

CC.OO.

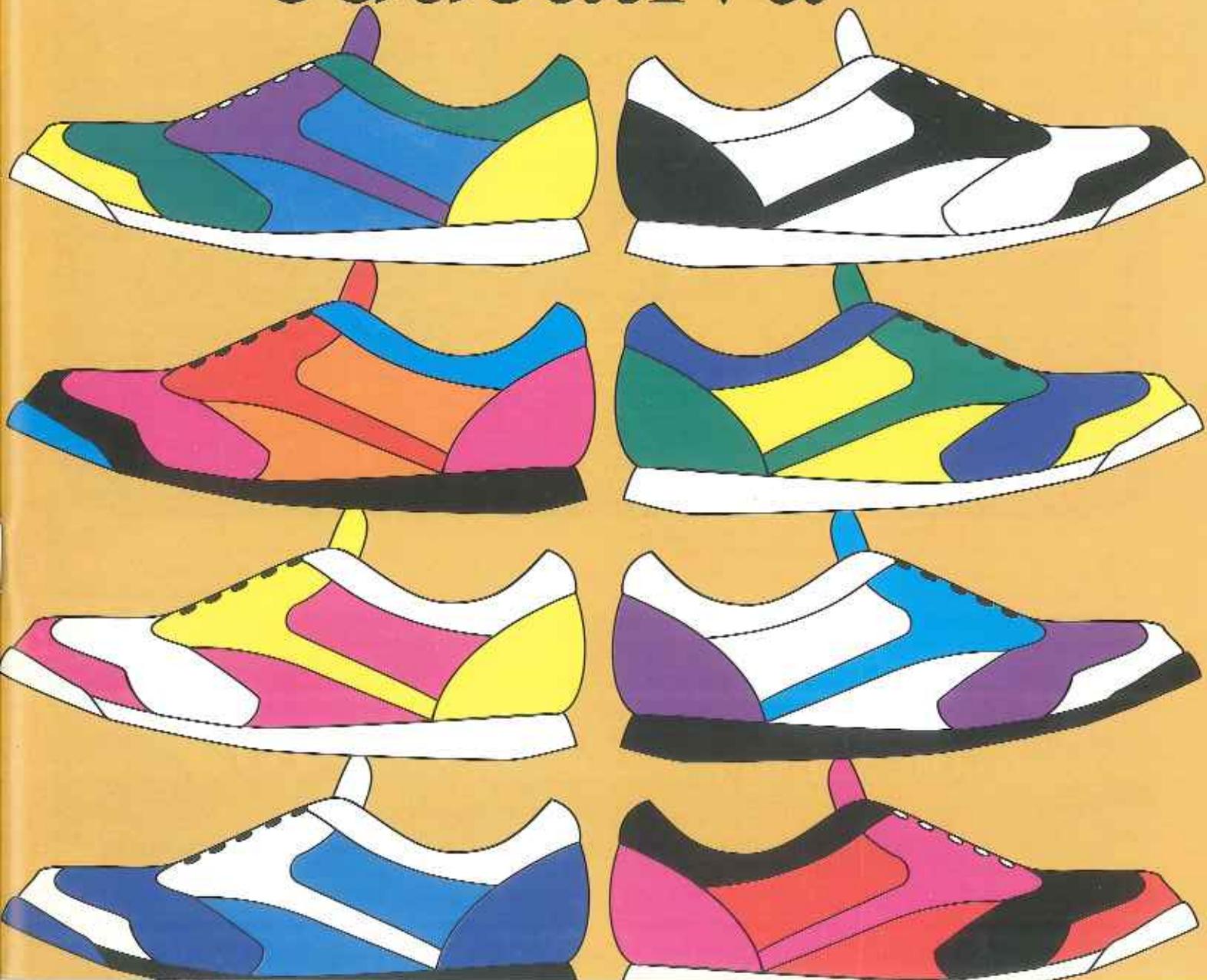


NUM. 185  
SEPTIEMBRE 1997

Trabajadora/es de la Enseñanza  
Traballadora/es do Ensino

Treballador/es de L'ensenyament  
Irakaskuntzako Langileak

# Orientación educativa



...estamos en internet...

Archivo Edición Ver Ir a Favoritos Ayuda

**FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA**  
CC.OO.

**FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE COMISIONES OBRERAS**

Cristino Martos, 4 (Madrid) Tlf: (91) 540 92 03 / Fax: (91) 548 03 20 / Correo-E: fe@fe.ccoo.es

hoja de afiliación

nuestras direcciones

enlaces

notas de prensa

escribe al mec

**24 abril**  
**huelga**  
**paremos las**  
**agresiones**  
**a la enseñanza**  
**pública**

- Financiación y calidad
- Manejo de plantillas
- Oferta de empleo suficiente
- Transferencias para la igualdad de oportunidades

huelga día 24

carta a la comunidad educativa

marcha 17 de mayo

proyectos m.a.c.

en defensa de los servicios públicos

envíanos tus sugerencias:

visitante: 22

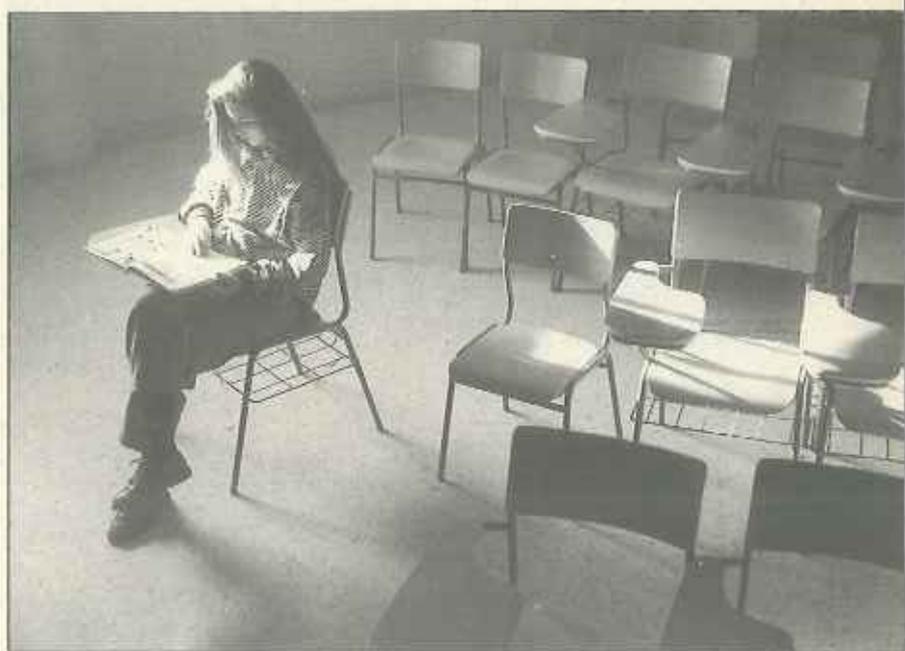
La dirección de las páginas web es:  
<http://www.lander.es/fe-ccoo>



# Educación para orientar,

# orientar para educar

En el presente número abordamos con amplitud la orientación educativa. Ya en anteriores ocasiones hemos hecho referencia de forma más o menos directa a este tema: en los números dedicados a la integración y el referido a la educación especial. Creemos que hay sobradas razones para detenernos en la orientación educativa con la debida atención. En primer lugar, porque en unos tiempos tan cutres en cuanto a propuestas educativas y pedagógicas de las administraciones educativas, particularmente de quien debería marcar la pauta que no es sino el MEC, es obligado hacer una referencia a la calidad de la enseñanza. Y la orientación educativa y profesional así queda recogida como un factor primordial de calidad de enseñanza en el título cuarto de la LOGSE.



tos educativos y sus ulteriores desarrollos en el aula sin la presencia de un sistema de orientación que facilite estas funciones. En este sentido, podríamos aún ir más lejos, afirmando que la política del MEC en cuanto a implantación de la LOGSE intenta desvirtuar todo cuanto apoyo externo precisa la nueva escuela. Lo logros de tales erradas actuaciones gubernamentales están provocando unos resultados académicos y escolares poco satisfactorios. Es lógico, pues, que empiece a aflorar un sentido malestar en la sociedad y en el profesorado.

Así, buena parte de las quejas que provienen de los docentes de Secundaria -aquellas formuladas desde la sinceridad y la consecuencia profesional- denuncian la falta de apoyos a su labor para instruir a un alumnado muy heterogéneo en aptitudes, aspiraciones y formación. A estas peticiones hemos de ser receptivos, hemos de pelear por ellas sin desmayo para que el desasosiego no nos paralice. Si embargo, otro tipo de lamentos -potenciados también desde el MEC- no hacen hincapié ni en la orientación ni en los apoyos externos, ya que aspiran a una enseñanza obligatoria de viejo corte, de tamiz continuado y de selectos y escogidos frutos más propios de la era

del florido pensil que de una sociedad democrática que aspira a disminuir sus diferencias sociales. A estos reclamos, lógicamente, no hemos de acudir.

Otra relevante razón para centrarnos en este asunto es la visión reducida que de la orientación hemos dado hasta el momento en nuestra revista. No la podemos dejar circunscrita a un mero resorte de ajuste para el alumnado que no alcanza los objetivos previstos en las etapas educativas. La orientación abarca a todo el sistema educativo, es una ayuda directa al profesorado, proporciona valiosa información a los padres y madres, lucha por la integración y la promoción del alumnado. En definitiva, es un elemento imprescindible para una escuela más democrática y más incardinada en la sociedad a la que sirve.

Finalmente, consideramos que es preciso analizar los primeros pasos que se han dado en las administraciones educativas, ya que si bien la ley de reforma es explícita sobre la pertinencia de la orientación, la concreción en las comunidades con transferencias educativas es bastante diversa. Queremos, pues, evaluar esta primera etapa para mejorar, no para cargarnos el patrimonio que hemos conquistado a lo largo de los últimos años. ■

**E**n segundo lugar, es preciso debatir sobre orientación, porque sin ella la escuela comprensiva que subyace en la ley de reforma no será posible. La prolongación de la estancia del alumnado en los centros educativos, el deseo de promoción generalizada de niños y jóvenes en la escolaridad obligatoria y el deseo de una formación sólida y amplia para formar ciudadanos críticos y bien dispuestos profesionalmente, estas aspiraciones no se resuelven exclusivamente en función de una nueva ordenación académica. Difícilmente se podrán articular las respuestas educativas a la diferencia, el inexcusable asesoramiento al profesorado para elaborar los proyec-

#### DIRECCION

José Benito Nieto

#### CONSEJO DE REDACCION

Fernando Lexcano, Juan Carlos Jiménez, Diego Justicia, Marisol Pardo, Luis Acevedo, Marimar Fernández, Agustín Alcocer, Pepe Valverde, Luisa Martín

#### CONSEJO DE ADMINISTRACION

Sagrario García-Aranda, Ramón Huertas

#### CORRESPONSALES

**Cataluña**  
Virgili Burrel i Ferrer

**Andalucía**  
Isidoro García

**País Valencià**  
M<sup>ra</sup> Jesús Pérez

**País Vasco**  
Hernán Etxebarria

**Galicia**  
Eduardo Ramos

**Canarias**  
Vicente Sebastián

#### COLABORADORES

Antonio García, Javier Doz, Andrés Mellado, Honorio Cardoso, Desiderio Fernández, Salvador Bangueses, Carmen Perona, Antonio Camarero, Emilia Martínez, Blanca Gómez, Jerónimo Rodríguez

#### PORTADA

Luis Lobón

#### DISEÑO Y MAQUETACION

Graforama. Telf. (91) 725 50 78

#### EDITA

Federación de Enseñanza de CC.OO.  
Pza. Cristino Martos, 4. 28015 Madrid  
Teléfono: 547 29 53. Fax: 548 03 20  
E-mail: te@fe.ccoo.es  
Páginas web:  
<http://www.lander.es/fe-ccoo>

#### PUBLICIDAD

H.G. Agentes  
Pza. Conde Valle Suxbill, 7  
Teléfono: 447 43 19

#### IMPRIME

Gráficas Caro. Telf. 777 09 12

#### DEPOSITO LEGAL

M. 4406-1992  
ISSN 1131-9615

CONTROL O.J.D.



Difusión gratuita



Impreso en papel reciclado

Los artículos de esta publicación pueden ser reproducidos, total o parcialmente, citando la fuente.

## EDITORIAL

Educar para orientar, orientar para educar ..... 3

## ORIENTACION

Modelos de escuela y modelos de orientación  
*Juan Carlos Pardo Pérez, Alfonso García Tobío* ..... 5

Plan de orientación de centro  
*M<sup>ra</sup> José Montón* ..... 9

Orientación educativa y programas de garantía social  
*Rafael Mendiá* ..... 12

Los programas de diversificación curricular  
*Pedro Carlos Gómez, Adoración García* ..... 16

Plan de actuación tutorial  
*Delia Uzabal Martín* ..... 33

Experiencia de un departamento de orientación  
*M<sup>ra</sup> Soledad Millán López* ..... 36

## OPINION

La evaluación que tenemos, la evaluación que queremos  
*Fco. López Blanco y Sofía Serrano Trenado* ..... 39

Nivel educativo y desigualdad social  
*Antonio Guerrero Serón* ..... 43

LIBROS ..... 46

Libros infantiles y juveniles ..... 47

JURIDICA ..... 48

• Traslados • De la ESO a Primaria • Readscripción

OCIO  
Mulhacén ..... 49

DESDE MI CLASE  ..... 50

Han coordinado el tema del mes:  
*Eduardo Ramos y Xosé G. Barral de la Federación do Ensino de CC OO de Galicia*

## PÁGINAS CENTRALES COLECCIONABLES

### CUADERNOS BAKEAZ

Ética de la desobediencia civil  
*Xabier Etxebarria* ..... 21



# Modelos de escuela y ...

## Elemental y Secundaria

Como se sabe, la escolarización masiva nace, en el siglo XIX, en medio de una confrontación entre quienes creían que la educación escolar contribuiría peligrosamente a transmutar el orden social establecido, y quienes pensaban que sólo la escuela podría formar ciudadanos libres e iguales, capaces de participar activamente en el progreso social. Lo cierto es que la escuela terminó por fundarse como una institución generalizada a toda la población tal como deseaban los progresistas pero, paradójicamente, sirvió para reforzar los privilegios de clase apagando así los temores de los conservadores. Las condiciones de partida hacían previsible este desenlace. En primer lugar porque la escuela, a través del currículum, pudo imponer a los alumnos la visión, el punto de vista, los valores, las creencias y modelos de conducta que mejor cuadraban con los intereses de los grupos dominantes (1). En segundo lugar porque la escuela nació fuertemente dividida, estratificada según las clases sociales. En todos los países occidentales aparecen dos sistemas diferentes y separados de escuela, que tenían objetivos distintos: la escuela *elemental* para los hijos de las familias trabajadoras, preparaba a sus alumnos para el mercado de trabajo; mientras, la escuela *secundaria* concebida para alumnos procedentes de las clases superiores, los preparaba para acceder a la educación superior. Como hace notar **Fernández Enguita** (2), este modelo dual no era más que la traducción escolar de un modelo social más general, según el cual la comunidad estaba y debía estar dividida en clases con niveles de riqueza distintos y, probablemente, con derechos políticos distintos.

**El hecho de que los seres humanos lleguemos a ser un tipo específico de personas por efecto de la educación puede explicar por qué ha estado siempre en el centro del debate político entre posiciones ideológicas distintas. Puede parecer extraño empezar así un breve artículo sobre orientación educativa, pues es frecuente pensar que se trata de un asunto meramente técnico. Nuestro punto de vista, sin embargo, es que existe una estrecha relación entre modelos de sociedad, modelos de educación, y modelos de orientación, y que ninguno de ellos es ideológicamente neutral.**



Juan Carlos Pardo Pérez, Alfonso García Tobío  
Universidad de Santiago de Compostela

## Modelo clínico-psicométrico

La obligatoriedad de la educación impuesta en el siglo pasado no aminó las desigualdades sociales; la escuela, con sus dos modalidades, contribuyó con sus prácticas a reproducir el orden social existente. Antes que buscar las razones de ello en la estructura de las relaciones existentes entre los grupos y clases sociales, se invocaron factores orgánicos de los propios alumnos: *trastornos, deficiencias, retrasos...* El desarrollo de la psiquiatría (y la consiguiente proliferación de categorías no-

sológicas), y de la psicometría (con la construcción de tests de inteligencia y de aptitudes) sirvieron para legitimar las desigualdades que la escuela se limitaba a confirmar. No es extraño, pues, que este contexto sea apropiado para que surja, como primer modelo de orientación e intervención en las escuelas, el *modelo clínico-psicométrico*.

Este modelo fue, y probablemente siga siendo hoy, la forma predominante de intervención psicológica en la escuela. Su objetivo es, por una parte, conocer las capacidades y aptitudes de los escolares a fin de *orientarlos* académica y profesionalmente y, por la otra, diagnosticar a los alumnos con algún tipo de deficiencia de cara a tomar decisiones sobre su escolarización (remisión a aulas o centros de educación especial) y elaborar programas individuales de tratamiento al margen del currículum escolar. Se da aquí, como señala **Selvini** (3), una *concepción directiva y manipuladora de la orientación*, consistente en seleccionar a los alumnos considerados *inadaptados* para, en función de sus aptitudes (consideradas innatas e in-



# ... modelos de orientación



modificables), destinarlos a itinerarios educativos segregados. Su función es básicamente selectiva y clasificadora, y los principales instrumentos que utiliza son los tests psicométricos. En este modelo, el orientador es un técnico, experto en el diagnóstico y en el tratamiento de problemas individuales de comportamiento, dificultades de aprendizaje y retraso escolar. Apoyado en procedimientos y técnicas psicométricas, el orientador etiqueta, ofrece recomendaciones precisas para el emplazamiento (función selectiva) más adecuado de los alumnos y asume tareas de rehabilitación y terapia al margen, como decíamos, del currículum escolar. Se trata, por lo tanto, de un modelo de actuación individualista, porque sitúa el problema y, por consiguiente su diagnóstico y su tratamiento, en el individuo, en el alumno-problema; prescinde y no cuestiona las variables contextuales; legítima, cuando menos indirectamente, los factores y prácticas educativas que, con frecuencia, se encuentran en el origen de las disfunciones de los alumnos. Por todas estas razones, el modelo clínico-psicométrico tiene una escasa (por no decir nula) capacidad transformadora del sistema educativo.

### Escuela comprensiva

Aunque habrá que esperar a la década de los setenta para que el modelo clínico-psicométrico empiece a ponerse seriamente en cuestión, las razones del recelo y la desconfianza hacia él hay que situarlas en una serie de circunstancias que empiezan a dibujarse a finales de la Segunda Guerra Mundial. Ya desde el siglo pasado, los mo-

vimientos progresistas ven en la educación un instrumento para conformar una sociedad más justa y más igualitaria, de ahí que insistan con muy poco éxito en reclamar la igualdad de oportunidades en el acceso a una educación común para todos los ciudadanos. Debido en parte a que los movimientos obreros participaron activamente en la lucha contra el fascismo, debido también a las necesidades de un sistema productivo en vertiginoso crecimiento, así como al surgimiento y desarrollo del Estado del Bienestar, se empiezan a asumir progresivamente las demandas de aquellos que exigen la reforma de una escuela segregada, que selecciona a los alumnos según su procedencia social. En los años cincuenta se inicia en buena parte de los países occidentales un debate acerca de la llamada *escuela comprensiva* que va a desembocar en reformas de los sistemas educativos. El objetivo básico de estas reformas es ofrecer a todos los alumnos, hasta los dieciséis años, planes de estudios unificados, integrados, sustancialmente idénticos para todos, y desarrollados en los mismos centros y aulas, evitando de este modo una segregación más temprana e irreversible que favorecía a los hijos de las familias acomodadas.

### Integración

Estas mismas claves (crecimiento económico; ideología igualitaria; reconocimiento de las prácticas discriminatorias que generan la desigualdad; las demandas de cambio social, de mayor igualdad y de mejora de los derechos civiles) permiten entender también que, en la década de los sesenta, entre en escena en la mayor parte de los países occidentales el debate sobre la *integración educativa*. Desde el primer momento de su insti-

tucionalización, la escuela se encontró con problemas para educar a ciertos niños, considerados difíciles, que interferían en el trabajo regular de los profesores, obstaculizaban el progreso de los otros niños y, por ello, representaban una amenaza para el orden de las aulas (4). Se afronta el problema, desarrollándose diversas prácticas de exclusión de estos niños de la escuela ordinaria, prácticas que encuentran legitimidad en una concepción individualista y deficitaria del desarrollo, según la cual las dificultades



de aprendizaje de los niños tienen causas orgánicas, en general innatas e irreversibles. En el marco de esta concepción se procede a la construcción de clasificaciones o categorías de *trastornos*, a la elaboración de instrumentos de diagnóstico (especialmente tests de inteligencia), a la adopción de un modelo *médico* de tratamiento que apunta al trastorno o a la deficiencia del niño y, como resultado de todo ello, al establecimiento de escuelas de educación especial a donde eran remitidos (antes de su exclusión total de la escuela) los niños diagnosticados como *deficientes* o de *bajo rendimiento*.

A finales de los años cincuenta empieza a germinar un movimiento social que reclama la aplicación de los derechos civiles referidos a los servicios sociales (entre ellos la educación) a todos los sujetos que, por sus características individuales, se habían visto segregados del sistema. Esta demanda, que





tiene un componente fundamentalmente ético, se ve apoyada además por los cambios conceptuales que, en estos años, se producen en las ciencias sociales y humanas. En primer lugar, las tesis hereditaristas en psicología, que habían servido para legitimar las desigualdades sociales (al considerarlas como diferencias entre los individuos en capacidades y méritos innatos) son desacreditadas por críticas metodológicas serias y por planteamientos teóricos alternativos que desvelan la trama ideológica que subyace a las

propuestas del determinismo biológico y de la sociobiología (5, 6). En segundo lugar, la sociología de la educación de tendencia marxista pone de relieve que los privilegios sociales, antes que fruto de la reproducción biológica, resultan de procesos de reproducción social. Coinciden en que la escuela es una institución establecida para la reproducción del orden social y económico

existente (Bowles y Gintis; Baudelot y Establet), y lo hacen privilegiando los valores y formas de expresión propios de la cultura dominante (Bourdieu y Passeron; Bernstein). Finalmente, desde las ciencias de la educación se propone un modelo de escuela que incluya a todos, que sea respetuosa con las diferencias individuales de sus alumnos, y que sea capaz de ofrecer la ayuda educativa que cada uno necesita para poder desarrollar al máximo sus capacidades. Este objetivo (es decir, asegurar el máximo desarrollo de las capacidades de los alumnos) ha de hacerse tomando decisiones sobre el currículum escolar, de modo que cada uno de sus componentes (organización escolar, recursos educativos, formación de los profesores, objetivos, contenidos, métodos didácticos, y criterios y procedimientos de evaluación) tenga como referencia las necesidades educativas de todos y cada uno de los alumnos.

### Modelo de orientación sociopsicopedagógico

El campo de la orientación y de la intervención psicopedagógica no permanece ajeno al estado de cosas que acabamos de describir. La educación comprensiva e integrada requiere nuevas formas de entender el papel del orientador en los centros educativos, que tienen que cambiar el foco de atención: del alumno, concebido como la única fuente del problema (según propugna el modelo clínico-psicométrico) a la institución educativa y a la comunidad, por entender que son condiciones contextuales (organización escolar, prácticas educativas de los profesores, condiciones económicas y sociales de las familias, etc.) las que explican mejor las dificultades de aprendizaje. Este nuevo interés explica la apuesta por modelos de orientación e intervención más educativos, como los *modelos psicopedagógico y sociopsicopedagógico*.

El modelo psicopedagógico, también denominado constructivista, ecológico o contextual, establece una estrecha relación entre el currículum y la intervención psicopedagógica, incorporando las variables contextuales al análisis previo a la intervención. Sin

les didácticos, evaluación, etc.) y a la cultura y a la organización escolar (creencias, formas de interacción, clima del centro, gestión curricular, participación, comunicación, estilo de dirección, etc.). El objetivo último de este tipo de intervención es modificar las formas y pautas de actuación de la escuela, de forma que se adapten a las características y necesidades educativas, a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones, de los alumnos. Se trata de un modelo relacional porque sitúa prioritariamente el problema en las características de los contextos de interacción, que constituyen el objeto más relevante de su intervención. Por su parte, el modelo sociopsicopedagógico (o sociocomunitario) se distingue del modelo psicopedagógico sólo en el alcance de su intervención. Entiende que una comprensión más cabal de los problemas de la escuela exige reconocer y comprender las relaciones que ésta tiene con la comunidad, con el entorno social en donde está enclavada. Un trabajo de esta naturaleza requiere que los profesionales de los servicios de orientación e intervención psicopedagógica coordinen sus esfuerzos con otros profesionales implicados en el



renunciar a la intervención puntual sobre alumnos con dificultades de aprendizaje, desde este modelo se entiende que es preciso abrir una vía de actuación que tenga por objeto los factores del contexto escolar que influyen en el aprendizaje de los alumnos, sobre todo los referidos a la planificación y a la actuación de los profesores (objetivos educativos, contenidos, metodología didáctica, materia-

trabajo comunitario: cultura, servicios sociales, sanidad, etc.

### «Calidad» es una escuela común para niños diferentes

La descripción que hemos hecho hasta aquí es aplicable al desarrollo del sistema educativo de nuestro país. En el momento actual se está implantando una reforma educativa que tie-



ne como objetivo mejorar la *calidad de la enseñanza*. El concepto de calidad de la enseñanza tiene un significado distinto si se enfoca desde una posición conservadora (que la asocia a una escuela segregada y selectiva) o desde una postura progresista. En este segundo caso, una escuela de calidad es una escuela común para niños diferentes, que tiene capacidad para individualizar la enseñanza y responder así a las necesidades educativas de todos los alumnos. Este es el espíritu de nuestra reforma educativa, que asume los principios de *comprensividad* (la misma escuela y el mismo currículum para todos) y de *diversidad* (actuaciones diferenciadas para adaptar la ayuda pedagógica a las diferencias individuales de los alumnos). Estos dos principios se traducen en el establecimiento de un currículum básico que tiene un carácter abierto y flexible, pues requiere que sea desarrollado en sucesivos niveles de concreción (Proyecto Curricular de Centro y Programación de Aula) por los profesores del centro educativo. Para poder llevar a la práctica el desarrollo de este currículum, el profesorado necesita contar con una serie de apoyos en su trabajo, entre ellos los referidos a los servicios de orientación e intervención psicopedagógica. Y no es posible ofrecer este apoyo desde un modelo clínico-psicométrico, puesto que el foco de atención ya no es el alumno-problema, sino la institución educativa, la cultura de la escuela, la organización escolar, las prácticas de los profesores, etc.. De hecho, el modelo clínico es rechazado de manera explícita en el documento del MEC, *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica* (7), y opta, en cambio, por un modelo psicopedagógico o sociopsicopedagógico, pues sólo estos modelos permiten con-

cebir y afrontar la orientación e intervención psicopedagógica en el marco del currículum, tal como se propugna en el documento citado. El planteamiento curricular de la orientación abre dos grandes líneas de actuación del orientador. La primera tiene por objeto asistir, apoyar y colaborar con los profesores en el proceso de elaboración de los proyectos de centro (PEC y PCC) y de las programaciones de aula. La segunda, se refiere al asesoramiento que ha de ofrecerse al profesorado, respecto de las respuestas educativas que la escuela pueda dar a la diversidad de alumnos, a través de las adaptaciones curriculares y de otras estrategias de individualización de la enseñanza.

#### Estrategias colaborativas

Ahora bien, éstas y otras funciones que los orientadores han de desarrollar en el escenario de una escuela comprensiva exigen un cambio en el enfoque de actuación. Inevitablemente, el modelo clínico-psicométrico se configuró con *estrategias directivas* de actuación, que se materializan en el papel del orientador como un experto que dispone de instrumentos y técnicas *científicas* adecuadas, y los aplica para realizar diagnósticos rigurosos y tratamientos válidos. Frente a este papel del orientador como *experto*, que actúa sobre clientes inexpertos (sean alumnos, profesores o padres) de forma neutral, (el orientador se limita a constatar, a certificar, como si fuese un simple notario de la realidad), se propugna la utilización de *estrategias colaborativas*, por las que el orientador, en un clima de confianza e igualdad, y desde una posición éticamente comprometida, colabora con los profesores para cambiar la escuela (8). ■



## NOTAS

(1) Apple, M.W. (1988): Redefinición de la igualdad: populismo autoritario y restauración conservadora. *Revista de Educación*, 286, 167-182.

(2) Fernández Enguita, M. (1986): *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Barcelona: Editorial Laia

(3) Selvini, M. y otros (1987): *El mago sin magia. Cómo cambiar la situación paradójica en la escuela*. Barcelona: Paidós.

(4) Tropea, J.L. (1996): El orden de la escuela primaria y el alumnado especial: ley, burocracia y mercado. En B. M. Franklyn (Comp.): *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Barcelona: Ediciones Pomares.

(5) Gould, S.J. (1981): *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Ediciones Orbis.

(6) Lewontin, R.C., Rose, S. e Kamin, L.J. (1984): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona: Crítica.

(7) MEC (1999): *La orientación y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.

(8) Escudero, J.M. (1992): Sistemas de apoyo y proceso de asesoramiento: enfoques teóricos. En J.M. Escudero y J.M. Moreno, *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid-Consejería de Educación y Cultura.





# Plan de orientación de centro

Una de las aportaciones más importantes de la LOGSE es la introducción del concepto y actuación en orientación. El concepto no es nuevo, a pesar de que no tiene tradición en nuestro país de una forma generalizada. Además, la orientación ha ido calificándose con adjetivos como: educativa, escolar, vocacional, profesional, psicopedagógica, etc.

La función orientadora, tal como se desprende de la misma evolución de su concepto y práctica, no se traduce en un conjunto de actuaciones puntuales hechas en un momento determinado del proceso educativo, ni tampoco en una serie de consejos que reciben los alumnos por parte de los profesores. La función orientadora tiene un sentido más amplio y más global. Es una actuación transversal a la acción educativa que implica a todo el profesorado y a todo el proceso educativo. Así pues, la orientación no puede recaer en una sola persona ni es una tarea exclusiva del Departamento de Orientación.



M<sup>o</sup> José Montón.  
Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico de Terrasa (Barcelona).

**L**a orientación debe ser contemplada en el marco del conjunto de decisiones que debe tomar un centro. Estas decisiones se encuadran en el Plan de Acción Tutorial y en el Plan de Orientación Académica y Profesional, insertos a su vez en el Proyecto Educativo y el Proyecto Curricular del centro.

## Toma de decisiones en relación al PEC y al PCC

La autonomía de los centros debe permitir una adecuación de la acción docente al contexto social y cultural, a las características del alumnado y a las opciones básicas consensuadas por toda la comunidad educativa y reflejadas en el Proyecto Educativo del Centro (PEC). Opciones relativas a la inte-



gración de alumnos con necesidades educativas especiales, la relación con las familias, la relación con el entorno, la coeducación, la igualdad de oportunidades, etc.

La planificación del centro escolar debe ser el eje vertebrador y el referente de toda la actividad del centro. El Proyecto Educativo es el marco idóneo que permite justificar todas las decisiones que deben tomarse constantemente.

El Proyecto Curricular debe permitir al conjunto del profesorado tomar decisiones consensuadas en relación con la práctica educativa y coherentes con los principios definidos en el Proyecto Educativo. Nos referimos a aspectos tales como: compartir los mismos objetivos educativos; secuenciar los objetivos y contenidos de las diferentes áreas adaptadas al contexto; compartir estrategias metodológicas comunes y propias de cada área; compartir criterios y procedimientos para la evaluación; organizar el Plan de acción tutorial; planificar y organizar la orientación educativa con la participación de los diferentes departamentos; planificar y organizar la orientación académica y profesional; organizar las medidas de atención a la diversidad en lo que concierne a la optatividad, a la diversificación curricular, a la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales; etc.

## La orientación educativa

La finalidad última de la orientación educativa es facilitar a los alumnos y alumnas una formación que garantice un proceso educativo armónico e individualizado con la finalidad de ir definiendo los itinerarios académicos y profesionales. Dicha formación se adquiere en la medida en que se ayuda al alumnado a desarrollar las capacidades de diferente naturaleza –motrices, cognitivas, afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social– reflejadas en los Objetivos Generales.

En el marco de la orientación educativa, puede establecerse una distinción entre: la *Orientación Escolar*, cuyo principal objetivo es la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje facilitando el máximo rendimiento escolar del alumnado; la *Orientación Personal*, ayudando a desarrollar la personalidad de los alumnos y las alumnas de forma armónica y equilibrada; y la *Orientación Académica o*

*Profesional*, facilitando que el alumnado tome decisiones ajustadas en relación con sus estudios o el mundo del trabajo. Esta subdivisión de la Orientación Educativa es, sin embargo, puramente formal, ya que debe presidir en todo momento cada una de las intervenciones del profesorado. Todos los profesores y profesoras deben asumir una parte de las funciones que les corresponden como tutores o tutoras en los diferentes ámbitos de actuación:

- **A nivel de centro:** planificando la acogida de los alumnos, creando un clima favorable y facilitando su integración; creando un clima acogedor y de confianza mutua; incluyendo en la parte optativa del curriculum el objetivo de la orientación desde el punto de vista académico y profesional; potenciando una visión global de cada alumno y alumna en relación con sus necesidades y desarrollo personal; y manteniendo una estrecha colaboración con el entorno, a fin de conservar un contacto con el mundo profesional y laboral.



- **A través de las áreas:** implantando la valoración inicial del alumnado y adaptando las programaciones a la realidad del grupo; organizando el conocimiento de manera que facilite la comprensión de las diferentes materias, introduciendo actividades de presentación de los temas, progresando adecuadamente en la dificultad de los mismos, introduciendo aplicaciones prácticas, incorporando actividades que faciliten la comprensión –resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, etc.–; fomentado la autoevaluación del alumnado: cómo aprenden, qué dificultades encuentran, en qué deben mejorar, etc; incluyendo en el curriculum actividades y técnicas propias del mundo laboral –realización de entrevistas, visitas a empresas, confección de cartas, etc.–.

- **A nivel de equipo docente:** planificando conjuntamente la enseñanza de aprendizajes básicos de los procedimientos de trabajo que facilitarán el aprendizaje y el estudio –organización y planificación del trabajo personal, técnicas de recogida de la información, normas de elaboración y presentación de los trabajos, etc.–; facilitando la selección del curriculum optativo; compartiendo informaciones relativas a aspectos personales y familiares del alumnado que sólo el tutor o tutora conoce; abordando los problemas del grupo, de manera compartida –disciplina, desmotivación, seguimiento del proceso de aprendizaje en general, etc.–; analizando conjuntamente los problemas observados en relación con las áreas, el curriculum optativo, los refuerzos, los cambios en la organización de la clase y/o en la composición de los grupos, etc.





• **A nivel de acción tutorial:** facilitando la cohesión del grupo y la integración de cada uno de los alumnos y alumnas; potenciando canales de comunicación dentro del grupo clase (delegados) y del grupo clase con otros grupos (asamblea de delegados); facilitando que el alumno/a tenga una imagen ajustada de sí mismo; fomentando prácticas de evaluación del desarrollo y evolución del grupo; ayudando en la elección de los estudios; comunicándose e intercambiando información con las familias; enseñando a tomar decisiones; facilitando el conocimiento del mundo laboral y de las diferentes profesiones y estudios; y dando a conocer los derechos y deberes de los trabajadores, etc.

### La orientación académica y profesional

La orientación académica y profesional es un aspecto particular de la orientación educativa que tiene como finalidad ayudar al alumnado en la elección de los estudios o en la inserción laboral al finalizar la educación obligatoria.

Actualmente la orientación es tanto más importante cuanto que el alumnado debe elegir entre las diversas opciones que configuran itinerarios formativos diferentes. En los últimos cursos los alumnos están obligados a decidir sobre diferentes materias optativas, diferentes modalidades de bachillerato, diferentes ciclos formativos de grado medio y de grado superior, lo que comporta frecuentemente cambios de centro.

También nos encontramos con un grupo amplio de alumnos y alumnas que no desean o no pueden continuar sus estudios y deben incorporarse al mundo laboral. Estos alumnos necesitan un seguimiento y una orientación indi-

vidualizada que pueda permitirles tener el máximo de información a fin de poder elegir la formación ocupacional más adecuada a sus intereses y habilidades.

El proceso de toma de decisiones debe realizarse de manera progresiva y con actividades programadas y organizadas. Así pues, es muy importante planificar este proceso a lo largo del último curso con la implicación y participación de los respectivos tutores y tutoras.

En el proceso de toma de decisiones es importante planificar actividades que comporten: información sobre las diferentes opciones académicas o profesionales -Bachillerato, ciclos formativos de grado medio y de grado superior, formación ocupacional y/o Garantía Social, enseñanzas no regladas, etc.; respuestas a cuestionarios de conocimiento de sí mismo y cuestionarios de intereses profesionales; visitas a centros educativos, centros laborales, INEM, Fomento de trabajo, sindicatos, etc; trabajar especialmente técnicas de recogida y presentación de información sobre solicitudes laborales -solicitudes, instancias, *curriculum vitae*, entrevista profesional, anuncios de prensa, oferta pública de empleo, utilización de medios informáticos, etc.; facilitar a los alumnos y alumnas un dossier con direcciones y teléfonos útiles; realizar entrevistas individuales orientadoras con la finalidad de realizar un control y seguimiento de las decisiones adoptadas por los alumnos y alumnas, ajustando las expectativas y reorientando las decisiones en aquellos casos que se considere necesario.

Todas las actividades descritas deben realizarse integrándolas en una actividad interdisciplinar a través de las diferentes áreas. De este modo la orientación será mucho más compartida y no recaerá exclusivamente en la figura del tutor o tutora del grupo.



Obviamente, el Departamento de Orientación, el psicopedagogo, o los equipos externos del sector deben colaborar en el diseño y planificación de las actividades, en la elaboración de cuestionarios, en la realización de charlas informativas, entrevistas individuales y familiares pactadas con los respectivos tutores y tutoras, etc. No obstante, es importante evitar que la orientación sea diseñada como actividad periférica y sustituya las funciones propias de la acción tutorial. El trabajo compartido entre los diferentes profesionales da mucha más coherencia al trabajo de orientación y evita el solapamiento de funciones. ■





# Orientación

La filosofía de fondo que sustenta los programas de garantía social se basa en el apoyo social o acompañamiento social que la comunidad articula para aquellos jóvenes que, no habiendo finalizado con éxito la etapa obligatoria, se encuentran en la franja de la población en riesgo de exclusión social al no tener garantizadas las capacidades básicas para una adecuada inserción en la sociedad.

**E**videntemente no debe plantearse como una última oportunidad como frecuentemente se ha dicho, ya que no es legítimo hacer un planteamiento de estas características en la adolescencia, sino de una segunda oportunidad que permita facilitar la transición a la vida adulta o hacia la reinserción en el sistema educativo reglado.

Reflexionando en esta dirección, es importante detenerse brevemente en aquellos requerimientos que son precisos para una adecuada inclusión en el mundo del trabajo y el itinerario para progresar en él hacia grados más elevados de cualificación profesional y a cuotas más altas de progreso profesional.

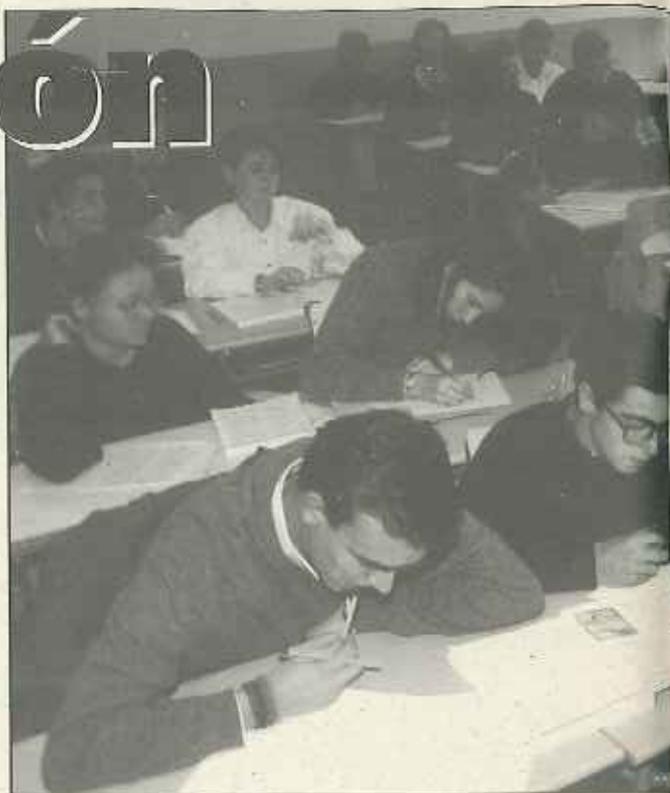
Resulta evidente que lo que la escuela obligatoria no ha sido capaz de hacer, dado su proverbial aislamiento del mundo del trabajo y la falta de orientación hacia este mundo, aún siendo consciente que un número importante de jóvenes no continúan estudios reglados, debe rescatarlo los programas de Garantía Social, como es la introducción y comprensión del mundo laboral.

En definitiva si los alumnos de secundaria obligatoria deberían ser conocedores en un modo inicial del funcionamiento del mercado laboral y de la economía así como la influencia e impacto de los avances científicos y tecnológicos en aquellos ámbitos, los programas de Garantía Social deberían rescatar lo nuclear de esta aproximación al mundo del trabajo y proporcionárselo a los jóvenes en cuestión.

La urgencia y la importancia de estas dimensiones son más relevantes



Rafael Mendia.  
Pedagogo.



## educativa y

cuando todas las tendencias que ofrecen la mayor parte de estudios referidos a los requerimientos básicos para acceso, permanencia y progreso en un puesto de trabajo apuntan en la dirección de que es preciso garantizar una sólida formación de base de carácter generalista y polivalente que comprendiera: conocimientos de lecto-escritura y cálculo; conocimientos básicos de geografía, historia y ciencias naturales; conocimientos de una lengua extranjera; conocimientos básicos de las nuevas tecnologías.

Del mismo modo son tenidas por valiosas e importantes para la inserción de los jóvenes en el mundo laboral algunas o muchas de estas capacidades y habilidades de carácter general: pensamiento crítico; capacidad de iniciativa, de toma de decisiones; creatividad e innovación; capacidad de trabajar cooperativamente, en equipo; habilidades de comunicación, respeto, colaboración; integración de hábitos de trabajo; habilidades de diálogo, comprensión; trabajo independiente, autónomo; capaci-

dad de búsqueda, obtención y tratamiento de la información; aprender a aprender; capacidad de adaptación y flexibilidad; aceptación de ambigüedades e incertidumbres; organización y planificación del propio trabajo; análisis y mejora de todos los procesos que desarrolla; automotivación.

Junto a estas capacidades generales y habilidades, se constata la importancia de la promoción de los siguientes valores: responsabilidad, corresponsabilidad, compromiso, rigor, esfuerzo personal, disciplina personal, civismo, participación, meticulosidad, pulcritud, interés por el trabajo, valoración del trabajo, motivación por el trabajo, sentido de profesionalidad.

Tomando como referencia, al modo de telón de fondo de toda la acción

# de



de Garantía Social, añade a las características de la etapa evolutiva que están viviendo, la no consecución de graduado de enseñanza obligatoria con lo que ello supone a nivel personal y social, la desmotivación, y el asentamiento de un autoconcepto, en muchos casos, bastante deteriorado.

Si una de las finalidades de los Programas de Garantía es reactivar procesos motivadores, de aumento de la autoestima, y tratar de reorientar las energías de estos y estas jóvenes en dirección positiva, la orientación integral o integrada aparece como un elemento clave que debe guiar todas las acciones, todo el diseño del proceso, la organización, las estructuras del propio centro...

En el propio proceso educativo, debe el y la joven tomar algunas decisiones relevantes: debe decidir su ingreso en el programa; debe decidir la profundización en los aprendizajes prelaborales, la continuación de sus procesos formativos a partir de programa de formación laboral; debe valorar la posibi-

tiene su última expresión en las orientaciones al final del proceso que el equipo educativo aporta personalmente a cada joven donde se destacan posibles rutas, trayectorias o salidas hacia el mundo adulto, la vida activa, de formación profesional o de inserción en el mundo del trabajo.

Junto a ello la necesidad de establecer los niveles de partida, el diseño de los planes individuales o trayectorias individuales, el diseño de las actividades de refuerzo, la adscripción a uno u otro grupo, el establecimiento pactado de controles de aprendizaje, de asistencia, de participación; la posibilidad de reconocimientos de las propias limitaciones, la posibilidad de solicitar y aceptar la ayuda que se le brinda, etc. En todo caso la integración participativa en todo el proceso educativo requiere un acertado diseño de la orientación individual, grupal, colectiva de todo el centro.

Asimismo, será preciso desarrollar elementos formativos vinculados al aumento de la motivación por el éxito, que desarrollen habilidades sociales, habilidades de búsqueda de empleo, habilidades participativas, habilidades para superar las dificultades individuales, grupales, familiares, sociocomunitarias que formando parte de la biografía de fracaso han llevado al joven o a la joven a la situación de especial dificultad.

A través de los procesos orientadores de carácter tutorial individual o grupal, el educador o educadora intentará producir en sus educandos efectos positivos. Esto supone una ambientación, un clima en el aula, una actitud de acercamiento al alumno o alumna tratando de percibir sus aspectos positivos, interesándose por su mundo, por sus cambiantes altibajos. Es una actitud que motiva y se traduce en una serie de palabras, gestos y otras manifestaciones no verbales, que ayudan al alumnado a descubrir y potenciar sus propios recursos, a aceptar las medidas disciplinarias debidamente consensuadas.

De aquí se resalta la importancia del buen funcionamiento del equipo educativo. Un equipo educativo funcionará adecuadamente cuando se considere que conseguir un buen resultado

# programas

educativa en los programas de garantía social es importante establecer una estrategia que permita consolidar estos aprendizajes, habilidades, capacidades y valores, tomando como punto de partida aquellos que estas debidamente asentados y orientándolos hacia la consecución de un resultado final satisfactoria que ayude al joven a replantearse un futuro a lo largo de este periodo formativo. En definitiva si debe destacarse alguna característica de dichos programas es su carácter orientador desde una perspectiva integral.

## **El proceso orientador en los Programas de Garantía Social**

La situación en la que acuden los distintos adolescentes a los programas

de garantía social es importante establecer una estrategia que permita consolidar estos aprendizajes, habilidades, capacidades y valores, tomando como punto de partida aquellos que estas debidamente asentados y orientándolos hacia la consecución de un resultado final satisfactoria que ayude al joven a replantearse un futuro a lo largo de este periodo formativo. En definitiva si debe destacarse alguna característica de dichos programas es su carácter orientador desde una perspectiva integral.

Un enfoque de la orientación desde una perspectiva global o integradora no debe ser concebida como un hecho puntual reducido a unos pocos momentos más o menos importantes de la vida de los y las jóvenes. Se entiende como un proceso continuado que se inicia al solicitar la inserción y que

# garantía social



depende en gran medida de la coherencia que proporciona un funcionamiento de conjunto y consiga controlar el funcionamiento mediante la interacción de todos los miembros. Así como que haya la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre lo que el equipo debe hacer y el cómo debe hacerlo.

La diversidad de profesionales que actúan en un centro que imparte programas de garantía social, la diversidad de formación, sensibilidad educativa y procedencia debe llevar al equipo a realizar acciones positivas para la configuración del mismo como una opción global. Aunque cada cual tenga una competencia peculiar la intervención educativa es del conjunto de profesionales que intervienen junto a los jóvenes que acuden al centro.

La conveniencia de destacar el clima educativo como un componente crucial del centro donde se imparten programas de Garantía Social supone otorgar la relevancia debida al conjunto de características psicosociales, determinadas por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que confieren un peculiar estilo a dicho centro condicionando la respuesta educativa.

Los efectos del clima en el rendimiento de un centro educativo hacen que sea considerado como un elemento fundamental del mismo.

Entre los diferentes aspectos que posibilitan un buen clima formativo en un Programa de Garantía Social se podrían destacar los siguientes: estructuración de las situaciones educativas para facilitar a los y las jóvenes la clara comprensión de los objetivos y de los procedimientos e instrumentos a utilizar; la participación conjunta de los educadores y educadoras y los/as jóvenes en la toma de decisiones de carácter didáctico; las expectativas positivas de los educadores y educadoras respecto a los logros de los jóvenes remarcándoles los progresos que experimentan; potenciar el mayor tiempo posible del o la joven en la actividad de aprendizaje; garantizar el acompañamiento socio educativo en el proceso formativo; las mayores tasas de implicación del o la joven se conseguirán más fácilmente con una organización ordenada y segura, con un clima de laboriosidad, altas expectativas de logro, y un alto porcentaje de éxitos en la realización de las tareas cotidianas.

## La Inserción Social y Laboral

A los procesos formativos ligados al P.G.S. es importante añadir los siguientes: el diseño de procesos de inserción en el mundo laboral y adulto; acompañamiento en los procesos de aproximación al puesto de trabajo; iniciativas de intercambio con los empleadores del municipio o la comarca; el ajuste de los programas a las demandas de la zona a través de entrevistas, documentos explicativos, informaciones de diverso tipo, presencia en ferias zonales o comarcales etc; de esta manera la multiplicidad de contactos, informaciones y encuentros facilitará la búsqueda de trabajo y la inserción de los jóvenes.

En todo caso no puede perderse de vista que una finalidad importante de los programas de Garantía social, junto a la inserción laboral a corto plazo, será la de posibilitar o propiciar la reinserción en el sistema educativo reglado, de manera que se promueva esta línea de trabajo, como un desarrollo que ofrece mayor garantía tanto de formación como de inserción más cualificada en el sistema productivo.

## Los procesos de desarrollo personal de los y las jóvenes

El joven o la joven que llega a los programas de garantía social precisa normalmente ir superando determina-

dos hitos que le indiquen que es posible el avance, que el horizonte se va alcanzando.

Para ello es necesario el diseño de elementos que hagan visualizar el avance, en orden a la implicación, afrontamiento de problemas, puesta en activo de lo mejor que cada cual lleva dentro.

Este reflejo del progreso personal puede configurarse como etapas que se van cumpliendo, como ciclos que se van cubriendo, o como metas visualizadas, concretas para cada cual que se van consiguiendo.

Algunas de las opciones posibles para estructurar el progreso individual del joven son:

- En torno a los procesos de formación básica y de Iniciación Profesional.
- Expresarse por diversas responsabilidades a desempeñar en la vida del centro.
- En la consecución de determinados aprendizajes.

Con unos momentos claves:

- La decisión de la inscripción en el centro de garantía social
- Proceso de acogida
- La asunción de determinadas responsabilidades
- Momentos o hitos de evaluación o análisis de la vida colectiva
- Los procesos de inserción en el mundo laboral...

Este proceso o las etapas de progreso puede tener el formato de contrato educativo donde se expresa los momentos clave de su itinerario y los mecanismos para disponer de información sobre la consecución de estos momentos clave y los datos que permitan reflexionar sobre cómo y por qué se han conseguido o no o en qué medida se han conseguido.

## La importancia de la acción tutorial

Durante el proceso educativo que se desarrolla en los programas de Garantía Social la orientación y acción tutorial constituye un elemento fundamental, inherente a lo largo de todo el proceso formativo de los y las jóvenes. Dicha labor incluirá actividades concretas de grupo, en las que se trabajarán aspectos que faciliten el desarrollo personal tales como la autoestima, la motivación, la integración e implicación social y el autocontrol.

Los objetivos de la acción orientadora y tutorial serían entre otros: reconocer e identificar sus expectativas, posi-





bilidades y limitaciones y su titulación frente al trabajo; planificar y elaborar su itinerario de inserción, dónde está y dónde quiere llegar; adquirir conocimientos y técnicas para enfrentarse a la búsqueda de empleo con mayores expectativas de éxito; desarrollar las habilidades sociales que se relacionan más estrechamente con el mundo del trabajo; y desarrollar habilidades sociales relacionadas con su madurez personal (autoestima, integración social, motivación...)

La función tutorial como un elemento inherente a la función docente cobra en este tramo educativo unas especiales características que conviene remarcar: la tutoría se enmarca dentro del proceso personalizado de ayuda al educando en su progresiva realización personal y en su desarrollo intelectual, para que sea capaz de descubrir sus capacidades y oportunidades escolares y profesionales, en la práctica de las cuales pueda encontrar éxito y satisfacción.

Dentro de este proceso podemos destacar una serie de momentos:

- *La acogida inicial al programa de garantía social: la tutoría promueve dinámicas que favorecen el conocimiento del centro, los profesores y el propio programa, de cara a la implicación y participación en el mismo; la tutoría favorece el conocimiento mutuo del grupo y la integración de las distintas individualidades; la tutoría recoge las informaciones sobre los alumnos y alumnas ya aportadas por el centro de secundaria obligatoria y completa la recogida de información en aspectos tales como historia y aspiraciones, actitudes y aptitudes, autoconcepto, estrategias de aprendizaje, habilidades sociales...*
- *Seguimiento del proceso de aprendizaje y desarrollo personal: la tutoría recoge la evolución de cada alumno y alumna en el área de orientación laboral y tutorial así como en el resto de las áreas de una forma integrada haciéndole participar al alumno y alumna de dicha información; la tutoría, a través de dinámicas de grupo, analiza con el grupo en su totalidad la evolución en la consecución de los objetivos.*
- *Finalización del periodo del programa: la tutoría analiza con cada alumno y alumna, al finalizar el curso, los logros alcanzados y las distintas opciones, niveles de profundización, incorporación a ciclos formativos de grado medio, centros*



*de educación de adultos, y mundo laboral.*

- *Son principios relacionales clave, que favorecen el crecimiento del alumno y alumna: aceptación del alumno y alumna en su totalidad, y manifestárselo, lo que no implica la aceptación de sus conductas y comportamientos que de hecho algunas pueden ser objeto de modificación; incrementar las expectativas de éxito, realizando una programación curricular que permita verificar pequeños logros, de forma que no haya que esperar mucho tiempo para ir superando módulos de contenido, resaltando los pequeños logros que el alumno o alumna vaya consiguiendo, valorándolos expresa y abiertamente, valorando a cada alumno y alumna según su esfuerzo y posibilidades, analizando individualmente con cada alumno y alumna los elementos que influyen en su baja expectativa de éxito; intervenir sobre el alumno y alumna y también sobre el resto del grupo de alumno y sobre las familias. Ayudar en la resolución de problemas que pueda tener el alumno o alumna y que le pueden estar dificultando su éxito en el programa (condiciones inadecuadas para el estudio en la casa, presión social de amigos que le animan al abandono...), ayudándole a tomar conciencia de ellos y a plantearse posibles soluciones; favorecer el apoyo del grupo de compañeros y compañeras. Si en un tramo del sistema educativo*

debe tener importancia la coparticipación en los procesos orientadores, es en los programas de Garantía Social, donde adquiere un peso clave. En este caso la orientación desde una perspectiva integral o global no es una labor que se encomienda a figuras especializadas sino que es una responsabilidad compartida por todo el equipo educativo. No sólo esto, sino que la participación del propio/a joven, los

iguales y sus propias experiencias y los agentes de la comunidad, pueden ser elementos orientadores realmente facilitadores del periodo de transición individual a una juventud adulta con posibilidades de progresar en su itinerario personal hacia un espacio como persona adulta en la sociedad del futuro.

Otra cuestión será la de determinar el papel de asesoramiento y ayuda especializada que pueden brindar los especialistas en Orientación Educativa en el proceso formativo tanto los profesionales como los alumnos de Garantía Social. ■

## BIBLIOGRAFIA

*Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva. Bruselas, 29.11.1995.*

**Blaug, M.** (1994) «La relación entre educación y trabajo, con referencia particular a la enseñanza secundaria en España» En Fundación Santillana. *Los objetivos de la educación ante la vida activa*. Madrid.

**Power, C.N.** (1995) «La educación básica y el aprendizaje para una vida activa». En Fundación Santillana. *Aprender para el futuro: aprendizaje y vida activa*. Madrid.



EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

# Los programas de div

## Atención a la diversidad

El carácter comprensivo de la Educación Secundaria Obligatoria hace necesario que los centros cuenten con medidas para dar respuestas a la diversidad de su alumnado.

En este sentido, la atención a la diversidad supone un reto importante para los centros educativos, que han de apostar por la puesta en marcha de medidas ordinarias de atención a la diversidad, entre las que podemos destacar: adecuación de los objetivos generales; secuenciación y organización de los contenidos; ajuste de los criterios de evaluación; utilización de diferentes estrategias metodológicas basadas en los principios psicopedagógicos que sustentan el nuevo sistema educativo; organización del espacio de optatividad contemplando los diferentes intereses y necesidades educativas del alumnado; diseño de un plan de orientación y tutoría que dé coherencia a la actividad educativa y favorezca el seguimiento personalizado del proceso de enseñanza aprendizaje; planteamiento de actividades diversificadas con diferentes ni-

veles de exigencias; utilización de una organización flexible del aula, e incluso interaulas; recogida de información continua y a través de diferentes instrumentos, de cómo se está llevando el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Estas medidas pueden posibilitar, en muchos casos, dar una respuesta adecuada a la mayoría de los alumnos; no obstante, hay ocasiones en que, a pesar de haber intentado atender la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado a través de medidas ordinarias, se hace necesario adoptar otras medidas de carácter extraordinario que se ajusten mejor a las características del alumno y permitan un desarrollo de los objetivos generales de la etapa. Así nos encontramos con la permanencia de un año más en el ciclo o curso, las adaptaciones curriculares y la diversificación curricular.

Queda claro por tanto el carácter extraordinario de los programas de diversificación, así como la necesidad de recurrir previamente a las medidas ordinarias de atención a la diversidad.

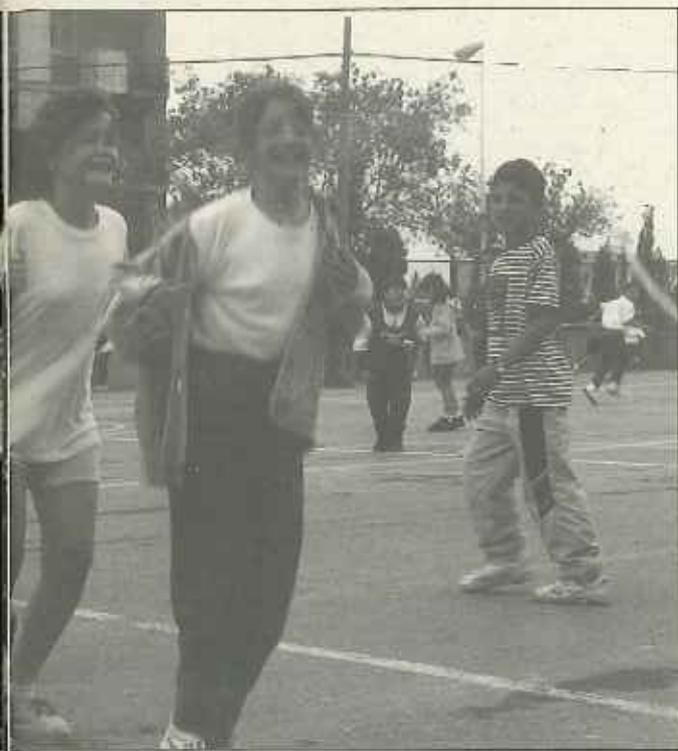
## Desarrollo legislativo

Ya en el artículo 23 de la LOGSE se señalaba «En la definición de las enseñanzas mínimas se fijarán las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de dieciséis años, previa su oportuna evaluación, pueden establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso áreas diferentes a las establecidas con carácter general».

A su vez el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas en su artículo 13 concreta lo establecido en la LOGSE.

1 Para alumnos con más de dieciséis años, los equipos docentes podrán establecer diversificaciones del currículo en los términos previstos en el art. 23 de la LOGSE. Estas diversificaciones habrán de establecerse previa evaluación psicopedagógica, oídos los alumnos y sus padres, y con el informe de la Inspección Educativa.

2 Las citadas diversificaciones tendrán como objetivo que los alumnos adquieran las capacidades generales



Pedro Carlos Gómez y Adoración García.  
U.P.E. MADRID-SUR.

# ersificación curricular

propias de la Etapa. Con este fin, las actividades educativas del currículo diversificado incluirán, al menos, tres áreas del currículo básico y, en todo caso, incorporarán elementos formativos del ámbito lingüístico y social, así como elementos del ámbito científico y tecnológico.

3 El programa de diversificación curricular para cada alumno debe incluir una clara especificación de la metodología, contenidos y criterios de evaluación personalizados en el marco de lo establecido por las Administraciones Educativas.

Partiendo de este desarrollo legislativo común, el panorama de los programas de diversificación curricular en las distintas comunidades autónomas es muy variado, encontrándonos con comunidades que pusieron en marcha los programas hace varios años y ya han hecho de nuevo reajustes en la legislación en función de la experiencia (Territorio MEC, Comunidad Valenciana, Canarias, Andalucía) y otras que aún no se han iniciado en esta andadura (País Vasco, Galicia, Cataluña).

## En las comunidades

### Estructura de los programas de diversificación curricular

Los alumnos que pertenecen al programa de diversificación tienen establecidos dos grandes periodos perfectamente delimitados: un periodo que comparten con los compañeros que pertenecen al programa (áreas específicas, algunas materias optativas y en ocasiones algún periodo de tutoría) y otro que comparten con grupos ordinarios que denominamos grupos de referencia (al menos tres áreas del currículo común, alguna optativa, tutoría y en ocasiones Religión o alternativa).

Respetando la configuración establecida en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, señalado anteriormente, las diferentes comunidades autónomas que ya han establecido la estructura de los programas han optado por modelos semejantes, si bien hay que destacar el modelo gallego que concentra gran parte del horario de estos alumnos en los ámbitos lingüístico y social y científico (es la única comunidad que no ha establecido un ámbito científico-tecnoló-

gico), así mientras el resto de comunidades dedican a este apartado entre doce y trece periodos lectivos, ellos dedican diecisiete, además de establecer un área de lengua extranjera al que dedican dos periodos más (esto supone que el grupo de diversificación estará al menos diecinueve horas separado de los grupos ordinarios); también se destaca por ser la única que establece una hora de tutoría, frente a dos que establecen el resto de comunidades. En cuanto a la Comunidad Canaria, destaca la obligatoriedad de contar dentro de las áreas específicas con una hora dedicada al desarrollo de técnicas, habilidades y estrategias de estudio.

### Elementos del programa

Los centros educativos han de diseñar en el marco de su proyecto curricular los elementos que formarán parte del programa de diversificación curricular. Todas las comunidades que han establecido los elementos del programa de diversificación han optado por elementos similares, únicamente el M.E.C. en la última resolución incluyó un elemento nuevo.



- a** Principios pedagógicos, metodológicos y de organización en los que se basa.
- b** Criterios y procedimientos para determinar el alumnado que se va a incorporar.
- c** Criterios para el agrupamiento del alumnado y para la organización de los espacios, de los horarios y de los recursos materiales.
- d** Programación didáctica y horario semanal de las áreas.
- e** Determinación de las materias optativas.
- f** Directrices para la aplicación de los criterios de titulación\*.
- g** Criterios y procedimientos para la evaluación y revisión del programa.

\* Solo Territorio MEC

## LOS PROGRAMAS DE DIVE

### Componentes formativos

#### Territorio M.E.C.

- Áreas específicas organizadas en torno a los ámbitos lingüístico y social (Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Ética, Lengua Castellana y Literatura) y científico-tecnológico (Ciencias de la Naturaleza, Matemáticas y Tecnología), con un total de doce horas distribuidas de forma equilibrada.
- Tres áreas del currículo común, excluidas las que configuran

las áreas específicas. Se podrán seleccionar cuatro áreas si una de ellas es la Tecnología, en cuyo caso no se incluirá en el ámbito científico-tecnológico.

- Dos horas de tutoría.
- Materias optativas (la oferta habrá de incluir al menos dos materias de iniciación profesional y una relacionada con el área de Lenguas extranjeras) de la oferta general del centro o específica.

#### Andalucía

- Áreas específicas organizadas en torno a los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico.

- Tres áreas del currículo común.
- Dos horas semanales de tutoría.
- Materias optativas hasta completar 30 horas semanales.

#### Comunidad Valenciana

- Áreas específicas organizadas entorno a los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico (diez o doce horas).

- Tres o cuatro áreas del currículo del segundo ciclo.
- Dos horas semanales de tutoría.
- Materias optativas hasta completar 32 horas semanales.

#### Galicia

- Un área de lengua extranjera que tomará como referencia el currículo del idioma correspondiente (dos periodos lectivos).
- Un área del ámbito lingüístico y social (Lengua Gallega y Literatura, Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia (diez periodos).

- Un área del ámbito científico (Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza) siete periodos lectivos.
- Tres áreas del currículo común.
- Una materia optativa.
- Religión o alternativa.
- Una hora de tutoría.

#### Canarias

- Áreas específicas organizadas en torno a los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico (doce horas). Estas áreas deberán contar con una hora dedicada al desarrollo de técnicas, habilidades y estrategias de estudio (Impartida preferentemente por el psicopedagogo).

- Tres áreas del currículo común.
- Dos horas semanales de tutoría.
- Materias optativas hasta completar 30 horas semanales (al menos una de iniciación profesional) se podrán considerar optativas las áreas del currículo ordinario.

#### País Vasco

- Elementos formativos de los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico.

- Tres áreas del currículo básico.
- El resto sin determinar.

#### Navarra

- Áreas específicas organizadas en torno a los ámbitos lingüístico y social y científico-tecnológico (doce o trece horas).

- Tres áreas del currículo común (de seis a ocho horas).
- Dos horas semanales de tutoría.
- Materias optativas hasta completar el horario semanal.



## RSIFICACIÓN EN LAS CC.AA.

### Profesorado

#### Territorio M.E.C.

- Cada grupo de diversificación tendrá asignado un tutor, de entre el profesorado que le imparte un mayor número de horas (podrá asumir una o dos horas), en caso de que la segunda hora sea asumida por otro profesor habrá que garantizar la coordinación entre ambos.

- Las áreas específicas serán impartidas preferentemente por los profesores de ámbito del departamento de Orientación.
- La junta de profesores mantendrá una reunión mensual.

#### Andalucía

- Las áreas específicas serán impartidas por profesores de los departamentos didácticos, designados por el jefe de estudios.

- La segunda hora de tutoría será impartida por el coordinador del departamento de orientación.

#### Comunidad Valenciana

- Las áreas específicas serán impartidas por profesores con destino definitivo.
- Las optativas de iniciación profesional que se diseñen espe-

cíficamente para estos programas podrán ser impartidas por profesores técnicos de formación profesional.

- Estos profesionales se integrarán en el Departamento de Orientación.

#### Galicia

Sin determinar.

#### Canarias

- El tutor del grupo será preferentemente de las áreas específicas.
- Se asignará una hora complementaria para la coordinación del tutor de diversificación y del tutor del grupo origen.
- Las áreas específicas serán impartidas preferentemente por

los profesores de ámbito. En su defecto por un profesor que tenga tres años de experiencia docente y haya dado clase en el centro al menos un curso escolar.

- Se podrá autorizar una optativa específica impartida por el psicopedagogo (Taller de procedimientos, programas de enriquecimiento instrumental, etc).

#### País Vasco

- Se podrá disponer del crédito horario por parte del profesorado del centro o se contera con la dotación de dos profesores, uno por cada ámbito.

- El número de profesores que intervienen en un grupo será el mínimo imprescindible que asegure el seguimiento individualizado.

#### Navarra

Las áreas específicas serán impartidas por profesores de los departamentos didácticos.



## REFERENCIAS LEGALES

### Territorio MEC

Resolución de 12 de abril de 1996, (B.O.E. 3 de mayo 1996) de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

### Comunidad Valenciana

Orden de 22 de abril de 1994 de la Conselleria de Educación y Ciencia, por la que se regulan los programas de diversificación curricular, durante el periodo de implantación anticipada de esta etapa.

### Canarias

Resolución de 9 de junio de 1995 (B.O.C. 28 de junio 1995), de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria durante el periodo de implantación anticipada de esta etapa.

### Andalucía

Orden de 20 de julio de 1995, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la Comunidad Autónoma de Andalucía durante el periodo de implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria.

### Navarra

Resolución de 11 de junio de 1996 de la Dirección General de Educación, por la que se dan instrucciones para la organización de la atención a la diversidad durante la implantación del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

### Galicia

Orden por la que se regula la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria.

### País Vasco

Dirección de Renovación Pedagógica Enero de 1996. Plan de Orientación de la ESO.

### Duración de los programas

La mayoría de las comunidades que han establecido ya los programas han considerado que la duración será con carácter general de dos años y excepcionalmente de un año, no ocurre esto con los programas en Andalucía donde se establece un año y excepcionalmente dos.

### Proceso para incorporar alumnos

Como puede verse en el cuadro adjunto, el proceso es similar en todas las comunidades autónomas, destaca el hecho de que dos comunidades hayan delimitado el número mínimo de alumnos que son necesarios para poner en marcha un programa; Navarra (8) y Canarias (10), e incluso estos últimos limitan el número de programas en función del número de alumnos en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria en el centro.

### Profesorado

Únicamente Territorio MEC, Canarias y Comunidad Valenciana establecen que los ámbitos serán impartidos por profesores del Departamento de Orientación. De hecho en el territorio MEC se establecen plazas en el concurso de traslados para estos profesores.

### Evaluación del programa

En el marco del proceso de evaluación de los proyectos curriculares de etapa se evaluará el desarrollo de los

programas de diversificación, a tal efecto el departamento de Orientación elaborará una memoria que incluirá: un informe sobre el progreso del alumnado que ha seguido el programa; y una valoración de los programas y, en su caso, propuesta de modificación.

### Resultados obtenidos

Aunque es pronto para hacer una valoración del funcionamiento de los programas de diversificación y no disponemos de datos de todas las comunidades que los han puesto en marcha, si hemos constatado de los datos que tenemos hasta ahora un balance general muy positivo, no solo en cuanto a los resultados académicos obtenidos (En Territorio MEC alrededor del 70% obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria), sino también en cuanto el grado de satisfacción manifestado tanto por las familias como por alumnado y profesorado. En estos momentos es importante que la valoración de los programas no se reduzca a estos datos, sino que se avance en el seguimiento de este alumnado en etapas educativas posteriores. ■

## BIBLIOGRAFIA

Centro de Desarrollo Curricular. «Los Programas de Diversificación Curricular». MEC 1995.

Centro de Desarrollo Curricular. «Ámbito Científico y Tecnológico de los Programas de Diversificación Curricular». MEC 1996.

Centro de Desarrollo Curricular. «Ámbito Lingüístico y Social de los Programas de Diversificación Curricular». MEC 1996.

Madalena Calvo J.I., Zayas Hernado F. «Programa de Diversificación Curricular. Ámbito Lingüístico-Social». Generalitat Valenciana. 1995.

Varios autores. «El Departamento de Orientación: Atención a la Diversidad». Narcea. 1994.

Varios autores. *La diversificación curricular*. Narcea. Madrid. 1994.

Varios autores. *Programas de diversificación curricular*. CEPE. Madrid. 1996.



## Xabier Etxeberria

# Ética de la desobediencia civil

*Xabier Etxeberria Mauleon es profesor de Ética en la Universidad de Deusto. Responsable del Área de Educación para la Paz de Bakeaz y colaborador de Justicia y Paz en el ámbito de la cooperación para el desarrollo, ha publicado numerosos artículos y cuadernos sobre educación para la paz (entre ellos, *Antirracismo, Sobre la tolerancia y lo intolerable y Objeción de conciencia e insumisión*, de esta misma colección). Su investigación filosófica se centra en los campos de la hermenéutica, la ética y los derechos humanos, sobre los que ha escrito diversos artículos, cuadernos y libros, entre los que cabe citar: *Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur (IDTP/DDH)*, *La ética ante la crisis ecológica (Bakeaz y UD)*, *El reto de los derechos humanos (Sal Terrae)*, *Ética periodística (UD)* y *Ética básica (UD)*. Es coautor de la investigación *El extranjero en la cultura europea de hoy (Universidad de Deusto, 1997)*.*

*Para abordar este tema de la ética de la desobediencia civil se comienza precisando los diversos rasgos que la definen, algunos ya con cierta carga valorativa. Se pasa luego a analizar las razones que pueden justificar éticamente la desobediencia y los criterios morales que pueden guiar su práctica, confrontándola con las instancias éticas de bienestar general, voluntad de la mayoría y conciencia personal (con una derivación hacia la práctica judicial). Por último, se aplican los criterios sugeridos al caso de la desobediencia/objeción a la actual PSS y la desobediencia/insumisión, continuando de este modo por la vertiente reflexiva, según se anunció, el cuaderno Bakeaz de esta misma colección *Objeción de conciencia e insumisión*.*

### INDICE

1. El concepto de desobediencia civil	1
2. La justificación de la desobediencia civil	2
3. La desobediencia al SMO y la PSS	7
Notas	10
Bibliografía	10

La desobediencia civil es una de las referencias fundamentales del movimiento por la paz. Se ha recurrido a ella para luchar contra imposiciones coloniales, contra las leyes segregacionistas, contra las políticas armamentistas nucleares, contra determinadas guerras, contra las leyes militares, contra los impuestos para los ejércitos. Cuando se habla de educación para la paz, una de las vertientes destacadas de la misma es la educación para la desobediencia. Cuando se planifican estrategias no violentas, una de las opciones que se contempla siempre es la de la desobediencia. Éste es también un tema que interesa especialmente a la filosofía política y del derecho, por su particular significación y sus dificultades de justificación en las sociedades democráticas. Con las reflexiones que aquí se ofrecen pretendemos relacionar los supuestos y prácticas del movimiento por la paz en este terreno con los planteamientos más académicos

de la filosofía del derecho, con la intención especial de colaborar en la solidez del primero. Dividimos el trabajo en tres partes: delimitación conceptual de la desobediencia civil, justificación ética de la misma, y somero análisis del caso de la desobediencia a las leyes que regulan la actividad militar.

## 1 El concepto de desobediencia civil

Si observamos el uso que se hace del término "desobediencia civil" en la vida social e, igualmente, si analizamos el modo como es definida por los estudiosos de la misma, vemos que no todos la viven ni la plantean de igual manera. Es, por eso, importante comenzar precisando qué vamos a entender —qué debe entenderse, en nuestra opinión— por desobediencia civil para que la valoración ética de la misma esté realmente ajustada.<sup>1</sup> Hay que advertir, con todo, que la definición no está separada de la valoración: una desobediencia civil —que por definición se quiere éticamente fundamentada— tendrá tanta más consistencia moral cuantas más características de las señaladas asuma.

- La desobediencia civil es un acto intencionadamente ilegal. Se destacan con ello dos elementos: en primer lugar es un acto, es decir, no es mera disidencia de opinión;<sup>2</sup> en segundo lugar, el acto supone una desobediencia a las normas del sistema jurídico.
- Hecho con fines políticos de mejora social. Ello hace que se distinga con nitidez de la desobediencia criminal o "pícarra" que busca el propio interés a costa del interés general. Hace que se distinga igualmente de la mera objeción de conciencia que en sí no aspira a cambiar las leyes o políticas que la conciencia del objetor no acepta para él, sino que aspira sólo a no participar en ellas, pero no cuestiona el que otros lo hagan.<sup>3</sup> La desobediencia civil tiene de este modo carácter político, es un acto ciudadano que apunta a la colectividad, que no se desentiende de la ley, que quiere ganar adeptos para el cambio. La motivación, de todos modos, es moral: se considera un deber violar una ley injusta para no ser cómplice de la misma. Pero además se pretende con esa violación de la ley el progreso moral y político de la sociedad. Es decir, la desobediencia se hace en vistas a unas consecuencias, dato que habrá que tener en cuenta al valorarla éticamente, junto con el del deber en sí. Precisamente porque pretende este fin de mejora social, el desobediente apela a criterios de legitimidad política y no sólo moral: el "espíritu" de la Constitución, los Derechos Humanos, que no estarían coherentemente desarrollados en la legalidad que se impugna. Esto significa que los fines sociales de mejora a los que se remite el desobediente no deben apuntar a una mera opción partidista, sino que deben estar implicadas exigencias fundamentales de justicia.
- La desobediencia se expresa de modo no violento. La desobediencia, sobre todo cuando es masivamente seguida o al menos masivamente apoyada, va a suponer una fuerza, una presión en vistas al cambio, pero no debe implicar el uso de la violencia que destruye física o psíquicamente. En abstracto, los contornos entre fuerza no violenta y fuerza violenta pueden parecer a veces imprecisos, pues la no violencia implica en ocasiones ciertas presiones psíquicas y ciertas restricciones de la libertad de movimientos de terceras personas. Con todo, la tradición de la no violencia tiene ya suficiente consistencia como para que se pueda definir con razonable claridad en cada ocasión lo que es violencia propiamente dicha: por supuesto el matar, que siempre lo es, y también otras presiones extremas. Pues bien, la desobediencia civil es civil, es decir, está realizada por la persona-ciudadano y con medios pacíficos, distinguiéndose de este modo de la violencia militar en cualquiera de sus manifestaciones.
- La desobediencia civil se expresa también de modo público, algo exigido por la finalidad que la anima: persuadir a la opinión pública y a los gobernantes para que se haga un determinado cambio. Precisamente por esto se distingue de las desobediencias ocultas hechas también con fines morales.<sup>4</sup>
- El desobediente está dispuesto a aceptar las consecuencias penales de su acción. Esta aceptación supone en principio el testimonio explícito de respeto por el orden jurídico como necesario para la convivencia. Lo que implica, por supuesto, contextos democráticos que el desobediente acepta globalmente aunque cuestione algunos puntos. De este modo, la desobediencia civil se distingue de la desobediencia revolucionaria, que aspira a derribar el orden legal global existente juzgado inmorale en cuanto tal. La aceptación de la condena tiene también con frecuencia una función estratégica: hacer más palpable en el castigo la injusticia de una ley que castiga a quien se ha arriesgado a desobedecerla sólo por motivos ético-políticos, y conseguir de ese modo una mayor adhesión a la causa por parte de la opinión pública.
- La desobediencia debe realizarse en circunstancias excepcionales, debe acudir a ella como extrema ratio, motivada por

dos razones: o porque se da la imposibilidad de utilizar los medios legales de participación política con los que se podría luchar por el cambio que se persigue, o por la urgencia del caso. Ambas razones están con mucha frecuencia sujetas a interpretación, pero ambas son legítimas desde el punto de vista del desobediente. Por ejemplo, M.L. King se remitía a la urgencia para propugnar la desobediencia a fin de que cambiaran las leyes discriminatorias contra los negros pues, aunque en teoría el sistema le permitía vías de participación, desde la realidad existente el acudir a ellas iba a suponer mantener durante mucho tiempo una injusticia flagrante para muchos seres humanos.

- Aunque propiamente no entra en el concepto de desobediencia sino en las clases de desobediencia, completamos las características anteriores indicando que la desobediencia puede ser directa o indirecta. La desobediencia directa viola expresamente la ley protestada. La desobediencia indirecta, en cambio, viola una ley que en sí no cuestiona, pero lo hace para poner de manifiesto ante la opinión pública su desacuerdo con otra ley. El acudir a la desobediencia indirecta puede tener dos razones: su mayor eficacia y la imposibilidad de desobedecer propiamente la ley que se cuestiona (piénsese, por ejemplo, en quienes van en contra de la política militar o energética nuclear). Este último ejemplo pone de manifiesto que, aunque en principio se trata de la desobediencia a una ley, también puede tratarse de desobediencia a una política del Estado que no está sujeta a control judicial en sentido estricto.

## 2 La justificación ética de la desobediencia civil

El desobediente civil, hemos visto, es aquél que realiza un acto ilegal que considera justificado moralmente. ¿En qué medida y bajo qué condiciones es correcta su pretensión? Hay que comenzar reconociendo que en la desobediencia civil hay una ambigüedad, o si se prefiere, una tensión ética. Porque, por un lado, está cargada de prestigio, debido a la radicalidad de la convicción a la que remite y a que sintetiza en ella la talla moral de sus grandes defensores y de las causas por las que lucharon (Thoreau, Gandhi, Martin Luther King...); pero, por otro lado, está cargada de sospechas debido a que, se dice, al dejar al arbitrio de cada cual la posibilidad de reivindicar la oposición a las leyes, tiene algo en su seno que parece amenazar a cualquier orden legal, incluso democrático, poniendo con ello en peligro el bien social. ¿Cabe resolver esta tensión de modo que la desobediencia civil quede justificada? Remitámonos, para responder ello, a las tres instancias de justificación moral que se aducen con más frecuencia: la utilitarista del bienestar general, la liberal de confrontación con el consentimiento de la mayoría y la de la conciencia personal.

### ■ Desobediencia civil y bienestar general

Aplicar los criterios de la ética utilitarista al tema de la desobediencia civil es algo complejo por las diversas variantes existentes en esta corriente. Sin pretender entrar aquí propiamente en tal aplicación, es conveniente, con todo, que resaltemos algunas líneas de la misma, para ver qué conclusiones cabe extraer.

Podríamos sintetizar el utilitarismo, en lo que aquí nos concierne, en estas tesis: 1) la ética se define por la búsqueda del bien, siendo bueno aquello que satisface los deseos e inte-

reses de las personas; 2) se condenan o aprueban las acciones únicamente en la medida en que se demuestra que traen como consecuencia el empeoramiento o la mejora del bienestar de la gente, esto es, la satisfacción de sus preferencias (informadas) e intereses; 3) el cálculo de las consecuencias debe apuntar a la maximización del bienestar general de manera imparcial, lo que pide que de cara a él todos contemos como uno y nadie como más de uno; 4) las acciones que buscan esta maximización están impulsadas por el "egoísmo inteligente" abierto a la benevolencia.

Dejando aquí de lado los problemas de fundamentación del utilitarismo como tal, ¿cabe justificar la desobediencia civil desde sus supuestos y bajo qué condiciones? Lo primero que hay que resaltar es que aquí no es el acto de desobedecer u obedecer el que decide sobre la corrección ética —lo bueno o malo no es el acto en sí—, sino sus consecuencias de bienestar general —es bueno lo que de la disyuntiva obedecer/desobedecer trae consecuencias más positivas—. Es decir, la norma de obedecer a la ley no se impone por sí misma, ni tampoco la de desobedecer. Todo se juega en el cálculo empírico de utilidad para el bienestar general. Lo que, por un lado, tiene un gran atractivo para la mentalidad actual, pero, por otro, es fuente de graves problemas.

Efectivamente, el que desobedece la ley está aquí justificado cuando las consecuencias previstas de su desobediencia redundan en el mayor bienestar del mayor número. ¿Pero cómo hacer el cálculo que ello supone? Para que fuera ajustado pediría que igualáramos de algún modo preferencias de las personas, ideales de placer y felicidad e intereses muy diferentes entre ellos —algunos de los cuales pueden ser incluso inaceptables para la sensibilidad moral, por ejemplo, los del racista—. Pediría igualmente una gran capacidad de prever las reacciones de la opinión pública y de las autoridades ante nuestra desobediencia, es decir, de prever las iniciativas de quienes no dependen de nuestra voluntad. Además, sobre este cálculo planea la amenaza de que, en aras del mayor bienestar del mayor número, se sacrifique a una minoría, es decir, planea la amenaza de que la maximización de la felicidad no sea equitativa, no respete a las personas como personas sino que las considere en el fondo como meras causas de efectos de bienestar.

De hecho, quienes han tratado de hacer el cálculo para el bienestar de determinadas campañas o propuestas de desobediencia desde supuestos utilitaristas, han llegado a conclusiones diferentes e incluso opuestas, no sólo por las variantes del utilitarismo a las que se remiten, sino especialmente por las dificultades antes señaladas. En unos casos se condena la desobediencia, por entender que tiende a generalizar la falta de respeto a la ley —es decir, que trae efectos colaterales fuertemente negativos— y que no se consiguen los efectos previstos por depender de una persuasión que se les escapa a los protagonistas. En otros casos, en cambio, se la aprueba, porque se consideran positivas las consecuencias vinculadas a ella. Como se ha dicho, la argumentación utilitarista sopla en demasiadas direcciones, y aunque para sus partidarios esto sería una riqueza por ofrecer una base racional para el debate plural, para sus detractores es sólo muestra de su incapacidad para inspirar una posición ético-política clara, en este caso ante el tema de la desobediencia civil.

Por todas estas consideraciones, no parece que la propuesta utilitarista sea una base sólida para justificar la desobediencia civil. Para empezar, porque no asegura algo irrenunciable en este tema: el respeto debido a las personas, que nunca puede entrar dentro del cálculo social, y que, al contrario, es el que inspira las desobediencias más genuinas —"los intereses que requieren la violación de la justicia no tienen ningún valor", para decirlo con palabras de Rawls—. En segundo lugar, porque deja en situación confusa lo que debe entenderse por el bienestar que la desobediencia debería perseguir. Por último, porque lo remite todo a un cálculo maximizador sumamente difícil, si no imposible, de realizar en los términos en que se propone.

Y sin embargo, hay que retener algo importante de la propuesta utilitarista: su insistencia en la importancia de las consecuencias y de las circunstancias para definir la acción moral. Cuando describíamos la desobediencia civil indicábamos que no sólo se hacía a impulsos de una conciencia que no quería participar en la injusticia; se hacía también con la clara intención de promover un cambio social, político; es decir, buscando unas consecuencias. Esto significa que aunque la legitimidad ética de la desobediencia no tenga su origen en las consecuencias que acarrea, tener en cuenta estas consecuencias, promover estrategias de desobediencia que nos hagan prever razonablemente que avanzaremos hacia los objetivos de justicia perseguidos, es un elemento que deberá estar siempre presente de cara a la plenitud moral del acto de desobediencia. Esta es la apertura a la "ética de la responsabilidad" de la que hablaba Weber, que debe realizarse sin renunciar a la "ética de la convicción" —inspiradora decisiva de la desobediencia—, sino asumiéndola en tensión dialéctica con ella. De hecho, las grandes campañas de desobediencia civil que a partir de Gandhi se han realizado en el marco del movimiento por la paz han estado siempre muy atentas a planificar estrategias de eficacia, y a tratar de que si se arriesgaban algunos sufrimientos el riesgo de los mismos fuera asumido por los propios desobedientes. Al hacerlo así, se responde adecuadamente a quienes rechazan la desobediencia civil argumentando que induce a la falta generalizada de respeto a la ley y con ello al desorden social destructivo, es decir, aduciendo que trae malas consecuencias. Una desobediencia civil moralmente responsable debe mostrar que desobedecer algunas leyes es eficaz para perfeccionar el sistema legal, que desobedecer ante algunas políticas es eficaz para cambiarlas para bien.<sup>6</sup>

## ■ Desobediencia civil y voluntad de la mayoría

Respecto a la desobediencia civil se da la paradoja de que, por un lado, es más difícil de justificar en las democracias que en las dictaduras, pero, por otro lado, en su sentido más estricto tiene su lugar preferente en las democracias. En las dictaduras, por su intrínseca ilegitimidad ética, está claramente justificado desobedecer, pero como esta desobediencia tiene motivos para dirigirse contra el sistema como tal, tiende a adquirir la forma de resistencia o revolución. En las democracias, la desobediencia fundada parece presentarse más difícil porque, por un lado, la legitimidad de las mismas leyes viene del consenso de la mayoría y, por otro, hay previstas vías institucionales de participación que en teoría la harían innecesaria. Pero precisamente por la distancia entre el ideal y la realidad, y dirigida contra las zonas de "dictadura" que las democracias reales tienen, la desobediencia estricta, la que apunta a leyes y políticas concretas, se nos aparece con un papel fundamental en ellas. Ahondemos en esta paradoja de que la democracia, por una parte, parece exigir la obediencia a las leyes respaldadas por la mayoría y, por otra, parece exigir la desobediencia a algunas de esas leyes como camino de autenticidad.

La reflexión sobre la obediencia y desobediencia a las leyes en contextos democráticos se ha hecho en el marco del pensamiento liberal —en el sentido amplio del término—, que a su vez se ha remitido decisivamente a la referencia del contrato social. En este pensamiento se suele distinguir entre deber natural —el que existe con independencia de nuestros actos voluntarios, por ejemplo, no causar a otro un sufrimiento innecesario— y obligación —la que nace de actos voluntarios, por ejemplo, una promesa o un contrato—, para concluir que, en principio, la obediencia a las leyes en contextos democráticos se presenta al menos como obligación derivada de nuestro consentimiento (Malem, 1988: cap. 2).<sup>7</sup>

Ahora bien, ¿cómo formulamos los ciudadanos ese consentimiento, teniendo en cuenta que el "contrato social origi-



nario" no es una realidad sino un "constructo teórico"? En la pureza de la teoría, estaríamos obligados a aquellas leyes o políticas a las que hemos dado nuestro consentimiento *expreso*. Pero en sociedades complejas como las nuestras, preferir que las leyes y las políticas de los Estados se basen todas en el consentimiento expreso y lúcido de todos los ciudadanos es algo irreal, no sólo por las dificultades de un modo de participación directa tan alto, sino por las inevitables diferencias de criterios. Los teóricos liberales han propuesto, por eso, que sería suficiente un consentimiento *tácito* y/o de la *mayoría*.

El consentimiento tácito puede definirse de la siguiente manera: si yo participo de los beneficios del trabajo en común de una colectividad, de los beneficios de las leyes y políticas que la rigen, afirmo de hecho, aunque tácitamente, mi consentimiento a ellas, y debo, por tanto, participar también en sus cargas, debo obedecerlas. Este es un argumento presente ya en Hobbes, quien, como sabemos, no sacaba consecuencias democráticas sino absolutistas de la teoría del contrato social. Si, afirma, los ciudadanos nos beneficiamos de la seguridad del Estado, tenemos como contrapartida la obligación de obedecer a sus leyes, incluso injustas: "Ningún hombre tiene libertad de oponerse a la fuerza del Estado en defensa de otro hombre, ya sea éste culpable o inocente; pues una libertad priva al soberano de los medios necesarios para protegernos. Y una libertad así es, por tanto, destructiva de la misma esencia del gobierno" (Hobbes, 1992: 180).<sup>6</sup> Es igualmente un argumento asumido por Locke, ya en contextos de proyección democrática del contrato social: "[...] todo hombre que tiene posesiones o disfruta de alguna parte de los dominios de un gobierno, está con ello dando un tácito consentimiento de sumisión; y mientras siga disfrutándolas, estará tan obligado a las leyes de dicho gobierno como cualquier otra persona que viva bajo el gobierno en cuestión; y ello será así tanto si no posee unas tierras que le pertenecen a él y a sus herederos para siempre, como si las tiene arrendadas únicamente por una semana, o si, simplemente, está haciendo uso de una carretera viajando libremente por ella; y, en efecto, ha de entenderse que hay un tácito consentimiento de sumisión en el mero hecho de estar dentro de los territorios de ese gobierno" (Locke, 1994: 130).

Que acudir al consentimiento tácito para exigir obediencia es peligroso lo ponen de manifiesto ambas citas. En la de Hobbes se fuerza a consentir "en bloque", incluso a leyes injustas,<sup>7</sup> y en la de Locke se toma como consentimiento el mero hecho de vivir en el territorio. Por eso, en la tradición liberal se ha afinado esta teoría para añadir algunos requisitos para el consentimiento tácito; debe haber claridad y precisión en lo que se consiente, debe tratarse de un consentir no forzado, debe haber posibilidad de expresar el disenso. Con estas salvedades fundamentales, esta postura sigue intuyéndose en propuestas como la de Rawls: "suponiendo que a sabiendas hemos aceptado los beneficios de esas instituciones [justas y eficientes] y nos proponemos seguir haciéndolo, y que hemos animado a otros y esperado de ellos que hagan la parte que les corresponde, también tenemos que hacer la nuestra cuando, tal como el arreglo exige, nos llega el turno" (Rawls, 1986: 90). Y es que no puede negarse que nuestra pertenencia a una sociedad determinada, aun cuando no la concibamos desde los esquemas del contrato social, supone vínculos de solidaridad — exigencias de imparcialidad, dirá Rawls — que no se pueden negar, y que exigen no "escaquearse" de la colaboración. Ahora bien, parece que va de sí que esa colaboración debe hacerse en forma de obediencia y que la desobediencia sería insolidaria. ¿Pero no puede haber momentos y circunstancias en las que la solidaridad debe adquirir precisamente la forma de desobediencia? Éste es el reto que asume la desobediencia civil.

De todos modos, la tradición liberal para remediar la imposibilidad del consentimiento expreso no ha insistido tanto en el consentimiento tácito cuanto en el consentimiento de la mayoría desde la participación de todos. Aunque en la

pureza individualista de la teoría la obligación de obedecer a las leyes debería derivar de un consentimiento personal, voluntario y consciente, dada la imposibilidad de conseguir el consentimiento unánime no queda otra solución que asumir que el consentimiento expresado por la mayoría respecto a una ley o política, crea la obligación en *todas* de obedecerlas, cuando todos han podido participar en el proceso democrático de toma de decisiones, pues, como ya advertía también Locke, "como lo que hace actuar a una comunidad es únicamente el consentimiento de los individuos que hay en ella," es necesario que todo cuerpo se mueva hacia donde lo lleve la fuerza mayor; es decir, el consenso de la mayoría [...]. Y así, cada uno está obligado, por consentimiento, a someterse al parecer de la mayoría [...]. Pues si el consenso de la mayoría no fuese recibido como acto de todos, con fuerza para obligar a cada individuo, sólo el consentimiento de todos y cada uno de los individuos en particular podría hacer que algo fuese tomado como decisión del pleno. Mas ese consenso absoluto es casi imposible de obtener [...]" (Locke, 1994: 112 y 113).

Estas propuestas, que concluyen en la obligación de obediencia a la voluntad de la mayoría, ¿dejan alguna puerta abierta para la desobediencia justificada? Locke indicaba que el pueblo tiene el derecho de retirar su consentimiento a los gobernantes cuando éstos no cumplen los objetivos básicos del contrato social, esto es, la protección de las libertades individuales; es decir, reconoce el derecho de resistencia a la tiranía, pero nada dice de que las personas puedan enfrentarse por su cuenta a los poderes establecidos que respetan "razonablemente" las exigencias del contrato, a los poderes democráticos. Pero la puerta a este modo de desobediencia se abre precisamente, como hemos avanzado, desde la distancia entre la teoría y la práctica democrática. Como subraya Habermas, hay que partir de que el Estado de Derecho tiene una alta pretensión de legitimidad: la aceptación del orden jurídico-político por la libre voluntad de los ciudadanos, expresada en el procedimentalismo democrático, que supone la intuición de que "únicamente pueden justificarse aquellas normas que expresan un interés susceptible de ser generalizado y que, en consecuencia, contarían con la aprobación voluntaria de todos los afectados. [Por lo que dicha forma de Estado] al no fundamentar su legitimidad sobre la pura legalidad [pues trasciende todas las configuraciones de su manifestación jurídico-positiva] no puede exigir de sus ciudadanos una obediencia jurídica incondicional sino cualificada" (Habermas, 1988: 58).

El propio Estado de Derecho es consciente de los desajustes entre el ideal de participación y la realidad de la misma, y precisamente por ello contempla mecanismos institucionales de revisión de su legalidad y de control de sus políticas. Pues bien, la desobediencia civil debe ser vista como un complemento y remedio de la insuficiencia de esos mecanismos: "la presión plebiscitaria de la desobediencia civil suele ser a menudo la última oportunidad para corregir los errores en el proceso de la aplicación del derecho o para implantar innovaciones. [...] Dado que el derecho y la política se encuentran en una adaptación y revisión permanentes, lo que aparece como desobediencia *prima facie* puede resultar después el preanuncio de correcciones e innovaciones de gran importancia. En estos casos la violación civil de los preceptos es un experimento moralmente justificado, sin la cual una república viva no puede conservar su capacidad de innovación ni la creencia de sus ciudadanos en su legitimidad" (*Ibid.*, 61). Es decir, la desobediencia civil no sólo queda justificada, es vista como un *componente normal*, como un *patrimonio irrenunciable* de la cultura política democrática madura.

Lo que antecede supone la idea de que, en principio, las minorías deben acatar las decisiones mayoritarias. Pero para que la regla de las mayorías conserve su poder de legitimación, debe cumplir ciertos mínimos y estar sometida a ciertas limitaciones — que la propia mayoría, en proceso adecuadamente democrático, debería decidir—. La desobediencia civil

se enfrenta precisamente a esos procedimientos mayoritarios que no cumplen con los mínimos.

Evidentemente, en el desobediente cabe la arbitrariedad y la equivocación, por lo que debe estar muy atento a la justicia ética de sus motivaciones y a la pertinencia de sus estrategias. ¿Qué referencias orientadoras pueden proponerse para ello? Siguiendo con la tradición liberal, veamos las que ofrece Rawls. Este autor parte también de que al aceptar la constitución democrática como expresión adecuada, aunque imperfecta, de la justicia procedimental, uno acepta también el principio de la regla de la mayoría. Rawls avanza un poco más en la sumisión a ese principio, al decir que ello nos debe llevar a obedecer lo que la mayoría instituye, aunque pueda ser injusto. Pero, añade: 1) ello no me exige conformar mi opinión con la de la mayoría, puedo y debo manifestar mi disidencia; sólo me exige obedecer "en la medida necesaria para compartir la carga de hacer funcionar un régimen constitucional" (Rawls, 1986: 94); 2) es decir, debo obedecer siempre que la injusticia no sobrepase ciertos límites. Es aquí donde Rawls propone los supuestos necesarios para justificar la desobediencia en contextos de democracias constitucionales.<sup>11</sup>

- **Debe tratarse de una injusticia con un amplio período de tiempo**, que perdura a pesar de que se han hecho las adecuadas interpelaciones políticas al gobierno y a la mayoría por las vías previstas. Esto significa que antes de desobedecer las leyes hay que tratar de cambiarlas por la vía jurídica o política. Lo contrario sería fomentar la falta de respeto a la legalidad. Este supuesto nos remite a la sexta condición que marcamos para definir la desobediencia civil: debe acudir a ella, decíamos, como *extrema ratio*. Es una condición a mantener, siendo conscientes de que en la interpretación que pide —tiempo de la injusticia, empleo de cauces instituidos— hay que evitar los extremos, y hay que incorporar además el otro elemento que entonces señalábamos: el de la urgencia para ciertas expresiones de injusticia.
- **La injusticia debe significar una clara violación de las libertades de igual ciudadanía**. Dicho desde la teoría de la justicia de Rawls, es lo que sucede cuando se viola el principio de igual libertad (libertades civiles) o el de igualdad de oportunidades. En cambio, cuando la injusticia afecta a temas de desigualdad económica y social (el principio de diferencia), Rawls no ve claro que deba acudir a la desobediencia. Este segundo supuesto subraya un criterio que hay que retener: la desobediencia debe enfrentarse a leyes o políticas que amenazan o niegan derechos básicos de las personas. Tal como está formulado por Rawls tiene, con todo, una doble limitación. En primer lugar, se toma como referencia explícita una teoría de la justicia que no hay por qué aceptar ineludiblemente; aunque esto puede subsanarse en la medida en que, en buena parte, los principios de justicia de esta teoría remiten a los derechos humanos: con lo que podríamos decir, como ya hemos avanzado, que es legítimo desobedecer no leyes o políticas que niegan nuestras particulares opciones políticas, sino que niegan o amenazan los derechos humanos de todos o algún sector de la población. Un segundo lugar, Rawls es reticente respecto a las injusticias que afectan a los derechos económicos, sociales y culturales; aunque haya que reconocer que la negación de los mismos adquiere expresiones más complejas, ello no debe ser obstáculo para negar el derecho-deber de desobediencia en esos casos —por lo demás, hay situaciones extremas dramáticamente claras—. Ésta es una seria limitación de la propuesta de Rawls.<sup>12</sup>
- **El desobediente tiene que aplicar a su acto el principio de universalidad**, tiene que parecerle razonable que cualquier otro, ante el mismo grado de injusticia, desobedezca de modo similar. Rawls vuelve a expresar aquí su ten-

dencia a poner condiciones restrictivas para la desobediencia al indicar que, si se prevé una abultada generalización de facto de la desobediencia —que podría crear el caos social—, los desobedientes tendrían que autorregularse de algún modo para que esa generalización no se diera.<sup>13</sup>

- **Garantizados los supuestos anteriores que dan el derecho a desobedecer, es necesario realizar el ejercicio de este derecho de modo tal que sirva para promover la justicia que con él se persigue**, es decir, debe hacerse un cálculo de las consecuencias de la desobediencia tal como se va a plantear. Esto parecería acercar a Rawls al utilitarismo que combate, y por eso marca a continuación las distancias con el cálculo utilitarista. Si las leyes sociales son significativamente injustas, han de ser reformadas, independientemente de su eficacia, porque "ningún aumento de eficacia en la forma de mayores ventajas para muchos justifica la pérdida de libertad de unos pocos" (Rawls, 1986: 99), ya que las libertades democráticas no son objeto de negociación o cálculo, sino puntos fijos innegociables que determinan el cálculo de lo socialmente ventajoso. El cálculo de las ventajas de la desobediencia sólo puede hacerse en vistas a fomentar las libertades que no se tienen o desde la garantía de las libertades que se tienen. Se matiza así, de nuevo, la atención a las consecuencias que resaltábamos con el utilitarismo.

En resumen, podría afirmarse que las condiciones de justificación de la desobediencia que propone Rawls —como complemento de la justificación básica que planteaba Habermas— pueden ser un buen marco de referencia, con tal de que se interpreten con más amplitud que la que se da en él. Rawls acaba, de todos modos, con una puntualización que conviene destacar. El último tribunal del desobediente, al que apela en última instancia, es el electorado; la desobediencia civil justificada ha de entenderse como una acción política dirigida al sentido de justicia de la mayoría para que reconsidere el apoyo que da a determinadas leyes y políticas. Esta puntualización parece ir en contra de —o matizar al menos— algo que en la historia de la desobediencia ha sido decisivo a la hora de su justificación moral: el acudir en última instancia al tribunal de la propia conciencia. Pasemos por eso a analizar esta referencia de la conciencia.

## ■ Desobediencia civil y conciencia personal

Aunque al definir la desobediencia civil la distinguíamos de la pura objeción de conciencia, de hecho, la motivación última inmediata de muchos desobedientes civiles es la exigencia de su propia conciencia. Gandhi tiene expresiones particularmente extremas a este respecto: "Esta voz interior no me engaña jamás [...]. La ley de la mayoría no tiene nada que decir donde toca hablar a la conciencia [...]. Mantente firme aunque te quedes solo" (Gandhi, 1981: 85 y 206). Y lo mismo sucede con Thoreau, el otro gran precursor de la desobediencia civil moderna, quien afirmaba que la única obligación que tenemos que asumir es la de hacer en todo momento lo que consideramos correcto según nuestra conciencia personal, teniendo siempre muy presente que los gobiernos elegidos por la mayoría no constituyen ninguna garantía contra la injusticia.

Este modo de reafirmar la supremacía de la conciencia individual sobre la ley de la mayoría democrática y en general sobre todo tipo de normas jurídicas, es interpretado por diversos autores (ver Malem, 1988: 79-92 y 103-113) como la expresión de una moral subjetivista e individualista, que en sí debe situarse en el marco del relativismo moral, aunque en los autores citados se afirma con un talante intolerante y con un trasfondo político de fuerte anarquismo anti-estatal (más

manifiestos en Thoreau que en Gandhi). Por todas estas características, se concluye, la referencia a la propia conciencia sería claramente inadecuada para la desobediencia civil: "En definitiva, esta posición es similar a la de quienes hacen de la verdad ética un asunto personal y variable, sosteniendo que el deber moral de una persona consiste en realizar siempre lo que cada uno considera que debe ser hecho. [...] Sostener, tal como lo hace el subjetivismo, que la desobediencia civil está justificada si el agente obró exclusivamente de acuerdo a su conciencia y sin ninguna otra limitación es, pues, manifiestamente incorrecto desde el punto de vista moral. El subjetivismo, además, tiene el inconveniente que al abrir un campo tan amplio para la justificación de las desobediencias puede conducir fácilmente al caos social, con lo que se volvería a su vez prácticamente imposible todo intento de justificación plausible de la desobediencia civil" (Malem, 1988: 106).

Si bien es cierto que parece necesario matizar la contundencia de ciertas llamadas desobedientes a la conciencia individual, no es menos cierto que interpretar la conciencia en clave subjetivista y relativista es ignorar todo lo que en ella se juega. Aun admitiendo todas las cautelas que la crítica moderna nos impone respecto a la conciencia, asumiendo, como siempre se ha hecho, que puede equivocarse no haciendo lo que moralmente debiera, "hacer lo que en conciencia cree que debe hacer —para decirlo con palabras de J. Muguerza— es lo más lejos que un individuo puede ir cuando pretende cumplir con su deber moral, por lo que, en lo tocante a tal deber, no alcanza a divisar otra instancia por encima de la conciencia individual" (1994: 546). Aunque no resulta nada fácil explicar la presencia y la fuerza de la conciencia moral, rechazarla como referencia en última instancia decisiva tendría consecuencias inaceptables para la ética.

Ahora bien, aceptarla en toda su relevancia no significa caer en el subjetivismo arbitrario. Como se expresa en la metáfora de la "voz" de la conciencia, ésta es vivida inicialmente como receptividad, como obediencia a un mandato que se me impone con radicalidad, que no invento a mi gusto. Y sólo desde ese mandato la conciencia se constituye en "tribunal", tribunal que juzga las propias acciones, que me exige actuar de acuerdo a esa "voz", pero tribunal también que puede juzgar la legalidad vigente y, al condenarla con su desobediencia, ayudar a cambiarla. Por eso las autoridades de todo tipo han desconfiado siempre de la carga subversiva de la conciencia y han tratado de manipularla y reducirla a mero tribunal de las acciones de quien la vive, de quien entonces la soporta como una "carga" culpabilizadora.

Hemos insistido a propósito en el lenguaje metafórico porque, con su riqueza y ambigüedad, es quizá el más adecuado para acercarse a este fenómeno de algún modo inexplicable, en el que se articula dialécticamente lo subjetivo y lo objetivo, lo general y lo particular, la obediencia interior y la autonomía, lo personal y lo colectivo; y en el que el riesgo de un radical sometimiento heterónomo, de un marcado fanatismo o de una cierta arbitrariedad, convive con la posibilidad de la libertad creativa frente al orden vigente y propulsora de la autorrealización en autenticidad.

Innegablemente, una conciencia con estas características está siempre abierta a una posible tensión con la legalidad, que puede ser trágica, pero que debe ser fecunda.<sup>15</sup> Ésta es precisamente la tensión que actualiza el desobediente civil que fundamenta su desobediencia en la conciencia.

Como el remitirse a la conciencia tiene sus trampas, el desobediente deberá hacer un serio esfuerzo de purificación de la misma, de aclaración, de dilucidación compartida, de análisis de la situación, porque todos ellos son elementos que debe tener en cuenta la conciencia moral. Por lógica con su propia dinámica interna, evitará además toda vivencia de conciencia fanática e intolerante (si siento un deber seguir la propia conciencia, incluso objetivamente equivocada, no puedo seguirla de tal modo que impida a los demás seguir

la suya; por debajo de conciencias intolerantes lo que hay normalmente son poderes sociales intolerantes que las manipulan).

Este último elemento es particularmente importante para la desobediencia civil. La conciencia implicada en ella:

- **Sabe que no puede imponerse por la fuerza.** El aire fanático de la cita anterior de Gandhi se desvanece cuando se la completa con esta otra: si, empujado por tu conciencia, "cometes un error [reconoces, pues, que tu conciencia puede fallar], los otros no padecerán las consecuencias de tu equivocación [por tu estrategia no violenta, porque buscarás que los sufrimientos graves que puedan aparecer no caigan sobre ellos, porque buscarás que los cambios se generen con el acuerdo de los implicados]. Éste es el sentido de la desobediencia civil que se convierte en el más seguro y menos equivoco de los métodos, pues si la causa que se defiende no fuera justa, sólo padecerían quienes se han decidido a resistir" (Gandhi, 1981: 125).<sup>16</sup>
- **Sabe igualmente que aunque no comparta el criterio de la mayoría, debe acatar las leyes de la mayoría al menos en el castigo por su incumplimiento.** Esta aparente contradicción, esta paradoja, revela que la desobediencia civil es vivida en tensión entre el rechazo de la legalidad que se desobedece y la aceptación del principio democrático de legalidad. Revela que la desobediencia es en el fondo obediencia al mandato interior que es mandato de justicia para forzar la generación de leyes que merezcan ser obedecidas. Hay también textos de Gandhi que apoyan esta segunda observación, aunque otros son un poco más oscuros al respecto, porque se remiten a coordenadas que aquí no tenemos en cuenta.

En Thoreau, en cambio, el individualismo anarquizante anti-estatalista (incluyendo a los Estados que se rigen por la ley de las mayorías) es mucho más marcado. "El mejor gobierno, dice, es el que no gobierna nada en absoluto", y ése será el "gobierno" que tendremos cuando estemos preparados. La postura de Thoreau tiene el peligro de igualar en la crítica democracia constitucional y tiranía, sin que aporte a su vez modelos sociales alternativos. Puede verse, si se quiere, a Thoreau como el extremista de la conciencia al que, en nuestra opinión, habría que matizar con las consideraciones que aquí se van haciendo. En cualquier caso, es cierto que resaltar fuertemente el papel de la conciencia personal libre de cara a las leyes y la posible desobediencia a las mismas, tiende a traducirse políticamente en anarquismo. Algunos se apoyan en ello para retirar su confianza a la instancia moral de la conciencia, al identificar anarquismo con caos social. Pero habrá que distinguir entre individualismos anarquizantes que se desentienden de la organización social en justicia y posiciones anarquistas o libertarias que postulan modelos de organización alternativa que profundizarían, en la intención de quienes los defienden, el ejercicio de la libertad y la igualdad (modelos radicalmente autogestionarios, por ejemplo). La decisión sobre si esos modelos son ilusorios para sociedades complejas como las nuestras debe ser fruto del debate social, no de condenas a priori. Y a su vez quienes las defienden deben entender que defienden una opción partidista, defendible como tal por medio del debate y no de la desobediencia; ésta debe reservarse para las violaciones claras de los derechos humanos, según lo que antes se dijo.

Si quien se guía por su conciencia para desobedecer la ley<sup>16</sup> debe estar atento a hacerlo del modo éticamente más purificado, también el Estado tiene un deber ante los disidentes por conciencia. De hecho, en la tradición democrática esto se ha recogido de dos modos: primero, reconociendo como derecho inalienable la libertad de conciencia (y hay que tener en cuenta que la conciencia moral no es sólo juicio moral, es también incitación a una acción que se debe posibi-

litar); y segundo, regulando la objeción de conciencia ante ciertas leyes decididas mayoritariamente. Cuando plasma adecuadamente en leyes estas dos propuestas, muchos de los conflictos entre la conciencia y la ley se deshacen. Pero, para empezar, esto es algo que no siempre lleva a cabo: es lo que sucede cuando convierte la regulación de la objeción de conciencia en penalización. Y aún intentando hacerlo bien, siempre habrá franjas conflictivas: el Estado debe exigir unos mínimos necesarios para la convivencia, de cumplimiento universal e inspirados en los derechos humanos, y las conciencias personales podrán juzgar en un momento dado que esos supuestos mínimos no reflejan en realidad los derechos. Es entonces cuando la desobediencia intentará cumplir el papel regulador que le asignaba Habermas, y cuando el Estado y las mayorías deberán abrirse a su interpelación, sin que ello suponga ceder ante llamadas de conciencia que no asumen la universalidad del respeto y la tolerancia.

## ■ El sistema judicial ante la desobediencia civil

Si el Estado democrático debe estar abierto a la interpelación de los desobedientes civiles, el primer papel que parece corresponderle es el de castigarlos a través de su sistema judicial como ejecutores de un delito. Desde el supuesto de que la desobediencia esté moralmente fundamentada, ¿no habría que plantearse, con todo, que esto tuviera su reflejo jurídico, que se la considerara también legal o al menos no merecedora de castigo?"

En principio hay que afirmar que la desobediencia civil a la ley choca por definición con la legalidad, por lo que en principio no puede ser considerada legal sin caer en contradicción. Dicho tajantemente: en sentido propio no puede existir justificación jurídica de la desobediencia civil, porque no cabe que algo sea, a la vez, legalmente prohibido y permitido. Lo que significa que la desobediencia civil debe ser catalogada como delito."

Hay que introducir, con todo, algunas matizaciones a lo que antecede. Porque quien desobedece la ley lo hace por considerar que es injusta y de algún modo emprende una lucha procesal para demostrar la invalidez de la misma, desde regulaciones jurídicas de orden superior, ya sean los principios constitucionales, ya sean determinados acuerdos internacionales. Con lo que de algún modo se trataría de una estrategia "conforme al sistema", aunque enfrentada con algunas de sus concreciones. Hay que observar, sin embargo, que este apoyo jurídico vale para la desobediencia directa, pero no para la indirecta. Y vale sólo parcialmente, pues en los países democráticos existen vías judiciales para demandar la inconstitucionalidad de la ley, con lo que el recurso a la desobediencia sería una estrategia jurídica injustificable. Recorrida esa vía, y establecida firmemente la validez de la ley por los tribunales de justicia (es lo que ha pasado con la ley de Prestación Social Sustitutiva), no hay forma jurídica de justificar la desobediencia (aunque entonces precisamente puede aparecer la justificación ética).

El que la desobediencia sea un delito, sea ilegal, no quiere decir que sea un delito cualquiera. Las vicisitudes por las que pasa en los tribunales lo ponen de manifiesto. Es, por ejemplo, imposible ver cómo la sanción, en el caso de la desobediencia a las leyes del SMO y de la PSS puede cumplir la función de "rehabilitación" que en teoría debe cumplir. Desde esta singularidad (y por otras cuestiones "de imagen"), el Estado tiende a evitar la cárcel para el desobediente, pero sustituyéndola por otras formas de castigo que resultan con frecuencia más penosas y que son a todas luces "vindicativas"; es decir, se mantiene en la misma solución punitiva. ¿No deberá encontrar formas no punitivas de enfrentarse a estos "delitos"?

Antes de responder a ello hay que considerar también el papel de los jueces. En principio, por su propia función,

deben mantenerse fieles a la ley, deben aplicar la ley, deben considerar prioritario el punto de vista jurídico sobre el punto de vista moral. Pero caben dos observaciones al respecto. En primer lugar, considerar prioritario lo jurídico no quiere decir excluir lo moral, sobre todo cuando se trata de leyes controvertidas y socialmente contestadas en medida significativa. Esto podría traducirse, en opinión de E. Fernández, en que el juez hiciera un uso prudente y equilibrado de la regla que propone A. Estévez: "quien desobedece una ley por considerarla injusta, ilegítima o inmoral, sin lesionar derecho fundamental alguno de otra persona, ni ningún otro bien jurídico de rango constitucional no debe ser sancionado" (en Fernández, 1995: 72). Este criterio se aplicaría así como atenuante del delito. Pero, y pasamos a la segunda observación, el criterio puede aplicarse también como exculpativo, y entonces comenzamos a ver al juez como partícipe de la desobediencia. ¿Debe llegarse a este extremo? Por un lado, parecería que el juez que acepta plantearse "problemas de conciencia" en el ejercicio de su función traiciona el sentido de ésta, al hacer que interfiera en la aplicación de la ley, pero, por otro lado, resulta extraño que se le deba pedir que ponga entre paréntesis algo moralmente tan decisivo como la conciencia, resulta extraño que se le ahorre el dilema que se le puede presentar en esta forma: "o hago justicia o aplico la ley"."

En conclusión, si no puede suprimirse la consideración de delito para la desobediencia, el Estado debe mostrar respeto para el desobediente. Así lo expresa Habermas: "Las autoridades disponen de un campo de maniobra suficiente para saber si se ha de plantear la acusación, si se incoa el proceso principal, si es conveniente una condena y de qué gravedad ha de ser la pena correspondiente. En todo caso, sin embargo, los tribunales han de admitir que la desobediencia civil no es un delito como los demás. El Estado democrático de Derecho no se agota en el ordenamiento jurídico. [...] La desobediencia civil deriva su dignidad de esa elevada aspiración de legitimidad del Estado democrático de Derecho. Cuando los fiscales y los jueces no respetan esta dignidad, persiguen al que quebranta la norma como si fuera un criminal y le penan de la forma habitual, incurrir en un *legalismo autoritario*" (Habermas, 1988: 64).

## 3 La desobediencia al SMO y la PSS

La desobediencia civil más significativa entre nosotros, y por supuesto la más significativa para el movimiento pacifista, es la desobediencia a las leyes que directa o indirectamente regulan la participación de los ciudadanos varones en la actividad militar, ya sea en la forma de Servicio Militar Obligatorio, ya sea en la forma de Prestación Social Sustitutiva para quienes expresen su objeción de conciencia al servicio militar. En el anterior cuaderno de Bakeaz *Objeción de conciencia e insumisión* se explicó ya la doble forma que adquiere esta desobediencia, una como desobediencia a la actual regulación de la objeción y otra como negativa radical al servicio militar y a cualquier tipo de prestación social sustitutiva, desde la negativa más global a colaborar con el militarismo en el sentido amplio de término (insumisión). Se explicaron también las razones que se aducían, el impacto social de las mismas y las medidas gubernamentales contra ellas. Aunque en estos momentos las circunstancias políticas apuntan a un cambio importante que exigiría replantearse estas expresiones de desobediencia —la instauración del ejército profesional—, puede resultar interesante que, sin ánimo de ser exhaustivos y con cierta provi-

sionalidad, hagamos algunas consideraciones sobre estas desobediencias a la regulación de la actividad militar, a la luz de los criterios que se han ido proponiendo en los puntos anteriores.

## ■ Objeción e insumisión como desobediencia civil

Comencemos viendo en qué medida estas estrategias de desobediencia pueden considerarse desobediencia civil según los rasgos con los que la definíamos.

■ Como breve apunte histórico hay que comenzar recordando que la desobediencia en este terreno empezó entre nosotros como desobediencia a un SMO que no reconocía de ningún modo el derecho de objeción y como reclamación de ese derecho. Con la apertura a objetivos políticos que aquí hemos puesto como condición para hablar de desobediencia civil, puede situarse el comienzo de esta estrategia con Pepe Beúnza, en 1971. Reconocido de un cierto modo el ejercicio de la objeción al servicio militar en 1984 con la Ley de Objeción de Conciencia, la desobediencia se replantea de otros modos.

■ En unos se presenta como desobediencia a la actual ley de Prestación Social Sustitutoria, para que, mientras subsista el sistema de conscripción, se modifique en la línea de un servicio civil alternativo y no sustitutorio. Bien entendido que la meta no es la ley sino la transformación de los actuales sistemas de defensa y la desarticulación de las prioridades militares sobre la sociedad civil.

La razón de la desobediencia es reclamar la plenitud del derecho a la objeción, contra las limitaciones del mismo no sólo en la ley de PSS, sino en la Constitución y en la sentencia del Tribunal Constitucional, que lo ven: 1) como una causa más de exención del SMO; 2) como un derecho no fundamental, que puede ceder, por tanto, ante otros derechos de rango superior; 3) recortado (no se acepta la objeción de conciencia sobrevenida); 4) tutelado (hay que pasar por el control del Consejo Nacional de Objeción); 5) penalizado (PSS más larga, arbitraria, chocando con derechos laborales y de voluntariado). Es decir, es un derecho que tiene que pasar por una PSS subordinada al SMO, cuando en realidad debería ser un derecho fundamental, como proyección dinámica del derecho a la libertad de conciencia.<sup>29</sup>

Reclamando el ejercicio pleno de ese derecho, se pretende que sea posible un enfoque constitucional del problema según el cual el servicio militar y la objeción de conciencia estarían en un plano alternativo, de tal forma que jurídicamente fueran opciones equiparables y en régimen de igualdad ante el derecho-deber de defensa. (Es decir, no sólo ejército profesional de una cierta manera si la mayoría lo apoya, sino organización de la defensa no militar).

Si tenemos en cuenta estas características y el hecho de que en su momento se acudió a la vía judicial, sin éxito, para tratar de reformar la PSS, hay que concluir que esta es una actitud desobediente —aunque con mucho menor impacto social que la insumisión— que asume con nitidez todos los supuestos de desobediencia civil que se plantearon en su momento.

■ En otros la desobediencia adopta la forma de insumisión, entendida como rechazo a todo tipo de prestación civil o militar y al militarismo en el sentido más amplio del término, como sistema económico-político-militar de relaciones nacionales e internacionales sustentado en la fuerza y motivado por valores belicistas. En realidad, este término "insumisión" se está usando con diversos alcances y sentidos. Nos parece que su expresión más adecuada como desobediencia civil podría concretarse del siguiente modo: la razón de la

desobediencia es la reclamación del derecho a la libertad individual frente a la intromisión del Estado, y de una justicia social que suponga el cese de todo autoritarismo, del que los ejércitos son su manifestación más visible, pero no la única.<sup>30</sup> El objetivo es que se respete esa libertad y que se cree una sociedad no autoritaria, que sería la sociedad verdaderamente pacífica. La abolición de la mili y del ejército es vista como una etapa hacia un sistema organizativo altamente informal y horizontal.

En la medida en que de hecho esta insumisión se concreta —como es el caso— en desobediencia al SMO y la PSS, debe entenderse que cubre también todas las características de desobediencia que citamos. En la medida en que insumisión se entienda como implicando desobediencia siempre y aplicable —aunque no aplicada de momento— a todo lo que está sustentado en lo que desde esta postura se entiende por valores belicistas en el más amplio sentido del término, desbordaría el requisito de que la desobediencia sea instrumento excepcional ante la negación de derechos humanos básicos. Una insumisión así planteada remite más bien a alternativa política —que podría identificarse como libertarismo no violento de izquierdas—, que como tal debería defenderse en el marco del procedimentalismo democrático por medio del debate público. Con esto queremos decir que hay una cierta ambigüedad en el uso del término insumisión —cargado de prestigio en ciertos ambientes— que sería bueno aclarar.<sup>31</sup>

■ La ambigüedad se convierte en contradicción desde el punto de vista de la desobediencia civil cuando es asumida al interior de opciones como la de Jarrai. Esta organización ha variado en sus planteamientos, pasando de defender "la articulación de un ejército popular vasco en el contexto de una Euskalherria independiente y socialista", desde donde aparecieron las consignas "objekzioa ez da bidea" (la objeción no es el camino) y "soldaduzka honi ez" (no a este servicio militar), a defender la insumisión pero pretendiendo armonizarla con la afirmación previa de la necesidad de una "vanguardia armada" (ETA) que permita ejercer hoy en día el derecho de autodefensa de una Euskalherria oprimida. Por su connivencia con la violencia, este planteamiento de la insumisión choca de frente con una característica básica de la desobediencia civil.

## ■ La justificación de estas formas de desobediencia

En primer lugar, estas desobediencias tienen que ser conscientes de que se tienen delante unas leyes que aparecen en principio con valor de legitimidad y de legalidad, tanto por razones procedimentales (procedimiento democrático mayoritario), como por razones sustantivas (referencia al bien común de la paz). Si se enfrentan a ello es porque se entiende, de todos modos, que no se realiza en ellas adecuadamente ni la intervención de todos, ni la configuración del bien común de la paz, ni los principios constitucionales y los derechos humanos. En esta colisión entre el deber jurídico y el deber moral, dan prioridad a este último en forma de desobediencia que persigue cambiar la legalidad, dinamizar la participación y reformular el modo de entender el bien común de defensa de la paz. De todos modos, hemos visto que hay dos estrategias diferentes de desobediencia, que tienen también especificidades justificativas desde la moral. Vamos a analizarlo al hilo de algunos criterios éticos de justificación que se desprenden de lo que hemos ido diciendo en el punto 2 (teniendo en cuenta que otros criterios, como el de no violencia, ya los hemos considerado).

■ La desobediencia civil debe hacerse desde una adecuada referencia a los derechos humanos. La estrategia de la desobediencia-objeción se apoya fundamentalmente en la recla-

mación del derecho pleno y fundamental a la libertad de conciencia, para ejercerla luego en la línea de una reivindicación pacifista que reclama un lugar para una defensa noviolenta como opción equiparable a la militar. Nos parece que no cabe ninguna duda sobre la licitud ética de tal pretensión y su justificación desde los derechos humanos. Es, por tanto, una desobediencia que se convierte en legítima reclamación al Estado de que configure un servicio civil verdaderamente alternativo al ejercicio militar (cuyo modo habría que discutir democráticamente).

En la medida en que esta forma de desobediencia está dispuesta a una prestación social, aunque desobedezca a la ley de PSS, el objetor no está en contra de expresar su solidaridad ciudadana a través de una prestación de tiempo y actividad regulada por una ley adecuada. Es aquí donde aparece la diferencia con el desobediente-insumiso a cualquier tipo de ley de prestación. La desobediencia más amplia de éste se apoya en la reclamación de un derecho a la libertad y autonomía individual que quedaría mermada con la prestación personal de actividad. Ya hemos dicho que cabe tanto la versión liberal-individualista como la libertaria de izquierdas, pero ambas participan de la referencia a una libertad que excluye la regulación de la solidaridad por el Estado, lo que ya no es tan claramente reivindicable como exigencia de los derechos humanos.

Sobre este tema, y frente al liberalismo a ultranza, debe defenderse, nos parece, que hay deberes de solidaridad que pueden imponerse jurídicamente, que deben incluso imponerse para que una sociedad sea justa (ver De Lucas, 1994). Que esos deberes se concreten en sólo en dinero (impuestos), sino también en prestaciones temporales no está reñido con la libertad, aunque quepan opciones políticas que no las contemplen de modo obligatorio. Hay incluso circunstancias en las que esa prestación de actividad se impone (piénsese, por ejemplo, en que nos parece evidente desde nuestra sensibilidad moral que exista el delito de omisión de prestación del deber de socorro). Y es que, en el contexto de los derechos, la solidaridad no debe ser enmarcada en lo que se ha entendido por caridad, sino en la justicia. Dicho todo esto, no es evidentemente lo mismo defender un liberalismo individualista que una libertad que se expande en el ejercicio de la solidaridad, sin que se crean necesarios sino contraproducentes los requisitos jurídicos. Pero aquí parece haber más en juego opciones legítimas, incluso perfeccionistas, que derechos humanos básicos quebrantados que hay que reclamar. Con lo que la razón para desobedecer, no para discurrir, se debilitaría.

De propuestas de insumisión como la de Jarrai es difícil decir a qué derecho humano pretenden remitirse. No parece coherente con su práctica que pretendan remitirse a la autonomía personal, como en principio lo hace la insumisión. Podría decirse que se remiten al derecho de autodeterminación, pero aparte de que no es sostenible éticamente su modo de defenderlo, no se ve cómo de la reivindicación de tal derecho se deduzca el no a la mili en general, a la prestación social y a toda forma de autoritarismo.

■ **La desobediencia civil debe hacerse en vistas a profundizar la democracia, entendida en el sentido más pleno posible.** Habermas observa que la diferencia que separa a la desobediencia civil que él analiza (la que los alemanes realizan a principios de los ochenta contra la instalación de los euromisiles) de la de los movimientos estudiantiles de fines de los sesenta, es que en éstos la noviolencia era sólo táctica y las referencias a la legitimidad democrática eran confusas, mientras que en el pacifismo de los ochenta la opción noviolenta era plena y se desobedecía por la poca legitimidad democrática de la política armamentista, además de por los riesgos para la paz que implicaba. Es importante que toda desobediencia civil tenga esto muy en cuenta.

Puede afirmarse, de todos modos, que ésa es la perspectiva de las variantes de objeción e insumisión cuando son asu-

midas con coherencia. Aunque haya en el fondo visiones diferentes sobre el modo como debe plasmarse el procedimentalismo democrático: en unos con más confianza en los mecanismos jurídicos del Estado de Derecho y en otros con más desconfianza (si bien queda confusa su propuesta de una sociedad no autoritaria). Como puede afirmarse igualmente que las actuales leyes que regulan la actividad militar y la política de defensa del Estado, aunque por supuesto aprobadas de acuerdo a las vías legales, no han integrado adecuadamente los debates democráticos que se han producido (por ejemplo, de cara a la integración en la OTAN o de cara a la misma objeción de conciencia) ni han potenciado otros (como habría que hacer ahora de cara al ejército profesional).

■ **La desobediencia civil debe hacerse de modo tal que sean previsibles consecuencias positivas para la paz y la democracia.** Ya dijimos que a diferencia del mero objetor, el desobediente quiere, busca, el cambio social. El objetivo más inmediato de desobedientes objetores e insumisos es el de la paz. Hay que prever que las estrategias de desobediencia la acrecentarán. Sin ingenuidad (realismo) y con osadía (apertura a la utopía, al "inédito viable"). La supresión de los ejércitos es el horizonte al que avanzan.

En cualquier caso, es exigencia de coherencia ética, de solidaridad, que el desobediente civil no se desentienda de los problemas de defensa, en el ámbito de la colectividad a la que pertenece ni a escala internacional, ni que considere que es suficiente su no colaboración personal con lo militar. Algo por lo demás que estos desobedientes tienen plenamente asumido, como se ve por su práctica, aceptando de este modo, a su manera, que si participan en los beneficios de la sociedad a la que pertenecen deben también participar en sus cargas. En cualquier caso, esto supone que hay que propiciar un debate social lúcido sobre temas como la supresión o la profesionalización de los ejércitos, y en este último caso de qué naturaleza.

Situados en este punto del cálculo de las consecuencias, hay que observar que algunos que practican en estos momentos la desobediencia/insumisión frente a la desobediencia/objeción, no lo hacen tanto porque tengan presente la plenitud de objetivos de la primera, tal como aquí se han expresado, como por entender que es el modo más eficaz de enfrentarse al militarismo en su sentido más preciso, ya que piensan que la Prestación Social, ni siquiera reformada cuestiona al ejército, y es de hecho una salida "individual" que frena el movimiento. Es innegable que éste es un riesgo que los defensores de la segunda alternativa deben tener en cuenta.

■ **La desobediencia civil debe plantearse como recurso excepcional, cuando son imposibles las vías de participación, o cuando han sido ineficaces, o cuando es grande la urgencia.** En la medida en que la Constitución y más explícitamente aún la interpretación del Tribunal Constitucional ha cerrado el paso al ejercicio pleno del derecho a la objeción, la excepcionalidad se cumple muy claramente. En la medida en que parece que no admite sin reforma una organización no militar de la defensa, aunque sí admitiría la adopción de un ejército profesional, desde quien ve un deber moral esa defensa no violenta también puede interpretarse como situación de excepcionalidad la reclamación de la misma, hasta empujarle a desobedecer (aunque esto pide a su vez que se trabaje por explicitar mejor el derecho a la paz, que como derecho de tercera generación está poco precisado). Sobre otros planteamientos más globalizadores, como hemos ido indicando, el recurso a la excepcionalidad es más dudoso, si no inadecuado.

En resumen, con los matices —y a veces condiciones— que hemos destacado, que con frecuencia son valoraciones sujetas a discusión, las estrategias de desobediencia de objeción e insumisión que se están practicando se muestran moralmente legitimadas, y deben ser vistas como propuestas serias que interpelan a las leyes del Estado y a los ciudadanos. Esos matices se han puesto aquí con la intención de



motivar un debate que purifique el ejercicio de esta desobediencia, ahora y de cara al futuro, no para acallar una de las pocas contestaciones existentes en nuestra actual sociedad que tiende a confundir nuestro mundo jurídico, ciertamente muy positivo respecto a pasadas versiones, con "el mejor de los mundos jurídicos imaginables" (para retomar la frase acusadora de Tugendhat).

## NOTAS

1. Para definir la desobediencia civil se han tenido en cuenta: Garzón Valdés (1993), De Lucas (1994), Malem (1988, cap. 3), Rawls (1979 y 1986) y Habermas (1988).
2. Disentir es un derecho reconocido en todas las constituciones democráticas; ante las no democráticas, de todos modos, el mero disentir público puede ya ser un acto de desobediencia.
3. Es el caso del objeto a leyes del servicio militar que se contenta con conseguir que a él no se le obligue a hacer dicho servicio.
4. Piénsese, por ejemplo, en quienes trataron de liberar a judíos de las manos de los nazis, por supuesto en la más rigurosa clandestinidad.
5. J.F. Malem (1988: 120-122) cita el caso de cinco estudios con conclusiones opuestas que investigaron la desobediencia civil practicada en Norteamérica para protestar contra la segregación racial y la guerra del Vietnam.
6. En el utilitarismo hay otro elemento a la vez sugerente y polémico. Al propugnar la maximización del placer-bienestar no sólo de los seres racionales — los humanos — sino de todos los sintientes que como tales pueden experimentarlo — los animales, al menos los mamíferos — hace más directamente factible plantearse la desobediencia ante leyes y políticas que no tengan adecuadamente en cuenta a éstos. Aunque los supuestos de partida de tal postura nos introducen en puntos problemáticos en los que aquí no vamos a entrar.
7. Con todo, Rawls hablará también de un deber natural de justicia que exige apoyar y obedecer las instituciones justas.
8. Hobbes admitiría, de todos modos, que el conjunto de los súbditos se oponga al soberano cuando estén en peligro sus vidas, "pues el derecho que por naturaleza tienen los hombres de protegerse, es un derecho al que no puede renunciarse mediante convenio alguno" (Hobbes, 1992: 181). La razón del poder soberano está en la seguridad de los súbditos y para garantizarla están excluidas las desobediencias particulares.
9. En realidad, para Hobbes, una vez constituida la república, superado el estado de naturaleza, sólo la ley civil es criterio de bondad o maldad, no tiene sentido que cualquier persona tenga criterios sobre lo bueno y lo malo en asuntos políticos, por lo que tampoco tiene sentido que se plantee obedecer o desobedecer: "Es la ley civil la que establece la norma de lo que es una acción buena y una acción mala [...]. Basados en la falsa doctrina sobre este particular, los hombres se consideran capacitados para debatir y disputar entre sí acerca de los mandatos del Estado, y para después obedecerlos o desobedecerlos, según les parezca mejor conforme a su juicio personal. De esta forma, el Estado se desequilibra y debilita" (Hobbes, 1992: 258).
10. El comunitarismo, el otro gran paradigma ético de nuestros días, cuestionaría que sea sólo — y principalmente — el consentimiento la base de las comunidades políticas, pues hay que tener decisivamente presentes la tradición, la cultura, la historia. Este enfoque supondría plantear el tema de la desobediencia con nuevas perspectivas, pero no vamos a entrar en ello.
11. Aunque con menos contundencia e intuyéndose más limitaciones, Rawls acepta como Habermas que "la desobediencia civil (lo mismo que la objeción de conciencia) es uno de los recursos estabilizadores del sistema constitucional, aunque sea, por definición, un recurso ilegal. Conjuntamente con acciones tales como elecciones libres y regulares, y un poder judicial independiente, facultado para interpretar la constitución (no necesariamente la escrita), la desobediencia civil, utilizada con la debida limitación y sano juicio, ayuda a mantener y a reforzar las instituciones justas" (Rawls, 1979: 425).
12. Se suele acusar a Rawls, y en general a quienes se inspiran en el antropocentrismo ético kantiano, que desde sus supuestos resulta injustificable desobedecer leyes injustas contra los animales, leyes que violan sus "derechos". Es cierto que como se avanzó en otra nota, desde supuestos utilitaristas este ámbito posible de desobediencia se presenta más fácil, más directo. Pero cabe también en él la desobediencia desde supuestos antropocéntricos, aunque la

razón no será la injusticia con los animales, sino el que la crueldad para con ellos es negativa para los humanos. La observación es válida para la posible desobediencia a las leyes que regulan el medio ecológico en general (aunque los utilitaristas no proponen nada sobre la vida vegetal). Sobre la ética ecológica que puede tenerse en cuenta como trasfondo para justificar la desobediencia ante leyes antiecológicas puede consultarse X. Etxebarria, *La ética ante la crisis ecológica*, Bilbao, Bakeaz, 1994.

13. De todos modos, matiza que "si la desobediencia civil legítima parece amenazar la paz social, la responsabilidad no cae tanto del lado de quienes protestan como del de aquéllos cuyo abuso de autoridad y poder justifica tal oposición" (Rawls, 1986: 101).
14. Es sugerente la articulación entre ley (moral) y conciencia que propone Ricoeur (1995). Sobre este tema, ya más en relación con la ley jurídico-positiva, puede también consultarse Peces-Barba (1993).
15. En la estrategia de la no violencia gandhiana, que comienza en principio por las negociaciones, continúa por gestos simbólicos que dramatizan el problema y acaba en la desobediencia civil, hay un innegable elemento coercitivo, especialmente en la desobediencia civil "masiva" (término que no gustaba a Gandhí, para quien la desobediencia moral es siempre personal). La "sabiduría práctica" deberá ejercerse de tal modo que refleje para cada situación y dentro de lo posible — tarea no siempre fácil — los criterios aquí avanzados.
16. Y lo que se desprende de lo que estamos diciendo es que, desde el punto de vista moral, es lo que sucede en toda desobediencia: los criterios que han aparecido en los apartados anteriores son vividos — en la medida en que se asuman — como criterios para la conciencia.
17. Las reflexiones que se ofrecen aquí para responder a esta cuestión se inspiran en Habermas (1988), Garzón Valdés (1993), F. Fernández (1995) y Malem (1988: cap. 6).
18. Esto pone de relieve ciertas incoherencias como la propuesta de una encuesta de ofrecer la opción de que "la insumisión sea un derecho de las personas que debe estar recogido en la Constitución" (opción que eligió, por cierto, el 72% de los encuestados).
19. No vamos a entrar aquí en este tema complejo y poco reflexionado, sobre el que pueden encontrarse sugerencias interesantes en Atienza (1992) y Mugerza (1994).
20. J.M. Finez (1995) propone que esta desobediencia no debería llamarse tal o debería llamarse a lo más "formal", en la medida en que se desobedece una ley de más que dudosa incompatibilidad con el sistema de principios y valores constitucionales. Se distinguiría así de la desobediencia civil estricta que sólo cuenta con apoyo moral, de la moral de quien desobedece, se entiende. Aquí hemos defendido el fundamento moral de toda desobediencia — para que sea justificada como desobediencia civil —, pero de una moral que se conecta con los derechos humanos, que deberían estar asumidos en los principios constitucionales. En el fondo late el tema de la relación entre derecho y ética; aunque hay que distinguirlos, evidentemente, la separación, nos parece, no es radical; los derechos humanos son precisamente una bisagra privilegiada para unirlos. Entiendo, de todos modos, que la distinción de J.M. Finez es importante para analizar el tratamiento judicial de estas desobediencias.
21. Aunque al menos entre nosotros no deriva en práctica de desobediencia, hay quienes defienden en principio la insumisión desde perspectivas estrictamente liberales individuales, insistiendo en que el Estado no tiene derecho a pedirnos contribuciones de tiempo y/o actividad de ningún tipo, por la merma que suponen de la libertad personal. Sería importante precisar cómo en la postura de la insumisión que comentamos, cuando se rechaza toda intromisión del Estado en la libertad individual se piensa de todos modos en un modelo social que realiza la solidaridad.
22. Esta ambigüedad se acrecienta cuando el término "insumisión" es usado por organizaciones juveniles de partidos nacionalistas moderados que, si bien no defienden el SMO y propugnan el reconocimiento pleno del derecho a la objeción, defienden por otro lado el ejército profesional y la integración en la OTAN. Se acrecienta igualmente cuando es usado por algunos sectores como insumisión total a todo mecanismo de opresión, acompañada de la negación a someterse a juicio y cárcel, clandestinizándose (con lo que se rompe otro supuesto de los que defendíamos para la desobediencia civil).

## BIBLIOGRAFÍA

- Atienza, M., "Un dilema moral. Sobre el caso de los insumisos", en *Claves*, nº 25, 1992, 16-31.

- Dworkin, R., *Los derechos en serio*, Ariel, Barcelona, 1984, 304-326.
- Estevez, J.A., "El sentido de la desobediencia civil", en *Arbor*, nº 128, 1987, 129-137.
- Estevez, J.A., "Desobediencia civil y representación política", en *Jueces para la Democracia*, nº 14, 1991.
- Etxeberria, X., *Objeción de conciencia e insumisión*, Bakeaz, Bilbao, 1996.
- Fernández García, F., "Conciencia y respeto al derecho", en *Filosofía política y derecho*, Marcial Pons, Madrid, 1995, 65-71.
- Fincz, J.M., "Objeción de conciencia, Estado democrático y desobediencia civil. Un análisis desde los presupuestos constitucionales", en *Derechos y Libertades*, nº 4, 1995, 151-173.
- Gandhi, *Todos los hombres son hermanos*, Atenas, Madrid, 1981.
- García Cotardo, K., *Resistencia y desobediencia civil*, Eudema, Madrid, 1987.
- Garzón Valdés, F., "El problema de la desobediencia civil", en *Derecho, ética y política*, CEC, Madrid, 1993, 611-630.
- Gascón Abellán, M., *Obediencia al derecho y objeción de conciencia*, CEC, Madrid, 1990.
- Habermas, J., "La desobediencia civil. Piedra de toque del Estado democrático de Derecho", en *Ensayos políticos*, Península, Barcelona, 1988, 51-71.
- Hobbes, T., *Leviatán*, Alianza, Madrid, 1992.
- Locke, J., *Segundo tratado sobre el gobierno civil*, Alianza, Madrid, 1994.
- López Azpitarte, F., *Objeción de conciencia e insumisión. Reflexiones éticas*, Sal Terrae, Santander, 1995.
- Lucas, J. de, "Sobre la desobediencia civil en España. Algunos equívocos, un sofisma y una propuesta", en *Iglesia Viva*, nº 173, 1994, 447-462.
- Malen, J.F., *Concepto y justificación de la desobediencia civil*, Ariel, Barcelona, 1988.
- Muguerza, J., "El tribunal de la conciencia y la conciencia del tribunal. (Una reflexión ético-jurídica sobre la ley y la conciencia)", en *Doxa*, nº 15-16, 1994, 535-559.
- Peces-Barba, G. (ed.), *Ley y conciencia*, Universidad Carlos III, Madrid, 1993.
- Rawls, J., *Teoría de la justicia*, FCE, Madrid, 1979, 404-435.
- Rawls, J., "La justificación de la desobediencia civil", en *Justicia como equidad*, Tecnos, Madrid, 1986, 90-101.
- Ricoeur, P., "La conscience et la loi", en *Le Juste*, Esprit, Paris, 1995, 209-221.
- Singer, P., *Democracia y desobediencia*, Ariel, Barcelona, 1985.
- Soriano, R., *La desobediencia civil*, PPU, Barcelona, 1991.
- Thoreau, H.D., *Desobediencia civil y otros escritos*, Tecnos, Madrid, 1987.
- Wellman, C., "La desobediencia civil", en *Morales y éticas*, Tecnos, Madrid, 1982, 25-59.

Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil*, Cuadernos Bakeaz, nº 20, abril de 1997.

© Xabier Etxeberria, 1997; © Bakeaz, 1997

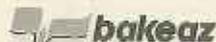
La edición de este trabajo ha recibido una ayuda de la Dirección de Derechos Humanos y Cooperación con la Justicia del Gobierno Vasco para la realización de actividades de organizaciones e iniciativas por la paz en Euskadi.

*Las opiniones expresadas en estos trabajos no coinciden necesariamente con las de Bakeaz.*

Cuadernos Bakeaz es una publicación monográfica, bimestral, realizada por personas vinculadas a nuestro centro o colaboradores del mismo. Aborda temas relativos a economía de la defensa, políticas de seguridad, educación para la paz, guerras, economía y ecología; e intenta proporcionar a aquellas personas u organizaciones interesadas en estas cuestiones, estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con esos problemas.

**Director de la publicación:** Josu Ugarte • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Nicolau Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Xabier Etxeberria, Carlos Gómez Gil, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M<sup>o</sup> Puente, Jorge Riechmann, Pedro Sáez, Antonio Santamaría, Angela da Silva, Ruth Stanley, Carlos Taibo, Fernando Urrutikoetxea • **Títulos publicados:** 1. Carlos Taibo, *Veinticinco preguntas sobre los conflictos yugoslavos* (ed. revisada); 2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo*; 3. Roberto Bermejo, *Equilibrio ecológico, crecimiento y empleo*; 4. Xabier Etxeberria, *Sobre la tolerancia y lo intolerable*; 5. Xabier Etxeberria, *La ética ante la crisis ecológica*; 6. Hans Christoph Binswanger, *Protección del medio ambiente y crecimiento económico*; 7. Carlos Taibo, *El conflicto de Chechenia: una guía de urgencia*; 8. Xesús R. Jares, *Los sustratos teóricos de la educación para la paz*; 9. Juan José Colorio, *La educación para el desarrollo*; 10. Angela da Silva, *Educación antirracista e interculturalidad*; 11. Pedro Sáez, *La educación para la paz en el currículo de la reforma*; 12. Martín Alonso, *Bosnia, la agonía de una esperanza*; 13. Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insumisión*; 14. Jörg Huffschnid, *Las consecuencias económicas del desarme*; 15. Jordi Molas, *Industria, tecnología y comercio en la producción militar: el caso español*; 16. Antoni Segura i Mas, *Las dificultades del Plan de Paz para el Sahara Occidental, 1988-1995*; 17. Jorge Riechmann, *Herramientas para una política ambiental pública*; 18. Joan Roig, *Guinea Ecuatorial: la dictadura enquistada*; 19. Joaquín Arriola, *Centroamérica, entre la desintegración y el ajuste*; 20. Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil* • **Diseño:** Jesús M<sup>o</sup> Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafilur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-295-94.

**Suscripción anual** (6 números): 1.500 pts. • **Suscripción de apoyo:** 2.250 pts. • **Forma de pago:** Domiciliación bancaria (indique los 20 dígitos correspondientes a entidad bancaria, sucursal, control y c/c), o transferencia a la c/c 2095/0365/49/3830626218, de Bizkaia Kutxa • **Adquisición de ejemplares sueltos:** estos cuadernos, y otras publicaciones de Bakeaz, se pueden adquirir en Librópolis. Gral. Concha, 10. 48008 Bilbao. Tel. (94) 444 95 41. Fax (94) 422 07 30. Su PVP es de 250 pts./ej. Para pedidos elevados de algunos de los títulos, diríjase a Bakeaz.



**Bakeaz. Centro de documentación y estudios para la paz**, es un organismo de carácter no gubernamental, independiente y sin ánimo de lucro. Está formado por un grupo de personas, vinculadas a los medios universitarios y pacifistas vascos, que intenta profundizar en el conocimiento de temas como la militarización de las relaciones internacionales, las políticas de seguridad, la producción y el comercio de armas, la relación entre economía y ecología, o la educación para la paz. Cuenta para ello con una biblioteca y hemeroteca especializadas, y con diferentes recursos pedagógicos, para así asegurar el objetivo de proporcionar información, recursos y asesoramiento. Asimismo, realiza estudios e investigaciones, publica trabajos propios o ajenos, organiza seminarios y cursos, y colabora con los medios de comunicación.

Bakeaz • Avenida Zuberoa, 43 bajo • 48012 Bilbao • Tel. (94) 421 37 19 • Fax (94) 421 65 02







# EL PLAN DE ACTUACION TUTORIAL



 Delia Uzabal Martín,  
Orientadora IES Ortega y Gasset (Madrid).

## **Concepto, marco teórico y marco legal**

El plan de acción tutorial, al igual que el plan de orientación, es un elemento del proyecto curricular de una determinada etapa educativa.

Por plan de acción tutorial se puede entender, la previsión organizada del conjunto de actuaciones que, en el contexto de cada Instituto, se determinen, a fin de que sea posible el funcionamiento de la Tutoría, estableciendo el marco general en el que se especifiquen los criterios y procedimientos necesarios para ello.

La elaboración del plan de acción tutorial habrá de ajustarse a los principios de orientación educativa y tutoría contenidos en la LOGSE, al conjunto de normas que constituyen el marco legal por el que se regula la misma, y a las características propias de cada centro para el que el plan se elabora.

Los principios de acción tutorial y orientación educativa, han sido recogidos, al menos para la ESO en el Documento de *Caja Roja: Orientación y tutoría*. De dichos principios cabe destacar que:



• La educación y la orientación comparten los mismos objetivos, aportando la orientación el carácter personalizado e integrador que ha de guiar todo proceso educativo. Se educa a individuos concretos y se educa a la persona completa.

• La acción tutorial, en cuanto acción orientadora, ha de atender a los aspectos más personalizadores de la educación, supone una acción vertebradora del proceso educativo de cada alumno y alumna a fin de modificar las situaciones no deseables y facilitar un desarrollo armónico e integral, atendiendo así a la natural diversidad del alumnado.

El marco normativo que regula las competencias del jefe de estudios, las funciones de los tutores y su designación, así como las funciones del departamento de orientación se recogen en los artículos 33, 56, 55 y 42 del Real Decreto 83/1996 de 26 de enero (BOE de 21 de febrero) por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria.

Igualmente será preciso tener presente los aspectos que, sobre tutoría, horarios de profesores y alumnos y horario general de funcionamiento de los institutos, aparecen en las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación secundaria, orden de 29 de febrero de 1996.

Las especificaciones sobre el apoyo que el departamento de orientación habrá de prestar al desarrollo del plan de acción tutorial, se recogen en las instrucciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica sobre el plan de actividades de los departamentos de orientación. BOMECE núm 20, de 13 de mayo de 1996.

La características propias del centro escolar: será imprescindible partir del análisis del contexto del centro en el



que se ha de desarrollar la acción tutorial; así habrá de tenerse en cuenta, al menos: el tipo de alumnado que recibe el centro, sus necesidades educativas, los niveles educativos que se imparten, los criterios de elaboración de horarios, la estabilidad del profesorado, los recursos materiales disponibles, etc.

Actuaciones que deben incorporarse al Plan de Acción tutorial

Las actividades y tareas que supone el desarrollo de las funciones asignadas a los tutores, pueden organizarse en el plan de acción tutorial diferenciadas por destinatarios, siendo estos los alumnos, sus familias y el equipo educativo que les atiende.

Las actuaciones que se pueden contemplar incluirían:

1. Actuaciones destinadas a los alumnos/as, en grupo ó individuales.

La programación de las actividades que se han de desarrollar en la hora semanal de tutoría con el grupo, realizada conjuntamente con el equipo de profesores del mismo, a fin de dar respuesta a las necesidades que se hayan podido detectar sobre cuestiones relacionadas con el aprendizaje, la convivencia y la orientación vocacional.

Entre ellas se pueden incluir actividades de reflexión y debate colectivo sobre los procesos de aprendizaje de

los alumnos, su participación en la vida del instituto, a partir del análisis sobre aspectos relativos a normas y funcionamiento interno del mismo, la cohesión e integración del grupo de alumnos y aquellas actividades de orientación académica y profesional que se hayan de desarrollar, con la colaboración de los tutores y en la hora semanal de tutoría, según se haya establecido en el correspondiente plan.

Así mismo se podrán especificar actuaciones de atención individualizada de alumnos y alumnas que faciliten el seguimiento de su proceso educativo.

Entre ellas cabe destacar la realización de entrevistas individuales a todos los alumnos y el seguimiento de aquellos que presenten dificultades de aprendizaje.

Para la realización de dichas entrevistas se podrán indicar las horas que se han de emplear, (¿horas lectivas del alumno, previo acuerdo con el profesor correspondiente?, otras horas. ¿Cuáles?..) y el número que puede ser adecuado realizar en un curso académico (¿dos entrevistas con cada uno de los alumnos y alumnas?, ¿una al inicio de curso, ó después de la primera evaluación?, ¿otra en el último trimestre?).

2. Actuaciones con el equipo educativo del grupo.

Estas actuaciones tienen por finalidad coordinar y dar coherencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se sigan con los alumnos, así como propiciar actuaciones favorecedoras de la buena marcha del grupo.

Así, el plan de acción tutorial podrá establecer las reuniones del equipo educativo que se hayan de realizar, estas pueden ser, entre otras: la evaluación cero o inicial, juntas de evaluación para propuestas de evaluación psicopedagógica de alumnos, reuniones para determinar previsiones de promoción o titulación de alumnos, etc.





También puede resultar conveniente recoger en el plan de acción tutorial acuerdos colegiados en torno a los datos que, del proceso de enseñanza y aprendizaje de cada alumno, hayan de incorporarse a los informes individualizados de fin de curso que ha de elaborar el tutor, así como la necesaria coordinación del equipo educativo para la determinación de la competencia curricular de los alumnos en el proceso de evaluación psicopedagógica.

**3. Actuaciones con las familias.**

Es función del tutor el mantener las relaciones con las familias de los alumnos. Dichas relaciones estarán encaminadas a promover su cooperación en la tarea educativa del profesorado, recogiendo la información relevante para el mismo y transmitiendo a las familias aquellas otras sean que solicitadas.

Puede ser conveniente introducir algún criterio sobre las visitas de padres a otros profesores, y sobre la actuación del departamento de orientación

en relación a las entrevistas que realiza el tutor y considera oportuno derivar a este último.

El plan de acción tutorial podrá contemplar el número de horas destinadas a tal fin y la ubicación de las mismas en el horario del tutor, delimitando la atención individual y grupal que se destine a las familias. Horas destinadas a entrevistas, número y ocasiones mínimas que se realizarán reuniones con todas las familias de los alumnos del grupo. (¿una por trimestre?, ¿a la entrega de notas?, ¿sólo a principio de curso?, etc.).

**Principios de organización**

Parece oportuno que el conjunto de actuaciones que se incluyen en el plan de acción tutorial estén sustentadas sobre unos criterios organizativos que permitan su desarrollo armónico.

Cada centro puede determinar estos criterios, dentro del marco legal establecido.

Se trataría de fijar acuerdos del Claustro sobre, al menos, las cuestiones siguientes:

➤ *El nombramiento de tutores, ya que si bien la tutoría está concebida como tarea de todo profesor, es sólo un miembro del equipo educativo el que asume la tutoría del grupo. Se trata de dotarse de unos criterios, debatidos y asumidos por el Claustro, a fin de establecer quiénes han de ser tutores (¿Tutoría voluntaria?, ¿el mismo profesor será tutor a lo largo de un ciclo para el mismo grupo de alumnos?, ¿los je-*

*fes de departamento serán los últimos propuestos? ¿se nombrarán tutores para algunos colectivos específicos de alumnos, como por ejemplo los repetidores?, etc).*

➤ *La ubicación en el horario semanal de los alumnos de la hora de tutoría grupal, (¿se colocará con el mismo criterio que las demás horas?, ¿se evitará que sea la primera o última?, ¿se hacen coincidir las horas de un mismo nivel?).*

➤ *La ubicación en el horario del profesor tutor de las horas complementarias que se destinarán a la acción tutorial.*

➤ *El apoyo que el departamento de orientación facilitará a los tutores, el establecimiento de horas de reunión del departamento con los tutores de un mismo nivel, para la coordinación de actividades, la asistencia del jefe de estudios a las mismas.*

El conjunto de tareas que ha de asumir el tutor para el desarrollo de las funciones que tiene asignadas, supone un trabajo cuantitativa y cualitativamente distinto al de cualquier otro profesor. Tareas que contribuyen a mejorar la calidad de la enseñanza y que cada vez son más demandadas y valoradas por las familias.

Parece que sigue siendo necesario reivindicar mejores condiciones para el desarrollo de la acción tutorial, establecer unas condiciones de trabajo diferentes cuando el tipo de trabajo es diferente, y a día de hoy esta cuestión sigue siendo un tema sin resolver. ■





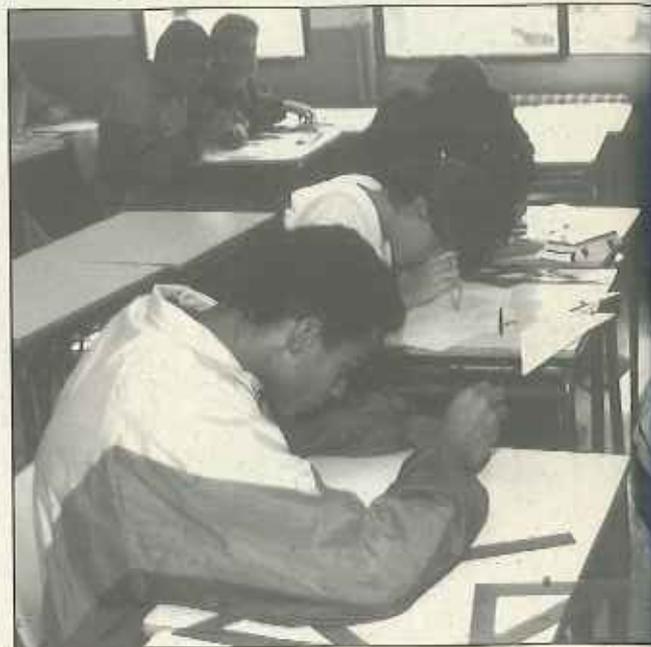
# de un depar

# EXPERIENCIA

**Mi llegada al IES Pablo Picasso de Pinto, localidad situada a unos 21 km. de Madrid por la carretera de Andalucía, se produce en el curso 1993-94, procedente del Concurso General de Traslados del Cuerpo de Profesores de Secundaria, en la especialidad de Psicología-Pedagogía, lo que comúnmente se conoce por el nombre de orientadora.**



**M<sup>a</sup> Soledad Millán López.**  
Majadahonda (Madrid)



**E**l IES Pablo Picasso (entonces aún no tenía nombre) era un centro de nueva creación que había empezado a funcionar el año anterior, anticipando 3º de la ESO, junto con algún curso del Bachillerato General de la Reforma Experimental. A lo largo de los tres cursos que permaneci en el centro, la oferta educativa se fue incrementando cada año hasta llegar en el curso 1995-96 a la complejidad siguiente:

- Centro de Integración que acoge a alumnos con necesidades educativas especiales. Ya fue creado como tal, aunque paradójicamente carecía de algunos recursos imprescindibles para este tipo de centros, como el ascensor, que se consiguió posteriormente.

- Centro donde se imparte toda la Educación Secundaria Obligatoria completa, de 1º a 4º. Los alumnos del Primer Ciclo de la ESO se incorporan este año último. Se imparte también el Bachillerato LOGSE en las modalidades de Humanidades y Ciencias Sociales y el Tecnológico.

- Centro con Ciclos Formativos de Formación Profesional Específica: uno de Grado Medio de Gestión Administrativa y uno de Grado Superior de Ad-

ministración y Finanzas. Está previsto la implantación de otro ciclo de Grado Medio de Comercio.

- Funciona un programa de Diversificación Curricular de un año de duración, incorporado al Proyecto Curricular de la etapa de Secundaria Obligatoria. En el momento actual, ya han pasado por este programa tres promociones de alumnos. En la creación y puesta en marcha del programa se vio implicado muy directamente el Departamento de Orientación, por lo que ampliaré detalles más adelante.

Paralelamente a la evolución del centro se fueron produciendo cambios en el Departamento, aunque en menor cuantía. El primer año nos incorporamos al mismo tiempo el Profesor de Apoyo al Área Práctica y yo. Allí nos encontramos con una maestra en Comisión de Servicio con la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Percibo que ya existe una voluntad de impulsar el Departamento de Orientación (D.O.), puesto que el Equipo Directivo del momento se preocupa porque funcionen las plazas de los Profesores de Ámbito, de Profesor de Ámbito Sociolingüístico y Profesor de Ámbito Científico-técnico.

Este hecho tiene como consecuencia una gran ventaja, puesto que tres

membros del D.O. (la Profesora de Apoyo había estado el año anterior) conocen el centro, su problemática y la realidad del alumnado.

Curiosamente, uno de los mencionados Profesores de Ámbito, al año siguiente, se presenta y sale elegido como director del centro, puesto que desempeña en la actualidad. Si destaco este hecho, es por la trascendencia que tuvo de cara al D.O., puesto que otro aspecto favorecedor de nuestro trabajo fue el apoyo continuo y la coordinación que siempre hubo con el Equipo Directivo. El apoyo se tradujo tanto en recursos materiales y mejoras del Departamento, como en animar e impulsar cualquier propuesta de actuación que presentásemos. La coordinación se reflejaba por ejemplo, en el Plan de Acción Tutorial que se diseñaba conjuntamente por el D.O. y Jefatura de Estudios, teniendo en cuenta las sugerencias de los tutores.

Al curso siguiente se cubre la plaza definitiva del profesor de Ámbito Sociolingüístico por Concurso de Traslados, que sigue ocupando en la actualidad la misma persona. Como profesor de Ámbito Científico-técnico permanece dos años seguidos un mismo profesor del centro en expectativa de des-



# tamiento de

# ORIENTACIÓN



tino, hasta que se cubre definitivamente y, curiosamente, por otra profesora del centro.

Por lo tanto, hay dos factores que van a influir muy positivamente en la experiencia del D.O.: por un lado, el que siempre hubo al menos tres perfiles profesionales que daban garantía de continuidad al trabajo iniciado, y por otro, que siempre, desde su creación, la dotación de la plantilla estuvo al completo. Estos dos factores no eran lo habitual en la mayoría de los IES.

## Recursos materiales del Departamento de Orientación

El Departamento se encuentra situado en una sala espaciosa y con mucha luz (existen D.O. en espacios minúsculos e interiores...) a la que tienen muy fácil acceso alumnos y padres, pero que en un principio no respondía a las necesidades que teníamos planteadas, puesto que había que compartirla como aula de apoyo para alumnos, lugar de reuniones del D.O. y despacho de la orientadora. Así que tras sucesivas obras y reformas se llegó a dos salas con entradas totalmente independientes. Se nos proporcionó un ordenador por parte del centro y se compró una impresora con

la dotación económica del Departamento. Esta dotación del MEC se recibía año tras año, independiente de la general del instituto y dividida en dos partidas: una para integración y otra para orientación. Siempre se utilizó de forma global y se reinvertió en las necesidades generales del departamento y en las específicas para el funcionamiento de cada uno de nosotros.

Actualmente, después de tres años de permanecer en el centro y haberme trasladado a otro, en el que me encuentro perfectamente adaptada, pienso con añoranza en todos los recursos que allí teníamos: de tipo bibliográfico, audiovisual, material de psicodiagnóstico, de recuperación y apoyo, etc.

## Coordinación del Departamento

En primer lugar, había una coordinación interna del Departamento, que permitió que fuésemos constituyéndonos como un verdadero grupo de trabajo que asumía de forma colegiada las tareas generales del D.O. que nos implicaban a todos y unas funciones propias y específicas de cada perfil profesional.

Semanalmente había una reunión de departamento con orden del día previo, que marcaba el jefe de departamento, en este caso yo, y en la que cualquier miembro podía añadir cualquier tema que considerase de interés para ser tratado. Los contenidos de estas reuniones se derivaban del propio funcionamiento del Departamento y atañían a temas tales como: organización del D.O. y aprovechamiento de recursos; planificación de las actuaciones, distribución de tareas y temporalización; comunicación de información relevante por parte de la Jefa de Departamento; coordinación con Departamentos Didácticos y Equipo Directivo; coordinación con centros de Primaria de Pinto; evaluación y seguimiento del Plan de Trabajo del D.O.

En segundo lugar había también reuniones semanales con los tutores de todos los niveles, a los que asistía algún miembro de la Jefatura de Estudios. Al mismo tiempo, siempre tuve

una reunión de forma sistemática con el Jefe de Estudios abordando los siguientes aspectos: preparación de las reuniones con tutores; organización de actividades escolares; seguimiento de alumnos con problemática especial y alumnos repetidores; información de los programas de Integración y Diversificación; análisis del rendimiento escolar por grupos y materias; y preparación, seguimiento y evaluación del Plan de Acción Tutorial y del Plan de Orientación Académico-profesional.

En cuanto a la coordinación externa del D.O., había una reunión ordinaria con los demás D.O. de la zona; con el Equipo Psicopedagógico del MEC que atendía los colegios de la zona; reuniones con maestros de los colegios de la zona que teníamos adscrita; reunión mensual con los Servicios Sociales del Ayuntamiento y coordinación con la Concejalía de la Juventud.

## Funcionamiento del Departamento de Orientación

El primer año de funcionamiento, teníamos la necesidad de dar a conocer a todo el centro lo que era un Departamento de Orientación en un centro de Secundaria, quiénes lo componíamos y cuáles eran nuestras funciones. En el primer trimestre tuvimos unas reuniones informativas con todo el claustro explicándoles todo esto. Se elaboró un dossier que se entregó a todos los Jefes de Departamento.

En el segundo año dentro del horario y en nuestro propio centro, promovimos un curso de *Atención a la diversidad e Integración* que fue además certificado con créditos.

En cuanto a las funciones de los componentes del D.O. aparecen recogidas en el Reglamento Orgánico de los IES y fueron asumidas de forma colegiada. Además, cada uno de nosotros tenía unas funciones específicas, que de forma resumida, eran las siguientes:

La orientadora, además de su trabajo con los tutores, tenía una atención individual a padres, profesores, y alumnos. Impartía a un grupo de la ESO la optativa de 4º de Secundaria *Transición*



a la *Vida Adulta y Activa* y asistía en calidad de jefa de Departamento a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica aportando las propuestas elaboradas en el D.O.

Los profesores de Ámbito y del Área Práctica ejercían docencia con grupos de ESO y Bachillerato. Eran los profesores encargados de las materias de ámbito y optativa de diseño específico del Programa de Diversificación Curricular, además del apoyo a alumnos con grandes carencias en áreas instrumentales.

La profesora de Apoyo a la Integración tenía atención directa a alumnos de integración y alumnos con graves dificultades de aprendizaje. Este apoyo lo realizaba tanto dentro como fuera del aula ordinaria, además de ejercer conjuntamente la tutoría de los alumnos de integración con los tutores de los grupos donde estaban integrados dichos alumnos.

Hay que señalar que en la confección de los horarios siempre se tuvo en cuenta nuestras sugerencias. Los profesores del D.O. siempre tuvimos unas horas semanales en las que coincidíamos todos para nuestras reuniones.

### Ámbitos de intervención del Departamento de Orientación

Los ámbitos de intervención de un D.O. se concretan en tres campos: apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje; apoyo al plan de orientación académico-profesional; y apoyo al plan de acción tutorial.

En el primer ámbito y respondiendo a la necesidad de que el D.O. colabore con el resto del profesorado en la atención a la diversidad del alumnado, algunas medidas educativas que se proponían tenían carácter preventivo, como por ejemplo la detección temprana de alumnos con dificultades de aprendizaje a través de una evaluación inicial por parte del equipo de profesores, así como la realización de determinadas pruebas por parte del D.O.

Otras medidas tenían carácter ordinario como por ejemplo colaborar en las adaptaciones curriculares, suministrar material de apoyo y refuerzo, fomentar las técnicas de trabajo intelectual entre los alumnos, atender en grupo reducido y flexible a determinados alumnos, etc.

Por último, podemos incluir entre las medidas de tipo extraordinario las Adaptaciones Curriculares Individualizadas de los alumnos con necesidades

educativas especiales, la Diversificación Curricular y el programa estructurado de apoyo a alumnos no incluidos en los programas de Integración o Diversificación.

En la puesta en marcha del programa de diversificación hubo una implicación de todos los componentes del D.O. en cuanto a entrevistas con alumnos y reuniones con tutores y profesores. La elaboración de las programaciones recayó exclusivamente en los profesores de ámbito, con escasa intervención de los departamentos didácticos, a excepción del departamento de inglés que elaboró una optativa. Desde el Equipo Directivo se facilitó su puesta en marcha en cuanto a espacios, horarios y profesorado. La evaluación del programa en este primer año fue muy positiva en cuanto al grado de satisfacción del profesorado y alumnos y en cuanto a la valoración de los resultados obtenidos.

En cuanto al programa de apoyos a alumnos con dificultades, se fueron introduciendo cambios cada año para intentar mejorarlo hasta llegar a su estructuración final que quedó recogido en el Proyecto Curricular.

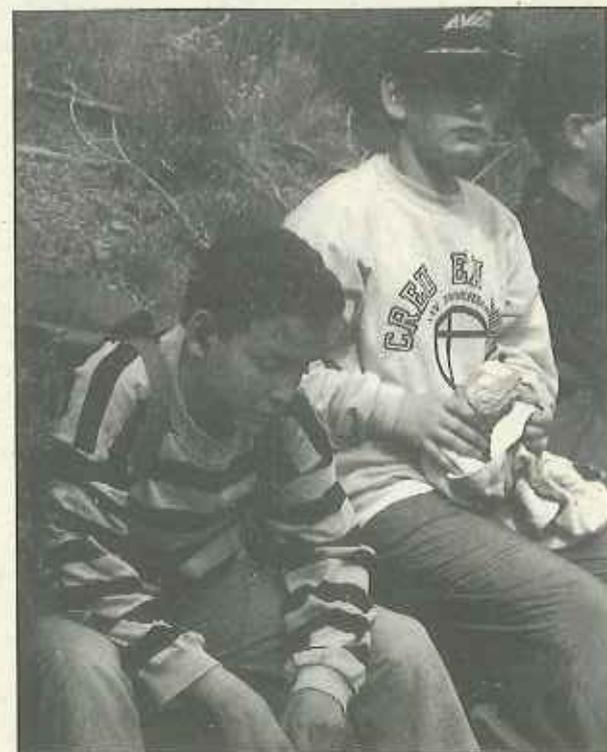
El Plan de Orientación Académico-profesional elaborado por el D.O., aprobado por el claustro e incorporado al Proyecto Curricular se fundamenta en unos supuestos que quedan recogidos en los apartados siguientes: principios básicos; objetivos generales, objetivos específicos; bloques de programación; desglose del programa: actividades con alumnos y familias; evaluación del programa.

Igualmente, en el Plan de Acción Tutorial se especifican los criterios de organización y funcionamiento de las tutorías. El D.O. contribuyó a su elaboración junto con los tutores. Finalmente el Plan de Acción Tutorial que se incorporó al Proyecto Curricular contiene los aspectos siguientes: objetivos generales de la acción tutorial; organización y funcionamiento de las tutorías; funciones y actividades de los tutores con los alumnos, con el equipo docente, con las familias y con el centro; funciones del D.O. en relación a las tutorías; propuesta de bloques de actividades tutoriales y programación tutorial marco; evaluación y seguimiento del Programa.

Todos los cursos el D.O. tiene que presentar un Plan de Actividades que atienda a los tres ámbitos de intervención y que intente dar cumplimiento a

la mayoría de las funciones que tenemos encomendadas. En nuestro caso, este plan se iba modificando en base a la memoria que realizábamos en equipo, al final de cada curso y en la que incluíamos siempre el apartado de *propuestas de mejora*.

Como conclusión, quiero aportar que creo en el modelo de orientación que propugna la LOGSE, pero como conocedora de la realidad actual de los departamentos de orientación, no me siento muy optimista al respecto. La normativa legal que va saliendo incide en un número excesivo de horas de docencia de los profesores del departamento, en detrimento de las otras funciones orientadoras; la dota-



ción de recursos humanos y materiales disminuye año a año; persiste la indefinición en la práctica de los diferentes perfiles profesionales, etc.

Desde mi punto de vista, la experiencia positiva de este Departamento de Orientación, no habría sido posible si no se hubieran dado las condiciones con las que contamos desde el principio, que por otra parte, debieran ser las habituales en los demás centros. Condiciones tales, como ya he referido, de dotación íntegra de plantilla, continuidad de sus miembros, dotaciones económicas suficientes, buena acogida por parte del profesorado, apoyo por parte del Equipo directivo... ■



# La evaluación que tenemos,

*estilo de los exámenes tradicionales, sino principalmente de orientación y, como tal, parte integrante de la actividad educativa. Se realizará por el equipo de educadores de una manera continua a lo largo del año escolar y se sintetizará y armonizará en las sesiones de evaluación. (...) El profesorado realizará la evaluación durante todo el período lectivo; sin interrumpir la marcha del trabajo escolar, utilizará los medios más adecuados para valorar tanto la instrucción como la formación de los alumnos.*

## Del dicho al hecho

A la vista de la práctica evaluadora más extendida en nuestras aulas podemos sentir la tentación de afirmar que la auténtica reforma consistiría en la aplicación de este modelo de evaluación. Al margen de las diferencias antes señaladas sobre la definición del término, pocos docentes discutirían que en la actualidad la evaluación que se practica es un procedimiento de selección, que esta labor no está incardinada en el proceso de enseñanza y que su realización, que supone una interrupción absoluta del trabajo escolar habitual, mide fundamentalmente la instrucción de los alumnos y alumnas y no su nivel general de formación. Entre las causas que han podido motivar esta distancia entre letra legal y práctica real creemos que dos son fundamentales:

a) *La falta de formación del profesorado*, que, a falta de instrumentos y recursos novedosos, tiende a reproducir las pautas del modelo de enseñanza del que ha sido previamente receptor, perpetuando de ese modo vicios que se tornan inmunes a cualquier proceso de reforma.

**S**in embargo, la experiencia que nos ha ofrecido la evolución de la reforma puesta en marcha por la Ley General de Educación de 1970 demuestra que el uso generalizado de una determinada terminología no es sinónimo del común acuerdo sobre la realidad designada por ella. Una prueba es suficiente para comprobarlo: reúnanse a un grupo de profesores y profesoras y pídaleles que expliquen qué entienden por evaluación continua y cómo la llevan a cabo en su trabajo cotidiano; encontraremos desde aquellos que la entienden como una labor sistemática de recogida de información sobre la evolución del alumnado hasta aquellos otros para los que consiste en una sucesión de pruebas de evaluación y recuperación que fragmentan los contenidos de un curso en segmentos inconexos entre sí. Por si pareciera pequeña esta disparidad, ninguno dudará de que la *evaluación continua* consiste precisamente en lo que él o ella entiende como tal.

## Definición

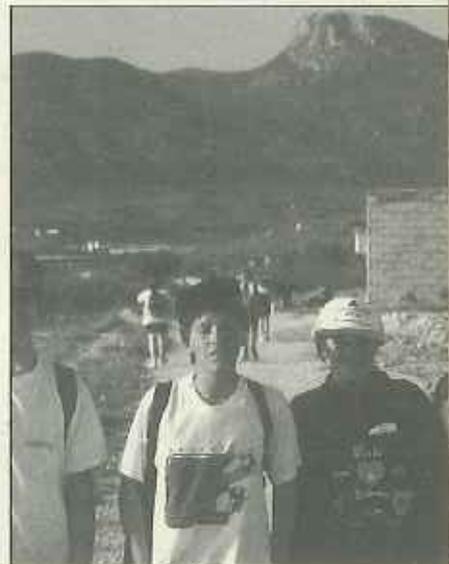
Lo más curioso de esta disensión, frecuente en nuestros centros de enseñanza, es su falta de sentido, por la claridad con que está definido este concepto en la Orden Ministerial de 16-XI-1970 sobre evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos. Para evitar la paráfrasis y la interpretación, citaremos textualmente lo recogido en ella:

*En el proceso de formación, la evaluación no debe ser un apéndice de éste, ni un procedimiento de selección al*

Fco. López Blanco y Sofía Serrano Trenado.  
Mérida (Badajoz).

**El proceso de implantación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo en Educación Secundaria está provocando entre los docentes una viva inquietud que nos ha llevado a debatir con interés ciertos aspectos de la nueva enseñanza. Entre ellos, es sin duda el de la evaluación uno de los que más atención está mereciendo, hasta tal punto que los términos de *evaluación inicial, procesual y sumativa* se pueden considerar definitivamente incorporados a la jerga profesional.**

# la evaluación que queremos





b) La insistencia de la administración educativa en el examen escrito como elemento de referencia, tanto en el proceso de evaluación como ante hipotéticas reclamaciones, ha extendido la idea de que el profesor o profesora puede pasar de ser juez a acusado, por lo que debe acumular pruebas circunstanciales de la rectitud de su comportamiento.

Para no prodigarnos en afirmaciones tajantes, intentaremos determinar en qué términos cabe fijar esa distancia entre letra legal y práctica real:

a) Mientras que la ley marcaba la incoordinación de la evaluación en el propio proceso educativo, lo habitual ha sido que se redujera a la realización de una o varias pruebas escritas trimestrales, desligadas, en mayor o menor medida, de la práctica habitual de la clase. Se trata de una concepción crediticia de la enseñanza y de la evaluación, en la medida en que el profesor o profesora pide al alumnado que le devuelva sobre el papel los conocimientos que le ha prestado durante el período didáctico, por los que le paga unos determinados intereses. Esta concepción encierra el aprendizaje en el aula, y lo desliga de la sociedad.

b) El carácter orientador que la ley concede a la evaluación raramente se ha llevado a efecto; las tasas de fracaso escolar en todos los niveles educativos demuestran que la orientación educativa no es la actividad principal en nuestros centros de enseñanza. En su lugar, se ha asentado y extendido una concepción penalizadora de la evaluación, según la cual el docente emite un juicio positivo o negativo sobre un discente, que, a partir de ese momento queda calificado.

c) La definición de la sesión de evaluación como instante en el que se sintetizan los procesos de aprendizaje y de evaluación. Entre otras razones, su propio diseño, que exige tratar la situación, evolución y necesidades de un mínimo de treinta y cinco alumnos y alumnas en un tiempo superior a los cuarenta y cinco minutos, impide esta labor de síntesis del equipo educativo, que se limita a poco más que enunciar públicamente los juicios ya elaborados individualmente.

d) En lo referido a la evaluación, la normativa diferenciaba entre la *instrucción* y la *formación* de los alumnos; a falta de una determinación conceptual de estos términos, parece que el primero apunta a la adquisición de contenidos conceptuales, mientras que el segundo se relaciona con su evolución personal y su nivel general de madurez. A pesar de que se indicaba que la labor evaluadora debía recaer en ambos aspectos, ha sido la instrucción lo valorado en mayor medida.

e) Así mismo, se indicaba que *el trabajo escolar permitirá la apreciación del progreso del alumno y la iniciación de éste en la autoevaluación*. Raramente se ha concedido en nuestros centros a los alumnos esta posibilidad de ser agentes del propio proceso de evaluación; los profesores hemos guardado celosamente la prerrogativa de valorar el trabajo del alumnado, que ha sido siempre objeto de la evaluación. Conceptos como el de autoevaluación o coevaluación son de absoluta novedad en la educación española, a pesar de figurar el primero de ellos ya en la normativa de la ley de 1970.



f) En cuanto a la recuperación, se preveía lo siguiente: *cuando un alumno no alcance el nivel mínimo establecido, se arbitrarán medios concretos para que un trabajo escolar, particularmente orientado, le permita cuanto antes la oportuna recuperación*. Se indicaba también la necesidad de incluir y adecuar las medidas de recuperación dentro del mismo proceso educativo, sin esperar a final de curso. Frente a esta concepción de la recuperación, que la vincula al trabajo escolar, a la orientación y al proceso de aprendizaje, la práctica habitual ha convertido este término en sinónimo de examen de gracia que permite una nueva oportunidad de aprobar otro examen ya suspendido; si el fracaso es el resultado obtenido de nuevo, la posibilidad de recuperación queda relegada al final de curso, a las conocidas pruebas de suficiencia o repescas.

#### Ley 70 y LOGSE

Esencialmente, el modelo de evaluación contenido en la LOGSE se levanta sobre los pilares de lo contenido en la LGE de 1970. Sin embargo, el marco conceptual del ordenamiento de 1990 es mucho más amplio que el anterior, ya que formula explícitamente en su artículo 62 que *la evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración*. En cuanto al modelo de evaluación recogido en la ley,





se indica que será *continua* y *global* en el caso de la Educación Primaria y *continua e integradora* en la Educación Secundaria Obligatoria.

Como se puede ver, los escuetos enunciados del articulado de la LOGSE retoman buena parte de los elementos de la ley de 1970 e incluyen otros nuevos, como la exigencia de que también sean objeto de evaluación el profesorado y los propios centros educativos. Sin embargo, es en los documentos que antecederon a la aparición de la norma legal y en los desarrollos posteriores donde encontramos los avances más notorios en la conceptualización de la evaluación sobre el sistema anterior.

#### Autocorrección

Ya el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo* (1989) afirmaba que *la acción educativa, para ser eficaz, debe autocorregirse de forma continua (...). La educación tiene un carácter autoregulatorio, y la evaluación es parte constitutiva de su sistema de autorregulación. En este sentido debe entenderse la afirmación de que los procesos educativos no son posibles sin evaluación.* Esta definición inicial marca ya dos caracteres propios de la LOGSE, la concepción de la evaluación como un instrumento que sirve para mejorar y no para sancionar (de ahí su carácter formativo) y la vinculación que establece entre proceso educativo y proceso evaluador: educar no es otra cosa que evaluar, en la medida en que es necesario valorar las necesidades del alumnado, del centro, del profesorado y del sistema y determi-

nar los mecanismos, recursos y estrategias necesarios para satisfacerlas.

En cuanto a su carácter continuado, se afirma con claridad que *la evaluación no se circunscribe a un solo punto, o un solo acto, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso educativo*, y prevé que los agentes de la evaluación no sean simplemente los profesores o profesoras, ya que los alumnos tendrán que incorporarse a las tareas de autoevaluación y coevaluación.

Para evitar la imagen desajustada que los alumnos tienen de sí mismos como consecuencia de una práctica evaluadora que identifica calificación con juicio personal, el *Libro Blanco* recomienda distinguir entre la evaluación de los procesos educativos de los alumnos y la evaluación de los propios alumnos; en definitiva, diferenciar lo que una persona *hace* de lo que una persona *es*, de modo que se pueda evitar, por una parte, la extensión del *fracaso escolar* al *fracaso personal*, y, por otra, la homogeneización del sistema escolar, en el que sólo tendrían cabida los alumnos de unas determinadas características. Estas características de la evaluación son las que pueden permitir un sistema escolar realmente *diversificado e integrador*.

#### Evaluación individualizada

El corolario de lo anterior es inevitable: en el proceso de evaluación el marco de referencia fundamental no son los contenidos, ni los objetivos generales o específicos, o al menos no lo son de forma exclusiva. *Para que la enseñanza sea individualizada, es preciso que el alumno se convierta en marco de referencia de sí mismo y que el profesor sepa valorar sus adquisiciones por sí mismas y con cierta independencia del marco normativo de referencia que define a la población a que pertenece.*

En este sentido, el posterior Decreto de Currículo es, si cabe, más radical al afirmar que la evaluación se relaciona con el desarrollo peculiar de cada alumno, al que debe aportar información *sobre lo que realmente ha progresado con respecto a sus posibilidades, sin comparaciones con supuestas normas estándar de rendimiento.* Además de continua, formativa, orientadora, diversificada e integradora, la evaluación que postula la LOGSE debe ser individualizada. Esta individualización de la evaluación y el carácter comprensivo de la educación secundaria exigen la

continua corrección del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la determinación de medidas de recuperación o adaptaciones curriculares en los casos en que sea necesario.

Llegados a este punto del recorrido de las aportaciones de la LOGSE en materia de evaluación, creemos que podemos convenir que la mayor virtud de la nueva norma consiste en que no se ha limitado a superar la letra de la ley anterior, sino que los distintos documentos que la han precedido y desarrollado han intentado proporcionar indicaciones que ayudaran a corregir algunos de los más reprobables vicios de la práctica evaluadora más común.

#### Clave para el éxito de la Reforma

Si el Ministerio de Educación concede tal importancia a la evaluación en el nuevo sistema educativo es porque en la modificación de los hábitos evaluadores del profesorado, y no en la mera sustitución o adaptación terminológicas, descansa buena parte de las posibilidades de éxito de la reforma educa-



tiva. El modelo de evaluación al que nos hemos referido en los párrafos anteriores está tan indisolublemente unido al proceso educativo que, si se separa, no solamente la evaluación será diferente, sino que también será distinto el tipo de enseñanza que estemos desarrollando y los futuros ciudadanos que estemos formando en las aulas.

Después de todo lo anterior, del análisis de los dos modelos evaluadores y de las aportaciones de la ley de 1990 sobre la anterior, del reconocimiento del intento de mejora no sólo del marco conceptual, sino de la propia práctica evaluadora, de la consta-



tación de su indudable carácter progresista y democrático, nos queda la duda de si el Ministerio de Educación es consciente de que, en última instancia, todo el proceso de reforma del sistema descansa sobre los débiles hombros de un profesorado gravado por insuficiencias formativas y estructurales (no nos referiremos aquí a las sociales) de difícil resolución.

### ¿Sabe el profesorado evaluar?

Entre las primeras, parece evidente y lógico que el mayor nivel de preparación del profesorado reside en los contenidos conceptuales específicos de su materia o especialidad; resulta más sorprendente, sin embargo, que también sus demandas de formación se dirijan de modo casi exclusivo a este ámbito, como puede constatarse en las memorias anuales de numerosos CPR: el desarrollo curricular o la elaboración de materiales específicos de un área es el objeto de la mayor parte de los grupos de trabajo que se constituyen. El colmo de la sorpresa se produce ya cuando ni siquiera en el apartado de oferta institucional de las actividades de la Red de Formación tienen relevancia especial las dedicadas a la evaluación.

En este sentido, parece que el modelo de formación del profesorado adoptado por el MEC en los últimos cursos, según el cual se sustituye el anterior ofrecimiento de actividades por la satisfacción de las necesidades formativas detectadas, puede encerrar una tremenda perversión si finalmente se constata que los docentes no admiten ser agentes de su propia formación en ámbitos en los que no se sienten seguros, o en aspectos de los que sospechan se puede derivar una subversión de sus planteamientos educativos. La evaluación, las adaptaciones curriculares, la atención a la diversidad, las materias transversales, son, comparativamente, objeto de muy escasa atención por parte del profesorado; de las citadas, curiosamente es la evaluación también la más descuidada por la oferta institucional del MEC.

En cuanto a las insuficiencias estructurales antes citadas, creemos que pueden marcar el más serio escollo para la puesta en marcha del modelo de evaluación postulado por la LOGSE. Aunque la nueva ley intente realmente mejorar la práctica evaluadora no se nos ocurre cómo será esto posible si no

se modifican sustancialmente las condiciones en las que se lleva a cabo. Aunque el profesor ya no sea el sujeto único de la evaluación, sino que haga copartícipe de ella, según las etapas educativas, a los padres y a los alumnos, sigue recayendo sobre él la responsabilidad de su actividad evaluadora, además de la capacitación del alumnado para que pueda realizarla. Por otra parte, la evaluación ya no se realizará sobre objetivos, sino sobre la base y posibilidades de desarrollo del alumno particular; la recuperación se ve complementada ahora por la adaptación, en aras de una enseñanza comprensiva y diversificada.



Sinceramente, creemos que alguien en el Ministerio de Educación debió perder algunos minutos en hacer cuentas para que este sistema evaluador algún día pueda llevarse a la práctica. La reducción horaria semanal que casi todas las materias han experimentado tiene un efecto multiplicador del número de cursos -y por consiguiente de alumnos- que un profesor o profesora tiene que atender, puesto que las condiciones de su horario personal no han sufrido alteración alguna -si acaso, a peor, después de la circular de principios del curso 1996/97-. La modificación legal de la *ratio* no afecta sustancialmente a esta situación, ya que son muy escasas las unidades de BUP que llegan al máximo legal de cuarenta alumnos. Un horario mínimo semanal de dieciocho horas de un profesor que atiende a cuatro grupos de secundaria y a dos de bachillerato nos daría un total de doscientos diez alumnos que deben ser evaluados -dicho sea sin ninguna ironía- de un modo continuo,

formativo, individualizado, diversificado, comprensivo y orientador.

### Las tareas del MEC

La pertinencia del modelo evaluador propuesto por el MEC nos parece indiscutible, dado el nivel de deterioro y esclerosis de la práctica evaluadora de nuestros centros de enseñanza. Sin embargo, como han demostrado estos veinticinco años de LGE, diseñar no es reformar; es responsabilidad del Ministerio de Educación emprender acciones positivas encaminadas a:

a) la formación del profesorado en sistemas de evaluación, técnicas de recogida de datos y procesos de negociación.

b) la mejora de las condiciones estructurales que permitan un incremento de la calidad de la evaluación. En este sentido, la *ratio* debe ser considerada el punto máximo alcanzable en un grupo determinado, no el deseable. En cuanto a los horarios personales, la reducción horaria semanal no se debe vincular a reivindicaciones laborales o sindicales, sino a la mejora efectiva del sistema educativo.

c) la simplificación de las labores burocráticas relacionadas con el proceso de evaluación, de modo que la Administración asuma las competencias que le corresponden de asesoramiento y apoyo de los miembros de la comunidad educativa.

Sólo con estas medidas se conseguirá evitar que la próxima (y según los más agoreros, inevitable) reforma del sistema educativo se vuelva a levantar sobre la distancia insalvable que al principio de estas páginas constatábamos entre letra de la ley y práctica docente. ■



# Nivel educativo y Desigualdad social



Antonio Guerrero Serón,  
Prof. de Sociología de la Educación (U. C. de Madrid).

A medida que se pone en práctica la reforma educativa diseñada por la LOGSE y se extiende su implantación, aumenta la creencia de que el nivel del alumnado de nuestro sistema educativo desciende año tras año, especialmente entre el profesorado de enseñanza media.

Así lo constata un estudio realizado entre dicho profesorado, del que se deduce que un 68% considera que ese nivel desciende cada curso, frente a solo el 27% que cree que se mantiene y el inapreciable 3% que dice que aumenta. Como quiera que las diferentes fuentes estadísticas educativas de nuestro país (INE y MEC) indican lo contrario, que cada vez es mayor la tasa de escolaridad de las nuevas cohortes, que ven además cómo aumentan sus años de estudio y cómo se mantienen los resultados de las pruebas académicas más extendidas (graduado escolar y selectividad), cabe pensar que la citada creencia responde más a una formulación subjetiva que a una realidad objetiva.



**E**l contexto general y la circunstancia temporal en que se realizan esas valoraciones indican que se trata, más bien, de una actitud defensiva y de resistencia ante la puesta en marcha inminente de una reforma educativa, que modifica substancialmente la situación de ese profesorado.

#### Excelencia o fracaso

Pero, más allá de ser un típico proceso de resistencia a cambios institucionales, lo preocupante es que las actitudes derivadas de esa creencia conducen a un reforzamiento de la desigualdad social que el sistema educativo contribuye a generar y reproducir.



Sobre todo, cuando tiene lugar en una nueva situación política, con la llegada de la derecha al gobierno, en que la prioridad que los anteriores gobiernos socialistas daban al *derecho a la educación* va a ceder el sitio a una *libertad de enseñanza* entendida como el reconocimiento y apoyo al subsistema educativo propio de las clases medias tradicionales, la enseñanza privada, para reforzar su control en el acceso a las profesiones reconocidas, vía los estudios universitarios. Ese es el sentido, más allá de su apariencia naif, de la frase pronunciada por la nueva responsable de Educación y Cultura, Esperanza Aguirre, apenas tomar posesión, en las que equiparaba *calidad de vida* y *calidad de enseñanza*. Prueba de ello es que recibe el apoyo inmediato de la patronal de los colegios no

ñanza pública de calidad, desligando su concepción del *nivel* de la búsqueda de la *excelencia*, y situando ese nivel dentro de una concepción de la *calidad de la enseñanza* inmersa en propuestas políticas transformadoras, que propicien un desarrollo del derecho a la educación y ayuden a corregir la desigualdad social existente. Ello supone reconsiderar el papel de esos profesionales en un servicio público como es el educativo y desbrozar la ideología del *nivel*, viendo en qué consiste la calidad de la enseñanza desde una perspectiva de progreso. Un debate de estas características servirá de orientación a los agentes educativos y de plataforma de oposición y de alternativa a la política educativa conservadora, que busca en la excelencia el refuerzo de sus privilegios y, por ende, de la desigualdad.

### Mito o realidad del nivel educativo

En relación al mito o realidad del nivel educativo, las cuestiones a plantearse es si existe realmente y, si así fuese, cómo medir su contenido y posibles oscilaciones al alza o baja. Cuestiones ante las que otros sistemas educativos más evolucionados que el nuestro, como el francés, donde se ha basado tradicionalmente nuestra enseñanza, o el inglés, donde se inspira la actual reforma, han sabido dar respuestas claras. Así, en Francia, **Baudelot** y **Establet** refutan la *«vieja idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas»*, que remontan a la Grecia clásica, y, tras valerse de toda una serie de indicadores, como el *«crecimiento de los títulos»*, *«la mejora de las calificaciones»* o *«los progresos de los rendimientos»*, establecen que *«el nivel educativo sube»*. Su conclusión es que *«el nivel es un organizador social»*, es decir, que sirve o es utilizado para jerarquizar y segregar socialmente. En el Reino Unido, **Foxman**, **Gorman** y **Brooks**, reconocen que las dos razones principales de la reciente dilatada controversia acerca de las variaciones al alza o a la baja de los *standards* educativos han sido el irregular sistema de medición y los inadecuados instrumentos de medida y, aunque conocen indicadores de los niveles de lecto-escritura, aritmética y geometría, en diferentes décadas y periodos de tiempo y para diferentes edades, concluyen que *«no existe un sistema efectivo de supervisión de los niveles educativos»* y que *«las discusiones acerca de los niveles seguirán hasta que tal sistema exis-*



*ta»*. Un sistema que esperan esté basado en *«encuestas regulares»*, que *«usen muestras representativas de alumnos»*, que permitan *«además de la supervisión nacional, la comparación entre sistemas educativos y establecer ambiciosos objetivos para el siglo veintiuno»*.

### El nivel en España

En nuestro país, el debate sobre el nivel no se ha celebrado, o si se ha hecho como otros muchos debates- ha sido en términos coloquiales e ideológicos. De resultas, no hay coincidencias acerca de qué deba entenderse por tal y como medirse. Una pequeña contribución a ese necesario debate, procede del estudio realizado el curso 1995-96, entre el profesorado procedente de bachillerato y FP, acerca de qué entiende por *nivel* de su alumnado; cuyos resultados muestran que sus concepciones contienen formulaciones generales y faltas de operatividad. Algunas respuestas ponen de relieve aspectos interesantes de la cuestión, como las que sostienen que el nivel *«no debe ser una obsesión»*, las que niegan su existencia, o las que relativizan enormemente, al decir que *«no existe un nivel uniforme»*. No falta quien, como aquél profesor de Francés que añora el tiempo perdido, dice que el nivel *«es lo que yo tenía en mi bachillerato y que no existe actualmente»*. Tampoco lo hace quien marca la tónica lúcida, aunque minoritaria, y sentencia categórico que el nivel es un *«concepto muy impreciso, inventado por cierta fracción del profesorado, para argumentar en contra de la LOGSE»*. De hecho, gran parte de la explicación del problema está en su instrumentalización como mecanismo defensivo frente a la reforma LOGSE. La tendencia cen-



concertados, ACADE, para quien la enseñanza estatal se vincula con el *«fracaso y la violencia»* (*El País*, 27/4/96). Los pronunciamientos de la ministra, indicando la conveniencia de hacer efectiva la libre elección de centro docente, y su posterior concreción legal, vienen a completar el diseño de la política educativa que requieren esas clases medias, que deslinda en el interior del sistema educativo dos redes educativas que presentan como claramente contrapuestas: la privada o de la excelencia y la estatal o del fracaso.

### El papel del profesorado

En este contexto, parece conveniente que el profesorado de enseñanza secundaria tome conciencia de su papel en el mantenimiento de una ense-



tral del conjunto, no obstante, recogida en forma de definición síntesis de las distintas opiniones, podría ser, ordenados sus componentes en importancia, la siguiente: *grado de conocimientos básicos e instrumentos intelectuales (capacidad para comprender, aprender y expresarse, y habilidades y destrezas), junto a cualidades personales (interés, sentido crítico y desarrollo personal) en relación a su edad y de cara a afrontar nuevos aprendizajes.*

### Nivel y desigualdad social

Sin duda, la identificación de esta definición-tipo con lo que **Pierre Bourdieu** ha llamado el capital cultural (la acumulación de conocimientos e instrumentos para su reproducción) y su planteamiento credencialista (valor de uso), refuerza la consideración del nivel como un instrumento de desigualdad social. El capital cultural es, como se sabe, algo generado en las familias pertenecientes a las clases medias acomodadas, que lo poseen por herencia de generaciones anteriores o mediante un acopio reciente y que, como cualquier tipo de capital, es utilizado socialmente como instrumento de producción y reproducción de distinción, es decir, desigualdad social. Es, por tanto, un elemento clasificador y excluyente, establecido desde una posición de clase que domina en la definición del currículum escolar, que actúa contra una mayoría de los alumnos y alumnas procedentes de las clases populares, dificultándoles el acceso a los niveles de formación y adquisición de ese mismo capital cultural. La concepción del nivel del alumnado que tienen los nuevos profesores de secun-

daria, intentando servir de medida y referencia de unos ilusorios *standards* o valores-promedio del alumnado, se articula en las prácticas escolares en las aulas, estratifica el sistema escolar, y refuerza la desigualdad social. Mediante el fantasma del nivel, se establece un mecanismo clasificador que sirve para discriminar a grandes masas de estudiantes, con una procedencia social precisa, las clases populares, del acceso a los ciclos y recorridos escolares más académicos, que generan mayor capital cultural o *valor añadido*. O, lo que no es sino su complemento, actúa como propedéutico para conducir al grupo selecto de alumnado de sectores sociales favorecidos hacia los estudios universitarios de mayor prestigio y rentabilidad sociales. Es corriente, además, que el *nivel* se utilice como un arma arrojadiza de unos cuerpos docentes contra otros, o de unas instituciones o políticas educativas contra sus contrarias. En realidad, la utilización del nivel tiene también la función de defender un sentimiento corporativo de los distintos niveles de profesorado, poniendo a salvo los resultados de la labor, al atribuir el origen del fracaso a la preparación que aportan sus colegas de niveles educativos inferiores, en una situación de continuas reformas que cada vez aportan una mayor democratización en el acceso a los niveles educativos no obligatorios, con el consiguiente aumento del ingreso de un alumnado más diverso a la enseñanza secundaria y a la universidad.

### Una evaluación seria

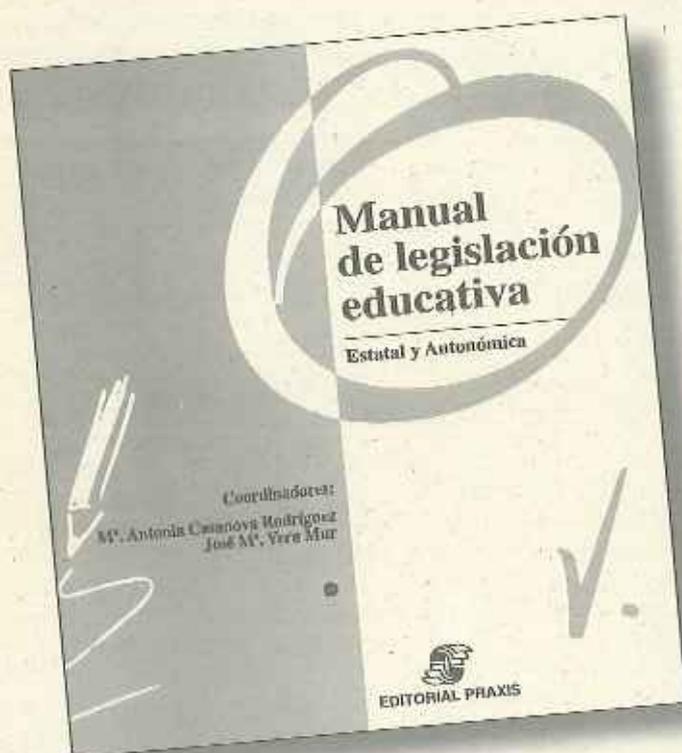
Así pues, a la hora de plantearse la medición de la calidad de la enseñan-

za impartida en nuestro sistema educativo es preciso contar con un instrumento operativo, que incluya un conjunto de elementos aceptados de forma consensuada, que haga posible la medición y el seguimiento longitudinal de ese llamado nivel, en el contexto de la calidad del servicio público que es la educación. Tanto en su conjunto como en un determinado grupo o red de centros educativos (privados, públicos, comarca o comunidad) y no sólo en los casos de bajo rendimiento y fracaso escolar, donde los mecanismos de corrección deban desarrollarse con carácter prioritario. El instrumento deberá constituirse dentro de un conjunto de indicadores que mida, a su vez, la calidad educativa tal y como se fija con precisión en el marco legal, los Artículos 55 y sucesivos de la LOGSE, que señalan los elementos y límites de esa calidad; a saber:

- a) la cualificación y formación inicial y permanente del profesorado (Art. 56);
- b) la programación docente (Art. 57);
- c) los recursos educativos y la función directiva (Art. 58);
- d) la innovación e investigación educativa (Art. 59);
- e) la orientación educativa y profesional (Art. 60); y,
- f) la función inspectora (Art. 61).

La evaluación la deben de realizar agencias públicas, ligadas al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, con la concurrencia, si es preciso de profesionales independientes y bajo el control de los Consejos Escolares, instituciones de gestión y participación del sistema educativo que, en su caso, deben decidir y arbitrar sobre los resultados obtenidos. Se contará así, con una definición democrática de la calidad de la enseñanza, cuyos elementos, sometidos a la discusión y el debate de los diferentes sectores sociales implicados en la educación, incorporen tanto el concepto de nivel desde una perspectiva transformadora, como la medición de la provisión y comportamiento de educación del sistema educativo, que podrá terminar con las valoraciones defensivas, pero de efectos discriminadores, que se realizan acerca del nivel del alumnado que se incorpora a la nueva enseñanza secundaria que diseña la LOGSE, una ley orgánica aprobada en su día, no se olvide, con un amplísimo consenso democrático en el Parlamento. ■





## Manual de Legislación Educativa

M.ª A. Casanova y J. M.ª Vera

Ed. Praxis / Barcelona

Siempre es importante para las personas que desarrollan su trabajo en el ámbito educativo, conocer tanto los avances teóricos y técnicos de su especialidad como la regulación legal que rige su práctica, especialmente en momentos de cambios estructurales y de contenido, como ocurre actualmente en el sistema educativo español.

Se modifican las etapas educativas anteriores al nivel universitario, su duración, sus contenidos, el funcionamiento general de los centros, el acceso a los puestos de trabajo... esto supone, como es lógico, una renovación de la normativa existente. Por otra parte, la configuración autonómica del Estado cuenta con comunidades con plenas competencias en educación, a partir de enero lo serán todas; cada comunidad emite su normativa propia.

Ambos factores hacen imprescindible contar con un instrumento ágil, completo y riguroso de información permanente actualizado en legislación educativa, que debe conocerse con prontitud para adecuar la actividad a la norma en todo cuanto resulte necesario. Estas exigencias de actualización legal

permanente sólo pueden ser atendidas por un modelo como el que adopta esta obra, cuyo sistema de anillas permite cambiar los textos derogados por los vigentes, y aumentarlos con cuanto vaya apareciendo de interés día a día.

La obra se compone de 11 capítulos, que abarcan la totalidad de los aspectos educativos relevantes, a saber: Legislación Educativa, Ordenación General del Sistema Educativo, la Administración Educativa Central y Periférica, Organización y Funcionamiento de los Centros Docentes, Diseño Curricular, Evaluación, Educación Especial, Educación Permanente, Servicios de Apoyo a Centros, la Gestión de los Recursos Humanos de la Comunidad Educativa y la Inspección Educativa.

En el disquete que acompaña la obra se recogen los textos completos de las leyes reguladoras en el momento actual: LODE, LOGSE, LOPEG, Ley de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común; así como los Reales Decretos de Enseñanzas mínimas.

Anualmente la obra se actualiza en tres ocasiones.



## Cómo educar para la democracia

Gloria Pérez Serrano

E. Popular / Madrid

El programa de la UNESCO Aprender para el siglo XXI, coordinado por Delors, señala cuatro pilares de la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a actuar, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Esta obra presta especial atención a la

dimensión que hace referencia a "aprender a vivir juntos", convivir.

Como cualidades ciudadanas unificadoras de la comunidad y facilitadoras de la convivencia, destaca como más relevantes: la aceptación del pluralismo y la diversidad; el respeto y la tolerancia; la capacidad y predisposición para ponerse en el lugar de cualquier otro, a sentir con el otro; el empleo del diálogo como enriquecimiento mutuo y como solución de conflictos por vía del consenso; el fomento y cultivo de la identidad de cada persona, pueblo y cultura; el compromiso con el bien común de carácter global más allá del egocentrismo; el desarrollo de actitudes de cooperación entre comunidades, pueblos y culturas que nos enseñe a valorar lo local y peculiar, en el marco del pluralismo y la riqueza de lo global.



## Guía del delegado y delegada de prevención

CCOO

Desde el 10 de febrero de 1996 está en vigor la ley de salud laboral, llamada Ley de Prevención de Riesgos Laborales. Su nombre incorpora el término prevención porque parte del principio preventivo de que hay que actuar antes de que se produz-

can los daños sobre la salud, evitando los riesgos. La ley establece que la prevención es una obligación empresarial y un derecho laboral.

La primera parte de la guía, que constituye el cuerpo esencial de la misma, describe la estrategia sindical que orienta la actividad de los delegados y delegadas de prevención en las diversas materias en las que deben intervenir. La segunda parte es una propuesta orientativa elaborada por CCOO y UGT de reglamento de los Comités de Seguridad y Salud. La tercera parte es la transcripción literal del texto de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.



**¡Hambriento!**

Michail Krausnick

Loguez / Salamanca / A partir de 12 años

Fantasia y realidad están en Jack London (¡Hambriento! es una biografía suya) estrechamente unidas. Vive la vida de cerca y así escribe. Su vida fue su mejor historia literaria. La historia del ascenso de un vendedor de periódicos a escritor, el más famoso de su tiempo. Es el principal protagonista de muchas de sus novelas. Pero también conoció la miseria y el hambre en su cuerpo y alma. Este libro pretende ser una guía por la vida de Jack London.



**2 + 2**

Antonio Pérez Rodríguez

A.P.R. / Bilbao / Adultos

Por extrañas circunstancias, un joven maestro de ayer se apea en el Bilbao de hoy. No hay vuelta atrás; sufre, ama y vive, anhelando un tiempo que no le pertenece. Entre las turbias aguas del Duero y las del Nervión, entre el pasado y el presente: el trasfondo social vasco, la escuela, el bilingüismo...

2+2 es la otra cara de la moneda, la verdadera historia de una mentira.



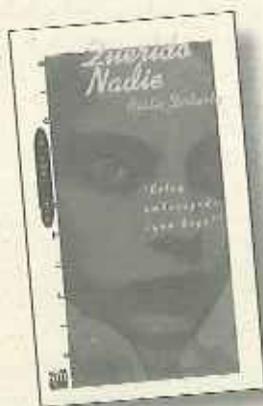
**El enigma del país perdido**

Manuel Alonso Erasquin

De la Torre / Madrid / A partir de 14 años

Esta novela relata la lucha de dos jóvenes de distinto origen por salvar sus modos de ser y su libertad de relación en un ambiente de conflicto e intolerancia. La pareja de protagonistas comparte acciones y sentimientos en situaciones arriesgadas, y mantiene un tenso equilibrio entre la crudeza de su situación efectiva y el anhelo de lograr unas metas idealistas.

Una buena aportación de la editorial al "año europeo contra el racismo"



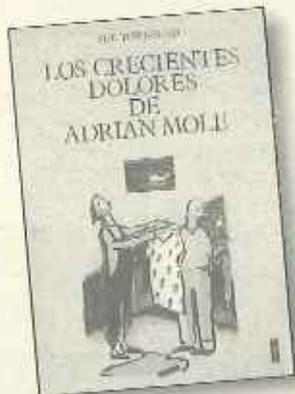
**Querido Nadie**

Berlíe Doherty

S.M. / Madrid / A partir de 12 años

Helen es una estudiante de dieciocho años que se enfrenta a un embarazo no deseado. Para encarar la soledad con la que vive su problema, escribe cartas a Querido Nadie -su hijo-. Leerlas es adentrarse en una pesadilla. Tras sopesar varias alternativas, Helen elige un camino nada fácil.

Una novela que engancha desde la primera página.



**Los crecientes dolores de Adrian Mole**

Sue Townsend

E. Destino / Barcelona / A partir de 12 años

Una familia de opereta llena de hilarantes sorpresas, los intentos frustrados de tener su primera relación sentimental, sus increíbles meteduras de pata en el colegio, la búsqueda de un sentido de la vida, los continuos fracasos en casi todas las actividades que realiza... forman el marco en que se desarrolla la vida del protagonista. Humor de calidad.



**El último trabajo del señor Luna**

César Mallorqui

Edebé / Barcelona / A partir de 14 años

Con esta novela de aventuras de ritmo trepidante, César Mallorqui ha sabido encajar perfectamente las piezas de un rompecabezas. Un joven superdotado intelectualmente, aunque demasiado vulnerable en el plano afectivo, se verá involucrado en un complicado plan de venganza orquestado por un poderoso narcotraficante boliviano de cocaína. Por las calles y barrios de Madrid se entrecruzarán las vidas de un asesino a sueldo, una emigrante latinoamericana y un adolescente.

Novela ganadora del Premio Edebé de Literatura Juvenil.



# Readscripción

¿Puede participar en la convocatoria de readscripción en Centro un Maestro que ha sido adscrito a un Colegio Rural Agrupado cuando éste ha sido creado por Orden de 19 de febrero de 1996 (B.O.M.E.C. del 4 de marzo)?



J.B.N. (Avila)

## Traslados

En el caso de aquellos maestros con derecho preferente, que además de los centros de la localidad opten por solicitar algún centro de la zona ¿pueden ser destinados a otros centros de la zona que no hayan solicitado?



A.M.F. (Zaragoza)

Los maestros con derecho preferente que, además de solicitar la localidad de la que les dimana el derecho, optan por solicitar otras localidades de la zona no tienen por qué solicitar toda la zona y, en consecuencia, no se les destinará a las localidades que no hayn solicitado.

Ahora bien, en la convocatoria de derecho preferente no se habla de centros sino de localidades, por lo que un maestro que por Derecho Preferente solicite la localidad de la que le dimana el derecho y un centro de otra localidad sí que puede ser destinado a cualquier centro de esta última localidad.

Si la norma primera punto 3 de la base 1 (Participantes) de la convocatoria de readscripción en centro establece que pueden participar en esta convocatoria los maestros, que como consecuencia de la adscripción aludida en el supuesto anterior y en la prevista en la Orden de 21 de junio de 1993, obtuvieron un puesto de trabajo para el que están habilitados y continúan en el mismo.

## De la ESO a Primaria

Una persona que, siendo maestra en excedencia por haber pasado al cuerpo de Secundaria, desea reincorporarse al cuerpo de origen (maestros) vía Concurso, ¿Tiene derecho preferente a centro, localidad y zona de donde fue suprimida en Primaria el 1-9-92? (El centro ya no existe, por lo que la localidad carece de centro), ¿qué puntuación tendría en el apartado A: centro desde el que participa?, ¿qué puntuación tendría como funcionario en el cuerpo?, ¿cómo le puntuarían los años de servicios en Secundaria?, ¿en qué apartado?



A l participar desde la excedencia voluntaria no tiene derecho preferente.

Por el apartado A sería de aplicación la norma octava de la base III "Prioridad en la adjudicación de vacantes en cada convocatoria" la cual dispone: "A fin de determinar los servicios a que se

refieren los apartados a) y b) del baremo, se considerará como centro desde el que se participa para aquellos que acuden sin destino definitivo como comprendidos en los supuestos del artículo 11.4 del Real Decreto 895/1989, de 14 de julio, el último servido con carácter definitivo, al que le acumularán, en su caso, los prestados provisionalmente con posterioridad en cualquier centro.

La puntuación como funcionario del Cuerpo sería desde el momento en que tomó posesión como funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros hasta que se le declaró excedente en el Citado Cuerpo.

Los años servidos en Secundaria no son baremables por ninguno de los apartados del concurso de traslados de Maestros.



J.I.H. (Burgos)



# Mulhacén (3.482 m.)

Comienzo recorrido: final de la pista asfaltada (3.161 m.)

Fin del recorrido: Idem

Cota máxima: Mulhacén (3.482 m.)

Desnivel: 482 metros

Epoca: Verano y cuando no haya nieve

Dificultad: Baja

Duración: 4h. 30'



Luis Turégano

**P**ara comenzar esta ruta el primer paso es subir hacia el Pico Veleta (3.398 m.) por la carretera más alta de Europa. Sólo comentar que salva un desnivel de 2.717 metros en 50 km.

Para acceder al lugar del inicio de nuestra marcha, no hará falta subir hasta el Veleta, tomaremos el desvío que hay poco antes de llegar a la cumbre que nos llevará hasta un collado donde se termina el asfalto y comienza la pista de tierra que baja hasta Capileira en plenas Alpujarras. Dejamos nuestro coche en un pequeño lugar, donde conviene llegar temprano ya que apenas hay sitio para aparcar. Nos encontramos a 3.161 metros de altura, con escasísima vegetación; los que no estén acostumbrados a estar en altura quizás lo noten, ésta es la única pega que podamos encontrar durante el recorrido, pero para la mayoría será un aliciente el poder pasar un día entero a más de 3.000 metros, ya que no es demasiado fácil conseguir en la península lugares que superen esta altitud y menos con tan poco esfuerzo.

El camino es suave y los 6 kilóme-

tros que hay hasta tomar la senda que nos deja en la cima del Mulhacén tiene un desnivel de 150 metros. Nada más tomar el camino encontramos la laguna de Aguas Verdes, la dejamos a un lado, dirigiéndonos hacia los Crestones de Río Seco que los pasaremos por una brecha que atraviesa el camino, probablemente ya nos hayamos encontrado alguna de las muchas cabras montesas que existen en la zona, así que a los que les guste la fotografía de animales aquí disfrutarán sacando unos buenos primeros planos. Continuamos nuestra marcha por la pista, una vez atravesada la brecha, lo primero que nos sorprenderá será el refugio Felix Méndez, muy bueno y además es vigilado, al lado de este refugio se encuentra la laguna de Río Seco y más adelante veremos alguna más pequeña; la pista

bordea el Cerro Boto, aunque si queremos evitar este rodeo veremos una pequeña senda a la izquierda del cerro que nos llevará hasta la laguna de la Caldera, aunque como no llevamos prisa no hace falta que ahorremos tiempo. Boredeamos el cerro y llegamos a la laguna que hemos nombrado anteriormente, con otro refugio en buen estado y en frente ya tendremos nuestro objetivo: el Mulhacén, con sus 3.482 metros, todo esto sin abandonar la pista. Desde aquí ya divisaremos la senda que sale a la izquierda de ésta y que nos llevará hacia la cima. Esta senda es la única "dificultad" que se nos plantea, ya que tendremos que salvar un desnivel de casi 400 metros y a esta altura es un esfuerzo superior, pero nada que no se arregle con descansos sucesivos para recuperar el resuello.

Tras 35 minutos de subida, nos encontraremos en la cima, algunos emplearán más tiempo en llegar. Una vez conseguido el objetivo nos sentiremos orgullosos de poder estar en la cima más alta de la península, a casi

3.500 metros de altura, nos haremos la foto típica en el Vértice Geodésico que hay en la cima y veremos un buen paisaje de alta montaña que suele sorprender por lo abrupto y solitario de los parajes que se divisan, conviene asomarse por todas partes y ver toda su inmensidad. Una vez hecho esto recuperaremos fuerzas comiéndonos un buen "bocata".

Para volver tomaremos la misma ruta por la que hemos venido; y veremos cómo cambian las luces y cómo varía el paisaje. Si por un casual hemos tenido la suerte de que alguien nos haya acercado en el coche hasta el collado y no sea necesario tener que volver a éste, la ruta de vuelta podría tener su fin en Trevélez y el recorrido sería bajar desde el Mulhacén a la Laguna Hondera de la cañada de las 7 lagunas, por el vertedero del río Culo de Perro y las Crestas de los Postreros y, siguiendo una alambrada, bajamos a la Acequia Gorda, Cortijos de Piedra Redonda y, desde aquí, a la Acequia Nueva y Trevélez, donde disfrutaremos de sus buenos jamones, ya que llegaremos con mucho hambre, lógicamente el recorrido aumentará su tiempo, pero merecerá la pena. No he querido extenderme en esta segunda opción ya que la mayoría de los marchadores volverán a recoger el coche, de todas formas. En los mapas del Instituto Geográfico Nacional o del Servicio Geográfico del Ejército se podrá seguir esta segunda ruta con las indicaciones citadas anteriormente. ■





# CUENTO DE VERANO



EL aire fresco de la mañana acariciaba mi rostro y me terminaba de despertar, hacía desaparecer de mi mente cualquier resto de somnolencia, a pesar de ser una hora temprana. El sol acababa de salir y parecía más limpio esa mañana. Caminaba por la acera cuando aún permanecía el frescor en las calles recién regadas, el olor a tierra mojada siempre me había proporcionado agradables sensaciones, me traía recuerdos lejanos de mi juventud y mi vida en el campo.



Antonio García

Q uedaba aún el último reguero de agua corriendo por las calles, observaba la humedad penetrando en los verdes jardines, las hierbas mantenían aún esa última gota cristalina que iluminada por los primeros rayos del sol propiciaban multitud de espejos transparentes ofreciendo un mundo de ensueño.

A pesar de la madrugada, el día amanecía alegre, el camino de mi casa a la empresa donde trabajaba era relativamente corto, un paseo cotidiano que apenas duraba veinte minutos, un rato de relajación en las primeras horas de la mañana que aprovechaba para hacer mis primeras reflexiones del día. Era una mañana de un día de julio, las calles estaban un poco más desiertas de lo habitual. Las personas con las que me cruzaba caminaban alegres, la gente iba contenta y sonriente al trabajo. Por las calles comenzaban a circular los primeros vehículos, la circulación era rápida, los atascos habían desaparecido prácticamente, los nuevos medios de transporte tanto colectivos como individuales hacían el tráfico más agradable y llevadero.

En mi cabeza comenzaban a aparecer los primeros análisis del último acuerdo alcanzado con la empresa. Era consecuencia de un Acuerdo General

que modernizaba y humanizaba las relaciones laborales: los trabajadores participaban en la gestión de las empresas con un porcentaje de miembros en los Consejos de Administración, participaban en el reparto de los beneficios, tenían un porcentaje de las acciones de la empresa, se habían buscado mecanismos que regulaban la competencia entre las empresas, había acuerdos de cooperación en investigación entre las del mismo ramo, se había adaptado la duración de la jornada en función de las necesidades de formación y de empleo reduciendo a insignificantes los porcentajes de paro, se había constituido un organismo para controlar y mejorar el medio ambiente que garantizaría la vida en este planeta...

Los empresarios se mostraban satisfechos porque sus responsabilidades eran ahora compartidas, las posibilidades de enfrentamiento y de conflictos eran casi nulas y la ilusión por el trabajo mejoraba la calidad del producto. La vida era más agradable para todos. Las satisfacciones que nos había producido el Acuerdo nos animaban a seguir trabajando con mayor ilusión y mayor creatividad en nuestro proyecto.

Recordaba por el camino el trabajo realizado por nuestro equipo. El monovolumen era nuestro último invento y estaba resultando un éxito sin precedentes, el automóvil, adaptado perfectamente a las dimensiones de un solo ocupante, había reducido su espacio al doble del volumen de una persona de dimensiones medias, la posibilidad de levantarlo en posición vertical sobre su frente delantero, reducía a un metro cuadrado el espacio necesario para su

aparcamiento. La utilización como fuente de energía de una pila solar de tamaño reducido, que se alimentaba en las estaciones solares y que dotaba al vehículo de autonomía para unos quinientos kilómetros, no contaminaba el ambiente y permitía una gran comodidad al usuario.

Una perfecta sincronía entre los sistemas de control de abordaje, los sistemas de radar situados en las vías públicas y del sistema antichoque permitían que dos vehículos al llegar a una determinada distancia se repelieran modificando sus trayectos, disminuyendo la velocidad y evitando el choque. La distancia de seguridad estaba en función de las velocidades de los vehículos, a mayor velocidad el ordenador de abordaje adelantaba el dispositivo de seguridad con tiempo suficiente para permitir la modificación de las trayectorias respectivas.

Ya comenzaba a pensar en poner alas al nuevo aparato, un diseño perfecto que permitiera volar al monovolumen. El vehículo comenzaría a elevarse, a coger altura, me imaginaba ya calculando las velocidades necesarias, les veía volar siguiendo los radares situados en las carreteras, en las avenidas, en las calles, en las autopistas. Estaba ya hallando la coordinación de las diferentes alturas en los cruces y las modificaciones necesarias que habría que introducir en el sistema de control de abordaje. Estaba discutiendo con el resto de los componentes del equipo, sentía la ilusión por el trabajo, disfrutaba, estaba a gusto... Cuando un escalofrío recorrió mi cuerpo.

Una fría caricia siento por mis piernas, el roce del agua me confunde por momentos, el ruido de una ola me despierta...

# Planificación y gestión de Instituciones de Formación

Coordinadores: **Joaquín Gairín Sallán** y **Adalberto Ferrández Arenaz**. Catedráticos de Universidad del Área de Didáctica y Organización Escolar.

Asesores Pedagógicos: **Pere Darder Vidal** y **Joaquín Gairín Sallán**. Con la colaboración de un experimentado equipo de profesionales de la Educación.

Hablar de Educación exige pensar, cada vez más, en con textos de Educación no Formal. De hecho se está configurando y sistematizando un campo de intervención interdisciplinar a partir de actuaciones formativas en el área social, cultural y económica.

«**Planificación y gestión de Instituciones de Formación**» es la única obra del mercado que ofrece recursos teóricos y prácticos para abordar la problemática que se presenta en la intervención educativa no formal: Educación para adultos, Educación para la participación social, Educación para el ocio y Educación y trabajo.

**P.V.P. 15.800 + 4% IVA.**

Libro de hojas cambiablos que se actualiza tres veces al año.

Suscripción: anual.

NOVEDAD EDITORIAL



Oferta de lanzamiento

14.200 Ptas. + 4% IVA

Validez de la oferta hasta el 31 de septiembre

SOLICITE INFORMACIÓN  
SIN COMPROMISO

## COLECCIÓN PRAXIS EDUCACIÓN:

- ◆ «Organización y gestión de centros educativos»
- ◆ «Estrategias e instrumentos para la gestión educativa»
- ◆ «Manual de legislación educativa. Estatal y autonómica»
- ◆ «Manual de orientación y tutoría»
- ◆ «Comunicación educativa y nuevas tecnologías»
- ◆ «Cuadernos de Pedagogía» (Publicación mensual)



**EDITORIAL PRAXIS, S.A.**

Vía Layetana, 30, 5.º - 08003 Barcelona Tel. (93) 295 57 00 - Fax (93) 295 57 01

## NUESTRAS DELEGACIONES:

DELEGACIÓN CATALUÑA - BALEARES: Vía Layetana 30 - 08003 BARCELONA ☎ (93) 310 46 11 - FAX (93) 310 67 98

DELEGACIÓN CENTRO: P.º Marqués de Zafra 39, 1.º B - 28028 MADRID ☎ (91) 361 16 80 - FAX (91) 726 15 20

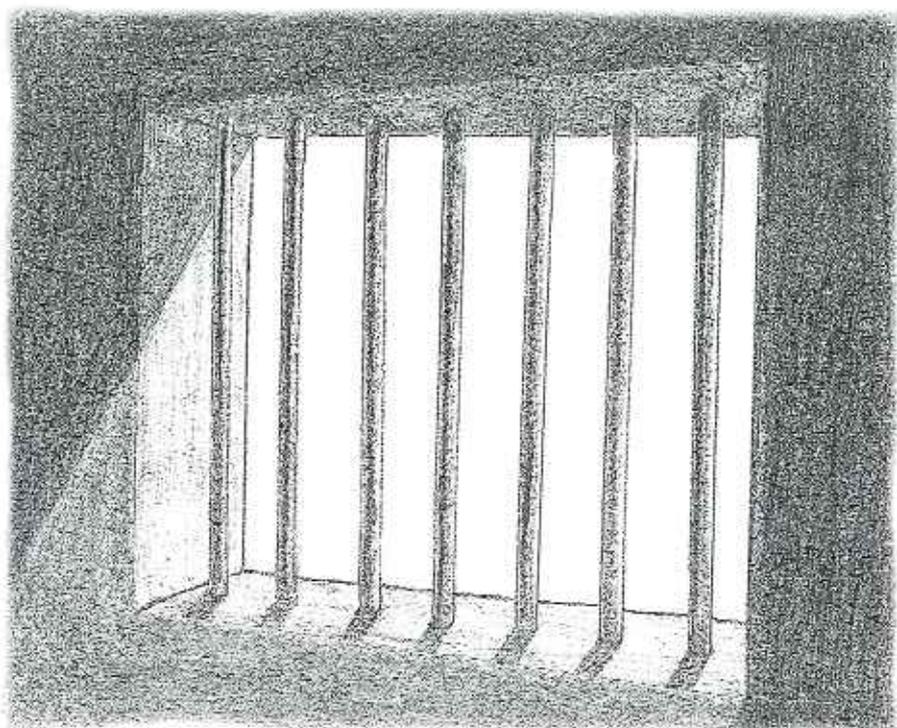
DELEGACIÓN LEVANTE: Pza. Mariano Benlliure 2, 2.º 4.º - 46002 VALENCIA ☎ (96) 352 42 88 - FAX (96) 351 81 89

DELEGACIÓN NOROESTE: Orzán 200, 2.º - 15003 LA CORUÑA ☎ (981) 20 06 66 - FAX (981) 22 27 36

DELEGACIÓN NORTE-ARAGÓN: Avda. Lehendakari Aguirre 11 - 48014 BILBAO ☎ (94) 476 44 39 - FAX (94) 476 40 89

DELEGACIÓN SUR: Avda. Constitución 50, bl. B, 1.º A - 18012 GRANADA ☎ (958) 28 58 46 - FAX (958) 28 53 62

# Este es el único cuadro que cuelga de muchas paredes.



Ayúdanos a defender los derechos humanos  
adquiriendo obras de prestigiosos artistas en  
unas condiciones irrepetibles.



38 x 56

**Rafael Alberti**

Aguafuerte, resina (3 planchas)  
Precio: 40.000 ptas.



38 x 56

**José Luis Verdes**

Aguafuerte, resina (3 planchas)  
Precio: 20.000 ptas.



38 x 56

**Rafael Canogar**

Resina (4 planchas)  
Precio: 35.000 ptas.



37,5 x 75

**Jaume Plensa**

Plancha en negativo (1 plancha)  
Precio: 25.000 ptas.

Si estás interesado en adquirir una o varias  
de estas obras, llámanos. Con toda libertad.

**Tlfno. (91) 531 25 09**



**Amnistía  
Internacional**  
Sección Española