de más de 1.500 personas, como hiperactivo, relatando su infancia. También lo hizo el joven Mario Lázaro, y una madre, Mercedes del Fresno, que luchó para que su hijo no fuera excluido.

Este libro reúne opiniones y testimonios de enorme valor científico, humano y social. Es un documento único, promovido por ANSHDA (Asociación de Niños con Síndrome de Hiperactividad y Déficit de Atención) y por la firma de comunicación Medialuna.



Educación y género. El conocimiento invisible Jiménez Fernández, C., y Pérez Serrano, G. (coords) UNED / Tirant Lo Blanch. Valencia, 2008

Esta obra, fruto de la madurez profesional y el compromiso universitario de un grupo de catedráticas de diferentes Facultades de Educación de la universidad española, analiza el fenómeno de la educación y el género con otra mirada, desde diferentes ángulos reparando en matices que en otros discursos no se ofertan. Pretende mostrar las luces y sombras de la igualdad de género, los desequilibrios existentes en dicha igualdad, los estereotipos y prácticas que sostiene el dominio del patriarcado, aportaciones de las mujeres a la ciencia y a la sociedad, peso de las sinergias sociales y personales en el uso del tiempo y del

espacio público y privado de cada uno de los géneros, responsabilidad, al fin y al cabo, del sistema educativo.

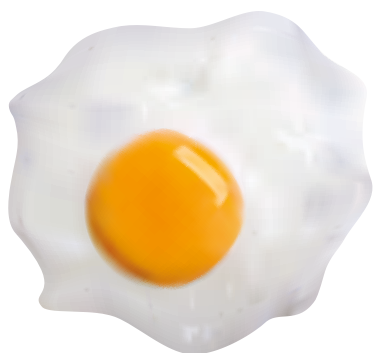
Las diferencias de rol que estamos acostumbrados a identificar entre ambos sexos son fruto de elaboraciones simbólicas que responden a un tipo de sociedad ya ampliamente superada. En cambio, en nuestra civilización, tecnologizada y global, las diferencias biológicas ya no justifican la asimetría de status y roles existentes, sino que son las consideraciones de orden cultural simbólico las que han permitido consolidar la imagen de fragilidad e inseguridad de la mujer, permitiendo hoy todavía mantener culturalmente esas formas asimétricas mediante la socialización y la educación.



Humor inteligente, Einstein

Albert Einstein fue Premio Nobel de Física en 1921, abrió caminos impensables para la ciencia, lideró con Rutherford, Sommerfeld, Zeeman y luego con Heisenberg y Schrödinger el acercamiento de la humanidad a entender la estructura de la materia,

pero también fue un humorista genial de una rapidez mental asombrosa. La serie de historias y anécdotas de su vida con protagonismo el humor es interminable; he aquí una muestra que nos envía una compañera de Madrid.



EINSTEIN Y UN PERIODISTA

–Profesor, ¿me puede explicar la teoría de la relatividad?

–Y usted, ¿me puede explicar cómo se fríe un huevo?

–¡Claro, que puedo!

–Pues hágalo, pero imaginando que yo no sé lo que es un huevo, ni una sartén, ni el aceite, ni el fuego.

EINSTEIN Y OTRO PERIODISTA

–Profesor, considerando sus tres nacionalidades, suiza, alemana y estadounidense, ¿qué repercusiones han tenido en su vida estos cambios de nacionalidad?

–Si mis teorías hubiesen resultado falsas, los estadounidenses hubiesen dicho que yo era un físico suizo, los suizos que era un físico alemán y los alemanes que era un astrónomo judío.

EINSTEIN Y LORD HALDANE

–Estoy consternado: mi mayordomo se ha despedido. La raya del pantalón

me la he tenido que hacer yo mismo, me ha costado más de una hora.

–Mi querido Lord, ¿ve usted todas estas rayas y arrugas en mi pantalón? Pues he tardado más de cinco años en conseguirlas.

EINSTEIN Y MARILYN MONROE

–¡Huy, profesor! Fíjese si nos casáramos y tuviéramos hijos, con mi belleza y su inteligencia...

–Me temo, bella amiga, que el experimento sería un fracaso y los niños saldrían con mi belleza y su inteligencia.

EINSTEIN Y CHAPLIN, QUE NO SE QUEDABA ATRÁS

–Charles, lo que he admirado siempre de usted es que su arte es universal; todo el mundo le comprende y le admira.

–Lo suyo, Albert, es mucho más digno de respeto; todo el mundo le admira y nadie le comprende.

EINSTEIN Y HITLER

Como judío tuvo que soportar «de todo» de la Alemania de Hitler. El régimen promovió la publicación de un libro que se titulaba «Cien autores en contra de Einstein». Su contestación fue:

–¿Por qué cien? Si estuviera equivocado, haría falta solo uno.

EINSTEIN Y PAUL VALERY

–Profesor, cuando tiene una idea original, ¿qué hace? ¿Tiene un cuaderno de campo o libreta de apuntes?

–Yo soy mis ideas; cada una me pertenece como me pertenece una mano o el corazón.

No puedo olvidarme de ninguna, no las apunto en ningún sitio.

EINSTEIN Y UN ALUMNO, PARA ACABAR EN SERIO

–Profesor, ¿cree usted en Dios?

–No sé.

–Me han dicho que define la luz como la sombra de Dios.

–Sí, me gusta pensarlo.

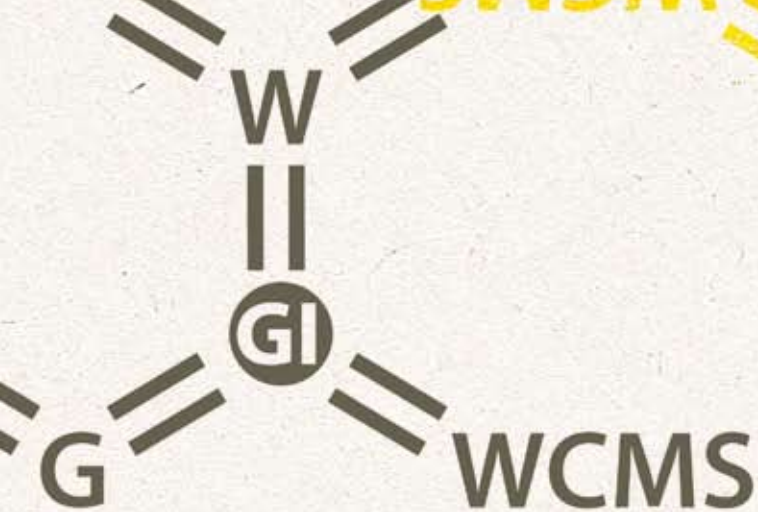
–Entonces, ¿cree en Dios?

–No sé.

INOCENCIO DOCENTE
inocenciodocente@cddlalicante.org



La Fórmula que necesitas.



- ✓ Más rentabilidad.
- ✓ Más rapidez.
- ✓ Más calidad.



WEBESFERA

CONSULTORÍA INFORMÁTICA

- Diseño y Programación Web.
- Desarrollo de Software.
- Intranets, dominios y alojamiento web.
- Comercio electrónico.
- Implantación ERP/CRM/ISO.
- Venta y mantenimiento de equipos informáticos.

www.webesfera.com



Ordenador Completo
Desde **sólo 289€**

Características Técnicas:

Procesador Intel Pentium D 3'00 Ghz / 1 Gigabyte de memoria RAM / Disco Duro 80 GB SATA / Monitor TFT 17" Dell / Lector de DVD y regrabadora CD / 1 Año de Garantía en mano de obra y piezas

*Oferta válida hasta el 1/9/2009. Unidades limitadas.



webcms

LA WEB SIN COMPLICACIONES

- ▲ Disponible en sólo 24 h.
- ▲ Con panel de control.
- ▲ Incluye dominio, alojamiento y correo electrónico.
- ▲ Más de 1.000 diseños disponibles.
- ▲ Módulos disponibles: tienda virtual, foro, galería multimedia...

www.webcms.es



Tu Web
Desde **sólo 299€**

Características Técnicas:

Panel de control para gestión de contenidos / Incluye registro de dominio y cuentas de e-mail / Galería multimedia / Tienda virtual / Muy fácil de usar / Estadísticas / Módulo de formación online disponible... y mucho más



gráfica

Comunicación Creativa

- Campañas Publicitarias y Comunicación.
- Creación de Marca.
- Diseño Gráfico e Ilustración.
- Diseño Web.
- Realización Audiovisual.
- Soportes publicitarios y Regalos de empresa

www.graficacomunicacion.com



Agenda Escolar Personalizada
Desde **sólo 5'85€**

Características:

92 Pags. + Portadas / Tamaño: 15,6x21,6 cm. / Papel: Portadas estucado 350 grs. + Tapas transparentes / Papel: Interior Litos 90 grs. / Tintas: Portada 1 a 1+1 / 1 a 1+4 / Tintas: Interior 88 pags. a 1+1, 4 pags. a 4+4 / Encuadernado: Gusanillo

*Precio unitario. Consultar condiciones.

Llama ya al 902 92 92 18 ó visita www.grupoincoa.com y descubre todo lo que te puedes ahorrar en productos informáticos y publicitarios.



GRUPO DE INFORMÁTICA Y COMUNICACIÓN PUBLICITARIA

Avda. Diagonal Esquina C. de la Paz nº40, 2º
03550 San Juan (Alicante)

tel.: 902 92 92 18

e-mail: info@grupoincoa.com

www.grupoincoa.com

WEBESFERA
CONSULTORÍA INFORMÁTICA
www.webesfera.com

webcms
LA WEB SIN COMPLICACIONES
www.webcms.es

gráfica
Comunicación Creativa
www.graficacomunicacion.com



B



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