



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

2^{do} semestre 2015
Nº 26
Boletín Edición Alicante

A vueltas con los Conciertos Educativos

Educación Inclusiva

ARQUEOLOGIA I MUSEUS COCENTAINA

Editorial



1 |
Colegio Oficial de
Doctores y Licenciados
en Filosofía y Letras
y en Ciencias
de Alicante

Por el Pacto de Estado en Educación y la consolidación de la profesión docente

Hace casi 40 años, enero de 1976, en el inicio de la Transición, en el Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid, nació el documento denominado *"Alternativa para la enseñanza"*, impulsor e inspirador de buena parte de las leyes desarrolladas por el Partido Socialista en décadas posteriores. Hoy, ya en pleno siglo XXI, los problemas denunciados y los principios y proyectos formulados han quedado obsoletos y desbordados por el simple paso del tiempo, por la renovación de las generaciones y, fundamentalmente, por la evolución profesional, tecnológica, social y política. Estas iniciativas y esfuerzos subsiguientes cumplieron su misión, y sus análisis y objetivos propuestos ya no nos satisfacen. Hemos de encontrar nuevos caminos para los nuevos tiempos y realidades.

Desde esta misma institución, el Colegio de Doctores y Licenciados, Colegio Profesional de Docentes y Profesionales de la Cultura, proponemos un nuevo impulso, una nueva frontera, desde el consenso entre todos, para abordar el futuro de una educación moderna, abierta a los ámbitos internacionales, competitiva y de calidad, que recupere la ilusión creativa, proyectada hacia el futuro y capaz de gestionar su propia modernización y, por ende, más eficaz en su contribución a la construcción de la plural sociedad del mañana.

Tenemos en el sistema educativo español, aunque se desconozca en general y algunos profesionales lo olviden, suficiente densidad académica, científica y profesional como para sustentar una sólida base de partida y un marco de actuación coherentes. No se parte de la nada, sino de experiencias, conocimientos y realidades consolidadas de gran valor y prestigio. Contamos con Facultades, Departamentos, Cátedras, Instituciones, Fundaciones, Empresas, Organismos y Profesionales prestigiosos, que acumulan gran valor añadido en Educación, Historia, Educación Comparada nacional e internacional, Didácticas generales y específicas, Sociología de la Educación, Pedagogía, Gestión empresarial educativa,... y experiencia de los profesionales de la enseñanza. Esta es la base de partida obligada para construir el futuro de nuestra educación.

Y debemos devolver a la profesión docente, a maestros y profesores, el lugar

central de la actividad docente del que nunca debimos ser desplazados por las batallas ideológicas, políticas y seudoeconómicas.

La tarea que hay por delante tiene que proponerse la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos:

- Contribuir a **abrir e incorporar definitivamente la educación española al mundo globalizado** en el que se gesta nuestro futuro como nación. Debemos establecer un diálogo permanente e institucionalizado con los organismos internacionales: UNESCO, Unión Europea, OCDE,... que también nos suministren datos de contraste, procedimientos, sugerencias y foros de discusión para que, con fluidez y agilidad, nuestra educación se termine de incorporar al contexto mundial.
- En coherencia con lo anterior, **acentuar la integración** del sistema educativo español al proyecto común de la Unión Europea incorporándonos a la estrategia Europa 2020. El conocimiento del rendimiento interno y externo del sistema educativo, obtenido en consenso y concurso de todos, servirá para la mejora de la relación educación-empleo y de la calidad y empleabilidad de nuestros egresados, todo ello desde la actual organización territorial de nuestro país, con la correspondiente distribución de competencias y responsabilidades.
- **Elaborar aquella normativa legal sobre la profesión docente**, en la que

se aborden el Estatuto de la Función Docente y las bases para desarrollar un "MIR Educativo", que contribuya a la excelencia de la docencia mediante la captación de los mejores egresados de nuestras universidades, convertidos así en los mejores competentes profesionales de la educación.

- Alcanzar un **Gran Pacto de Estado en Educación** que propicie la aprobación de una "Ley Básica de Mínimos", que, al ser una Ley Marco, no sería derogada tras cada proceso electoral, y dotaría de estabilidad al sistema educativo, tan necesaria para que los docentes podamos desarrollar nuestras tareas. Se trata de mínimos, sin pretensión de instrumento definitivo, perfecto y rígido, sino cauce de trabajo estable y perfeccionable que, a la vez, incorpora su propio proceso de actualización.

Y si para ello es necesario un Congreso Nacional de Educación, convóquese, y todos a sacarlo adelante con el propósito de ser instrumento para:

1. Establecer un diálogo sincero y abierto entre todos los sectores que contribuyen a la Educación en España que supere la falta de voluntad para alcanzar un Pacto de Estado en Educación. Que la clase política escuche a la comunidad educativa y, de modo muy especial, al profesorado.
2. Contrastar las concepciones, postulados, intereses, objetivos y aportaciones de cada sector implicado.
3. Transmitir a la sociedad el mensaje de que el acuerdo, aunque difícil y laborioso, es deseable, indispensable y, por ello, posible y alcanzable.
4. Evidenciar la responsabilidad de los profesionales del sector, dispuestos a trabajar para conseguir los objetivos del conjunto de la sociedad mediante un servicio público del mayor interés común. *"Por los comunes afanes, dejad los particulares"* (Marqués de Santillana, siglo XV).
5. Poner de manifiesto las evidencias científicas en educación que, además de las opiniones más o menos interesadas, señalan el marco de actuación posible y deseable para las próximas décadas.

f t v g+
www.marqalicante.com





Sumario

DIRECCIÓN:

Francisco Martín Irles
Francisco Reus Boyd-Swan

CONSEJO DE REDACCIÓN:

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

COLABORADORES:

José Luis Antequera Lucas
Francisco Burló Carbonell
Aurora Campuzano Écija
Jesús Cantera Montenegro
María Antonia Casanova Rodríguez
Jorge Casameiro Roger
Esmeralda Chust Muñoz
Emilio Díaz Muñoz
María Dolores Díez García
Consuelo Giner Tormo
Araceli Guardiola Martínez
Silvia Guillén Martín
Agustín de la Herrán Gascón
Francisco Miguel Ivorra Pérez
Dolores Izuzquiza Gasset
Luis Jesús Juan Martín
Jesús Manso Ayuso
Francisco Martín Irles
Francisco Reus Boyd-Swan
Emili Rodríguez Bernabeu
Roberto Salmerón Sanz
Amador Sánchez Sánchez
Jorge A. Soler Díaz
Javier M. Valle López

DISEÑO, MAQUETACIÓN e IMPRESIÓN:

Km 0. Desarrollo Gráfico y Comunicación, 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.: 96 522 76 77

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
necesariamente como suyas las ideas
vertidas en los trabajos firmados.

Boletín CDL. Edición Alicante

EDITORIAL	1
ENTREVISTA	3
- Entrevista a Vicent Marzà, Conseller d'Educació, Investigació, Cultura i Esport	
TEMA DE ESTUDIO	5
- La formación del profesorado a lo largo de su vida profesional	
- Violencia en los centros educativos y el entorno escolar	
- ¿Hay que conocer el hecho religioso para aprender historia?	
ENCARTE: Apuntes de Educación	11
- Por una educación inclusiva	
- La educación inclusiva como redundancia	
- La educación inclusiva después de la secundaria: El Programa Promentor	
- Clásicos para todos: Una mirada sobre las tertulias literarias diálogicas	
- Las claves del cambio	
POLÉMICA	24
- Conciertos educativos, expresión de un derecho fundamental	
ASESORÍA JURÍDICA	26
- ¿Prejubilación?	
ESCRITORS ALACANTINS	27
- Enric Valor i Vives	
ARTE, CONVERSANDO CON...	29
- Pepe Gimeno, la creación tranquila	
OBSERVACIONES DEL CAMINANTE	31
- Occidente y la religión	
NOTICIAS	32
- Cocentaina, Arqueologia i Museus	

Colabora:



MUSEO EUROPEO
DEL AÑO 2004

MARQ

MUSEO ARQUEOLÓGICO DE ALICANTE



DIPUTACIÓN
DE ALICANTE

Conseller d'Educació, Investigació, Cultura i Esport

Vicent Marzà i Ibàñez (Castelló de la Plana, 03/03/1983), diputado en las Corts Valencianes por Compromís y miembro del Bloc Nacionalista Valencià. Desde el 30 de junio es el conseller d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana. Tanto en Valencia (Consejo Interuniversitario) y Alicante (Apertura de Curso Académico Universitario) se desarrolla parte de la presente entrevista que completamos más tarde vía teléfono y e-mail.

Preséntese ante nuestros lectores. ¿Quién es Vicent Marzà?

Soy maestro, un apasionado de la cultura y aficionado al deporte, especialmente al ciclismo. Ahora ocupo el cargo de conseller de Educación, Investigación, Cultura y Deporte y, desde aquí, intento mejorar estos cuatro ámbitos en la Comunitat Valenciana.

¿Cuáles son las líneas básicas de actuación de su Conselleria?

Las líneas básicas de la conselleria en materia de Educación, Investigación, Cultura y Deporte se basan en la reconstrucción del sistema educativo valenciano, en avanzar hacia la calidad educativa que se merece nuestro alumnado con la colaboración de toda la comunidad educativa.

En materia de cultura nuestro objetivo es iniciar la transición cultural valenciana aplicando un Código de Buenas Prácticas para la gestión de los espacios culturales públicos que sea transversal al resto de administraciones



y enmarcado en un Plan Estratégico Cultural. Este plan marcará las pautas de actuación en materia cultural y se elaborará por expertos con el fin de revitalizar el sector y la industria cultural valenciana.

En materia deportiva se está trabajando para poder aprobar una cátedra de Pilota Valenciana que dotará a este deporte autóctono del apoyo académico del que carece. Además, la promoción de la actividad física forma parte de los ejes básicos para que la sociedad alcance niveles óptimos en valores asociados con la convivencia, la igualdad de género, la integración de todas las personas, la incentivación de hábitos saludables, el mantenimiento de nuestra cultura y el respeto al medio ambiente. Formación, ocio, rendimiento y potenciación de la red de entidades de deporte de base son los puntales básicos de actuación en esta materia.

¿Cuál es la línea de actuación en los centros concertados?

Los centros concertados son necesarios en el sistema educativo valenciano, pero siempre tienen que estar en las mismas condiciones que los centros públicos; por ejemplo, deben abrir la matriculación en las mismas

fechas y cumplir el currículo educativo. A una familia que lleva a sus hijos a un centro sustentado con fondos públicos no se le puede cobrar ninguna cuota en concepto de nada ya que estos centros ya están recibiendo una determinada cantidad a razón de un concierto. Para la Conselleria, por tanto, un centro concertado que cumpla las normas y que ofrezca una educación de calidad es un gran centro educativo.

¿Y con los de educación infantil?

Nosotros hemos puesto en marcha un programa experimental de aulas de 2 años que dota a 35 centros de toda la Comunitat Valenciana de los medios para poder ofrecer docencia a 18 niños por aula. Esta medida tiene que evaluarse y, a partir de ahí, establecer actuaciones. Cabe destacar que el 70% de los alumnos escolarizados de 2 años no lo habían estado previamente. En la provincia de Alicante sube al 78%. Por tanto, se está ofreciendo la posibilidad a estas familias de que sus hijos accedan a la educación Infantil de 2 años, porque no tenían posibilidades. Es un programa experimental, se estudiará su expansión, siempre y cuando sea necesaria y cuando el municipio lo necesite.

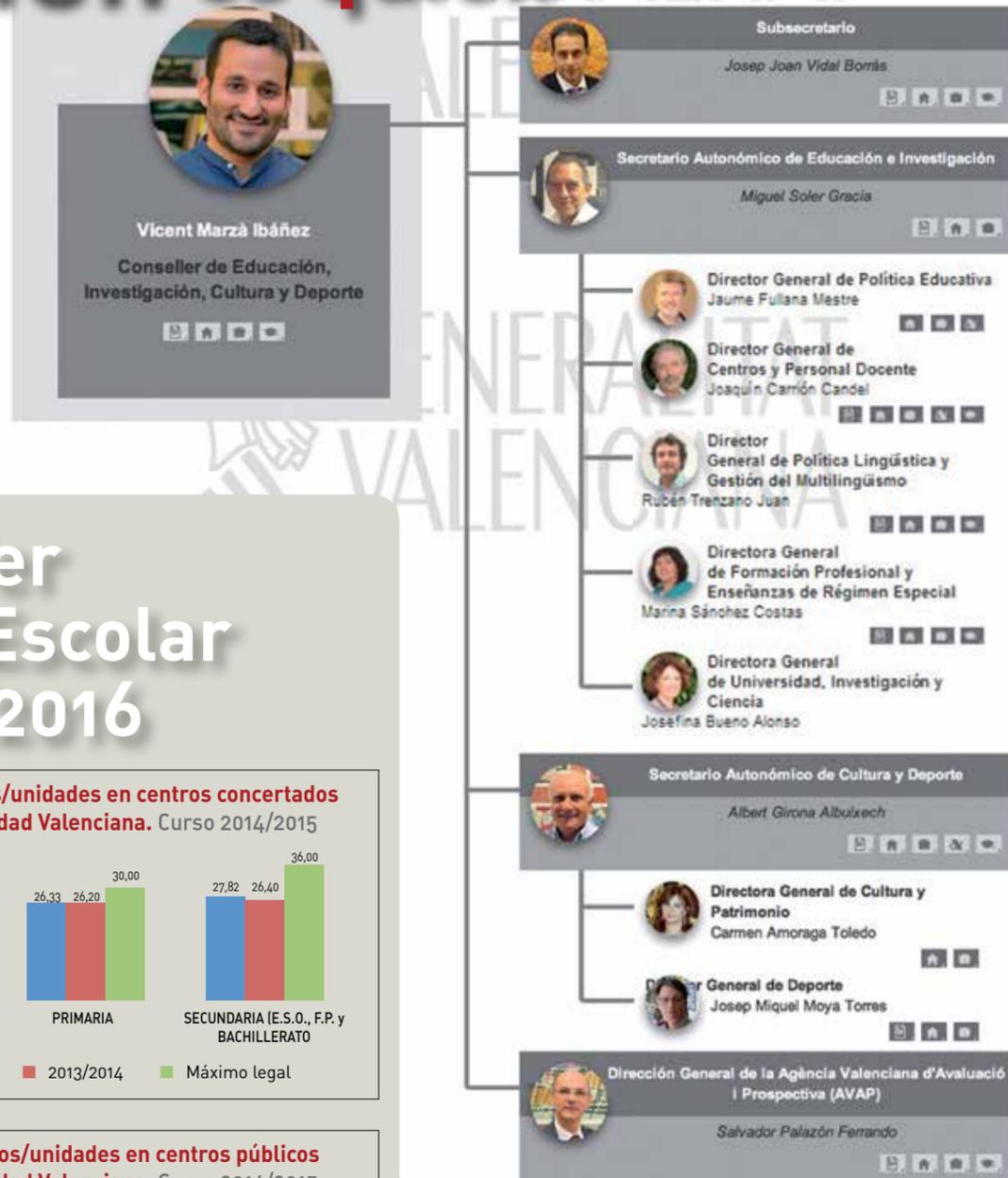
Y para más datos le adjunto el "Dossier Curs Escolar 2015/16"

Francisco Martín Irles





Quién es quién



Dossier Curs Escolar 2015/2016

Ratios alumnos/unidades en centros concertados de la Comunidad Valenciana. Curso 2014/2015



Ratios alumnos/unidades en centros públicos de la Comunidad Valenciana. Curso 2014/2015



ALUMNADO	2015/16	2015/16	2015/16	2014/15	VARIACIÓ
ENSENYAMENT	PUBLIC	CONCERTAT	PUBLIC	CONCERTAT	
E. Infantil (2n cicle)	96.356	42.469	97.820	42.208	-0,86%
E. PRIMARIA	210.711	89.812	209.738	90.210	0,19%
E. Especial	2.553	527	2.485	519	2,53%
ESO	125.633	62.695	123.160	62.048	1,68%
FCPI-PFCB (F. Bàsica)	10.916	1.354	9.710	828	16,44%
BACHILLERATO	45.279	13.932	44.909	13.498	1,38%
C. Form. FP (GM y GS)	64.049	14.942	63.259	15.388	0,44%
TOTALES	555.497	225.731	551.081	224.699	7,02%

La formación del profesorado a lo largo de su vida profesional



La expresión *Lifelong Learning* constituye hoy un paradigma inexcusable en la enseñanza contemporánea. Lo normal en estos tiempos de conocimiento "líquido" y "esférico" es considerar que la formación no debe ni detenerse en los períodos en los que se obtiene una determinada cualificación, ni reducirse a los contextos de enseñanza formal. De ahí que haya que formarse a lo largo y a lo ancho de lo que constituye el proceso vital de un profesional.

Muchas son las temáticas en debate cuando se aborda "la cuestión docente". El error, frecuentemente reiterado, es abordar soluciones para ellas de manera aislada o inconexa, cuando, desde nuestro planteamiento, "la cuestión docente" debe ser tratada como un continuo que ha de abordar un numeroso conjunto de factores con muy complejas relaciones entre ellos. Entre esos factores para tener en cuenta podrían enumerarse (para una aproximación sistemática, aunque insistiendo en lo artificioso de su consideración independiente) los que constituyen el siguiente decálogo:

1) Definición de las competencias profesionales docentes. ¿Qué competencias debe desplegar en el ejercicio de su profesión un docente (en el aula, en el centro, con las familias, con el entorno, con el conocimiento y la investigación...)? Y... Siempre conforme a ellas.

2) Selección de los futuros estudiantes de profesiones que cualifican para el ejercicio de la docencia. ¿Cómo debe hacerse una selección adecuada de quienes quieren cursar los programas de formación que cualifican para el ejercicio de la docencia (sea cual fuera el modelo elegi-

do de esos programas)? ¿Se pueden pensar pruebas de naturaleza diversa para el acceso a las titulaciones de Maestro y Profesor de Secundaria?

3) Formación "Inicial". ¿Cómo debe ser la formación que sigan los que quieran ejercer la profesión docente, para que les cualifique con las competencias adecuadas, teniendo en cuenta los distintos niveles y disciplinas en que esta profesión se materializa en la realidad del sistema educativo? Dentro de esta cualificación no pueden olvidarse, al menos, tres cuestiones: 3.1) La formación disciplinar; 3.2) La formación pedagógica; 3.3) La formación práctica (3.3.1. Con una reflexión sobre los centros de prácticas; 3.3.2. Atendiendo a la formación de los mentores de los estudiantes en prácticas).

4) Certificación de cualificaciones profesionales docentes. ¿Cómo ha de certificarse que alguien posee las competencias profesionales docentes requeridas? ¿Debe haber una Agencia Nacional de Acreditación Docente?

5) Acceso a la profesión docente. ¿Cómo ha de ser el proceso de selección para entrar a ocupar de manera profesional un puesto docente?





Tema de estudio

6) **Inducción profesional.** ¿Cómo ha de diseñarse un plan de inducción, de inserción en los contextos del ejercicio de la profesión docente, que permita a los profesores noveles un aprendizaje generador de buenas prácticas?

7) **La formación "permanente".** ¿Cómo articular una mejora constante en las competencias profesionales docentes y un perfeccionamiento de los grados de dominio de los desempeños que suponen esas competencias?

8) **Las condiciones profesionales y sociales del ejercicio docente.** ¿Cómo deben ser esas condiciones para que permitan un ejercicio eficiente de la profesión? ¿Qué debiera contener el "Estatuto profesional del docente"?

9) **La función directiva y el liderazgo pedagógico.** ¿Cómo debe ser la formación de quienes tengan la responsabilidad de la dirección de los centros escolares? ¿Cómo acceder a los puestos de dicha responsabilidad? ¿Cómo fomentar que existan en los centros dinámicas que generen un liderazgo pedagógico y se promueva, por tanto, una enseñanza innovadora?

10) **El prestigio y la consideración social de los docentes.** ¿Cómo recuperar la confianza en nuestros docentes y el prestigio social de esta profesión?

Todos estos factores, al menos, y de manera totalmente interconectada, debieran constituir una política que aborde la "cuestión docente" desde una perspectiva verdaderamente integral, holística.

El concepto de *Lifelong Learning* aplicado al caso concreto de los profesores y lo que supone "la vida" de "ser profesor" es lo que aquí definiremos como "*Lifelong Teacher's Education*".

Desde esta perspectiva integradora, ninguno de los factores citados anteriormente puede tratarse aisladamente de todos los demás.

Desde el primer momento en que el futuro docente se plantea serlo, debe ser consciente de que a "ser" profesor se comienza antes incluso de integrarse al programa de formación que le dé la cualificación requerida para ejercer como tal. Debe ser consciente de las competencias profesionales que supone ejercer la docencia (para lo cual han debido establecerse previamente –mediante un acuerdo a nivel nacional que tenga en cuenta los referentes de consenso supranacionales sobre la cuestión-) y conocer cómo será el proceso de selección que le permita acceder a alguno de esos programas.



Obviamente, ese proceso de selección deberá tener en cuenta esas competencias e incluir el diseño de pruebas de diversa naturaleza para evaluarlas. No parece sensato basarlas solo en una nota media de un expediente de Bachillerato, ni en una prueba de contenidos (como parece plantearse desde la arena del actual debate político, que incluso está estableciendo pruebas de ingreso en esta errática dirección) ya que deberán dar información sobre si el aspirante tiene las aptitudes para que pueda, con la formación adecuada, alcanzar las competencias necesarias acordadas, como hacen ya distintos países europeos.

Esas competencias deben ser, a su vez, el eje central de los programas de formación que otorguen la cualificación adecuada. Para formar profesores en el marco contemporáneo de aprendizaje por competencias, dichos programas no pueden ser diseñados si no es con un enfoque competencial. Y en ese enfoque competencial, las prácticas juegan un papel determinante. Algunos documentos han señalado la importancia de un equilibrio entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado, equilibrio que en los programas de formación actuales de nuestro país aún dista mucho de alcanzarse. Dentro de la organización de las prácticas, resultará imprescindible una buena selección de los centros en donde estas tengan lugar y de los mentores que las supervisen. No todos los centros docentes sirven



Tema de estudio

como ejemplo o modelo para un estudiante en prácticas; ni todos tienen la infraestructura organizativa y de recursos humanos para atenderlo adecuadamente. Por otro lado, no siempre la formación de los mentores de estos estudiantes en prácticas es la que debiera exigirse (de hecho, porque no se exige ninguna condición especial para ser mentor de estudiante en prácticas). Por no hablar del contenido de dichas prácticas, que no en todos los casos está bien definido ni sigue, si quiera, una hoja de ruta que realmente prepare a los futuros docentes a enfrentar diversas situaciones tanto de alumnos distintos, como de grupos diferentes como de contextos variados.

Una vez terminados los programas de formación, el modo de certificar esa formación mediante una cualificación ha de cuidarse sobremedida. ¿Es suficiente el título que se otorga en los centros de formación de profesorado para certificar una adecuada cualificación y que esa es la adecuada para ser profesor? Es preciso una reflexión profunda sobre esta cuestión y un diseño más acorde a las necesidades docentes reales de los tiempos de hoy para los procesos de certificación de esa cualificación.

Otro factor determinante en este continuo del *Lifelong Teacher's Education* es la selección de aquellos que, una vez formados y con la cua-



lificación acreditada, deben comenzar a trabajar en un puesto docente concreto. De nuevo, los procesos de selección deben velar para que el profesor demuestre que tiene las competencias profesionales que se requieren y a las que ya nos hemos referido anteriormente. Los procesos actuales no parecen percibirse como adecuados por un sector muy amplio del profesorado que reclama un cambio al respecto y se alzan voces a favor de equiparar dichos procesos tanto si se va a ejercer en un centro privado como en uno público.

Una vez seleccionado para un puesto docente concreto, el continuo no debe detenerse. Sería bueno que los centros contasen con planes adecuados de inducción para que los profesores noveles adquieran en los primeros años de su ejercicio docente, ya una vez instalados en el día a día real de su profesión, las claves para desempeñarla con un grado de dominio cada vez mayor. La mejora constante del profesorado hay que promoverla y evaluarla.

En ese camino, la denominada *formación permanente* juega desde esos años un papel fundamental, por lo que se hace preciso el establecimiento de planes claros de formación

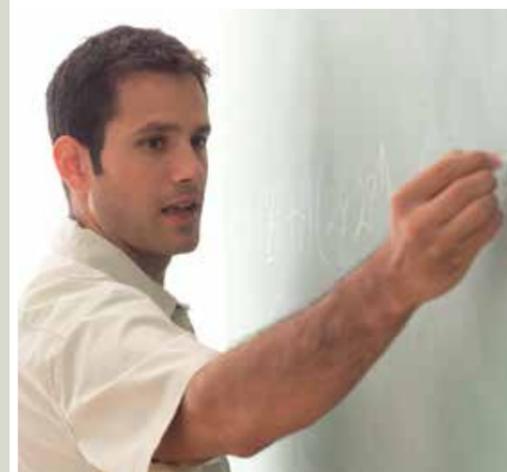
para todo el profesorado, desde una perspectiva integradora y flexible que aborde los distintos aspectos que se van demandando en función de los cambios sociales y pedagógicos.

En esa formación hay un área que resulta, a nuestro modo de ver, determinante. Se trata de la que debiera existir para poder desempeñar cargos directivos en un centro o para promover la innovación mediante el liderazgo pedagógico. Nuestro país no destaca precisamente por una cualificación determinada para nuestros directores ni por unos sistemas para su selección muy exigentes.

Para terminar, con la consideración de todos estos factores anteriores como un continuo indisoluble es probable que la profesión docente tornase su actual imagen en una más acorde a la trascendencia que tiene en el Estado contemporáneo, y que ganara apoyo social a la labor docente, incrementando su prestigio.

**¡Habrà que ponerse
manos a la obra!**

Javier M. Valle López y
Jesús Manso Ayuso





Violencia en los centros educativos y el entorno escolar



Con alguna frecuencia, los centros educativos están siendo protagonistas de las noticias de sucesos, ocasionando la consiguiente conmoción de todos los miembros de la comunidad educativa. En efecto, los episodios de violencia en los centros docentes parecen tener una gran capacidad de atraer la atención pública, causando alarma social, lo que hace que la violencia escolar se añada a las ya innumerables fuentes de demanda y presión social con las que nuestros centros educativos y nuestro profesorado han de enfrentarse.

Sin embargo, los centros educativos en España son lugares objetivamente tranquilos y seguros, y los educadores somos conscientes de la envergadura que tiene la convivencia en la escuela. Para comenzar, sabemos que la mejor forma de conseguir una solución efectiva es plantear este tema en positivo; es decir, no se trata tanto de qué hacemos para enfrentarnos a los casos de violencia -que también-, sino de cómo actuamos para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje y la convivencia en el marco de una democracia.

Fernando Savater ya apuntaba este creciente cometido que paulatinamente se ha ido transfiriendo a la escuela en *El Valor de Educar* (1997): "Ahora que la familia no cubre plenamente su papel socializador, la escuela no solo puede efectuar su tarea específica, enseñar, sino que comienza a ser objeto de nuevas demandas sociales". Estas demandas, como es el caso de educar para la convivencia, responden a necesidades surgidas, muchas veces, en el seno de la sociedad y de la familia.

En nuestros días, los padres, que han sido tradicionalmente los agen-

tes naturales de la educación, se encuentran, en ocasiones, con enormes dificultades para asumir esta tarea. La armonización de la vida laboral y personal y, por tanto, la intervención eficaz de los padres en la educación de los hijos, debería procurarles tiempo para que pudieran dedicarse de manera intensiva a su cuidado durante la etapa en la que estos lo precisan. Esta necesidad no se agota en los primeros meses ni en los primeros años de vida de los niños, y se ha hecho tremendamente compleja con la irrupción de la realidad virtual que configuran los medios de comunicación en soporte elec-

trónico y, sobre todo, las redes sociales presentes en nuestro entorno, en la familia y en la vida personal de la mayoría de los niños y, especialmente, en la de los adolescentes.

En los centros educativos, las medidas de atención a la diversidad, el aprendizaje de la convivencia, la educación en actitudes y valores, los casos de conducta antisocial y los de actitudes violentas se muestran como prioridades irrenunciables para la educación institucionalizada. Sin embargo, el carácter no estrictamente académico de dichas prioridades choca, a veces incluso con dureza, con ciertas culturas profesionales dentro de la profesión docente, y mucho más aún con ciertas posiciones ideológicas en política educativa y curricular; y esto es especialmente así en el ámbito de la educación secundaria, tramo del sistema educativo donde siempre se concentran los grandes debates de fondo sobre la educación. Es este un debate apasionante que integra y articula la esencia de lo educativo frente a lo estrictamente docente, un tema permanentemente abierto y que se sitúa en la raíz del cometido de la institución escolar y de la tarea docente.

En cualquier caso, la convivencia se instala inevitablemente en los proyectos de centro; ya sea de forma más o menos estructurada y conscientemente planificada junto con otras áreas transversales, ya sea por la vía de los



hechos. En este sentido, si bien nos enfrentamos con un problema tan antiguo como la naturaleza humana y que ha estado siempre presente, en mayor o menor medida, en los centros educativos, en la actualidad se hace más visible y, por tanto, más previsible con la democratización de la institución escolar y la inclusividad de su alumnado.

Podemos distinguir tres dimensiones que inciden en el comportamiento de los escolares, en este caso en el comportamiento violento: la dimensión evolutiva, es decir, el peculiar desarrollo social, moral y emocional de cada individuo; la dimensión psicosocial, que va a determinar las relaciones interpersonales y la dinámica socio-afectiva; y la dimensión ambiental, que incluye variables externas al individuo y al centro educativo, pero que se proyectan en el ambiente escolar, como son: la violencia estructural afincada en la sociedad, la violencia en los medios de comunicación y la violencia familiar y del entorno; ámbitos en los que confluyen los diferentes sistemas de valores y normas de las personas y las comunidades en las que se asientan.

Durante las últimas décadas, la universidad, las instituciones del Defensor del Pueblo y del Menor, determinados movimientos pedagógicos, así como un creciente número de centros educativos y de docentes han venido desarrollando investigaciones y experiencias educativas con la finalidad de incidir positivamente en las relaciones interpersonales y la convivencia en los centros docentes; varias de ellas centradas específicamente en prevenir e intervenir profesionalmente en situaciones de violencia de cualquier tipo. Es conocido que los profesores han sido pioneros en plantear la búsqueda de soluciones para abordar con rigor la cuestión de la convivencia en las aulas, y que han conseguido y consiguen intervenir, con éxito en la mayoría de los casos, para la mejora de las relaciones interpersonales y de grupo, así como en el desarrollo de actitudes positivas hacia la integración social del alumnado en general; y más recientemente, han tenido y tienen

un papel fundamental en la integración social de las personas llegadas de otros países.

Se han desarrollado modelos de actuación tales como mediación escolar, ayuda entre iguales, alumno ayudante, alumno tutor, policía o agente tutor, camino seguro al colegio, aprendizaje cooperativo, y un largo etcétera. Con ellos se trata de tender puentes de comunicación entre personas y entre culturas diferentes, que se encuentran o se pueden llegar a encontrar en situaciones de conflicto. Se trata, en definitiva, de prevenir y solucionar conflictos en los centros docentes, y de potenciar que las relaciones interpersonales en las comunidades educativas sean armónicas y respetuosas.

Pero la experiencia nos demuestra que para prevenir y abordar los problemas más graves y los actos más violentos se hacen necesarios modelos de actuación más globales, actuaciones que aborden las dimensiones evolutiva, psicosocial y ambiental, antes descritas; intervenciones, por tanto, dentro y fuera de los centros educativos, que contemplen la violencia, además de en los centros docentes, en las redes sociales, en el entorno escolar, en las familias, en los medios de comunicación, etc.; es decir, en la vida cotidiana de las ciudades. Modelos con enfoques eminentemente estructurales y preventivos, que desarrollen y cultiven medidas protectoras de las personas y de la sociedad en su conjunto frente a la violencia de cualquier tipo. Estos modelos pretenden recuperar la dimensión educadora de todos los actores que intervienen, directa o indirectamente, en el desarrollo de la infancia. Mencionaremos, por su importancia, los programas denominados Ciudades Educadoras y Ciudades Amigas de la Infancia. Ambos programas tienen por finalidad desarrollar un amplio conjunto de medidas de protección de la infancia, así como potenciar la dimensión educadora de todos y cada uno de los sectores y ámbitos de la ciudad, con la participación



de múltiples actores en la educación, además del profesorado.

Los datos del INE, referidos a menores condenados por hechos que el Código Penal considera delictivos, ponen de manifiesto una disminución notable de estos hechos, que se mantiene durante los últimos tres años de los que tenemos datos. Sin duda, la inclusión de la convivencia como elemento integrante de los proyectos educativos, así como de la tarea docente, también ha contribuido de forma notable a conseguir estos esperanzadores datos.

Año	Total de menores condenados en España	% diferencia año anterior
2013	14.744	-9%
2012	16.238	-5%
2011	17.039	-6,5%
2010	18.238	4%
2009	17.572	10%
2008	15.919	14%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Estos datos y su comparación con los de países de nuestro entorno animan al profesorado -que, como decíamos, ha sido una vez más pionero- a continuar y a profundizar en la línea emprendida, y a las ciudades, en su conjunto, a fomentar actuaciones más globales para mejorar la calidad de vida y la convivencia de sus habitantes; sin perjuicio de que las autoridades deban plantearse aspectos legales que no están bien resueltos en nuestro país.





¿Hay que conocer el hecho religioso para aprender historia?

Hace unos años, explicando en la asignatura de "Iconografía cristiana de la Edad Moderna" un tema del Antiguo Testamento, quedé muy sorprendido cuando un alumno me preguntó que "quién era ese Sansón del que estaba hablando". Realmente, para la gente de mi generación -nací en 1956-, Sansón era un personaje conocido y todos sabíamos que tenía una fuerza enorme y quedábamos muy sorprendidos con aquella historia de que había matado a un número enorme de filisteos con la quijada de un burro, así como de las circunstancias de que su fuerza estaba en su pelo, etc.etc.

Comentando la anécdota con otros compañeros, me contaban otras historias semejantes, como aquel que había preguntado qué era esa paloma que aparecía tantas veces junto a Jesucristo; o aquel otro que, ante una diapositiva con el tema de la Anunciación, describió el asunto como "un señor con alas hablando con una señora".

Todo esto son hechos verídicos, no hay invención, ni para exagerar una situación, ni para hacer un relato chistoso; es una realidad con la que convivimos en las aulas y que en el fondo es un problema muy serio, pues el desconocimiento de la historia sagrada hace que muchos de nuestros estudiantes no puedan entender no ya las obras de arte, sino muchos de los aspectos más comunes de nuestra cultura occidental.

Todos los que estamos en el campo de la enseñanza de las Humanidades sabemos bien cómo ha bajado el nivel, pero en el caso de los contenidos que tengan que ver con la Religión todavía mucho más. El carácter cada vez más laicista de nuestra sociedad es una evidencia y, precisamente por ello, se hace más necesario el conocimiento de la historia sagrada y del hecho religioso, ya que, en caso contrario, no llega a entenderse prácticamente nada de la historia y de la cultura occidental, pues desde el siglo I hasta el XIX ha estado totalmente influida por connotaciones cristianas.



Murillo: *La Inmaculada Concepción de El Escorial*. Museo Nacional de El Prado.

<https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/la-inmaculada-concepcion-de-el-escorial/>

EL DESCONOCIMIENTO DE NUESTRA HISTORIA SAGRADA HACE QUE MUCHOS ESTUDIANTES NO PUEDAN ENTENDER NO YA LAS OBRAS DE ARTE, SINO MUCHOS DE LOS ASPECTOS MÁS COMUNES DE NUESTRA CULTURA OCCIDENTAL

¿Cómo si no puede comprenderse una catedral gótica desligándola de su contexto religioso? Se puede ver como un genial mecanismo de arquitectura y construcción, pero le falta el sentido

del porqué de la planta en forma de cruz, del porqué de la girola, del porqué de la decoración de las portadas, del porqué de las vidrieras de colores, y así hasta un sinfín de aspectos en los que el hecho religioso ha sido determinante. Lo mismo podríamos decir ante cualquier pintura flamenca del siglo XV o ante muchas pinturas y esculturas barrocas.

Esto nos lleva a tener que reivindicar una atención hacia el conocimiento del Cristianismo y de la historia sagrada, lo cual no es en el sentido de adoctrinamiento, sino en el del conocimiento de unos elementos que van a permitir a los alumnos comprender nuestra historia y nuestra cultura. Sería lo mismo que, para quien quiera estudiar o investigar aspectos de la cultura árabe, la necesidad de conocer el Corán, y no por eso es musulmán ni puede considerarse adoctrinado por el Islam; de forma semejante, no cabría concebir el estudio y el análisis de la sociedad de los siglos XX y XXI eliminando las teorías marxistas, puesto que de ser así, no entenderíamos nada del surgimiento del bloque de los países del telón de acero o del enfrentamiento de los bloques que ha marcado nuestra historia global más reciente.

Habría, pues, que hacer que la sociedad fuera consciente de la necesidad de diferenciar lo que es el hecho histórico y la cultura, de la ideologización y del adoctrinamiento, y que es necesario el conocimiento de la Religión y de la historia sagrada para entender prácticamente todo lo que es nuestra tradición cultural y, de una forma concreta, del Arte.

En el día a día podemos constatar cómo la mitología clásica se lee, se ve en películas -aunque estén muy tergiversadas-, está presente en videojuegos, en dibujos animados y en cómics,

continúa en pág. 23



“Por una educación inclusiva”

Desde su opuesto, no exclusión, es decir desarrollo del respeto, de la empatía, de la consideración del otro. En ello se requieren numerosos factores: normativa, políticas, recursos, cultura, condiciones de trabajo, conciencia social, formación de todos,... Trabajemos por ella, también desde estas páginas, a través del conocimiento. 'Educación Inclusiva', 'El programa Promotor', 'Clásicos para todos' y 'Las claves del cambio' se ofrecen en este Encarte. ¡Animamos a una lectura reposada!

La educación inclusiva como redundancia

LA REITERACIÓN EN PEDAGOGÍA COMO CONTEXTO TEÓRICO

A partir de un cierto momento, al revisar referencias pedagógicas excelentes sobre inclusión educativa, aparece la reiteración. Salvo contadas excepciones, se repiten conceptos, ideas, planteamientos, tesis, etc., una y otra vez. Lo que ocurrió con los paradigmas, el currículo o la creatividad se corre el riesgo de que vuelva a pasar con la inclusión. Con frecuencia quienes más repiten son ecos con poca experiencia inclusiva, confirmando que "el que habla, no sabe" (Lao Tzu). Las fuentes secundarias sobre inclusión educativa en general nos informan de que una parte de lo esencial ya está dicho. La recurrencia teórica puede no venir mal, sobre todo si se reconoce como una parte del todo. El error posible es el mismo que se cometería si cada noche se observase la cara cercana de la Luna y se interpretase que lo que se ve es la Luna. Cuando esta creencia entra por la ventana, la ciencia sale por la puerta de atrás. Lo que suele ocurrir entonces es que el sistema se mineraliza, la renovación se condiciona y el círculo del conocimiento no pasa a ser una espiral evolutiva. Si algo se precisa en este momento es, por un lado, creatividad, innovación, cambio, ampliación, profundización, compleción, reflexión. Y por otro, atender dialécticamente las claves del éxito pedagógico: más y mejor formación del profesorado (docentes y especialistas), menos alumnos por aula, formación de familiares, más y mejor metodología didáctica inclusiva, más proyectos de innovación docente evaluados, más y mejores recursos de todo tipo, etc.

En definitiva: en educación (inclusiva) es preciso cooperar y avanzar en varios planos a la vez: en el re-

flexivo y conceptual, en el político, en el profesional, en el investigativo, en el creativo o innovador, etc. Nos repetimos mucho. Pero a veces la repetición es una necesidad. No en balde para clavar un clavo se requieren varios golpes precisos. Ahora bien, ¿estamos precisando lo suficiente? Se requiere seguir aportando y mejorando en todos los planos. Pero conviene reparar en dos cosas: la primera es que toda acción educativa realizada sobre un plano es por definición superficial. La segunda, que si un plano se comba, su contenido se estancará. Por eso parece conveniente proceder, más como un río que como un embalse. Todo esto dependerá de la voluntad, de la formación, de la ausencia de egocentrismo aplicado al conocimiento, de la acción educativa de la escuela como comunidad educativa, de los apoyos, de las políticas, de la educación de la sociedad, etc.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO REDUNDANCIA

La comprensión de la educación como 'inclusiva' la define casi al margen de la propia educación. Algo parecido ha pasado con otras realidades y constructos, como los sentimientos y las emociones -cuando se diferencian de la razón, como hacen Gardner o Goleman-, con los llamados 'valores' -cuando se perciben como algo distinto del conocimiento-, o con la creatividad -cuando se define como una clase especial de pensamiento-. Todo esto es falso, porque la realidad no es dual, sino compleja. Por ejemplo, la razón y la inteligencia son emocionales (Zubiri) y el sentimiento es una forma de razón y de conocimiento (González Jiménez); y todo pensamiento es un acto creativo, la creatividad es una cualidad del conocimiento y la razón es intrínsecamente creativa -como es cooperativa, egocéntrica o 'dudante'-. por definición.



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DESPUÉS DE LA SECUNDARIA



Una oportunidad de formación para la inclusión laboral de estudiantes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario: El Programa Promentor

EL PROGRAMA PROMENTOR es una experiencia pionera en las universidades españolas que ofrece a jóvenes con discapacidad intelectual la oportunidad de estudiar en el ámbito universitario. Surge en el año 2005 por iniciativa de profesores del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid y de profesionales de la Fundación Prodis.

Hasta el momento, más de 100 jóvenes, con discapacidad intelectual, han cursado sus estudios en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación obteniendo un Título Propio de dicha Universidad. En junio de 2015 se graduará la novena promoción y hasta el momento, el índice de empleabilidad alcanzado es del 96%. Es de destacar a este respecto que los jóvenes egresados han sido contratados, a través del programa de Empleo con Apoyo de la Fundación Prodis, en diferentes empresas de la Comunidad de Madrid y realizan su trabajo en las mismas condiciones que cualquier otro profesional.

A lo largo de esta década, Promentor ha sido un referente de buenas prácticas para la inclusión dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior y ha participado, por ejemplo, en el proyecto "Active inclusion of young people with disabilities or health problems" de la European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2010).

Como consecuencia de sus logros, la Universidad Autónoma de Madrid otorgó una Cátedra de Patrocinio al departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y a la Fundación Prodis por su trabajo a favor de la investigación sobre la inclusión sociolaboral. Dicha Cátedra es la primera que tiene como fin prio-

«El plan de estudios está estructurado en dos cursos académicos que suman un total de 70 créditos ECTS y un tercer año de prácticas en empresas»

ritario la formación de los jóvenes con discapacidad intelectual en el ámbito universitario y el fomento del empleo con apoyo de este colectivo en los entornos laborales ordinarios.

«Las asignaturas son impartidas por profesores del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y por profesionales de reconocido prestigio, en el ámbito de la discapacidad intelectual de la Fundación Prodis»

El plan de estudios está estructurado en dos cursos académicos que suman un total de 70 créditos ECTS y un tercer año de prácticas en empresas. El fin prioritario es proporcionar a los jóvenes las competencias necesarias para incorporarse al mercado laboral y dos son sus características más relevantes:

- Su carácter humanista, ya que pretende formar hombres y mujeres responsables, que luchen por realizar un trabajo bien hecho, que se acepten a sí mismos, que se relacionen de forma satisfactoria con los demás, que sepan trabajar en equipo y que manifiesten, estén donde estén, el valor de la solidaridad.
- Su carácter generalista, que le otorga unas competencias básicas que facilitan la especialización, posterior, a través del Empleo con Apoyo.

Las asignaturas son impartidas por profesores del departamento de Didáctica y Teoría de la Educación y por profesionales de reconocido prestigio, en el ámbito de la discapacidad intelectual, de la Fundación Prodis.

Asimismo, todos los alumnos egresados tienen la posibilidad de continuar sus estudios en el Programa Empresa (experto en prestación de servicios empresariales) impartido por la Fundación Prodis. Es el primer título formativo, con carácter experto, que tiene como fin prioritario la formación de los jóvenes en el ámbito empresarial implicando a la empresa como agente formativo. Los profesores son profesio-



nales del mundo empresarial con una dilatada experiencia en diferentes sectores y áreas. Estos aportan su experiencia y visión en pro de potenciar el éxito y mantenimiento profesional de los futuros trabajadores así como de favorecer la inclusión de los jóvenes en el ámbito empresarial. Se lleva a cabo, con la colaboración de la Fundación GMP, en el Centro Empresarial Parque Norte.

Posteriormente, los alumnos que han cursado sus estudios en la Universidad Autónoma y en el Programa Empresa se incorporan al programa de Empleo con Apoyo (ECA) también de la Fundación Prodis, que les proporciona los apoyos necesarios para acceder al mercado laboral. Asimismo, los trabajadores continúan su formación en la UAM a través del programa de Formación "Actualización y mejora en competencias socio-laborales".

«Es el primer título formativo, con carácter experto, que tiene como fin prioritario la formación de los jóvenes en el ámbito empresarial implicando a la empresa como agente formativo»

En los diez años de andadura, el Programa Promentor ha presentado un crecimiento constante en usuarios, programas y en investigación. Una de las características que definen su identidad es que, en paralelo a su desarrollo, se ha llevado a cabo una intensa actividad de evaluación e investigación para obtener evidencias objetivas sobre su funcionamiento, analizando tanto sus fortalezas como sus necesidades de mejora, con el fin de conseguir un perfeccionamiento continuo. De hecho, para dotar de una estructura estable a esta actividad investigadora se impulsó la creación de un



«En los diez años de andadura, el Programa Promentor ha presentado un crecimiento constante en usuarios, programas e investigación»



grupo de investigación reconocido por la Universidad Autónoma de Madrid, denominado PR-005 "Inclusión social y laboral de jóvenes con discapacidad intelectual".

A lo largo de los años de desarrollo del programa, este ha sido objeto de análisis en diferentes proyectos de investigación de carácter competitivo, financiados por la Comunidad de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid y numerosas entidades empresariales.

En líneas generales, los datos que se desprenden de las investigaciones ponen de manifiesto una alta valoración del programa de formación por parte de los distintos sectores implicados y unos resultados satisfactorios en relación a las competencias laborales específicas que los jóvenes adquieren (Izuzquiza y de la Herrán, 2010). También es de destacar la utilidad de la formación para ayudar a los jóvenes a establecer unas adecuadas relaciones laborales en la empresa (Izuzquiza, 2012). Como consecuencia del desarrollo del programa, se produce una mejora de las espec-

«Esta modalidad de formación iniciada en el Programa Promentor puede ser una vía adecuada para facilitar la integración laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual y de su calidad de vida»

tativas personales y profesionales de los estudiantes con discapacidad, así como de su propio autoconcepto, que puede tener una repercusión positiva con vistas no solo a su integración laboral, sino a su inclusión social, en un sentido más amplio (Cerrillo, Izuzquiza y Egido, 2013; Cerrillo, 2010). Además de lo anterior, se constata que el hecho de que el Programa Promentor se desarrolle en un entorno universitario tiene grandes ventajas adicionales. Los padres y alumnos encuentran en ese contexto institucional una mayor motivación, mientras los propios profesores y estudiantes universitarios cambian sus percepciones y actitudes hacia las personas con discapacidad tras la experiencia de participación en el programa. Este cambio, aunque sea limitado y progresivo, constituye un logro fundamental de la experiencia, dado el influjo y la repercusión que la Universidad tiene en nuestras sociedades.

Aunque es evidente la dificultad que conlleva realizar generalizaciones a partir de los resultados obtenidos en un único programa, puede considerarse que el desarrollo de esta modalidad de formación iniciada en el Programa Promentor puede ser una vía adecuada para facilitar la integración laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual y, por ende, su calidad de vida.

Dolores Izuzquiza Gasset

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cerrillo, R. e Izuzquiza, D. (2010). Buenas prácticas, calidad de vida y calidad de servicios. En S. De Miguel y R. Cerrillo (Coords.) *Formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual* (pp. 203-218). Madrid: Pirámide.

Cerrillo, R., Izuzquiza, D. y Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (1), pp. 41-57.

Izuzquiza, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el Programa Promentor. *Bordón*, 64 (1), 109-126.

Izuzquiza, D. y De la Herrán, A. (2010). *Discapacidad Intelectual en la Empresa*. Madrid: Pirámide.

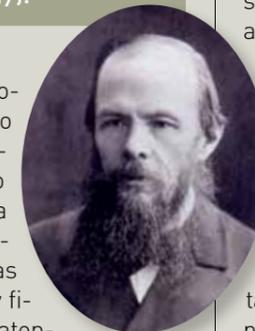


Clásicos para todos: Una mirada sobre las tertulias literarias dialógicas



Entre el otoño de 1822 y la primavera de 1831, mientras miles de personas llegaban desterradas a Siberia, Hegel impartía sus cursos sobre filosofía de la historia en la Universidad de Berlín. Y al llegar al capítulo de Asia explicó: "Siberia se halla fuera del ámbito de nuestro estudio. Las características del país no le permiten ser un escenario para la cultura histórica ni crear una forma propia en la historia universal" (Hegel, 1837).

Cuenta László Földényi que Dostoyevski debió llorar leyendo esto desde su destierro siberiano. Podemos imaginar, escribe, el asombro del novelista ruso al leer esas líneas a la luz de una vela de sebo, y su desesperación al ver que allá en Europa, por cuyas ideas había sido condenado a muerte y finalmente desterrado, no se prestaba atención alguna a su sufrimiento: "Porque él sufría en Siberia, en aquel mundo que no formaba parte de la historia" (Földényi, 2003). Y por lo tanto, concluye, podía pensar con toda razón que no solo había sido desterrado a Siberia, sino también expulsado a la no existencia.



Quizá esos vecinos del barrio barcelonés de la Verne-da –esos que durante los años 80 del pasado siglo fueron acercándose tímidamente a las primeras tertulias dialógicas para adultos posalfabetizados– habrían comprendido perfectamente el llanto de Dostoyevski. Porque también ellos, a su modo, sabían de exilios. ¿Acaso no habían conocido el destierro educativo? ¿Acaso no habían sido expulsados a esa suerte de no existencia que es el analfabetismo? Y si podían comprender las lágrimas de

Dostoyevski, y habían aprendido a leer, ¿por qué no leer entonces a Dostoyevski? Y a Cervantes, a Kafka, García Lorca, Shakespeare, Homero, a Proust incluso, ¡y hasta a Joyce! Tal fue el desafío que al parecer se planteó entonces el sociólogo Ramón Flecha cuando fundó en la Escuela de Adultos de la Verneda aquellas primeras tertulias literarias dialógicas (Flecha, 1997).

DEL BARRIO AL AULA

Las tertulias dialógicas –así denominadas en parte precisamente por influencia de los célebres trabajos de Mijaíl Bajtín en torno a la poética de Dostoyevski– constituyen una metodología inclusiva de creciente influencia. Su auge y atractivo fue elogiado ya en 2001 por el psicólogo y lingüista Miguel Siguán: "Comenzaron con El Quijote y con la Metamorfosis de Kafka, y contra todo pronóstico sus lecturas no solo han continuado, sino que su ejemplo ha encontrado muchos seguidores" (Siguán, 2001). Y concluía su artículo con el siguiente puyazo al orgullo académico: "Así se produce una sorprendente paradoja, que las tertulias de antiguos analfabetos, surgidas en medios populares con el propósito de promover el ascenso cultural de los no universitarios a través de la lectura de los clásicos, se constituyen en el mejor ejemplo de lo que los universitarios de nuestros días podrían hacer y no hacen".

Hoy, este modelo de trabajo colaborativo ya ha saltado de las escuelas de adultos, y de su empleo con población en riesgo de exclusión social, al ámbito de la educación reglada. Valga, como botón de muestra, la experiencia en el Instituto Miguel de Unamuno de Vitoria-Gasteiz (Loza, 2004), o las que vienen desarrollando los colegios Cardenal Spínola entre tertulias y programas de apadrinamiento lector.

DENTRO DE LA TERTULIA

El formato de una tertulia literaria dialógica se desenvuelve como sigue. Se forma un grupo asistido por un moderador. El grupo escoge un libro que, clásico o moderno, debe ser una obra de la literatura universal. Se acuerda el capítulo o páginas para leer. Cada miembro debe leer lo acordado en casa y escoger un fragmento que le haya interesado para exponer por qué al resto del grupo en la siguiente sesión. Llegado el día, todos leen





al resto su fragmento y los motivos de su elección. Cada una de las intervenciones va seguida de una ronda general donde los demás emiten su propia opinión sobre lo escuchado.

En la práctica, no puede ser más simple. Ahora bien, los participantes deben conocer de antemano ciertos códigos para que la metodología sirva a sus fines inclusivos. El moderador, por su parte, solo interviene para organizar los turnos de palabra, así como para regular que el diálogo se ajuste a los principios del aprendizaje dialógico: diálogo igualitario, consciencia de los diferenciales de inteligencia cultural, potencial de transformación y creación de sentido, mejoras en la dimensión instrumental, solidaridad y respeto a la diferencia.

Como rubrican Flecha, Soler y Valls: "A través del diálogo igualitario se establece que todas las opiniones serán respetadas por igual. La finalidad no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos, convirtiéndose en creadoras de cultura" (Valls, Soler y Flecha, 2008).

FUNDAMENTO DIALÓGICO

Tras la simplicidad de este formato, hay una densa malla teórico-conceptual asentada sobre el constructivismo social de Vigotski, la pedagogía de la liberación de Freire, la teoría de la acción comunicativa de Habermas, el innatismo de Chomsky o el procesualismo cognitivo de Bruner. Para un conocimiento más exhaustivo sobre literatura e investigación en lectura dialógica pueden consultarse en Internet artículos como el mentado de Valls, Soler y Flecha, el de Pulido y Zepa (2010), o el de Danilo Martins (2006).

Pero de todas las aportaciones teóricas, la que se me antoja más reveladora y sugerente es la que procede precisamente de la exégesis bajtiniana sobre la novela de Dostoyevski.

La polifonía en Dostoyevski, decía Bajtín, se distingue por la existencia de una pluralidad de voces, la prepon-

dancia de lo personal sobre lo objetual y el carácter inconclusivo de la conciencia del héroe (Bajtín, 1963). Y esta multitud de voces, que viven y chocan, no pueden concluir su debate porque conforman una pluralidad de centros no reducidos a un común ideológico (Ibidem, p. 31). Y Dostoyevski no pretende resolver, unificar ni conciliar esta heterogeneidad extrema y contradictoria (p. 36), sino que otorga a todos ellos, a cada mundo personal, igualdad de derechos en una variedad de horizontes equitativos y polifónicamente combinados (p. 29).

A Dostoyevski le interesa el hombre, siempre, la personalidad total, con sus ideas, su fuerza y sus sentimientos (p. 19), el hombre inseparable de la interacción de los acontecimientos (p. 20), el hombre enredado entre otros hombres, porque el tema de su héroe es siempre la afirmación del otro yo (p. 21), porque lo principal en la polifonía de Dostoyevski es la interacción e interdependencia de las conciencias (p. 60), la penetración en la esencia objetiva de una colectividad humana contradictoria, en el corazón de las relaciones sociales (p. 61-62), ya que la conciencia en Dostoyevski nunca es autónoma; vinculado a otros en coexistencia, igualdad y simultaneidad, Dostoyevski vive intensamente en las fronteras del pensamiento ajeno (pp. 54 y 63).

Bajtín publicó una primera edición de su obra en 1924 y la revisó en 1963. Pero la primera traducción española no llegó, vía México, hasta 1984, justo mientras las tertulias dialógicas nacían en la barriada de la Verneda. Imagino que la fuerza crítica de esta obra, su poder evocativo, debió de tener un impacto notable sobre quienes entonces buscaban un sostén intelectual que diese expresión a su experiencia pedagógica. Una voz capaz de retratar todas las ideas, fuerzas y sentimientos que coexistían en aquellas tertulias donde también se leía y dialogaba sobre el poderoso drama de la familia Karamazov, o quizá sobre las siniestras desventuras del joven Raskólnikov.

CODA CRÍTICA

La sensibilidad del modelo dialógico de tertulia literaria posee un innegable valor inclusivo. No obstante, como toda metodología, le intuyo limitaciones. El mismo Bajtín,



por ejemplo, me sugiere la que sigue: La polifonía fue el mérito y la debilidad de Dostoyevski, precisamente porque al rechazar cualquier tipo de dialéctica o despliegue evolutivo, cualquier posibilidad formativa o ascendente, quedaba todo condenado a una discusión permanente y sin solución (pp.51-52).

Es decir, que si bien veo en esta dialogicidad muchas aplicaciones y posibilidades, no desde luego hasta el extremo de excluir otros enfoques metodológicos. Quien quiera, por ejemplo, un testimonio contrapuntístico del modelo dialógico –pero no necesariamente menos inclusivo–, que lea el diálogo entre George Steiner y Cécile Ladjali sobre la aventura en la que se embarcó esta tenaz profesora con sus alumnos del liceo de un poco recomendable suburbio parisiense. Singladura sobre la que Steiner llegó a escribirle, desde Cambridge: "Tanto su carta como los escritos de sus alumnos me han emocionado profundamente. No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria y en barriadas deprimidas como la de Saine-Saint-Denis" (Steiner y Ladjali, 2003).

Y es que al final, lo importante no es tanto la metodología como el ser lo más coherente, honrado y riguroso posible. El mismo Ramón Flecha recuerda a este respecto: "La opción metodológica no influye en el éxito en la lectura. Lo que sí influye negativamente son las batallas o fundamentalismos metodológicos" (Flecha, 2013). Entonces sí que hay fracaso, subraya Flecha, pero no necesariamente por causa del método, sino porque la energía del profesorado se consume en la batalla y no en obtener una actuación de éxito.

Siendo el desarrollador de una metodología propia, es una reflexión que le honra. Me trae a la memoria una simpática confesión de Tolstoi cuando descubrió con frustración, después de muchos desvelos por innovar con sus alumnos técnicas para el aprendizaje de la lectura: "Que al cabo de un mismo tiempo de estudio, nuestros escolares leían peor que los discípulos del sacristán" (Tolstoi, 1862).

Sea como fuere, en un contexto educativo como el español, tan devastado por el abandono y el fracaso escolar, metodologías como las tertulias dialógicas están llamadas a participar cada vez más en el sistema. Las esperan, mientras algunos prefieren concitarse en la pasarela de la excelencia, esos miles de jóvenes que llegan anualmente desterrados a la desolada Siberia del fracaso académico. Démosles libros, presentémosles a los clásicos y escuchemos sus voces. A lo mejor, además de aprender, también ellos tienen algo que enseñarnos.

Jorge Casesmeiro Roger



Bibliografía detallada en www.psicopaidos.com (artículos)

BIBLIOGRAFÍA QUE FIGURARÁ EN: www.psicopaidos.com:

Bajtín, Mijail: *Problemas de la poética de Dostoyevski* (1963), Fondo de Cultura Económica, México, 2004, p. 15.

Hegel: *Lecciones sobre filosofía de la historia universal* (1837), en Földényi, László: *Dostoyevski lee a Hegel en Siberia y rompe a llorar* (2003), Galaxia Gutemberg, 2006, Barcelona, p. 7.

Flecha, Ramón: *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*, Barcelona, Paidós 1997.

Flecha, Ramón: "Comunidades de aprendizaje. Tertulias literarias dialógicas" (conferencia 2013), min. 26:30 a 27:38. En https://www.youtube.com/watch?v=xxn_ykN1c-4c#t=1660 [dic. 2014].

Földényi: *Ibidem*, pp. 7-8.

Loza, Miguel: "Tertulias literarias", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 341, Madrid, 2004, pp. 66-69.

Pulido, Cristina; Zepa, Brigita: "La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas", *Revista Signos*, n.º 43, 2010, pp. 295-309.

Martins, Danilo: "Comprensión crítica y aprendizaje dialógico: lectura dialógica", *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 2006 (n.º 1), pp. 18-28.

Siguán, Miguel: "El redescubrimiento de la lectura", *La Vanguardia*, jueves 2 de agosto de 2001, p. 15.

Steiner, George; Ladjali, Cécile: *Elogio de la transmisión* (2003), Siruela, Madrid, 2005, p. 18.

Valls, Rosa; Soler, Marta; Flecha, Ramón: "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, enero-abril 2008, pp. 71-87.

Tolstoi, León: *La escuela de Yasnaia Poliana* (1862), con prólogo de Carlos Díaz, Ediciones Júcar, Madrid, 1978, p. 47.



Las claves del cambio

Llevamos ya suficientes años hablando sobre educación inclusiva, con legislación nacional e internacional que la avala como la mejor opción, confirmando en muchos centros y aulas que realmente es así para llegar a la sociedad ética y equitativa que la mayoría queremos..., pero parece que se resiste su generalización en la totalidad del sistema educativo institucional.



Por una parte, quedan muchos centros donde ni se plantea este modelo educativo. Por otra, los que lo asumen todavía no saben con certeza cómo hacerlo realidad. Y un tercer bloque trabaja con convicción y profesionalidad y consigue que la equidad y la atención a la diversidad en sus instituciones constituya lo habitual, lo que señala el sentido común que hay que hacer..., aunque, por supuesto, mediante la aplicación profesional adecuada para cada situación. Formación permanente, actualización del profesorado en todos los nuevos campos que apoyan una educación mejor, de más calidad para todos, se convierte también en un elemento imprescindible para alcanzar metas cada día más altas.

Dada la temática que se aborda en estos Apuntes, voy a referirme al segundo caso planteado: el centro que admite a todo tipo de alumnos, que considera la heterogeneidad como una riqueza, que los educa, pero que aún no sabe bien si lo hace correctamente, que duda acerca de si lo puede hacer mejor, si debe optar por otras respuestas... Creo que en estas circunstancias se encuentran bastantes profesionales de la educación. Además, en el momento actual en el que se han retirado apoyos docentes de los centros, la situación se

convierte en un poco más difícil para atender a cada alumno o alumna en función de su singularidad, de sus necesidades educativas especiales o, simplemente, personales (algo que todos presentan).

Soy consciente de que apostar por la educación inclusiva supone un reto importante, pero también de que, por lo mismo, es una oportunidad de aprendizaje para el conjunto de la comunidad escolar. Hay que asumir el desafío y afrontarlo con actitudes positivas y con medios profesionales idóneos, que, a mi entender no están tan alejados de la realidad como a veces puede parecer.

El proyecto consistió en un trabajo de investigación sobre diferentes aspectos de "Ciudades de Habla Inglesa".

«Formación permanente, actualización del profesorado en todos los nuevos campos que apoyan una educación mejor, de más calidad para todos, se convierte también en un elemento imprescindible para alcanzar metas cada día más altas»

EL DISEÑO CURRICULAR, RUTA PARA LLEGAR A LAS METAS PROPUESTAS

Cuando hablamos de diseño curricular nos referimos tanto al que aparece como obligatorio para el conjunto del Estado, como al que elaboran las Comunidades Autónomas, a las propuestas de currículum de cada centro y, por supuesto, a las programaciones de cada área, materia, curso o ciclo. Y también nos estamos refiriendo a cada uno de los elementos que lo componen: competencias, objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Además, queremos llegar a disponer de un diseño universal para el aprendizaje, de manera que resulte accesible para la mayoría del alumnado gracias a la flexibilidad con que tratemos cada uno de los elementos citados. La rigidez siempre excluye, deja a muchas personas fuera del sistema (primero, escolar; luego, social). Ya es hora de promover esa universalidad curricular que posibilite la inclusión de todos y de impedir la inmovilidad rutinaria que aleja del aprendizaje a tantos. En definitiva, si las grandes metas de la educación no se convierten en currículo escolar, nunca llegarán a las aulas y, por lo tanto, los alumnos no conseguirán alcanzarlas.



Partiendo de esta base, creo no equivocarme si afirmo que la clave para lograr la educación inclusiva está en la *innovación metodológica y evaluativa dentro del aula*. Por eso comentaba antes que no me parece especialmente difícil implementarla, ya que el profesorado dispone de autonomía pedagógica para utilizar las estrategias metodológicas que mejor se adecuen a su alumnado y los procedimientos de evaluación de aprendizajes que, igualmente, apoyen el conocimiento del niño o del adolescente, sus dificultades y sus fortalezas y, por lo tanto, permitan ajustar la forma de enseñar al modo de aprender de cada estudiante. Pero, a veces, estos cambios razonables parecen muros infranqueables, a la vista del esfuerzo y el tiempo que cuesta realizar mínimas modificaciones en el modo de hacer docente, quizá por la reiteración en el modelo tradicional de formación inicial del profesorado.

ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

La metodología comprende tanto métodos, como actividades, como recursos didácticos que cada docente debe seleccionar, cuidar o, incluso, elaborar, para trabajar determinados contenidos -obviamente no solo conceptuales- que dirijan por el mejor camino a la consecución de los objetivos y competencias previstos. La coherencia curricular interna supone una clave para avanzar con seguridad por una programación universal. En función del área que se trabaje, de la edad de los alumnos, del contexto social y del perfil de ciudadano que queramos para el futuro habrá que elegir unos u otros métodos, actividades o recursos. Estrategias metodológicas para la cooperación, para el fomento de la autonomía, para la participación, para la socialización de la persona, dirigidas a diferentes estilos cognitivos, respetuosas con distintos ritmos de aprendizaje..., constituyen un bagaje de posibilidades que no se debe desperdiciar cuando se está al frente de un grupo variado de alumnos y alumnas.



«Si las grandes metas de la educación no se convierten en currículo escolar, nunca llegarán a las aulas y, por lo tanto, los alumnos no conseguirán alcanzarlas»

Mediante la organización flexible del alumnado en el aula y la conformación de grupos heterogéneos, se llevan a cabo tareas y proyectos diversos que favorecen cualquiera de las estrategias citadas, por ejemplo. Los recursos informáticos con que se cuenta en la actualidad pueden fomentar también el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias mediante foros, chats, comunidades o aulas virtuales..., de modo agradable, atractivo para la mayoría de estudiantes, y permite una gran adaptabilidad a las características personales de cada uno. Por otra parte, la previsión de múltiples modelos de actividad (global, interdisciplinar, disciplinar, individual, internivelar, de gran o mediano grupo, puntual, cíclica, de ampliación, de refuerzo, interna o externa al centro...) favorece, igualmente, la atención a la diversidad de la población escolar que es preciso atender en nuestro tiempo.

MODELO DE EVALUACIÓN

Retomando la idea de coherencia curricular interna, si se practican esas diversificadas estrategias metodológicas para el aprendizaje, será imprescindible aplicar un modelo de evaluación que sea capaz de recoger ese cúmulo de experiencias que van adquiriendo los alumnos y que constituye, en definitiva, la formación global que debe valorarse y que, por supuesto, no se puede "medir" con algo tan limitado y simple como un examen escrito. Un procedimiento demasiado generalizado, homogeneizador, que echa por tierra toda la diversificación puesta en práctica mediante las metodologías citadas. Si hay que respetar y cultivar la di-



«Esa es la base de la educación inclusiva: un modelo que ofrezca respuestas diversificadas y atienda a las peculiaridades personales de cada estudiante que se forma en el sistema»

ferencia, hay que evaluar con esos mismos principios. No con un examen distinto para cada niño, claro, sino con técnicas y procedimientos que permitan conocer al alumno, realizar el seguimiento de sus aprendizajes, ajustar ese rico proceso y conseguir, en consecuencia, los mejores resultados para todos y cada uno. Es decir, utilizando las técnicas de observación, entrevista, sociometría, encuesta, los trabajos individuales y grupales..., cuya información se refleja en el anecdotario, el sociograma o psicograma, la lista de control, la escala de valoración, la fotografía, el vídeo, la grabación oral...

Son muchos los medios con los que se cuenta para poder evaluar las competencias y objetivos alcanzados por diferentes caminos y singularizados a través de las diversas rutas que nos permiten los procedimientos evaluativos aludidos. No me parece difícil el cambio, pero, como antes decía, hay que considerarlo casi como una utopía, a juzgar por lo que cuesta implementarlo de forma generalizada.



En conclusión, el papel del profesor en el aula se modifica, claro, pues actúa de promotor del aprendizaje para todos, forma grupos variados con sus alumnos, propone metodologías variadas, valora mediante múltiples técnicas y, por lo tanto, flexibiliza el currículum y lo convierte en accesible. Esa es la base de la educación inclusiva: un modelo que ofrezca respuestas diversificadas y atienda a las peculiaridades personales de cada estudiante que se forma en el sistema y que, así, favorezca su incorporación satisfactoria a la sociedad, también inclusiva, como consecuencia lógica del modelo educativo elegido. ¿Es sencillo el cambio? Yo diría que sí, que no supone especiales dificultades. ¿Es imposible? Pues a juzgar por el inmovilismo de buena parte del sistema, la respuesta también es afirmativa. Tiene la palabra el profesorado.

María Antonia Casanova Rodríguez



viene de pág. 10

y poco a poco se van adquiriendo conocimientos y el interés por saber más; sin embargo, esos mismos jóvenes rechazan por principio toda noción sobre cristianismo, con una actitud de carácter ideológico o simplemente por mostrarse desvinculados de la Iglesia, pero sin ser realmente conscientes de que eso repercute en un desconocimiento de unas bases con las que analizar y comprender la mayor parte del arte de la cultura europea desde el siglo I y su expansión a otros continentes, lo que conlleva la imposibilidad de identificar los temas y de comprender su significado y su contenido.

Pero, entonces, ¿qué habría que hacer? ¿cómo poder involucrar este problema que se vive en las aulas a la hora de analizar una obra de arte de contenido cristiano? Lo primero sería hacer comprender a la sociedad el problema, pero, siendo realistas, esto es prácticamente una misión imposible. Por ello, resulta más práctico centrarse en la atención a los alumnos, haciéndoles ver que el conocimiento del hecho religioso y de la historia sagrada es una necesidad cultural, que nada tiene que ver con una ideologización, y que con su conocimiento adquirirán y dominarán unas herramientas que les permitan entender la gran mayoría de las obras artísticas del arte de nuestra cultura.

Sería conveniente que desde los centros de enseñanza se significara a los alumnos la conveniencia del conocimiento de la cultura cristiana y de la historia sagrada, mostrándoles algunas imágenes artísticas conocidas, colgadas en museos importantes como El Prado, el Louvre o la National Gallery, y que fueran conscientes de que en la mayoría de los casos no llegan a entender lo que allí está representado. Del mismo modo, se debe de fomentar el interés haciendo análisis iconográficos de una forma distendida y amena, que les haga ver todo lo que podrían sacar de la obra si tuvieran unos mínimos conocimientos de la historia sagrada y, en general, de la religión cristiana.



Velázquez: *La Coronación de la Virgen*. Museo Nacional de El Prado.
<https://www.museodelprado.es/coleccion/galeria-on-line/galeria-on-line/obra/la-coronacion-de-la-virgen-7/>

Cabe también plantearse que, sin duda, el marco ideal para impartir una formación en cultura cristiana sería la asignatura de Religión, pero también es cierto que esta opción puede que no sea la más válida, a tenor de las resistencias y objeciones a su existencia. Por otra parte, sería conveniente que esta asignatura se adaptara a las circunstancias, y que al menos una buena parte de su contenido incidiera en el conocimiento de los conceptos básicos del Cristianismo y de la historia sagrada, debiendo, y digo debiendo y no pudiendo, utilizar imágenes artísticas para apoyar la docencia, con lo cual se facilitaría a los alumnos la identificación de los temas y el conocimiento de la iconografía.

En este sentido, sí he comprobado en mi experiencia docente que los estudiantes procedentes de centros religiosos suelen tener un mejor conocimiento de los temas que aparecen en las obras de arte, lo que les da una indudable ventaja a la hora de adquirir nuevos conocimientos. Pero como decía, las reticencias a cursar la asignatura de Religión hace que haya que buscar otro marco para facilitar a los estudiantes el camino hacia la identificación y la interpretación de los temas

representados en las obras de arte, y ahí tienen un papel fundamental los profesores del área de Humanidades, que sin hacer apología ni adoctrinamiento, pueden presentar los aspectos básicos de la cultura cristiana para que los estudiantes lleguen a ser capaces de permitir la identificación y el análisis correcto de esas obras.

Como colofón, podemos plantearnos cómo es posible hacer comprender a un alumno sin conocimientos de Religión algo tan común como es una imagen de la Inmaculada Concepción, tema representado hasta la saciedad en el arte católico de todo el orbe desde el siglo XVI hasta nuestros días. Se puede analizar como una obra artística de mayor o de menor calidad, de tonos agradables, de pincelada suelta o compacta, pero, a la hora de decir lo que representa, vendrían los problemas, porque se diría que es una señora que el alumno seguramente sí que identificaría con la Virgen María, flotando sobre unas nubes, con angelitos a los pies y rodeándola, pero nada más. Sin tener unos conocimientos básicos de cultura cristiana no entendería que la Iglesia Católica considera que la Virgen María fue concebida sin pecado original -ahí estaría también el concepto de lo que es el pecado original-, ni tampoco comprendería la razón de los colores de su manto y de su capa en alusión a la pureza, ni tampoco la razón de ser de la luna bajo los pies, que con frecuencia se interpreta erróneamente como una victoria sobre el Islam, o la presencia de una iluminación fuerte tras la figura de la Virgen conformando un halo solar, ni tampoco la corona de doce estrellas rodeando su cabeza. Sin embargo, sin tener por qué ser creyente, el poseer unos conceptos básicos de cultura cristiana permitirían hacer una lectura correcta de la imagen.

Sirvan estas líneas para dejar constancia de una realidad que está ocurriendo en las aulas, que repercute negativamente en la cultura de nuestros estudiantes. Hay que poner remedio.

Jesús Cantera Montenegro

CIPE 2016  **15-17 JUNIO 2016**
ALICANTE ESPAÑA

VIII CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

VIII INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION

APRENDIENDO, CRECIENDO, INNOVANDO





Conciertos educativos, expresión de un derecho fundamental

Durante este 2015 celebramos el XXX aniversario de la LODE y, con ella, de la implantación del régimen de conciertos educativos. Treinta años que nos han servido para que la escuela privada refuerce su espíritu de servicio de interés público y social, haciéndose accesible para todas las familias que libremente la elijan, sin que sus condiciones económicas puedan ser obstáculo para ello. Treinta años de servicio a la educación española, que ha podido comprobar que, gracias a esta figura del concierto y a pesar de todas sus imperfecciones, se ha hecho tangible el principio de libertad de enseñanza enunciado como derecho fundamental en el artículo 27.1 de nuestra Constitución.



Desde la experiencia de todo este tiempo y desde la misma definición legal incorporada a las distintas leyes que han incidido en este régimen, el concierto educativo es la figura que, en nuestro país, articula el derecho a elegir centro educativo conforme a las propias convicciones. O lo que es lo mismo, el concierto es la expresión de un derecho fundamental.

Dicho esto... ¿Por qué cada vez que se habla de los conciertos, queda un poso de controversia, de crítica, de disconformidad? ¿Por qué cuando políticos, medios de comunicación, "opinadores" televisivos, hablan de los centros concertados lo hacen con gesto mohíno, insinuando incomodidad por distanciarse de lo teóricamente correcto? ¿Por qué treinta años después se sigue produciendo una dicotomía tan artificiosa entre el sentir social y popular, y la opinión de ciertos personajes públicos o mediáticos?

La paradójica brecha entre lo que piensan las familias y, con ellas, el conjunto de la sociedad, y lo que se plantea en ciertos medios o tertulias viene adquiriendo mayor gravedad con el paso del tiempo. Paradoja que se traduce en una satisfacción generalizada entre quienes conocen este modelo de escuela, y los que la denuestan desde la idea cierta del carácter complementario y autónomo de ambas redes. Sentencias del Supremo considerando ilegal la retirada de conciertos en el Principado de Asturias, donde la Consejería decidió reducirlos para así reconducir al alumnado a las plazas vacantes en los centros públicos, dan idea clara de que la ley, y su interpretación judicial, coincide en considerar que la concertada tiene sentido por sí misma, en tanto es la forma de inyectar al sistema pluralidad, calidad, equidad y libertad de las familias para elegir.

En este mismo sentido, merece especial mención las sentencias recientes emitidas por el TSJ de Madrid que abundan en esta misma idea, con la peculiaridad de que se refieren al concierto de enseñanzas no obligatorias como es la formación profesional de grado superior. En este supuesto, el Tribunal manifiesta que también el concierto es un derecho de los administrados, que la administración pública debe gestionar con respeto a las leyes y huyendo de la discrecionalidad que llevó al gobierno madrileño a re-

tirar en 2013, de forma indiscriminada, dicho concierto a la totalidad de los centros de FP superior.

Por lo tanto, y como conclusión, carece de sentido la confrontación sobre este eje, habida cuenta de la claridad con que tanto la ley misma como los tribunales han definido el concierto como un instrumento de desarrollo de derechos fundamentales de familias y de los propios centros.

Y respecto del otro factor, el referido al funcionamiento económico de las escuelas concertadas, cabe ser igualmente taxativo dada la claridad con que lo aborda la ley. Efectivamente, el concierto educativo supone un entramado de derechos y obligaciones, recogido en el título IV de la LODE de 1985, con las distintas modificaciones introducidas por las leyes posteriores.

Carece de sentido la confrontación sobre este eje, habida cuenta de la claridad con que tanto la ley misma como los tribunales han definido el concierto como un instrumento de desarrollo de derechos fundamentales de familias y de los propios centros

Un entramado que supone *numerus clausus* fijado en la ley y que puede sintetizarse en la obligación del titular del centro a ceder algunos aspectos de su derecho de dirección en cuestiones relevantes como son el proceso y criterios de admisión de alumnado, los órganos de gobierno y la participación a través del consejo escolar, el régimen de actividades complementarias y servicios... y, por supuesto, la gratuidad de la oferta de las enseñanzas regladas objeto del concierto.

Como contraprestación, prácticamente única, la administración queda obligada a financiar dichas enseñanzas con los fondos públicos previstos

en la respectiva ley de presupuestos, mediante los módulos económicos y partidas destinadas a este fin. Igualmente, la ley establece que la cuantía de dichos módulos debe posibilitar la impartición de la enseñanza en régimen de gratuidad, cuestión esta que, desgraciadamente, no se ha cumplido desde el inicio de dicho régimen.

Es más, y abundando en el módulo económico de los conciertos educativos y su supuesta pretensión de gratuidad, cabe indicar que, según estudios de Escuelas Católicas, los centros concertados han perdido desde el año 1993 más de un 30 % de su poder adquisitivo, si comparamos la evolución de dicho módulo con la evolución del IPC. Por otro lado, y, por ejemplo, según datos oficiales de la Comunidad de Madrid, un aula de un centro público de Primaria recibe una cantidad superior en un cuarenta por ciento a la percibida por el aula equivalente en un centro concertado. Y el déficit padecido por los centros concertados oscila en torno a la cifra de 2.500 euros anuales por aula. Indudablemente, todos estos elementos, junto con la necesidad de mejorar, innovar y ampliar la oferta y calidad educativa de los centros, les obligan a desarrollar una oferta de actividades y servicios demandada por las familias a la que me referiré a continuación, y cuya repercusión económica no impide romper el principio de gratuidad de las enseñanzas objeto del concierto y de voluntariedad de las familias.

Por lo tanto, queda claro que el otro factor se resume en la gratuidad de la oferta de enseñanzas y funcionamiento de los centros. Entonces, y conectando con la polémica antedicha, ¿qué pasa con las percepciones económicas recibidas por los centros concertados? La respuesta es sencilla y también la encontramos en la ley y en la jurisprudencia, empezando por la propia sentencia del Constitucional: la gratuidad a la que obliga el concierto es perfectamente compatible con que los centros concertados puedan cobrar precios, debidamente autorizados

por el consejo escolar o por la propia Administración, en concepto de actividades complementarias, extraescolares y servicios. O lo que es lo mismo: la escuela concertada puede ampliar su oferta educativa escolar y extraescolar a través de actividades ofrecidas al alumnado cuyas familias pueden, voluntariamente, aceptar o no.

Así pues, la polémica suscitada también encuentra fácil término en la mera aplicación de la norma: nuevamente la LODE, en este caso asistida por la ley de donaciones en los supuestos de aportaciones voluntarias, nos permite clarificar que el cobro o percepción de cantidades en la concertada es perfectamente legal, siempre que, en el supuesto de los precios por actividades y servicios, medie la preceptiva autorización del consejo escolar o de la administración educativa; y en el de aportaciones se siga el procedimiento previsto para este tipo de donaciones en la correspondiente ley preservando su carácter voluntario.

La escuela concertada puede ampliar su oferta educativa escolar y extraescolar a través de actividades ofrecidas al alumnado cuyas familias pueden, voluntariamente, aceptar o no

Dicho esto, y salvando la legalidad de estas prácticas cuando concurren las autorizaciones exigidas y la voluntariedad de las familias prescrita como condición *sine qua non*, me parece justo reconocer que nos encontramos ante un tema delicado. Los centros pueden percibir ingresos a través de donaciones o actividades para escolares.

La implicación económica de las familias en el funcionamiento de los centros concertados, aun legal, debe desarrollarse con arreglo a planteamientos sensatos, evitando que puedan suponer un óbice para que,

contrariamente a lo predicado por la Constitución, alguna familia quede impedida de incorporarse a un centro por el régimen de precios y/o donaciones que se establezca en el mismo. Es decir, también en el supuesto habitual de legalidad en los procesos de autorización de contraprestaciones económicas o, incluso, respetando escrupulosamente la voluntariedad de las familias a la hora de efectuar las donaciones, los centros deben tener buen cuidado en evitar plantear esquemas que generen rechazo de las familias o que puedan agraviar a alguna de ellas, aun siendo apremiante la necesidad de esta colaboración económica por los déficits económicos antedichos provocados por la insuficiencia de los módulos de conciertos, y que los centros se ven obligados a soportar.

Es fundamental, pues, y salvando lo anterior, que los centros concertados sean coherentes con el espíritu de interés general y social, que predicán las normas de conciertos, y con la ausencia de ánimo de lucro, que se establece en la ley como condición para acceder a dicho régimen. Una condición que, de forma clara y contundente, cumplen la totalidad de los centros que, hace treinta años, dieron un paso adelante para innovar y comprometerse con el concierto educativo, desarrollando ofertas sociales y abriendo sus puertas a toda la población, con independencia de su condición social o económica.

Ojalá que, en algún tiempo, se pueda escribir de la escuela concertada subrayando su carácter innovador, su experiencia, la calidad de su oferta y su sentido inclusivo, plural y equitativo. Ojalá algún día la educación española viva en el marco de un pacto que nos permita coexistir y convivir a todos entre sí con la naturalidad y normalidad con la que conviven el conjunto de profesores, familias y alumnos que integran las redes pública y concertada.





¿Prejubilación?



Muchos colegiados han acudido a nuestra consulta para asesorarse sobre las posibilidades que tienen o no de acceder a la prejubilación. Hemos de indicar que el término "prejubilación" jurídicamente no es correcto, si se emplea para referirse a la jubilación parcial.

A día de hoy, aún existe la posibilidad de acceder a este tipo de jubilación conforme a la normativa vigente a 31 de diciembre 2012, y cuyos requisitos, a grandes rasgos, podemos resumir así: tener cumplidos 61 años de edad y 30 años cotizados y estar contratado a tiempo completo, y reducir la jornada entre un 25% y un 75%; todo ello, de acuerdo con la disposición adicional 12.2 de la Ley 27/2011.

Para la aplicación de esta disposición habría que reunir otros requisitos objetivos; como es el haber suscrito en el Centro un acuerdo sobre la materia. Actualmente existe un listado que se puede consultar a través del enlace <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/187193.pdf>, para conocer si el centro suscribió o no el acuerdo.

El término "prejubilación" jurídicamente no es correcto, si se emplea para referirse a la jubilación parcial

Realmente, la posibilidad de aplicar esa normativa anterior genera una ventaja sobre la nueva, ya que tanto los requisitos para el acceso como los beneficios para la empresa han sido endurecidos, de manera tal que ha quedado "penalizado" el acceso a este tipo de jubilación.

Los requisitos que con la nueva normativa se exigen han aumentado la edad para el acceso, pues hay que tener cumplidos 4 años menos de la edad ordinaria de jubilación aplicable en cada momento; es decir, que cuando la edad ordinaria de jubilación alcance los 67 años, para acceder a la jubilación parcial habrá que tener al menos 62. Además, han aumentado los años de cotización necesarios para el acceso a 33 años cotizados. Por otro lado, se ha bajado

el porcentaje máximo de reducción al 50%, y ha aumentado la obligación de cotización de las empresas, lo que hace menos llamativa, y lo que suponemos que provocará, a la larga, que no sea concedida.

Lo cierto es que, en una u otra modalidad, hay una constante que se tiene que repetir, y es la formalización simultánea de un contrato de relevo.

Este contrato de relevo debe reunir unos requisitos:

- Concertarse con una persona desempleada o un trabajador del Centro que tenga una relación de duración determinada.
- Formalizarse por escrito, y figurar en él los datos del trabajador relevado, así como el puesto del relevista.
- El puesto de trabajo que ocupe el relevista puede ser el mismo del relevado o no. Con la nueva normativa, lo que sí tiene que existir, en todo caso, es una correspondencia entre las bases de cotización del relevista y del relevado. Con la antigua normativa solo se exige que sea similar.
- La duración del contrato podrá ser indefinida, o como mínimo hasta que el relevado cumpla la edad ordinaria de jubilación exigida como norma general. Este contrato podrá prorrogarse en el caso de que el trabajador jubilado parcialmente decida prorrogar su actividad en la empresa.
- Podrá celebrarse a tiempo completo o parcial.

Usted puede dirigirse a cualquier centro de Atención de la Seguridad Social, para conocer un cálculo aproximado de la pensión que percibiría en el caso de que esté interesado en acceder, debe recordar que tendrá que solicitarla mediante Formulario habilitado al efecto y entregar la documentación necesaria en la que deberá constar un certificado proporcionado por la empresa.



Enric Valor i Vives

Va néixer a Castalla, el 22 d'agost de 1911. Va estudiar a l'Escola de Comerç d'Alacant per a fer-se Mestre Mercantil i va treballar a la indústria del calcer a Elda i després a Mallorca, on va donar un gran impuls a la Secció Jurídica de la Unió Nacional de Fabricants de Sabates.



I també comenta: "I quan vaig venir a viure a València, a l'any 34, vaig observar que s'hi parlava molt malament; no soles per l'apitxat, sinó per la sintaxi i el lèxic castellanitzats. Vaig pensar llavors d'ensenyar al públic les coses que jo sabia: els meus coneixements posats al servei de la normalització de la llengua. Això va ser l'origen de les meues publicacions gramaticals i del *Millorem...* i recentment de *La Flexió Verbal* i del volumet de *Temes de correcció lingüística, etc...*"

Va ser un ferm defensor de la II República, raó per la qual, quan va acabar la guerra, va haver de canviar la seua activitat política i centrar-se en la seua tasca lingüística i literària. No obstant, va ser empresonat per motius polítics des de l'any 1966 fins el 1968. Ja lliure, va col·laborar en l'aparició de la revista *Gorg*, que es va publicar durant tres anys i després en *Quaderns Gorg* i va encetar l'època d'oferir lliçons de gramàtica als periòdics d'Alacant i València.

Va morir a València el 13 de gener de 2000, havent rebut tota mena de distincions i premis:

- Premi de les Lletres Valencianes (1985)
- Premi d'Honor de les Lletres Catalanes (1987)

La seua introducció al món de les lletres va començar a Alacant, quan, encara molt jove, es va incorporar a la redacció d'El Tio Cuc, una coneguda publicació satírica alacantina, dirigida per Josep Coloma Pellicer. Emprava el periòdic un valencià amb ortografia molt deficient, amb castellanismes molt abundants. Poc a poc, seguint les Normes de Castelló de l'any 1932, va assimilar la normativa estàndard, que és la que ara utilitzem. Confesa Enric Valor, en una entrevista, en 1985:

«Vaig embolicar en Coloma. I li vaig prendre un gran afecte. Un dia, tenia jo vint anys, vaig anar a veure'l i li vaig dir: "Sóc Enric Valor i Vives, de Castalla, i com que vostè publica això i sóc molt afectat al nostre idioma i tinc un gran entusiasme per la llengua i volia ajudar-lo, si vol" Li va fer gràcia això, em va dir que tornàs a l'endemà i va començar a manar-me petites coses dins les seccions que hi havia. I després ja vaig arribar a fer editorials d'aquelles que parlaven de quan el Tio Cuc i el Cuquet pujaven als globus. Vaig saber més tard que ell era tota la redacció; que tots els personatges eren ell, encara que alguna vegada li ajudava Ferràndiz Torremocha»

Després, continuà escrivint articles al diari *El Luchador* d'Alacant, on va iniciar el seu activisme polític de caire nacionalista. Va fundar l'Agrupació Regionalista Alacantina, que reivindicava l'Estatut del País Valencià, que mai no es va aconseguir, per l'arribada de la guerra civil i els següents anys de dictadura. També va escriure a diaris valencians, com *La República de les Lletres*, *El Camí* i *El País Valencià*, tots amb ideologia nacionalista.





Escriptors Alacantins

- Creu de Sant Jordi de la Generalitat de Catalunya (1993)
- És Doctor Honoris Causa, per les Universitats de València, Illes Balears, Politècnica de València, Castelló i Alacant.

Diu Agnès Vidal: "La figura d'Enric Valor és un referent de la literatura catalana moderna i no és d'estranyar que després de la mort de Franco, començara a rebre un degoteig constant de premis[...]

No podem deixar

de recordar la tasca que va portar a terme en defensa de la normalització lingüística ni tampoc la seua important contribució a la qualitat de la literatura catalana com a novel·lista. Com a continuador de Pompeu Fabra, Francesc de Borja Moll, Carles Salvador o Manuel Sanchis Guarnier, va difondre les normes de l'Institut d'Estudis Catalans al País Valencià en un moment especialment difícil. Així, la *Flexió Verbal* ha adquirit una especial importància per a l'ús de la llengua, tenint en compte que el català ofereix una variació dialectal molt rica. Enric Valor ens va deixar una herència literària única: la seua extraordinària obra. Per tot plegat, no hi ha un homenatge millor a la nostra cultura que rellegir les seues rondalles, tot sabent per endavant que, quan arribem a la darrera pàgina, sentirem aquella veu tremolosa que, insistent, ens tornarà a dir "catacric, catacric, catacric, catacric, conte contat, conte finit".



Les seues obres lingüístiques són:

- *Curso de lengua valenciana*, València, 1966
- *Millorem el llenguatge*, València 1971 i, més tard, 1999
- *Curs Mitjà de Gramàtica Catalana, referida especialment al País Valencià*, València, 1977.
- *La flexió verbal*, València, 1983 i, més tard, 1992
- *Temes de correcció lingüística*, València, 1994
- *Vocabulari fonamental*, Barcelona, 1988
- *Vocabulari escolar de la llengua*, València, 1989
- *Expressions peculiars de la llengua*, València, 1993

I en la seua obra literària destaquen:

- *Rondalles valencianes*, en 8 volums, des de 1984 fins a 1988
- *Meravelles i picardies*, Vol. I en 1964 i Vol. II en 1970
- *Narracions de la Foia de Castalla*, en 1953 i, després, en 1982
- *L'ambició d'Aleix*, València, 1957
- *La idea de l'emigrant*, València 1983
- *Sense la terra promesa*, València, 1980
- *Temps de batuda*, València, 1983
- *Enllà de l'horitzó*, València, 1991

Els cinc darrers títols són novel·les, i les tres darreres formen la coneguda trilogia de Cassana. La novel·la és un gènere en el qual Enric Valor va destacar sempre, malgrat haver seguit més conegut per les seues obres gramaticals i les rondalles. Afirmava Vicent Escrivà sobre l'obra de Valor: "Tots l'hem tingut sempre com a gramàtic i com a publicador del món meravellós de la rondalla valenciana. El Valor gramàtic i corrector i rondallaire ha primat durant dècades sobre el Valor novel·lista. Bé està el sant damunt la peana, però ja és hora que la gent, el públic, s'assabente que aquest sant també ha fet altres miracles, com per exemple, l'única producció novel·lística vàlida entre valencians".

Enric Valor és, doncs, un exemple per a tots els valencians. Ens ha ensenyat com utilitzar la nostra llengua i



donar-li la importància que té dins la nostra cultura i ha demanat des de molts anys abans la unitat del català, això que hi ha qui diu que és una moda d'ara, que no té cap sentit. Va ser un dels deixebles de Carles Salvador, amb qui va tindre molt bona relació, segons ens confirma Vicent Simbor: "Des de la Secció de Literatura i Filologia de Lo Rat Penat, Carles Salvador va organitzar els cursos, orals primer i per correspondència, després. Al seu voltant, s'agruparen tots els joves gramàtics i filòlegs valencians, llevat de Sanchis Guarnier, que vivia a Mallorca aleshores: Enric Valor, Josep Giner, Francesc Ferrer i Pastor..."

En definitiva, i com a colofó, mireu què diu Josep Lluís Bausset: "Els savis com ell són els qui han fet que ara hi haja continuadors de l'obra important que ells van encetar. Sé que el seu record perdurarà en el nostre Poble, encara que no se'ls haja fet el reconeixement que es mereixen. Malgrat tot, la meua gratitud pel seu quefer; aquesta mai no minvarà".

Francisco Reus Boyd-Swan

BIBLIOGRAFIA UTILITZADA:

- BAUSSET, Josep Lluís. "Converses amb l'home subterrani" en *Tàndem*, València, 2000, pàg. 217.
- ESCRIVÀ, Vicent. "Bibliografia sobre Enric Valor", en *L'Aiguadolç*, Marina Alta, 1985, pp. 32-38.
- LLOPIS, Tomàs. "Entrevista amb Enric Valor", en *L'Aiguadolç*, Marina Alta, 1985, pp. 11-26.
- SALVADOR, Vicent. "La llengua i el barret del Sr. Valor", en *Avui*, 30-XII-1999.
- VIDAL, Agnès. "Enric Valor i el món de les rondalles", en *Lletres*, nº 35, 2008.



Arte, conversando con...

Pepe Gimeno, la creación tranquila



Pepe Gimeno, octubre 2015

El pintor Pepe Gimeno nació en Vilches en 1953, un pueblo de cerca de 5.000 habitantes situado en la serranía, al norte de Jaén, donde creció rodeado de campos de olivos.

En 1966, con 12 años, su familia emigra (lo "trasladan", como él dice) a Madrid. Aquí termina sus estudios y empieza a trabajar en el antiguo Palacio de Telecomunicaciones (Correos), cercano al Museo del Prado que visitará en numerosas ocasiones.

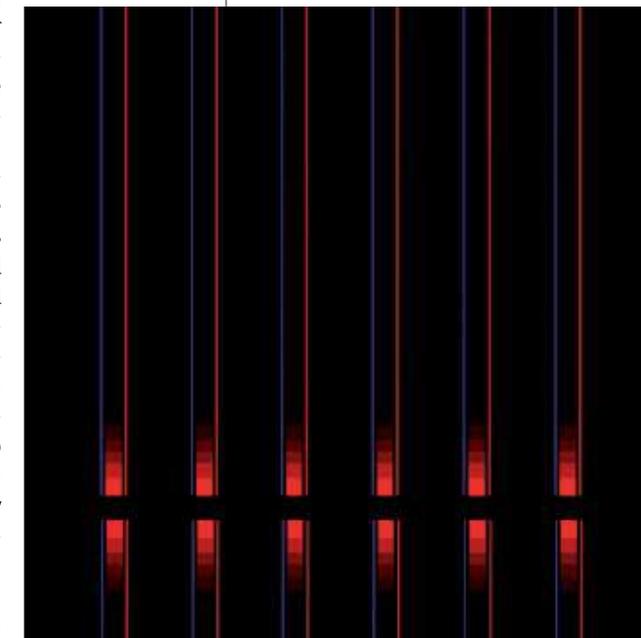
En 1975, después de una estancia de seis meses en Cataluña, se incorpora al ejército precisamente en el año de la muerte de Franco y vive la transición democrática de 1976, asistiendo a momentos muy importantes de la historia de España justo desde un puesto significativo como fue su destino en el cuartel de Hoyo de Manzanares. Ese mismo año, Pepe

Gimeno llega a Alicante de forma casual.

«Fui a casa de un amigo para pasar el fin de semana, pero estaba ausente...; me encontré con un familiar que vivía en un piso de estudiantes y me fui con él, y aquí me quedé... Empecé a sentirme a gusto en Alicante, ciudad pequeña y manejable comparada con Madrid. Eran los tiempos de la transición democrática en la que participé activamente hasta que, desencantado de la burocracia, volví a mi vida privada, es decir, a mis libros y la pintura. Me casé, busqué un trabajo que me permitiera vivir y a partir de 1980 fui tomando en serio trabajar de forma regular como pintor», afirma.

Las referencias formativas de Pepe Gimeno comienzan con sus visitas al Museo del Prado. El entorno y la época lo abocan a iniciarse como pintor figurativo dentro de un arte comprensible influenciado por Cézanne. Sin embargo, pronto se decanta por expresar el concepto y, a través de un profundo estudio de los movimientos de vanguardia del siglo XX, como el cubismo, el futurismo y el informalismo, evoluciona hacia la abstracción, teniendo como referentes a Tàpies, Millares y Lucio Muñoz, en-

Sin título. Acrílico sobre lienzo 100 x 100 cm (2011)



tre otros. La primera exposición individual de Alicante la celebra en 1987 en la Galería Amics.

«En el Alicante de aquellos años coexistían dos tendencias en el arte, la tradicional y la progresista. Conocí ambas a través de un grupo de pintores como Baeza, Pérez Gil, Gastón Castelló... y los más jóvenes contemporáneos como Vicente Rodes, María Chana, Pepe Azorín, Mario Candela... Yo, con el poco tiempo que tenía, quería más aprender que exponer. Soy un bohemio muy responsable», nos dice el pintor.

La metamorfosis artística de Pepe Gimeno transcurre a través de seis fases estilísticas. Hasta 1986 domina la figuración postimpresionista de influencia Cézanne. De 1987 a 1989 inicia la figuración geométrica con tendencia a la abstracción. A partir de 1980 y hasta 1990 entra en una etapa de tintes fauvistas y constructivistas. De 1991 a 1995 se encuentra cómodo dentro de la pintura matérica informalista. Desde 1996 a 2002 inicia un "Paseo por un Museo Interior" donde compagina la creación pictórica con el arte gráfico y la imagen digital. Por último, desde 2003 a la época actual se instala en la abstracción geométrica utilizan-



Arte, conversando con...



Sin título. Acrílico sobre lienzo. 100 x 308 cm (2012)

do herramientas digitales que luego traslada al acrílico sobre lienzo con los métodos tradicionales. Reduce su paleta a dos colores, rojo y azul sobre una base de negro.

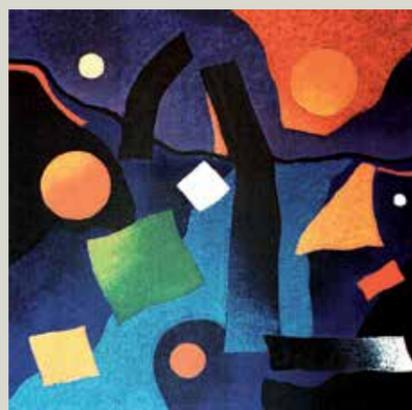
«En mi evolución –recuerda el pintor–, perder la referencia figurativa me dejó sin temas, aunque la abstracción fue escogida por convencimiento. El gesto y la intención piden el hecho abstracto... Yo sé que escoger este camino me está quitando el 90 % de público».

Cuando aparecen los ordenadores, a principios de 1990, Gimeno trabaja la pintura de materia y se pregunta cómo esta nueva herramienta puede potenciar la plástica; desde entonces empieza a interesarse por la vía digital y decide compaginar ambos medios, el digital y la pintura de soporte tradicional.

Esta experimentación es el origen, en el año 1996, de una nueva propuesta creativa que denomina "Paseo por un Museo Interior", una colección que funde la pintura con el diseño gráfico que llegó a llamar la atención hasta en las galerías de Madrid por su innovación.

«Ahora trabajo en negro, rojo y azul –continúa– porque he ido haciendo una especie de reducción de la paleta hasta llegar a estos colores supervivientes..., son suficientes para expresarme».

Pepe Gimeno no tiene prisa, su proceso de creación es tranquilo, reposado, lejos de euforias creativas. Gimeno puede llegar a elaborar trescientos bocetos de los que materializa en obra solo unos diez. Las obras originales las ejecuta el pintor bajo los procedimientos del acrílico sobre lienzo y son una extensión de las obras previamente trabajadas en la realidad virtual digitalizada.



Sueño nocturno. 150 x 150 cm (1989)

«Lo que persigo es una depuración absoluta que pueda permanecer en el tiempo lejos de creaciones efímeras y otros ambientes mercantiles. Pinto porque me hace feliz y en ningún momento he tenido en cuenta la vertiente social ni el éxito o reconocimiento. Pinto por convencimiento interior para poder ser un artista de mi tiempo», nos explica.

Para el artista, la pintura ya no puede ser considerada, como en otros momentos de la historia, pionera y rupturista.

«Hay ahora una apuesta por el arte conceptual y la pintura está menospreciada como estética. En las últimas décadas, la pintura ha dejado de ser la vanguardia del arte», nos dice.

Pepe Gimeno ha encontrado su paz con el mundo exterior; inmerso en la calma existencial, busca la solución a los enigmas vitales dentro de sí mismo.

«Me siento realizado y me hace muy feliz pintar. Hay que ser conciliador, la toxicidad de opiniones no lleva a ningún sitio, solo al desastre», afirma para terminar.

Repasando con la mirada su estudio, observo claramente cómo Pepe Gimeno ha depurado su Atlas de Colores para ofrecer a la retina del espectador un mapa estético donde solo sobrevive aquello que el pintor considera esencial. Lo accesorio ha sido excluido en un proceso de depuración interior, creando el artista sus propias referencias con paciencia y reflexión; son unos mínimos estímulos cromáticos los que nos ofrece, a modo de invitación vital dirigida hacia nuestra emoción desde su propia simplicidad.

José Luis Antequera Lucas



Observaciones del Caminante

Occidente y la religión

La sociedad dominante en Occidente (Europa, América y las culturas anglófonas oceánicas) se caracteriza por la institucionalización del laicismo. Nuestra cultura parece haber evolucionado desde el teocrático medieval a la relegación religiosa institucionalizada actual. Tal fenómeno se ha instaurado lentamente.

Desde la época en la cual los emperadores eran coronados por los papas a la actual ha habido revoluciones ideológicas y sociales de gran profundidad. Cuando los ilustrados discutían problemas puntuales científicos iba perfilándose la incredulidad. No hacía falta que Voltaire, Rousseau, Diderot o Holbach intentaran rematar un proceso que crecía desde el Renacimiento; los avances científicos que la Ilustración alentaba comportaban una crítica destructiva al invalidar la percepción de un mundo estático, inamovible, que proyectaba la sumisión de unos hombres a otros, destino inapelable de una sociedad jerárquica que no se adaptaba a los descubrimientos que durante los siglos XVI al XX rompían las viejas estructuras. Se dice que el sustrato social y político de los países occidentales es de origen cristiano, que el cristianismo habría inspirado sus formas de pensar y de gobierno. La democracia, el socialismo, incluso el marxismo, tendrían raíces cristianas. Pero la influencia de la ciencia iniciada en el Renacimiento y en la Ilustración desalojaba la creencia e instalaba a las mayorías en la incredulidad. Del cristianismo, poco a poco, sólo subsistirían los hábitos morales. Lo sobrenatural era sustituido por lo natural. La Naturaleza lo invadiría todo en un panteísmo difuso, más o menos ateo, conducido de la mano de los hallazgos científicos.

Es verdad que después de la Primera y de la Segunda Guerra Mundial y, probablemente, de resultados de las

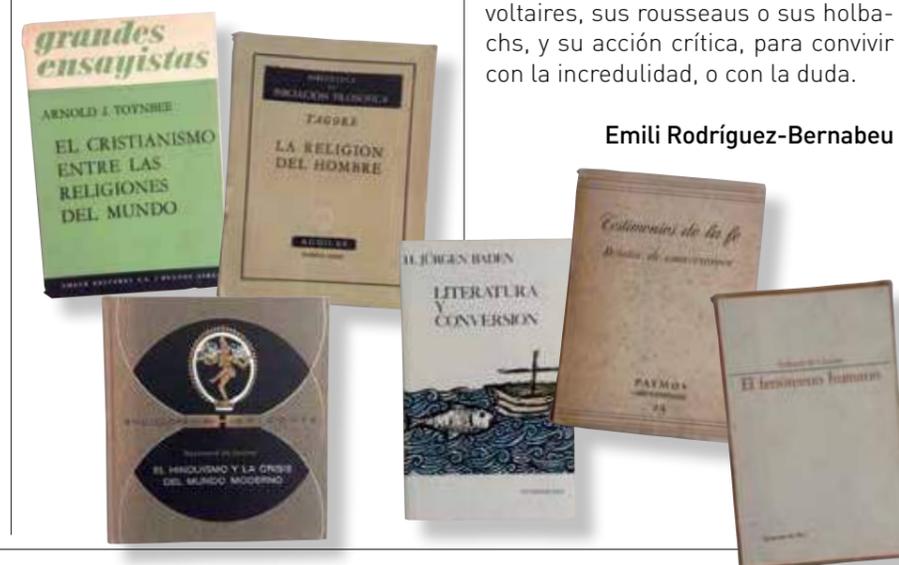
catástrofes, se apreciaba un renacimiento religioso en forma de conversiones; hay libros que lo testifican y autores católicos en una renovada espiritualidad (*Testimonios de la fe*, comentados por Maurice Nédoncelle y René Gitrault; *Literatura y conversión*, 1969 de H. Jürgen Baden; y autores como Charles Péguy, 1873-1914, o Louis Évely, 1910-1985), e interpretaciones personales que se alejaban de la ortodoxia católica, como las del jesuita Teilhard de Chardin (*El fenómeno humano*, 1955; *El corazón de la materia*, 1976), o combativos ensayistas como G. K. Chesterton (1874-1936), o novelistas destacados como François Mauriac (1888-1970). La inmersión en religiones orientales, como el hinduismo, el jainismo o el zen, que sitúan al hombre en un mundo que separa la moral de la religiosidad, enfrentándolo a un agnosticismo o a un panteísmo de raíces impersonales o ateas

(*El hinduismo y la crisis del mundo moderno*, 1970, de Raymond Becker; *El budismo una religión sin Dios*, 1974, de Helmut von Glasenapp). El acercamiento a las religiones orientales puede interpretarse como un intento de conciliar la religión y la ciencia, porque, en definitiva, los misticismos orientales implicaban una aceptación de la nada (¿Nirvana?), y un cúmulo de prácticas consistente en la destitución de la propia voluntad. Estas prácticas orientales no han pasado de ser en Occidente una pura catarsis psicológica, una gimnasia del espíritu, y sus practicantes, minoritarios.

¿Qué significa pues la religión en Occidente? La figura del cristiano no practicante es lo corriente en nuestro entorno, aunque siga habiendo fervientes practicantes. ¿Cabe achacar ese retroceso de la religiosidad a los avances científicos y al pretendido agnosticismo de la ciencia?

El agnosticismo aumenta, y el ateísmo, más difícil de identificar, también. Cada occidental tiende a hacerse su propia religión aun estando dentro de un sistema religioso determinado. El cristianismo resiste, como vaticinaba Toynbee (*El cristianismo entre las religiones del mundo*, 1960: Arnold J. Toynbee). Frente a la tibieza de los occidentales, los musulmanes contagian su fe en toda su área de influencia, quizá todavía les falten sus voltaires, sus rousseaus o sus holbachs, y su acción crítica, para convivir con la incredulidad, o con la duda.

Emili Rodríguez-Bernabeu





Cocentaina, Arqueología i Museus

La exposición *Cocentaina, Arqueología y Museo*, presenta en el MARQ un espectacular montaje expositivo del importante legado custodiado y expuesto en las salas del Museo Municipal del Palau Comtal y en el Museu Arqueològic i Etnològic del Comtat, resultado de la larga historia que se respira en Cocentaina en sus espacios urbanos, rurales y naturales, y en sus tradiciones y fiestas, lo que ha ocasionado un vasto patrimonio recuperado y mantenido de manera constante.

Su visita permite comprender desde la Prehistoria hasta los inicios de la industrialización, valiéndose de una selección excelente de piezas, sugestivos paneles y buenos recursos audiovisuales. En la primera sala de la Prehistoria sobresalen los excelentes conjuntos de cuevas de enterramiento propios del IV y III milenio a.C. Son las puntas de flecha en sílex y otros elementos en piedra y hueso que se localizaron en la Serra de l'Alberri, mientras que del mundo ibérico destaca la muestra del vaso de los guerreros hallado en la Serreta, excelente pieza cedida por el Museu Arqueològic Municipal de Alcoi. El ábside de la primera sala muestra una cuidada selección de objetos hallados en la necrópolis tardorromana de Polixisto, yacimiento que cuenta con más de un centenar de tumbas descubiertas y de la que puede destacarse un precioso anillo de oro que lleva engarzado una piedra de color azul.

La llegada del mundo islámico nos abre la puerta de la ciudad de *Qustantaniya* (Cocentaina) y su territorio plagado de alquerías donde sobresale el yacimiento del Tossal del Moro en Benilloba y su colección de ataífores decorados o las dos inscripciones funerarias encontradas en Benilloba y Gorga. La Cocentaina monumental se aborda en la segunda sala. Nos conduce por el



Retablo (s. XIV). Ermita de Santa Bárbara.

espacio medieval conquistado por los cristianos en la segunda mitad del siglo XIII, plagado de castillos y fortificaciones, como la Torre Gótica o el Castillo de Penella. La creación de la *Cossentayna* cristiana es el eje vertebrador de esta parte de la exposición; se muestra primero la floreciente industria alfarera para adentrarse en los principales hitos de una ciudad medieval, como es el poder eclesiástico con el excepcional retablo de Santa Bárbara, fechado entre 1378 y 1387, considerado como uno de los mejores testimonios conservados de la pintura italogótica de la Baja Edad Media, y la conocida como Biblia Sacra de Cocentaina, un códice manuscrito datado a principios del siglo XV con bellas ilustraciones figuradas de escenas y motivos zoomórficos, vegetales y geométricos.

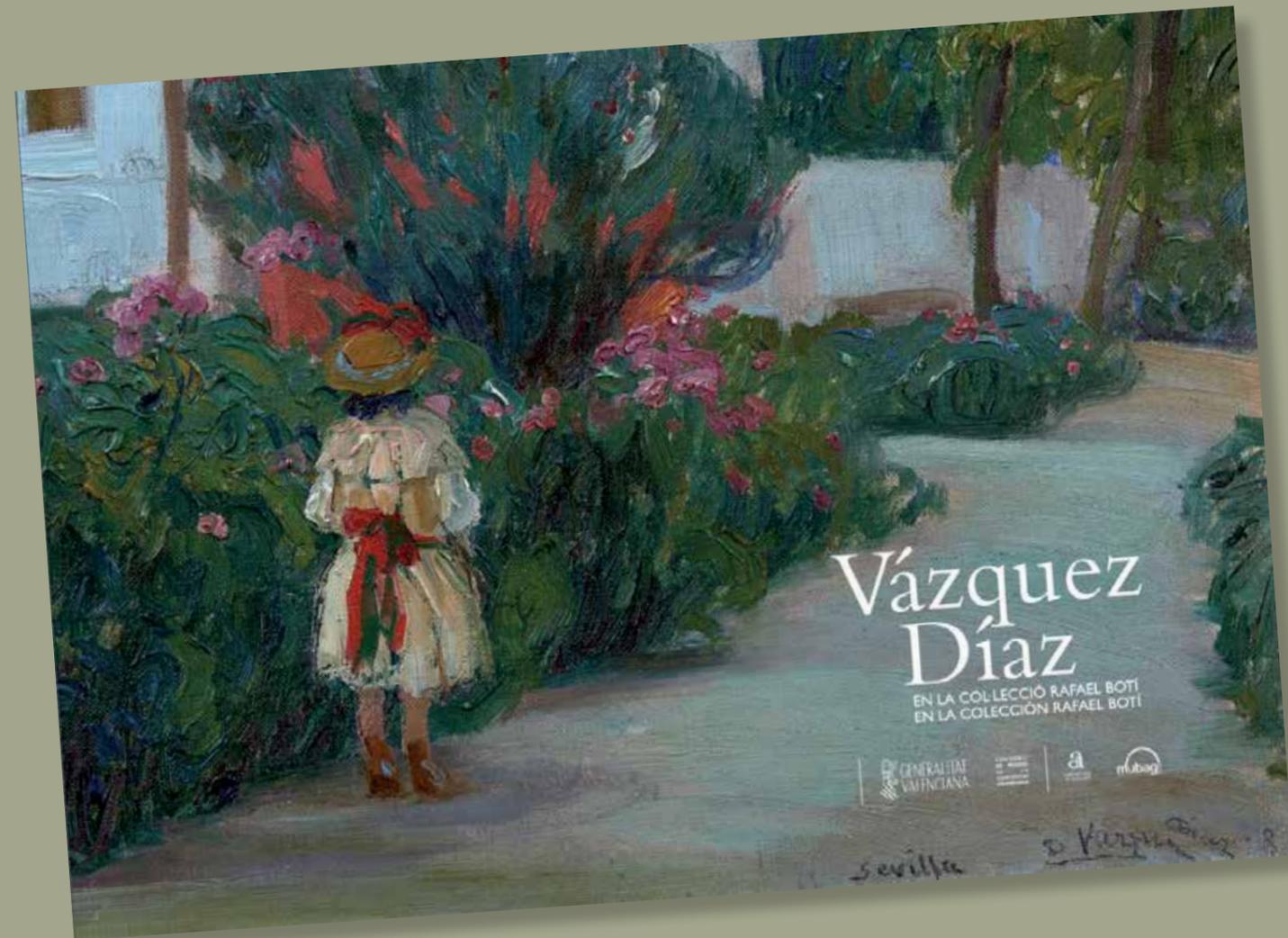
Bacín (s. XII-XIII). Plaça de Sant Miquel.



El poder político se representa a través de la impresionante arquitectura conservada en el casco histórico contestano, una villa amurallada, dominada por su monumental Torre Gótica y por el Palau Comtal, sede del poder feudal desde la primera mitad del siglo XIV y que fue remodelado por el linaje de los Corella a partir de finales del siglo XV, dejando joyas como su escudo de armas, fechado en el XVI, esculpido en mármol de Carrara (Italia) y la bóveda de crucería de la Sala Dorada, uno de los conjuntos de la pintura mural genealógica más importante de la Comunidad Valenciana, realizado entre 1613 y 1623, que se muestra en la exposición mediante un potente audiovisual

El poder económico de la villa contestana se muestra en el ábside de la segunda sala con la exposición del Privilegio para celebrar feria en Cocentaina, concedido el 12 de mayo de 1346 por el rey Pedro IV el Ceremonioso, siendo la segunda feria con más antigüedad del estado español. Actualmente se celebra durante la semana de Todos los Santos (1 de noviembre) y atrae cada año a más de 650.000 visitantes. Por último se aborda un aspecto como es la fiesta y la música, donde Cocentaina alcanza una gran importancia con la celebración, en la primera quincena de agosto, de sus Fiestas de Moros y Cristianos en honor a San Hipólito. La mayor aportación de Cocentaina a la fiesta es, sin duda, el gran número de compositores y composiciones, así como las innovaciones que estos aportaron, como fue el compositor Gustavo Pascual, autor del conocido e interpretado internacionalmente pasodoble de *Paquito el Chocolatero*, cuya partitura original se puede contemplar en la exposición.

MARQ



Vázquez Díaz

EN LA COLECCIÓN RAFAEL BOTI
EN LA COLECCIÓN RAFAEL BOTI

Del 28 de octubre al 17 de gener 2016
Del 28 de octubre al 17 de enero de 2016

IV JORNADES D'ARQUEOLOGIA DE LA COMUNITAT VALENCIANA

Investigació, conservació i difusió del Patrimoni Cultural
(Castelló, 11-13 desembre 2015)



Tràiler de restauració a la Morvedra de Sant Jaume de la Morvedra (Forcall, Castelló). Taller d'excavació Mencomentat General

11 i 12 desembre: Saló d'Actes del Museu de Belles Arts de Castelló
13 desembre: Excursió per Castelló de la Plana

Inscripció i informació: jornadesarqueologiav@gmail.com

Organitza:

Secció d'Arqueologia
COL València i Castelló



Secció d'Arqueologia
COL Alacant

Col·labora:



Ajuntament de
CASTELLÓ DE LA PLANA



DIPUTACIÓ
DE
CASTELLÓ

MUSEU
de Belles Arts de Castelló

GENERALITAT
VALENCIANA

CULTURA
ARTS
Castelló

