

Y después del 11 de septiembre: ¿Educar para la vida o amaestrar para el mercado?

Gonzalo Romero Izarra *

RESUMEN

*“En la lucha del Bien contra el Mal, siempre es el pueblo quien pone los muertos. Los terroristas han matado a trabajadores de cincuenta países, en Nueva York y en Washington, en nombre del Bien contra el Mal. Y en nombre del Bien contra el Mal, el presidente Bush jura venganza: **Vamos a eliminar el Mal de este mundo**, anuncia.*

¿Eliminar el Mal? ¿Qué sería del Bien sin el Mal? No sólo los fanáticos religiosos necesitan enemigos para justificar su locura. También necesitan enemigos, para justificar su existencia, la industria de armamentos y el gigantesco aparato militar de los Estados Unidos. Buenos y malos, malos y buenos: los actores cambian de máscaras, los héroes pasan a ser monstruos y los monstruos héroes, según exigen los que escriben el drama”.

Eduardo Galeano

Introducción

Las manos sobre el pecho, la palma abierta con los dedos extendidos y mirando hacia algún cielo cubierto de una espesa nube gris. Una lágrima o un puñado de ellas resbalan sobre su rostro y de repente esa mirada perdida y lejana se torna dolor ante lo que tiene ante sus ojos: el horror que de fuera hacia dentro es un dolor reconocido. El dolor como centro del universo personalizado, ¿una norteamericana incrédula ante las ruinas del *World Trade Center* escuchando su himno y mascullando una oración cristiana? ¿Una mujer afgana que se golpea con ritmo cadente sus pechos e invocando a Alá ante el improvisado féretro confeccionado con las cuatro maderas disponibles donde reposan los restos de uno de sus hijos que hace un par de horas le ha reventado una *bomba inteligente* -lanzada por los aviones norteamericanos en un vuelo rasante durante unos de los días de su cruzada contra el mal- a dos metros de su casa de adobe? La primera imagen de dolor es repetida pertinazmente por los medios televisivos en horas de máxima audiencia. El segundo relato lo encuentro en un correo electrónico

de unos compañeros que, estando en Afganistán, nos relatan el dolor horrible de la población civil que padece horrorizada, atónita, hambrienta y dolorida el bombardeo “castigador”.

Si es verdad que el mundo ha cambiado después del 11-S y que la escuela que quiera educar y por ende los educadores y educadoras que quieran hacerlo no deben en modo alguno permanecer ajenos a los avatares de la vida pública, entonces se me antoja imprescindible deducir que estos acontecimientos deberían ser analizados, abrazando un diálogo ético-político inherente a toda labor esencialmente educativa. Es desde este compromiso desde donde deseo establecer este diálogo con quienes quieran abrir los ojos en esta hora puntual. Estas que siguen son unas pautas para la reflexión, que, en palabras de Paulo Freire, giran alrededor del apasionamiento que sigo sintiendo en el intento de comprender el mundo que me rodea, de sus objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común. Es por esto que *el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento* (Freire, 1994, p. 2) En este sentido el atentado contra las “Torres gemelas” y la consiguiente guerra organizada por el autoproclamado “mundo libre” son acciones tremendas que merecen varias reflexiones. Una oportunidad para pensar la práctica y reconocer la teoría implícita en ella. Una manera de evaluar, pues. Una intentona para conocer “de cuerpo entero”, es decir, con los sentimientos, las emociones, los deseos, los miedos, las dudas, la pasión y la razón crítica. Todo en un bloque. Siempre he pensado que no debemos caer vencidos por el cinismo. Cínico, en versión de Oscar Wilde, es aquel que conoce el precio de las cosas, pero no el valor de las mismas. Hay que resistir este riesgo, ese riesgo bajo el cual se aceptaría acríticamente el noticiero de los mass media y se le daría crédito a cualquier intuición. Tracemos un área comunicativa, dialógica, de razonabilidad, donde los argumentos de la razón sean servidos en la mesa común del aprendizaje. Un área, sin la cual el espacio educativo se convertiría en un conjunto vacío.

1. Las noticias de los hechos, para educar-nos con la actualidad.

Horas después de los terribles atentados en Nueva York y Washington, “Gobernantes y expertos se entregaron a un acto de fe: sin que nadie sepa a ciencia cierta qué es lo que Estados Unidos se propone hacer en una zona muy amplia del planeta, han asumido de buen grado que las acciones militares en curso configuran una respuesta medida a la amenaza del terrorismo internacional” (Taibo, 2001). ¿Respuesta medida? Repasemos la reciente historia de otra respuesta militar ocurrida en 1991: La misma monserga se repitió hasta la saciedad en 1991, con ocasión de la ofensiva aliada en Irak. Diez años des-

pués, y según UNICEF, son cinco mil los niños que mueren cada mes en los hospitales iraquíes de resultas, en muy buena media, de un embargo macabro que, desplegado por Estados Unidos, no ha hecho sino engrosar las cuentas corrientes de Sadam Husein y sus amigos. ¿Contra quién los bombardeos? Durante las décadas de los ochenta y los noventa, Estados Unidos y algunos de sus aliados de Europa Occidental, así como la ex Unión Soviética, Pakistán e Irán enviaron a Afganistán armas y material conexo que fueron usados para perpetuar los abusos masivos contra los derechos humanos cometidos por varios grupos armados afganos. Los civiles afganos están sufriendo el legado de estas transferencias incontroladas; millares han muerto sólo como consecuencia de la explosión de minas antipersonas. “Desde 1994 los principales suministros de armas y material conexo a los talibanes han tenido origen en arsenales estatales de Pakistán o han sido comprados a China y otros países a través de traficantes particulares con base en Pakistán y usando fondos particulares provenientes de Arabia Saudí” (Amnistía Internacional, 2001). Una de las cuestiones que conforman esta actualidad terrible de la guerra desatada a raíz del 11 de septiembre es, a mi juicio, ésta: ¿queda espacio a partir de ahora para la construcción de una sociedad humana, participativa, igualitaria, libre por la cual se intenta trabajar desde una educación que precisamente intente ensanchar esas áreas de participación? Los “espacios” que existen y que se nos delinear desde los poderes, presentan zonas de sombras enormemente preocupantes: a saber, el modelo de desarrollo que se configura a partir de ahora tiene una palabra-eje que es la de SEGURIDAD. Una seguridad “dura” (de dureza y durabilidad) donde la supervivencia está ligada a sistemas “cada día más sofisticados y extendidos de prevención y control. Un coche, un avión, un edificio de cien plantas, una concentración urbana de millones de habitantes, una central nuclear, un macropantano, los espectadores de un partido de fútbol o un festival de rock son en sí, elevados elementos de riesgo. Así, pues, nuestras sociedades son fuertes en cuanto que desarrollan posibilidades sin límite, pero son débiles en cuanto que cualquier fallo en el engranaje milimetrado que precisan puede provocar que los altos riesgos que acumulan se traduzcan en catástrofes. El engranaje de riesgo y seguridad, como todo el modelo de desarrollo, requiere poderes fuertes y únicos; la sociedad de alto riesgo no es democratizable”¹. A raíz del terror ocasionado el 11 de septiembre el discurso del poder, encabezado por la política estadounidense, no se ha planteado en ningún momento un debate amplio sobre cómo se está gestionando esta sociedad que someramente acabamos de describir, sino que ha tomado un camino de endurecimiento de las políticas de criminalización de las disidencias y de envilecimiento de su propio poder que está demostrando, a tenor de las últimas encuestas, dar votos. El “adalid” de las libertades democráticas, atornilla, estrecha las mismas apelando incluso a la posibilidad de juzgar en tribunales militares –donde la mera sospecha puede ser causa de pena de muerte e incluso se niega la posibilidad de acceso a pruebas a los abogados defensores - a todo aquel, ya digo, que sea considerado como

sospechoso de terrorismo. El problema de la gestión de las sociedades actuales por parte de los poderes se ajusta a informar sobre libertades y derechos que dicen reconocer, pero se niegan en la práctica, o su ejercicio es prácticamente imposible: cuanto más necesitado se esté de aportes económicos, peor. Existe un dictado económico superior.

2. La realidad golpea la puerta del “aula”.

Los agentes educativos del día a día, a saber, maestros y maestras, profesores, profesoras, educadores y educadoras de los distintos ámbitos del componente educativo, asistimos atónitos desde la ventana de la información de nuestras aulas a un hecho que es necesario digerir y gestionar; el mundo “civilizado” ha obedecido ciegamente las órdenes de la respuesta militar encabezada por los Estados Unidos. Pero sabemos que la obediencia ciega no es el camino de una educación democrática si creemos que para la necesaria convivencia es necesario admitir inequívocamente que el patio del “cole”, cada día más, se *está llenando de colores*. Colores diferentes, formas de sentir y de expresar la realidad diferentes. El patio de lo social no es uniforme y aunque nos lo llenen de “seguridad policiaca” nuestros alumnos y alumnas quieren seguir creciendo. Cosas de la naturaleza. ¿Cómo vamos a compartir su crecimiento?

Esto del compartir, ciertamente, parece una idea que tiene mucho que ver con el concepto y la práctica de una escuela democrática. Si optamos por acercar “la lupa” del análisis, estaremos ante la necesidad de expresar que sin aulas democráticas no hay escuela democráticas. Y en el *aula* ocurren multitud de cosas. Para empezar, la relación profesor-alumno y la relación de los alumnos entre sí. Las aulas no son entes abstractos. Las aulas son cajitas de resonancia de realidades sociales. Realidades tan tangibles como la diferencia de las personas que la pueblan. Si en mi barrio hay gitanos, en mi clase habrá gitanos. Si en mi barrio hay chinos, en mi clase habrá chinos”. (Lara, 2001) Y lo que no se corresponde con la realidad son esas clases-invernadero donde se aísla a los nacidos bajo nuestras seguridades. Ahí las aulas no son resonancia de la realidad sino de una especie de nacionalismo ideológico y elitista que sólo conseguirá retrasar el proceso de enriquecimiento que conlleva la diversidad. Esta es la primera información que los educadores deben constatar: los que tienen delante. De dónde provienen, qué familias son las que les acogen, en un amplio sentido del acoger, en qué contexto están creciendo, y no sólo biológicamente. La decisiva importancia de lo local, de lo que tenemos delante, de las realidades tangibles del día a día, la realidad del *censo* que muestra una diversidad cultural creciente frente a las presiones crecientes para mantener el currículo dentro de los estrechos límites de la tradición cultural occidental.

El 11 de Septiembre nos ha delineado a los educadores y educadoras, a mi juicio, una ardua tarea que tiene que ver muy mucho con la urgente necesidad de echar un vistazo a la historia reciente de los movimientos democráticos en la

educación y en la sociedad. Se ha declarado una especie de estado de excepción en el mundo. Se nos ha dicho—desde las voces de los poderes establecidos— que ésta es una guerra del *bien contra el mal*. Que la razón, el bien, la democracia, están *en esta parte* del mundo. Así de simple. Una simpleza que contrasta con la complejidad de nuestras sociedades y con la complejidad de los debates que es necesario poner en marcha en una escuela democrática. Conviene recordar que no se es escuela democrática simplemente porque exista un constructo legal que así la declare. Democracia escolar es, también y sobre todo, otra cosa. Los documentos y las leyes que estructuran el sistema democrático de la escuela son condición necesaria, pero no suficiente. Las noticias son una oportunidad magnífica para realizar investigación escolar y, por qué no, para fomentar la democracia en la escuela. Y ésta que comentamos, por su dimensión extraordinaria, es una oportunidad histórica. El mundo está viviendo una situación de conflicto, ¿de guerra? ¿qué guerra? ¿dónde está el enemigo?. Si hemos de dar crédito a las declaraciones de quien lidera la respuesta al ataque a las Torres Gemelas —“cruzada contra el terrorismo”— habrá que concluir que se ha avanzado muy poco desde la Edad Media hasta aquí. Reflexionar las noticias, repito, investigarlas en común es un ejercicio de “sabiduría y crecimiento”. El proceso de saber y el proceso de crecer. El proceso de *saber* es un proceso social cuya dimensión individual no puede ser olvidada ni subestimada. Han caído las Torres, y un montón de gente ha sufrido, evidente. Pero este es un saber inmediato, y de aquí hemos de aprehendernos de la razón de ser fundamental del hecho. O al menos intentarlo. La noticia requiere, más allá de la sabiduría ingenua del telediario, el “cernidor de la criticidad” (Freire, 1994, p. 138 y ss). Si no, la inmovilidad en el crecimiento, supondrá “compadrear” (ser cómplices en diversos grados) con la enfermedad que parece haber tomado cuerpo a raíz de los terribles sucesos del 11 de septiembre: la venganza infinita, es decir, el paquete de bombas que están ejecutando a miles de afganos y afganas que nada tienen que ver con aquellos aviones estrellados contra los símbolos del poder establecido. La urgencia de nuestros dirigentes por encontrar una explicación que justifique las contradicciones de nuestra cultura, no debe ser nuestra urgencia. “Nos proclaman tolerancia, mientras sus hechos son de dominación; sus lenguajes son de paz, mientras sus hechos son de violencia. Una contradicción que reside en la incompatibilidad entre los ideales antropológicos y los ideales económicos de Occidente” (Consell Permanent de Cristianisme i Justícia, 2001). La gran contradicción de Occidente reside en la imposibilidad de armonizar su razón crítica y su razón económica. La Modernidad nace esgrimiendo las posibilidades críticas de la razón humana: el “atrévete a pensar” kantiano. Pero ahora nuestra economía se sustenta en —y sólo puede funcionar con— una falta total de razón crítica: lo importante es la *confianza*. ¿Confianza en quién? ¿Quién o quiénes se hacen responsables de los despidos masivos de las empresas multinacionales que buscan condiciones favorables para su productividad inmediata? ¿Quién se responsabiliza de las muertes de los niños iraquíes muertos a centenares? ¿Y de los 900 millones de

hambrientos en el África subsahariana? ¿Y de los niños de la calle en Bolivia, Brasil, Perú...? Los hijos e hijas de la sospecha se enfrentan con que lo decisivo, para que “funcione”, esta economía de mercado ultraliberal, es la aceptación ciega y acrítica del sistema de mercado cuyos dogmas han sustituido a los de la religión y la tradición, tan típicos y tópicos del mundo de la antigüedad. Fundamentalismo del mercado que funciona con estructuras que no son democráticas y que imponen a los estados –o lo que queda de ellos- sus reglas.

3. Ambientes democráticos para educar-nos. Re-cordarlo ahora más que nunca.

Los grandes conceptos, las palabras que parece unían a aquellos y aquellas que luchaban por las libertades en este país hasta hace un par de décadas, se han vuelto complejos, como si se les hubiese difuminado su significado. “Tolerancia”, “solidaridad”, “libertad” o “justicia social” parecen significar cosas distintas en función de aquél o aquella que las pronuncie y quien las defienda. Jesús Gil, alcalde de Marbella, importante centro turístico del sur del territorio del Estado español y personaje famoso por sus continuas apariciones en los medios masivos de comunicación apelaba a la *libertad* de los ciudadanos marbellíes cuando expulsó a los “sin techo” del centro de Marbella. Esos mismos ciudadanos, a través de una ONG malagueña, clamaban por la falta de libertades y hasta de abusos intolerables por parte de la policía marbellí, gobernada y ordenada por el alcalde Gil. Podríamos poner muchos más ejemplos. Tomemos ahora la palabra “democracia” como objeto de nuestro análisis. En las primeras escuelas de la denominada transición política española –periodo comprendido por muchos analistas e historiadores entre 1974 y 1980- nos enseñaron que la democracia es una forma de gobierno político que implica el consentimiento de los gobernados y la igualdad de oportunidades. Y aprendimos que los ciudadanos pueden participar de manera directa y plena en acontecimientos como las elecciones y no sólo. Porque las condiciones de las que depende una democracia (Beane, 1990) se enseñaban de una manera menos explícita. Y son estas condiciones y su extensión a través de la educación, las que deberían ser preocupaciones centrales de las escuelas democráticas, que no lo son por el hecho de encontrarse en territorio formalmente democrático, sino por lo que sucede en el interior de sus paredes. Si realizásemos una evaluación de la vida democrática de una comunidad educativa en función de los siguientes parámetros, ¿cuántas escuelas, asociaciones, colectivos... obtendrían el aprobado?

- * Una escuela democrática, porque en sus aulas circulan libremente las ideas, con independencia de su popularidad, que permite a las personas estar informadas al máximo. O lo que es lo mismo, investigar no sólo la prensa diaria, sino impulsar la investigación de opiniones que vayan más allá del alcance oficial –por masivo, por cuantitativo- de la noticia.

- * Una escuela democrática, porque en sus aulas se respira la fe en la capacidad colectiva e individual de las personas para crear posibilidades de resolver problemas. O lo que es lo mismo, la búsqueda de eso que llamamos verdad, se hace mejor en común. La unión hace la fuerza, también para encontrar en *el otro* la fuente de mi sabiduría. *El Otro es un horizonte profético*. Quizás la más visible crisis de la civilización sea el fin del monólogo en el que estamos inmersos y emerja la aparición del *otro* (Balducci, 2001).
- * Una escuela democrática, porque en sus aulas se usa la reflexión crítica y el análisis para valorar ideas, problemas y políticas. Valorar, esta es la clave. Desbrozar el grano de la paja. Recuperar el saber dialogar en común. ¡Basta ya de tanto libro de texto como fuente de sabidurías únicas! Tengamos el texto ya relatado para consultar en la biblioteca y nada más. Usemos el periódico, la prensa alter-nativa, la experiencia, el relato, la novela, el cuento y recuperemos la didáctica de la gramática generadora de interrogantes. En su plena acepción. Narraciones que nos hagan entender la urgencia de actuar para la vida, que es mucho más que mercado que compite.
- * Una escuela democrática, porque en sus aulas existe preocupación por el bienestar de otros y “el bien común”. Un estatuto dialógico que nos dé la posibilidad de pensar más allá del “conmigo o contra mí”. Esta frase tan oída en los últimos tiempos es una frase-trampa, porque indica una forma de fascismo terrible. Detrás de este logotipo de la tiranía se esconde la imposibilidad de recorrer los caminos nuestros, en palabras de Balducci “nosotros tenemos que proyectar un futuro a partir del ser inédito que está en nosotros, el que no está determinado, del ser humano posible. La continuación de lo que ya es no es creación, pero la realización de una forma de humanidad aún inexistente sí es creación” (Balducci, 2001). Tenemos espejos históricos en los que mirarnos si no queremos jugar a inventores. Descubrir que el futuro está por crear.
- * Una escuela democrática, porque en sus aulas se respira la preocupación por la dignidad y los derechos de las minorías. Sin esto, no hay democracia. Los derechos de las minorías no se salvan con discursos sobre la tolerancia a lo diferente. La educación democrática debería ser aquella que intente, al menos intente, que las personas mantengan una forma de vida democrática, es decir tener oportunidades de aprender lo que esto significa y poderla practicar. Curiosamente, dependiendo de dónde pongamos el ojo del análisis tendríamos que concluir, que con más del 70% de la humanidad sobreviviendo –y ni eso- en los bordes de la supervivencia, el discurso sobre los derechos de las minorías debería dar paso a preguntarse con qué derecho la minoría impone sus dictados de exterminio a la mayoría ¿A qué mayoría/minoría pertenecemos como sujetos de derechos y de deberes? Cuando hablamos de derechos de las minorías, ¿son, eran minoría los millones de indios aniquilados o la ingente multitud que clama el derecho de mantenerse vivo?

* Una escuela democrática, que no es tanto un “ideal” que se debe perseguir como un conjunto idealizado de valores que debemos vivir y que deben guiar nuestra vida como pueblo. Mi generación ha crecido y se ha desarrollado, entiendo, creyendo a flor de piel que la democracia era una especie de escudo o de coraza detrás del cual todo era posible. ¡Ya somos democráticos!, gritaba un cantautor exultante después de andar de garito en garito alabando las virtudes de la democracia antes y durante los años de la llamada transición española. Tras los acontecimientos del 11 de septiembre y la entrada del euro en “este lado” del territorio, me pregunto dónde queda la identidad democrática de una Europa cuya presidencia ostenta desde el primero de enero de 2002 España. Se pone en marcha un proyecto de Constitución Europea. Una Carta que no reconoce, entre lo más destacable, el derecho a una renta social, al trabajo, a la vivienda. Y bajo el pretexto de la lucha antiterrorista, se van a reforzar las capacidades de represión contra toda forma de confrontación y todas las resistencias de los movimientos sociales, en el marco de una guerra sin fin. Tras algunos años de relanzamiento económico, no se habla más que de recesión. Y sabemos lo que ello quiere decir: los despidos masivos reaparecen cada vez más, como se acaba de ver en la aviación civil, las cifras del paro se elevan y las de la precariedad explotan. Efectivamente, la clave de las Orientaciones Generales de Política Económica de la Unión europea consiste en reemplazar el paro por la generalización de los empleos precarios. Particularmente condicionando la percepción de las prestaciones por desempleo y las ayudas sociales. Según estas orientaciones, los parados y paradas deben aceptar los empleos, sin importar con qué salario y aceptando condiciones de flexibilidad sin límite³.

4. El relato de la fragmentación.

Un amigo que entiende de las cosas educativas me decía hace poco con gesto triste: -

- *Gonzalo, nos están fragmentando y la escuela no se da cuenta.*

- *¿De qué *partición* me hablas? contesté.*

- Cuando estudiaba y durante los primeros años de mi ejercicio como maestro, he vivido con la convicción de que los objetos de conocimiento que habíamos de acercar a nuestros alumnos y alumnas eran objetos para ser estudiados en grupo. Así, los relatos históricos, los hechos de la naturaleza, deberían estudiarse desde diferentes perspectivas. Un hecho a estudiar, un grupo humano que lo estudia... Los textos los fabricábamos entre todos. Investigábamos los hormigueros y la solidez de la nieve en invierno y el rumor urgente de la primavera de los ríos y Machado en la ribera del Manzanares... sentados sobre algún meandro.

- *¿Qué me quieres decir? insistí.*

- *¿Todavía no te has dado cuenta, con lo que te gusta eso de pensar? Ahora un texto explica todo. La LOGSE la hicieron las editoriales y perdimos la batalla. Se cambió el concepto. Un texto para cada chico cuando lo que pretendíamos era muchos chicos para construir un solo texto. Y como mirando a lo lejos, continuó.*

- *¿Sabes por lo que no me gustan mucho los parques infantiles? Sigue siendo fragmentación, Gonzalo. Observo a las madres, sobre todo a las madres llevar a sus pequeños a los parques “para niños” cuando pienso que lo que necesitan nuestros hijos es a nosotros no a los parques. “No pasar los adultos”, dice un letrado a la puerta del parquecillo. Los Derechos del Niño... ¿Por qué no convivimos más con ellos, junto a ellos, inventamos áreas para estar juntos, para jugar juntos, no para llevarles a... ¡¡No, no me gustan los parques infantiles!!*

Y como cogiendo carrerilla, continuó.

- *¿Y qué te digo de cuando surgen los conflictos en el aula? Mucho especialista en torno al niño. Otra fragmentación. Otra vez a trocear. El orientador, el director, la Psicóloga... para acabar castigando al niño las más de las veces. Nos han dado la vuelta a la tortilla, Gonzalo, el niño convertido en problema pasa a alimentar muchas profesiones, y el niño se encuentra solo, más solo que nunca, porque el grupo, bastante tiene con preparar los “controles” individualizados que les harán cada cuatro semanas... y a evaluar contenidos. Y repetía como las cuentas de un rosario de letanía: nos han fragmentado, nos han fragmentado... para que compremos sin pensar, para comprar, para no pensar...*

¿Educar para la vida, aceptar ciegamente las condiciones dictatoriales del mercado? Balducci, (su sacerdocio no se había engullido a su persona, sino que él, el concreto Ernesto Balducci, hijo de un minero del Monte Amiata e intelectual estudioso de su tiempo, era sacerdote) en este texto expresa con enorme vigor y actualidad, con cuánta neurosis y agresividad inexplicables, los acontecimientos del 11 de septiembre han introducido un ambiente de guerra que en nada nos aúpa a vivir la vida con la consabida ausencia de miedo, una vida impulsada hacia el encuentro con el otro.

Deteniéndome ante la esencia de las cosas, yo afirmo que nosotros no estamos ya en condiciones para poder continuar la historia sin introducir en el monólogo la ruptura, la presencia del otro como tal. Pero no el otro para relegarlo, con una sentencia irrevocable, en el sin sentido, ni el otro para integrarlo benévolamente en nuestra identidad, sino el otro que permanezca como tal, y con el que sea posible establecer un intercambio que no tenga como proyecto latente la negación, la anulación de la alteridad, sino su permanencia. Este es el nuevo hecho con el que debemos ponernos a prueba. (Balducci, 2001)

5. ¡Vamos bien, nuestro cliente es el militar!

Esta frase⁴ (El País, 2002) es de un joven empresario español del llamado sector tecnológico y afincado en California: “A nosotros, la verdad, nos va bastante bien. Aunque estemos aquí en la bahía, nuestros clientes son todos militares. Con todo lo que está pasando recibimos mayor atención de la que hemos tenido nunca en nuestros sistemas. Por otra parte, se aparca mucho mejor en San Francisco, es más fácil encontrar mesa en los restaurantes y los alquileres han bajado bastante, así que no echamos mucho de menos a las *puntocom* y no nos podemos quejar”. Otra vez el nosotros. Un nosotros que tiene los cables fundidos cuando se eleva más allá de las aceras de San Francisco. Si les va bien a ellos, ¿para qué preocuparse por un nosotros más allá de la California de estos empresarios? ¿Si a nosotros nos va bien con estos clientes, absurdo es preguntarse si este ir bien tiene que ver con que a otros les vaya mal? Item más, irnos bien a *nosotros* tiene que ver con que a otros les vaya muy mal; para que a *nosotros* nos vaya bien, a otros les tiene que ir mal. Y al final del túnel de esta especie de galimatías, ¿de qué nos podemos quejar, si a nosotros nos va bien? Sin querer hacer, claro, una correlación exacta de las declaraciones de este hombrecito emprendedor con los valores y actitudes actuales de los jóvenes españoles del final/comienzo de siglo, valga un acercamiento somero a los datos sociológicos para intentar saber de dónde partimos cuando hablamos de educación “para la vida”. En el bien entendido que cuando hacemos referencia a datos sociológicos lo hacemos con ese acercamiento que bien refería González Anleo (1996), recordando las palabras del jugoso artículo del sociólogo español Salvador Giner:

“Hoy hay sociólogos del más variado plumaje. Hallamos desde el bufón mediático, en permanente y trivial pavoneo antigubernamental, hasta el más devoto apparatchik del partido; desde el talludo radical que anuncia rebeliones sin cuento, hasta el insaciable encuestador, vendedor de técnicas irresistibles para el mercado del mercadeo. Igual da si éstas son para fines comerciales o políticos. Junto a ellos hay quienes con admirable rigor estudian la pobreza, la drogadicción, los azares de la vida privada y la dudosa calidad de la pública. Hay además quienes teorizan –es decir, explican- con una cierta dignidad intelectual la vida a sus congéneres y hasta proponen posibles soluciones que superan y soslayan los intereses circunscritos de un sector(...).

La idea que muchas gentes se hacen de la sociología es de un conjunto de informes y técnicas de sondeo bueno para predecir intenciones de voto y compra. O para expresar actitudes hacia el sexo, la religión, el terrorismo, la nacionalidad, la felicidad y todo lo concebible, según efímeros porcentajes servidos a los más diversos clientes.

Algo de eso hay. Pero una encuesta por sí sola, no es sociología, aunque usen esa palabra quienes no saben hacer otra cosa. La sociología es la explicación causal y racional de la vida social. Es también la interpretación de la condición moral del hombre en términos de su dimensión histórica(...).

Sociología es reflexión... Puede y sin duda debe ir ligada, en última instancia, a la filosofía moral y a los imperativos de la creación de un interés común y de una sociedad más decente y habitable” .

Así entendida, pues, la reflexión sociológica, parece que a medida que se ha avanzado en la descripción de las distintas generaciones de jóvenes, las imágenes vertidas han sido cada vez menos uniformes. Como apunta Ana Irene del Valle, los estudios sobre la juventud de este comienzo de siglo van invalidando la idea de una forma compartida de sentir, pensar o actuar de los jóvenes como un grupo social homogéneo. Ya no cabe hablar de subcultura juvenil, sino de determinados y particulares estilos de ser joven o tipos de jóvenes. Parece que estamos ante una realidad fragmentada de un colectivo que va confinándose en espacios relacionales cada vez más reducidos y privados, que recurre a actitudes y conductas cada vez más diferenciadas y marcadas por el individualismo. (Valle Loroño, 2001) Otro de los rasgos que apunta esta generación de jóvenes es su optimismo, parece que se deja poco lugar al desencanto y la amargura. Una satisfacción que parece haber ido en aumento en los últimos años, acompañada de grandes dosis de lo que podríamos denominar “presentismo”, atendiendo a los datos: además de contentos, los jóvenes actuales dicen sentirse libres y la libertad es determinante para vivir el presente como un tiempo de oportunidad real e inmediata (Valle Loroño, 2001, p.36). El futuro ya no orienta sus vivencias. Sintomático a mi juicio es encontrarse con que dos de cada tres jóvenes encuestados piensan que *no puede haber nunca líneas directrices absolutamente claras sobre lo que es el bien y el mal, que lo que está bien o está mal depende completamente de las circunstancias del momento* (Orizo y Elzo, 2000). Un 70% de los jóvenes no se halla integrado en ninguna asociación y parece que con una absoluta falta de participación y práctica de compromisos activos a través de las estructuras asociativas.⁵ En palabras de José Luis Segovia, un binomio necesario se me viene a la cabeza: hacedlos cual los queréis o queredlos cuál los hacéis. ¿Cómo entablar pues, ante este panorama, un relato dialógico que conecte a estos jóvenes con esa realidad de la “acera de enfrente” donde la precariedad y la injusticia campan y acampan por doquier? ¿Cómo conectarlos los de la generación anterior con ellos y ellas? ¿No será que la oferta del tedio del lunes les empuja hacia un ocio –las más de las veces programado y diseñado para hiper consumir- evasivo? Más allá de fatalismos de adulto que “dan la turra” o “la vara”, hemos de plantearnos con seriedad la oferta social de trabajo y ocio. Un intento de explicación de lo que está sucediendo. Detrás de las estadísticas están las personas y rodeando a la persona –por eso lo es- está su mundo de relaciones que la configuran como humana. Quizás esa negación por mirar más allá del presente cotidiano tenga mucho que ver con la inestabilidad y el miedo que están presentes en la vida cotidiana de muchísimas personas y mucho más acentuadamente después de aquel 11 de septiembre. Pero, cuidado, la persistencia del espectáculo del horror, la miseria y el sufrimiento puede llegar a otorgarles el carácter de normales; esta normalidad les hace aparecer

como normales. Y de la percepción de la normalidad a la inevitabilidad de estas situaciones, hay un paso.

¿Qué puedo hacer yo, qué podemos hacer juntos? El 11 de septiembre, quizás, ha turbado la normalidad de la vida de las clases medias acostumbradas a vivir consumiendo, buscando la satisfacción inmediata de los deseos “de hoy”, olvidando trágicamente que seguir consumiendo con esta irracionalidad nos lleva a seguir embarcados en una nave donde, en palabras de Galeano, viajan más naufragos que navegantes. El derrumbe cuasi definitivo del concepto y práctica del *trabajo estable*, posibilidad de construcción de una identidad referencial al mismo, ha producido desregulaciones en el mercado laboral que están teniendo un efecto muy negativo sobre la vida socioeconómica, política y cultural, y en particular, sobre la familia y los trabajadores jóvenes. Así las cosas, la generación de trabajadores más jóvenes llega a su mayoría de edad política en un período de corrupción escandalosa y escepticismo generalizado hacia las mediaciones de participación, de tal suerte que los jóvenes de hoy parece que se vuelven sobre sí mismos y empiezan a ir “a su bola”. Lo que hasta entonces eran ritos de paso y transición hacia la adultez (borracheras, consumo de sustancias prohibidas, gamberradas episódicas...) amenazan con instituirse en tópicos litúrgicos de estancia y fijaciones crónicas (Segovia, J.L., 2001). Pero a la par y a su alrededor, como estructura social, una nueva política que inicia un desmontaje del incipiente bienestar alcanzado, y amplía el número de pobres en situación de necesidad severa hasta en un millón, datos de 1999. A estos datos añado: la diferencia de ingresos entre los viejos trabajadores fijos y los jóvenes eventuales oscila entre la ratio de 2 a 1 y de 5 a 1, sin contar los beneficios complementarios que se van perdiendo ante la indiferencia mayoritaria –no sólo la de los jóvenes– (tiempo de prestación por desempleo, vacaciones, pensiones, cobertura sanitaria, límites horarios efectivos, etc).⁶ Los empobrecidos y empobrecidas que conviven entre nosotros, cerca y lejos, incluso los de la acera de los que van bien, no son un *error* del sistema, son *el impuesto* que emite para que las cosas sean como son y estén como estén. “Tasa natural de paro” le llaman los teóricos de la Moneda Única Europea que ahora estrenamos. La riqueza aumenta tanto como la pobreza. Un veinte por ciento instalado de la humanidad vive en la opulencia, mientras que el cincuenta por ciento dispone de dos dólares diarios de renta per cápita. (Morán, A. 2001)

En el mundo antiguo, continúa Morán, no hacía falta demasiado trabajo no pagado para sostener los lujos, limitados, de la élite social. Hoy, el progreso, entendido como una inmensa capacidad de consumo, requiere la expropiación de enormes masas de trabajo para sostenerlo. Es necesario un gran volumen de gente pobre, obligada a vender su fuerza de trabajo en condiciones inhumanas que garanticen una alta explotación, para sostener el nivel de vida de la gente instalada. La precariedad, el paro y la exclusión no tienen solución en la economía global, porque son su condición.

6. ¿A qué jugamos?... O la metáfora de “el beso de Francisco”

Así las cosas, parece claro que el mercado está imponiendo su lógica, a saber, una lógica que está desnudando la vertebración social. Cada uno “a su rollito”, cada cual “a su bola”. Es necesario competir en todos los niveles para intentar acceder a un trabajo que nos permita vivir y así cumplir con ese horizonte cada vez más difuso llamado emancipación personal. La lógica social imperante se asemeja a ese gimnasio donde todos dan vueltas de precalentamiento y, colgadas del techo, bien sujetas, unas cuerdas lisas por donde, a toque de palmada, el que puede trepa hasta llegar a lo más alto y el que no, en tierra, admirando lo bien que sube por la susodicha cuerda el más apto. Quizás, si Darwin levantara la cabeza, observaría cómo su teoría estaba siendo aplicada “in extremis” en el entorno de lo que llamamos social. La eventualidad se ha instalado, ha acampado entre la suma de individuos que forman el entramado social y esta instalación irradia la vida laboral, el ocio, el tiempo libre, las relaciones entre los individuos... No es de extrañar, pues, que los estudios sociológicos ofrezcan los resultados que ofrecen. Todo esto bien acompañado de un universo simbólico de gasto inmediato, (no se es sino por lo que tienes y la identidad ahora tiene forma de tal o cual marca de ropa, de móvil...) del que se encargan de transmitir los medios de comunicación masiva. No es casual que los programas más vistos de televisión sean aquellos en los cuales el triunfo se alcanza después de “durísimas” pruebas donde solamente al final del proceso tortuoso queda uno como triunfante. Eso sí, el “público” puede votar previa llamada telefónica, que también tiene coste, quién es su preferido o quién se queda fuera. Pero a la hora de la verdad verdadera del triunfo, son un grupo de “notables”, donde mayoritariamente están los representantes de empresas privadas, que para eso pagan el producto, que, en forma de humano triunfador, rendirá luego los réditos correspondientes. Y los perdedores a llorar, pero gustosos aceptan la competencia. ¡Este es el juego! Eso sí, el que “triunfe” lo hará rápidamente que para eso han invertido los encargados del *juego*.

A todo esto, en el centro de este tinglado social, la escuela –ampliamente entendida, como casa, institución y plaza- como reproductora de un darwinismo social apabullante generador de competencia y por ende de individualismo a ultranza o como alter-nativa de un tejido social comunitario que abraza al ser humano como proyecto personal, de persona que crece en tanto en cuanto el otro no es objeto de competencia sino ser cuya mirada me construye. Se hace necesario responder a esta cuestión con urgencia. Los educadores y educadoras no deberíamos encogernos de hombros bajo el síndrome “por fin es viernes y jolín es lunes”. Este es el síntoma perverso de la fragmentación a la que han sometido a muchos profesionales de la educación. Se nos está olvidando el tra-

bajo en común, la programación en conjunto, el tratar los cotidianos problemas del roce educativo juntos y juntas. Han hecho creer a muchos profesionales, ya digo, que cuando algo se sale de la aparente "normalidad" y aparecen conflictos, entonces nos desligamos de él, del conflicto, es decir, de las personas que lo padecen acudiendo a los "especialistas" antes que intentar resolverlos en primera instancia nosotros, es decir, los educadores, que para eso lo somos. Y entonces, aparecen los grupos y los equipos que castigan, que judicializan la escuela generando un problema mayor que el que presuntamente se quiere resolver. Nos estamos acostumbrando a vivir con miedo y eso se nota en la escuela. El conflicto ya no es el conflicto –adosado a la vida- es un enemigo al que hay que combatir con dureza. Y como el profesional se sabe aislado, acude a Santa Bárbara –director, jefe de estudios, comisión tras comisión y tiro porque me toca- cuando truena, olvidando que el trabajo en común puede ser una tienda solidaria de gabardinas y paraguas donde se puede y se debe preparar para gestionar las diferencias culturales, personales, sociales que están apareciendo en la escuela. Métodos comunitarios de aprendizaje haberlos, los hay. Se trata de releer la historia y el relato de los movimientos pedagógicos espléndidos que se plantearon y se plantean esto. No será por no encontrarnos en un entorno donde la mejor pedagogía ha florecido en épocas no lejanas. Trabajar en común –no sólo como sumatorio obligatorio de reuniones obligadas- sino para expresar lo que nos pasa juntos, para descubrir-nos en el lenguaje y a través de él.

El caso es que la irracional lógica del consumismo deja relatar la historia con la tinta de quienes han decidido que las cosas sean como son. La historia se hace, se fabrica, se cuece también en la escuela. La historia se puede torcer aunque el hierro hoy sea duro. Los raíles de los acontecimientos que están dejando a millones de seres humanos de dentro y de fuera de nuestras sociedades en la estacada dura y seca del hambre, de la precariedad y de la sumisión no son acontecimientos "naturales"; hemos de entender que esto es así porque los nuevos rostros del poder así lo deciden. Y es por ello por lo que la escuela debe y puede acompañar a los niños, niñas y jóvenes que están a nuestro lado. "El joven es, por naturaleza, educable y, por tanto, acompañable. Una vez más, necesitamos padres y madres que lo sean, antes e incluso por encima de buenos profesionales. Está muy bien la auto-realización personal y la promoción profesional, pero antes es un hijo y un alumno que un plus; las personas, qué pena tener que recordar lo obvio, son más importantes que las cosas... Nos harán falta maestros capaces de dar capones..., sí, de poner límites y sobre todo de encariñarse, sin tanta superespecialización y rotación porque quieran a rabiar a la muchachada que les ha sido confiada; de adultos que no abdiquen de su lugar social ni de la identidad de referentes, pero que se hagan presentes en los espacios y en la vida de los jóvenes, posibilitando espacios intergeneracionales de encuentro y relación, también, y quizá especialmente, en el ocio (Segovia, 2001)

Educar para la vida, educar para echar de menos al otro. Nostalgia del otro

lo llama Balducci añadiendo que si tuviera tiempo y capacidad –esas carencias tan propias de quien esto escribe, es decir, yo- le hubiera encantado escribir una historia sobre la nostalgia del Otro a lo largo de toda la historia humana. Balducci no está ya físicamente entre nosotros, pero a buen seguro que el último capítulo de ese libro que quizás a otros les toque escribir, sería un capítulo muy denso, un capítulo que bien podría titularse: ¿En euros, cuánta es tu miseria? Francisco, el de Asís, nos cuenta en su testamento que todo empezó con el beso a un leproso. El beso del leproso no fue sólo un acto de caridad, fue una revolución epistemológica; en ese instante Francisco empezó a mirar el mundo desde el punto de vista del leproso y entonces aquello que antes le parecía dulce le pareció amargo y lo que antes le parecía amargo se volvió dulce (Balducci, 2001).

Sí, necesitamos referencias, necesitamos de los otros para creernos humanos, para sabernos queridos, para cruzarnos miradas y roces de complicidad o de crítica, más allá de la sospecha de quien compite. Necesitamos más compañía y menos mercado. Cuando uno observa compungido el afán de las masas de compradores al entrar en El Corte Inglés el primer día de las rebajas siente que la condición humana ha empequeñecido. No es éste el espectáculo que muchos honestos militantes soñaron para nosotros ni para nuestros hijos e hijas. Es una estética que afea nuestra condición. El beso de Francisco envuelve una metáfora que necesariamente mira hacia otro lado, quizás carente de luces de neón. Tal como cita Corzo (2001) “Neil Postman acentúa el valor de las metáforas –no ya para adorno del lenguaje- sino para configurar el conocimiento, y nos recuerda algunas de ellas, descriptoras de la tarea que nos ocupa, replantearnos el educar para la vida. *¿Es la mente humana una oscura caverna, necesitada de iluminación? ¿O un músculo necesitado de ejercicio? ¿O un recipiente vacío de contenido? ¿O un montón de arcilla que precisa ser moldeado? ¿O un jardín necesitado de cultivo? O, como aseguran muchos hoy en día, ¿un ordenador que precisa datos? ¿Y qué decir de los alumnos? ¿Son pacientes a los que atender? ¿Tropas a las que disciplinar? ¿Hijas e hijos a los que criar? ¿Personal en proceso de formación? ¿Recursos para desarrollar?... Las plantas mejoran con el cultivo –escribía Rousseau en Emilio- y el hombre con la educación... En textos tan antiguos como la Misná descubrimos que hay cuatro clases de estudiantes: la esponja, el embudo, el colador y el tamiz... el mejor de todos, que deja pasar el polvo y retiene la harina”*.

Dejar pasar el polvo y retener la harina. Y después del 11 de Septiembre, volvemos donde empezamos. Educarnos con la actualidad no es posible sin afrontar casi a diario la voluntad de mejorar las leyes de nuestra aldea y su correcta aplicación. Identificando ley y justicia que muchas veces no son cosa idéntica, sino antagónica. Educarnos con la actualidad es examinarnos sobre lo justo y abrazarlo, no sólo en los planos internacionales o sociales, sino en los nuestros de cada día. Materia necesaria y olvidada de cada escuela y cada

universidad, de alumnos y profesores naturalmente. Polvo es, y termino, observar el espectáculo del ganador de esta batalla contra el “terrorismo” (¿) hacinando como perros sarnosos en Guantánamo –por cierto nada casual la elección geográfica de la horrenda prisión- a los presos, atados, maniatados, encadenados, impidiéndoles realizar sus necesidades fisiológicas y encerrándoles en jaulas inhumanas. Lo que no se admite para la carne de vacuno, se aplica a los seres humanos. ¿Ésta es la Europa del euro que calla ante semejante espectáculo? Ganar así es perder. Afrontemos esta oportunidad histórica de educar para la vida, la de hoy y la de mañana, esa que está por realizarse, juntándonos aquellos que anhelamos la justicia, esa que a pesar de tanta ciencia y tecnología en tan pocas manos no es capaz porque no quiere y hasta lo necesita -en aras de un consumismo tan irracional como inhumano- de dar de comer a sus hijos e hijas todos los días.

Y 7. A mis hijos. Los más cercanos para celebrar la utopía

No podía acabar esta reflexión sin hacer referencia, hablando de educación, de poner en voz alta unos cuantos deseos que son pedagogía de *andar por casa*. Quisiera no imaginarme demasiado el mundo que os va a tocar vivir más allá de la morada familiar que entre todos los que os queremos teníamos preparada cuando vinisteis y, ahora, entre un buen montón de sombras y alguna que otra luz, seguimos construyendo. Ahora que aún puedo levantaros en alto y comeros a besos –siempre fui un poco besucón, a lo mejor para tapar mis carencias de buen juicio y de equilibrio emocional-. Ahora que aún os quedáis dormidos en mis brazos alguna que otra noche. Ahora que aún escucháis los relatos de los cuentos de hadas. Ahora que empezáis a distinguir el mundo preguntándonos a vuestra madre y a mí quiénes son los buenos y los malos cuando los primeros conflictos asoman por vuestra vida de estreno, ahora que es fácil aún reconocerlos tal cual sois y no como quisiera que fueseis, ahora que al miraros en esa hora del duermevela con vuestros ojos cerrados y vuestras manos abiertas se me hace tan difícil aceptar que el ideal no existe, ahora quisiera imaginar vuestro futuro viéndoos crecer sin desequilibrios para buscar la paz, porque allí donde estéis deis la paz que tengáis, esa que sale de dentro a fuera. Que en la espiral de vuestro ombligo vierais vuestros propios defectos y no los de los demás, porque así, probablemente la crítica hacia lo que genera el dolor enorme de los empobrecidos, se hará más lúcida y veraz. Que descubrierais que vuestra casa y vuestra familia no están totalmente en la dirección postal de un apartado de correos, sino más allá, un allá que es espacio donde se os necesite. Que la necesidad no es virtud sólo cuando se paga, sino que es virtud cuando quien os necesita no os puede pagar en euros. Que no necesitéis muchas cosas porque quienes confunden el tener con el ser no se les re-conoce. Y suelen creer que quien no tiene no es. Que descubráis quién os quiere de verdad y quién os toma

el pelo y que cuando alguien os haga sufrir injustamente, marchéis de esas moradas dando media vuelta sin rencor. Que cuando os dañen con injusticia no contestéis con injusticia. Esto es muy duro, pero alienta otra virtud, *areté* la llamaba Sócrates: conocer bien las cosas que nos convienen y convenir es buscar juntos, la verdad, el bien, la belleza. Que tengáis capacidad para emocionaros y que tengáis de vez en cuando la puerta abierta para compartir la emoción y la mirada. Que seáis capaces de revisar con otros vuestras propias convicciones. Que nombréis a las cosas en común, porque no todo está ya dicho, aunque así os lo quieran hacer creer. Que diferenciéis la voz de los profetas de la de los mentirosos. Que leáis mucho, sobre todo aquellos libros que os impulsen a actuar, a hacer cosas para re-crear el mundo. Que, como decía el poeta Roberto Juaroz, el texto que leáis os lea, que la música que escuchéis os oiga, que aquello que améis parezca por lo menos, amaros y así demoler la ilusión de una realidad con un solo sentido. Porque es necesario por ahora que cada cosa tenga por lo menos dos, aunque en el fondo sepáis que si algo no tiene todos los sentidos no tiene ninguno. Y, como decía El Principito de Saint-Exupéry, sepáis crear lazos, amigos, “domesticar”, en cuidada y original versión de Carlos Díaz: “hacer de vuestra persona la casa de los demás”.

Y ahora, a dormir que ya es tarde, la tarde está cayendo. Os quiere con toda su alma. Vuestro padre.

- 1 LIBRE PENSAMIENTO. (2001). Comentario Editorial. Dossier globalización. Nº 37-38. Pág. 3.
- 2 ¿Es posible que no se haya producido el siglo de luchas por lograr objetivos y prácticas democráticas en la educación y la escolarización? ¿Cómo podría haber fracasado nuestra memoria colectiva con tanta facilidad? La enseñanza de unidades temáticas y la integración del currículo se han convertido en lugar común en los círculos educativos, pero ¿hemos olvidado que ambos conceptos tienen su raíz en los enfoques esenciales centrados en los problemas defendidos por los reconstructivistas sociales progresistas anteriores? ¿Cómo podemos separar la exigencia de agrupamientos heterogéneos, defendida por grupos tan numerosos en la actualidad, de la lucha más larga del movimiento de los derechos civiles? ¿Son las prácticas evolutivamente apropiadas una invención reciente o se extienden a las escuelas progresistas centradas en el niño que se crearon a principios de este siglo? Cuando hoy hablamos de aprendizaje cooperativo, ¿ignoraremos, sencillamente, el trabajo en los procesos de los grupos cooperativos hecho en escuelas y comunidades como parte de los movimientos democráticos desde la década de 1920? ¿Cómo es posible que las formas de relacionar las escuelas con sus comunidades parezcan dejarnos perplejos cuando se pueden encontrar tantas historias sobre significativos proyectos de servicio en las publicaciones profesionales de al menos los últimos sesenta años? (APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (2000).
- 3 Declaración de la “Asamblea de parados y paradas y precarios en lucha”. Bruselas,

13 de diciembre de 2001.

- 4 EL PAÍS. *Ciberp@is*. Jueves 3 de enero de 2002. P. 6.
- 5 *En su conclusión del estudio sociológico que comenta, dice*: Estamos ante una generación que tiene entre sus manos un gran capital cultural y material, una visión optimista de la existencia. Para ella vivir es lo que importa. Esta es, no obstante, sólo una de las caras de una realidad multidimensional en la que también se nos presentan jóvenes que viven el presente en precario y saben de su futuro incierto. Jóvenes que necesitan mucho, quizá demasiado, de sus vínculos familiares. Jóvenes atados a la vía del disfrute, del ocio y del consumo como expresión de autonomía e insolencia. Jóvenes que renuncian a ideología y utopías. Jóvenes tolerantes y abiertos a lo diferente. Jóvenes que no se identifican con ninguna imagen estereotipada. Jóvenes que buscan, exploran, formas de adaptarse a una sociedad contra la que consideran poco práctico rebelarse... Jóvenes, en fin, que, como se ha descrito, se ven atrapados en la coyuntura de vivir un mundo nuevo que está todavía compuesto de edificios viejos.
- 6 Por aportar –comenta J.L. Segovia en el artículo citado- durante los 90, los contratos temporales se dispararon a la vez que se reducía su duración media; el 55% de los contratos firmados con las ETTs en 1997 duraron un mes como máximo y el 39% duró de uno a cinco días; entre febrero de 1998 y 1999 se celebraron casi un millón de contratos, de los cuales el 91% fueron temporales; la tasa de temporalidad triplica la de la Unión Europea, que cuenta con 35 millones de pobres, de los cuales ocho millones son nuestros (uno de cada cuatro pobres vive en nuestro país). Añádase que, según Duncan, situados en los 30 años de edad, mientras que el 60% que los cumplía antes de 1989 conseguía la plena autonomía; sólo el 40% lo logra desde entonces; la pauta se cumple al margen de los ingresos de los padres, la raza o la educación recibida. (VALLE LOROÑO, A.I., 2001, p. 61 y ss.).

BIBLIOGRAFÍA

- AMNISTÍA INTERNACIONAL. (2001). *Afganistán: el suministro incontrolado de armas causará más sufrimiento*. INFORME.
- APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (2000). *Escuelas democráticas*. Tercera edición. Madrid. Morata Ediciones.
- BALDUCCI, E. (2001). *El Otro. Un horizonte profético*. Salamanca. Acción Cultural Cristiana.
- CERRÓN, L.A. (2000). La conflictividad escolar como reflejo social. *TARBIYA. Revista de Innovación e investigación educativa*. N° 25, 7-19
- CONNELL, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid. Ediciones Morata.
- CONSELL PERMANENT (2001). Islam y Occidente. *Cuadernos de Cristianisme i justícia*. N° 109.
- CORZO, J.L. (2001). *Actualidad de los orígenes clásicos de la educación. Un diálogo socrático al empezar curso y siglo*. Universidad Pontificia de Salamanca en Madrid. Madrid. Fundación Pablo VI.
- FREIRE, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid. Siglo Veintiuno Editó-

res.

- GONZÁLEZ ANLEO, J. (1991). *Para comprender la sociología*. Navarra. Editorial Verbo Divino.
- LARA, F. (1991). *Compensar educando*. Madrid. Editorial Popular
- LARA, F. (2001). *Escuela y compensación: la igualdad de oportunidades*. Ponencia Escuela de Verano Universidad de Alcalá. Julio.
- MORÁN, A. (2001). *¿Adolescentes peligroso o adolescentes en peligro?* <http://www.nodo50.org> 06/12/2001
- ORIZO, F.A., y ELZO, J. (dir.). (2000). *España 2000, entre el localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercer aplicación, 1981-1999*. Madrid. Fundación Santa María.
- SEGOVIA, J.L. (2001). *¿Juventud versus sociedad? Un enfoque dialógico*. En *Jóvenes del siglo XXI. Documentación Social. Revista de Estudios sociales y de Sociología Aplicada*. Núm. 124, 61-71.
- TAIBO, C. (2001). *Actos de fe*. Diario EL PAIS. 31 de octubre. Opinión.
- VALLE LOROÑO, A.I. (2001). *Coyunturas vitales y visiones del mundo en los jóvenes*. En *Jóvenes del siglo XXI. Documentación Social. Revista de Estudios sociales y de Sociología Aplicada*. Núm. 124, 33-43.

* Gonzalo Romero Izarra

E.U. Cardenal Cisneros. Universidad de Alcalá