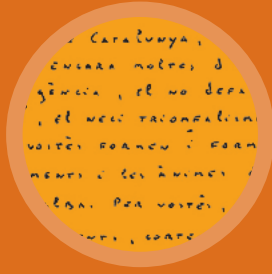


R



S

S

E

N

S

A

T

L'equitat per garantir la igualtat

Escola d'Estiu 2013

L'equitat per garantir la igualtat

48a Escola d'Estiu
de l'Associació de Mestres Rosa Sensat

R O S A
S E N
S A T

Primera edició: juny 2014
Edició: Joan Portell Rifa
Disseny: Clara Elías
Maquetació: Concepció Riera

© Adela Cortina, Jaqueline Moll, M. Carmen Silveira Barbosa, Guadalupe Jover,
Joan Subirats, Maruja Torres, Miren Etxezarreta i Federico Mayor Zaragoza, 2014

© Per a aquesta edició: Associació de Mestres Rosa Sensat, 2014
Av. de les Drassanes, 2 • 08001 Barcelona
Tel.: 93 481 73 73 • Fax: 93 301 75 50
A/e: associacio@rosasensat.org
<http://www.rosasensat.org>

Dipòsit Legal: B 15817-2014
ISBN: 978-84-941482-9-3

Presentació

El tema d'aquesta 48a Escola d'Estiu s'ha plantejat perquè considerem que suposa un greu risc, tant per al present de l'educació com per al futur de la societat, i perquè és un tema que se'ns escapa, que podem pensar que resoldre'l no està al nostre abast, que ens depassa com a mestres, que està lluny de la quotidianitat i que és més polític que pedagògic.

Com gairebé sempre, decidir el Tema General de l'Escola d'Estiu és el resultat d'un procés previ de debat a l'Associació. El d'aquest any 2013 va generar un acord ràpidament, perquè tots els indicadors de la realitat educativa i escolar ens portaven a pensar que l'equitat del sistema estava en perill.

Ara, quan sortirà aquest llibre que recull les diferents conferències i les conclusions, podem afirmar que aquella intuïció era certa, com ha mostrat un estudi de Xavier Bonal i Antoni Verger publicat el novembre de 2013: *Agenda de la política educativa a Catalunya*. L'estudi demostra amb dades que el govern de la Generalitat ha retallat més en educació que en altres sectors. Con assenyalen els autors de l'estudi, el que s'hi «destaca, un cop més amb xifres, és la poca sensibilitat de la despesa educativa en els sectors més vulnerables [...] que la despesa pública per alumne s'ha reduït el doble en el sector públic que en el concertat».

Hi ha qui podria dir que es tracta de xifres sempre subjectes a interpretacions. És cert, però l'atzar ens ha portat a conèixer i a seguir una realitat: una família del sud del país que porta els seus fills a l'escola pública del poble i que es troba amb una situació per a ells inadmissible. L'escola és de dues línies, i des de primer s'organitza en la línia dels que van bé i la dels que els costa. Es tracta, per tant, d'una escola pública que amb tota impunitat fa segregació. La família segueix pas a pas un llarg periple de reclamacions i de denúncies: primer a l'escola, després a la inspecció, als serveis territorials i finalment a la conselleria. La frustració és creixent perquè tot segueix igual.

D'aquest fet també se'n podria dir que es tracta d'un cas aïllat i que no es pot generalitzar; potser és cert. Tant de bo! Però per nosaltres és una clara confirmació que la garantia d'igualtat, que l'equitat, està en veritable perill. Les diferents conferències que es recullen en aquest llibre del Tema General ens permeten comprendre una mica més la magnitud del problema de l'equitat en el nostre país i més enllà. Llegint-les es pot transitar del micro al macro en un tema en què tots –també nosaltres, mestres i professors– tenim una part de responsabilitat.

Potser en aquest Tema General s'han produït dues realitats a destacar: més que certes, s'han obert nombrosos interrogants, i les xerrades han contribuït a fer que prenguéssim consciència de l'abast i amplitud del tema.

Llàstima que en aquestes planes no ha estat possible recollir l'ampli i interessant debat que es va produir tant en el gran grup com en els petits. La seva composició heterogènia, tant pel que fa a la procedència geogràfica del país com a les edats i a l'experiència professional –des de l'escola bressol fins a secundària–, va donar un interessant joc de punts de vista i de matisos pedagògics sobre una mateixa idea compartida: la recerca de l'equitat.

La paraula i les paraules

Una qüestió preocupant és com sentim que ens roben les paraules. O dit d'una altra manera: en el context actual, dominat pel llenguatge neoliberal, hi ha paraules que prenen un sentit antagònic al que en la nostra llengua i tradició cultural tenien abans, i que a molts de nosaltres ens servien per saber que parlàvem del mateix. Per això considerem que ens cal ser precisos amb la llengua, i en aquest Tema General aquesta preocupació hi ha estat present. Aquí només destacarem algunes d'aquestes paraules que han penetrat en el nostre vocabulari, sobre les quals es fan evidents dues interpretacions absolutament contraposades.

Apoderament

«Donar poder a algú perquè faci la seva vida.» Com a educadors cal intentar apoderar equitativament, entenent que cada infant i jove és diferent, i que, per tant, no tots necessiten el mateix. Hem de posar aquest apoderament al servei dels altres membres de la comunitat.

Es tracta, doncs, d'apoderar-se solidàriament amb els altres a través de la cooperació.

Si per apoderament s'entén que cadascú pren decisions, aleshores cadascú intenta maximitzar el que el beneficia. És una idea adquirida de la racionalitat de l'economia que s'ha traslladat a tots els àmbits de la vida i de la societat, una societat individualista en la qual la competitivitat és l'única relació que podem tenir amb els altres. Aquesta és la idea neoliberal.

Excel·lència

Els grecs l'entenien com a virtut. Tota criatura, tota persona, té virtuts, dons, qualitats, que poden ser de caràcter molt divers: artístiques, socials, físiques, cognitives... Totes són importants, i per això cal cultivar-les perquè cadascú les pugui desenvolupar tant com li sigui possible, per posar aquesta excel·lència al servei dels altres.

Però si es pensa en l'excel·lència enfocada al benefici propi, que és la manera neoliberal d'entendre-la, aleshores es tracta de competir per desplaçar els altres i per ser jo el primer.

La igualtat i la dignitat

La igualtat entre les persones s'ha de garantir des de la diversitat. Cada persona és única i irrepetible, i per tant cal respectar la diferència i alhora garantir la igualtat d'oportunitats de tothom. Es vol un repte més extraordinari per a l'educació?

A la base dels drets humans, tan citats i tan poc respectats, la dignitat de tota persona ens fa iguals. El valor de la dignitat és la conquesta més gran de la humanitat, perquè no té preu.

Per tant, les persones, inclosos també els infants i els joves, no poden ser instrumentalitzades, perquè cal reconèixer i respectar en cada una la pròpia dignitat, la seva diversitat, i garantir-ne tota la potencialitat.

Una educació o un sistema educatiu que reproduïx i generalitzi per a tothom una escola que era per a una minoria no només no garanteix la igualtat, sinó que és una humiliació per a tots aquells que es rebel·len o que s'ensorren, perquè els condueix a la marginació. I, per tant, és un atemptat a la seva dignitat

Si respectar la dignitat de cadascú no té preu, l'educació i l'escola no es poden abandonar al mercat, com proclama el neoliberalisme, que

pretén equiparar la igualtat amb l'homogeneïtat i reservar la dignitat per a uns quants.

Iaixí es podria seguir fent una llarga llista de paraules que han perdut el seu significat o que la ideologia que domina el món ens ha robat per donar-los un significat nou, molts cops antagònic al que havien tingut. És el que ha passat amb paraules com *llibertat*, *responsabilitat*, *austeritat*, *política*, *pedagogia*, *esforç*, etc.

Per tant, estimat lector, fes-te el regal de llegir aquest llibre que recull les conferències del Tema General. Cadascuna té prou interès per gaudir d'un aspecte sobre l'equitat per garantir la igualtat. El conjunt d'aquest recull ens permet fer-nos una idea de la complexitat del tema i alhora ens ajuda a prendre consciència que no estem sols, i que tampoc estem passats de moda.

Només som d'aquells que pensem diferent de les forces que avui dominen el món, i que som dels molts o dels pocs que hem optat per anar contra corrent, no per tossuderia, que també, sinó per ser fidels als nostres ideals.

Sumari

Presentació	3
Un món equitatiu és un món humà. La tasca de l'escola	
Adela Cortina	9
Recrear l'escola des del potencial dels contextos i dels infants	
Jaqueline Moll i M. Carmen Silveira Barbosa	29
La escuela de mañana, ¿exclusiva?	
Guadalupe Jover	51
Si la igualtat era la resposta, quina era la pregunta?	
Joan Subirats	79
La condescència, un visitant de nit	
Maruja Torres	99
Capitalisme i desigualtat	
Miren Etxezarreta	107
L'equitat per garantir la igualtat	
Federico Mayor Zaragoza	137
Conclusions del Tema General	149

Un món equitatiu és un món humà. La tasca de l'escola

Adela Cortina

Filòsofa

El tema que trataremos es un problema que nos preocupa a todos, porque todos estamos en el mundo de la escuela, y creo que lo hemos de solucionar entre todos, o dar pautas entre todos. Efectivamente, el tema que planteé fue este. Aclararé luego lo de la excelencia en su lugar por qué lo mantengo, pero lo mantendré en su lugar porque efectivamente creo que hay que ir con mucho cuidado que al final te acaben robando las palabras –sea dicho.

Al final no podemos hablar de democracia, ni de solidaridad, ni de amor, ni de nada, porque siempre hay otros que le han dado otro significado, y entonces no podemos utilizar las palabras más hermosas. Lo que hay que hacer es recuperar su sentido y emplearlo bien. Yo lo diré en el lugar en el que lo entiendo porque me parece fundamental en nuestro contexto. El título que propuse, por fin, era un título indi-

cativo: es un mundo humano, la tarea de la escuela. Y el subtítulo no es ninguna tontería, porque me voy a referir a la tarea de la escuela, que es lo que nos acontece a todos nosotros.

Hoy en día si se habla de la equidad en España todo el mundo hablará inmediatamente de José Ignacio Wert. Todo el mundo está de acuerdo en que hay un problema con las becas, y todo el mundo preguntará si las becas son un sistema equitativo cuando se pide el 6,5, el 5,5 o el 5... De entrada, voy a decir que no entraré en el asunto, porque creo que los de la escuela no entramos en él. Diré de entrada –eso sí, para que no se equivoque nadie– que entiendo que en un sistema público como es el nuestro es lógico que la persona que saque un cinco es la persona que apruebe, y eso tanto si los recursos son públicos como si son privados. Entiendo que para darle una beca a una persona el criterio no tiene que ser pedirle que pase del cinco, no hace ninguna falta; creo que si no sería una discriminación por razones económicas. Y entonces entiendo que todo el mundo que saque un cinco tiene que salir adelante, y si no hay que pagárselo con recursos públicos para que esa persona pueda mantenerse. Lo aclaro ya y si queréis se puede debatir, pero una vez aclarado eso a mí lo que me interesa es cómo hacemos en la escuela para crear un mundo equitativo, entendiendo que la gente en la escuela tiene que estar sean cuáles sean los recursos de su familia. Si los recursos de su familia no son suficientes, para eso están los recursos públicos: para que la gente pueda estar en la escuela. Creo que esa es la equidad propia de las instituciones políticas y de las políticas públicas, y me parece que este asunto es así de claro –por lo menos desde mi perspectiva.

Pero una vez están los alumnos en la escuela, ¿cómo hay que crear un mundo equitativo desde la escuela, qué podemos hacer los que trabajamos ahí para que el mundo sea equitativo? Y entonces la primera pregunta simple es: ¿qué es la equidad?

Y voy a contestar ya que la equidad en realidad es una virtud. Yo sé que la palabra *virtud* está tan mal, la pobre, como las palabras *excelencia*, *caridad*, *amor*... En algunas ocasiones he dicho que ya nadie le pone Virtudes a una hija suya, y siempre me he encontrado a alguien que me dice: «Pues yo tenía una prima que se llamaba Virtudes.» Ese nombre se ponía, pero ya no se pone porque a nadie se le ocurre. Evidentemente, siempre hay excepciones –la excepción

siempre confirma la regla-, pero normalmente la gente no pone el nombre Virtudes. Parece que se lleva más ser un poco malicioso, no ser tan virtuoso; decirle a alguien que es un dechado de virtudes es algo así como un insulto, ¿no? Es decir, nadie habla de la virtud, pero yo quiero que no nos roben las palabras y quiero aclarar qué quiere decir *virtud*, qué quería decir *virtud* y qué tiene que ver con la excelencia.

La palabra *virtud* tiene mucho que ver con la tarea de la escuela. Al fin y al cabo, uno se pregunta: ¿cuál es la tarea de la escuela? Creo que la tarea de la escuela tiene que consistir en ayudar a los alumnos a ir forjándose un carácter. ¿Qué quiere decir forjarse un carácter? Sabéis que la palabra *ética* viene del griego, de *ethos*, que quiere decir 'carácter'. ¿Qué es el carácter de una persona? El carácter de una persona son las predisposiciones que le llevan a obrar de una manera o de otra.

A lo largo de nuestra vida vamos haciendo elecciones y nos vamos predisponiendo a actuar en un sentido u otro. El carácter se compone de esas predisposiciones, a las que también se les llama actos. Cuando esas predisposiciones o actos nos llevan a obrar bien, a eso se le llama virtudes; cuando nos llevan a obrar mal se le llama vicios.

Entonces, la virtud es un hábito, una propensión. Nuestra vida la vamos haciendo con una cierta continuidad; no vamos inventándola a cada momento, sino que nuestro pasado, las decisiones que ya hemos ido tomando, nos van predisponiendo en un sentido o en otro. A lo mejor de pronto decimos: «Esta persona qué decisión ha tomado; no me lo esperaba, el carácter que tiene no me llevaba a esperar que actuara así», pero normalmente las personas somos un tanto previsibles, porque nos hemos ido generando un carácter.

Hay gentes que se habitúan a tomar decisiones justas, a tomar decisiones prudentes, a tomar decisiones generosas y magnánimas. Nos extraña cuando de pronto hemos de decir de una persona: «Pero qué reacción tan tacaña ha tenido, con lo generosa que es siempre»; «Pero qué imprudencia ha hecho con lo prudente que es siempre», «Pero qué injusta ha sido con lo justa que es siempre.» Ya damos por sentado que esa persona es generosa, o prudente, o justa. A lo largo de nuestra vida nos vamos generando una predisposición a actuar con justicia, con magnanimidad..., y, como sabéis, los filó-

sofos griegos entendían que la gran asignatura de la vida –dejadme hablar de asignaturas, por hablar de alguna manera– consiste en forjarse un buen carácter, porque la persona que se genera buenas disposiciones, buenas predisposiciones, suele tomar mejores decisiones que aquella que se genera malas predisposiciones. A quien se acostumbra a ser injusto le resulta muy difícil tomar decisiones justas. A quien se acostumbra a mentir le resulta muy difícil decir la verdad. Quien se acostumbra a ello tiene que hacer un esfuerzo para cambiar de tercio y ser magnánimo y ser generoso, etc. Entonces, ir generándonos un carácter es la mejor asignatura, la más importante, y lo más inteligente es forjarse un buen carácter. Porque de todos modos nos hemos de forjar alguno, y es estúpido forjárselo malo y es inteligente forjárselo bueno. Y me parece que es la asignatura más importante que alguien puede cursar a lo largo de su vida, la de tratar de forjarse un buen carácter. Por eso Heráclito decía, hace muchísimos siglos, que, de alguna manera, para una persona el carácter es su destino: según el carácter que alguien se forja, está mucho más preparado para hacer frente a las desgracias, para hacer frente a las buenas noticias, para sacarle punta a la vida. Aquel que se forja un mal carácter está mucho menos preparado para hacer frente a la desgracia, para hacer frente a la enfermedad.

El carácter no asegura nada, porque siempre uno puede tener una desgracia enorme o encontrarse con una persona maravillosa de pronto, pero lo que podemos poner de nuestra parte en nuestra vida es forjarnos ese buen carácter para intentar actuar mejor. Es lo que está en nuestras manos. Y cuando hablo del carácter me refiero al de las personas: al de nuestros alumnos, al de los profesores, pero también al de la escuela o al de las organizaciones, que se van forjando un carácter de la misma forma que las personas, porque se predisponen a ser justas o injustas, a ser prudentes o imprudentes. Y ese forjarse el carácter de las personas y las organizaciones es lo más importante que podemos hacer en la vida. Por eso creían los clásicos, los filósofos griegos, que la práctica y la generación de las virtudes y la forja del carácter es sustancial. Las virtudes son los hábitos para el bien. ¿Y cuáles son las virtudes?

Voy a hablar de algunas, y la primera de las que voy a hablar es la equidad.

La equidad es una virtud: es una virtud de las personas, es una virtud de las organizaciones, es una virtud de las instituciones políticas. Cuando a una institución política se le pide que sea equitativa, que intente que todos los niños puedan estudiar sean cuales sean sus recursos económicos, se le está pidiendo que ejerza una virtud, que es la predisposición a actuar con equidad.

¿Qué es la equidad? Hay que recuperar las palabras, hay que definir las palabras, porque si no no sabemos de lo que estamos hablando. La equidad es una de las ramas de la justicia. La justicia es una virtud central. La justicia es la virtud central de las personas, de las instituciones, de los pueblos... las instituciones tienen que ser justas, tienen que intentar ser justas, no tienen que intentar hacer a las personas felices. Yo creo que la felicidad es una cuestión muy personal. Las instituciones tienen que poner la base de justicia para que las gentes puedan hacer sus opciones de vida feliz, sus apuestas de vida feliz. No son las instituciones las que tienen que empeñarse en meter a la gente un modelo de felicidad, sino unas bases de justicia para que cada cual pueda optar. ¿Qué es la justicia? Los clásicos siempre dijeron que era la virtud cardinal, es decir, el quicio que está entre las virtudes personales, las virtudes de la ciudad, las de la comunidad política... La justicia es de las pocas virtudes –algunos la entienden como valor, yo ahora la estoy tomando como virtud– que está en el carácter de las personas, no como el valor que orienta, sino como esa orientación que ya hemos asumido y que forma parte de nuestro carácter, hasta el punto que ya nos resulta difícil volver atrás.

La justicia es de las pocas virtudes que es fácil de caracterizar. *Justicia* significa dar a cada uno lo que le corresponde; en eso está todo el mundo de acuerdo. No digo «lo que se merece», porque entonces ya empezamos con complicaciones. Se me dirá que evidentemente el problema empieza en determinar qué es lo que le corresponde a cada uno, y por eso a lo largo de la historia ha habido una cantidad de teorías de la justicia impresionantes que entendían de distinta manera qué es lo que le corresponde a cada uno. Pero la justicia siempre tiene que ver con determinar qué es lo que corresponde. En nuestra época es mucho más fácil que en otras determinar lo que corresponde, porque en 1948 hubo una declaración de derechos humanos en la que se dijo que todo ser humano tiene derecho a lo

que se llaman derechos de primera y segunda generación, que todos conocemos. Los derechos de primera generación son libertad de expresión, asociación, reunión, conciencia, desplazamiento, etcétera, y los de segunda generación incluyen el derecho a una educación de calidad, el derecho a una asistencia sanitaria, el derecho al trabajo... Entonces, lo justo en nuestro tiempo es que todo el mundo tenga protegidos esos derechos. Y cuando digo «todo el mundo», no digo solo todo el mundo más o menos desarrollado sino todo el mundo, es decir este mundo en el que vivimos, en el que todos deberían tener protegidos esos derechos. Pero a nadie se le oculta que en estos momentos se están teniendo que hacer escuelas de verano para que algunos niños puedan comer, porque solo comen cuando van al instituto o cuando van a la escuela. Entonces, evidentemente los derechos están en este momento en muy malísima situación. En esta situación en que estamos la justicia es la de cada uno, pero lo que corresponde es proteger todos estos derechos en el nivel local y en el nivel mundial. Eso es así de claro.

Ahora bien, ¿qué es la equidad? He hablado de forma muy general, como muy universal, de la justicia, sin contemplar los casos concretos en situaciones concretas, en un mundo de seres en el que no somos todos iguales sino diversos. A continuación voy a distinguir muy bien diversidad de desigualdad, etcétera, porque no es lo mismo. En un mundo en el que las gentes somos diversas, ¿cómo aplicar esas reglas generales de la justicia? La justicia normalmente está representada –como todo el mundo ha visto alguna vez– por una señora, una matrona, que lleva una venda y tiene una balanza. ¿Por qué lleva una venda en los ojos? Sencillamente porque no tiene que hacer excepciones entre personas, y eso está muy bien. Porque si a la hora de ir a dar una plaza yo me estoy fijando en si el candidato es mi primo o mi sobrino, no es una buena razón para dar una plaza. Cuando uno tiene que dar una plaza, cuando uno es un juez y tiene que juzgar un caso, no tiene que estar pensando en las presiones políticas que está recibiendo. En ese momento todos tienen que ser tratados igual, sean primos o hermanos, me presione alguien o no me presione nadie. La venda quiere decir que no hay que hacer excepciones teniendo criterios que no son los que hay que tener en cuenta en un momento dado para tomar la decisión. Eso es lo que quiere decir la justicia entendida como imparcialidad.

Ocurre que, en otros casos en los que hemos de aplicar la justicia a los casos concretos, para realizar la igualdad debe tenerse en cuenta que hay gentes que son diversas, y entonces la justicia tiene que quitarse la venda, porque debe tener los ojos muy abiertos. Los seres humanos somos diversos: no somos todos exactamente iguales, sino que hay gentes de diferentes etnias, de diferentes razas, de diferentes tendencias sexuales, etcétera. Fijándonos en toda la cantidad de diversidades que hay, en principio podría parecer que están en contra de la igualdad. Pero no es el caso. La cuestión es que hay que ir con mucho cuidado –y creo que esta es la tarea de la equidad– que la diversidad no genere desigualdades injustas. Porque hay diversidad que es plenamente normal, porque los seres humanos somos diversos, y hay que intentar realizar la igualdad pero tratando de medir en cada caso cómo hay que corregir las normas generales para que realmente respetemos la igualdad de las personas. Bien, pues para aclarar esto un poco más, aunque creo que está bastante claro –luego aclararé un poco más lo que es la equidad–, voy a comentar algo que vamos a verlo también cuando tratemos para qué sirve la ética. Explico cómo hemos ido conquistando la idea de igualdad a lo largo de la historia en dos pasos fundamentales. En principio a todos nos parece obvio que hay que buscar la igualdad, y alguien puede preguntar de verdad: «¿Por qué?, si los seres humanos son desiguales.» Bueno, pues porque cuando empieza el mundo moderno frente al mundo feudal se entiende que hay una diferencia entre ambos. En el mundo feudal, las gentes nacen en un determinado estamento y raramente cambian: el que nace de siervo de la gleba, lo normal es que muera de siervo de la gleba, y el que nace noble, normalmente acaba noble. Además, en cada estamento hay diferencias de honor; hay estamentos que tienen honor y estamentos que no tienen ningún tipo de honor. Los nobles tienen un reconocimiento de honor, pero a los siervos de la gleba se les puede tratar de cualquier manera porque no tienen honor ninguno.

En el mundo moderno, la idea cambia y pasamos del honor a la dignidad. A mí me parece muy importante distinguir esto, porque honores no puede tener todo el mundo: cuando se universaliza el honor, deja de ser honor. Uno puede decir: «Vamos a darles un premio a todos los de la clase»; es muy bonito, pero entonces ya no es

honor. El paso al mundo moderno es el paso del honor a la dignidad. Todos los seres humanos tienen dignidad, y en eso son todos iguales. Sea cual sea la raza, sea cual sea el sexo, sea cual sea la cultura, sea cual sea la tendencia sexual, todos los seres humanos están dotados de dignidad. Yo creo que lo más importante que ha hecho el mundo moderno es adoptar esa idea de dignidad, que es la base de los derechos humanos: puesto que todo el mundo tiene dignidad, todo el mundo tiene que ver respetados sus derechos de primera y de segunda generación. ¿Os acordáis de aquello tan bonito que decía Oscar Wilde? «Hay quien conoce el precio de todas las cosas y el valor de ninguna.» Pero no es lo mismo el precio que el valor. Uno puede saber cuánto dinero vale todo, pero el precio de una cosa no es lo que la cosa vale, porque puede haber cosas y personas que valgan enormemente y a las que no se les pueda fijar ningún precio. El valor de dignidad es el valor más importante que hemos ido conquistando a lo largo de la historia, y todos los seres humanos tienen un valor de dignidad. Por eso las personas no tienen un simple precio, no se puede comprar a la gente, no se puede instrumentalizar a la gente. La gente tiene dignidad, y no precio. Por eso, a mi juicio, lo más importante que se ha dicho en la ética moderna es aquella afirmación kantiana: «Obra de tal manera que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin en sí misma y nunca solamente como un medio.» A la gente hay que tratarla como un fin en sí misma, como algo valioso por sí mismo, que tiene dignidad y que no tiene un simple precio. Aunque el mundo moderno no es el modelo de la dignidad humana. Ya se había hablado de la dignidad antes, pero es en el mundo moderno donde queda clara la idea de dignidad. Todas las personas son igualmente dignas sean cuales sean sus tendencias. La idea de dignidad se construye prescindiendo de la diversidad, prescindiendo de las diferencias.

El segundo paso en la construcción de la igualdad viene en el siglo XIX, cuando se afirma que a los hombres, a los seres humanos, les constituye la diversidad. Tienen distintas tendencias, tienen distintas actitudes, y por eso la igualdad hay que realizarla desde la diversidad. Este es el segundo gran paso. Teniendo en cuenta que todas las personas son diversas, hay que ir con mucho cuidado que la diversidad no genere desigualdades injustas. Hay diversidades –y eso todo el mundo

tiene que pensarlo— que realmente son ilegítimas. Cuando la diversidad de alguien consiste en decir que no tiene ningún inconveniente en eliminar a los otros seres humanos, esto es una diversidad peligrosa. Hay que analizar muy bien cuáles son las diversidades legítimas que son importantes para realizar la igualdad. En ese sentido, la equidad es la virtud que nos lleva a aplicar las exigencias de la justicia teniendo en cuenta que en las situaciones concretas las personas son diversas, y por lo tanto que en muchas ocasiones hay que corregir la norma para poder aplicarla a esa diversidad. Si no, a un alumno que es muy inteligente le vamos a aplicar la misma norma que a un alumno que no es muy inteligente, y al pobre que no es tan inteligente le vamos a estresar enormemente y al que sí que es muy inteligente le vamos a aburrir enormemente. Entonces, el profesor equitativo, que tiene un sentido de la equidad, trata de compensar y corregir las normas de tal manera que pueda igualar a unos y a otros y darles iguales oportunidades. Para eso no solo hace falta la justicia, sino que también hace falta la prudencia, y la equidad es una suma de justicia y prudencia.

Ya lo decía Aristóteles hace muchísimos siglos, y creo que no se ha mejorado. Cuando uno está trabajando con niños que son distintos y tienen distintas aspiraciones, que tienen distintas características, que tienen distintas tendencias, no puede ponerse la venda en los ojos y decir: «Esto vale para todos igual», sino que tiene que quitarse la venda y abrir muy bien los ojos. Un profesor tiene que ser alguien muy prudente y con sentido de la equidad, que esté muy preocupado por realizar la igualdad teniendo muy en cuenta las diferencias.

Para ser un buen profesor hay que tener mucha vocación, para ser un buen maestro hay que tener mucha vocación y desarrollar un conjunto de virtudes, no hay más remedio. Porque si no intentamos ser equitativos, si no intentamos ser justos, si no intentamos ser prudentes, si no intentamos forjarnos el buen carácter de nuestra profesión, entonces me da igual las normativas que ponga el ministro de turno, es exactamente igual, porque dentro de la escuela las cosas no funcionarán bien. Necesitamos personal con vocación, gente que está muy preocupada por realizar la igualdad dentro de la escuela, y para eso es necesario ser equitativo.

Y entonces viene la gran pregunta: ¿y cuál es la meta de la escuela? ¿Cuál es la tarea de la escuela? ¿Qué tiene que hacer una escuela? ¿Cuál es la finalidad de la escuela? Me parece que es muy importante preguntarse, en cada una de las profesiones, cuál es la meta de esa profesión. Yo diría que las metas de la educación –sobre todo en la educación primaria y secundaria, porque estamos en una asociación de maestros– son fundamentalmente tres: educar ciudadanos justos, educar personas que aspiren a la felicidad y educar profesionales responsables y solidarios.

Por una parte, hay que educar ciudadanos justos. Comentábamos que para eso había la asignatura de educación para la ciudadanía –una batalla en la que no voy a entrar para nada, porque estoy aburrida de hablar sobre la educación para la ciudadanía. Sin embargo, lo que es bien cierto es que en la escuela hay que educar a los chicos para que se percaten de que viven en una sociedad, y en una sociedad los ciudadanos tienen que intentar ser justos y equitativos. Y esto hay que ir desarrollándolo desde la infancia, porque la virtud de la comunidad es la justicia, que es la que nos pone en relación a unos con otros.

Pero también creo, y cada vez más, en que hay que educar para fomentar las aspiraciones a una vida feliz, porque cada vez estamos arrojando más la toalla en tener proyectos ambiciosos de felicidad.

A nadie se le puede imponer un proyecto de felicidad, pero creo que sí que se puede espolear a la gente para que se proponga ser feliz más allá del consumismo, el no sé qué y el no sé cuántos... la cantidad de productos no da la felicidad. A lo mejor la cantidad de mercancías no es la que da la felicidad. A lo mejor la felicidad la dan las relaciones humanas, el disfrute de la obra de arte, el disfrute de la belleza. Y eso es lo que hay que espolear, para que cada quien opte por su proyecto de vida feliz, pero que no se contente tampoco con unos valores economicistas, que son los que se están viendo por la calle. Todo esto lo voy a desgranar un poquito más adelante. Me parece importante que la gente tenga profesiones y oficios –cuando los tenga– sabiendo que tiene que ser responsable. Me da igual que alguien repare coches, que sea médico, que sea enfermera; lo que tiene que ser es que si se mete en una profesión sea responsable. ¿Por qué? Porque está al servicio no del hospital, no del taller, sino de personas que se benefician de eso.

Creo que las metas de la educación serían fundamentalmente esas, y por eso las voy a desglosar en los tres ejes de la educación, en los tres puntos que me parecen importantes.

Tenemos que meternos en la cabeza que hay que ayudar a las gentes –y para mí esto es clave– a empoderarse para poder llevar adelante sus planes de vida y poder ayudar a la sociedad en la que viven. Yo creo que una sociedad con gentes que tienen conocimientos es mucho más difícil de engañar que una sociedad de gentes que no saben nada. A mí me parece que tener a la gente en la ignorancia es condenarla a que la engañen continuamente. Hay que educar para que la gente tenga conocimientos y hay que educar a la gente para saber expresarse.

A lo mejor voy a decir simplezas hijas de mi propia experiencia, pero es desesperante –y cada vez más– la falta de capacidad de expresión que tienen los alumnos y de la capacidad de escribir que tienen los alumnos. Yo todos los años lo paso realmente mal para conseguir que la gente exponga en el seminario, porque dicen que les da vergüenza hablar en clase... ¡alumnos que tienen veintiún años! No puede ser que una persona tenga tal cortedad que no pueda hacer una exposición, porque entonces la libertad de expresión se limita enormemente.

La libertad de expresión tiene que consistir también en saber decir, en saber hablar, en saber... Yo creo que los conocimientos hay que darlos, que la gente sepa expresarse, que la gente sepa hablar, y por eso me parece que las asignaturas de ciencias son muy importantes, siempre que vengan muy orientadas desde las asignaturas de humanidades. El que no sabe lengua, el que no sabe historia, el que no sabe reflexionar sobre su propia vida tendrá unos conocimientos científicos que al final no sabrá muy bien qué hacer con ellos, porque no sabrá dónde situarlos. Por eso creo que si yo hiciera una ley haría que las asignaturas de humanidades fueran tan importantes como las asignaturas de ciencias, y que las TIC hay que emplearlas, pero desde la persona que las emplea.

En mis años jóvenes –hace muchos años–, decía El Perich en un libro que a mí me gustó mucho, que se llamaba *Autopista*, aquello de: «Dicen que la velocidad es una cuestión de caballos en el motor. Yo creo que es cuestión de burros al volante.» Me parece muy claro que

hoy podríamos decir: «¿Usted qué hace con las TIC? Pues depende de quién las emplee.» Si las emplea una persona bien formada, que las conoce, que tiene un buen carácter, las empleará muy bien. Si las pones en manos de un desaprensivo, pues será un desastre, porque se dedicará a ir desacreditando gente. Pues, por favor, forme bien a la persona para que sea un buen ciudadano, para que sea una persona con aspiraciones a la felicidad, para que sea alguien responsable que sepa manejar las tecnologías, porque las técnicas siempre tienen que estar al servicio de las personas.

Segundo punto, segundo eje: la aspiración a la felicidad. Uno puede acumular cantidad de conocimientos pero no darse cuenta de que los conocimientos tienen que estar al servicio de llevar una vida feliz. La pobre palabra *felicidad* está olvidada. ¿Sabéis que el día 20 de abril es el día que las Naciones Unidas dedican a la felicidad? ¿Os habéis dado cuenta que eso de dedicar un día a algo es a una causa perdida? Normalmente se le dedica algo a una causa perdida. Se le ha dedicado un día a la felicidad.

Yo recuerdo que hablando en clase de la felicidad, que para los griegos es la clave de la ética –y lo contaba también ayer: ¿para qué sirve realmente la ética?–, pregunté: «¿Quiénes de vosotros queréis ser felices?» Y hubo alumnos que me dijeron que no tenían interés en ser felices. En el fondo todos buscamos la felicidad, pero hemos llegado a depauperarla tanto, en medidas de calidad de vida, en medidas de no sé qué y no sé cuantos, que la gente ya no aspiramos a una vida en plenitud. Y yo creo que hay que mantener esta aspiración para llegar a ser un ser humano en el pleno sentido de la palabra. Hemos confundido esa aspiración a la felicidad con una vida con cantidad de mercancías, con cantidad de bienes, y al final la gente acaba pensando que consumir mucho es lo que puede dar la felicidad.

Alguien me puede decir: «Sí, pero como ahora estamos en una época baja la gente no puede consumir mucho.» Como decían aquellos, es el consumismo: consumismo para comprarse coche, para comprarse una casa... El consumismo, y no. En la asociación que dirijo vino una persona a dar una charla y explicó que tenía un amigo que decía: «A mí me gustaría vivir como antes pero pudiendo.» Con lo cual no sé si hemos cambiado mucho nuestras mentalidades consumistas o seguimos con lo mismo y estamos deseando volver a lo de antes.

Creo que en la escuela es fundamental educar también para que los chicos se den cuenta que no es lo mismo la cantidad de los bienes que la calidad de la vida. Una vida de calidad exige algo más. Cuando se piensa en medidas de calidad, se está pensando en alguien que vive en una ciudad de no grandes dimensiones, o por lo menos que está organizada en barrios, de tal manera que puede acceder a los lugares con facilidad, que puede ir al teatro, que puede ir al cine, que puede contemplar espectáculos, que puede ir a la universidad; eso sería más o menos una vida de calidad.

En educación es importante que transmitamos que la calidad tiene que estar por encima de la cantidad. Pero también es verdad que la calidad ni siquiera es la aspiración a la felicidad a tope. Porque cuando alguien tiene una vida de calidad a veces le molestan las reclamaciones de justicia. Si yo tengo una buena vida y vienen gentes que están en mala situación y tengo que atenderles, la verdad es que me molesto. Las exigencias de justicia molestan mucho a quien ya se ha acostumbrado a vivir bien, a una vida pacífica de calidad, y por eso creo que es necesario el tercer eje, que es la sabiduría moral, que consiste en educar para la justicia y en educar para la gratuidad.

Hay que educar para la justicia, para las exigencias de justicia. Y aquí vendría el tema de la equidad como una parte de la justicia. Los profesores, como los alumnos, tienen que saber ser equitativos, darse cuenta de la diversidad y aplicar lo que sería la exigencia general de justicia a los casos concretos. Y creo que hay una parte fundamental, que sigue siendo imprescindible, que es educar para la gratuidad, porque la justicia se mueve en el terreno de la exigencia, pero la gratuidad se mueve en el terreno de quien no espera nada a cambio. No se trata de un mundo de derechos y deberes, sino de quién está dispuesto a dar aunque a cambio no reciba nada. El terreno de la gratuidad es fundamental para educar, también en la escuela. Saber dar sin estar pensando en recibir. Yo creo que esas son las metas de la escuela. Y yo creo que es en esas metas en las que hay que educar, y empoderar a los alumnos para que puedan llevar adelante esos proyectos, esos conocimientos, esos proyectos de felicidad. Y para eso creo que hay que empoderar.

La palabra *empoderar* es una palabra normal y corriente: resulta que está en el diccionario, y la hemos descubierto porque el pre-

mio Nobel de Economía Amartya Sen en algun momento habla del *empowerment*. En seguida todos nos quedamos diciendo: *empowerment*. Luego lo miras en el diccionario y *empowerment* es empoderamiento. ¿Qué quiere decir empoderamiento? Dar poder a alguien para que haga su vida. No hacerle la vida; darle poder para que haga su vida. Si a mí alguien de una escuela me dijera qué tiene que hacer con los alumnos, les diría que tiene que empoderarles. Tiene que darles poder para que hagan su vida. Como los alumnos son distintos, hay que empoderarles según las capacidades con las que vienen a la escuela, porque hay una lotería natural y una lotería social.

Segun la lotería natural, los niños tienen unas características naturales, que son aquellas con las que han nacido, y evidentemente no tienen ninguna responsabilidad que estas características les hagan ser muy listos o ser muy tontos. Y también hay una lotería social, porque los niños nacen en un medio o nacen en otro. Y los niños vienen a la escuela con su lotería natural y social auestas. Afortunadamente, como sabemos, el cerebro humano es enormemente plástico, y es posible cultivar a las personas. Esa es la tarea de la educación: cultivarles para empoderarles y que puedan hacer su vida. No decirles lo que tienen que hacer, sino darles el poder para que puedan hacer su vida, transmitiéndoles esos valores. Y por eso creo que debe de haber una clase de ética que se centre en los valores que nos parecen más importantes: la libertad, la igualdad, la solidaridad... Estos valores nos parece que son valiosos. Si tú a lo largo de la vida quieres optar por la esclavitud frente a la libertad, pues tú mismo. Pero por lo menos yo te habré transmitido que hemos conquistado la libertad y que nos ha costado mucho, y que queremos conquistar la igualdad, cosa que es muy costosa y que la valoramos mucho, y que nos parece importante la equidad. Y por eso me parece importante hablarlo en algún tipo de asignatura, que por cierto ha desaparecido del programa del futuro.

Empoderar a las personas quiere decir educarlas para que sean excelentes, y lo digo así despacito: para que sean excelentes. Ahora explicaré qué es lo que quiero decir con «excelente» –es decir, para que no sean mediocres. Otros niños tendrán posibilidades porque sus padres acabarán mandándolos al extranjero, acabarán mandándolos a un colegio no sé qué y acabarán situándolos, y a los otros los condenaremos a estar siempre por debajo.

Yo separaría eso del sistema de becas. Las becas son una cosa, todos tienen que poder estudiar con tal de que saquen un cinco, y si no tienen medios económicos se pagan con recursos públicos. Yo ahí no tengo ninguna pega, pero eso es distinto de lo que hacemos nosotros en la escuela, y lo que tenemos que hacer es intentar empoderar a los alumnos peor situados equitativamente para que estén en una posición de la mayor igualdad posible. Creo que decir: «Si vienen en mala situación, que se queden en mala situación», eso es hacerles un flaco servicio.

La ayuda está en empoderarles equitativamente, dándonos cuenta que ese niño necesita unas cosas que no necesitan otros. Aquí entra el tratar de tener en cuenta la diversidad, y por eso el profesor, el maestro vocacional, es alguien que se da cuenta de que este chiquito necesita lo que no necesita el otro. Para eso hay que estar muy atento, hay que tener mucho sentido de la justicia y mucho sentido de la prudencia y mucha preocupación por esa persona, y decir: «Voy a ayudarle para que esté preparado vitalmente para hacer frente a su vida.» Después ya hará su vida como él quiera, pero yo le voy a preparar lo más que pueda para que tenga poder para seguir adelante.

En ese sentido es en el que hay que intentar educar en la excelencia. ¿Qué quiere decir *excelencia*? La palabra *excelencia* yo la entiendo en el sentido que adoptó desde el principio, que es el que daban los griegos a la palabra *virtud*, que se decía *areté* (que significa tanto 'virtud' como 'excelencia'). Todo el mundo se da cuenta que un virtuoso del violín es alguien que lo toca de una manera excelente, un virtuoso del piano es alguien que lo toca de una manera excelente. Si habéis leído la *Ilíada* y la *Odisea* –y el que no las haya leído le recomiendo que lo haga, porque merece la pena–, recordaréis que en la *Ilíada* hay un conjunto de héroes, que son Aquiles, Príamo, Héctor, Andrómaca, Patroclo, y cada uno de ellos es excelente en algo. Aquiles es excelente en que corre por encima de la media; Príamo, que es el príncipe, es excelente porque es el más prudente; Héctor es el más valeroso porque es el comandante de la tropa; Patroclo es un amigo leal, el amigo de Aquiles. Los distintos personajes son excelentes, y son excelentes en algo porque están por encima de la media. A mí me parece muy bonito recordar que, en la *Ilíada*, la comunidad troyana, que es una comunidad reducida, necesita a sus héroes para

sobrevivir. Se necesita que el príncipe sea prudente, se necesita que el jefe de la tropa sea valeroso, etcétera. Se necesita la excelencia de cada uno de ellos, porque si no Troya hubiera perecido –aunque al final acabó pereciendo igualmente porque Ulises, que era excelente en astucia, fue más listo.

Cuando los griegos cantaban las gestas de los poemas homéricos, de Aquiles, de Príamo, etcétera, hablaban de las gestas y admiraban a los héroes. Y lo hacían no tanto porque estuvieran por encima de la media como porque servían a la supervivencia de la comunidad, de la sociedad; su excelencia era fecunda. No era una excelencia para ellos, para ser perfectamente empleables, adecuables, para conseguir un excelente puesto de trabajo por encima de todos los demás.

¿Por qué les recordaba, la comunidad? Porque gracias a ellos la comunidad sobrevivía, porque su excelencia servía a la comunidad. Yo añadiría una pequeña matización: en el mundo griego, la excelencia consistía en estar por encima de la media, pero yo creo que en estos tiempos democráticos la excelencia tiene que consistir en competir con uno mismo para sacar lo más que se puede de las propias posibilidades. Creo que cada uno de nosotros tiene que ser excelente compitiendo consigo mismo, porque cuando alguien no intenta ser excelente tampoco puede ayudar a los demás. Y por eso podría poner una gran cantidad de ejemplos de gentes que son excelentes en lo suyo, pero que en vez de utilizar esa excelencia para su beneficio, que sería la manera neoliberal de entenderla, entienden que esa excelencia es competir con uno mismo para ponerla al servicio de otros.

Esas gentes que nos están hablando de una economía del bien común, de una banca ética, etcétera, no son gente que no sabe nada de eso, porque si no sabes nada de eso estás diciendo una tontería y condenando a la gente a desgracias sin cuento.

Cuando uno intenta competir consigo mismo y ser un excelente maestro y se preocupa por saber, por aprender, por tener, y cuando alguien quiere ser un buen médico, una buena enfermera, un buen juez –la profesión que sea–, puede hacerlo en su beneficio: es una manera de entenderlo, y entonces a uno lo que le interesa es ser competitivo y desplazar a todos los demás. Esa es la gran idea de la competitividad, entendida como «Yo desplazo a todos los demás y me quedo el primero».

En el podio solo hay tres lugares: el primero, medalla de oro; el segundo, medalla de plata; el tercero, medalla de bronce, y luego, todos los demás, que no se suben al podio. Esa es una manera de entenderlo.

Otra manera de entender la excelencia es la que yo estoy proponiendo, tomándola del mundo griego y matizándola en el sentido de no competir unos con otros, sino de competir uno consigo mismo para tener las mejores posibilidades, para poder hacer frente a la vida con otros.

Entendiéndolo así, para acabar diría lo siguiente: en los últimos tiempos mi grupo y yo hemos llevado adelante un proyecto de neuroética en el que tratamos de estudiar cuestiones de neurociencias, viendo cuáles son las bases morales y las bases cerebrales de la conducta.

Hemos descubierto varias cosas, aunque no es un descubrimiento únicamente nuestro –porque lo hemos descubierto junto con otros, evidentemente–, pero es muy importante.

¿Cuál es nuestro descubrimiento? Que, como dice uno de los capítulos de *Para qué sirve la ética*, hay que pasar del egoísmo estúpido a la cooperación inteligente. Suele entenderse que la racionalidad de los seres humanos es maximizadora, que cada uno de nosotros, cuando toma una decisión, intenta maximizar su beneficio. Esta es la idea que ha tomado la racionalidad económica y que ha llevado a todo lo demás. Esta es la base de una sociedad egoísta: si los seres humanos maximizamos nuestro beneficio, cada uno tiene que buscar su bien.

En una sociedad individualista, cada uno maximiza su bien, y la competitividad –desalojarnos unos a otros del mercado– es la única relación que podemos tener unos con otros. Si somos individuos aislados que cada uno intenta maximizar su beneficio, lo que intentamos es desalojar a todos los demás. Esa es la idea de competitividad neoliberal con la que yo no estoy de acuerdo, entre otras cosas porque es falsa. Los seres humanos no somos individuos aislados, somos seres sociales, y los estudios de neurociencias están demostrando cada vez más que el cerebro humano es social. Los seres humanos somos personas en sociedad, no individuos aislados. Una madre cuida a los hijos, el padre también cuida a sus hijos, y cuando el padre o la madre pierden a sus hijos se sienten verdaderamente desgraciados. El cuidado mutuo es lo importante.

Pero, además, cada vez se va viendo más que nuestras sociedades han progresado gracias a la cooperación: no gracias al egoísmo estúpido, sino gracias a la cooperación inteligente. Parece ser que la humanidad, desde aquella época de los cazadores recolectores de hace muchísimos siglos, vivíamos en comunidades pequeñas que necesitaban sobrevivir, y la manera de sobrevivir era ayudarse unos a otros defendiéndose de los que venían de fuera. Desde entonces se nos han ido quedando una serie de normas en la cabeza que destacan la necesidad de la ayuda, de la cooperación, para poder seguir adelante. La cooperación inteligente es lo que ha llevado a las comunidades a sobrevivir.

¿Os acordáis de lo que decían los viejos artistas del apoyo mutuo? Las sociedades que han sobrevivido son las que viven del apoyo mutuo. Cuando alguien intenta entrar en conflicto con todos los demás, todos los demás están buscando destruirse. Cuando uno genera enemigos lo que buscan es destruirse. La cooperación es lo que nos constituye, por eso decía Thomas Herold que nunca veréis a los chimpanzés llevando juntos un árbol. Los seres humanos sí que tienen capacidad de cooperar. La cooperación inteligente es lo que ha llevado a progresar, como decíamos antes al hablar de la excelencia en la *Ilíada* y Troya. Quienes cooperan tienen más posibilidades de sobrevivir. La idea del neoliberalismo individual, del egoísmo maximizador, es falsa: lo que hay que potenciar es la cooperación, y no la competitividad. Lo que propongo para la educación equitativa es tratar de alcanzar las metas de la educación no a través de la competitividad sino a través de la cooperación. Es muy difícil, por una parte porque los recursos son escasos, y por otra porque no siempre tiene uno posibilidades en el aula de organizarlo todo como quiere.

¿Hay que conseguir que la gente sea excelente? Mi respuesta es sí. En el sentido en el que he entendido la palabra *excelencia*. ¿Es importante que la gente no sea mediocre? Por supuesto, en el sentido en el que he hablado de *mediocridad*. Creo que la gente tiene que intentar empoderarse solidariamente con otros a través de la cooperación y no a través de la competencia descarnada. Una sociedad de gente que compite y intenta quitarse a unos y otros de encima es una sociedad de enemigos que tiene pocas posibilidades de sobrevivir. Una sociedad en la que la gente coopera y trata de conquistar solida-

riamente la libertad tiene muchas más posibilidades de prosperar, y en ella cada uno sale ganando más y cada uno puede ser excelente. No porque intente eliminar a los demás, sino porque unos y otros se ayudan a serlo. No es fácil, porque la mentalidad que está siempre vigente es la de la competitividad, la de la competencia, la de tener un podio donde solo caben tres y además uno tiene que estar arriba de todo...

Alguien me hablaba de los juegos. Hay juegos competitivos y juegos cooperativos, y la gente está muy acostumbrada a los juegos competitivos, en los que lo que gana uno lo pierden los otros, y se piensan que jugar quiere decir: «Yo gano, tú pierdes.» Y la gente piensa que en la vida es igual: yo gano y tú pierdes. Creo que hay que jugar a juegos cooperativos, en los que todos ganan, y entiendo que la escuela debería educar para esos juegos cooperativos, forjando el carácter de personas que sean excelentes –excelentes en justicia, excelentes en equidad, excelentes en prudencia–, que compitan consigo mismas y adquieran todo eso de una manera cooperativa, dándose cuenta que las propias capacidades le hacen falta a la gente. Cuando alguien está pensando únicamente: «Bueno, es que estas son las normas del hospital», «Estas son las normas de la escuela», «Estas son las normas de la universidad», así no vamos a ningún lado.

Usted tiene alumnos que son personas, usted tiene pacientes que son personas, usted tiene ciudadanos que son personas. Todo tiene que estar al servicio de las personas. La clave son las personas, que son las que tienen que estar empoderadas. Lo inteligente es tratar de prosperar de una manera cooperativa, intentando ser mejores en ese sentido para poder prestar mejores servicios. Voy a hacer una pregunta tonta: ¿si hubiéramos intentado ser excelentes en ese sentido durante mucho tiempo, tendríamos ahora la crisis que tenemos? No es que no pueda venir la enfermedad, no es que no pueda venir la muerte –por supuesto, no lo tenemos todo dominado, claro que no–, pero si nuestro carácter intentara ser un carácter excelente y cooperativo haríamos frente a la muerte mucho mejor –y a la enfermedad, a la tristeza o a la desgracia– que con una sociedad en la que lo único en lo que estamos pensando es en la competencia descarnada y en un individualismo que es falso.

Los seres humanos no somos individuos, sino personas sociales que nos hacemos unos con otros, y por eso cuando vivimos esta otra situación sencillamente estamos mal. Y luego viene la crisis y la gente se pregunta qué ha pasado: lo que ha pasado es que ustedes no han explotado lo mejor de la humanidad. Por eso entiendo que las metas de la educación son las que he comentado, que el buen profesor es el que intenta ir forjando ese carácter equitativamente y que la escuela tiene que respirarlo, y lo que no se puede hacer es que digamos una cosa y hagamos justo lo contrario. Si los chicos lo que ven es que en la clase se dice eso pero luego la escuela no respira ese ambiente, se acostumbran a pensar que lo que hay que hacer es decir una cosa y hacer otra, que es lo que nos está pasando desde hace muchísimo tiempo. Por eso creo que el mejor camino para realizar la igualdad es pasar del egoísmo estúpido a la cooperación inteligente, y todavía más: al reconocimiento de lo que vale por sí mismo, que son las personas, que tienen dignidad y no tienen un simple precio.

A las personas no se las puede instrumentalizar. El alumno no es una excusa para que haya escuelas, el paciente no es una excusa para que haya hospitales... eso no puede ser así. Los seres humanos no pueden ser instrumentalizados porque tienen dignidad.

Recrear l'escola des del potencial dels contextos i dels infants

Jacqueline Moll

Directora de currículums del govern del Brasil

M. Carmen Silveira Barbosa

Professora de la Universitat de Rio Grande do Sul

Desde siempre he trabajado con las cuestiones de la enseñanza pública, con las cuestiones de reeducación de las personas jóvenes y personas adultas y en temas de enfrentamiento a las profundas desigualdades de la educación brasileña. Las profundas desigualdades de la historia brasileña reflejan las desigualdades de la sociedad brasileña. Siempre digo que la escuela no puede ser algo cerrado en sí mismo, sino que es lo que es la sociedad que está en su entorno.

Es un tema muy hablado, el de la violencia en la escuela. La violencia en la escuela es la violencia que está fuera de la escuela. En la escuela se concentra porque la gente convive por más tiempo.

Brasil es una sociedad que fue constituida a partir de la invasión de los portugueses, en el siglo xv o xvi; los indígenas brasileños sufrieron

la misma mortalidad que los indígenas de Latinoamérica, de Centroamérica, de México, de Perú, territorios conquistados por los españoles. Con los colonizadores vienen los esclavos africanos, y durante prácticamente cuatro siglos enteros no hay ninguna política social, de enseñanza, de sanidad, de cultura, de nada: el Estado brasileño ha funcionado siempre para grupos muy pequeños de la población, para los de arriba.

El siglo xx es muy distinto, porque tuvimos la proclamación de la República en 1889 y la liberación de la esclavitud, pero la estructura del Estado, la estructura de la sociedad, se mantuvo del mismo modo durante todo el período. En Brasil nunca hemos tenido un sistema de castas como en la India, pero dentro de sus habitantes sí que hay una estructura simbólica de castas. Creo que en Latinoamérica pasa lo mismo.

Los de arriba, que se creen los de la lotería natural, como decía Adela en una charla maravillosa, y que tienen la lotería social, se creen más merecedores de los derechos que todos los demás.

Cuando el presidente Lula hace el discurso de investidura de su segundo gobierno, el gran desafío que tenemos en Brasil es que la oportunidad substituya el verso. Porque la gente era una sociedad muy acostumbrada a un funcionamiento determinado: había quien llegaba a la escuela e iba a la universidad, pero la gran mayoría de la población no llegaba a la escuela, y los que llegaban tampoco conseguían seguir, de modo que teníamos una pirámide muy fuerte. Hasta los años setenta u ochenta, de cada 100 alumnos, menos de 30 llegaban a la educación secundaria. Era una sociedad estructuralmente muy fijada en la desigualdad. Así que no es poco lo que pasa en Brasil en estos momentos, las manifestaciones que han venido junto a las copas de las confederaciones, en primer lugar para mostrar de forma clara la posibilidad de que la gente se manifieste públicamente. Y la democracia que tenemos, y la gente pidiendo más y más. También nos da la clara sensación que estamos consiguiendo romper con lo que era irrompible hasta hace poco tiempo.

Hace menos de un año aprobamos en el congreso nacional una norma que llamamos la ley de «las cortas» para la universidad. Por primera vez, a partir de ahora, el 50 por ciento de las clases de las universidades públicas, que son las mejores del país, serán para ni-

ños que hayan estado en la escuela pública, cosa que hasta ahora no pasaba.

En Brasil el régimen militar fue muy fuerte, y destruyó lo poco que teníamos de educación pública y valoró muchísimo la educación privada. En esa época el país se industrializa más y más y los presupuestos para educación disminuyen, al mismo tiempo que mucha más gente accede a la enseñanza porque es necesario para cubrir los puestos de trabajo. No con el objetivo que las personas se desarrollaran plenamente para que las virtudes... no, para que la gente pudiera servir mejor al capital.

Ahora hemos tenido un cambio; estamos haciendo cambios fuertes en la sociedad. Por ejemplo, la ley que acabo de señalar, que establece que la mitad de las plazas de las universidades públicas sean para jóvenes que vienen de la enseñanza pública; eso es una mejora muy estructural.

En los últimos tres años también hemos tenido un movimiento muy fuerte de gente que estaba abajo de todo, en términos de clase social, que ascendía hacia las medianas, por el aumento de riqueza, la posibilidad de consumo. Eso es bueno, pero también es un problema, porque si haces una mudanza fuerte de la sociedad, mucho más basada en el consumo, ¿qué pasa con los valores de la vida? Es verdad que en tres años no hemos conseguido mejorar los servicios de sanidad y de salud públicas para toda la población. Tenemos un foco muy fuerte en las capas populares. Y las capas medianas, que pagan los impuestos, reclaman con razón porque no tienen el acceso a los servicios públicos que vosotros tenéis en las sociedades europeas. Por más crisis que tengáis en estos momentos, en los países europeos se han establecido unos mínimos tan fuertes que es difícil que vuelvan atrás. De hecho vuelven, sabemos que están volviendo atrás, pero hay una calidad.

Cuando hablamos de pobreza o de miseria, aquí no hay nada parecido a lo que tenemos allí. No hay nada. En los años noventa, cuando hacía parte de mis estudios de doctorado, viví más de un año en el barrio de Sant Antoni, aquí en Barcelona, y pasaba mucho por el Raval. Y me decían: «Mira, ahí está la miseria», y yo respondía: «Si ésta fuera la miseria de Brasil estaríamos muy bien.» Brasil es una sociedad con desigualdades históricas muy fuertes y estamos haciendo

cambios muy fuertes, también. Pero ya sabéis que después de once años de gobierno de un grupo político hay cambios internos, y para permanecer en el poder debe llegarse a acuerdos. Hablamos de un país que tiene desafíos muy grandes en la educación básica, en la educación escolar.

Creo que para que los cambios puedan hacer su papel, sobre todo entre las nuevas generaciones, hay que centrarse más en la educación y menos en la escolaridad. Hay que tener las garantías de la institucionalidad, de que se le destina un cierto presupuesto público, pero hay que centrarse más en la educación y menos en la educación escolar en sentido estricto. Hablamos de la educación integral.

Cuando hablo de esa sociedad pienso en Hannah Arendt, que a pesar de sus muchas contradicciones tenía un pensamiento que desde mi punto de vista es muy revolucionario para reflexionar sobre los desafíos complejos que tenemos hoy. Arendt dice: «La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo bastante para asumir la responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina, que de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los jóvenes, sería inevitable.» Esto no es fácil. Hay otras frases de ella que nos interpelean: «Durante la crisis que hubo en todo el mundo ¿cuáles fueron los aspectos que hicieron que se revelara una crisis educacional que provocó que durante décadas se pudieran hacer cosas en contradicción tan flagrante con el consenso?» o «¿Qué podemos aprender de esta crisis acerca de la esencia de la educación?», no en el sentido de que siempre se puede aprender de los errores o que no se debe hacer más sobre el papel que la educación desempeña en toda la civilización.

Y esta frase me gusta: «Sobre la obligación que la existencia de niños impone a toda sociedad humana.» Esto desborda los muros, las paredes de la escuela. Hace que la escuela sea una institución necesaria para los cambios que tenemos que hacer en la sociedad, pero para hacerlos todos sabemos que tenemos que cambiar la escuela. Y eso no es fácil, porque la escuela bebe de la cultura de su entorno.

Cuando se habla de una escuela muy ideal, yo pienso: «Imagínate que los maestros vienen de Marte y de Venus.» Y no: son hombres y mujeres que tienen los prejuicios de una sociedad como la nuestra, que tienen una historia, que tienen tradiciones... entonces, eso creo que es la idea central: la obligación que la existencia de niños impone a toda sociedad humana.

Durante muchos años estudié la ciudad educadora, la idea de cómo organizar el territorio para que éste converja con la agenda de la formación de los niños y jóvenes, y hemos puesto esto en práctica en la política de educación integral que estamos construyendo en estos momentos. Paso rápidamente a algunos datos de la sociedad brasileña. Vosotros vivís en una sociedad que tiene 50 millones de personas. Nosotros vivimos en un país con casi 191 millones –estos datos son del 2010, seguramente ya somos 191 millones–: 160 millones viven en las zonas urbanas y casi 30 viven en zonas rurales. El cambio de la vida en el campo a la vida en la ciudad es de los años cincuenta, sesenta, setenta, cuando la gente vino sin que las ciudades se estructurasen para recibirla. En Brasil hay aún una estructura gregaria muy pesada. Como en todos los lugares del mundo, la población está muy concentrada en las ciudades, y las ciudades no tienen la estructura para que toda esta gente viva. Una de las gestiones importantes que hay que hacer por la gente en Brasil es la movilidad urbana. El transporte es caro, y no tenemos políticas de gratuidad como las que tenéis aquí para los niños hasta los catorce años.

Brasil es un país continental con 27 autonomías, 27 estados. Cada estado es un país, no tiene la autonomía de un país pero sí que tiene costumbres propias; en lengua portuguesa se dice que en todos los sitios hay siempre acentos propios, pues cada autonomía tiene sus acentos. De forma que es un país muy diverso, muy desigual; por eso decía para mí que la charla de Adela ha sido un regalo. Un estudio de un sociólogo que vive en Brasil que se llama *La aventura de los acentos*, publicado por la Universidad de Coimbra, dice que tenemos derecho a ambas cosas: a la igualdad, cuando la desigualdad nos oprime, y a la diversidad, porque la homogeneidad nos oprime de la misma forma. Son dos conceptos que precisan andar juntos.

Somos 93 millones de hombres, y 96 millones de mujeres, siempre más concentrados en las zonas urbanas, y las personas alfabetizadas de diez años y más son el 90% del total. Resulta que tenemos solo un 10% de analfabetos, cuando en la década de los años treinta el porcentaje de población alfabetizada era únicamente del 20%. Esto es fruto de un trabajo permanente, que ha permitido que especialmente de los años cincuenta para acá la caída haya sido más acentuada. El analfabetismo se concentra en las zonas rurales, en el campo, y aquí

tenemos una asignatura pendiente, porque encontramos muchas dificultades para asentar las políticas de educación en el campo.

Una cosa muy importante es que desde 2009 hemos ampliado la escolarización obligatoria de forma que ocupe de los 4 a los 16 años; hasta este momento iba de los 7 a los 14 años, y antes de eso durante décadas no hubo ningún sistema educativo. Esta ampliación implica más presupuestos para las escuelas, la construcción de más escuelas, y que el gobierno federal se implique más con la educación infantil y con la educación secundaria. En Brasil una generación entera nunca ha tenido acceso a la educación, y ahora hay estudios que nos indican que hay niños de 10, 11, 12 años que ya tienen mucha más escolaridad que sus padres, y sobre todo más que sus abuelos.

Nuestro sistema educativo está dividido en las siguientes etapas: de 0 a 3 años, educación infantil; de 4 a 5, preescolar; de 6 a 14, educación fundamental, y de 15 a 16, educación secundaria. La perspectiva es crear una escuela de la infancia, que la educación infantil entre en la enseñanza fundamental. Hay la creencia que cuando empieza la educación fundamental se acabó jugar: ahora va en serio y se acabó cuidar a los niños y niñas. Pero hay que cuidarlos siempre, en todos los niveles educativos. A los jóvenes se los ha de cuidar siempre, porque hay un distanciamiento con la familia. Los juegos tienen que estar en la escuela, debe haber un cambio de mentalidad. Para muchos a los seis años los niños han de dejar de jugar, de brincar, y han de sentarse delante de la pizarra para hacer los ejercicios.

Cuando subió Lula a la presidencia se amplió mucho el fondo para financiar la educación fundamental, con la idea de compensar las desigualdades entre los estados y los municipios. El gobierno anterior había apostado fuerte por la educación de los 7 a los 14 años y había olvidado todo lo demás, pensando que la educación de los adultos no era necesaria porque ya estaban en el mercado laboral. Este es un tema pendiente. En Brasil hoy hay cincuenta millones y medio de matrículas, un número muy grande, y el desafío sería muy mayor si incorporáramos a todos los adultos que no han tenido derecho a la educación escolar, que al menos son seis millones.

Aún así, hemos avanzado mucho en políticas sociales. En la gestión cotidiana de estas políticas no hay ninguna ingerencia internacional, el país retoma un proyecto propio. Desde dentro del ministerio es-

tamos haciendo muchas asesorías junto con otros compañeros, hay algo muy vigoroso de una relación interna del país.

Tenemos 192.676 escuelas, pero se mantiene un problema muy grave, y es que aún se cierran escuelas rurales. Con las escuelas del campo, queremos hacer un cálculo para cada centro. La escuela rural es un referente para todos: se celebran matrimonios, las elecciones, son el espacio donde trabajan el juez o los sindicatos, donde se administran las vacunas... Si se cierra una escuela se empieza a expulsar a la gente que vive alrededor, se pierde la referencia. Aquí tenemos un problema muy grande, a raíz de las fuertes disputas entre las multinacionales y los movimientos indígenas y de los sin tierra... En el campo hay 74.000 escuelas, mayoritariamente en el sudeste, donde tenemos 52.000.

Aparte de esto, hay una tradición a la que siempre debemos enfrentarnos. En toda Latinoamérica se ha recorrido un camino muy tortuoso en las políticas públicas: las estructuras de Estado piensan las políticas por encima de los que las van a vivir. En estos ocho años y medio que he estado en el gobierno siempre he intentado hacer las políticas hablando con la gente que hace las políticas.

Como directora del currículum me preguntan: «¿Dónde está el currículum?», porque quieren una lista concreta. Pero el currículum se hace en la cotidianidad de las escuelas. Cuando hablamos de las condiciones concretas, materiales, de las escuelas –que no tienen agua, que no tienen luz, que no tienen Internet, que no tienen nada– hablamos del currículum, de un currículum oculto que enseña a la población que esta gente vale menos. Porque los hijos de los terratenientes, los hijos de los que tienen más, van a escuelas donde hay de todo. En estos momentos estamos escribiendo los derechos de aprendizaje y desarrollo de los niños y de los jóvenes. Queremos hacer un gran debate con la sociedad, con las escuelas, con los padres, con los maestros, para decidir cuál es el capital de saberes, de experiencias, que todos los niños tienen derecho a recibir en la escuela, y qué condiciones tienen que darse para que todas estas experiencias y saberes puedan desarrollarse en la escuela, contrariamente a lo que se ha hecho durante muchos años, en los que se decía: «Hay que aprender esto», independientemente de las condiciones de cada escuela. Además, queremos aumentar el tiempo que se dedica a la escuela,

porque las cuatro horas actuales son muy poco y hay muchos niños que no tienen acceso a nada más.

Para que este derecho a la educación para todos venga acompañado de la calidad necesaria creo que nos haría falta una década o más. Pero se hace camino caminando. En estos momentos hemos aumentado las plazas de educación infantil en 1,4 millones desde el año pasado, y no ha sido porque el Espíritu Santo haya inspirado a los políticos, sino porque ha habido una ilusión muy fuerte. El gobierno federal jamás se había metido en el tema de la educación infantil, y ahora tenemos un gran proyecto de construcción de escuelas de educación infantil, un gran plan de formación de maestros –y también de formación continuada, de formación después de su formación–, y estamos retomando la formación de maestros en la enseñanza secundaria.

Esta ley es importante porque crea marcos, y hará que la mudanza ocurra. Desarrolla responsabilidades de los gobernantes sobretudo en las mudanzas.

En la enseñanza fundamental ha bajado el número de niños. En Brasil han disminuido los nacimientos, y esto es una cosa nueva para nosotros.

Hay otro dato importante, y es la trayectoria más continua de los niños en la escuela; hay menos reprobaciones. Las reprobaciones son un signo de clase, hay muchas más reprobaciones de niños de clases populares, siempre con el prejuicio que su familia no les acompaña.

En mi libro *Los tiempos de la vida y los tiempos de la escuela* hablo de cómo hay niños que están invisibles en la escuela: no los miran a los ojos, no pronuncian su nombre y después dicen que no ha aprendido nada. El niño no ha aprendido nada porque no se ha visto que estaba ahí. Entre nosotros hay un prejuicio: es como si las castas estuvieran metidas en la cabeza de la gente, por eso la formación es tan importante. En el sistema educativo tenemos una pirámide muy grande. Son pocos los que llegan a la universidad, y necesitaríamos mucho más apoyo del Estado para que pudieran llegar arriba muchos más. Aquí tenemos un gran desafío. Por ahora, ha crecido un poco la educación profesional.

Voy a hablar sobre el estado de Piauí, un estado muy pobre que ahora, haciendo un esfuerzo muy grande, empieza a desarrollarse.

En el año 2011 tenía una frecuencia de escolarización del 99% de los niños de seis años, por encima de São Paulo, que es mucho más rico, y de otros estados. En Piauí hay muchos incentivos para asistir a la escuela, hay recursos, y el resultado es que la proporción de niños de 12 años que tiene concluida la enseñanza fundamental llega al 99%, frente al 57,5 de otras autonomías. Este 57,5% significa trayectorias rotas, discontinuas. Tenemos becas para las familias más pobres, pero aún así no terminan.

Hay obligatoriedad de la enseñanza pero no hay permanencia, no se concluye, muchos repiten curso pero no terminan. Piensen cuántos niños se van. La enseñanza secundaria concluida es del 31,5%. ¿Dónde se quedó la gente? Se quedó por el camino. Se quedó en trabajos siempre muy precarios, y con una vida muy precaria. Con poco acceso a la cultura, a la posibilidad de conocer el mundo. Esto pasa porque hay algo muy fuerte, congénito, que hay que quebrar en las cabezas de los maestros, de los gestores y de la sociedad como un todo.

Un papá y una mamá de clase media no se conforman con eso. Su hijo no está para reprobar, está para ir a la escuela, y si es necesario buscan un maestro particular para que el niño haga algo más, hablan con el director de la escuela, etcétera. Pero los papás de las clases populares piensan que, como ellos no tuvieron nada, «ya le han dado mucho a mi hijo». Unos niños y otros no tienen las mismas condiciones. Aquí tenemos un gran desafío material, y aunque tiene que mejorar todo, el principal desafío es el prejuicio que tienen las personas de arriba en relación con las de abajo, y las de abajo en relación consigo mismas. Solo la participación social, solo la organización popular, cuida eso.

Yo estuve muchos años conviviendo con gobiernos en quiebra, y en aquel momento los jóvenes no tenían dignidad. Ahora no aceptan que el maestro les diga «eres tonto». Esto pasa mucho. Esta violencia no es una violencia de pegar (aún se pega, pero no como se pegaba) pero es violencia simbólica, y afrontar este problema en las escuelas públicas es un desafío del cual nunca, ningún día de trabajo, me olvido. En Brasil la escuela es una escuela importada de otra cultura, y en ella los niños de la calle se sienten extraños, son extranjeros. Y es por eso que es necesario cambiarla mucho para que los niños encuentren un sitio en esta escuela.

Incluso para los niños de las clases media y alta es aburridísima. En su caso la escuela es más disciplinada, y los niños y niñas son más respetados por los maestros, pero el modo no funciona. Y nosotros estamos en esto. Yo acostumbro a decir que lo queremos «todo, al mismo tiempo y ahora», porque hay que modificar la estructura material, hay que trabajar las carreras, el sueldo de los maestros, hay que cambiar las metodologías, hay que cambiar las cabezas de las personas. Y hay que hacer un movimiento conjunto. Por eso me gusta tanto estar en la escuela de verano, por esos movimientos. La gente no se implica sola, no hay un hada que haga «clic» en su cabeza. No. Hay que reflexionar. Y yo creo que las categorías de Paulo Freire –conseguir conversación, diálogo– son las categorías con las que tenemos que trabajar. Debemos centrarnos en las líneas horizontales de formación de maestros. La universidad no puede resolver los problemas de la educación básica porque es parte de los problemas de la educación básica, pero sin la universidad no podemos andar. Hay que estar juntos, y la educación integral debe hacer un camino muy fuerte; la universidad tiene que trabajar con las escuelas, con los maestros.

Este es el cuadro que tenemos.

Me parece importante comentarlo, porque hay un desafío. No podemos redactar una ley que diga: «El lunes, todos en la clase que corresponda a su edad.» No. Tenemos que caminar para que haya una diferencia en el modo de recibir las clases populares en la escuela, y creo que el proceso está en marcha. No creo que no se haya hecho nada, ni que se ha hecho todo; estamos en marcha y afrentando las contradicciones podremos avanzar.

Sobre la construcción de la educación integral apuntaré dos notas importantes. Primero, trabajamos muy fuerte para cambiar los horarios de las escuelas. En Brasil tenemos solo cuatro horas en la escuela: menos que Chile, menos que Uruguay, menos que Argentina. Y de hecho no son cuatro horas. En el principio de la enseñanza secundaria –los niños a partir de los once años–, la escuela se organiza en disciplinas llamadas «materias», y cada una de las clases es de cincuenta minutos. Entra maestro y sale maestro, entra maestro y sale maestro. Llama a los niños, anota su presencia, mira los deberes de la casa y hace la revisión. Y hecho esto tiene quince minutos para decir

algo nuevo, para preguntar algo a los niños... tenemos un modo de organizar el tiempo que está completamente equivocado.

Los pequeños aguantan mejor la escuela. Les gusta más, porque tienen algún espacio de juego, algún espacio de arte, pero a medida que van creciendo la escuela se torna un peso muy fuerte. Por eso tenemos el desafío de ampliar y reinventar el tiempo cotidiano en la escuela.

Para mirar hacia el futuro tenemos que mirar atrás. Y ahí tenemos a Dewey, a Freinet y al propio Piaget cuando habla de para dónde va la educación. Y habla de eso, de la idea que la escuela debe volver a tener sentido, estar ahí. Los niños deben vivir los unos con los otros, tener proyectos comunes de aprendizaje. Yo estoy muy implicada con las ideas de trabajar con una pedagogía por el trabajo, y no para el trabajo. No hay que formar al niño para el trabajo, no; hay que organizar las clases y las escuelas para que sean más vivas: tener bichos en la escuela, tener jardines en la escuela, tener huertos en las escuelas. Y con el programa «Más educación» estamos haciendo esto.

Claro que todo esto presupone trabajo lectivo de los maestros. Hay maestros extraordinarios, pero la escuela es un espacio de trabajo lectivo. En Brasil en las escuelas pasamos el tiempo, y si una persona quiere que enseñen a su hijo tiene que pagar para que alguien vaya a su casa. No, hay que potenciar el trabajo lectivo e implicar a la comunidad en todo esto que estamos hablando los papás, las mamás. Pero la comunidad no se implica, y es muy difícil hacerlo. La escuela tiene unos muros muy altos, simbólicos, para aislar la escuela de la comunidad. El camino al revés. Si la escuela no se hace para la comunidad, si este maestro no es reconocido por la comunidad, la cúpula, la transición, lo que pueda aportar la comunidad, andaremos poco, porque andaremos dando vueltas a los estándares internacionales y todo eso y la escuela no será vivencial. Yo pienso en la escuela como comunidad de convivencia. Aquí hay una experiencia importante en las comunidades de aprendizaje. No sé cómo va eso hoy, hace muchos años que lo voy conociendo, pero esa idea de organizar el territorio, su gente y los espacios del territorio para que los niños puedan ir y venir... Creo que eso nos lleva a la segunda de las notas que quería apuntar. La primera era ampliar, aumentar, reinventar el tiempo diario de una escuela.

La segunda nota es esta: queremos ampliar espacios, transformar espacios en territorios. Tenemos un autor muy importante en Brasil, biógrafo, llamado Santos, que se movió mucho por Europa, por África, y habla de cuando el espacio se transforma en territorio, de cuando la gente se implica. Estamos construyendo la política de educación integral con base en eso. Incluso con base en relaciones intersectoriales, en la idea de que las bases políticas públicas tienen que conversar entre sí, y para mí eso es vital. Porque la política de salud pública, de cultura, de deportes tienen que conversar entre sí.

En Brasil tenemos los grandes pensadores de educación de Latinoamérica, aunque hablemos poco de ellos. Paulo Freire es el más conocido –aunque hay otros–, y dice que ante esa escuela verbalista, propedéutica, antidemocrática, cada vez más superpuesta a su comunidad, nosotros propondremos otra escuela, centrada en la comunidad y formadora de hábitos. Se necesita una educación integradora, con tiempo para formar los hábitos. Me parece un poco profético: en 1959, cuando nadie hablaba de esta escala, de la comparación entre países, escuelas, Freire dice que la escuela debe dedicarse a la formación de hábitos, de vida, de comportamiento, de trabajo, de relación moral e intelectual.

Creo que eso tiene fuerza: la escuela como espacio de convivencia. Desarrollar la actividad intelectual es lo central en la escuela, pero esa actividad intelectual solo servirá si tiene sentido para los niños. No es para tener un trabajo mejor, es para aprender el mundo donde estoy metido, reconectar el sentido de la escuela para nuestra civilización. La escuela en su origen se potenció porque se estaba industrializando el mundo, y los trabajadores venían del campo y no tenían los saberes necesarios. Y eso empeoró cada vez más, porque una escuela así es cada vez más utilitarista. Siempre me interpelan con esto en Brasil: la escuela tiene que enseñar cosas útiles a los niños, lo que sea necesario, y lo necesario es siempre útil, y establece diferencias en las personas. La escuela tiene que construir el hábito –ejemplifico– de leer, de hablar, de charlar, de oír al otro, de construir esa contraposición de pensamiento entre nosotros, sin pegar porque no concuerda con nosotros o con lo que digo yo. Construir eso sirve para conseguir la profundización de la democracia. Hay una relación muy fuerte entre la calificación de la educación y la calificación de la democracia.

Teixeira fue un gran pensador muerto en el 71; hoy hay un proceso abierto que busca esclarecer la verdad y clarear los hechos que rodearon su muerte, sucedida en tiempos de la dictadura militar. Fue un hombre que pensó mucho en una escuela para todos, y decía: «No es posible que en Brasil la escuela sea tan distinta para la gente de las diferentes clases sociales. Todos los estudios de verdadera y auténtica formación para el trabajo –trabajo intelectual, científico, técnico, artístico, material...– difícilmente pueden ser hechos dedicándose a ellos a tiempo parcial, ese tiempo de cuatro horas; difícilmente pueden ser hechos en periodos de una clase. Además de eso, [se trabaja] con claros periodos de estudio individuales en vez de con abundancia de libros, largos periodos de práctica en laboratorios, clases de ambientes, y largos periodos de convivencia entre los que se están formando y los maestros.» Esta es la idea, y está muy vinculada a los derechos –al derecho del maestro, por ejemplo, de estar en una sola escuela, sin que tenga que trabajar en muchas para juntar el dinero necesario para poder vivir. Los trabajadores del sector educativo han emprendido una lucha muy fuerte para cambiar el tiempo que deben dedicar los maestros a su trabajo.

El programa «Más educación»

El programa «Más educación» llegará este año a casi 49.000 centros de Brasil. Estamos en las peores escuelas. Tenemos una estrategia para llegar más donde el Estado siempre llegó menos. Son las escuelas de los lugares más vulnerables, donde hay más hijos de familias de clase baja, porque es a esos a quien el Estado tiene que dar más ahora.

Si hiciéramos ahora la universalización de esta política, seguramente llegaríamos muy bien a los que están arriba, y no llegaríamos a los que están abajo. Entonces, desde hace siete años estamos ampliando el número de escuelas que están recibiendo en directo, en sus cuentas, dinero para hacer los cambios necesarios en la escuela. Es una estrategia del gobierno federal para inducir la educación integral por medio de la política pública –integral en el tiempo y en la propuesta formativa. Y eso afecta no solo las matemáticas y la lengua, el arte o la estética; ya verán las posibilidades que abrimos aquí. Por medio

de la voluntad y los recursos, el programa posibilita la ampliación de tiempo, espacios y actividades formativas. Eso no es poco, porque imaginen las dimensiones de Brasil, con 5.500 municipios. Hay varios en que a un concejal le dejan dinero de la alcaldía para la escuela. Si se quebra el vidrio, se llama al concejal y este pone el vidrio, siempre que se establezca una relación de dependencia. Estamos ante una posibilidad de autonomía para las escuelas, porque el dinero va directo para ellas. No sé aquí, pero para nosotros esta posibilidad, el programa de dar dinero directamente a la escuela, fue una gran revolución.

Seguro que para el aprendizaje no es necesario ampliar tiempo de las matemáticas y de las lenguas, porque cuando haces un conjunto de actividades, de deportes, de artes, con la fotografía, con el teatro, fomenta el debate sobre nuevas metodologías de trabajo, nuevos currículos en la práctica pedagógica.

Hay que cambiar la trayectoria de la escuela, la escuela a la que los alumnos van menos horas, que salen menos. Estas son las peores escuelas del país. Hay que romper el ciclo de la pobreza. La escuela no puede actuar sola, porque la idea de la escuela como salvación de la patria está vacía. La escuela solo puede cambiar si la sociedad cambia, la escuela solo puede garantizar mejores derechos y derechos de más calidad si la sociedad garantiza derechos en otras áreas. Para las mujeres, para los viejos, para los trabajos.

Brasil dedica hoy a programas sociales lo que nunca, en toda su historia, ha invertido. En transferencias directas y programas de formación, ahora es importante la cultura, que cada brasileño –sobre todo los que tienen menos dinero y menos colocación en la sociedad– pueda tener acceso a espectáculos culturales, recursos públicos para ir al cine...

Atendiendo un poco al mapa del país, hay grandes vacíos urbanos; la parte más vieja es en la que hay menos habitantes, muy espaciados. Hay más pesquisas sobre educación infantil en el campo, en lugares muy deshabitados. Y nosotros estamos ahí, donde hay más gente sin recursos, ampliando las posibilidades formativas de la escuela con estudios de lectura, acompañando lo que aquí el maestro hace también, pero incluyendo comunicación e innovación tecnológica. Aquí está el video, el cine, la fotografía, historias, y otras cosas más que

permeten relacionarse con Internet, ampliar las posibilidades culturales y de educación patrimonial, introducirse en el cine, la música, las bandas... y es increíble, porque en 2007 Brasil hace una ley que torna la música obligatoria en la escuela. Eduardo Galiardo tiene una frase que me agrada mucho, que es: «Brasil tiene una música que despierta hasta a los muertos.» Y Brasil es así: es mucha música, muchos tipos de música, pero tiene que hacer una ley que obligue a tener que hacer música en la escuela, porque dejas la música y la musicalidad en la puerta. Y el programa «Más educación» sigue una estrategia para usar el instrumento de música en la escuela. Pero también con el teatro: los niños están aprendiendo Shakespeare –y en alguna escuela han presentado *El rey Lear*– y otros autores más modernos. Y hablaba de jardines en las escuelas, de huertos en las escuelas, del aprovechamiento del agua en las escuelas... Un país como Brasil, con la luz que tiene, tiene que tener las escuelas aprovechando la luz. Estamos haciendo cambios materiales importantes en las escuelas para eso: programas de educación y deporte, educación y derechos humanos, promoción de la salud, educación ambiental...

En las escuelas rurales hay dos macrocampos distintos: arboleda y memoria histórica de las comunidades rurales. Dedicamos un pequeño sueldo para que incluso los más viejos vengan a las escuelas para contar historias a los niños, que las transforman en textos, en libros, y que van repitiendo estas historias.

Y ahí la idea del curso formativo del estudiante, que se hace en la escuela, con muchas vivencias, muchos valores, con muchas posibilidades. Para articular la escuela con su territorio hay que bajar los muros de la escuela, hay que vivir con la gente. Es la única posibilidad de descolonización: que la gente pueda hablar, que las comunidades puedan usar la escuela. Romper esto no es fácil, porque tampoco las facultades de formación de los profesores ayudan en eso. A lo mejor les meten la idea que hay un conocimiento más legítimo y otro popular que vale menos, pero para mí eso son desajustes estructurales.

Pasamos a la idea del tiempo continuo de la jornada única. ¿Queremos una escuela donde por la mañana estás en la clase con la profesora y las pizarras y por la tarde atienden oficinas? No. ¿Cómo reorganizas o inventas ese tiempo? A mí me gusta esta frase, muy sencilla: «Sé que el problema no está en la ciudad, está en nosotros.»

En nosotros, en cómo vemos la ciudad, cómo aprovechamos o no aquello que la sociedad nos ofrece.

Me parece importantísimo que la primera ley que presentó Lula fuera la ley que introducía la memoria y la cultura afrobrasileña en las escuelas. Antes no teníamos este espacio en el currículo. Aquí se hace muchísimo, pero allí se está haciendo ahora, se están produciendo materiales y rescatando la historia de África, muy importante para entender Brasil.

Aparte del diálogo con las familias, hay una importante articulación de personas políticas para crear la calificación del acceso directo de los servicios sociales básicos a parcelas históricamente excluidas de la población en Brasil. Y ese es el mayor reto. Hay muchos retos: enfrentamientos con los terratenientes, la lucha contra el desmantelamiento del Amazonas, contra el repoblamiento de las clases indígenas, contra la polución... tenemos todos los temas que queráis. Y tenemos que mirar también la parcela de la población que siempre fue invisible para el Estado. Por eso exijo mucha convicción. La calidad de las políticas de educación depende de la calidad de las otras políticas del Estado.

Si miramos el mapa de la pobreza, en Brasil hay tres grandes regiones donde hay personas que reciben una renta mínima para que una mujer no tenga que vender su cuerpo para comprar leche para sus hijos. Eso es la miseria, y se sabe que pasa porque la mujer no tiene otro modo de hacerlo, no consigue trabajo, no tiene formación. Buscamos la inclusión productiva de estas personas en la ciudad gracias a los servicios públicos. Y aquí estamos, trabajando por la elevación y el aumento de las condiciones de bienestar –dentro del Estado del bienestar, no de la felicidad–, como todas las personas. Así, hay mejoras en el cuidado prenatal de las mujeres embarazadas, en el cuidado de los niños, tasas de aportación escolar y un aumento del poder de decisión de las mujeres. Quien tiene la tarjeta que retira el dinero del banco es la mujer. Imaginaos en el interior del interior, con la cultura del coronel que pegaba a las mujeres. Ahora el gobierno da el poder a las mujeres; la mujer tiene la tarjeta, es ella. Y en Brasil se ha hecho una inversión muy fuerte en este sentido. Queremos cerrar la compra de bienes reales y bajar la natalidad para dar más calidad de vida a los niños y a las mujeres. Está prometido.

También intentamos conseguir la reducción del trabajo infantil, postergando la entrada de los jóvenes en el mercado laboral. Sin contar el trabajo formativo de la casa, en Brasil hay mucha explotación en el mercado de trabajo. Y este programa no permite la acomodación de los beneficiarios adultos. Su participación en el mercado de trabajo ayuda a los que no son beneficiarios; la gente dice: «Das y ya no vas a trabajar», pero no es verdad.

Estamos llegando más donde antes no llegábamos. Este año llegamos hasta el 68% en el conjunto de escuelas que tienen este programa de educación. Hay todo un programa de transferencia de rentas, y un programa muy fuerte para traer la cultura a las escuelas. Son desafíos muy anchos, porque Brasil es una sociedad continental. Hay desigualdades humanas y hay que afrontarlo todo; la gente no tiene que ser toda igual, tenemos redes muy fuertes de elección abierta. El patrón de Brasil que se ve en todo el mundo y en el propio Brasil son São Paulo o Rio de Janeiro. Nuestro trabajo es afrontar la desigualdad sabiendo que hay un proceso, que hay tiempo para hacerlo, para encetar presupuestos federales fuertes y afrontar la potencia de la mentalidad dominante, incluso con el riesgo que el acceso a los bienes y servicios se vuelva más y más consumista. Hay que considerar la posibilidad de vivir en una sociedad más solidaria, con relaciones más horizontales, menos violencia contra las mujeres y los niños y los viejos, donde se respeten las relaciones sexuales, toda una forma de vida que parece muy fuerte en Brasil en estos momentos. Y en esto estamos.

M. Carmen Silveira Barbosa

La idea es continuar la reflexión de Jacqueline sobre la institución de la escuela no pensando en la escuela a partir solo de los educadores, sino en las personas que piensan en general en la educación para los niños. Por un lado, hay que pensar en la escuela como una institución de la sociedad, de los padres, del territorio, como una institución social del espacio público, y por otro lado, como el lugar por donde pasarán los niños y los jóvenes.

En nuestras discusiones aún centramos mucho el debate en los saberes especializados de los maestros, de los gestores, de todos; en el

saber un poco de las familias y de la comunidad, en el que estamos empezando porque aún tenemos muy poco. En general, en la etapa de trabajo de la educación infantil hay mucho más para enseñar a los padres que para enseñar a ellos. Nosotros sabemos cómo deben hacerlo para educar a sus hijos y podemos llevarlos. Aún no tenemos una buena interlocución con los padres, pero están en el debate.

Poner a los niños en la escuela convencional es hacer eso, que dejen la escuela. Solo los resistentes se quedan, el 30%, porque es una humillación continua: no saber, no comprender, no estar bien. Hay que hacer otra escuela, y este camino es un buen camino: el camino que coloca la cultura local, que trae la cultura a la escuela, que trabaja con el cine y lleva a los niños a ver películas. Pero a los niños los vamos a llevar al centro de la ciudad, y será la primera vez que van al centro de la ciudad y al cine. Y ustedes piensen: ahora estoy aquí en un barrio llamado Sant Andreu, que hay un teatro. En Porto Alegre, que también es una ciudad, hay cinco teatros, todos en el centro y muy caros. Entonces los niños nunca van al teatro. El teatro no existe para los niños. Y lo que estamos haciendo ahora es llevar el teatro al cole. No es suficiente para lo que queremos, pero hay algunos proyectos que ya tienen teatros junto a la escuela o en construcción.

Hay que destacar que nosotros no somos occidentales como ustedes. Es un pensamiento distinto, una forma de hacer las cosas distintas. La escuela, según su modelo, para ustedes y para muchos niños, es diferente. Para nosotros hay que duplicar un poco, esto no va nada bien. Hablamos de la comunidad, del enraizamiento, de traer personas de la comunidad para explicar cosas; hay algunos espacios donde hay maestros de música, y también espacios para que vengan grupos de música de personas de la comunidad que hacen trabajos de percusión, y les invitamos a que vengan a hacerlo con los niños para poder introducirlos en esta cultura.

Me voy a centrar en la cuestión de qué es la infancia. Quiero hablar de los movimientos que están en la calle, que se caracterizan por ser jóvenes. Y nosotros en las escuelas aún no tenemos la capacidad de trabajar con ellos, porque cuando hablamos de cambiar una mentalidad hablamos del derecho a la participación, el derecho a ser escuchado, el derecho a pensar cómo organizar un espacio. Estos derechos mínimos, en general, los niños no los tienen en la escuela.

Necesitamos hacer este cambio de mentalidad para los jóvenes y los niños y pensar en su inserción en el mundo.

Desde el punto de vista teórico, la discusión acerca de la socialización de los niños empieza en Francia. Los niños llegan y aprenden y los adultos les enseñan. Y los pequeños se adaptan a este mundo. Este es el pensamiento que toda la sociología tuvo acerca de la educación de los niños hasta los años setenta. Lo que no saben es que los niños llegan y se insieren en directo. Es una concepción de socialización vertical. Nosotros sabemos lo que ellos saben. Y en los años ochenta se populariza una importante sociología productiva para nosotros, que somos maestros, que es la introducción de la horizontalidad en las relaciones de socialización. Porque los niños también nos enseñan a nosotros. Nosotros les enseñamos mucho a ellos, pero ellos también nos enseñan. Ellos no son pasivos en su recepción, todos los que tenemos hijos o tenemos alumnos en la clase lo sabemos; cada uno ve o aprende lo que requiere su atención. Está esta socialización vertical.

Esta idea está muy desarrollada por la sociología de la infancia –un campo nuevo en sociología–, y también por la antropología, que siempre ha discutido los hombres, los seres humanos. Hay un trabajo en Brasil de los antropólogos indígenas, y a finales de los años noventa una revista habló por primera vez de la antropología de los niños indígenas, porque hasta entonces los antropólogos nunca miraban a los niños. Estaban en las comunidades, aprendían sobre los parentescos, los estamentos, la religión, pero los niños y la infancia eran siempre un punto y aparte.

Es importante atender a eso. ¿Cuáles son los saberes que tienen esos niños? La sociología de la infancia es muy fuerte en Francia e Inglaterra, los dos principales centros de investigación en sociología de la infancia. La antropología también empieza a hablar de eso, a hablar un poco de que esta situación de socialización se puede llamar reproducción interpretativa, ya que los niños reproducen, pero reproducen interpretativamente: hacen una recepción y la reinterpretan. Es esto lo que da la posibilidad de interpretar el mundo, de compartirlo, de conversar acerca de eso, y la escuela debe introducirlo. Para pensar también en la educación.

Hay que hacer que la escuela sea un sitio más agradable, porque creo que esta participación activa de los niños en el proceso de su educación supone responsabilizar, implicar a los niños en su propia educación. No soy yo quien los educo de fuera; ellos tienen que estar implicados en esto y comprender por qué hacemos esto y no aquello. Vamos a argumentar y dialogar con ellos. Esta es una cuestión importantísima. Otra cuestión es la gestión de la heterogeneidad de la infancia, porque pensamos mucho si los niños son seres angelicales que no saben del bien y del mal, que no tienen poder... los niños, como todas las personas, tienen eso, y están contruidos a partir de sus relaciones de higiene, de sus relaciones de clase social, de sus pertenencias. Nosotros cuando miramos los niños no los miramos como niños. Y los niños tienen experiencias de vida, hasta ahora, y hemos de saber qué otras experiencias podremos tener juntos, cómo cambiar las visiones de niños y niñas... La cuestión de género no se cambia porque hay mucho que mover para que las mujeres tengan la misma situación que los hombres. Esto pide un tiempo. El poder ver a los niños no de una forma abstracta sino de una forma más concreta y enraizada en la vida es algo muy importante para pensar en este proyecto de escuela.

Y hay un tercer punto acerca de los niños: la cuestión de la cultura. Estos sociólogos hablan de que los niños son productos de esta cultura, porque siempre hablamos de los seres humanos y de lo que nos diferencia de los animales. Producimos cultura, pero ¿a partir de qué edad? Después de los quince, después de los diez... Los niños construyen culturas infantiles, y estas culturas son construcciones. Tenemos que pensar en cuáles son las cosas que estamos ofreciéndoles a los niños para que construyan su cultura, no que vamos a hacer las culturas infantiles. Me acuerdo de una cosa que no es exactamente lo que los teóricos hablan de cultura pero que aquí encaja: imaginad que hay una galleta que tiene una crema muy dulce en medio, y todos los niños en el colegio sacan la galleta y se comen primero la crema. Y nadie les enseña esto, miran a los otros lo que hacen. Hay cosas de cultura –como por ejemplo el jugar en la caja de arena, cómo se hace un camino– donde los pequeños ven a los grandes. Este es un problema de nuestros coles, que separan a los niños, porque toda la transmisión de la cultura infantil se da por otros niños.

¿Con quién aprendemos a jugar a muñecas? ¿Con quién aprendemos a jugar a todos los juegos infantiles? Con los hermanos más grandes, con los niños que juegan con nosotros en las calles, con los niños en el cole... Como muchas veces las calles están poco permitidas a los niños, en el cole tiene que haber encuentro entre generaciones de niños distintos, porque si no este tipo de cultura se pierde. Si no hay esta cultura transmitida entre niños, hay un vacío. ¿Quién rellena este espacio vital de los niños? La cultura de masas, el imaginario de la tele. En Brasil esto es muy fuerte, porque las empresas son muy fuertes y atrapan a las personas, las aprisionan; todos los días hay que ver la tele. Los niños llegan a casa y tienen seis o siete horas para ver la tele, porque como solo tienen cuatro horas de colegio, todo el otro tiempo es tele. Si en la vecindad no es posible jugar con los amigos, ¿qué van a hacer? Se quedan en casa mirando la tele, jugando en el ordenador y así está la vida. Y eso no es vida. Es una vida buena para construir individuos consumistas, para eso es bueno. Pero no para un proyecto de sociedad.

¿Qué podemos ofertar a los niños para que tengan tiempo, espacio, y puedan construir una cultura infantil? Es importante esta cuestión de cómo implicar a los niños –y en especial a los jóvenes, también– en esta nueva versión de escuela, que ellos puedan hablar, porque esto puede hacer que cambien la mentalidad, que tengan una autoimagen más fiel de sus capacidades, de sus posibilidades, y una dimensión más colectiva, una dimensión de espacio público más colectiva.

Si ponemos las tres tradiciones brasileñas, los indígenas son muy colectivistas, los negros y la cultura africana son muy colectivistas, y solo nuestra cultura, blanca, occidental, no es así. Pero esto tiene una fuerza a la hora de recuperar una cultura frente a las personas a partir de las tradiciones. Entonces, como decía Jacqueline, cuando el presidente dice: «Hay que enseñar historia de África, hay que estudiar historia indígena», esto cambia, porque es obligatorio, y los maestros, que tampoco la sabían, tienen que conocerla. Hay algunos cambios que son muy importantes de hacer.

Hay una gran cultura de la escuela, occidental, masculina, con la cuestión del cristianismo, porque ni todos son cristianos ni todos piensan como cristianos. Pero tienen que insistir, porque las otras religiones siempre son primitivas, están equivocadas, y en el futuro

los alumnos se harán cristianos. Esto hace que las personas tengan vergüenza de sí mismas.

Poder enseñar a los niños la posibilidad de colocarse en el público, de compartir cosas, de aprender un modelo de vivir en el cole, es fundamental para una propuesta de escuela viva. Esta es la potencia de lo que los niños pueden hacer con sus pequeñas culturas para abrir agujeros en la gran cultura. También es una cultura que no es inmóvil, que no está parada. Es como si esta gran cultura estuviera quieta, no, también está en movimiento.

La música de hace treinta años no es la música de hoy, y bien tenemos que saber la música de hace treinta años para saber las otras. Hay que salir del silenciamiento de los niños, darles visibilidad, trabajar en una perspectiva no céntrica, más mestizaje... Es la posibilidad de entrelazar estas tres culturas que se encuentran en la escuela: la cultura escolar, la cultura de las familias y la cultura de los niños.

El proyecto de escuela está hecho con tres culturas, no solo con la cultura escolar, y estas otras dos tienen que tener lugar, porque aunque puedan traer tensiones también llevarán soluciones para la cultura escolar. Creo que los niños se quedarán muy bien pudiendo ser bilingües en culturas, en la cultura de los niños, de la familia y de la escuela. Hay que aprender de esto. No es necesario que todas las culturas sean la misma: en casa los niños van a hacer algunas cosas; en el cole, otras, y jugando con sus amigos, otras. El futuro del mundo es un poco esta cuestión bilingüe, multilingüe: estamos aquí y vamos allí y estamos con algunos y con otros, y para tener un poco de tranquilidad hay que oír y comprender a todos.

La escuela de mañana, ¿exclusiva?

Guadalupe Jover
Professora

¿Qué es la equidad? ¿Qué relación guarda la equidad con las ideas de justicia, de igualdad? ¿En qué medida puede contribuir la escuela desde la equidad a la igualdad de oportunidades, tal y como reza el Tema General de esta Escola d'Estiu 2013 de Rosa Sensat?

Hablar hoy de equidad y educación es, lamentablemente, obligarnos a mirar por el espejo retrovisor. Porque si hasta ahora la equidad constituía una lejana línea en el horizonte hacia la que caminábamos con paso lento pero firme, en lo que creíamos un proceso irreversible de eso que denominamos «civilización», lo cierto es que vientos adversos soplan hoy con fuerza pretendiendo que la nave ponga rumbo a otros puertos en que la segregación de los diferentes legitime, ya desde la escuela, las desigualdades sociales.

Porque hubo un tiempo en que las diferencias (de estatus socioeconómico, de sexo, de etnia, etc.) se subrayaban con un trato desigual: la desigualdad podía ir desde la pura y dura exclusión del acceso a la educación (quedaban fuera las niñas, y los grupos socioeconómicos

más desfavorecidos, y determinadas etnias, y quienes tenían alguna enfermedad, etc.), a su segregación física en espacios separados: colegios de niños y de niñas, de blancos o de negros (o de payos y gitanos), de ricos y pobres, etc.

Más adelante, y estamos ya en el siglo xx, se consideró que el trato igual sería condición suficiente para hacer que los diferentes gozaran de igualdad de oportunidades. Así llegamos a la escolarización conjunta en un mismo edificio y con un currículo común, aunque con base en el de los grupos privilegiados: en el caso de las niñas, se pasó de un currículo diferenciado a un currículo de base androcéntrica, en el que quedaba patente que los saberes tradicionalmente femeninos ya no cotizaban en el mercado de lo académico; en el caso del acceso de grupos desfavorecidos, se los escolarizaba sin modificar ni los objetivos de la educación (centrados en ofrecer un barniz cultural a quienes vivían una continuidad de referentes entre la familia y la escuela) ni las estructuras de antaño. De esta manera, como tantas veces ha dicho Francesco Tonucci, «ofrecimos la escuela de unos pocos a todos».

Parecía que la igualdad en el tratamiento –en el acceso, en los procesos– había de devenir en igualdad de resultados, pero ya a partir de los años sesenta y setenta se constató que la igualdad (de acceso) no aseguraba la igualdad ni en los aprendizajes ni en las trayectorias escolares, y que, por tanto, no se traducían en una igualdad de oportunidades a la hora de traspasar hacia fuera el umbral del recinto escolar. Las críticas a la escuela como reproductora de desigualdades arreciaron. Baste recordar el clásico de Bourdieu y Passeron *Los herederos: los estudiantes y la cultura*.

De los años setenta es también un libro clave si de equidad hablamos: *Teoría de la justicia*, de John Rawls, continuado luego –y corregido en parte– por Amartya Sen. Rawls plantea la superación del concepto de igualdad por el de equidad para hacer efectiva la justicia. Puesto que el trato igual a los desiguales mantiene la desigualdad, en ocasiones son necesarias desigualdades que benefician a los más desfavorecidos. Esto es la equidad; ésta, su contribución a la justicia y a la igualdad.

En este marco hay que entender las políticas educativas llevadas a cabo dentro y fuera de las aulas en los últimos años, destinadas a reducir el peso del contexto y a ofrecer a menudo más recursos a quienes menos tienen (becas, programas de apoyo y refuerzo, etc.). Todo esto es lo que hoy está en riesgo de extinción.

Empezar por el final: el desenlace de un proceso

De las muchas síntesis que podrían ofrecerse en torno a este binomio de equidad y educación –informes, clasificaciones, teorías–, mi contribución se acogerá a la forma del relato, por ser la que mejor se compadece de mi condición de maestra, testigo a pie de aula de cuanto ha venido ocurriendo en nuestras escuelas en los últimos veinticinco años: años en que la diversidad de las aulas ha aumentado de manera extraordinaria sin que la escuela –la política educativa en sentido amplio– haya sabido dar las respuestas necesarias para alcanzar las cotas de equidad que reclamamos.

Y empezaré este relato de una manera más bien heterodoxa, desvelando de antemano el desenlace. De esta manera, el resto de mi exposición no será sino un largo *flash back* que tratará de dar cuenta de cómo hemos venido a parar aquí.

Vamos, pues, con lo que serán las conclusiones:

- Uno: **nuestros sistemas educativos son inequitativos** (bien es verdad que esta palabra, «inequitativo», no aparece en el diccionario de la RAE, pero tampoco las acepciones que de la palabra «equidad» ofrece el diccionario convienen a lo que por equidad entendemos).
- Dos: lo que todos los informes –nacionales e internacionales– constatan es una **correspondencia permanente entre el recorrido académico de niñas y niños y el estatus social, económico y cultural de las familias**.
- Tres: por tanto, **las políticas que mejor pueden contribuir a la equidad en educación son las destinadas a mejorar el contexto socioeconómico y cultural de las familias**.
- Y cuatro: a pesar de todo lo anterior, **el sistema educativo español es uno de los más equitativos de los recogidos en los informes de la OCDE**.

De todo lo anterior se concluye que, si por una parte es poco lo que desde la escuela se puede hacer para contribuir a la equidad –y ello hay que saberlo para no pretender arrogarnos una función que desborde con mucho nuestro margen de maniobra real y sea, en consecuencia, fuente de desaliento y frustración cuando los frutos recogidos no son los pretendidos–, lo cierto es que ese margen, aun siendo muy pequeño, existe.

Por tanto, quienes trabajamos a pie de aula tenemos una doble responsabilidad: por una parte, y como educadores, la de aprovechar al máximo las posibilidades que la escuela brinda para contribuir a hacer efectiva la igualdad de oportunidades que las leyes proclaman, no vaya a ser que los mecanismos de exclusión no estén solo en el afuera sino también en el interior de los centros escolares; por otra, y como ciudadanos, la de reclamar el diseño y desarrollo de unas políticas educativas que contrarresten esa suerte de determinismo inadmisible que vincula el azar de nuestro nacimiento al rendimiento académico y a nuestro futuro personal y profesional.

Sin embargo, en los años que vivimos se está produciendo un proceso insaciable de desmantelamiento de lo que creíamos conquistas irreversibles en el terreno de la equidad. De un lado, bajo el pretexto de las políticas de austeridad y bajo eufemismos que disfrazan una auténtica *estrategia de shock* de recortes sociales, se están suprimiendo de manera fulminante todas aquellas medidas que trataban de contrarrestar, en el afuera, las desigualdades. De otro, se están intentando quebrar las condiciones que hacían posible el trabajo en las aulas hacia ese horizonte de una escuela inclusiva tantas veces pregonado.

Ante este panorama no podemos permanecer callados y sucumbir a una suerte de parálisis: habremos de denunciar, con voz alta y clara, los intereses que subyacen a este nuevo orden educativo que las políticas neoliberales pretenden imponer. Habremos de rebelarnos, colectivamente, ante todas aquellas medidas que de manera incuestionable atentan contra los principios de justicia social. Y habremos de seguir construyendo, cooperativa y solidariamente, esa escuela que queremos y de la que aún estamos, pese a los indudables avances conquistados, muy lejos.

Desvelado, por tanto, el desenlace del relato que paso a exponeros, vamos con el «érase una vez» por el que quizá debiera haber comenzado.

Educar «como Dios manda»

Fue precisamente en el marco de una Escola d'Estiu como llegó a mis manos el libro con el que voy a arrancar mi exposición. Fue en el verano de 2007, y la recomendación provenía, si mal no recuerdo, de Miquel Àngel Essomba. El libro, *Educar «como Dios manda», Mercados, niveles, religión y desigualdad*, es del año 2001, y su autor, el estadounidense Michael Apple. En él describe Apple las distintas fuerzas conservadoras que en EEUU se movían por aquel entonces en el ámbito de la educación y que, aun siendo en cierto modo contradictorias, podían aliarse y llegar a converger en sus objetivos:

- En primer lugar, el **neoliberalismo**, que pretende un Estado débil y dejarlo todo en manos del mercado. La educación es un negocio, un suculento pastel para las empresas. Las familias pasan a ser concebidas en términos de *clientes*, y los alumnos se conciben como *productos* que hay que poner a punto para que encajen en lo que los mercados reclaman.
- En segundo lugar, el **neoconservadurismo**, que pretende un Estado fuerte y la vuelta a las esencias patrias (una historia reinterpretada, una lengua única, una sola cultura, etc.). Los *neocon* reivindican los *contenidos verdaderos*, los consagrados por la tradición.
- En tercer lugar, la **derecha cristiana** y el **populismo autoritario**, para quienes «las escuelas solo pueden superar la manifiesta 'decadencia moral' que nos rodea haciendo que todo vuelva a girar en torno a la autoridad, la moralidad, la familia, la Iglesia y la 'decencia'». Arremeten contra lo que ellos denominan los excesos del laicismo que nos invade y que pone en peligro su concepción de la familia, su moral sexual, etc.
- Por último, el **modelo «gerencialista»** de los estándares de calidad, las evaluaciones, los rankings, la rendición de cuentas, etc. (el *No child left behind* de las administraciones Clinton y Bush,

cuestionado hoy por la propia Diane Ravitch, la secretaria de Estado que lo impulsó). A esta corriente –concluye Apple– se apuntan enseguida las clases medias.

Leía yo, como os decía, este libro en el verano de 2007 y advertía los paralelismos con lo que estaba ocurriendo en España, y de manera muy especial con las dos comunidades autónomas que mejor conocía: Comunidad Valenciana y Comunidad de Madrid, ambas bajo gobiernos conservadores:

- En sintonía con las corrientes neoliberales, la permanente cesión de suelo público para la construcción de centros privados, el desmantelamiento de la red pública de centros de educación infantil, la paulatina privatización y externalización de lo que ellos llaman «servicios educativos». Todo esto, recordemos, en nombre de la llamada «libertad de elección».
- Como reflejo de los postulados *neocon*, los discursos catastrofistas sobre la bajada de niveles y la añoranza del bachillerato de siete años (reverso de una escolarización que dejaba de ser obligatoria ¡a los diez años!); el discurso de las «humanidades», que no era otra cosa que la añoranza por la prevalencia de la historia de España; la retórica del esfuerzo, la excelencia, la calidad; la descalificación de la pedagogía, de la LOGSE, de la investigación didáctica y la renovación metodológica; la reivindicación de las tarimas y de la disciplina; la llamada Ley de Autoridad del Profesor.
- Como cristalización de las demandas de la derecha cristiana, la trifulca montada por los obispos en torno a la asignatura Educación para la Ciudadanía y la llamada a la objeción de conciencia encabezada por el presidente de la Conferencia Episcopal, monseñor Rouco; la permanente demanda de privilegios para la religión católica en las escuelas, que ha eclipsado todos los debates educativos en cada cambio legislativo.
- Y por último, en la estela de los modelos gerencialistas, la obsesión por unas evaluaciones externas que, vulnerando la prohibición expresa de la LOE, se publicaban y se utilizaban para establecer clasificaciones, y que ante la insumisión de algunos

estudiantes y familias acabaron por trasladarse también al expediente del alumnado. La obsesión por la llamada rendición de cuentas, la medición, el ranking, acaban poniéndose al servicio de los *neocon* y los neoliberales: de los *neocon* porque lo que se evalúan no son competencias, sino el «conocimiento verdadero»; de los neoliberales porque las pruebas se destinan no a la mejora sino al mercado, con el anzuelo falaz de la denominada «libertad de elección» de las familias. Las «evaluaciones» externas dan así legitimidad técnica –revestida de neutralidad, de imparcialidad– a las demandas neoconservadoras y neoliberales mientras el discurso va calando en las familias y acaba por calar también en el alumnado.

Parecían piezas aisladas de un puzzle que Michael Apple dibujaba con nitidez. «Son corrientes de naturalezas distintas», subrayaba, «pero que pueden llegar a conciliarse».

Pues bien: la conciliación la tenemos delante de los ojos, y se llama LOMCE. Bajo una hegemonía netamente neoliberal, apoyada y reforzada por los modelos gerencialistas, se hacen algunas concesiones a los *neocon* y a los fundamentalistas religiosos para procurar tener a toda la derecha en estado de aquiescencia.

- **La LOMCE se apoya en una concepción absolutamente economicista** de la educación, desvelada sin maquillajes en lo que fue el primer párrafo del primer borrador del anteproyecto de la ley, desde el que se ha construido toda la arquitectura de la LOMCE:

La educación es el motor que promueve la competitividad de la economía y el nivel de prosperidad de un país. Su nivel educativo determina la capacidad de competir con éxito en la arena internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro.

- **En tributo a los conservadores, se establece una recentralización curricular** que «recupere» las competencias conferidas a las comunidades autónomas y que «corte las alas» a los nacionalismos no españoles: se habla así de «españolizar a los alumnos catalanes» y se subraya el peso que se dará a la historia de España en detrimento de la historia universal contemporánea.

nea. Esta centralización curricular, sin embargo, se aparta de los postulados neoconservadores para inclinarse del lado de los neoliberales al establecer una distinción entre «asignaturas prioritarias» –las que cotizan en PISA, en definitiva; las que los mercados exigen para contar con trabajadores versátiles y sumisos– y «asignaturas que distraen» –y entre ellas todas las relativas no solo a las disciplinas artísticas sino a las que englobamos dentro de las llamadas humanidades. Hay miedo al parecer a todas aquellas áreas –Historia, Filosofía, Economía, Artes– que puedan ayudar a pensar el mundo de otra manera.

- **Los obispos ganan al fin la batalla y la Educación para la Ciudadanía desaparece del currículo. La religión (católica) vuelve a ser evaluable**, y se ofrece como alternativa otra asignatura denominada «Valores éticos» de la que se han suprimido todos aquellos contenidos que para la jerarquía eclesiástica pudieran resultar controvertidos (más adelante veremos cuáles). Paralelamente se refuerzan **los conciertos**, incluso los de aquellos colegios que segregan por sexo, vinculados a grupos religiosos muy conservadores.
- Por último, **se generalizan y se multiplican las evaluaciones externas**, recuperándose lo que la Ley General de Educación de 1970 había desechado por obsoleto y estéril: las reválidas. Las evaluaciones externas se orientan no ya a la mejora sino a la segregación del alumnado y a la llamada «rendición de cuentas» de los centros. El establecimiento de clasificaciones y rankings vinculará la dotación de recursos a los resultados obtenidos (para dar más a quien más tiene), legitimando unas políticas que nos harán retroceder decenios en materia de equidad.

Todo esto aboca, es evidente, a una escuela absolutamente segregadora, contraria en sus fundamentos a lo que entendemos ha de ser la contribución de la escuela desde la equidad a la igualdad de oportunidades.

- **Tendremos una segregación económica**: porque a la triple red de centros ya existente en España –privados, concertados, pú-

blicos—, que reflejan una incuestionable estamentalización de orden económico, se va superponer un ranking interno legitimado e impulsado por la ley. (Aunque no se nos escapa que a menudo los diferentes criterios de segregación se superponen: no es insólito que en dos centros vecinos, en ocasiones separados tan solo por una calle, las puertas de las aulas se abran a dos paisajes humanos radicalmente antagónicos: las filiaciones religiosas, geográficas, culturales y económicas se superponen.)

- **Una segregación cultural (y lingüística):** ya que en la confección de los currículos unas pocas voces son las escuchadas y acalladas todas las demás... ¿Para cuándo una revisión de los currículos más allá de los pilares decimonónicos y los huracanes neoliberales? Lejos de abrir este debate, se opta por «especializar los centros» también «por tipología del alumnado» (*sic*).
- **Una segregación religiosa:** En tercer lugar, en vez de unos espacios donde convivan gentes de diversas confesiones religiosas y gentes que no profesan religión alguna, tendremos no solo centros religiosos y centros formalmente aconfesionales, sino que en el interior de los centros públicos estarán los grupos que cursen la asignatura de religión católica y los grupos que estudien «Valores éticos», en una alternativa de una fuerza simbólica inquietante...
- **Una segregación por capacidades** (que al cabo es una segregación socioeconómica también) en función de un único parámetro. Como se entiende que hay unos contenidos hegemónicos y otros contenidos «de segunda», se abren diferentes vías que «deriven» a los «productos» defectuosos. Este léxico mercantilista es el que encontramos en la LOMCE, que trata al alumnado como mercancía de una fábrica...

Lo aún más preocupante, insistamos en ello, es que a menudo todas estas segregaciones se solapan, y que también los centros públicos han empezado a jugar a este juego perverso: hoy por hoy no es extraño que en el pasillo de un colegio o instituto haya dos puertas frente a frente que se abren a grupos de estudiantes bien diferentes. Por eso

debemos ser extremadamente críticos con el grado de connivencia de la propia escuela pública con el modelo segregador y «exclusivo» que ahora la ley alienta y consagra.

Libertad, igualdad, ¿fraternidad?

Recordemos que hay dos maneras de entender la escuela, las aulas: como un microcosmos que refleja la heterogeneidad del afuera, la fisonomía social de nuestros pueblos y ciudades, con su diversidad de hombres y mujeres, de credos religiosos (y de gentes que no profesan religión alguna), de maneras de entender el mundo, de procedencias geográficas, de entornos sociales y económicos, culturales, o como una suerte de «club privado» –la expresión es de Jurjo Torres– en que uno solo se relaciona con los iguales, en la esperanza tal vez de no exponerse al contagio de quien es diverso.

Sin embargo, más allá de lo que ocurra en el interior de los muros de la escuela, en el afuera hemos de vivir juntos, establecer unas reglas del juego comunes que nos permitan no solo vivir en paz, sino también construir juntos los proyectos que sostienen nuestra vida personal, social, profesional, etc. Y eso solo se hace posible desde la escuela, desde la educación compartida.

Pero es que además la falta de conocimiento recíproco entre unas personas y otras, de respeto, de afecto, y de una mirada que no revele posiciones asimétricas, hace mucho más difícil que la equidad sea posible, y no deja otra vía de escape cuando remuerde la conciencia colectiva que la condescendencia o la caridad.

Volvamos a Rawls. Él propone que, cuando en una sociedad hay que consensuar los principios de justicia, las partes convocadas deben cubrirse de «un velo de ignorancia» que les haga hacer abstracción de su posición personal (de las contingencias naturales y sociales ligadas al azar de su nacimiento) para mirar así las cosas desde la perspectiva de quienes no tuvieron mucha fortuna. No es esto fácil. Lo único que puede sustituir ese pretendido «velo de ignorancia» es el conocimiento, el reconocimiento y el afecto hacia quienes tuvieron otra suerte. Y la posibilidad de convivir con personas cuyas condiciones naturales y sociales son muy diferentes a la nuestra la brinda, de manera prioritaria, la escuela pública inclusiva: esa que ahora está en riesgo de extinción.

Este ponerse en la piel del otro, de los otros, es lo que los franceses llamaron «fraternidad», y es el término durante tanto tiempo olvidado de la noble tríada «libertad, igualdad, fraternidad», de la que nunca debió caerse. Fraternidad y equidad son, pues, términos solidarios.

De la igualdad a la equidad

¿Cómo se traslada todo esto, el concepto de equidad, al ámbito educativo? Antonio Bolívar ha escrito sobre ello en diversas ocasiones: «Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación, pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas 2004). En este sentido, paradójicamente, puede haber “desigualdades justas”. Una justicia distributiva en educación debe tender a la equidad, en el sentido de repartir los medios para favorecer a los desfavorecidos, no a la distribución igualitaria de recursos entre todos los alumnos.»¹

En este marco, decíamos antes, hay que entender las políticas educativas llevadas a cabo dentro y fuera de las aulas en los últimos años, destinadas a reducir el peso del contexto y a ofrecer a menudo más recursos a quienes menos tienen. Reseñemos telegráficamente algunas:

- Creación de una red pública de escuelas de educación infantil para contrarrestar, más acá de la enseñanza obligatoria, las desigualdades de partida.
- Disminución del número de estudiantes por aula a fin de que sea posible una atención más personalizada y la puesta en marcha de otras intervenciones didácticas.
- Becas –no solo de acceso al sistema educativo sino también de material escolar, comedores, transporte, etc.
- Programas específicos para el alumnado con mayores dificultades de aprendizaje: aulas de enlace, educación compensatoria, grupos de diversificación curricular, PCPI, desdobles, apoyos, planes PROA, etc.

1. BOLÍVAR, A. (2005). «Equidad educativa y teorías de la justicia», en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*.

- Equipos de orientación de carácter multidisciplinar en que psicopedagogos, logopedas, trabajadores sociales, profesores de pedagogía terapéutica, etc., puedan atender de manera prioritaria al alumnado más vulnerable.
- Aulas hospitalarias y atención domiciliaria.
- Etc.

Y, además, debemos reseñar también como decisivas por su contribución a la equidad educativa todas aquellas instituciones que desde el ámbito municipal ayuda(ba)n a contrarrestar las diferencias de contextos socioculturales y económicos y facilita(ba)n el acceso de toda la población a aquellas actividades y aprendizajes necesarios para el desarrollo integral de las personas: escuelas de música y danza, escuelas de idiomas, polideportivos y escuelas deportivas municipales, bibliotecas.

Sí: también las bibliotecas escolares y municipales están en riesgo de desaparición, después de un costosísimo esfuerzo de puesta en marcha. Este desprecio hacia el mundo de las bibliotecas resulta inexplicable en unas administraciones tan preocupadas al parecer por puntuar bien en las pruebas PISA, cuando una de las conclusiones de dichos informes es que el número de libros en casa influye de manera decisiva en el rendimiento académico de niñas y niños.

Como anticipábamos al comienzo de estas páginas, si hay una «constante macabra» en los informes internacionales es la influencia determinante del contexto social, cultural y económico familiar en el rendimiento académico del alumnado. José Saturnino Martínez García lo repite una y otra vez:

Según los estudios para diversos países, la desigualdad educativa mejora cuando las desigualdades sociales disminuyen claramente. [...] Es decir, la mejor política de lucha a favor de la igualdad de oportunidades en la escuela es una política de lucha a favor de una mayor igualdad en la sociedad.²

2. MARTÍNEZ GARCÍA, J. S. (2007): «Fracaso escolar, clase social y política educativa», en *Viejo Topo*, nº 238. <http://josamaga.webs.ull.es/fracaso-escolar-VT.pdf>

Un paréntesis sobre PISA

Y, pese a ello, los indicadores que en el afuera circulan aseguran que las cotas de equidad del sistema educativo español son de las más altas de la OCDE.³

Como han puesto de manifiesto anteriores ediciones de PISA y los estudios nacionales e internacionales de evaluación, el grado de adquisición de las competencias básicas por el alumnado tiene relación con el estatus social, económico y cultural de las familias. La relación entre el ESCS y el rendimiento del alumnado se puede interpretar como una medida de equidad. Si en un sistema educativo a una variación de un punto en la escala del ESCS le corresponden escasas variaciones en las puntuaciones de los alumnos, ese sistema contribuye a reducir las diferencias socioeconómicas y culturales y, por tanto, es más equitativo que otro sistema en el que las variaciones de las puntuaciones sean mayores (pág. 84).

El país con una variabilidad de resultados menor entre centros es Finlandia; le siguen de cerca España, Suecia y Canadá, con valores ligeramente superiores al 20%. La parte de la varianza atribuible a las circunstancias económicas sociales y culturales de sus alumnos es en muchos casos superior al 50% de la variación total entre centros. Como se ha señalado, existe una mayor equidad en los países en los que las diferencias entre centros son menores. Estos resultados ponen de manifiesto que el sistema educativo español es, después del finlandés, el que presenta mayor equidad entre los países seleccionados (pág. 87).

En todas las comunidades autónomas estas cifras difieren muy poco de la media española y los valores son siempre inferiores a los del promedio OCDE. A la vista de esta variable, se puede concluir que en España, en todas las comunidades autónomas españolas, el sistema educativo se comporta con un grado notable de equidad (pág. 96).

3. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207-pisa2009-informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b806ea35a>

Estos informes recogen las variaciones entre centros, por lo que el caso es aún más llamativo cuando sabemos que España cuenta con uno de los porcentajes de escuela privada frente a pública más altos también.

El alumnado se escolariza en centros públicos y centros privados. La proporción varía de unos países a otros de manera muy notable, como pone de manifiesto la Figura 3.29. España, con un 31% de centros privados, se encuentra muy por encima del promedio OCDE (17%). Junto con España, en Europa solo hay cuatro países con un porcentaje de alumnos en centros privados superior al promedio OCDE: Países Bajos (65%), Irlanda (58%), Bulgaria (57%) y Dinamarca (24%). El resto de los países europeos apenas si tienen enseñanza privada; Finlandia solo tiene un 4% (pág. 113).

De modo que se debe concluir que las diferencias entre unos centros y otros son en España moderadas y son debidas, fundamentalmente, a los efectos que producen en los aprendizajes los entornos sociales, económicos y culturales de alumnos y centros. Esta circunstancia no es seguramente bien conocida y valorada por las familias y el conjunto de la sociedad española, particularmente cuando se valora el rendimiento de la escuela pública (pág. 117).

El horizonte roto de la escuela pública en España

Pero lo cierto es que probablemente quienes aquí estamos somos enormemente críticos con la escuela que tenemos. No nos bastan los índices de equidad alcanzados, ni nos bastan tampoco los indicadores PISA. ¡Dejan tantas cosas fuera de sus tinteros!

Durante los últimos cien años hemos ido asistiendo a un número incesante de cambios que no han tenido traducción en las estructuras escolares: edificios, organización de espacios y tiempos, agrupamientos del alumnado, currículos, metodologías didácticas, procedimientos de evaluación, etc.

Ha cambiado la composición interna de la escuela –con la incorporación de las niñas, de los grupos sociales menos favorecidos, de los

hijos e hijas de la inmigración; con la extensión de la escolarización obligatoria hasta los dieciséis años. Ha cambiado el mundo –con los procesos de globalización y la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, por referirnos a dos de las mutaciones de mayor impacto. Ha cambiado lo que sabemos acerca de los modos en que se produce el aprendizaje (y de los modos en que no hay aprendizaje alguno). Y ha cambiado incluso el pretendido *para qué* de la educación... sin que las estructuras hayan cambiado. Seguimos ofreciendo la escuela de unos pocos a todos, por lo que los mecanismos de exclusión no solo están en el afuera –contextos económicos desfavorecidos– sino también en el adentro. Y eso no podemos consentirlo. Por pequeño que sea el margen de maniobra de la escuela, su radio de acción real a la hora de contribuir a sociedades más equitativas y justas no lo estamos aprovechando como debiéramos.

Hay mucho que hacer en la escuela con todas esas diferencias naturales y sociales (de sexo, de orientación sexual, de etnia, del hecho de tener algún tipo de discapacidad...) que son a menudo fuente de prejuicios y de desigualdades. Debemos superar el modelo excluyente y segregador, el modelo asimilacionista –«esto es lo que hay, y si no encajáis aquí, habréis de quedaros fuera»–, para que desde el respeto a la diferencia se trabaje en pro de la igualdad. Todas esas intervenciones necesarias y urgentes conforman –conformarían– un trabajo riguroso en pro de la equidad en educación, en pro de la equidad desde la escuela.

Concretemos.

Hace ya unos años que Howard Gardner difundiera el concepto de inteligencias múltiples. Lejos de los rígidos tests de inteligencia del siglo pasado, él define la inteligencia como un conjunto de ocho capacidades a través de las cuales conocemos el mundo. De estas inteligencias múltiples que nos permiten desarrollarnos como personas (inteligencia lingüístico-verbal, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, naturalista, intrapersonal e interpersonal), la escuela ha privilegiado tradicionalmente unas en detrimento de otras. Y a menudo aquellos en que prevalece una de las «despreciadas» académicamente no se han sentido re-conocidos en la escuela, ni ésta ha ayudado a desarrollar su innegable talento.

Una escuela inclusiva sería aquella respetuosa con estas inteligencias múltiples. Sería una escuela cuyos currículos se abrieran a las voces tradicionalmente acalladas en los libros de texto. Una escuela, en fin, para quien no fueran unos «los normales» y otros «los diversos». Y una escuela atenta a no agravar desde el inicio las diferencias que por cuna nos marcan y que tan propensas son a convertirse enseguida, también en la escuela, en desigualdades.

Por eso, como ha escrito Francesco Tonucci:

La escuela, como toda la educación, debería tener como objetivo el máximo desarrollo de las capacidades y talentos de cada uno de sus alumnos, con vistas a lograr su felicidad y su realización personal. Por tanto, debe estar abierta a la diversidad, ofreciendo un amplísimo abanico de lenguajes y de posibilidades expresivas, tal y como se recoge en el artículo 13 de la Convención de Derechos de la Infancia.

Una escuela inclusiva e intercultural es aquella que, sin renunciar al anclaje de nuestras hijas e hijos en su propia tradición cultural –que es múltiple y diversa–, los abre a una ciudadanía global y cosmopolita, dispuesta a mirar cara a cara los problemas del mundo.

Y si de inclusión e interculturalidad hablamos, debemos hacer una referencia especial a la consideración del pueblo gitano, cuya cultura sigue estando ausente de los currículos escolares, y cuyos hijos e hijas a menudo se escolarizan en condiciones de *apartheid*. Por eso conviene recordar una de las «recomendaciones encarecidas» que la ECRI (Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia) hace en el 4º Informe sobre España, de 2011.

Nº 72: La ECRI recomienda encarecidamente que la contribución positiva de la población gitana a la historia y la cultura española debería ser elemento obligatorio del plan de estudios para todos los alumnos en España. Este componente debería figurar también en el programa de formación del profesorado.

También estamos muy lejos de haber llegado a una escuela **coeducativa**, que muchos confunden con escuela mixta. Porque una escuela

coeducativa no es aquella en que niñas y niños se sientan juntos pero no cuestionan, juntos también, los mimbres del modelo patriarcal en que vivimos.

Quерemos una escuela no solo mixta sino también coeducativa, atenta a revisar críticamente los modelos heredados de lo que significa ser hombre o mujer, para acabar así con tantas desigualdades y contribuir a que tanto chicas como chicos puedan construirse como personas sin ver cercenadas parcelas imprescindibles de su desarrollo personal, social y profesional.

No es concebible una escuela que trabaje para hacer efectiva la igualdad entre hombres y mujeres y no abra sus puertas y ventanas al análisis crítico –y eventual denuncia– de anuncios como este: <http://www.youtube.com/watch?v=CThcHiKgAFo>.

Ni es equitativa desde la perspectiva de género una escuela que ante estadísticas como estas no se pregunta qué está pasando:

- Según los datos del informe de La Caixa *Fracaso y abandono escolar en España 2010*, el 41% de los chicos de 15 años tiene alto riesgo de fracaso, frente al 29% de las chicas.
- En 2010, según el informe *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2010*, en la ESO obtuvieron el graduado un 67% de chicos frente a un 80% de chicas.
- Entre los alumnos que consiguen acabar la ESO, un 49% de los chicos han repetido algún curso, frente al 26% de las chicas.
- En cuanto al acceso a la Universidad, el informe del Ministerio de Educación *Datos y cifras del sistema universitario. Curso 2010/2011* muestra igualmente que en la selectividad del 2009 aprobaron un 56,4% de mujeres frente a un 43,6% de varones.

Fuente: <http://irmadel.wordpress.com/2013/05/09/el-fracaso-escolar-tiene-genero-masculino-la-necesidad-de-repensar-la-escuela-coeducadora/>

Sin posibilidades ahora de profundizar en el asunto, sí que nos atrevemos a apuntar una doble explicación: por una parte, el rechazo de los chicos –promovido por el modelo de masculinidad hegemónico– hacia un «orden escolar» tradicionalmente femenino; por otra, la desigual facilidad de acceso al mundo laboral para chicos y chicas aun

en época de bonanza (tanto desde la perspectiva del mercado como de las familias). Preguntémosnos quiénes abandonaban con mayor frecuencia de manera prematura los estudios en los tiempos de la burbuja inmobiliaria, engrosando las listas de eso que se ha dado en llamar «fracaso escolar».

Una escuela equitativa será, a buen seguro, aquella que no separe a las criaturas en función de sus creencias religiosas. Una escuela laica que desde el respeto a las creencias de cada uno de sus miembros (y, por supuesto, a quienes no profesan religión alguna) busque, por encima de tales diferencias, una sólida convergencia tanto en el plano científico como ético.

Una escuela equitativa es, sin duda, una escuela «radicalmente» democrática abierta a la participación de todos los miembros de la comunidad educativa; donde el respeto, el diálogo y la deliberación argumentada creen los marcos imprescindibles para el aprendizaje y la convivencia y que sea especialmente sensible a las necesidades de los más débiles.

Una escuela equitativa es, en fin, una escuela emancipadora y transformadora –y aquí Freire–: **una escuela emancipadora** que cuestiona los modelos heredados y que se interroga acerca de qué parte de la tradición debemos desprendernos y cuál debemos salvaguardar del vértigo de los tiempos. **Una escuela, en fin, transformadora y liberadora**, que no sea rehén de una pretendida rentabilidad económica y que ponga en el centro de su atención el desarrollo armónico de cada persona y la formación de sociedades más justas y cohesionadas.

Este es el horizonte que nos han quebrado.

Avanzando vertiginosamente hacia atrás

Primero fueron los llamados «recortes», seguidos de las «medidas de racionalización del gasto educativo», que se han ido traduciendo en el desmantelamiento paulatino de todas las políticas de equidad que antes veíamos.⁴

4. Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo: http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2012-5337.

- Desmantelamiento –en la Comunidad de Madrid, laboratorio de la LOMCE– de la red pública de centros de educación infantil.
- Reducción drástica de becas y ayudas al estudio, a comedores escolares, a transporte y material escolar.
- Subida brutal de tasas académicas.
- Aumento ya insostenible del número de niñas y niños por aula (30 en Primaria; 36 en Secundaria obligatoria; más de 40 en Bachillerato).
- Disminución del tiempo que cada docente podrá dedicar a cada una de sus clases, a cada uno de sus grupos, a cada uno de sus estudiantes.
- Bajas de quince días que no se cubrirán.
- Cierre de escuelas de música, de idiomas, de bibliotecas escolares y municipales.
- Desmantelamiento de los equipos de orientación, que son quienes atendían a los más vulnerables y hacían de puente entre el contexto escolar y el familiar y social (separaciones, malos tratos, problemas económicos, minusvalías o discapacidades de diferente naturaleza).
- Desmantelamiento de los centros de formación del profesorado.

No menos alarmante fue el modo en que el ministro de Educación se apresuró a subrayar que estas medidas «no suponen un perjuicio directo, ni siquiera indirecto a la calidad de la enseñanza», «porque son de sentido común, porque no perjudican sustancialmente a la calidad de enseñanza». «Son –concluía– las medidas necesarias para que en su momento se pueda desarrollar una reforma educativa.»

Siguió luego, como aperitivo de la inminente reforma, **la censura de los contenidos de Educación para la Ciudadanía**, de donde desaparecieron de la noche a la mañana todos aquellos que tuvieran que ver con moral sexual, igualdad entre hombres y mujeres o justicia social. Se eliminaron así las referencias a los afectos y emociones, a las relaciones entre hombres y mujeres, a los prejuicios sociales, sexistas, racistas o xenófobos, a la pobreza en el mundo, a la «feminización» de la misma, o a la falta de acceso a la educación como

fuente de pobreza. Todo esto es, al parecer, «controvertido» y posible fuente de «adoctrinamiento». No lo es, en cambio, el mantenimiento de una asignatura confesional en las escuelas.

Y llegó, en fin, La LOMCE, que no es sino la versión española del modelo educativo neoliberal. Baste la referencia a cuatro títulos de hace ya algunos años y de diferentes entornos geográficos que dibujan con nitidez dicho modelo. Sorprende releer a fecha de hoy cada una de sus páginas, y descubrir que todo estaba ya hace tiempo diseñado (y denunciado). Para nuestra desgracia, la LOMCE no es una ocurrencia más del ministro Wert ni un empecinamiento exclusivo del gobierno de Mariano Rajoy.

- Jurjo Torres (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Christian Laval (2003). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Nico Hirtt (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network.
- Pablo Gentili (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.

¿Cuál ha sido el «modelo de venta» elegido en España, y en qué medida sus principios atentan contra la equidad en educación? Nos referiremos nada más que a dos de los pilares estratégicos de la LOMCE: el falseamiento en el diagnóstico y el secuestro del lenguaje.

En primer lugar, y antes de pasar adelante, hay que señalar la ausencia de un diagnóstico riguroso –y cierto– que asegure que las medidas posteriormente adoptadas van en la buena dirección.

Se está tratando de vender la LOMCE, lo sabéis, como el bálsamo de Fierabrás contra el fracaso escolar y el abandono escolar temprano:

- Silenciando la correlación entre fracaso escolar y burbuja inmobiliaria.
- Silenciando el repunte –muy por encima de la media de la OCDE– en cuanto a abandono escolar temprano en los últimos años en España.
- Silenciando que el problema del paro en nuestros jóvenes no es la falta de cualificación profesional sino la falta de un tejido

industrial que les permita trabajar en España sin tener que irse fuera.

En segundo lugar, por medio del «secuestro del lenguaje». Uno de los puntos más importantes de las agendas derechistas –decía también M. Apple– es modificar nuestro sentido común alterando los significados de las categorías más básicas –las palabras clave– que empleamos para comprender el mundo educativo y social y nuestro lugar en él. Con su lenguaje destacan determinados problemas y marginan otros.

Me limitaré a señalar cinco ejemplos:

1. La retórica de los talentos como pretexto para la segregación temprana.

Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumnos en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias.

Este es otro de los primeros párrafos de la LOMCE, que recupera la retórica del talento como algo innato e impermeable a las condiciones del entorno para justificar la segregación del alumnado. Esta «canalización» (*sic*) del alumnado hacia diferentes trayectorias responde a lo reclamado hace ya dos décadas por los magnates del mundo de los negocios y las finanzas cuando establecieron –San Francisco, 2005– que en el futuro el mercado necesitaría reducidos polos de excelencia (en torno a un 20%) y un 80% de mano de obra versátil, dócil y sumisa. Se determinaba, así, que estábamos estudiando –en algunas partes del mundo– «por encima de nuestras posibilidades».

Si alguien pensó al leer aquello de los talentos que al fin nuestro sistema educativo iba a ser sensible a las inteligencias múltiples, a las capacidades artísticas, a la diversidad de lenguajes... no podía estar más equivocado. El ministro se apresuró a decla-

rar que unas eran las «materias prioritarias» –las que cotizan en PISA, las que establece la OCDE, las requeridas por el engranaje de los mercados–, y otras las «asignaturas que distraen», entre las que al parecer estaban no solo las tradicionales «marías» –las sempiternamente menospreciadas educación física y artística–, sino que ahora se les sumaban también todas aquellas que podrían cuestionar el modelo neoliberal. La historia, la filosofía, la economía... (no así la educación financiera, que pretenden incorporar como icono de la defunción del Estado de bienestar con el objetivo de que ya desde bien chiquitos aprendamos a diseñarnos un plan de pensiones privado y un seguro médico privado, y a gestionar el endeudamiento creciente que la educación de los hijos implicará para las familias y para los propios estudiantes).⁵

Como decía al comienzo de esta exposición, parece que vamos avanzando vertiginosamente hacia atrás: de la misma manera que antaño se medían los cráneos para justificar científicamente las desigualdades sociales, ahora se habla de la diversidad de talentos para justificar el «canalizar a los estudiantes» (¡como si fueran hortalizas!) a unas u otras trayectorias, dinamitando lo que había sido una larga y costosa conquista social: la educación comprensiva hasta los dieciséis años.

2. El discurso del esfuerzo, la responsabilidad, la calidad y la excelencia. ¿Cultura del esfuerzo o exclusión social?

Hacer caso omiso del peso que el contexto tiene en el rendimiento académico, pretender pasar por alto las desigualdades de partida entre unos estudiantes y otros y atribuir los buenos o malos resultados exclusivamente al esfuerzo mayor o menor de chicas y chicos (o de sus docentes) es tratar de justificar el desmantelamiento de las políticas que velaban por la equidad de nuestro sistema educativo.

Es de sobra conocida la pretensión del ministro Wert de endurecer las condiciones de acceso a las becas universitarias,

5. TORRES SANTOMÉ, J. (2013). «La educación financiera en el sistema educativo: una apuesta neoliberal», en <https://www.yoestudieenlapublica.org/aula.php>.

subiendo la nota mínima requerida hasta el 6,5, e insinuando incluso que el estudiante –pobre– que no llegara a esta calificación debiera plantearse el abandonar la carrera. ¿Por qué para unos basta un 5 y otros habrían de necesitar un 6,5 para seguir adelante?

¿Cultura del esfuerzo o exclusión social?

3. Competitividad, ranking, rendición de cuentas. La excelencia como coartada de la inequidad

Se masifican las aulas, se sustituyen apoyos por reválidas, se publican los resultados, se establecen rankings de centros, y se liga la dotación de recursos a la rendición de cuentas. La Administración se lava las manos de su responsabilidad en dichos resultados, y estos se vinculan exclusivamente al esfuerzo individual de alumnado y profesorado. ¿Qué es esto sino negar la educación?

El ministro Wert dijo hace unas semanas que las evaluaciones externas –las reválidas– eran el aspecto más irrenunciable de la ley. También para nosotros. Más allá de la desconfianza hacia el profesorado que manifiestan, más allá del mecanismo de control del currículo que van a suponer, más allá del lucro que van a reportar a las empresas responsables de su implementación... ¿para qué las reválidas? No para promover políticas de equidad, sino para, bajo la coartada de una pretendida «excelencia», dar más a quien más tiene y negar los mejores recursos –materiales y humanos– a quien más lo necesita.

4. ¿Libertad de elección o derecho de admisión?

Y por si esto fuera poco, «se especializan los centros» y se ponen a competir unos y otros. ¿Qué hace una palabra como «competitividad» en una ley de educación? Especialización de los centros «por tipología del alumnado», rezaba el primer borrador.

Agrupamientos por sexo –esta ley blindó los conciertos a los colegios que segregan por sexo–, por confesión religiosa, por rendimiento académico, por contexto socioeconómico...

Aludíamos antes a las prácticas de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que, desafiando y vulne-

rando lo establecido por la ley aún vigente, publica en su propia página web un ranking de centros y suprime la proximidad entre domicilio y centro como un criterio del baremo de escolarización. Esta consejería está alentando así que los centros que tuvieron mayor puntuación en las evaluaciones externas (cuyos indicadores son exclusivamente los que la OCDE pretende... en pobre lectura de los «expertos» encargados de traducirlos) sean los más demandados por las familias, facilitando así a los colegios la posibilidad de establecer sus propios filtros de acceso. De esta manera, la pretendida «libertad de elección» de los padres queda pervertida por «el derecho de admisión» que para sí se reservan los centros...

Y aún hay más. En el baremo de admisión para el curso 2013-2014, esta misma consejería ha establecido que la condición de antiguo alumno del padre o la madre suma un punto adicional. Cuando determinados colegios eran de pago... ¿quiénes podían acceder a ellos? Ese filtro económico no solo funcionaba entonces, sino que va a seguir funcionando ahora.⁶

Tal y como señala Christian Laval –*La escuela no es una empresa*–, bajo el pretexto de la libre elección «lo que se constata es la desaparición de una decidida voluntad política de equilibrar la composición social de los centros y la igualdad de condiciones concretas de enseñanza». O, como apunta Norberto Bobbio: «La libertad privada de los ricos es inmensamente más amplia que la de los pobres.»⁷

5. ¿Autonomía de los centros o déficit democrático?

Más peligroso es aún todo lo anterior cuando las decisiones de esos «criterios de admisión» no dependen ya del Consejo Escolar del centro –de la comunidad educativa, en definitiva–, sino que se concentran en la figura del director: un director (siempre en masculino en la LOMCE) designado por la Administración y que tendrá la capacidad de decidir en solitario no solo sobre esto sino también la orientación y desarrollo del proyecto pe-

6. http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2013/04/12/BOCM-20130412-1.PDF.

7. BOBBIO, N. *Derecha e izquierda. Razones y significados de una distinción política*. Madrid: Ed. Taurus. Pág. 158.

dagógico, la configuración de la plantilla docente, la gestión económica del centro, etc.

Todos y cada uno de los principios de la LOMCE que hemos visto se inscriben en un arco que niega la igualdad de los seres humanos y, por supuesto, las políticas destinadas a garantizar la equidad. Así, en consonancia con los dictados neoliberales, se dan por buenas –e incuestionables– las diferencias económicas –hay ricos y pobres–; culturales –hay culturas de primera y culturas de segunda–; religiosas –hay quienes viven en la Verdad y quienes lo hacen en las tinieblas–, y de «talentos» –nacimos listos o nacimos tontos, sin más concepción de la inteligencia que una obsoleta, y sin prestar atención a la importancia que el contexto tiene en el desarrollo (o no) de las capacidades individuales. Otros nos situamos en el polo opuesto: hay diferencias que quisiéramos eliminar –fundamentalmente las económicas– y otras que quisiéramos preservar –culturales, sexuales, religiosas–, sin que ello se traduzca en desigualdad, y desde la voluntad además de no recluirnos en esencialismos sino de examinar, conjuntamente, los modelos heredados para ver con qué queremos quedarnos y de qué debemos desprendernos para buscar sociedades más inclusivas, más democráticas, menos patriarcales, más justas; respetuosas, en definitiva, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Este era el horizonte que servía de referencia a quienes creemos en una escuela compensadora de desigualdades y comprometida con la equidad como garantía de la igualdad. Este es el horizonte que la LOMCE quiebra estrepitosamente.

En suma: no estamos ante un proyecto de mejora del sistema educativo sino ante una transformación del modelo educativo que renuncia a tres de sus principios: contribuir al desarrollo integral de las personas, de todas las personas; asegurar la transmisión intergeneracional de un legado cultural, y ser instrumento de equidad y cohesión social y de conformación de una ciudadanía crítica y responsable.

Tiempo de resistencias

Corren malos tiempos para las políticas de equidad, dentro y fuera de las aulas. Pero quienes estamos dentro de ellas día tras día no

podemos claudicar: no podemos ni instalarnos en el lamento ni agachar la cabeza. Por eso quisiera terminar con un llamamiento, firme y convencido, a la resistencia. Una resistencia que, a mi manera de ver, debiera operar simultáneamente en tres ámbitos. En primer lugar, denunciando el desmantelamiento de la educación pública, de la educación a secas, que el modelo educativo neoliberal pretende. Y no limitarnos en la denuncia a nuestro contexto más inmediato. Sabemos que la ofensiva arrecia en muchos países: internacionalicemos por tanto también las resistencias. Hagamos nuestra cada escuela que se cierra, cada beca que se suprime, cada docente al que se desprecia. Y para ello debemos valernos de cuantos medios estén a nuestro alcance: asambleas, asociaciones, plataformas, etc. Tenemos que aprovechar también el enorme potencial que las redes sociales ponen a nuestro alcance. En este sentido, os invito a visitar las páginas web de los dos colectivos a los que hoy represento: www.yoestudieenlapublica.org y www.stopleywert.org.

En segundo lugar, planteándonos, de manera seria e imaginativa, gestos de desobediencia civil. Porque, como ya dijera John Rawls:

Y si a su juicio lo establecido por la mayoría sobrepasa ciertos límites de injusticia, el ciudadano puede pensar en la desobediencia civil. [...] Por tal entenderé un acto público, no violento y hecho en conciencia, contrario a la ley, y habitualmente realizado con la intención de producir en cambio en las políticas o en las leyes del gobierno. La desobediencia civil es un acto justificado por principios morales que defienden una concepción de la sociedad civil y del bien público. Descansa, pues, en una convicción política y no en la búsqueda del propio interés o del interés de un grupo.⁸

Son muchos los lugares en que ya se han dado pasos en este sentido. Este mismo curso 2012-2013, han sido muchas las familias que se han negado a llevar a sus hijas e hijos al colegio el día en que se iban a aplicar esas evaluaciones externas de que antes hablábamos (y que la Comunidad de Madrid ha aplicado incluso a criaturas ¡de

8. RAWLS, J. (1999). «Justificación de la desobediencia civil», en *Justicia como equidad: Materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.

cinco años!). Y también en otras partes del mundo los estudiantes, los docentes, las familias, están movilizándose para no ser cómplices de este perverso engranaje.⁹

Y en tercer lugar, tenemos que seguir desarrollando y difundiendo políticas y prácticas educativas progresistas que sean transferibles a otros contextos. Hay una gran necesidad de reconstruir el sentido común usurpado, de desarrollar movimientos contrahegemónicos a gran escala.

En ello estamos.

9. Véase por ejemplo la página del movimiento Rethinking Schools, en EEUU: <http://www.rethinking-schools.org/index.shtml>.

Si la igualtat era la resposta, quina era la pregunta?

Joan Subirats
Professor

Vaig suggerir aquest títol perquè era una forma, una mica retòrica, de plantejar-se el debat sobre la igualtat en un context, en un moment com a l'actual, en el qual segurament no n'hi ha prou de pensar les respostes als problemes, sinó que cal, d'alguna manera, pensar en les preguntes, en allò que va originar la forma de respondre als problemes socials.

Per què? Doncs perquè segurament ja comencem a estar convençuts que el període en què estem no és només una crisi, sinó que és una cosa una mica més de fons, més estructural, és un canvi d'època entre dos períodes que ve marcat per realitats que en diríem discontinuïtats substancials; és a dir, el que marca la diferència entre una crisi i un canvi d'època és que hi ha moltes discontinuïtats amb les coses tal com funcionaven abans, i que a més són molt substancials. Això té molt a veure amb les formes de producció, amb les estructu-

res familiars, amb el canvi tecnològic, que és un element central en aquests moments.

D'alguna manera, diríem que si haguéssim de comparar el moment actual amb altres moments històrics estaríem situats en una època com la de la màquina de vapor, el canvi de les estructures fabrils del segle XIX, el que va significar el comunisme i l'estructura de producció de masses de començaments del segle XX –allò que Charlot va retratar magistralment a *Temps moderns*–; són aquests els grans canvis que s'estan produint. I en aquest cas, a més, estem en un moment on el canvi tecnològic no només afecta, com ha passat altres vegades, allò que els anglesos en diuen els *blue collars*, és a dir els treballadors de coll blau, els obrers, els productors, sinó que comença a afectar cada vegada més intensament els *white collars*, és a dir, les persones que treballen en serveis, en serveis d'atenció, fins i tot en terrenys en els quals semblava que la tecnologia tindria un paper fins ara relativament limitat, com podrien ser les grans polítiques que l'Estat del benestar va generar en els àmbits de sanitat i educació, on semblava que la força de treball, l'existència de grans masses de persones treballant en aquest sector, era imprescindible, que difícilment es podrien trobar mecanismes per «tecnològitzar-ho», mecanitzar-ho, etc. I en aquests moments veiem que això també està passant.

Si s'entra en un web que es diu Coursera.org, per exemple, hi ha cursos oferts per les universitats més importants del món que els fan simultàniament 50.000 persones, 120.000 persones. Tenen un nivell de seguiment relativament baix, com el curs que fa un amic meu, que té dues carreres i ara cursa un màster a Nova York i a més fa un curs de Princeton sobre l'economia de la pobresa. Ell està encantat amb el curs i diu que és molt bo, i jo li pregunto: «Quants seguiu realment el programa del curs?» Només un 7%, però és clar, el 7% de 50.000 són 3.500.

Ja fa un parell o tres d'anys, a una de les meves dues filles li vaig dir: «Hosti, aquesta setmana no he pogut veure el *Polònia*», i ella em va respondre: «Ah, tu ets d'aquests que encara veu la tele quan la fan, no?» El meu amic de Princeton em comenta: «Clar, ara començo a pensar quina ximpleria és anar a classe en el moment que la profesora la fa, quan jo puc veure la classe en el moment que vull, repetir-la les vegades que vulgui, amb els exercicis per seguir-los quan vull

amb els textos que l'acompanyen.» Això ho podem discutir, però, independentment de la qualitat, el que és evident és que aquest terreny està penetrant en l'àmbit educatiu.

En l'àmbit sanitari, l'any passat el director de l'Hospital de Sant Joan de Déu em va dir que el seu seria el primer hospital líquid de la història. Sabeu que el senyor Bauman parla d'amor líquid, treball líquid, societat líquida... doncs el gerent de l'hospital es va inventar el terme «hospital líquid». Què volia dir? Doncs que allà on hi hagi un ordinador i un potencial malalt allà hi haurà l'hospital, perquè podran tractar-lo amb videoconferència, podran tenir-lo geolocalitzat, li diran a quins llocs a prop del lloc on viu es podrà fer les anàlisis de sang, d'orina... Seran llocs concertats, que enviaran els resultats a l'hospital, i l'hospital dirà a aquesta persona si convé o no que vagi a l'hospital. Per tant, tot seran facilitats, però aquestes facilitats vindran acompanyades per una reducció de llocs de treball. I d'aquí a dos dies –ja s'està provant–, et posaràs un telèfon a l'orella i et farà les anàlisis, et prendrà la pressió... és a dir, aquests elements ja comencen a estar tecnològicament en marxa. Estan en allò que se'n diu fase beta, en fase d'experimentació.

Tot això què té a veure amb el que es tracta aquí? Moltes coses.

L'educació ha estat tradicionalment una palanca que durant l'època contemporània, sobretot al segle xx, ha servit per potenciar elements d'igualtat social. És a dir, es va considerar que l'educació era un factor de desigualtats central, i per tant la universalització de l'accés a l'educació i l'obligatorietat d'aquesta educació, en una franja d'edat cada vegada més creixent en el temps, s'ha considerat sempre un factor i una palanca d'igualtat social.

Tots els estudis que s'han fet sobre necessitats bàsiques assenyalen els elements que consideren fonamentals; per exemple, hi ha un llibre molt interessant de Gough i Doyal, que es diu *Human need*, que parla d'aquests tres elements centrals a la vida de les persones, que són la salut, l'autonomia i l'autonomia crítica. La salut seria el sòcol bàsic, l'autonomia seria allò que permet que la persona pugui moure's de manera autònoma, valgui la redundància, i l'autonomia crítica seria la capacitat de discutir i de posar en qüestió les coses, és a dir, de ser protagonista i no només ser objecte passiu del que els altres decideixin. Fixeu-vos que l'educació té un paper central en

tots tres àmbits. És a dir, els estudis que s'han fet sobre la correlació entre educació i salut són clars: a més nivell educatiu, més salut de les persones.

Podríem dir que el barri de Pedralbes (Barcelona) té un nivell educatiu bastant superior al nivell educatiu del Raval. La diferència entre aquest barri i el Raval són vuit anys d'esperança de vida. Des de Pedralbes, caminant tardaríem menys de mitja hora fins al Raval; doncs la gent del Raval té, de mitjana, vuit anys menys d'esperança de vida que la gent que viu a Pedralbes. I això té molt a veure amb el nivell educatiu.

Pel que fa a l'autonomia, l'educació és un element central en el nivell d'autonomia de les persones; segurament, l'educació i el treball serien dos elements centrals en el concepte d'autonomia. I ja no diguem quan parlem d'autonomia crítica, és a dir, de la capacitat de ser reflexiu, de dir si això em convé o no, de no ser objecte del que decideixen els altres sinó de ser subjecte protagonista, que pot decidir. Ara, per exemple, els metges es queixen que quan un malalt va a la seva consulta ja no hi va com abans, dient: «Doctor, què tinc?», sinó: «Doctor, ja sé el que tinc, ja sé què haig de prendre i a quin lloc haig d'anar.» Això és apoderament –de vegades erroni, però apoderament. I això vol dir que aquesta capacitat crítica també creix.

Què està passant, ara? Que això encara s'incrementa més. En els moments de canvi tecnològic el que es genera són uns nivells d'incertesa sobre el futur extraordinaris.

La Fundació Bofill va presentar l'informe *Friends shaking education*, és a dir, les tendències que modulen l'educació. És un informe molt general, però el que assenyala és que en aquests moments els grans canvis que afecten el conjunt de la societat són de grans dimensions, i tots situen l'educació en un paper central, perquè com més incerteses hi ha, com menys claredat hi ha sobre el futur del sistema productiu, sobre el futur del sistema social, més es posa de relleu que les persones que tinguin un nivell educatiu més alt seran més capaces de surar; és a dir, de mantenir-se en flotació i adaptar-se més fàcilment als canvis que es van produint. Les persones amb un nivell educatiu més baix tindran més dificultats d'adaptació.

Aquesta és la hipòtesi. Per tant, en aquests moments l'educació és bàsica, a causa de la incertesa i el canvi i per la mateixa idea del paper central que té el coneixement en aquesta nova societat, perquè

el coneixement passa a ser més important que no pas altres recursos: el coneixement és el valor afegit, el valor afegit en el treball, que és el que ara compta més.

Ara fa un any vaig ser a l'Equador, i vaig poder parlar amb el ministre d'Educació, que em va dir que aquell any havien tingut tres-centes beques predoctorals per la gent de l'Equador, i que l'any que ve en tindrien tres mil, igual que aquí... És a dir, de tres-centes a tres mil. «És un esforç enorme», li vaig dir. «Sí, però fins ara el que nosaltres fèiem era vendre cacau, i en seguim venent, però ara el que volem vendre són pastilles de xocolata amb el 80% de cacau, i per a això necessitem afegir valor en els processos productius. No volem només seguir venent matèries primeres, volem afegir valor al que fem, i per a això necessitem formació, necessitem educació.» Sabem que l'educació té un paper molt important en aquest procés, que l'ha tingut i el seguirà tenint, però el que no tenim tan clar és quins tipus de coneixements són els necessaris en aquest moment.

Deixem un moment de banda l'educació i agafem la línia de la igualtat. Hem vist quin paper tenia la igualtat en la societat tradicional, la que estem deixant enrere, que no sabem com es diu..., líquida? Societat del risc? Del coneixement no. En qualsevol cas, en aquesta nova realitat en què estem entrant sabem que el paper de l'educació seguirà sent important, però la igualtat seguirà sent un element, un valor important en aquesta nova societat? Doncs no.

És evident que vivim un gran canvi en el sistema productiu, però en canvi no s'està produint una alteració de les formes de funcionament del sistema econòmic que es basen en el capitalisme tradicional. Simplement, hi ha hagut una translació del centre de gravetat del sistema capitalista de l'àmbit productiu a l'àmbit financer. És a dir, si ara fa uns anys una persona rica era un fabricant, un empresari, ara un empresari és un *pringat*, és una persona que ha de pagar el sou dels treballadors, preocupar-se de l'IVA... el poderós és el financer, no és el productor. Per tant, el canvi és molt important, perquè aquesta globalització s'ha fet a cavall del canvi tecnològic. És a dir, això és el que permet deslocalitzar indústries, el que permet augmentar la mobilitat, el que permet la comunicació constant...

La globalització que ha anat a cavall d'aquest canvi tecnològic ha permès, d'alguna manera, deixar que el centre d'atenció sigui la pro-

ducció directa i situar-se més sobre un terreny en el qual sigui més fàcil utilitzar aquesta lògica globalitzadora. Aquest terreny més fàcil és el financer, que no requereix treballar en clau territorial, i per tant el centre de gravetat del sistema s'ha situat en les finances, no en la producció.

Fixeu-vos, per exemple, que el senyor Amancio Ortega –que avui surt al diari perquè potser haurà de pagar 33 milions d'euros que havia intentat no pagar l'any 2001, o sigui que la cosa és llarga– té vuit mil botigues pel món, però no té una fàbrica, sinó que té vint-i-quatre mil tallers que produeixen per a aquestes vuit mil botigues d'arreu del món, en unes condicions de treball X que són les pròpies de cada lloc. Per tant, en el fons ell té una lògica: el seu centre de gravetat és a Galícia, és un centre de gravetat financer, però evidentment té seus a Luxemburg, Irlanda, a les Illes Verges..., on sigui, on financerament i fiscalment sigui més positiu, i és allà on es fa el disseny, on hi ha el cervell del sistema. La producció és un altre problema que està deslocalitzat, descentralitzat, desconcentrat, concertat.

És clar, en el sistema d'on venim tot tenia una lògica molt diferent, i la igualtat va ser un tema central en l'evolució del sistema capitalista industrial anterior. Estem vivint *la gran transformació*. És recomanable llegir un llibre que és molt actual però que es va escriure l'any 1944, i per tant no és un llibre d'ahir: es tracta de *La gran transformació*, de Karl Polanyi. Polanyi és un autor d'aquests austrohongaresos, semblant a Stefan Zweig, i que parla del període d'entreguerres i de la postguerra, un gran moment de transformació. La gran transformació es va produir en el moment en què es va trencar amb el sistema productiu tradicional i es va començar a treballar amb el sistema industrial, i aleshores la gent va passar del camp a les ciutats. Les novel·les de Dickens ens van mostrar que bèstia que era el sistema capitalista als inicis, que provocava que les dones i els nens treballessin en unes condicions laborals pèssimes. Des d'aquell moment fins a l'any 1945 es viu tot el procés de construcció d'una lògica de funcionament del sistema capitalista que incorporés la igualtat com un element de valor en el sistema, dins del món occidental. És a dir, el gran conflicte dels segles XIX i XX va ser el conflicte entre la llibertat i igualtat.

El capitalisme com a sistema econòmic genèticament no incorpora la idea d'igualtat com un element que el preocupa, al revés, el que el

preocupa és la idea de competència i de desigualtat. És a dir, la desigualtat forma part de la manera com s'entén que es resolen els problemes: tu, competint amb els altres, sent diferent dels altres, aconseguiràs l'excel·lència, aconseguiràs ser més competitiu que els altres, i guanyaràs en la tensió que es pot produir entre productors d'un mateix article. La competència segueix una lògica de desigualtat, i en canvi necessita la llibertat, entesa com a llibertat de comerç, com la llibertat de propietat. Per tant, la llibertat forma part del sistema.

El gran debat dels segles XIX i XX era entre el sector conservador de dretes, que eren liberals, i l'altre sector, que eren intervencionistes i deien: «No és possible que aquests avenços siguin a costa del mal-estar de grans majories; hem de democratitzar el sistema.» Aquesta va ser, de fet, la segona gran transformació que es va produir al segle XX: el procés de democratització de l'Estat liberal, amb la introducció del vot de la gent que no pagava impostos; després, del vot de les dones; l'aparició dels grans partits de masses; la presència sindical... i tot plegat va portar al compromís de l'Estat del benestar (que només es va instaurar a l'Europa occidental, perquè als Estats Units funciona diferent, al Japó funciona diferent...). Aquest és el compromís socialdemòcrata, democristià. Després de la Segona Guerra Mundial, de la derrota del feixisme, el sistema capitalista ha d'acceptar mecanismes de regularització per part de l'Estat i mecanismes fiscals que permetin la redistribució. El sistema incorpora la desigualtat com un element propi del desenvolupament econòmic, però políticament pactem que aquest sistema de desigualtats quedarà compensat per la capacitat d'intervenció dels poders públics a través de les polítiques distributives i de les polítiques socials.

Però això té una lògica que s'està perdent, que és la lògica de l'Estat nació i del mercat nacional, és a dir, funciona dins del marc d'un Estat nació.

La nostra Constitució diu per exemple, en l'article 9.2, que és l'article clau d'aquest tema: «Els poders públics remouran els obstacles que impedeixen que la igualtat i la llibertat siguin efectives.» Això vol dir que si els poders polítics no hi intervenen la igualtat i la llibertat proclamades no són efectives. Per tant és un article antiliberal, en el sentit d'intervencionista. Està copiat literalment de l'article 3 de la llei fonamental de vot de la Constitució alemanya i de l'article 5

de la Constitució italiana, que van redactar aquest article el 1947; nosaltres vam fer la Constitució el 1979, una mica tard, i per tant el vam copiar.

Però fixem-nos que la lògica que se segueix és una lògica de pacte entre les elits polítiques i del conjunt social, cosa que també convé al capitalisme, perquè la dinàmica de la igualtat i de la distribució genera més ingressos per part de la societat, que acaba tenint lògiques de consum més altes. Per tant, aparentment es tracta d'un cercle virtuós: els més rics guanyen més diners, però una part dels diners la destinen a redistribuir-la als que no en tenen, així els que no en tenen tenen una mica més de diners per poder comprar i la màquina pot seguir funcionant.

Dintre d'aquest model la igualtat tenia una lògica virtuosa perquè evitava el conflicte. O sigui, com aconseguim que el sistema segueixi funcionant? Gestionant el conflicte d'alguna manera que permeti que la cohesió social es mantingui i que tothom pugui, amb les diferències que calgui, anar funcionant. Durant molts anys aquestes diferències en l'àmbit nacional feien que l'empresari guanyés vint vegades més que l'obrer; eren unes diferències acceptables dins de les dinàmiques de desigualtat del sistema.

Què està passant ara? Que s'ha trencat la lògica del mercat nacional. El mercat ja no és nacional, és global. I en canvi les polítiques socials, allò que defensa la igualtat i la base sobre la qual es defensa aquesta igualtat no és global, sinó que és nacional estatal. Aquí hi ha un desajust. I això què vol dir? Vol dir que aquells que operen en el mercat global, que abans he dit que és cada vegada més financer i menys productiu des del punt de vista significatiu, tenen suficients mecanismes per evitar els costos que implicava l'acord socialdemòcrata-democràcia del 1945. Poden simplement evadir impostos o fer simplement elusió fiscal –no cal que sigui evasió fiscal, pot ser elusió fiscal.

Què vol dir elusió fiscal? Aprofitar les esclatxes del sistema per treballar. Per exemple, avui el diari deia que en els últims dos o tres anys el 90% dels ingressos fiscals de l'Estat han vingut dels treballadors assalariats, i el 10%, dels treballadors autònoms i empresaris, i que de mitjana un treballador assalariat paga deu mil euros més que un treballador autònom o empresari. O sigui, que els treballadors

guanyen més que els empresaris. Aquesta és la hipòtesi que surt del sistema fiscal que tenim. Fa pocs dies, a la Cambra dels Comuns van cridar antics càrrecs d'empreses per demanar-los que paguessin més impostos per raons ètiques. No per raons legals, per raons ètiques. És a dir, si vostès operen a la Gran Bretanya i s'aprofiten dels britànics que van a prendre's el cafè als seus establiments, i no senten vergonya de pagar tan pocs impostos, els haurem de dir als britànics que no vagin als seus cafès, perquè, és clar, vostès cotitzen a Irlanda, cotitzen a Luxemburg, cotitzen aquí i allà... però no els van acusar d'il·legalitat, fixeuvos-hi, eh?

Al Congrés dels Estats Units van cridar alts càrrecs d'Apple per demanar-los que paguin més impostos, perquè Apple és una empresa americana però que produeix a molts llocs diferents del món, i tenen molts mecanismes d'enginyeria financera per, sense fer cap il·legalitat, deixar de pagar centenars de milions en impostos. Google, Amazon, Apple, Vodafone... estan comerciant aquí a Espanya però paguen impostos a Irlanda. La taxa comercial aquí és del 30% i a Irlanda és del 12,5%... no estan fent cap il·legalitat, estan operant en el mercat comú europeu.

La UE es va crear amb una idea, l'any 1957; primer es va dir Comunitat Econòmica del Carbó i de l'Acer, i després, mercat comú. La primera definició que vam sentir de la comunitat europea va ser que era un mercat comú. Els pares fundadors de la UE, Jean Monnet i companyia, van pensar que com que ja feia moltes desenes d'anys que a Europa es vivien conflictes molt sanguinaris, la manera d'evitar-ho no era construir una Europa unida per dalt, perquè no hi havia manera de saber què era Europa. Treballaven amb una lògica molt nacional, perquè els estats o bé es construeixen per dalt, construint una identitat comuna –que és el que a Catalunya s'està intentant fer aquests anys–, o bé es construeixen per baix, pels interessos. I la UE va decidir que era molt difícil fer-ho per dalt perquè hi havia massa conflictes acumulats, i que era millor facilitar les coses econòmicament amb l'objectiu que al final la gent no es fes la guerra perquè seria fer-se-la a si mateixos. Si l'aigua que nosaltres tenim no és catalana sinó que és francesa, i l'empresa de cotxes no és espanyola sinó que es alemanya, i tot està ben barrejat, és molt difícil que ens fem la guerra, perquè un dels orígens més importants de les guerres

és el factor econòmic. Per tant, les guerres serien menys possibles a Europa si funcionés un sistema econòmic comú.

Quina idea d'igualtat transporta la Unió Europea? No és la igualtat nacional que abans comentàvem, la del pacte i la cohesió. La pregunta que hi ha darrere de la Unió Europea quan parla d'igualtat és: necessitem la igualtat davant del mercat? No la igualtat de condicions, de possibilitats, sinó combatre la desigualtat que provoca problemes en la competència entre les persones i entre les empreses, com per exemple la discriminació per l'accés al treball.

Aquest fet preocupa la UE, i per tant les polítiques d'igualtat de la UE han entrat molt en qüestions de gènere o discapacitat, perquè són un problema de discriminació d'accés al treball. No la preocupa si les condicions de partida de la gent són desiguals o no, sinó si l'accés al treball genera discriminació. A la UE totes les empreses poden competir entre si, i per tant si una empresa està discriminada a l'hora d'entrar en un concurs públic això és una cosa que la preocupa, perquè afecta la llibertat de mercat i la igualtat davant del mercat, però no la igualtat en les condicions de partida ni la igualtat d'oportunitats. Per què? Perquè això obligava a fer un pacte que la Unió Europea no tenia capacitat política de fer. El que van dir els nòrdics o Holanda va ser: «Escolti, que jo d'igualtat de l'altre tipus no en vull sentir ni parlar, perquè les meves condicions socials són molt diferents de les dels altres països, i si igualem això vol dir que jo hi acabaré perdent.» Per tant, només parlem d'igualtat en el mercat; en la resta, la desigualtat és evident.

Per exemple, a una parella danesa que està buscant un fill i no ho aconsegueix els donen sis mesos de vacances a tots dos perquè puguin intentar-ho sense estrès, i això està previst en la normativa danesa. I no, nosaltres no ho tenim. Des d'aquest punt de vista, és una situació evidentment molt desigual, la que es produeix entre els països de la UE.

El que tenim és una erosió de la lògica d'igualtat que portaria el pacte de la Unió Europea al nivell d'un Estat nació i d'un mercat nacional, d'una banda perquè el mercat se'ns ha deslocalitzat, i de l'altra perquè allò que permetria recuperar en part aquesta possibilitat –que seria actuar amb una lògica supraestatal– té dificultats per avançar perquè hi ha desacords en relació amb aquest tema i només s'accepta

el mínim comú denominador, que és la igualtat davant del mercat. Si fa dos o tres anys ens haguessin dit que la UE ha instaurat una taxa Tobin (l'impost sobre les transaccions financeres), al·lucinaríem, perquè fa tres anys de la taxa Tobin en parlaven l'Arcadi Oliveres i dos o tres més, no en parlava ningú més.

Ara, dels vint-i-vuit països de la UE –perquè som vint-i-vuit, amb Croàcia–, onze han signat un protocol per incorporar la taxa Tobin, per la qual es paga el 0,1% de totes les transaccions d'accions, el 0,1% de totes les transaccions de bons i el 0,1% dels derivats financers. Això són set mil milions d'euros. Però només l'han signat onze països: la Gran Bretanya, Holanda, Suècia, Dinamarca, els països del sud, França, Alemanya i Àustria. Tots els altres països no han signat, perquè evidentment tenen por que si signen aquest protocol i s'instaura una taxa al conjunt del sistema els fluxos financers deixaran de passar pel seu país. És clar, hi hauria d'haver un acord global, perquè si no el sistema financer permet perfectament que tu t'escapis d'aquests processos, i això per exemple a Holanda li costa molt, i no diguem a la Gran Bretanya, perquè la City és el centre financer d'Europa. Però Holanda, per exemple, té un sistema financer i fiscal que permet que moltes empreses només paguin un 1% d'impostos, i que des d'allà operin com a empreses pantalla d'altres empreses europees; per ells és molt important mantenir això, perquè si no no tindrien aquestes empreses i així es poden quedar aquest 1% per a ells.

On estem, per tant? Estem en un moment en què les classes mitjanes –després de l'acord del 1945, que aquí a Espanya va arribar amb retard, al final dels setanta– viuen en un procés de qüestionament central. Per què? Doncs perquè, dins dels que paguen impostos –i ja no dic dels que aconseguixen no pagar impostos–, hi ha molta gent o una part de la gent que comencen a dir: «Ecolti, jo pago molts impostos i aquí hi ha una sèrie de persones que potser no fan tot el que haurien de fer per sortir de la situació en què estan.»

A la Gran Bretanya retraten aquesta situació amb una frase: *Too little for nothing*, o sigui, que els donem molt poc i no fan res a canvi; són gent que està aturada, gent que no busca feina, etcètera. És cert que els donem poc, però amb això ja viuen i no es preocupen, i nosaltres hem d'anar pencant perquè aquests puguin anar tirant de rifeta, no? A Dinamarca ha estat notícia molt important el cas d'una mare de fa-

mília monoparental amb dos fills que des de fa tres anys cobra 2.400 euros cada mes i no ha mogut un dit per canviar aquesta situació. No treballa i rep aquesta subvenció de l'Estat, i això s'ha convertit en un cas. També s'ha parlat d'una altra persona que cobra un mínim –que penso que allà són 1.100 euros i aquí serien 600–, que és un tio que amb aquests 1.100 viu de conya, té molts pocs vicis i amb això ja va tirant. I, és clar, això s'ha convertit en notícia perquè aquests països, que ens pot semblar que segueixen funcionant molt bé, veuen que se'ls està acabant la capacitat de seguir funcionant, tot i que el nivell de compromís de la gent amb relació al sistema fiscal és molt més alt que el nostre, sigui per la tradició protestant, sigui per la tradició d'apreciar més el que és públic.

Darrerament han vingut grups d'experts en polítiques socials suecs i finlandesos per saber com és que amb el que està passant aquí no hi ha un conflicte, i ens diuen: «Ho volem saber perquè segurament hem d'aprendre del que esteu fent vosaltres.» Fixeu-vos que ha anat al revés del que ens hauríem imaginat.

Recentment vaig anar a Cadis, a fer una conferència al Consell Social de la universitat, i vaig preguntar: «Com està aquí la cosa? Quanta gent treballa?» I em van respondre: «Estás en Cádiz, o trabajas o eres de Cádiz.» «Pero ahora en serio, ¿cuánta gente está en paro?» «El 40%» I vas pel carrer i tot tranquil i normal. «La gente lo va arreglando», diuen, «va haciendo una cosa u otra: un barquito, dos pescados, el abuelo con la pensión, el otro que hace una chapuza... Vamos tirando.» És clar, potser resulta que s'aguanta gràcies a un model concret, el de l'estructura comunitària i familiarista, eh?

Per què poso de relleu això? Perquè d'alguna manera el que haurem de començar a pensar és què està en qüestió, què està passant ara.

Parlant amb el Síndic de Greuges, Rafael Ribó, em va dir que arriben moltes denúncies de gent que demana allò a què té dret, que compleix les condicions per a una prestació determinada però l'administració corresponent li diu que no la hi pot pagar. El Síndic planteja la queixa a l'Administració i li diuen: «Tenen raó, però no tenim recursos.» Però un dret que no té recursos no és un dret. Un dret no pot estar subjecte a la disponibilitat financera, sinó que ha de ser automàticament reconegut com a tal. Si no, s'ha de deslegalitzar com a dret i s'ha d'incorporar com una subvenció o prestació que

dependrà de la capacitat financera que es tingui en cada cas, però no serà un dret. Si ara estem arribant al moment en què els drets estan subjectes a la situació financera, és que això és un tema molt de fons. El que està en qüestió és la capacitat de l'Estat, dels poders públics –quan dic «Estat» dic «poders públics»– per garantir el pacte social que es va instaurar en alguns països l'any 1945 i aquí el 1979. El capitalisme financer ha passat de fer que la desigualtat entre un obrer i un empresari fos d'1 a 20 a fer que la diferència entre un treballador i un directiu d'empresa financera o de banca sigui d'1 a 20.000; és a dir que el nivell de desigualtat s'ha multiplicat per 1.000. Per tant, davant d'això, davant del fet innegable que aquest canvi tecnològic, aquest canvi d'època, està incrementant la desigualtat, i davant de la incapacitat de mantenir les bases fiscals amb les quals es responia fins ara, s'obren diverses alternatives.

Per exemple, és possible mantenir la universalitat? L'alternativa de la universalitat seria la focalització. És a dir, si no som capaços de garantir uns serveis determinats per a tothom, escollim a qui els hi garantim i ens centrem en aquells que ens preocupa que no rebin aquests serveis. Focalitzem –per la raó que sigui: per evitar el conflicte, perquè ideològicament o políticament ho creiem així, pel que sigui–, i aquesta lògica de focalització normalment està relacionada amb allò que els anglesos anomenen *mean tested*, que valora si tens els recursos per poder accedir a un servei.

De fet, ja tenim situacions d'aquest tipus. La beca menjador, per exemple, no és universal, sinó que està focalitzada en els infants que no tenen una disponibilitat financera determinada. El gran canvi que va significar la llei de la dependència va ser que universalitzava les ajudes als dependents, de manera que el que abans era una ajuda focalitzada es va pretendre que fos universal. Però s'ha estat incapaç de mantenir aquesta promesa i ara segurament haurem de retrocedir. Així doncs, tenim la universalitat *versus* la focalització.

El copagament és l'altre mecanisme possible: per aconseguir mantenir el sistema públic, introduïm un copagament que permeti que les persones que tinguin més diners puguin contribuir més. Com el graduem? Podem seguir el sistema dels *busher*, que és aquella idea que els anglesos en diuen *opting out*; és a dir, que les persones diguin: «A mi no em cobri la part que em toca de l'educació dels meus fills i

de la sanitat de la meua família i jo només pagaré la part d'impostos de solidaritat per als que no tenen diners.» I si puc demostrar que el meu fill està escolaritzat i que jo tinc una pòlissa d'assegurança, se m'esborra de la llista.

L'alternativa perquè això no passi –perquè si això passa vol dir que deslegitimes i marginalitzes el sistema universal de prestacions– seria el sistema dels xecs: «Vostè no marxi, jo li dono un xec i vostè el fa servir on vulgui. No cal que deixi de formar part del sistema: vostè rep els diners que li tocarien al seu fill, que són 3.500, 5.000 o els que siguin; jo els hi dono i vostè escull on van a parar.» Als països on s'aplica, només un 2% de la població fa servir el xec, i la resta de la població segueix anant a l'escola pública, però això ha permès que es mantingui, que no es deslegitimi el sistema.

L'altra alternativa que també s'està plantejant és dir: «Això no hi ha qui ho aguant, no podem mantenir-ho, però siguem solidaris, si-guem caritatius amb aquells [una frase que fan servir molt certs polí-tics] que no poden seguir.» Vindria a ser com dir que nosaltres hem donat oportunitats d'igualtat a tothom i que hi ha gent que no les ha aprofitat; nosaltres ens compadim d'aquestes persones i som carita-tius. Aquesta lògica incorpora la idea de despolititzar la desigualtat. Des d'aquest punt de vista, la desigualtat no és un factor col·lectiu i social, sinó que tothom ha tingut les mateixes oportunitats i n'hi ha hagut que s'han esforçat més. A aquells que no s'han esforçat, no tindríem per què fer-ho però som compassius i els ajudem. Aquí estem en la lògica de l'assistencialisme i de la caritat, que es pot manifestar amb fórmules diverses: una maratón, una recollida d'aliments...

Aquestes fórmules, però, parteixen d'una lògica que no és de reciprocitat sinó que és de jerarquia. El que té dona al que no té. No ens donem mútuament, i per tant no estem en la mateixa posició. Jo graciosament et dono, quan a mi em va bé, i quan a mi no em va bé no et dono. És una relació jeràrquica.

Estem en un moment en què aquest debat existeix. Que apareix per les dificultats que tenim per mantenir el compromís públic? Això és discutible, lògicament. Em podríeu dir que el problema que hi ha és que les prioritats són diferents i que es dediquen molts més esforços a donar diners als bancs que a sanitat o educació, i tindríeu raó, però és que el sistema polític està capturat pel sistema financer.

El sistema financer ha estat suficientment hàbil per anar finançant el sistema públic, de manera que en aquests moments el té captiu. Per tant, les decisions no es prenen amb relació a les necessitats públiques, sinó que es prenen tenint en compte aquells que són més poderosos a l'hora de redistribuir els fons. Sí que podríem, per exemple, decidir no pagar el deute, però en el moment que decideixes no pagar el deute has d'assumir que els teus vincles internacionals quedin tallats, i això vol dir que passes una etapa complicada com a país.

Hi ha d'haver un gran acord polític i social sobre la possibilitat de no pagar el deute, perquè els efectes que té internament són significatius. També els té pagar el deute; com estem veient, és escollir entre el foc i les brases. Quines alternatives hi ha a part d'aquestes? Jo no dic que hem de deixar de pensar en allò públic i en l'Estat com a garantia; jo el que dic, el que intento explicar, són les tendències i els debats que s'estan produint a l'entorn dels temes d'igualtat, i remarco que ha reaparegut la idea del que és comú –i dic que ha reaparegut perquè evidentment ha existit sempre.

Un dels elements importants que apareixen a *La gran transformació* és que s'explica molt bé que abans de convertir el mercat en un sistema únic regulat formava part de molts altres sistemes: de sistemes d'intercanvi i de relació basats en la solidaritat, en la reciprocitat, en l'intercanvi, en l'existència de béns comuns. I el mercat era un més dels elements que funcionaven així, no era l'únic; de fet, socialment encara funciona així. Si abaixem el focus i el situem sobre els pobles i els barris, veiem que hi ha moltes relacions entre la gent que no són mercantils. Són relacions d'avui per tu demà per mi, d'intercanvi. Aquestes relacions s'han mantingut, i el mercat ha intentat penetrar en tots els àmbits que ha pogut per mercantilitzar aquestes relacions. Però així i tot aquestes relacions segueixen existint, i ara amb la crisi actual han reaparegut amb més força.

Per exemple, un dels temes que era important tradicionalment –i encara existeix en molts llocs de Catalunya, d'Espanya i del món– són els béns comuns, les terres comunals. Als Pirineus hi ha pastures que són comunals; a Astúries, a Castella n'està ple –de fet, a Castella hi va haver una revolta anomenada dels «comuneros», d'aquells que defensaven els béns comuns.

El capitalisme sempre ha combatut els béns comuns, i ha treballat amb la hipòtesi de tancar-los, de dividir-los. Per què? Perquè el capitalisme partia de la hipòtesi que tot el que és comú sempre acaba en tragèdia. Hi ha un article molt famós, «The tragedy of commons» d'un economista, Garrett Hardin, que explica el cas d'un pastor que va amb un ramat a uns terrenys comunals, i com que aquells terrenys són de tots i no són de ningú, ell hi porta més bous o més vaques dels que li toquen, perquè així ell es beneficiarà individualment de la incorporació de més caps de bestiar. El pastor de la casa del costat veu que aquell hi ha dut més bous dels que li tocaven, i diu: «Jo també en porto uns quants més.» Al final, tothom n'hi durà més i el que passarà és que l'herba no haurà tingut temps de créixer, perquè hi haurà una sobreexplotació dels recursos que alimentaven aquells ramats, de manera que tothom hi acabarà perdent. La solució, diu Hardin, és dividir aquests terrenys comunals i que cadascú tingui un tros de terra i se'n preocupi. I si algú no és capaç de treballar tant com un altre, doncs que li vengui el tros de terra i el ramat, i així anirem generant una lògica.

Ara fa tres anys li van donar el premi Nobel d'Economia a una politòloga, Elinor Ostrom, que feia de professora a Indiana i que va morir l'any passat. Ja fa uns anys, Ostrom va publicar un llibre, *Governant el comú*, amb el qual va demostrar que Hardin estava equivocat, és a dir, que la gestió dels terrenys comunals, dels béns comuns, no només no acabava en tragèdia sinó que era l'opció més resilient ecològicament en el temps. És a dir, que eren els terrenys que més temps duraven i els que estaven en millors condicions ambientals. I posava infinitat d'exemples de tot el món, des de les zones indígenes dels Andes fins al Tribunal de les Aigües de València, passant per moltíssims exemples d'Àfrica. A tot el món existeixen béns comuns que segueixen mantenint-se i segueixen gestionant-se de manera igualitària, seguint la lògica de governar un recurs amb la idea que hi ha un recurs i una comunitat. I aquell recurs la comunitat el considera bàsic, aquesta comunitat el defensa, i el governa i manté regles de govern. Per tant, hi ha algú que es cuida que allò segueixi funcionant.

Un exemple que tenim ben a la vora seria el delta del Llobregat. L'aqüífer del Delta és un bé comú; l'aigua dolça de l'aqüífer està se-

parada del mar per una membrana, i si la tensió és igual per les dues bandes l'aigua dolça no es salinitza. Per tant, en el moment que hi ha una extracció excessiva d'aigua dolça, que hi ha algú que es passa, que posa més bens al ramat –és a dir, que treu més aigua de la que caldria–, la pressió baixa i l'aigua es salinitza. És per això que s'ha hagut de crear una comunitat d'usuaris de l'aquífer del Delta, que té uns sistemes de govern, uns sistemes de recàrrega, una gent que vigila que la membrana es mantingui amb la mateixa pressió, si cal reduint el consum d'aigua, per gestionar un bé comú que alimenta la població, que dona aigua a la població del Prat i que s'utilitza per fer l'Estrella Dorada; hi ha una multitud d'empreses que punxen l'aigua de l'aquífer. I el sistema no ha portat a la tragèdia, sinó que és un sistema que s'ha autogovernat.

Per què s'ha posat de moda una altra vegada el tema del comú? Perquè fixem-nos que és una idea de la cosa pública que no es confon amb el que és institucional. És una idea que mira el que és públic tenint en compte la capacitat col·lectiva d'enfrontar-se a problemes comuns, que incorpora institucions –que és el sistema de govern del comú–, però que no forçosament han de ser l'Estat, ni tampoc és el mercat. O sigui, curiosament hem descobert que hi ha una esfera de gestió d'allò que és col·lectiu que no passa només per la clàssica opció del segle XIX o el segle XX, que ha estat el mercat. Això és nou? No, fa molts anys que funciona. S'ha redescobert gràcies al treball d'aquesta acadèmica, però també perquè hem descobert que en l'àmbit digital hi ha un espai comú espectacular. O sigui, entre una persona qualsevol i jo, si ella tenia un llibre jo no el tenia. Ara podem tenir un llibre tots dos i el podem fer servir tots dos; el problema és l'ús i l'accés, no és la propietat. El CD de música del Joan Manuel Serrat o el té l'altra persona o el tinc jo, però si l'escoltem tots dos a l'Spotify doncs el tenim tots dos, l'utilitzem tots dos. O jo tinc l'Enciclopèdia Catalana o la té ella, però a la Viquipèdia hi podem anar tots dos, no s'esgota amb l'ús. O sigui, hi ha possibilitat de generar *commons* –per això la llicència es diu *digital commons* o *creative commons*–; en l'àmbit digital hi ha moltes possibilitats de compartir recursos i de gestionar aquests recursos de manera comunitària sense que això impliqui la privatització o la mercantilització, i això ha crescut exponencialment, sobretot en l'àmbit del coneixement i de la

informació. Per exemple, no sé si ho heu pensat mai, però la Viquipèdia és un bé comú.

D'alguna manera, entenem que això no vol dir renunciar a la reclamació del que els toca fer als poders públics; la clau és com combinar aquests dos elements: la capacitat de defensa d'allò públic i institucional i la capacitat de defensa del que és públic com a element col·lectiu.

Em sembla que aquí hi ha en joc un dels temes centrals en relació amb la igualtat.

Per tant, la pregunta continua sent com aconseguim societats cohesionades en les quals la convivència sigui possible, en les quals la desigualtat no s'accepti com un element natural i per tant la qualitat de vida i el *buen vivir*, com diuen els *andinos*, sigui un element important d'aquesta societat. Què fem? De quins instruments disposem i com ho plantegem? Si entenem que això és una responsabilitat col·lectiva, i també institucional, és obvi que en aquest cas hem de repensar moltes coses, i és obvi que no anem bé.

Si mirem la LOMCE i les polítiques que està fent la Generalitat en aquest terreny, no van per aquesta via. Aquesta via implica descentralitzar, experimentar, explorar formes de gestió, implicar molt més la comunitat educativa i no només els mestres, treure'ns de sobre una lògica corporativa i treballar més amb una lògica comunitària. En canvi, el diagnòstic que fa la LOMCE és totalment diferent. Primer planteja un diagnòstic de l'educació totalment tenebrós, partint de la base dels resultats; només miren els resultats, i no la forma de funcionar. Per tant, no es toca l'origen, el mal funcionament del sistema, i només es tenen en compte els mals resultats.

Després, la recepta que dóna és completament contrària a la que jo proposo. Jo estic parlant d'autonomia, de més descentralització, de més capacitat de decisió en el territori, i ells la solució la troben en una major centralització del sistema. Consideren que l'accés es fa en condicions d'igualtat i que aquest accés porta a la mediocritat del sistema. El sistema hauria de primar l'excel·lència, la competitivitat, i tot allò que impliqui posar èmfasi en la igualtat implica mediocritat. Per tant, apunten a un concepte contrari a la lògica del compartir que deia abans, i se sumen a la lògica del competir, cosa que implica la idea que falta competència entre escoles i alumnes. A més, hi ha una

total ignorància dels temes territorials i del canvi tecnològic, que no apareixen per enlloc.

A banda, la Generalitat acusa el Ministeri de centralització, però la Generalitat és supercentralista en el funcionament. No confia en els mestres i en les comunitats educatives perquè explorin noves possibilitats, manté la lògica de desconfiança general en el sistema i una concepció totalment obsoleta –això no és subjecte d'avui, però ja ho sabeu– sobre el concepte d'ensenyament i no sobre el concepte d'educació.

Crec, per exemple, que en el terreny en què estem si volem avançar en matèria educativa hauríem de considerar una estructura que anés de 0 a 100 anys, que incorporés les universitats en la governança del sistema i trenqués al màxim els límits entre cicles educatius, per generar lògiques molt més transparents i transversals en el sistema.

El tema clau és que segurament tot el debat del segle XIX i el segle XX ha estat situat en el conflicte entre llibertat i igualtat, i ara al segle XXI crec que tenim un conflicte i unes tensions una mica més complicades. Més que d'igualtat hem de parlar d'autonomia, que és un valor central, i hem de seguir parlant d'igualtat, però hi ha un altre valor que també és central, avui, que és el de la diversitat. I amb «diversitat» no em refereixo només a la diversitat provocada per la mobilitat internacional, sinó a la diversitat pròpia de la gent. Aquesta és una tensió més complicada.

Evidentment, quan parlem d'autonomia estem parlant d'autonomia crítica, de la capacitat de la gent d'apoderar-se, de no només ser objecte sinó subjecte d'aquest procés, i evidentment en aquest terreny el canvi tecnològic situa l'autonomia com un element central. Les rigideses internes del sistema educatiu fan difícil que aquest element central de l'autonomia hi estigui present.

Quan parlem d'igualtat, estem parlant no només d'igualtat d'oportunitats sinó d'igualtat de capacitats, i per tant hem de reconèixer les diferències de capacitats de partida. Si poses molt l'èmfasi en els territoris i descentralitzes molt i dones molt joc a l'experimentació, és obvi que els recursos de cada espai són diferents. Serà molt més fàcil d'experimentar, d'innovar, en un lloc que en un altre. Per tant, sí que necessitem una escala superior de redistribució que treballi sobre la idea que no a tot arreu es pot fer de tot. No sé si m'explico. És a dir,

és evident que els recursos d'una comunitat no són els mateixos que els d'una altra. No és el mateix experimentar a Pedralbes que experimentar a la Mina. Això no vol dir que a la Mina no es pugui experimentar, però haurem de ser conscients d'aquestes desigualtats quant a les capacitats, i per tant haurem de treballar més amb una lògica d'equitat que d'igualtat, sense confondre la igualtat amb l'homogeneïtat.

El contrari de la igualtat no és la diversitat, és la desigualtat. Aquest és un element central, avui; la possibilitat de reconèixer la igualtat i la dignitat de les persones amb la seva diversitat és un element i un valor central en l'àmbit educatiu. I evidentment aquests elements estan en tensió entre si.

La condescendència, un visitant de nit

Maruja Torres
Periodista

Per començar, vull expressar sobretot gratitud perquè una nena sense estudis dels anys quaranta-cinquanta pugui venir a una institució com aquesta a fer un intercanvi, perquè d'això es tracta. Sempre presumeixo de no tenir estudis per una raó molt senzilla: perquè els estudis de l'època meva era millor no tenir-los, i em vaig estalviar uns quants cants del *Cara al sol*, uns quants himnes de Falange i uns quants rosaris, que ja en tenia prou a casa.

Jo he tingut la sort –que també és un problema, però em fa molt més segura– de no tenir un territori teòric sobre el qual investigar, perquè llegia molt, però llegia tot el que trobava, tot el que em queia a les mans. He tingut, en canvi, la sort de desenvolupar la meva activitat en un territori totalment empíric; el que jo sóc és la meva experiència, el que jo sóc és la meva vida.

Si jo em faig feminista és perquè no vull ser com eren moltes dones llavors: no vull tenir aquesta mena de poder petit que es realitza a

través d'un home de la casa, o pel rebuig d'un home que t'ha deixat o per l'acolliment d'un home que t'ha trobat. Això era una mica el panorama familiar, i jo no volia passar-me la vida passant els fulls de l'*Hola* o cosint vestits, que aquestes eren les perspectives.

Jo surto, doncs, d'allà sense saber en absolut que existia el feminisme i sense saber que havien existit i existien dones com la Rosa Sensat. La meva generació és una generació que no va tenir un pont amb el passat; molts intel·lectuals estaven exiliats i les dones, que havien fet grans coses quan la República, estaven a l'oblit. Per tant, surts al carrer i tires endavant sense saber què vols, però sabent perfectament el que no vols.

Al feminisme ara també li toca replantejar-se què és el que no vol, perquè seixanta anys després, o els anys que faci des que jo vaig sortir de casa, ja hem tingut prou experiència per saber què és el que volen els homes –parlo del sistema patriarcal. Ja sabem què han fet amb les nostres aspiracions i sabem que si som nosaltres les que retrocedim, si nosaltres fem un pas enrere, ells ho aprofitaran; el sistema se n'aprofita.

Llegint un informe d'un organisme internacional sobre la paritat a les empreses i a la política, s'hi denuncia que Espanya és el país pitjor, perquè la paritat és voluntària, i no hi ha multes. Altres països d'Europa, com el Regne Unit, tenen una paritat més baixa. De la mateixa manera que la crisi colpeja més els pobres, també colpeja les dones.

Però, com ens van portar a l'hort? Va ser als anys vuitanta, quan el patriarcat, el sistema ja sap per on enfilar-ho i creu que amb les quotes ens deixa contentes. Durant aquells anys hi havia una mena d'eufòria masculina, en el sentit que volien ser bons amb nosaltres, volien fer-ho bé.

Nosaltres a *El País* al començament dels vuitanta vam fer una piràmide utilitzant els colors blau i rosa, amb una simbologia òbvia: la base era rosa com una mala cosa i la punteta era d'un color blau i ample. Ara és exactament igual. Al mig hi va haver una època en què es va fer les dones caps, fins i tot es va arribar a proposar una gran dona, Soledad Gallego-Díaz, per a la direcció, i ella va declinar a favor d'un amic seu, suposo. Ella va ser directora adjunta, va durar poc perquè se'n va anar ella mateixa, va tornar a escriure i a fer de

corresponsal. I ara ens trobem que hi ha dones manant, hi ha dones, però combreguen absolutament amb la direcció. Jo crec que les dones també tenim dret a ser dolentes. La igualtat consisteix en això, exactament. Saber quines dones no ens agraden perquè són dolentes i que hi ha dones que per aconseguir el poder es passen totalment a l'enemic. Però amb un sistema com el que hi ha ara es pràcticament impossible que les altres dones que sabem que són bones i que volen canviar-ho arribin enlloc. Poden discutir-ho d'entrada, però mai tindran una oportunitat; tal com està muntat, ni una dona ni un roig tindran cap oportunitat. Han tornat a posar els tallafocs, i ho estaven desitjant; això vol dir que les nostres lluites han de ser molt constants i molt perseverants.

Durant tota aquesta època vam pensar que com que moltes noies, moltes dones érem periodistes i teníem èxit, hi podíem arribar... però a la que t'indisciplines s'ha acabat: has d'acceptar-ho tot, has d'acceptar els consells, els molts sistemes que té el sistema en majúscules, els molts camins, les moltes maneres de fer-te passar per l'adreçador. La història de la vida de les persones, mirada globalment, hauria de ser una lluita perquè no et facin passar per l'adreçador. Hauria de ser així, i ho dic per experiència. Jo, bàsicament per caràcter, quan m'han ensenyat les tisoires realment no he pogut fer altra cosa que fotre el camp, però quan arribes a la meua edat i et preguntes: «Què he aconseguit?», dius: «Home, en el terreny personal he aconseguit aixecar el cap i poder mirar-me la cara al mirall», i això és molt important. El que s'ha demostrat és que a més de lluitar més haurem de lluitar sempre.

Jo vinc d'un món que vosaltres els joves i les joves no us podeu imaginar; les meves contemporànies ho saben molt bé. Saben molt bé el que era aspirar al matrimoni com a única sortida, el que era no tenir talents propis. Jo, quan la meua mare em deia: «El papa se ha ido» i jo li responia: «Qué bien, ahora te podrás separar», pam, pam!, ella tenia la mà una mica fluixa. Llavors em deia: «No em puc separar perquè els jutges li faran més cas al teu pare. El teu pare portarà un testimoni, un borratxo d'aquests que coneix ell, que digui que se n'ha anat al llit amb mi i em prendran la teua custòdia.»

La meua mare no va entrar mai en el món de la política, ella vivia en el món de les meravelles, però m'estava donant una lliçió pràctica

de sotmetiment de la dona, de la mateixa manera que me la donava quan tornava de l'església i em deia: «El cura me ha dicho en la confesión que tengo que aguantar las palizas de tu padre.»

És clar que hem millorat. Però digue-ho a la dona maltractada o digue-ho a la gent que veiem pel carrer que ell va tres passos per davant portant el *machito* en braços i ella va darrere amb les nenes i les bosses de la compra.

No hem de parlar de masclisme, hem de parlar de patriarcat i de llocs on el patriarcat és més fort i de llocs on hem pogut lluitar-hi més en contra. Però és una lluita on de seguida es torna a ballar-la.

Quan als anys vuitanta aquelles noies tan maques, tan boniques, tan bufones, que tenien tant d'èxit, van començar a sortir a les revistes i a dir: «Yo soy feminista, pero feminista...», amb algun adjectiu... Hi ha coses que no necessiten adjectius.

Als anys vuitanta crec que teníem, més que un feminisme autèntic, les presentacions del feminisme amb el vessant del triomf professional de dones que valíem i allà estàvem –la Rosa Montero o jo en el territori periodístic, que érem ties que ens ho havíem guanyat perquè havíem lluitat molt en un món d'homes i no ens havíem deixat arraconar, com n'hi havia tants exemples de la meva generació–, i després hi havia, en paral·lel, les revistes femenines.

Les revistes femenines i la publicitat tenen una gran responsabilitat en les representacions de la dona que s'han donat, perquè jo crec que un dels cavalls de Troia del patriarcat per infiltrar-se en el feminisme ha estat el consum, i el consum es manifesta a través dels anuncis i de la seva extensió, que serien les informacions, els reportatges, les entrevistes i la iconografia en general de les revistes femenines.

I no parlo de les del cor. Mirant-se una *Hola* surten tots els tics del franquisme sense cap vergonya... és un malson.

Però les que porten la ideologia, molt més subtil, són les revistes femenines: *Elle*, *Vogue*... El *Cosmopolitan* ja és més descarat, és allò tan tronat de «cocina para él» i coses d'aquestes. Però les altres han estat més subtils, perquè han posat escriptors entre les seves files, perquè són temes interessants, però tot això està al servei que et vesteixis d'una determinada manera i inverteixis d'una determinada manera en funció del que has de comprar; ningú et dirà que passis d'aquesta història. Tu no et pots llegir una revista d'aquestes sense

veure que s'està parlant de publicitat, que té la publicitat infiltrada al reportatge. Pel pànic a perdre publicitat, tot s'ha convertit en publicitat. El fet d'agafar una revista d'aquestes no és innocent. És molt dur no tenir ni un moment de descans; se'n poden tenir però s'ha de vigilar.

I després hi ha les altres revistes, les revistes normals, que tenen el perill de la felicitat. El missatge és: «Sigues guapa i seràs tan feliç com Sara Carbonero», aquest és el model. I no és que no hi estigui d'acord. És que sap greu que no s'hagi pogut canviar el model en absolut; és com una mena de predestinació, però no sembla que estiguem pel que estem. Les dones sabem cuidar-nos; a mi m'ofèn molt obrir la tele i trobar-me uns homes que ens diuen com ens hem de fotre les compreses per ser feliçes tots els dies del mes. I si fos un home també m'ofendrien molt aquells anuncis on surten uns tios absolutament descafeïnats de cap que la seva il·lusió a la vida és un model de cotxe que va més de pressa.

Quan parlem d'igualtat no parlem d'igualtat en aquestes condicions; parlem de superioritat sobre aquest tipus d'home i d'igualtat amb un home que es correspongui amb mi en un món que sigui més just per a tots.

La cosa està bastant impossible, el que no està justificat és deixar de fer, deixar de lluitar. En definitiva, els vagons plens de bens són molts, però que de locomotora només n'hi ha una: en els diferents trens de la nostra vida, de locomotora només n'hi ha una; com a molt n'hi ha una de recanvi. I els vagons van plens de gent que li és igual tot. Potser l'única cosa que faria revolucionar el món seria que deixessin de fer futbol. Els progres de la meva època odiaven el futbol; després sortiria el Manolo, que ja parlava del futbol com a fenomen sociològic i va justificar la meva afició al Barça! Em fa vergonya posar la ràdio i no trobar més que futbol. I és una cosa que passa també als altres llocs, és igual a tot arreu del món.

Està tot per fer, i hem de començar a fer-ho. Però no ens hem de deixar enfonsar pel pessimisme: en aquest moment hem de fabricar optimisme; en aquest moment hem de construir un optimisme social, un optimisme creatiu i des de la base, perquè tot està per fer... Aquesta és la bona notícia: tot està per fer i hem de començar a fer-ho, i el món de l'educació és un lloc per començar a fer-ho. Si les bones

idees les plantes al cervell dels nens i les nenes, és molt difícil que no hi hagi collita, molt difícil. Potser tindrem més o menys èxit depenent de les persones, però crec que aquests nens i nenes ja tindran un farcelllet de raonaments i defenses per afrontar aquest món que els ve.

Per a la meva generació, l'educació i la cultura eren una eina. Ningú no ens ho havia ensenyat, ho sabíem perquè era així: no podia ser una cosa qualsevol, tenir cultura i saber més. Saber més era un instrument de superació a escala social. Jo no estaria parlant amb vosaltres si m'hagués quedat com una burra analfabeta: no anava a col·legi, i hauria passat a engreixar el grup de dones de la família, passives... Però jo me'n vaig anar, i me'n vaig anar perquè tenia amics que creien en mi i que m'obrien camí. I això és el que s'ha de tornar a inculcar, perquè això és pràcticament gratuït, per molt que costi un esforç a la gent que s'hi dedica. Diguem-ne que això no és com comprar-se un Mercedes o tenir un Porsche, o com ser tan guapo com el de la tele o com la Sara Carbonero, que és difícil; només hi poden arribar unes quantes persones, i les altres afortunadament no hi arriben.

Iacabo. He estat a molts llocs i tinc moltes experiències; sé el que passa a Egipte... Sóc una dona que va tenir la sort de no tenir cotilla. Vaig tenir la sort d'emancipar-me alhora que s'emancipaven les dones d'aquest país, que s'emancipava Espanya sencera de la dictadura i que s'emancipava el periodisme; també he tingut la sort de viure en la dolcesa de tot això i de veure els senyals. Els anys vuitanta jo crec que van ser els anys que es pixava més alt; jo els vaig viure a *la corte*, a Madrid, i va ser espectacular: el *milagro español*, venien periodistes a entrevistar-nos, uf! *La mujer... la mujer!*

Després ens van donar els Jocs Olímpics i es va acabar tot. Aquestes coses són paoroses, perquè acostumen a emascarar la realitat i a part són un niu de corrupció. Es perd tant el sentit de la realitat i es comença a parlar d'economia i comencen a dirigir els diaris periodistes econòmics, i comença la situació financera de màxima prosperitat, l'únic que els preocupava.

Aquell país, aquest país i aquests països nostres van sortir endavant d'una situació molt difícil. Però el lloc on van arribar, el lloc on hem arribat, és un abocador. I estem indefensos davant d'això: estem completament indefensos, perquè estàvem jugant unes cartes que no eren nostres, estàvem jugant una partida que no era nostra per uns guany

que no tindríem mai a la butxaca i ara ens trobem decebuts. Però decebuts sabent la realitat, i això trobo que és un gran avantatge. Si és que ha tingut algun avantatge, aquesta maleïda crisi. Una crisi que és claríssimament un canvi de model per anar endarrere, per tornar a la semiesclavitud laboral; ara ja hi haurà un munt de treballadors que no tindran conveni i cobraran com el que menys cobra a la seva empresa. Però ara ho sabem, li hem vist la cara al capitalisme «amb rostre humà» que presumia després de la caiguda del mur. Jo, que hi vaig ser, a la caiguda del mur, vaig veure la gent de l'altra banda, de l'Europa de l'Est, i després vaig fer reportatges i vaig veure que cantaven sobre la llibertat. Però la llibertat es deia consum: sortien les famílies, passaven aquells punts de control històrics, el *check point* Charlie i altres, i el primer que feien era rebre un paquet de tabac marca West, que és horrorós, els donaven un quilo de cafè i després se n'anaven a fer cua al banc, a recollir cent marcs, per persona, i llavors se'ls anaven a gastar. Els marcs que els havien donat els germans de l'oest, anaven a gastar-se'ls: aquell dia es van vendre totes les restes de sèrie que quedaven amagades als magatzems perquè la gent ja no se les volia posar: jerseis acrílics fosforescents penjats en burros al carrer, etcètera. I la gent gastava, era una orgia de llibertat i consum acompanyada de llibertat d'expressió. I tots, quan tornaven cap a casa, portaven el pin que havia repartit un diari sensacionalista. Quan veus tot això perds la il·lusió, cau qualsevol fe, i a més a més aquesta pobra gent, acostumada a les dictadures de l'est, està fresca i disposada a entregar-se al capitalisme de cap.

Capitalisme i desigualtat

Miren Etxezarreta

Economista

Capitalismo e igualdad son dos términos antagónicos; realmente es muy difícil que pueda existir la igualdad, o por lo menos una desigualdad manejable, en un sistema capitalista, y mucho más en un sistema de capitalismo profundo como el que tenemos ahora a finales del siglo xx y principios del siglo xxi. Creo que no se puede hacer de otra manera, siento ser pesimista en este sentido; solo que creo que después se le puede dar la vuelta y darle un cierto optimismo de la voluntad. Pero si tenemos que mirar objetivamente hacia dónde nos conduce el sistema económico que vivimos difícilmente podremos pensar que la igualdad es sencilla en este planteamiento.

No sé cuánto sabéis de economía; yo voy a explicar aspectos muy esenciales, porque me parece que vale la pena empezar desde abajo. **T**odos sabemos que vivimos en el capitalismo, y por lo tanto no se pueden entender la igualdad y la desigualdad sin entender realmente el capitalismo. Además, la base del capitalismo abarca todas las de-

más facetas de la sociedad, pero la base fundamental, la esencia del capitalismo, es económica. Entonces no queda más remedio que que los economistas os expliquemos un poco cuál es la dinámica. Querría añadir que, aunque muchas veces se habla de que la economía privada, es una parte del sistema capitalista, y el Estado es otra cosa. Para mi análisis, tanto el aspecto de economía privada, que llamamos mercado, como la parte del Estado son las dos partes integrantes de un mismo sistema, y por lo tanto tenemos que considerar las dos facetas para poder cazarla.

A continuación intentaré mostrar un poco la relación entre lo que llamamos mercado del sector privado y lo que de forma incorrecta llamamos Estado, porque el sector público es mucho más que el Estado: son las CCAA, son los Ayuntamientos, son otras instituciones, es el judicial. Pero, de todas formas, hay una relación entre ambos elementos absolutamente integrada, pero ni equilibrada ni estable. Es decir, realmente hay momentos en que la fuerza del Estado penetra en el sector privado, y hay otros momentos en que, al contrario, la fuerza del sector privado entra en el sector público. Pienso que, por ejemplo, los años 1945-1975 del siglo pasado supusieron una entrada del sector público en el ámbito del sector privado. Al contrario, ahora, desde la crisis de los setenta y particularmente desde la del 2000, la dirección de entrada es completamente distinta: es el sector privado el que ocupa el máximo de espacios del sector público, pero sin que eso suponga, ni mucho menos, ni el debilitamiento ni la desaparición del sector público; como veremos después, ha supuesto un cambio en su estructura, en sus planteamientos. Pero realmente el sector privado y el sector público están combinados, y en este momento con un fuerte dominio del sector privado.

Lo que vamos a hacer muy rápidamente es ver cómo opera el sector privado, qué está pasando en el sector privado, para después ver qué pasa en el sector público. Es decir, que vamos a ver las dos facetas. Por supuesto que no me hace falta explicar que realmente no están así de separados, pero no nos queda más remedio para poder explicar las cosas que empezar por uno primero y otro después, aunque en la vida cotidiana las cosas son más estrechas.

Todos sabemos que el referente básico del capitalismo es la obtención de un beneficio para el capital privado. Ese es el motor, esa es

la motivación, ese es el elemento que conduce y que guía todas las actuaciones del capitalismo. Y eso se hace generalmente a través de las empresas que producen bienes con el objetivo fundamentalísimo de obtener ese beneficio. Cuando las empresas producen, no producen porque es importante que se produzca algo para el resto de la población, sino porque el objetivo de esa empresa es obtener un beneficio, y eso se logra produciendo bienes que otras personas necesitan o desean.

Los capitalistas son esencialmente los propietarios de las empresas, y son –un aspecto que muchas veces ignoramos o no destacamos lo suficiente– quienes toman las decisiones. Yo a veces suelo pensar que si viniera un extraterrestre a la Tierra y viese que por ejemplo, qué sé yo, en la SEAT hay siete u ocho mil trabajadores, y que aquí hay diez o veinte personas que mandan y las decisiones las toman ellos, estas diez o veinte personas dirían que no las tomamos nosotros, que las toma alguien de la Volkswagen en Alemania.

Nosotros hemos llegado a aceptar que esa es la forma natural en la que operan las cosas, pero eso de natural no tiene nada. Es una construcción social, es decir, es una forma de organización que nos ha llevado a admitir que hay unos señores que tienen la capacidad de tomar las decisiones legalmente, y las otras personas, los trabajadores de distintas categorías, no tienen ninguna capacidad de tomar decisiones. Pueden decir lo que quieran, pero no tienen ninguna capacidad de decidir si esto sería mejor que lo otro... no tienen la posibilidad. Los capitalistas contratan a los trabajadores a cambio de un salario, y se entiende que el que es contratado tiene que trabajar para ese capitalista. En este proceso, los trabajadores no tienen derecho a participar en las decisiones, tienen derecho exclusivamente a su salario y nada más. A ti te pagamos un salario y tú haces lo que te mandemos.

Son conocidos casos en que, por circunstancias X, el patrón o capitalista o capataz decide que un trabajador no hace nada, y le tienen allí un día, un mes o meses sin hacer nada, y realmente en este caso el trabajador no tiene la posibilidad de hacer nada para alterar esa situación. Es decir, que ya entramos en un punto de partida, en una situación del propio sistema, en que hay una desigualdad inherente al sistema. Unos mandan y otros obedecen exclusivamente en función del capital que unos han puesto y otros no.

Explíco muy brevemente cómo la relación de empresa en la sociedad actual genera en sí misma la desigualdad, no hace falta que haya crisis. La propia dinámica empresarial hace que unas personas cobren un salario del producto total y otras personas cobren el beneficio; ahí faltarán las materias primas, las instalaciones... pero solamente hablo del valor añadido del nuevo valor que se genera, el excedente o el beneficio. Y esta dicotomía lleva ya inmediatamente a la diferencia en la capacidad de acumulación del sistema. Es decir, el capitalista consume poco, en términos totales, porque hay pocos capitalistas. Cada uno de ellos puede consumir mucho, puede ser inmoral, escandaloso, vergonzoso, nada ético todo lo que consuman, pero eso no quiere decir que en términos de riqueza general suponga una cantidad muy alta, aunque esté creciendo de una forma importante. De todas formas, del total producido, el consumo de los capitalistas no es mucho. Lo que hacen los capitalistas es ir acumulando. Cada año o cada periodo tienen la capacidad de acumular cada vez más: lo de un año se acumula, aquello les permite aumentar la producción, con aquello se acumula más, se sigue acumulando... Por su parte, los trabajadores cobran un salario, y si tenemos en cuenta las necesidades de reproducción de esos trabajadores –para poder existir tienen que mantenerse, tienen que reproducirse, tienen que vivir–, la mayor parte del salario se va en el coste de vida, en el coste de reproducción, y eso que ahí no incluimos algunos aspectos, como por ejemplo todo el tema del cuidado de la familia, que la economía feminista incluirá.

Lo que me importa destacar aquí es que en el propio sistema se da esta diferencia esencial e inherente de capacidad de acumulación. El capital tiene una capacidad de acumulación importante, el trabajo tiene muy poca, y en todo caso es el ahorro que uno tiene para los problemas que le puede aportar la vida. No hay más que fijarse que, ahora que se ha suscitado tanto problema con el tema de las preferentes sobre el ahorro de mucha gente de las clases populares, vemos que perder esas cantidades puede ser un detrimento tremendo para la persona que ha acumulado ese ahorro para la vejez, pero que después de todo no son cantidades tan importantes. La capacidad de acumulación es muy diferente.

Es decir, la desigualdad es el elemento central en el capitalismo. Del año 1994 al 2006, por lo menos, ya había en el Estado español

12 millones de personas que llegaban con dificultades a fin de mes. Esa desigualdad que yo he intentado explicar muy esquemáticamente cómo se produce está operando con y sin crisis, aunque como veremos la crisis la empeora. No es fruto del azar. Sabemos que la igualdad es un elemento fundamental de la vida social, pero en el capitalismo no se produce de una manera ni natural ni automática; o sea, el capitalismo tiene su dinámica, y su dinámica es mucho más la que yo acabo de señalar que alguna que otra alternativa.

Y el capitalismo, además, tiene una dinámica: no es un sistema estable, no es un sistema permanentemente igual, sino que es uno de los sistemas más dinámicos y que evolucionan con más rapidez, porque los capitales necesitan ese beneficio para poder operar. Y lo necesitan por una razón muy sencilla: porque si no la competencia entre ellos destruye a los que no tienen esa capacidad de acumulación. Es decir, el capital necesita invertir porque, si no invierte, en el momento que deje de invertir los demás le liquidan, absorben su cuota de mercado y más o menos pronto desaparece.

A mí me gusta imaginar que el capital es algo más o menos así como una pecera donde los peces siempre están en movimiento. Yo no he visto peces dormidos, supongo que duermen alguna vez o descansan, pero cuando vas a ver una pecera siempre están moviéndose. El capitalismo es algo así, está permanentemente buscando el beneficio. El símbolo del anzuelo también me parecía interesante, porque esa búsqueda del beneficio hay momentos en que puede llevar a grandes dificultades e incluso a desastres; entonces vemos que los capitales más potentes absorben a los capitales más débiles. Y esto, perdonadme que insista, no es porque los capitalistas quieran que sea así, es porque es así en la propia dinámica del capitalismo.

El capitalismo, como sistema económico, lleva esta dirección, y no es que, como decía el señor Bush, la crisis haya llegado porque hay unos capitalistas demasiado codiciosos. No, no es que el capitalista sea demasiado codicioso, es que por definición tiene que ser codicioso, porque si no lo fuese su capital se hundiría y otros más codiciosos que él ganarían. En ese momento los capitales más potentes absorben a los más débiles, y se da la concentración de capitales.

El capital tiene diversas formas –comercial, industrial o financiero–, y todos sabemos que ahora el financiero es el que domina, pero eso

no quiere decir que el industrial no sea también muy potente. El capitalismo ha sido internacional desde el siglo xvii, y sobre todo a partir del siglo xviii. De hecho, uno de los economistas más famosos de todo el mundo, que era David Ricardo, ya escribió sobre el comercio internacional. También desde siempre el capitalismo se ha construido a través de la capacidad de acumulación, pero lo que ha sucedido ahora, a partir de los noventa, es que esa internacionalización se ha generalizado en una forma más similar, por eso hablamos de globalización. Hoy en día el capitalismo absorbe el mundo entero, pero el hecho de que absorba el mundo entero no nos ha de producir la impresión que es igual en todas partes. No hace falta decir que no es igual el capitalismo que domina en Bangladesh que el capitalismo que domina en Suecia, o que no es igual el capitalismo que domina en el Estado español que el capitalismo que puede estar sucediendo en Bolivia. Pero, de todas formas, el capitalismo controla el mundo, en el sentido que toda la dinámica económica y la mayor parte de la dinámica social depende de este sistema.

Hoy en día se produce en todo el mundo: ¿quién no lleva algo encima hecho en China? Se produce en todo el mundo con la idea que haya consumidores en todo el mundo. Solo que no es la misma la capacidad de producción en un país que en otro, ni es la misma –sobre todo– la capacidad de consumo, ya que no es igual la capacidad de consumo en la India que la capacidad de consumo en Alemania, en Inglaterra o en el Estado español.

Y lo que está sucediendo con esto es que está aumentando la competencia entre capitales. Seguro que habéis leído en las noticias que el capital chino está viniendo al Estado español, por no decir el capital de Estados Unidos, que ese ya venía hace muchos años. Y el capital del Estado español está intentando salir a otros países. Una de las grandes victorias que nos cuentan es que Repsol esta en América Latina. Y, como Repsol, están Telefónica o Aguas de Barcelona. Es decir, que la estructura de expansión es cada vez más totalizante, digamos. Pero eso supone que los trabajadores del mundo entero compiten entre sí, porque tienen que luchar con salarios de países de niveles muy diferentes.

Cuando yo era joven se decía que la diferencia salarial se compensaba con la diferencia tecnológica. Por ejemplo, Alemania tenía sala-

rios mucho más altos que España, por supuesto, y digamos también que Méjico, pero esa ventaja que tenía Méjico por tener salarios más bajos se perdía porque la tecnología de Alemania era mucho más avanzada y así se compensaba. Pero hoy, con los nuevos medios de comunicación, eso no sucede, porque la tecnología esta distribuida en el mundo entero –pagando los *royalties* que corresponden, desde luego, pero está distribuida. Entonces, lo que sucede es que la competencia, y particularmente la competencia entre los trabajadores, se ha intensificado fuertemente. Los trabajadores españoles probablemente no saben dónde queda Bangladesh, pero sin embargo saben que están sufriendo las consecuencias de los salarios miserables de Bangladesh, y les dicen que a ellos no pueden aumentarles los salarios aquí por la competencia. Y a los pobres de Bangladesh les dicen que no pueden mejorar sus salarios porque entonces dejarían de ser competitivos ante los salarios del Estado español o de Alemania, o de Estados Unidos o de donde sea. Es decir, la competencia de los trabajadores ha aumentado enormemente, y nos encontramos que, mientras los capitalistas crecen, la suerte de los trabajadores empeora. Y matizo: la suerte de los trabajadores empeora sobre todo en los países centrales, porque en los países periféricos ya había sido mala siempre. Y, de hecho, las inversiones que hay allí no es que mejoren mucho su situación, porque ya hemos visto cómo trabajan en Bangladesh, en la India o en China –aunque, de todas formas, no están mucho peor. Los que ahora están peor son los de los países centrales, que están afectados por esa competencia de los salarios y las condiciones de trabajo más bajas de los demás países. Y, por supuesto, durante este proceso aumenta la desigualdad y aumenta la pobreza. **S**i los inversores tienen capacidad para invertir, van a invertir. Y esa inversión generará puestos de trabajo, cosa que dará empleo y –añaden ellos– bienestar para todos.

Pero lo que está sucediendo ahora es que se está potenciando enormemente la capacidad de los inversores, la potencia económica de los inversores. Muchos de ellos han perdido dinero, pero los que sobreviven tienen mucho más dinero que antes todavía. Y estos inversores tienen que hacer lo que a ellos les conviene, tienen que invertir donde les parece, para que siga habiendo lo que ellos llaman la teoría del goteo. Paralelamente, vemos que la clase media se va

estrechando cada vez más, es decir, que los que están a medio camino se estrechan, y por el contrario aumentan muy fuertemente los grupos de más pobres.

A esto, simplificando mucho, le llamaríamos la teoría del goteo, que realmente es una visión de la lluvia bastante particular. Puede haber otras visiones de la lluvia relativamente diferentes, y que a través de esa teoría del goteo no llego el agua para todos.

Esta es la dinámica fundamental de la concentración empresarial: la concentración empresarial crece porque tiene beneficios, entonces puede absorber empresas pequeñas, eliminar competidores, optar por fusiones estratégicas... Es decir, las empresas que quedan cada día son más potentes, y por lo tanto se convierten, en vez de empresas pequeñas o empresas medianas, en monopolios –cuando hay una empresa que controla todo un sector– o en oligopolios –que es cuando tres o cuatro o cinco empresas controlan todo el sector. Y esto es inherente, e insisto mucho en esta idea, al capitalismo.

Nosotros somos un grupo de economistas jóvenes que se llama Kai-za, que hacemos trabajos sobre la economía del Estado español y sobre lo que está pasando desde un punto de vista un poco crítico. Hace tres años, antes de la crisis, preparamos un trabajo en el que rascamos un poco en este tema, y nos parece que se podía decir con seguridad y con rigor que la economía española está controlada por quinientas personas. Realmente, por quinientas personas. Porque si vemos las vinculaciones que hay pues no hay nada más que ver el poder que tiene, por ejemplo, La Caixa, y el poder que tienen el BBVA o el Santander, y claro, todos ellos están conectados a todo tipo de niveles.

Por otra parte, este mercado que nos decían que es tan eficiente, que genera el bienestar a través de la teoría del goteo, tiene también ineficiencias; llamémosle así por ser correctos. Aceptemos por un minuto, aunque sea críticamente, las cifras siguientes. Y nos encontramos con que en el año 2010 se produjeron 63 trillones de dólares –trillones norteamericanos, que son billones para nosotros, pero es igual si son billones o trillones– de bienes y servicios reales, de los de verdad: mesas, automóviles, viviendas, servicios turísticos. Frente a eso, existían 87 trillones de acciones y obligaciones que se negociaron ese año, papeles que se mueven a través de las bolsas. Y el comercio en los derivados financieros movió 601 trillones, es

decir, casi diez veces la producción. Y 955 trillones de dólares en transacciones de moneda extranjera. Es decir, estos 63 trillones son los únicos que producen riqueza real, ya que todos los demás son papeles y anotaciones de una manera y de otra; imaginaros la cantidad de beneficios que tienen que producir para satisfacer a toda esta gente. Y este es uno de los problemas graves que el capitalismo tiene permanentemente. La base productiva no crece ni muchísimo menos en proporción con lo que crece el capital financiero, todo el capital derivado, que en muchas ocasiones es capital especulativo y que realmente no produce nada; lo único que hace es absorber beneficios a través de elementos muy sofisticados.

A continuación comento algunos datos de empresas para saber cómo controlan el mercado, aquello que decía de los oligopolios. Y estos datos son del 2010; ahora hay menos empresas que controlan los mismos mercados. La concentración empresarial y la concentración de capital son enormes: nueve personas de distintos grandes bancos se reúnen una vez al mes en Manhattan y dominan el mercado de derivados financieros. Yo, con una visión femenina si queréis, pienso: ¿y qué comerán? Porque toda esta gente con tanto dinero seguro que están a régimen o ya serán mayorcitos, y bueno. Pero verdaderamente te das cuenta de la impresionante capacidad de decisión que hay en muy pocas manos. Y en el Estado español –estos datos no son del trabajo que comento más arriba, sino de otros– veinte familias serán propietarias de una quinta parte de toda la riqueza del IBEX, que es la bolsa donde cotizan los valores más importantes. Y 1.400 personas controlan los recursos que suponen el 80,5%.

Ya se ve un poco cómo es esto del mercado libre competitivo: es una falacia total, y el capitalismo es lo que es. Si nos fijamos en las más importantes instituciones financieras, los bancos y las compañías de seguros, hay alguna que ya ha quebrado, como Lehman Brothers, pero todas las demás –por ejemplo el Deutsche Bank, Goldman Sachs, Morgan Stanley– realmente controlan todo el mundo. Si tuviéramos que decir quiénes son los amos del mundo, yo iría a buscar fundamentalmente aquí, y además hay conexiones entre ellos, es decir, que no es solamente que tengan este planteamiento.

Ese mercado libre y competitivo que nos explican muchas veces es una falacia absoluta y total: saben muy bien que eso ya no existe. Nos

hablan del tendero de la esquina, que es un tendero que tiene tanta dependencia del sistema económico como puede tener un trabajador asalariado, de distinta forma y con planteamientos diferentes.

Además, todo esto opera aunque el capitalismo no esté en crisis. O sea, también opera en todos los períodos en los que el capitalismo funciona bien –del 1945 al 1975, del 1990 al 2007–, pero además cada vez termina en crisis, porque en el capitalismo las crisis son recurrentes e inevitables.

Veamos unos datos sobre las crisis existentes desde que el capitalismo se consolidó. Si se consolida a finales del siglo XVIII, pues ha habido una gran cantidad de crisis, unas mayores que otras, pero todas crisis. Y se teme que cada vez haya crisis más a menudo debido a la desproporción entre el capital productivo y el capital fungible.

Todos sabemos que desde el 2007-2008 estamos viviendo una crisis grave. Es curioso, porque si por ejemplo hablas con gente de otros países, como por supuesto Alemania, o también Inglaterra, Austria, incluso Francia, dicen: «Bueno, cuando estábamos en la crisis... y ahora es la segunda.» Nosotros entramos en la crisis a tope y todavía estamos ahí, y nos va a costar mucho salir. Pero ellos ya hablan de una segunda crisis.

Es evidente que las crisis tienen consecuencias importantes y que aumentan la desigualdad. Solamente pensando en el ámbito del capital privado, sin pensar en otros puntos que tocaremos ahora, cae la inversión, disminuyen los salarios, hay cada vez más paro y hay una deuda importante que se genera con la crisis. Pero la deuda no es la causa de la crisis. La deuda es la consecuencia de la crisis. Y es la que realmente nos está llevando a muchas medidas que vamos a comentar.

Para terminar un poco la relación de la desigualdad que surge del sector privado, nada más que dos datos del año 2007; no son de ahora, ahora la situación es todavía peor. A fines del siglo XIX, el señor Rockefeller, que parece que era el más rico del mundo –no existía la revista *Fortune* y entonces no se sabía quién era el más rico–, tenía una renta anual personal de 1,25 millones de dólares, que era 7.000 veces la renta media. La desigualdad era bastante sustancial. Pero fijaros que el año 2006, antes de la crisis, el gerente de un *hedge fund* ganaba 1.700 millones de dólares, que era 38.000 veces la renta me-

dia. Es decir, a medida que el capitalismo se ha ido expandiendo y ha ido profundizando, las diferencias y la desigualdad han ido siendo cada vez mayores. En el Estado español, sabemos que hay gente que está cobrando veinte millones de salario al año. Por ejemplo, el gerente de Zara. Toda la prensa lo comunica, no son datos misteriosos. Veinte millones. Yo pienso: ¿qué se hace cuando ganas veinte millones al año, sin contar todos los beneficios que pueda tener por otras fuentes? Los dirigentes importantes del capital financiero de nuestro país cobran cantidades de cuatro, cinco millones de euros, por no hablar de los futbolistas, que también son otro tipo de trabajadores privilegiados. Es decir, que la diferencia salarial es verdaderamente brutal en muchos aspectos.

Esto también produce resultados: el paro, forzosamente, y la pobreza y la miseria. Nos encontramos con que hay gente que tiene que vivir mendigando de una forma más o menos sofisticada y cantando canciones o vendiendo no sé qué, y gente que se puede permitir una forma de vivir completamente distinta.

La media de los ingresos en el Estado español me parece que es de 21.000 euros. Hay muchísima gente por debajo. La inmensa mayoría de la gente está por debajo, y a medida que aumentan los ingresos disminuye el número de personas que tienen acceso a ellos, de forma que aquí se marca también claramente la desigualdad.

¿Qué pasa? Si esto que hemos visto es el sector privado y estos son los resultados, lo que se nos dice es que el ámbito público los equilibra un poco con sus servicios sociales, con la distribución de la renta que supone el sistema fiscal, con la provisión de servicios sociales o incluso con la provisión de asistencia social. Se nos dice que el «Estado» existe como institución que atempera bastante esa desigualdad.

Lo que podemos observar es la importancia creciente de las instituciones económicas públicas internacionales. Es decir, el Estado es una institución que sirve para reproducir el sistema en los ámbitos geográficos de ese Estado. El Estado español hace política económica para España, el Estado francés hace política económica para Francia, y así sucesivamente. Pero como hemos visto anteriormente que el capital se internacionaliza, es decir, que el capital es cada vez más internacional, cada vez son más necesarias las instituciones internacionales, porque si no no existe ese elemento que va a gestionar lo

que está pasando en la esfera de lo privado. Y entonces vemos que ya en 1945, cuando el capital empezaba a expandirse, nacen las Naciones Unidas, y a partir del final de la Segunda Guerra Mundial nacen el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, el Banco Mundial y, en 1957, la Unión Europea. Y ahora esas instituciones, que son públicas todas ellas, tienen cada día más importancia. Es decir, a medida que el capital se va transformando, se transforman también las instituciones políticas a todos los niveles. Y a medida que el capital se ha ido haciendo más internacional, las instituciones políticas como las que he nombrado tienen que ser más internacionales.

¿Cuál es el papel del sector público, tanto de las instituciones nacionales como de las internacionales? Aquí hay un debate muy amplio y muy largo. Tenemos la interpretación liberal, que es la que está en la Constitución y que es la que seguramente se enseña en muchas ocasiones, es decir, que el Estado es un árbitro entre los poderes de una clase y los poderes de otra. Es una definición, a mi modo de ver, muy insuficiente y muy sesgada, pero está, y es la mayoritaria por mucha diferencia. Después está la interpretación del Estado como un instrumento de clase, para reproducir el sistema; el Estado es siempre una institución que necesita reproducir el sistema.

Cada vez es más amplio el consenso de estas diversas interpretaciones para pensar –los liberales no tanto– que el Estado tiene dos funciones. Una es ayudar al capital a ser cada vez más capital, es decir, el proceso de acumulación que hemos visto. El capital tiene que crecer, y esto requiere una serie de medidas, y se le tiene que ayudar. Pero, si eso se hiciera de forma muy descarnada, la población que no tenemos capital no lo aceptaríamos; diríamos: «Oiga, ¡que ya está bien!» La otra función del Estado es la que llamamos «función de legitimación», es decir, convencernos a todos nosotros de que las cosas no están tan mal, de que el Estado en el que vivimos o la situación que vivimos con el planteamiento de servicios sociales, de distribución del sistema fiscal... Convencernos para que nos quedemos tranquilos, e incluso satisfechos.

Esas dos partes constituyen el eje de actuación del Estado, pero no hay que pensar que son diferentes tampoco, porque depende mucho de la correlación de fuerzas. En un momento en que las fuerzas

populares son potentes, la acumulación se debilita, y el Estado no puede apoyar tanto a la acumulación y tiene que apoyar más a la legitimación.

Por ejemplo, después de la Segunda Guerra Mundial hubo el pacto social entre los sindicatos dominantes en el ámbito europeo, e incluso norteamericano, pidiendo una serie de cosas, y los empresarios tuvieron que concederlas a través de la mediación del Estado. A partir de los años setenta, sin embargo, la situación ha cambiado bastante, y es más la función de acumulación la que corresponde al papel del Estado que la función de legitimación. Por eso, cuando ahora nos dicen que el Estado está desapareciendo, no es verdad, en absoluto. El Estado es cada vez más importante, solo que hace cosas diferentes. En este momento lo que tiene como objetivo es verse obligado a apoyar la acumulación; es sobre todo cuando las situaciones son muy tensas y difíciles cuando se ve claramente cuál es la función prioritaria del Estado. Por ejemplo, en la Segunda República española, cuando los poderes fácticos de nuestro país, los terratenientes, la Iglesia, los capitalistas –que entonces eran más débiles– se dan cuenta que la Segunda República les puede hacer daño, financian el golpe de Estado de Franco, es decir, no hay vuelta de hoja.

El Estado que surge de allí es un Estado dedicado a la acumulación de capitales. En Chile en el año 1973 pasa exactamente lo mismo: un Estado democrático es destruido por la fuerza de la reacción del capitalismo chileno y de Estados Unidos frente al peligro que veían en la potenciación del frente popular. Es decir, que si miramos un poco la historia, ésta nos refleja que la acumulación es el elemento principal; solo que es más satisfactorio que además se cumpla la legitimación. Esto se ha visto con bastante claridad en América Latina: por ejemplo, en los años setenta, después del golpe de Estado de Chile vino el golpe de Estado de Argentina, y había habido previamente un golpe de Estado en Brasil, es decir, que los militares fueron necesarios para mantener la acumulación de capital.

Ahora han conseguido una manera de seguir manteniendo el capitalismo, y de forma quizá más potente que nunca, pero sin que sea necesaria una dictadura militar como entonces. Como pasa en España, la dictadura militar que vivimos tantos años ahora se ha suavizado, pero sin embargo en muchas cosas vemos que las condiciones de

legitimación no son las deseables. Hemos de ver que realmente es importante el pensar en las dos facetas, pero tenemos que darnos cuenta que la correlación de fuerzas sociales marca el dominio de una u otra. El Estado siempre ha tenido un papel en la economía, papel que llamamos política económica. Y la política económica tiene una fuerte incidencia en la sociedad, por supuesto.

Es curioso que desde los años setenta, y sobre todo a partir de los mandatos de la señora Thatcher y del señor Reagan, durante mucho tiempo los economistas más famosos del mundo hayan estado diciendo que lo importante era que el Estado dejase funcionar libre e independientemente la iniciativa privada; el eslógan era un poco «Manos fuera del capital». Fue a partir de los años setenta, insisto, a partir de la señora Thatcher y el señor Bush en Estados Unidos –Reagan primero y Bush después.

Pero, sin embargo, todos esos economistas brillantes y todos esos políticos que todo el tiempo han estado diciendo que no se tiene que tocar la economía, en el momento que ha llegado la crisis han dicho: «Ey, Estado, usted tiene que ayudarnos.» Por ejemplo, el señor Díaz Ferrán, amo de Marsans, que fue presidente del COE, era uno de los paladines de la idea que el Estado tenía que marcharse a quilómetros del capital privado, y sin embargo en el momento en que apareció la crisis de 2007-2008, que era importante en el Estado español, hizo unas manifestaciones muy claras y a mi juicio muy cínicas diciendo: «Ey, ey, ey, que el Estado nos tiene que ayudar», solo que añadió: «Nos tiene que ayudar mientras tengamos problemas.» Luego se ve que el señor Díaz Ferrán necesitaba más ayuda de la que realmente pudo conseguir, porque no está siendo muy brillante en sus negocios. Pero es importante darse cuenta de esto, para desmitificar un poco el trabajo. Eso de la ciencia económica, ¿qué es? Porque resulta que cambia cuando conviene que cambie. Se pasan cuarenta años diciendo que el Estado no tiene que intervenir y al año cuarenta y uno todos abrazándose al Estado porque tiene que intervenir. Supongo que en las otras disciplinas también pasa, pero, desde luego, en la nuestra es muy evidente. No os toméis nunca en serio lo que os diga ningún economista, incluyéndome a mí, por supuesto.

Ante la situación de crisis en la que nos encontramos a partir de 2007 los gobiernos se han visto en la necesidad de ayudar a las eco-

nomías, y han tenido que ayudarlas fundamentalmente en tres aspectos. Primero, apoyando el capital financiero. O sea, yo he intentado computar cuánto se le ha dado como ayuda al capital financiero y no he podido, porque las ayudas están tan desparramadas, las formas de ayuda son tan variadas –que si avales, que si créditos, que si a fondo perdido...–, que yo no he podido, y estoy mirando mucho y de momento no he encontrado a nadie que haya podido, porque nadie lo ha publicado. Pero son muchos millones de euros los que se le han dado al sistema financiero. También se ha ayudado a las grandes empresas, y no hay más que pensar en los programas de apoyo a la venta de automóviles –y a otras cosas también–, y después ha habido que pagar el subsidio de paro. Pero hay un matiz que yo creo que es necesario hacer: el subsidio de paro está previamente pagado por los trabajadores, los otros no. Es decir, que los trabajadores cotizamos por un subsidio de paro. No sé si con esto llega o no llega. Mucho déficit no debe haber, porque si no nos lo hubieran contado. Pero realmente el paro se ha cotizado en una gran parte, mientras, que yo sepa, ni la banca ni las grandes empresas hacen esto; al revés, todos sabemos que pagan muy pocos impuestos.

Al tener que financiar todas estas ayudas, y con un sistema fiscal que desde el año 82 está disminuyendo la cotización y los impuestos a los más ricos, pues el déficit del Estado español ha ido aumentando, y nos encontramos con el problema de la deuda. Simplemente, señalar que la crisis de la deuda tiene dos facetas que hay que distinguir. Por una parte supone un coste fiscal, en el caso de la deuda pública, es decir, por un lado hay estas ayudas que hemos comentado y por el otro hay una degradación impositiva desde el año 82, de forma que el déficit fiscal aumenta y eso hace aumentar la deuda pública, y eso incrementa la deuda. Pero, por el otro lado, es la deuda privada de la que estamos hablando: en España hay una deuda importante de balanza de pagos porque importamos mucho más de lo que exportamos, sobre todo antes de la crisis, cuando importábamos mucho más. En el año 2006 llegamos a ser los primeros en el porcentaje de deuda al exterior sobre el PIB en términos de tanto por ciento; debíamos el 90% de nuestro PIB. Y en términos absolutos éramos los segundos después de Estados Unidos. Si medís la potencia de Estados Unidos y la nuestra, os dais cuenta de la deuda. Y fijaros, y esto es

lo escandaloso, que ni un solo economista público habló de esto, ni un solo político.

Verdaderamente, tenemos una importante deuda real y financiera por parte de las empresas, pero es que además los entes financieros se endeudaron muchísimo para poder seguir dando más créditos a lo inmobiliario –no tanto a las familias que necesitábamos hipoteca sino a los grandes promotores inmobiliarios. Eso constituyó la deuda privada, que tiene las dos facetas de deuda privada externa y deuda privada interna. Y todo junto constituye el famoso problema de la deuda privada, con el que nos explican que tenemos que hacer tantas cosas.

Cuantitativamente estas cifras se han modificado un poco, a peor. La deuda pública era el 66% y en este momento ya es el 84%, pero de todas formas es *peccata minuta* frente a la deuda privada, que era el 330% y que ahora es todavía más. En definitiva, la deuda pública es muy pequeña. Es evidente que la deuda importante es la de las empresas y la de la banca, no nuestra deuda. La deuda pública, solo la pública, en España es una deuda muy modesta, bastante manejable. No tendría muchos problemas, es entre el 66 y el 84, pero predicen ya que llegaremos al noventa y tantos por ciento. Incluso puede subir, por una razón muy sencilla: porque en el capitalismo existen unos mecanismos por los cuales la deuda privada nos la convierten en pública y nos hacen responsables a nosotros de la totalidad de la deuda. Este es un mecanismo perverso de una entidad tremenda.

Esto es solo un detalle para ver a quién debíamos el dinero. Ahora ya les debemos menos a los bancos y más a otros. Pero nuestros grandes acreedores son los bancos franceses, los bancos alemanes, los bancos de Estados Unidos y también los del Reino Unido. Y eso explicará en muy buena medida por qué nos piden que hagamos ciertas cosas para poder pagar la deuda.

¿Qué es entonces lo importante? Pues que la deuda grave es la privada, pero que nos la han convertido en pública. Y que ahora la deuda en la que han incurrido las grandes empresas transnacionales y los grandes bancos que han ganado millones y millones de dinero con esos créditos, pues la tenemos que pagar nosotros, nos hacen responsables de esta deuda privada.

Ante esto, uno se puede plantear distintas cosas.

Primero: ¿por qué el déficit público cada año no puede ser más del 3%? Es una cifra absolutamente arbitraria, es verdad que no se pueden tener déficits muy altos, pero depende de cuántos años, en qué condiciones. En Alemania hubo muchos años que estuvo por debajo del 3% y lo quitaron. Lo mismo que decir que se tiene que pagar para el 2013. Tan disparate es que ahora han tenido que alargarlo hasta el 2015, porque es imposible pagarlo. Pero es que además no tenía ningún sentido económico, porque si tú tienes un deudor y no puede pagar, lo que tienes que hacer es darle plazos viables para ver cuándo podrá pagar y cómo podrá pagar, suponiendo que haya que pagar. Todo esto es arbitrario, y nos lo han convertido en un dogma de fe al que subordinan toda la marcha de la economía.

La segunda pregunta es: ¿por qué no pueden quebrar los bancos? ¿Quién ha dicho que no pueden quebrar los bancos? Es verdad que los depositantes somos familias modestas en general, pero hay un fondo de garantía de depósitos –supongo que ya no queda dinero, pero en principio lo hay. Entonces ¿por qué no responden ante el fondo de garantía de depósitos y dejan libres a los bancos?

En Estados Unidos ha quebrado Lehman Brothers, con graves consecuencias, pero bueno, también son graves consecuencias tener seis millones de parados y la pobreza que tenemos en nuestro país. El propio Almunia dijo en una ocasión, el año 2010, que por qué no se podían hundir algunos bancos, y el gerente del BBVA, el señor Sáez, ha dicho en alguna ocasión que por qué no se pueden hundir algunos bancos –me figuro que pensaba en otros y no en el suyo. Y por otra parte hay un consenso muy generalizado de muchos críticos de la economía que dicen que no vamos a poder pagar la deuda de ninguna manera, de forma que habrá que empezar a pensar en no pagar la deuda, o por lo menos decir: «Pues queremos quitas» (la quita es cuando te rebajan la deuda). Porque no se puede entender que, si cuando tienes un deudor privado negocias –hasta los bancos negocian con los que no pueden pagar las deudas–, sin embargo en el sector público no hay negociación posible. Han tenido que alargar el plazo hasta el 2015 porque no podíamos pagar.

Tenemos que empezar a hacernos preguntas de estas que los medios de comunicación públicos no se hacen: ¿por qué nos someten a todo esto por una deuda privada? ¿Por qué no se pueden hundir bancos?

Están diciendo que no se pueden hundir bancos y han eliminado 42 cajas de ahorros para privatizarlas. En este país se acaban de eliminar 42 cajas de ahorros en los últimos tres años. ¿Cómo se dice que no se pueden dejar hundir bancos si han dejado hundir las cajas? ¿Estaban mal? Unas más y otras menos. Pero la verdad es que los arreglos que organizaron para eso a través de la privatización han sido un desastre, como es el caso de Bankia. ¿A quién se le podía ocurrir que siete pobres hacen un rico? Siete cajas de ahorros en quiebra nunca van a hacer un banco rico. Pero se trataba de hacerlo para privatizar, y todavía hoy creo que siguen con el objetivo de la privatización.

Ante esta situación de deuda, la Unión Europea toma cartas en el asunto. Hasta el año 2010, la UE había tenido una posición muy ambigua respecto a la crisis. En la crisis de los setenta tuvo la misma. Cuando hay crisis dice que es problema de los estados miembros, no de la UE. Pero en el año 2010 empezó a percibir que había cantidades importantes de deuda en los países de la periferia sur, y en los países de la periferia este también, que son los países de la Europa del Este. Pero en los países de la periferia sur los líderes de la UE empezaron a percibir que había grandes deudas, y, preocupados por si el euro podía peligrar, pensaron que algo había que hacer con estos países tan fuertemente endeudados, porque ni los mercados financieros ni las instituciones públicas –que teóricamente tendrían que estar a favor de las poblaciones– pensaban que podrían pagar las deudas. Ya veis el acrónimo que utilizaron, PIIGS (Portugal, Italia, Irlanda, Grecia y España).

Si os acordáis, os daréis cuenta que en mayo de 2010 el señor Zapatero fue a Bruselas, y cuando volvió yo creo que había hecho el camino de Damasco, porque a partir de entonces aplicó unas políticas más duras que anteriormente. Y a partir de 2010 aumentaron las presiones externas. Los mercados, que son los que nos prestan el dinero –no a nosotros, a nuestras instituciones– empezaron a decir: «Solo les prestaremos si pagan unos intereses muy altos», que era la historia de la prima de riesgo. Y las instituciones públicas empezaron a decir: «No podremos seguir», y, sobre todo: «La UE ha tomado el papel de protagonista más importante en la exigencia de ciertas medidas que tendrán que tomar los distintos países.»

Así pues, la política económica de los países nacionales, la del gobierno español, quedó totalmente mediada por la famosa troika, por

las instituciones tradicionales: por una parte, los mercados, representados por el Banco Central Europeo; por otra parte, la UE, de la que también el Banco Central Europeo es una parte importante, y por otra el Fondo Monetario Internacional. Y estas instituciones van a exigir a los estados con deuda que tomen una serie de medidas, según sus recetas, para salir de esa deuda. Ya lo dijo el gobierno español, el señor Rajoy: «Yo soy un mandado.» Solo que, a mi juicio –y esto ya es una opinión personal–, son unos mandados que aceptan el mandato gozosamente. ¿Os acordáis de las películas en las que siempre hay un mayordomo que es más conservador que el señor y que trata de defenderle? Pues a mí me dan esta imagen. A ellos les mandan, pero el mayordomo esta contentísimo de lo que tiene que hacer. Y, por lo tanto, tienen también una responsabilidad, a parte que están haciendo algunas cosas que les mandan de Bruselas y otras que no. Pero están aprovechando un poco: como el Pisuerga pasa por Valladolid, pues nosotros vamos a hacer la ley del aborto, que no sé yo qué les han mandado de Bruselas, o la ley de dependencia y cosas de estas. **D**e forma que hay un cambio radical en las políticas de los estados y las políticas se convierten en títeres. Y esa mano invisible que es el gran capital mundial, a través de algunas instituciones internacionales y otras nacionales, hace bailar al resto y consigue que se peleen y que nos peleemos entre nosotros.

A partir de 2010, la UE va a aplicar una política específica; a partir de entonces se establecen alianzas muy elaboradas entre el capital europeo. No sé si sabéis que en la UE hay unos *lobbies* potentísimos, más de 15.000. Lo que pasa es que hay más *lobbies* y menos *lobbies*, algunos son más grandes y más poderosos y otros menos. Y de los más poderosos hay dos: uno es la ERT, la European Round Table of Industrial (siglas en inglés de Mesa Redonda Europea de Industriales), y la UNICE, que es la patronal europea de las grandes empresas. Y estos dos, aliados entre sí y con los bancos importantes –sobre todo de Alemania–, son los que marcan la pauta de las medidas que quieren que se tomen. Es curioso, porque si consultamos lo que dice la ERT, que es abierto y se puede leer en su web, encontramos un paralelismo bastante estrecho con ciertas medidas que toma la UE cuatro o cinco meses después. Hay esta conexión, y el resultado es que tenemos una UE que aumenta la desigualdad entre países y la

desigualdad entre las clases del mismo país, forzando políticas que aumentan la desigualdad.

¿Y dónde van? A ayudar ilimitadamente al capital financiero. No hay límite. En algunos casos hay pérdidas, pero el capital financiero se salva como sistema o como organización. Y ya vemos en este país quiénes se han salvado: el Santander, La Caixa y el BBVA, a parte del Popular y del Sabadell, que parece que están ahí como intermedios. Pero se han hundido muchos, y las cajas ya hemos visto lo que ha pasado con ellas, para favorecer a los bancos. Las políticas respecto al capital, la crisis y la deuda están proporcionando excusas fantásticas para convencer a la población, con argumentos que por una parte son reales: el déficit es el déficit, y como aceptamos que la UE nos diga cuándo y cuánto tenemos que pagar, pues claro, esto nos lleva a una situación de la que no podemos salir.

La población esta viéndose sometida a medidas que están destrozando, y mucho, la calidad de vida y las condiciones de trabajo de la población. Porque fundamentalmente en todas las medidas hay dos ejes, que son la competitividad y la austeridad. Hay que ser competitivos, exportar. Este es otro tema al que podríamos dedicar mucho tiempo: ¿todos los países del mundo van a poder exportar? Le dicen lo mismo a Nicaragua que a Estados Unidos: tienen que exportar. Pero unos y otros no tienen las mismas capacidades de exportar. Y a nosotros también nos dicen: «Tienen ustedes que exportar más.» Y lo primero que piensan es que tendrían que bajar los salarios para poder exportar más, que es lo único que se les ocurre hacer, porque otra cosa que tenemos en este país es una clase empresarial casi analfabeta. Habrá unos pocos empresarios listos –no lo dudo, para ganar dinero sí–, pero las medidas que toman cuando las cosas no van bien son simplemente echar trabajadores y ya está. Hay muy poca ingeniosidad y muy poca innovación, por mucho que sean palabras que salen en la prensa. En cualquier caso, cuando nos dicen eso no nos damos cuenta que fundamentalmente dicen: «Tienen ustedes que competir.» Y competir en los mercados mundiales no es tan fácil, porque todos están intentando hacer lo mismo.

La segunda receta es la austeridad: «Se han pasado ustedes, han estado viviendo por encima de sus medios.» Y es otra cosa que tampoco es verdad pero que tampoco podemos parar.

Esos son los ejes fundamentales, y no hay ninguna medida compensatoria.

Tendrían que decir: «Bueno, pues ustedes están mal y tienen mucho paro, vamos a ayudarles en su proceso de producción industrial.» Yo no les estoy pidiendo que nos manden dinero gratuito, sino que nos ayuden en el proceso de producción industrial. Para dichas instituciones, eso son temas en que cada país se tiene que defender por sí mismo. Y no digamos ya el apoyo a la política social: de eso, absolutamente nada.

Es decir, no hay ni el más mínimo rastro que haya una voluntad de superar los temas. Y un indicador de esto, que es terrible y que es importante que sepamos que está, es el volumen de presupuesto de la UE. Parece que la UE tiene mucho dinero y que gasta mucho dinero. Pues la UE es absolutamente miserable, ahora les cuento por qué. Cualquier país medianamente avanzado dedica a su gasto público por encima del 35% de la riqueza que se produce cada año en el país. España gasta el 35%, pero somos unos de los que gastan menos. Todos los demás gastan 40; los países nórdicos, 50; Dinamarca, 60, es decir, que gastan una parte muy importante de la riqueza que se produce en un sector público potente. Si la UE quisiera de verdad ayudar, tendría que tener un presupuesto válido, digamos, un presupuesto potente. Yo no sé si alguno de vosotras o de vosotros sabe cuál es el presupuesto de la UE, en porcentaje de la riqueza: un 1%. Y además han entrado todos los países del este, que son doce, y han rebajado el presupuesto en lugar de aumentarlo. No hay prueba más evidente. Porque con eso se paga todo: se pagan los viajes de los diputados parlamentarios, se paga la política agraria comunitaria... se paga todo. Claro, tampoco podría gastar el 35%, porque si la UE gastara el 35% y España gastara otro 35%, estaríamos en posiciones próximas a lo que podría ser el socialismo, y de esto no hay la más mínima intención, por supuesto. Pero, realmente, el 1% es totalmente escandaloso y ridículo.

Yo pertenezco a un grupo de economistas europeos que desde el 1995 hacemos cada año un informe, que si a alguien le interesa está disponible también en la web, pidiéndole muchas cosas a la UE, y entre ellas, sobre todo, que suba el presupuesto. Porque en los años setenta la propia UE calculaba que una cifra adecuada sería entre el

5 y el 7% de la riqueza. Si tuvieran entre el 5 y el 7% parece que podrían hacer algo, porque ahora, aparte de pagar sus gastos, y de pagar también los trozos de aeropuertos tan disparatados que han hecho, y carreteras... O sea, millones son muchos, pero teniendo en cuenta todo lo que es la UE es muy poco, y el presupuesto muestra claramente que no hay ninguna voluntad de dar una verdadera ayuda.

Todas estas medidas, tanto a nivel europeo como a nivel del Estado español, las medidas que propugna la UE y las medidas que propugna la troika –el Fondo Monetario Internacional, el Banco Central Europeo y la UE–, lo que están buscando es realmente ajustar. Y esos ajustes están conduciéndonos al caos que estamos viviendo. Esos ajustes son como matar al enfermo, que es lo que están intentando hacer con la idea que la austeridad es lo más importante para que no haya déficit. Bueno, tú puedes apretar y apretar, como aquello del burro que cuando aprendió a comer se murió. Es lo mismo exactamente: si tú aprietas, aprietas, aprietas una economía, llegará un momento en el que no podrás resolver ningún problema. Y la economía española se está hundiendo cada vez más.

Comparemos la economía española con los quince países mas potentes de la UE en pobreza, desigualdad, paro de larga duración, fracaso escolar y esperanza de vida. España está la última en pobreza; eso quiere decir que es la que tiene más pobreza. En desigualdad también está la 15, en paro de larga duración también, en fracaso escolar está la 14, pero somos los primeros en esperanza de vida porque tenemos una cosa que es el clima mediterráneo. Es decir, aguantamos, se ve que aguantamos. Y entonces deben decir: «Pues mira, que aguanten.» Porque realmente, a pesar de esta situación prácticamente desesperada en las variables de pobreza, de desigualdad y de fracaso escolar, pues somos los primeros. Yo me temo mucho, en serio, que incluso en este aspecto la situación empeore y dejemos de ser primeros, porque a medida que los servicios sociales se están deteriorando, que los salarios bajan, que el paro aumenta, puede pasar lo que ocurrió –quizá no sé si tan de golpe– en la URSS, que cuando se derrumbó la esperanza de vida cayó cinco o seis años. No sé si pasará. No sé si es el aceite de oliva, el clima..., no sé qué es pero aguantamos.

El otro aspecto en el que me quería fijar es que se está intentando deteriorar la poca democracia que tenemos. Desde la transición el

Estado español tiene una democracia debilísima, no nos engañemos; lo que pasa es que nos cogió en otra época y hubo mucha gente que se ilusionó. Pero no es solamente el Estado español, sino que a nivel de la UE lo que se está intentando hacer es que desaparezca la mediación de lo político.

Hemos visto antes que el papel del Estado y de las instituciones públicas se divide en la acumulación y en la legitimación. La legitimación exige de alguna manera que hagan algo si hay mucho paro o si hay mucha pobreza, o si hay poca escolaridad. Es decir, que el Estado haga algo para mantener a las poblaciones tranquilas. Pues lo que se está intentando plantear ahora es que, dado que la economía de los países es cada vez más compleja, y dada la internacionalización de las economías, no se puede dejar la economía en manos de los políticos, y que por lo tanto mejor ponerla en manos de técnicos. Bueno, si se trata de no dejarla en manos de los políticos, yo creo que la mayoría de la población del Estado español diría hoy: «¡De acuerdo!» Pero esto es peligrosísimo, porque dejarla en manos de los técnicos... ¿qué técnicos son?

Primero, no hay ningún técnico que tenga por qué sustituir la voluntad popular. Y segundo, ¿de quién son esos técnicos? Esos técnicos son, claro, del gran capital. Pero hay una ventaja: si miramos una foto en la que aparecen ocho de los grandes cargos de la UE en 2010, son tan feos que nadie se ilusiona con ellos. Bromas aparte, decir que los ocho han sido nombrados a dedo. Y da la casualidad –pura casualidad, no piensen ustedes mal– que los ocho son altos cargos de Goldman Sachs, la mayor financiera del mundo.

Me detengo aquí porque me parece que lo que está pasando es peligrosísimo, eso de querer obviar la mediación de lo político –que en el Estado español es un desastre, pero tendremos que luchar contra ese desastre. Hay que defender lo político. Tenemos que luchar contra estos políticos pero defender la política. Y lo que ocurre es que tenemos que inventar una manera diferente de hacer política, con otras gentes y con otras maneras y otras formas. Esto os corresponde a los economistas. Y puede ser apasionante, puede ser un mensaje de optimismo: «Oye, que tenemos que inventar.» Aquello que se inventó a finales del siglo XIX de sindicatos y partidos socialdemócratas estaba muy bien para entonces, pero ahora es evidente que no nos

vale. Entonces, lo que tenemos que hacer es inventar ahora. Y sobre todo no tolerar que la democracia desaparezca, porque no solamente está pasando en Europa.

No nos estamos dando cuenta de la labor que están haciendo los canales de pensamiento, los *think tanks*, sobre todo en Madrid, pero también en Cataluña, para convencer a la población de que es todo tan complicado que lo mejor es que les dejemos a ellos las manos libres. Como es verdad que es complicado y como además lo hacen tan mal y como además estamos tan hartos de ellos, es fácil decir: «Bueno, mira, que nos dejen en paz.» Lo terrible es que no somos capaces de romper con esta estructura e inventar gradualmente nuevas formas de hacer política. Y en ese contexto es donde los nuevos movimientos son tan importantes, el 15 M y otros muchos que salen de una manera y de otra. Porque lo que se está haciendo ahora es un tema verdaderamente dramático.

¿Consecuencia de toda esta dinámica? El progresivo decrecimiento de la participación de los salarios en la riqueza del país y el crecimiento de la participación de los beneficios. Y la pobreza en España, que no hace falta que digamos a nadie que es cada día mayor y que realmente estamos viendo cómo incluso las instituciones de caridad están alarmadas porque no pueden ya con esta situación.

Si comparamos los datos de la desigualdad en el Estado español entre los años 2001 y 2005 y 2006 y 2010, la desigualdad ha crecido. Y si tuviéramos datos hasta el 2012, sería todavía más dramático.

¿Qué pasa? Que las instituciones de caridad están obligadas a hacer un papel creciente. Cáritas está obteniendo un protagonismo, y lo mismo otras muchas ONG. Pero yo creo que aquí también tenemos que tener las ideas claras. No está mal que seamos caritativos, pero eso no puede sustituir los derechos. Yo creo que hay que tener muy claro que no se han de pasar los derechos a las instituciones de caridad y a las instituciones voluntarias. Que existan, y que la iglesia tenga lo que tiene y que los otros tengan lo que tienen. Pero que en ningún momento se pueda apoyar en eso. Y lo que estamos viendo es todo lo contrario. El Estado lo que está haciendo es dar migajas a las instituciones de caridad para que esas instituciones de caridad se enfrenten a que no haya derechos.

Con todo esto –volvemos otra vez atrás– no se resuelven los problemas económicos. Podríamos pensar: «Bueno, tenemos ahora tres o cuatro años malos y luego ya mejorará.» Es como si tienes un cáncer y te hacen la quimioterapia y esos años es horrible pero, bueno, parece que te cura o te puede curar. Pero el problema económico de este país es cada vez peor nos digan lo que nos digan. ¿Qué demonios producimos en este país? Gracias a los desastres del norte de África estamos teniendo más turistas que nunca, porque, claro, la gente a Egipto no va a ir, y la gente no va a ir a Túnez en este momento, ni siquiera a Turquía. Pero, lo demás, ¿qué tenemos? El ladrillo, que ya no existe, y las fábricas de automóviles, que andan como andan. Y se acabó. Hay unos pocos campeones nacionales como son Repsol, Telefónica y no sé qué, pero son poquísimos para este país y además los beneficios los están obteniendo fuera. O sea que el problema no es solo humano, de carácter social, que es gravísimo, sino que es grave porque no se resuelve lo que está llevando a ese problema de carácter social. En definitiva, que aumenta la desigualdad, lo miremos por donde lo miremos.

También quería mencionar lo que está pasando con el capital privado. El capital privado se está yendo, tranquilamente. A ellos les da igual lo que pase, y se están marchando. La deuda cada vez se financiaba más; antes la financiaban los bancos alemanes, franceses e ingleses, como les he dicho, ahora se financia ya solo por los bancos españoles, pero mínimamente: solo un 22%, porque el resto pasa a financiarse por el exterior, porque realmente el capital extranjero se está marchando. Pero es que también se está marchando el capital nacional. Porque ya sabéis que el capital, de patria, tiene poco. Yo no sé qué pasará con el tema de la independencia catalana, pero el patriotismo del capital es más bien debilucho. Y tenemos la cifra de que los años 2011 y 2012, al final, ha salido capital de España, parte extranjero pero parte del Estado, en cantidades increíbles. Todo el esfuerzo que le llaman de devaluación interna, de disminución salarial y de disminución de las condiciones de trabajo para ser más competitivos, junto con la disminución de las importaciones, porque como no tenemos dinero no compramos, han mejorado la balanza por cuenta corriente –es decir, la balanza entre lo que importamos y exportamos– en 10.000 millones de euros el año 2012. Ha sido una

mejora importante, aunque una parte es debida a que no compramos porque no tenemos dinero, consecuencia de los programas de ajuste. Comparad esos 10.000 millones con los 121.900 que salieron en cuatro meses en 2012. Es decir, que nos están ahogando realmente, a los trabajadores españoles, para que seamos más competitivos y para conseguir una mejora de 10.000. Y los mismos empresarios sacan 121.900. ¿De qué sirve la competitividad, entonces? Mientras no se tomen medidas de control, que es lo que la UE y el capitalismo mundial no quieren, al menos mostrar un poco las contradicciones que hay y de qué calibre son.

¿Cuáles son los objetivos de todo esto? Porque uno se puede preguntar: «Bueno, y ¿es que el gobierno es tonto?» Porque hay gente que dice: «No, es que este gobierno es tonto, o es que este gobierno no es reaccionario.» Pero yo tengo mis dudas. Puede haber algunos tontos en el gobierno, pero siempre hay detrás una mano invisible bastante capaz. Yo no subvaloro nunca a los que mandan, porque tienen mucho dinero para pagar las mejores carreras. Ahí no les subvaloro. El tema es: y todo esto, ¿para qué? Realmente no se arreglan los problemas económicos, y como la población está en un desastre, ¿a quién favoreces? Pues yo creo que se favorece, primero, a la banca española, porque la deuda proporciona estupendos beneficios. Pagamos cuarenta mil millones de euros de intereses, más que todo el subsidio de paro. Eso suena muy bien, y además la deuda que tenemos con ellos les permite especular mejor, con lo cual ganan más dinero.

Por otra parte, entre los programas de ajuste que nos han obligado a seguir están las privatizaciones. En España ya se había privatizado mucho. Desde el año 82 el PSOE privatizó muchísimo; después Aznar privatizó lo poco que quedaba, y ahora ya solo se pueden privatizar los servicios sociales, y los están intentando privatizar en este momento: la sanidad, la educación, y no hablemos de las pensiones, que es lo que se está intentando privatizar. En Grecia les están obligando a privatizar todo: navieras, astilleros, todo; incluso los alemanes en alguna ocasión les han dicho que vendan islas. Nosotros podríamos vender un trozo de la Península: les vendemos Gibraltar a los británicos, pero me parece que no quieren comprar, porque piensan que es suyo. Es escandaloso que un país se pueda permitir decir a otro: «Pues vende tu territorio porque os habéis pasado.» Y no se han pasado.

Por otra parte, todo esto les está sirviendo perfectamente para destruir el Estado del bienestar. Y no solo destruir el Estado del bienestar, sino a la vez conseguir que el capital privado entre en esos ámbitos –en el ámbito de la salud, en el ámbito de la educación e incluso en el ámbito de la asistencia social, porque a las familias que tienen dependientes ya les están ofreciendo servicios a través de empresas privadas. Es decir, se trata de hacer avanzar el capital privado en todos los ámbitos para hacer más negocio.

Y no hablemos de la reforma laboral. Yo creo que la señora Merkel debe tener una obsesión con este punto, porque cada vez que habla dice que hay que llevar adelante la reforma laboral en este país.

Finalmente, hablemos de la reestructuración del gran capital europeo. Con la crisis ha habido un deterioro del capital: se ha perdido mucho dinero, muchos capitales. Como he dicho antes, hay una concentración de capital que es muy potente; han desaparecido muchos capitales y los que quedan son mayores. Eso lleva a una reestructuración del capital y de la industria en el ámbito europeo, como en otros ámbitos. Y los programas de ajuste están sirviéndoles para hacer más fácil esa tarea, porque no sé si os dais cuenta que están destruyendo la capacidad productiva de toda la periferia sur de Europa. Y yo le daba vueltas y vueltas a esto, diciendo: «¿Cómo pueden hacerlo?» Solo lo entiendo bajo este esquema: hay empresas pequeñas, empresas medianas, empresas más grandes, algunas muy grandes; son un conglomerado de empresas distintas. Pero ¿qué pasa? Que con la crisis se hundan las pequeñas y se consigue una estructura productiva de grandes capitales; las otras desaparecen y las que quedan se concentran espacialmente. Se están concentrando en lo que llaman el plátano azul –*blue banana*–, que es una zona que empieza en el sureste británico, pasa por toda Alemania, coge Holanda, Luxemburgo y Bélgica, el norte de Francia y la parte más norte de Italia. Y ahí se está concentrando materialmente toda la capacidad de producir riqueza. Y lo demás, un desierto –un desierto. Y no hay vuelta de hoja. Este es el diseño, me parece a mí, hacia el que nos lleva esta situación, que tiene unas consecuencias evidentes. No he mirado los datos de paro actualizados, pero ya sabemos que siguen subiendo, subiendo, subiendo, y realmente son la contrapartida de esa reestructuración y deterioro. ¿Existe algún sitio donde podamos colocar seis

millones de personas en este país? Es que no aparecen por ninguna esquina.

Cuando hablan de recuperación, ¿de qué están hablando? Yo pienso que de aquello que ellos llaman recuperación, es decir, de aquello que la economía convencional y los políticos y los capitales llaman recuperación. Del año 1945 al 2007, con muchas luchas y altibajos, las clases trabajadoras de la periferia sur –también en el caso del Estado español– habíamos conseguido ir mejorando nuestro nivel de vida. Nadie va a negar que vivimos mucho mejor ahora que en el año 40 –aunque la mayoría no se acuerda del año 40, pero bueno–; habíamos llegado a un punto alto. La crisis está sirviendo para dar un golpe de Estado brutal hasta abajo. Y ahora estamos abajo. Y cuando ellos hablan de recuperación siempre dicen: «La economía empezará a funcionar un poco, pero el problema del empleo no se resolverá.» Ni se resuelve ni se resolverá, porque, encima, con las nuevas tecnologías se hace menos trabajo; tampoco se resolverá el problema de salarios, ni el de precariedad laboral ni el de los servicios sociales. Y entonces, en el mejor de los casos, iremos por la senda de la parte de abajo. ¿Cuándo llegaremos a recuperar las posiciones anteriores? Cualquiera sabe. Y esto es verdaderamente dramático, porque a la gente, cuando le hablan de recuperación en la tele, se cree que el año siguiente ya vamos a llegar al nivel del 2006. Y no, al nivel del 2006 no vamos a llegar. Yo diría que no llegaremos en veinte años, y eso si luchamos mucho, porque no nos van a dar nada.

Si miramos muy rápidamente hacia el futuro, vemos cuáles son las tendencias: que haya cada vez más desigualdad. El ámbito productivo no cubre las necesidades de beneficio del capital financiero, que necesita más beneficio, más explotación. Luego, habrá menos salario y más desigualdad.

El capital va a absorber el patrimonio colectivo, todo lo que tenemos; hasta las loterías, se van a privatizar. Se privatizará el patrimonio público y veremos la destrucción del Estado del bienestar –menos coste, más desigualdad. La gente vamos a tener que pagar por todo: la sanidad, la educación, las pensiones. Y eso nos va a llevar a que los pobres no van a poder pagarlo. Ya se está notando. Está disminuyendo el gasto en medicinas, por ejemplo. Y se mercantiliza el suministro de bienes imprescindibles: ya se ve cómo el progresista gobierno

catalán está privatizando el agua. Más desigualdad. Y deterioro de las condiciones de vida de las economías modestas.

Lo miremos por donde lo miremos, vamos hacia una mayor desigualdad; por eso decía que iba a hacer una demostración a *contrario* de lo que se planteaba hoy. Incluso las condiciones favorables para el capital van en la línea de una mayor desigualdad. El capitalismo tiene que intensificar la explotación en las condiciones de trabajo, como ahora mismo pasa en SEAT, con 7.000 trabajadores que sufren un ERE.

También estamos viendo una legitimación basada en los puestos de trabajo. Ahora si tú creas puestos de trabajo puedes bailar en la punta de un alfiler. En el caso de Eurovegas, por ejemplo, es un escándalo que a un señor mafioso se le den tantas facilidades, pero hay otros muchos. Por no hablar de toda la corrupción de tipo empresarial que tenemos en este país. ¡Y pensar que en Cataluña hubieran acogido muy gozosamente un Eurovegas, y que se ha montado aquí el invento de Barcelona World, que cualquiera sabe qué será!

Y la gran concentración de los beneficios. Tenemos más millonarios, y por eso tendríamos que estar orgullosos de nuestro país, igual que cuando gana la Roja: como el señor Amancio Ortega, de Zara, ha ganado puestos en la liga de los riquísimos... También nos quieren llevar por ahí, nos están intentando llevar por este camino, decir que lo importante es la marca España. No, no... cuidado. Lo mismo que pasa con la Roja, con la marca España quieren hacerlo también.

El desarrollo de los países emergentes va a plantearnos más desigualdades a nosotros. Y hay necesidad de consumidores poderosos, cada vez hacen falta consumidores que gasten más. No es casualidad, por ejemplo, que en Barcelona se plantee el nuevo atracadero para los grandes yates. ¿Cuánto va a suponer esto para Barcelona? ¿No sería más práctico aumentar un poco el salario o aumentar el número de empleados públicos? Ah, no, no, el diseño es que los poderosos gasten más.

Es decir que, realmente, el capitalismo está intensificando la desigualdad. Y va a seguir intensificándola. Si queremos una sociedad más igualitaria, que parece que los que estamos aquí vamos en esa línea, hay que luchar contra el capitalismo y destruirlo. Yo personalmente creo que no se puede humanizar el capitalismo. Lo he demostrado.

A partir del 1945 parecía que se podía humanizar el capitalismo, pero primero hubo una crisis en los 70 y ahora hay esta de los 2000, y ahora cada vez habrá más crisis. Con la estructura capitalista –a mi juicio, y como he intentado mostrar con mi análisis– es un poco imposible ir hacia una mayor desigualdad.

Y, para acabar, creo de verdad que podemos organizarnos en contra de esta situación. La sociedad podemos organizarnos y luchar. Desde que se fundó, que yo me acuerdo de aquellos tiempos gloriosos, Rosa Sensat ha sido una institución que ha luchado por otra sociedad. Y yo creo que tenemos que luchar en ese sentido, y soy optimista a pesar de todo lo que os he contado; por una razón: porque creo que hay, más que nunca, pequeñísimos núcleos que están intentando crear una sociedad diferente. Y que lo que falta es una versión más política y unitaria de las cosas que ya se andará y que ya vendrá, pero de momento lo que necesitamos es que –cada uno en nuestro ámbito– luchemos con unos valores por una sociedad diferente, que es la única que nos podrá llevar a una sociedad en la que nos aproximemos un poco más a la igualdad. Y esa es la tarea que nos toca.

Gracias.

L'equitat per garantir la igualtat

Federico Mayor Zaragoza

President de la Fundació Cultura de Paz

En primer lloc diré: «Hem viscut per salvar-vos els mots, per retornar-vos el nom de cada cosa», un dels temes de Salvador Espriu. I el cito perquè finalment, com explicaré, la gran transició que se'ns planteja a nosaltres és passar de la força a la paraula; és tan senzill com això. **P**erò hi ha molts interessos perquè prevalgui la força i no la paraula. Des de l'origen de la història sempre s'ha dit que si vols la pau prepara la guerra, és a dir la força. Sempre hem tingut uns governs que han sigut de només homes; la dona fins fa uns anys no comptava per a res, i quan ha sortit i surt a l'escenari del poder és mimètica de l'home, perquè com que, és clar, no ha manat mai, sempre han manat només uns quants homes sobre la resta d'homes i sobre totes les dones. Quan la dona d'una manera esporàdica ha arribat al poder ha manat com els homes perquè era l'única referència que tenia.

Per això a mi m'interessa tant ponderar la paraula, perquè penso que és la gran transició en aquest moment al món. Sobretot al món occidental, que als anys vuitanta es va deixar convèncer que es podien deixar de costat aquests principis democràtics, aquests principis ètics –que, d'altra banda, són comuns a quasi totes les creences– de la justícia social, la idea d'igualtat, la solidaritat... Tot això s'havia de deixar de banda, perquè a partir d'ara només hi hauria com a manera d'actuar i de mesurar-ho tot els diners. I es va dir: «A partir d'ara són els mercats els que han de donar les pautes.» I un es pot imaginar la decepció que tindria si encara visqués el president Roosevelt, que, ja molt malalt, va dir a la seva dona: «Tot això que hem fet de les Nacions Unides, tot això que hem projectat, necessita tenir uns punts de referència ètics, si no els té no farem res.» I uns tres anys més tard Eleanor Roosevelt, la vídua, amb la col·laboració d'escriptors de la categoria d'Archibald MacLeish, René Cassin o del que va morir fa poc, el nonagenari indignat que va ser Stéphane Hessel, van redactar la declaració. S'ha dit que era una declaració molt occidental, i sí, sens dubte, els autors eren occidentals, però van tenir la capacitat de consultar. Perquè l'esborrany de la Declaració Universal dels Drets Humans es va consultar a grans personalitats, als grans representants de les religions, de les civilitzacions, de les cultures de tot el món.

Als arxius de la UNESCO hi vaig trobar una carta de l'any 1947, del mes de febrer, que el primer director general de la UNESCO, Julian Huxley –germà d'Aldous Huxley i germanastre d'Andreas Huxley, una família important–, que era biòleg, li dirigeix a Mahatma Gandhi per consultar-lo –una de les missions del director general de la UNESCO era ajudar a aquesta manifestació d'opinions generalitzada–: «Doni'ns el seu punt de vista.» I la resposta de Gandhi és molt bona, perquè diu: «He consultat el seu esborrany amb la persona més intel·ligent que he conegut, que és una persona analfabeta, la meva mare, i m'ha dit que amb tants de drets potser també hi hauria d'haver algun deure»; així que la mare de Gandhi també pensava que hi havia d'haver deures.

No hi ha cap dubte, que ningú s'enganyi: la gran transició és passar d'uns quants a tots; aquesta és la gran equitat. Perquè sempre hem depès d'uns quants, i més ara que estem passant una crisi enorme, perquè no només vam acceptar que es canviessin els valors ètics pels

borsaris, per les lleis del mercat, sinó també que es canviessin les Nacions Unides –on, malgrat totes les seves deficiències, hi érem tots– per una sèrie de grups: de sis al començament –el G-6–, després va venir el G-7, amb el Canadà, i després un G-8 o un G-20, tant se val. Si som 196 països, per què hem de pensar que ens en manaran sis, vuit o vint?

Som, doncs, en un moment molt important. Perquè comença a haver-hi la possibilitat que hi hagi un canvi molt radical al món, de la força a la paraula, i que aquest gran canvi estigui liderat precisament pels creadors, pels mestres, pels professors, els artistes, els científics, pels intel·lectuals, perquè són els que saben que cada persona és única i és capaç de crear. És aquesta, la gran esperança que tenim: sabem que no ens hem de conformar.

Allò que em deia a Tortosa una tia meva: «Fill meu, això no té remei», doncs avui ja podem dir que sí, que té remei. El que passa és que ens hem conformat històricament a pensar que no hi ha remei, i com que a més la nostra capacitat de veure-hi era molt limitada, perquè durant segles i segles naixíem, vivíem i moríem en cinquanta quilòmetres...

No fa tants anys –quan vaig néixer jo, aquí a Barcelona, l'any 34– érem joves que no teníem una visió del món. Del Papa en teníem unes estampetes: «Mira, és el Papa» i s'ha acabat; res d'això de veure el Papa. Però, a més, ens semblava que França era llunyíssim, perquè, clar, jo als disset anys el lloc més enllà que havia visitat era Andorra i les roques de Gavà. Encara avui en dia la gent té un confinament territorial intel·lectual molt gran, i per tant són gent que normalment són silenciosos, perquè no es poden expressar; obedients, perquè tenen por, i tenen por perquè saben que de cop i volta es presenten allà els representants dels poders, sempre masculins, i els diuen: «Vostè, ara, a més, és soldat, i ha d'anar a defensar la pàtria.» I hem de donar la vida, és a dir que sense discussió s'ha de donar l'únic que finalment tenim, que és aquest misteri –o potser miracle– de l'existència. I ho hem de donar perquè la por, el silenci, l'obediència... Fins fa molt pocs anys és com ha viscut la gent, i fins i tot ara s'hi viu: la gent viu obedient, silenciosa, invisible.

La invisibilitat de la gent és potser el més important que hauríem de contemplar, quan pensem aquests canvis que hauríem de fer perquè

cada persona única es reconegui amb capacitat per actuar lliurement, per actuar responsablement i d'una manera creadora. Aquesta gran transició que ara ja es pot començar a pensar, hem de reconèixer que des de fa segles no la podíem veure, i per això el preàmbul de la declaració comença com comença.

L'hem de rellegir, perquè t'adones que en aquells moments, després d'una guerra terrible, d'un genocidi, de l'Holocaust, aquella gent tenien la força... L'Ilya Prigogine deia que només en aquests moments la gent té la tensió humana necessària per escriure i per pensar aquestes coses. Diu: «Aquests drets humans són per alliberar la humanitat de la por.» Això és sensacional, perquè vol dir que fins ara hem estat vivint no com a ciutadans, hem estat vivint com a súbdits, i hem estat vivint pensant que de cop i volta ens podien demanar fins i tot la nostra vida. I nosaltres no sabíem res del que passava, no teníem consciència de res més que el nostre entorn. I en pocs anys, però molt pocs anys –«molt pocs anys» vol dir vint o trenta–, això està canviant d'una manera fantàstica. Hi ha tres motius pels quals penso que salvarem els mots, com deia Salvador Espriu.

Un, avui tenim una consciència global. Avui la gent sap no només el que passa al nostre entorn, sap el món, i en saber-lo el compara. Comparar èticament permet apreciar més el que tenim, i ens permet conèixer les precarietats dels altres. Jo això ho he vist amb les meves nétes, que em deien: «He estado hablando con un chico de Tailandia o de Costa Rica –perquè com que ara poden parlar– y me ha dicho las condiciones...» Això els permet, primer, conèixer-ho. Avui ja podem tenir una responsabilitat global, perquè sabem, apreciem el que tenim, i veiem les precarietats dels altres.

El segon motiu pel qual crec que les coses canviaran molt a favor d'aquesta transició de la força, del domini per la violència i la guerra a la conciliació, a la mediació, a la pau, a la paraula és que per primera vegada comença a haver-hi un nombre suficient de dones que actuen com a dones i no mimèticament com els homes. Aquí, a Rosa Sensat, pensem en grans personalitats, però hem de reconèixer que precisament perquè eren dones tenien més problemes per poder desenvolupar la seva manera de pensar. Hem de saber que el seu entorn era absolutament impermeable, i que a més en general s'infravalorava el paper de la dona.

L'any 96 vaig fer un estudi des de la UNESCO per veure quina era la influència real femenina en la presa de decisions a escala mundial, i no arribava al 5 per cent. Això vol dir que el 95 per cent de totes les decisions que al final ens afecten a tots eren preses només per homes. Ara, en molt pocs anys, estem prop del 15 per cent; el 85 per cent encara segueixen sent homes, però el canvi és exponencial: durant segles i segles hem estat així, i ara en molt pocs anys la situació està canviant.

Ara s'està morint a Pretòria un personatge que crec que és dels més importants del moment contemporani; és un antic presoner que va estar tancat vint-i-set anys, i els últims els va passar a la presó de Robben Island, l'illa de les serpents. Jo el vaig anar a veure allí i li vaig dedicar un escrit, un poema. Aquest home va fer una cosa inesperada, perquè després d'aquests anys de presó el més normal és que hagués sortit dient: «Ara els negres ens carregarem...» L'odi, la venjança... I va sortir al revés, va sortir havent calculat molt bé com podia crear amb tots aquests sentiments. Amb la seva dona d'aquell moment, que també havia estat a la presó i tenia aquesta sensació de rancúnia, Nelson Mandela ho supera i en uns mesos –també amb la complicitat de De Klerk– elimina el racisme i ens demostra que la paraula, la possibilitat d'entendre's, de comprendre l'altre, d'asseure's a una taula i escoltar, escoltar...

El meu pare em deia: «Fill meu, el més important que podem fer és escoltar, perquè l'experiència dels altres és un tresor que normalment està inexplorat.» Normalment diem: «Jo, que sóc una persona modesta, què he de fer? Jo més val que calli», i això durant segles i segles ha sigut així. Hem sigut invisibles, anònims.

Ara la gent es comença a adonar que el seu balanç d'encerts i d'errors, és a dir, la seva experiència, pot tenir un valor, pot solucionar moltes coses, perquè cadascú de nosaltres hem reinventat en una certa mesura la nostra vida. L'any 1996, ja president, Mandela em comentava a Pretòria: «Miri, la substitució de la força per la paraula, és a dir, d'una cultura de guerra per una cultura de pau, per una cultura d'escoltar els altres, de conciliació, de consideració i de coneixement dels altres, d'equitat –perquè l'equitat és precisament aquesta manera justa de veure que cada persona és igual en dignitat–, tot això no s'aconseguirà fins que no hi hagi, almenys, un 30 per cent de dones

en la presa de decisions.» Perquè deia que la dona, quan no actua mimèticament amb l'home, té un respecte inherent a la vida que no té l'home, i encara que estigui indignada, encara que estigui molt enfadada, en el moment en què normalment l'home immediatament pensa a utilitzar la força, la dona ho ajorna –deia–, ella és capaç de dir sempre no a la violència, encara no. I aquest «la violència encara no» normalment fa que la violència no s'utilitzi. Per tant ja tenim la segona raó: avui ja hi ha un increment de les dones que actuen d'acord amb la feminitat i no amb el mimetisme masculí.

La tercera raó és que per primera vegada no necessito demanar permís a ningú per dir el que penso. Abans eren molt pocs els que en un moment determinat tenien la possibilitat d'expressar-se perquè els ho oferia la premsa, com eren molt pocs els que històricament, des d'aquella reclusió que tenien i desconeixent que el mon era rodó, eren capaços, com Heràclit i Aristòtil, de pensar. Eren unes minories molt limitades. I de moment avui ens trobem que tothom es pot començar a expressar. Em refereixo a aquesta capacitat de passar d'invisibles a visibles d'anònims ciutadans que diuen el que pensen, de tenir moltes més dones progressivament en la presa de decisions; això vol dir que la utilització de la força declinarà en favor de la paraula, de la discussió, del convenciment, etc.

Aquesta consciència global a mi em fa pensar que avui sí que podem començar a tenir aquest gran objectiu, que és l'objectiu que sempre s'ha posat quan hi ha hagut una reacció dels pobles davant el poder absolut, que ha sigut dir: «Escolta, nosaltres volem dir el queensem.» I en un moment determinat es ve a dir que això és la democràcia. La democràcia és precisament que siguin els pobles els que es manifestin, que la gent deixi de ser invisible i passi a ser visible i passi a participar. Aquesta democràcia després el poder l'ha anat limitant; ha passat a tenir pes la paraula *absolut*, i la paraula *absolut* és l'antítesi precisament de la participació popular, és l'antítesi de la democràcia en ella mateixa.

Dic això perquè jo vaig escriure ja fa anys que democràcia no vol dir que ens comptin de tant en tant cada quatre anys –per exemple, ens compten tants a favor, tants en contra–, i a partir d'aquell moment ja desapareixem, altra vegada invisibles, altra vegada no ciutadans sinó súbdits. La democràcia no és comptar, és que ens tinguin en compte

permanentment, perquè la definició ho diu molt clarament: democràcia és el poder que emana del poble. Ha d'haver-hi una participació popular, i aquesta participació no pot existir si la gent s'expressa només a les urnes cada quatre anys, ens compten i després ja no ens tenen en compte. I s'utilitzen, inclús, com ara passa a Espanya, majories parlamentàries pretèrites –perquè avui ja no la tindrien–, s'utilitzen i diuen: «La majoria absoluta...» No, això no és democràtic; és legal però no és democràtic, i va en contra dels principis democràtics de la justícia, la igualtat, la llibertat i la solidaritat, que estan tan ben expressats en la constitució d'aquesta organització que he tingut l'honor de dirigir durant tants anys que és la UNESCO.

La solidaritat està molt relacionada amb el fet de tenir aquesta igualtat equitativa que hem d'esforçar-nos tots per procurar no només per a nosaltres sinó per a tots. Amb aquesta situació el que volem que hi hagi és una situació permanent de representació. Abans nosaltres no podíem participar perquè no teníem els mitjans; de tant en tant algú podia dir això o podia tenir una manifestació personal, però què passava? Que el poder immediatament la reprimia. I als que parlàvem o dèiem coses que no interessaven, com que dominen tan bé els mitjans de comunicació, immediatament ens desautoritzaven.

Ara estem en un moment en què sí que podem començar a parlar d'equitat i d'igualtat, perquè ara sí que podem participar; ara si no parlem és perquè encara tenim por, encara som súbdits, encara no som ciutadans. Jo recordo la primera vegada que vaig anar a l'URSS, l'any 1961, com a especialista del cervell dels nens en el moment de néixer; també anàvem a donar lliçons al Kazakhstan sobre la bioquímica perinatal. A mi el que més em va impressionar va ser el silenci, perquè hi havia una seguretat total, però també hi havia una llibertat zero, un silenci absolut, i a més amb el recel de dir: m'estan vigilant a veure què faig. Quan vaig tornar vaig dir: que terrible és el silenci dels silenciats! Perquè eren gent que estava silenciada. Però al cap d'un temps vaig pensar que hi ha un silenci pitjor que el silenci dels silenciats: el silenci dels silenciosos, que són els que podent parlar no parlen. Aquests són els pitjors, perquè, és clar, que no parlin els que no poden, per ignorància o perquè estan en una situació que no poden expressar-se... Però nosaltres hem de procurar que tothom s'expressi, el principi de la Declaració Universal dels Drets Humans és la igual dignitat.

Això ha de quedar molt clar, perquè és molt bonic que la UE hagi escrit la carta dels drets humans i les llibertats fonamentals. Després no ha sabut fer res més, i ha començat la casa per la teulada amb una unió monetària sense unió econòmica i una unió política i així estem, un disbarat!, però la veritat és que quan va redactar la carta ho va fer de meravella, i l'article número 1 parla d'«igual dignitat». Això és fonamental: tothom, siguin homes o dones, siguin rics o pobres, siguin d'una religió o d'una altra, d'una ideologia o d'una altra, d'un color de pell o d'un altre, tots els éssers humans són iguals en dignitat. Això és la solució de tot. Perquè això ens permetria viure conjuntament d'una manera harmoniosa, ens permetria saber acceptar que els altres pensin d'una manera diametralment oposada a nosaltres. I tots conviuríem perquè tots som iguals en dignitat. Perquè aquesta igualtat sigui una igualtat equitativa cal que els éssers humans siguin lliures.

Salvador Espriu té un altre text que és una meravella. Als versos sobre Sefarad diu: «Els homes no són si no són lliures.» És a dir, aquests éssers humans no són si no són lliures, i això és el que la UNESCO posa com a definició d'educació. Educació és contribuir a fer que totes les persones siguin lliures i responsables. Crec que en lloc de pensar que ser educat és saber anglès o saber matemàtiques –es pot saber moltes matemàtiques i ser un mal educat–, l'educació és ser lliure i ser responsable. Perquè som lliures, és a dir, actuem en virtut de les nostres reflexions, no perquè sent d'un partit o un altre hàgim de dir una cosa o una altra, o sent d'una religió o d'una altra estiguem actuant al dictat dels altres, a vegades a dictats ja molt anacrònics i molt antics. La llibertat vol dir que actuem després d'haver escoltat, d'haver llegit, d'haver pensat, després d'haver imaginat; actuem en virtut de la nostra llibertat, les nostres reflexions, d'aquelles decisions que prenem sense cap adherència, sense cap coacció, i al mateix temps en som responsables. Aquesta responsabilitat avui –s'ha de reconèixer– està absolutament absent, i crec que és un fonament educatiu: que des del començament tots s'adonin que les coses tenen remei, que poden deixar de ser invisibles, que hi ha moltes coses avui no possibles que es podran fer el dia de demà.

Un altre gran poeta català que m'agrada molt, i a més el vaig conèixer personalment, és Miquel Martí i Pol. És una meravella quan diu: «Tot

està per fer i tot és possible.» Això és el que s'ha de dir a la gent jove: «Escolteu, la història ja està feta, el passat ja no el podem modificar. L'hem de descriure bé, hem de saber el que va passar, i que el que va passar és molt trist.»

El germà de la meva àvia va ser el primer ministre d'Educació de la República –en aquell moment es deia d'Instrucció Pública. Era Marcel·lí Domingo; el meu pare es deia Federico Mayor Domingo. Em sé molt bé el pensament, que era molt bo, del Marcel·lí Domingo, però ningú m'ha ajudat, perquè durant trenta-cinc anys només un dels bàndols, el que va guanyar, ha tingut la possibilitat de veure què va passar, i els altres no l'hem tinguda. Per això hem d'estar a favor de la memòria històrica, del fet que hi hagi una comissió de la veritat: no pot ser que encara avui hi hagi ciutadans que no sabem què va passar amb els nostres familiars, alguns d'ells tan admirables com els que estic anomenant.

Però què és el que m'interessa ressaltar? Que el passat l'hem de descriure bé, però ja no el podem escriure, ja està escrit; el que hem de fer és descriure'l fidedignament, i compta a descriure'l d'una manera esbiaixada. Avui mateix a Madrid hi ha cinc edicions diferents de periòdics; quatre –i ho dic amb tota energia– són la veu del seu amo. Jo crec, i també ho deia quan era director general de la UNESCO, que qualsevol persona, un periodista, quan firma pot escriure el que vol, però quan descriu no: quan escriu pot escriure el que vol, però quan descriu ha de dir el que ha passat, no pot dir el que no és. Ha de dir les coses tal com són, i el que no pot ser és que avui tinguem una visió històrica deformatada i una visió de l'actualitat deformatada.

Tornant al vers de Miquel Martí i Pol: «Tot està per fer.» Jo crec que aquesta és de les coses que hem de transmetre als nostres fills com a llegat de responsabilitat. Els hem de dir: «Tingueu en compte que ser lliures i ser responsables vol dir ser educats, que vosaltres heu de projectar un esdevenidor que està per fer, i que el podeu fer vosaltres perquè el podeu inventar.»

L'any 1963, el president Kennedy, en una gran conferència que va fer a la universitat internacional de Washington, va dir, i potser per això el van matar: «Em diuen que la pau és impossible, una utopia; jo els dic: "La pau és possible i jo l'aconseguiré." Em diuen que el desarmament no és possible; jo els dic que és possible i l'aconseguirem.»

I va afegir: «Perquè no hi ha cap repte que se situï més enllà de la capacitat creadora dels éssers humans.» Això és el que hem de saber; hem de saber que sí que és veritat que aquesta capacitat desmesurada que tenim, i inexplicable des del punt de vista bioquímic, de crear, d'inventar, és la nostra esperança, perquè no podem dir que això no té remei.

Això no ha tingut remei fins ara, entre altres coses perquè no ens han deixat a tots els éssers humans ser creatius, perquè la major part no ho hem exigut, hem sigut invisibles.

Cal procurar veure els invisibles, perquè els mitjans només posen la llum dels seus focus en els fets que són notícia, en els fets excepcionals, en els no habituals, i llavors tots vivim pensant en el que és extraordinari, no en el que és ordinari; en el que és visible, no en el que és invisible. Per exemple, aquí a Espanya, quan diuen que en una comunitat hi ha violència a les aules, i que aquest mestre miri què ha fet, que ha pegat a un alumne, un tanca els ulls i diu: «Això ho ha fet un mestre quan n'hi ha milions.» O potser un alumne ha tingut un comportament en diferents graus que no és un comportament bo, però hi ha milions d'alumnes en tots els graus. Hem de tancar els ulls i veure els invisibles. En la mesura que vegem els invisibles serem capaços de fer els impossibles.

La Unió Soviètica es va desmuntar sense una gota de sang, al començament dels noranta, i era impossible! No era possible, s'havia d'inventar, i ho va inventar una persona, Mikhaïl Gorbaxov.

Qui, després de vint-i-set anys d'estar en una presó, en lloc de sortir i afavorir l'*apartheid* racial, es va inventar la manera de desmuntar-lo en uns mesos? Un senyor que es deia Nelson Mandela. Qui va ser capaç de fer unes transformacions prodigioses amb uns mitjans...? Una dona que es deia mare Teresa de Calcuta. Ho dic perquè sí que és possible transformar els impossibles d'avui en possibles de demà. Ho deia Martí i Pol: l'esdevenidor està per fer, tot és possible. I afegia: qui ho farà sinó tots?

Però hem de ser tots, no pot ser que això només ho facin uns quants. Tots hem de plantar una llavor cada dia i tots hem de tenir aquesta capacitat d'aportar qualsevol cosa. «És que jo sóc tan poca cosa que no puc fer res.» Jo he dit moltes vegades que Edmund Burke ha estat un guia per a mi, perquè quan el vaig llegir, ja fa molts anys, vaig

veure que deia: «Quina pena que pensant que pots fer poc no facis res.» És així, diem: «Puc fer poc, doncs no faig res», i no! Ell deia: «Planta una llavor, una; si només en pots plantar una, planta'n una.» Això, que és molt bonic, també ho deia aquesta dona meravellosa que és Rigoberta Menchú, que deia: «Planta una llavor, fes un gest d'amor tots els dies. Aquesta llavor, si existeix, un dia pot donar fruit; si no hi ha llavor no hi ha fruit.» Cada persona pot fer un petit pas tots els dies; si som molts, qui sinó tots podem fer un gran salt.

Quan encara era aquí a Barcelona, vaig llegir un llibre de Camus i me'n va impressionar molt una frase que diu: «Els menyspreo perquè podent fer tant han tingut el coratge per fer tan poc.» Això és el que hem d'evitar responsablement que ens diguin els nostres descendents, que no ens mirin i diguin: «No us hi va atrevir, la vostra generació va ser incapaç de fer una educació de gent lliure i responsable, la vostra generació va ser una generació que no es va preocupar de la següent.» Aquesta és la nostra gran responsabilitat; la responsabilitat de tota generació és pensar en la següent.

Avui el canvi ja està arribant.

Porto aquí el que crec que és un dels documents més importants de tots: *La carta de la Terra*, que acaba dient que és possible un nou començament. Aquest nou començament potser es podria produir d'aquí a vuit o deu anys, perquè aquestes condicions que he dit abans s'estan donant, perquè tots ens en podem convèncer i podem viure pensant cada dia que és inadmissible que avui, amb aquest sistema que tenim, es gastaran 4.000 milions de dòlars en armes i despesa militar i més de 30.000 nens d'un a cinc anys moriran de fam. Aquesta és la situació real del món d'avui.

El podem transformar?

Sí, tot està per fer, però hem de ser tots, i hi ha d'haver una mobilització que ha de ser liderada per institucions com Rosa Sensat.

Conclusions del Tema General

«Hem viscut per salvar-vos els mots, per retornar-vos el nom de cada cosa», deia el poeta Espriu. Tenim el deure de recuperar el sentit ple de les paraules, perquè ens permeten explicar-nos i comprendre els fenòmens, perquè hi ha el risc que ens segrestin el llenguatge per donar a cada mot valors que es posin al servei de les conveniències del corrent neoliberal dominant. Per això hem volgut començar reflexionant sobre el sentit més profund del concepte central del Tema General d'aquest any: L'EQUITAT. Al costat de l'equitat hem discutit sobre el valor de conceptes com ara justícia, prudència, excel·lència... resistència. Ho hem fet a partir de la nostra idea d'educació, que entenem com a eina que ajuda a forjar el caràcter de les persones, però també el de les organitzacions, les institucions i la societat mateixa. Creiem que la cooperació entre les persones és la base de l'avenç de les societats humanes, apoderant-nos solidàriament i deixant de banda els egoismes competitius. Apoderar vol dir

crear les condicions perquè cadascú sigui el protagonista de la seva vida. El sentit ple de l'excel·lència és l'exigència amb un mateix per donar el millor de nosaltres i posar-ho al servei de la societat. Aquest és un dels reptes de l'educació.

L'equitat és una virtut, i és també una de les branques de la justícia, en el sentit de donar a cadascú el que li correspon. Però en un món divers i global com el nostre, on la desigualtat i l'homogeneïtat ens volen ofegar, com podem aplicar aquests criteris de justícia universal tot respectant la particularitat de cada identitat?

Construir la igualtat des de la diversitat

L'educació de les persones és un fi en si mateix que ha de respectar la dignitat de cadascuna. Ens hem de preocupar perquè mestres i educadors tinguem bona predisposició i sentit de justícia per poder acollir aquesta diversitat, entesa com a respecte de les diferents dignitats, alliberant-nos de tot prejudici vers els infants i les seves famílies.

El sentit de justícia en el qual creiem dóna a cadascú el que li correspon, gratuïtament i generosament, sense esperar res a canvi. Aquest és el propòsit que l'educació ha de saber construir.

Pensem que les escoles, els esplais, els instituts, han de ser l'espai i el temps que permeti als infants i als joves no sentir-se estranys, i generar una relació horitzontal entre ells, amb els adults i sense jerarquia d'idees. Se'ls ha de reconèixer el dret a la construcció d'una cultura pròpia, que vol dir una manera pròpia d'entendre i d'aprendre el món, acceptant que els continguts no són inamovibles i que no hi ha veritats eternes.

El capitalisme afavoreix les desigualtats

El capitalisme està més preocupat per la competència que per la igualtat. L'excés d'igualtat, als ulls del pensament liberal, provoca mediocritat. A més, el capitalisme necessita la desigualtat per mantenir-se.

La disminució dels recursos exigeix noves prioritats, i en cap cas s'han de generar desigualtats. Els recursos públics han de compren-

dre aquesta dimensió i fer polítiques d'equitat que compensin aquestes desigualtats. Això no ha d'acabar provocant una confusió entre el dret i la compassió, la caritat i l'assistència. El fet de considerar tothom igual pot donar com a resultat que es doni un tracte desigual a aquells que es troben en una posició desfavorable.

Abandonar allò públic en l'Estat del benestar obre les portes perquè entri el lliure mercat. El bé comú es comercialitza, fent-nos creure que la llibertat d'elecció, de consum, és la manera de ser lliures, quan en realitat ens converteix en insaciabls consumidors. La societat de consum ha esdevingut un cavall de Troia que ens manté aferats al defici i a la insatisfacció permanent i que ens deixa a mercè de la publicitat, que es converteix en un nou dogma. Així, la societat del benestar deixa de ser un dret, de manera que els qui no puguin pagar hauran de recórrer a la caritat per poder satisfer les pròpies necessitats.

Les lleis, els reglaments i la burocràcia, més que afavorir, dificulten l'equitat, perquè se centren en excés en el seu compliment i no acullen la realitat, que és molt més complexa. Això genera un dilema ètic que demana triar entre complir la legalitat o actuar amb sentit de justícia. És el mateix que passa amb les estadístiques, que mesuren quantitativament les accions polítiques i fan un retrat que no correspon a cap realitat concreta.

Crisi o estratègia

Hem d'estar alerta en els temps de crisi que estem vivint. Sabem que el capitalisme necessita provocar crisis periòdiques, però també cal protegir-nos davant del fet que les crisis s'aprofiten per fer créixer les diferències i agreujar les desigualtats.

Estem en un moment socialment insòlit i delicat en què ens hem de preparar per acollir un canvi que farà que globalment la societat sigui més pobra. Això ens genera un dilema, perquè hem de saber si rendir-nos o lluitar. Afrontar sols aquest canvi ens fa néixer una sensació d'impotència que pot arribar a desmobilitzar. Potser aquesta desmobilització i la pèrdua de confiança en el compromís i la participació política formen part de l'estratègia.

Redefinir i construir la democràcia participativa

Avui, el sistema capitalista debilita la democràcia formal i participativa. Se'ns vol fer confondre la participació amb l'exercici del vot, i aquesta perversió en la interpretació de la democràcia l'hem de saber capgirar. S'ha d'educar en la democràcia, des de l'horitzontalitat de les relacions, per formar persones crítiques i lliures sense imposar cap model de felicitat.

El treball en equip, a més de cohesionar, humanitza i ens fa forts des de la humilitat, perquè ens fa veure millor la complexitat de les dificultats individuals i també ens fa més capaços de dialogar amb les realitats més properes.

Aiixò ens demana una responsabilitat moral col·lectiva més enllà del nostre paper com a mestres o educadors.

Resistir des de la denúncia, la desobediència i la construcció activa

L'educació ha conquerit aparentment una relació igualitària entre homes i dones, tot i que aquesta igualtat no s'acaba de consolidar en la societat, potser perquè hem de ser conscients de la força que tenen els models d'exercici del poder que han caracteritzat la nostra història, i que pesen molt més del que creiem. Aquesta subtilesa ens condiciona i es converteix en una gran força que cal saber identificar també en els models pedagògics tradicionals, tradicionalment desigualtaris.

Més que destruir, hem de ser capaços de construir una alternativa democràticament forta, tot establint diàlegs entre els compromisos individuals i els col·lectius a partir dels espais d'acció que tenim cadascun de nosaltres.

Cal que el projecte sigui comú, i per construir projectes necessitem temps. Temps per compartir. I això avui exigeix reinventar-nos com a ciutadans i educadors que som, conscients dels nostres drets i des de la responsabilitat dels nostres deures.

La perspectiva des de la qual s'ha treballat en el Tema General ha permès prendre distància de cadascuna de les nostres realitats. Ha estat possible transitar dels grans temes a les petites experiències quotidianes: el que vivim com a mestres i educadors en les relacions

amb els infants, els companys i la comunitat, és sovint un reflex de les grans qüestions que avui dominen el món.

Ha estat una presa de consciència individual i col·lectiva que ens dóna força per avançar amb optimisme en el que aparentment és petit, però que és el més gran que podem fer i que tots els infants i joves es mereixen.

Barcelona, 12 de juliol de 2013

