

CC.OO.

**NÚM. 189
ENERO 1998**

Trabajadora/es de la Enseñanza • Treballador/es de L'ensenyament • Trabalhadora/es do Ensino
Irakaskuntzako Langileak • Trabajadora/es de la Enseñanza • Treballadors/as de l'Arnostranza

Calidad de la Enseñanza

**Bakeaz:
Educar en la reinvención
de la solidaridad**

Regala solidaridad

1997 año europeo
contra el racismo
mismos derechos
tu-yo con los

Música contra el racismo

CC.OO. ha logrado reunir múltiples voces y estilos musicales, prestados desinteresadamente a favor de la tolerancia y contra el racismo y la xenofobia:

Víctor y Ana, Carlos Cano, Loquillo, Manolo Tena, Sabina, Aute, Gabinete Caligari, Enrique Morente, J. Krahe, Celtas Cortos, Serrat, Ella Baila Sola, Miguel Ríos, Ismael Serrano, Rosendo, Rosana, Raimundo Amador y otros, dan vida a 26 temas que recoge este doble CD, sencillamente único.



¡pídelo en tu sindicato!

Mayor información en la Secretaría Confederal de Migraciones
(9 1 - 3 0 8 3 3 8 7)

DIRECCION

José Benito Nieto

CONSEJO DE REDACCION

Fernando Lezcano, 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^a 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, Francisco Espadas, Emilia Martínez, Blanca Gómez, Eloisa Carbayo, Cándido Cortés y Concha Boyer

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: 540 92 06. 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 Suchill, 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.



Breves 4



CALIDAD

Editorial:	6
El debate sobre la calidad.....	6
Escuela segregadora y escuela democrática	7
<i>Pedro M^a Uruñuela Nájera</i>	7
Curriculum y diversidad	11
<i>Juan Manuel Moreno Olmedilla</i>	11
Autonomía y organización	14
<i>Juan M. Escudero</i>	14
Educación universitaria y mundo laboral	17
<i>José Manuel García Vázquez</i>	17
Preparación para la vida activa	35
<i>Xavier Farriols</i>	35
La evaluación de la Enseñanza Universitaria	38
<i>Manuel Barbancho Medina</i>	38

El Tema del mes ha sido coordinado por:
Concha Boyer



OPINION

La Educación Física	41
<i>Edmundo Loza Olave</i>	41
Calidad educativa en el exterior.....	44



LIBROS 46

AREA PUBLICA

El Estatuto y la negociación sindical	48
<i>Mar Fernández y José Valverde</i>	48



JURIDICA

La OIT da la razón a CCOO	49
---------------------------------	----

SONRIETE

El malestar	50
<i>Paco Ariza</i>	50

PAGINAS CENTRALES COLECCIONABLES

Cuadernos Bakeaz

Educar en la reinención de la Solidaridad.
Luis Alfonso Aranguren Gonzalo.



Contra el Paro, cita en Luxemburgo

Han tenido que llegar a la presidencia de Gobierno de Francia, Italia y Gran Bretaña gobiernos progresistas o de izquierdas para que la Unión Europea se plantee convocar una cumbre de Jefes de Gobierno Europeos para avanzar medidas que luchen contra el paro.

Conocidas las fechas en las que se iba a desarrollar dicha reunión, la Confederación Europea de Sindicatos (CES) propuso a todos los Sindicatos de trabajadores y trabajadoras de los 15 países de la Unión la celebración de una magna manifestación.

El Pasado día 20 de Noviembre se celebró esta manifestación en la capital del pequeño ducado luxemburgués, con el fin de exigir soluciones eficaces al mayor problema con el que se encuentra Europa: El desempleo.

Bajo el lema de *más de 18 millones de personas se encuentran en paro*, se dieron cita más de 25.000 ciudadanos y ciudadanas europeos en la capital del estado más pequeño de la U.E. para comprometer la actitud de los

representantes de la soberanía popular de todos y cada uno de los países. Los manifestantes provenían de todos los puntos de Europa, aunque mayoritariamente eran de Holanda, Bélgica, Francia y Alemania, sin duda por ser los países más cercanos al punto de cita.

La lastima es que, aunque los compromisos entre los diversos jefes de gobierno no fueron muchos, haya tenido que ser el Sr. Aznar, jefe del gabinete español, el único que se haya desligado, evitando cualquier tipo de compromiso, aunque ahora anuncia a bombo y platillo que en 6 meses intentará cerrar un acuerdo con los agentes sociales de nuestro país.



El problema de fondo es que hay Gobiernos, el presidido por Aznar a la cabeza, que consideran que la creación de empleo sólo lo puede resolver el mercado y esperan que el crecimiento económico baste para reducir nuestra alta tasa de paro. Vaya error que cometen; o a lo peor no lo cometen, pues conocen muy bien que la única solución pasa por trabajar menos cada uno para trabajar todas y todos, pero que esta decisión -avanzada en Francia, por ejemplo- es costosa para el empresario y ellos no van a comprometer a este *insigne* grupo social.

Deberemos unir nuestras fuerzas para avanzar en conseguir una jornada más reducida. El ejemplo del pasado nos sirve: Hace 60 años, y también Francia fue la pionera, se empezó a conseguir de forma generalizada la jornada de 8 horas diarias y el mundo no sólo no se hundió sino que mejoró sensiblemente. Ahora en vez de 8, un máximo de 6, podría ser una buena jornada.

El Personal Docente e Investigador de las Universidades tuvo que movilizarse

El equipo ministerial de la Sr. Aguirre, el pasado 10 de Noviembre, consensuó con los Rectores Universitarios un documento de conclusiones que la ministra jaleo triunfalmente en todos los foros donde pudo; pero la realidad es tozuda y el documento tan sólo establece unas expectativas que deben desarrollarse. Desde CCOO lucharemos para que dicho desarrollo sea de forma positiva y no se tuerza para resultar contraproducentes, sobre todo en el referente al Profesorado no numerario. Se ha arrancado el reconocimiento de que este asunto no es simplemente un problema laboral y que deben crearse nuevas figuras contractuales.

Estos reconocimientos chocan con la nula referencia al costo económico de la operación, ni con la mas mínima programación sobre futuras plazas numerarias.

Ante esta situación la Federación de Enseñanza de CCOO alertó de la posible trampa que podía presentarse, cual es la legalización y perpetuación de la actual vía muerta hacia la marginación de muchos (más de 25.000) de los actuales profesores y profesoras que trabajan en nuestras Universidades. Otro tanto podemos decir sobre el profesorado numerario, pues la Administración ha renunciado a estructurar una auténtica carrera docente como demandamos la mayoría de los afectados.

Ante los problemas planteados, con la convocatoria de CCOO y UGT, la mayoría del colectivo afectado realizó movilizaciones a finales de noviembre y en los primeros días del actual mes, ya que todo el mundo era consciente que los resultados del actual proceso difícilmente serán revisados a corto plazo.

Esperemos que ahora, tanto los equipos rectorales como el propio MEC, entiendan que hay que solucionar los problemas y aboguen por salidas reales que puedan pactar con los sindicatos representativos. ¡Ah!, y con todo esto, CSIF de veraneo.





CONTRA LA PENURIA ECONÓMICA, 80.000 universitarios alemanes en huelga

El parlamento alemán quiere votar, en este gélido diciembre, la reforma del sistema educativo universitario, para recortar los presupuestos de las diversas universidades que, por tener, tienen las aulas llenas a rebosar de personas ávidas de saber. El Gobierno germano ha introducido una tasa de matrícula que realmente resulta inadmisibles desde la perspectiva estudiantil, y ha rechazado tanto la petición de un aumento de 400 millones de marcos en el presupuesto educativo, solicitados por el SPD, como la propuesta Verde de abandonar la fabricación del Eurocaza y dedicar ese dinero a la educación.

Los primeros brotes de protesta surgieron en el Estado Federado de Hesse cuando a 600 estudiantes, que aspiraban a participar en un seminario de la Facultad de Pedagogía, se les comunicó que sólo había 100 plazas, y que la universidad, detectado el overbooking, seleccionaba a los solicitantes al estilo americano.

La llama se extendió por todo el país, llegando a más de 20 Universidades y 80.000 estudiantes, pues se adivina el intento de restringir la cantidad de personas que puedan acceder a la Universidad, ya que se la tilda de fábrica de parados. Ante la situación planteada, hasta el propio presidente de la asociación de rectores ha tenido que salir a la palestra y culpar abiertamente a los estados federados de la penuria económica que sufren estos centros del saber.

Calamity Jane, una señora imposible

Si fuera cierto lo que se rumorea por los mentideros, podría tener algún tipo de explicación; de no ser así -que no persiga una entrada en el libro de los récords-, no es comprensible que doña Esperanza, en 18 meses que lleva al frente de un Ministerio tan importante, haya llenado de despropósitos sus actuaciones. Los inicios fueron de anécdota, chascarrillos, dicen en mi pueblo: llamar a la ESO, Educación Superior Obligatoria, felicitar al responsable de la admisión del alumnado de una universidad madrileña, por lo bien señalizadas que estaban las entradas viarias, hablar de la escritora portuguesa Sara Mago, tener que obligar al mismo Monarca a hacerle de telefonista en la inauguración del Curso académico... A mediados del curso pasado tuvo que enfrentarse a la mayoría de la comunidad educativa por sus ataques sistemáticos a la Escuela Pública, aprobando subvenciones y conciertos a centros privados que nunca deberían haberse hecho, ya que rompían el equilibrio entre redes, siendo centros de élite en muchos casos.

Se la tuvo que contestar en la calle -el 17 de Mayo, más de 70.000 voces la mandaron el primer aviso- y también en los despachos, y más de 17 organizaciones sociales del mundo de la Enseñanza

debieron suscribir una declaración donde se la daba el segundo. En ambos casos se quiso subir al carro de las personas que censuraban sus actitudes, pero sus actitudes la traicionan y ahora, como tercer acto, nos presenta un proyecto de decreto de sacralización de la historia, de Santiago Matamoros y cierra España, que no hace sino desconocer ésta.

Apuesta por las clases magistrales y la memorización de los datos, así podrán existir clases de 40 alumnos por docente, olvida el fomento de las capacidades del alumnado para que aprendan por sí mismos, el desarrollo de la autonomía de los centros... y que si se imparten más contenidos con los mismos tiempos, a costa de quien o de que se hace, pues ya se sabe que el que mucho abarca, poco aprieta. Y no es ejemplo a seguir el suyo que desconoce que España es un país donde las competencias educativas son compartidas, que todavía no existe ni una promoción de alumnado de la actual Reforma, que hace años ya existían libros donde algunos académicos recogían las barbaridades expuestas por los bachilleres que realizaban la selectividad.

Mucho debe cambiar esta Ministra.

Aguirre, otro frente que se vuelve en contra

La ministra liberal del gobierno Aznar, responsable de la cartera de Educación, tiró la primera piedra y abrió un hueco en la pared, ¿por que no se pueden hacer rebajas en los libros de texto en una sociedad de mercado, pensó ella?, y planteó la posibilidad de autorizar descuentos de hasta el 25% del precio.

Se olvidó que en nuestra Europa, en la queremos integrarnos, todo el material escolar que se utiliza en la enseñanza obligatoria los surte la Administración, por lo menos en sus centros.

No tardaron los libreros en recordárselo, así como anunciarla que con las iniciativas que toma, pueden desaparecer la mitad de las librerías. Y eso que también es Ministra de Cultura.

¿Será un disfraz?

Si existe una persona que tenga más polémicas abiertas esta es, sin duda, nuestra ministra Aguirre. Es por ello por lo que cualquier observador ocasional puede pensar que el programa *El Debate de la Primera* de TVE es presentado por D^a Esperanza. Sale a polémica por programa.

El sumum llega cuando en un programa se cuestiona la democracia y se magnifica la obra de un dictador, y en el programa siguiente vemos cómo el moderador del programa observa impávidamente cómo un sector del público abuchea a un catedrático de historia por recitar un fragmento de la Oda a España, en la lengua que se escribió: el catalán.

Claro que hablando de historia unitaria, parece ser que tanto el señor Herrero como la Sr^a Aguirre están de acuerdo en desconocer y minusvalorar partes de nuestra tierra, y eso que su jefe Aznar habla catalán en pequeños círculos, que si no.



EL DEBATE SOBRE LA CALIDAD

Últimamente el debate sobre la calidad está en el candelero. El gobierno, desde el comienzo de su mandato, ha enarbolado la bandera de la calidad como justificación de las reformas que pretende introducir en la gestión de los servicios públicos básicos. Y es que el contexto social y económico es susceptible de instrumentalización en este sentido.



La desregulación del mercado como condición de posibilidad del crecimiento económico y social, hace emerger la calidad como tarjeta de presentación de productos y servicios. Ésta aparece como consecuencia natural del libre juego del mercado. El profundo calado de estos mensajes en los ciudadanos, en una sociedad de la información como lo es la nuestra, genera la lucha de las empresas por la obtención del reconocimiento de calidad de sus productos y servicios a través de todo tipo de premios o certificados. En este contexto, no nos puede sorprender la tendencia a la deslegitimación de la función del Estado como garante del bienestar del ciudadano. De la ecuación entre compe-

tencia y calidad deriva la incompetencia —en el sentido de falta de calidad— de los servicios públicos al no estar regulados por las leyes del mercado.

Sin embargo, ningún fenómeno social se presenta absolutamente carente de fisuras. Paradójicamente, el desprestigio de los servicios públicos convive con la vigencia de ciertos valores comúnmente aceptados y la concepción del Estado como garante de su efectividad. La solidaridad, la protección contra el desempleo, la igualdad de oportunidades constituyen objetivos irrenunciables que demandan una cobertura estatal eficaz y de calidad.

Urge, por tanto, abrir un debate sobre el problema de la calidad que, desde esta perspectiva, se encuentra atravesado por la paradoja que acabamos de expresar. Sin embargo, no parece que los poderes públicos estén decididos a iniciarlo. El poder de encantamiento de la palabra ha hurtado la reflexión y clarificación del concepto. El mero hecho de tener como objetivo mejorar la calidad pretende legitimar las reformas iniciadas.

Por el contrario, nunca como ahora se hace necesario clarificar qué entendemos por servicio educativo de calidad. Esta clarificación, contra lo que parecen opinar nuestros gobernantes, no es una mera cuestión técnica sino que apunta, irremediamente hacia los valores que hayamos optado por defender.

Nuestra preocupación, repetida-

mente demostrada, por un servicio educativo de calidad, compensador de las desigualdades y generador de una mayor equidad social nos ha llevado, en esta ocasión, a elegir este tema como eje vertebrador de la 1ª Escuela de Verano que la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras celebró en el pasado mes de Julio en Santiago de Compostela.

Si partimos de la definición formal de la calidad como aquella cualidad de los objetos o de los servicios que alcanzan satisfactoriamente los fines para los que fueron creados y teniendo en cuenta los objetivos a los que acabamos de aludir, intentamos en la Escuela hacer un recorrido por los distintos indicadores de un servicio educativo de calidad.

Lejos de limitarnos al positivismo selectivo de los resultados obtenidos por los alumnos, hemos intentando reflexionar sobre los factores que, desde nuestros parámetros, indican en ella: comprensividad, diversidad, autonomía de los centros, formación profesional adecuada al mercado laboral, evaluación, servicios complementarios compensadores de las desigualdades, perfil de los profesionales de la enseñanza, etc.

La extensión y variedad de las intervenciones nos impiden publicarlas todas en este monográfico por lo que las que no vean la luz en este número, se publicarán en otros sucesivos. Pretendemos con ello ofrecer una aproximación de lo ocurrido en Julio, la riqueza de las ponencias y de los debates que éstas suscitaron quedó inevitablemente en Santiago y en las conciencias de quienes asistimos.

REFLEXIONES EN TORNO A LA ESCUELA DE CALIDAD

Escuela segregadora y escuela democrática



Pedro M^o Uruñuela Nájera.
Inspector del MEC.

El tema de la calidad es un tema de moda; se ha convertido en un tema omnipresente, que incluso pretende sustituir a otros temas clásicos en la reflexión educativa; se ha llegado a plantear que la discusión actual ya no versa sobre escuela pública/escuela privada, sino sobre la calidad de la escuela, con independencia de su titularidad o forma de administración.

Evidentemente, el tema resulta atractivo y preocupante para todos los sectores de la comunidad educativa; sin ningún escrúpulo, la actual Administración educativa la ha convertido en su principal seña de identidad, ignorando en este planteamiento a numerosos colectivos que en los últimos años se han destacado por su lucha a favor de la calidad en la educación.

Pero la realidad es tozuda, y los hechos acaban situando a todos en su verdadera posición; la propia Administración, a través de sus actuaciones, demuestra en la práctica su concepto de calidad, y, lo que es más importante, hace que, a través del tema de calidad, aparezca de nuevo la discusión sobre el modelo que subyace detrás de sus planteamientos, recuperando nuevamente la discusión sobre la escuela pública/escuela privada y su función en nuestra sociedad: ¿el desarrollo del modelo de calidad favorece la lucha contra la desigualdad o, por el contrario, lleva hacia escuelas segregadoras y discriminatorias?, ¿aumentan las diferencias con estos planteamientos?

El tema y la discusión sobre la calidad no han aparecido simplemente por una moda pasajera, sino que responden a necesidades sociales muy profundas: la reacción social a la era del desarrollo y a las expectativas creadas en la misma; el relativo fracaso de las reformas emprendidas, poniendo en tela de juicio a los profesores; la aparición de nuevas demandas sociales hacia al escuela desde la economía y el desarrollo social; la revitalización del papel de las escuelas; en definitiva, un nuevo contexto que hace que no podamos quedarnos al margen de la discusión sobre la calidad y los modelos que subyacen detrás de la misma.

¿Qué es calidad?

A pesar de ser una de las palabras más utilizadas hoy en día, tras su aparente univocidad es fácil descubrir diversos significados; calidad es una palabra claramente polisémica, un concepto relativo que tiene que ser definido desde una perspectiva multidimensional; el concepto de calidad se mueve entre una percepción objetiva, establecida por una serie de normas y criterios que debe cumplir una determinada prestación, y la percepción subjetiva del usuario, desarrollada a partir de sus propias necesidades y la aptitud para satisfacerlas que demuestre dicho servicio; en función de la dimensión que se haya considerado más importante, tendremos un concepto u otro de calidad, y, por tanto, unas consecuencias,

segregadoras o integradoras, completamente diferentes. Un recorrido por las principales definiciones nos dará idea de sus consecuencias:

- Calidad entendida como *excelencia* (*areté*), o desarrollo de su propia función hasta la perfección.
- Diversos significados en el lenguaje ordinario (**Garvin** y otros):
 - calidad como *excepción*: cumplimiento de determinados *standard*; un Mercedes será de mayor calidad que un utilitario; profundamente discriminatorio aplicado a la escuela.
 - calidad como *perfección*, consistencia de las cosas bien hechas, de los resultados; los Centros se valorarán por los resultados de sus alumnos, sin tener en cuenta ningún otro factor; muy discriminatorio.
 - calidad como *adecuación a propósitos*: definición funcional, un Centro será valorado por su proyecto educativo.
 - calidad como *producto económico*: vinculado al precio que supone un servicio, eficiencia y ahorro; muy discriminatorio para los centros.
 - calidad como *transformación y cambio*: basado en la evaluación y mejora a nivel institucional, de consecuencias muy favorables para los Centros.
- El movimiento de *escuelas eficaces*: atención a aquellos factores de funcio-

namiento de los Centros, que hacen que unos sean eficaces y otros no consigan de la misma forma sus objetivos: proyecto común, trabajo en equipo, participación de los padres, clima de trabajo y disciplina, etc.

d) OCDE: la calidad se definirá por la respuesta a varias preguntas:

- ¿quién pregunta? distinto significado para un político, un padre, un académico, etc.

- calidad, ¿para qué? ¿Cuáles son los fines, objetivos y metas de la calidad?

- calidad, ¿de qué? ¿De resultados, de recursos, de procesos?

- calidad, ¿para quién? ¿Quiénes son sus destinatarios?, ¿los mejores, los de logros más bajos?

e) Wilson: calidad es sinónimo de capacidad de adaptación a las situaciones diferentes de los alumnos; esto exige, para no caer en demagogias, recursos adecuados.

f) Mortimore: calidad como valor añadido; es necesario tener en cuenta el contexto desde el que se parte, sí como los logros intelectuales, sociales, morales y emocionales que se consiguen.

g) El Movimiento de Calidad Total (TQM): La educación es un servicio, y éste debe organizarse conforme a los principios de la calidad en los servicios: orientación al cliente, gestión de procesos, trabajo en equipo, mejora continua, gestión con datos, liderazgo y eliminación del despilfarro.

A partir de estos principios surgirán diferentes aplicaciones prácticas a los Centros, entre las que merece la pena destacar las propias del Modelo Europeo de Calidad Total o el Ciclo de Deming para la calidad: Planifica, Actúa, Controla, Modifica.

El modelo neoliberal de calidad

La preocupación por el tema de calidad es inseparable del auge que, a lo largo de la década de los 80, conoce el neoliberalismo en la economía y su aplicación a todos los ámbitos de la vida colectiva; basado en el compromiso con el *laissez faire*, con el libre mercado, aboga por la reducción del intervencionismo del Estado ya que por la propia naturaleza de la vida económica todo funciona a la perfección sin que el Estado tenga que intervenir; cuestiona el Estado de Bienestar proponiendo su desmantelamiento o reestructuración, disminuyendo las prestaciones sociales, todo ello conforme lo que determinan las leyes del mercado.

Desde el punto de vista de la educación, el desarrollo del Estado de Bienestar se había caracterizado por la consolidación del sistema de educación de masas, con la promulgación de leyes favorecedoras de la educación básica y obligatoria, consiguiéndose altas tasas de escolarización obligatoria; esto supuso el desarrollo de una administración educativa central con una gran burocracia para el reparto de los recursos e, igualmente, el desarrollo de muchos programas más allá de la educación básica, programas de educación para la ciudadanía.

Todos estos planteamientos son criticados desde el neoliberalismo, dentro del marco general de crítica al modelo de Estado de Bienestar; en educación, y siguiendo a López Rupérez (1994), las críticas al modelo y las alternativas propuestas, dentro del modelo de calidad, pueden resumirse en 6 propuestas:

1) *La privatización*. Lo público se encuentra desprestigiado, se considera ineficiente por su rigidez y su protección frente a la competencia del mercado; la solución pasa por la privatización, y en educación, por la instauración de un modelo de financiación pública y gestión privada, implantando los procedimientos de gestión que han demostrado su eficacia en el sector privado.

2) *La orientación al cliente*. La calidad se obtiene cuando se logra satisfacer las necesidades del cliente y sus expectativas razonables; esto supone abrir los Centros a las leyes del mercado y al principio de libre elección por parte de los clientes; para ello se modifica la normativa de admisión de alumnos y se proponen otras medidas como la del *cheque escolar*; los Centros se consideran pequeñas unidades de producción y venta de servicios que tienen que competir entre sí para conseguir una alta cuota de mercado.

3) *El impacto en la sociedad*. Para conseguir más clientes, el Centro tratará de aumentar y ampliar su círculo de influencia desde el entorno más próximo hasta el ámbito más remoto; de ahí la necesidad del marketing, de desarrollar campañas publicitarias que den a conocer mejor el Centro, utilizando adecuadamente los medios de comunicación, difundiendo folletos y material propagandístico y cuidando las relaciones públicas.

4) *Cambio en la cultura de los Centros*. Los cambios propuestos chocan con la forma en que se hacen las cosas en los Centros y es necesario modificar sus valores y normas; eso puede exigir determinadas acciones como la redefini-

ción de la figura del profesor, la modificación del sistema de recompensas, una redefinición de los criterios de selección y promoción del personal o una nueva política de difusión de los éxitos conseguidos por individuos, equipos y centros, entre otras.

5) *Cambios en la estructuras y en la organización*, de manera que apoyen el cambio cultural preconizado; las medidas son ya conocidas: simular el papel del mercado, establecer una competencia entre centros, puesta en marcha de procedimientos de valoración de la opinión del cliente, introducción de esquemas de gestión de calidad, etc.; de esta forma, los Centros superarán la situación de caos organizado, de ambigüedad de objetivos que los caracteriza.

6) *Nueva forma de gestión de los recursos humanos*. Es necesario reformar el procedimiento de selección y de consolidación del puesto de trabajo, haciendo que la concesión en firme del puesto sea tan difícil como su pérdida (?); es necesario revisar asimismo todo el sistema de formación, el de reconocimientos y recompensas, de manera que no se trate a todos de manera igualadora por debajo.

Resumiendo las principales características de la propuesta neoliberal, habría que destacar la introducción de la competencia entre los Centros por su cuota de mercado, la consideración de los ciudadanos como clientes que compran el servicio educativo e un mercado competitivo y la consideración de las escuelas como unidades de producción que ofrecen el valor de sus servicios sometidos al control de calidad; las consecuencias de estos planteamientos son previsibles.



Escuela pública e Integradora: calidad para todos

¿Qué pensar del concepto neoliberal de calidad y, por tanto, del modelo neoliberal de escuela? ¿son compatibles la competitividad, la privatización, la orientación al cliente, etc., con las características que debe tener la escuela pública? ¿son compatibles ambos modelos?

Al hablar de escuela pública no se está hablando de escuela estatal ni fijándose únicamente en la titularidad de la misma, sino que se está definiendo un modelo de escuela caracterizada por tres elementos: ser una escuela abierta por principio a todos; ser una escuela que cree en la igualdad de todos sus participantes y ser una escuela en la que el razonamiento es el medio básico de comunicación (Sotelo, Ig., 1996).

A través de la escuela pública se garantiza el derecho de todos a la educación, sin que tenga cabida ningún tipo de exclusión; supone un proyecto de vertebración social desde una perspectiva solidaria y fomenta un modelo de ciudadanía libre, pluralista y tolerante, sin ningún tipo de confesionalismo; representa también un modelo de escuela comprometida con la comunidad, más allá de enfoques puramente instructivos o reduccionistas. Hoy más que nunca es preciso reforzar la opción por la escuela pública y el modelo de calidad que representa, defendiendo las funciones que cumple con los más débiles y los valores que representa.

Desde este punto de vista, es necesario reconocer aportaciones positivas desde los variados movimientos a favor de la calidad; entre las aportaciones más importantes hay que destacar:

- Haber puesto el énfasis y trasladado el punto principal de la discusión a aspectos cualitativos y no sólo cuantitativos, que habían dominado la discusión en tiempos pasados.
- El énfasis puesto en los objetivos y los resultados alcanzados por la escuela.
- Haber destacado la importancia de la cultura escolar, de los valores, principios y normas de un Centro, y haber vinculado la motivación y los logros de los alumnos con la cultura y clima propios de cada escuela.
- El esfuerzo realizado por repensar la escuela y, en concreto, la investigación de los factores decisivos para la eficacia de los Centros: ¿qué constituye una escuela de calidad educativa?, ¿qué esperan padres y alumnos de las escuelas hoy en día?
- Haber señalado el papel facilitador y

no impositivo, así como el compromiso que debe tener la Administración con la escuela.

- El enfoque sistémico y emergente del concepto de calidad, de defensa de la complejidad frente a otras posturas reduccionistas.

Pero, junto a estos aspectos claramente positivos, aparecen otros aspectos que merece la pena discutir y que cuestionan el modelo de escuela que suya bajo los planteamientos neoliberales de calidad; en síntesis, éstas serían las principales preguntas a plantearse:

- El modelo de calidad, ¿una receta?, ¿un catecismo?, ¿un marco de trabajo adecuado?
- ¿No se corre el riesgo de reduccionismo, limitando la eficacia a la instrucción y el aprendizaje y olvidando otros aspectos importantes de la educación?
- ¿Son compatibles, y cómo, la eficacia y la igualdad de oportunidades?
- Igualmente, ¿es compatible, y cómo, el modelo de calidad neoliberal y la atención a la diversidad del alumnado, especialmente de los que tienen necesidades educativas especiales, los que pertenecen a minorías étnicas, etc.?
- El énfasis en los resultados y en la orientación al cliente, ¿no corre el riesgo de caer en el clientelismo?
- De acuerdo con la necesidad de un clima adecuado de orden y disciplina, pero, ¿de qué tipo?, con qué valores?
- La jerarquía y clasificación de Centros y la puesta en marcha de la competitividad entre ellos, ¿no lleva necesariamente a un círculo vicioso (mejores resultados, más recursos, y por tanto otra vez mejores resultados... peores resultados, menos recursos y por tanto otra vez peores resultados...)?, ¿no se estará condenando al Estado a ser titular y financiar las escuelas consideradas de baja calidad? Además, ¿es que todos los Centros parten en igualdad de condiciones?
- La disminución del número de alumnos, ¿es un hecho o una ideología?, ¿no hay otras alternativas diferentes a la competitividad para conseguir clientes, como, por ejemplo, una disminución del número de alumnos, incremento de profesorado de apoyo, etc., ¿dónde queda la planificación del sistema educativo?
- ¿Qué tipo de evaluación implica el modelo basado en la eficacia?, ¿no se estará entendiendo la eficacia como una perpetuación de las actuales prácticas escolares, frente a otros modelos y cambios propuestos?
- En un servicio como el educativo, que satisface un derecho fundamental, ¿es



aplicable el criterio de coste-beneficio?, ¿o más bien hay que considerar otros, como el de coste-impacto en la sociedad?

- ¿No se debe tener en cuenta el carácter socialmente condicionado de las expectativas de los clientes, y la influencia de modas u otros elementos irracionales en dichas expectativas?
- A pesar del aparente énfasis puesto en el cliente, ¿no se está produciendo, de hecho, una limitación en los derechos y funciones del mismo? Un cliente se limita a comprar un determinado servicio, manifestar su descontento si éste se produce y cambiar de proveedor si no queda satisfecho, y todo ello de manera individual. ¿No es más rico y potencia más sus derechos la idea de ciudadano, miembro de una comunidad escolar, con derecho no sólo al consumo, sino también a la participación en la definición, organización y gestión de la enseñanza que ofrece el Centro?

Hacia un modelo público de calidad

Dada la facilidad con que el tema de la calidad cala entre los ciudadanos, y lo atractivo que resulta para muchas personas, no es suficiente criticar el modelo neoliberal, sino que es preciso elaborar una alternativa y un modelo público de calidad, que pueda ser operativo en los Centros.

Como en todo modelo, es preciso hacer explícitos los valores sobre los que se asienta, que, en el caso del modelo público de calidad, pueden ser los siguientes:

- Frente a privatización, servicio público

y defensa de lo público, como única forma de garantizar el efectivo derecho a la educación a todos los ciudadanos.

- Frente a mercado, comunidad escolar, superando los reduccionismos que implica el concepto de cliente.
- Frente a clientes, *participación*, no sólo en lo periférico, sino también en el núcleo fundamental de la gestión y organización, la recogida de opinión y la corresponsabilidad en la ejecución.
- Frente a competitividad, *planificación*, para garantizar la eficiencia y los recursos necesarios y adecuados, compensando las desigualdades de origen.
- Frente a reduccionismos, *integración y globalización*, planteándose intencionalmente el desarrollo de todos los valores.
- Frente a productividad escolar, *educación integral*, recuperando el modelo ético de educación.
- Frente a empresarialización, *autonomía y gestión participativa y democrática*.
- Frente a propuestas empresariales de mejora, *cultura de la evaluación*, aprovechando las múltiples experiencias de reflexión e innovación que se han planteado desde hace mucho tiempo en la escuela.
- Frente a escuela segregadora, *escuela democrática*.

Teniendo en cuenta estos valores como referencia, es posible establecer una serie de criterios de calidad, que permitan poder evaluar y desarrollar algunos de los valores más característicos del modelo público de calidad:

- *Calidad para todos*: sin exclusión ni selección, con apertura a todas las personas.
- *Enseñanza comprensiva*: ofreciendo a todos los alumnos de una misma edad la misma oportunidad de aprendizaje, sin elecciones prematuras que supongan una segregación de hecho entre los alumnos.
- *Atención a la diversidad*: como complemento inseparable de la comprensividad, con atención a las características y diferencias que presentan los alumnos.
- *Alto grado de autonomía*: sin la que resultan imposibles la enseñanza comprensiva y la atención a la diversidad.
- *La participación*: factor educativo por sí mismo, no puede quedarse en lo periférico y burocrático.
- *La satisfacción del alumnado* a lo largo del proceso educativo.
- *La aportación al desarrollo integral del individuo*: complemento necesario de la anterior.

- *La eficaz transmisión de conocimientos* teóricos y prácticos, junto a la preservación de la herencia cultural.

- *La aportación a la lucha contra las desigualdades*, y, de manera especial, las que tienen su origen en la discriminación por razón de sexo.

Además de los valores y de los criterios e indicadores de calidad, hay que tener en cuenta los factores que inciden en los Centros, a través de los cuales se desarrollan y alcanzan altos niveles de calidad:

- *El curriculum*, y el modo en que es definido, aplicado y evaluado en los Centros.
- *La dirección* de los Centros, reforzando el carácter participativo y dinamizador de la misma frente a otras exigencias puramente burocráticas.
- *La organización* de los Centros, reforzando las nuevas estructuras de coordinación y potenciando el trabajo en equipo y la consecución de objetivos colectivamente adoptados.
- *Recursos* adecuados, superando actitudes voluntaristas, garantizando a todos los Centros que pueden contar con ellos, más allá de criterios puramente economicistas.
- *El profesorado*, ya que su competencia y dedicación son requisitos previos y vitales para una educación de calidad;

luchando contra el descontento actualmente existente, garantizando una adecuada formación continua y desarrollando el modelo del profesional reflexivo.

- Desarrollo de una *cultura de evaluación*, que abarque no sólo a los alumnos, sino a todos los colectivos, procesos y resultados que tienen lugar en la escuela.

Muchas de estas reflexiones deben ser discutidas, ampliadas y mejoradas, de manera que se constituyan en una alternativa válida al modelo neoliberal, de manera que pueda lograrse el pleno desarrollo de la escuela democrática y participativa, alejada del modelo de escuela segregadora y excluyente, consecuencia inevitable de las tesis neoliberales.

Al igual que ha sucedido en la economía, el neoliberalismo en educación está condenado a fracasar; sus secuelas de aumento de las desigualdades, de aumento del paro y de la segmentación de la población están a la vista; lejos de solucionar los problemas que pretendía solucionar, ha contribuido a agravarlos todavía más.

Aprendamos de la historia y hagamos que la escuela vaya por otro camino, por el que lleva a la educación integral de todos los ciudadanos, sin ningún tipo de exclusión, consiguiendo de esta forma una auténtica educación de calidad.

NUEVAS ESPECIALIDADES
NUEVOS TEMARIOS I.P.

**PARA LICENCIADOS, INGENIEROS,
TITULADOS 1º CICLO, DIPLOMADOS Y MAESTROS**

OPOSICIONES A PROFESORES

CONVOCAN: MINISTERIO (MEC) Y CONSEJERIAS (COMUNIDADES AUTONOMAS)
SUELDOS DESDE 220.000 A 280.000 PTAS.

PROFESORES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA

•Filosofía •Latín y Cultura Clásica •Griego y Cultura Clásica •Lengua Castellana y Literatura •Geografía e Historia •Matemáticas •Física y Química •Biología y Geología •Dibujo	•Inglés •Francés •Alemán •Música •Educación Física •Psicología y Pedagogía •Tecnología •Economía •Formación y Orient. Laboral	•Administración de Empresas •Organización y Gestión Comercial •Informática •Organización y Proyectos de Fabricación Mecánica •Organización y Procesos de Mantenimiento de Vehículos •Sistemas Electrónicos y Aut. •Sistemas Electrónicos	•Construcciones Civiles y Edil. •A. P. Imagen Personal •Procesos Diagnósticos Clínicos y Productos Ortoprotésicos •Procesos Sanitarios •Intervención Sociocomunitaria •Hostelería y Turismo •Y OTRAS ESPECIALIDADES
---	---	--	---

PROFESORES TECNICOS DE F.P.

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS

•Procesos de Gestión Administrativa •Procesos Comerciales •Sistemas y Aplicaciones Informáticas •Soldadura •Mantenimiento de Vehículos •Instalaciones Electrodomésticos •Equipos Electrónicos	•Oficina de Proyectos de Construcción •Procedimientos Sanitarios y Asistenciales •Procedimientos de Diagnóstico Clínico y Ortoprotésicos •Cocina y Pastelería •Servicios a la Comunidad •Y OTRAS ESPECIALIDADES
---	--

MAESTROS DE PRIMARIA

•Inglés •Español •Francés •Alemán
--

•Educación Infantil •Filología Inglesa •Pedagogía Terapéutica	•Educación Física •Audición y Lenguaje •Educación Musical
---	---

LA MEJOR Y MAS COMPLETA PREPARACION: TEMAS "A" Y "B", Planteamientos didácticos, Ejercicios de examen, Curriculum, Video-cassette, Tutorías, Clases. Solicita información gratuita. Recibirás: Requisitos, plazas, bases y TEMA-MUESTRA de la especialidad elegida.

CEDE

C/ CARTAGENA, 129 - 28002 MADRID
 TELS. (91) 564 42 94 - 564 39 94

Nombre: _____
 Dirección: _____
 Población: _____
 D.P.: _____ Provincia: _____

Curriculum y DIVERSIDAD



Durante los años de presentación, debate y aprobación de la LOGSE, la atención pública y profesional estuvo colocada en el lado de la comprensividad (curriculum básico y común retraso de la selección y especialización, extensión de la obligatoriedad, compensación de desigualdades y promoción de la igualdad de oportunidades educativas), mientras que, a medida que pasaban los años y se acercaba la implantación efectiva de la ESO, el énfasis se ha ido desplazando hacia el principio de atención a la diversidad (medidas ordinarias y extraordinarias de atención y respuesta a la diversidad en los centros de secundaria).



Juan Manuel Moreno Olmedilla.
UNED (Madrid).



Es claro que este fenómeno no es ninguna casualidad; ocurre en un contexto político y social en el que los valores de pluralismo, respeto a la diferencia y desarrollo individual priman claramente sobre los de igualdad, solidaridad e integración social. Sea como fuere, se pone de manifiesto que la gran cuestión en el curriculum de la educación secundaria -y no sólo de la obligatoria- es el tipo de equilibrio que deba establecerse entre comprensividad y diversidad, entre curri-

culum común y curriculum diversificado, entre conocimiento de acceso universal y conocimiento de acceso diferencial y, por tanto, restringido.

Afrontar el problema de atender a la diversidad de los alumnos no es, desde luego, ninguna novedad; antes al contrario, es en realidad afrontar el problema de la enseñanza misma. Se trata, ni más ni menos, que de articular una actuación didáctica que permita atender simultáneamente y con éxito a unos alumnos que se van diferenciando rápidamente como resultado



hablando, en desventaja y, socialmente, en desigualdad. La escuela, así, estaría reproduciendo las desigualdades y, en tanto que *monopolio* autorizado para evaluar -objetivamente(?) - capacidades individuales y sancionar con ello el *mérito* de cada cual, también las estaría legitimando.

En teoría, la diferencia se respeta e incluso se potencia, pro-

fundiza y desarrolla; la desigualdad, sin embargo, se combate y se intenta compensar. Esta es sin duda la filosofía de nuestro sistema educativo de acuerdo con la LOGSE. Pero si se logra -y no es difícil- hacer pasar la desigualdad como diferencia, en los centros educativos nos encontraríamos, irónica y paradójicamente, ya no sólo reproduciendo las desigualdades, sino respetándolas *democráticamente* como *hechos diferenciales* de individuos o de grupos completos. Este es, en síntesis, el riesgo oculto del sistema de medidas de atención a la diversidad.

En consecuencia, parece claro que la respuesta que en el currículum se da a la diversidad es una opción ética, antes que una cuestión de eficacia docente, comodidad u optimización del rendimiento de los alumnos. Habrá que distinguir con precisión -y habrá que hacerlo especialmente en el proyecto curricular de cada centro- cuándo estamos hablando de diferencias que hay que respetar y cuándo de desigualdades que hay que compensar y combatir; todas ellas forman parte de la llamada diversidad del alumnado y reclaman medidas tanto ordinarias como extraordinarias para adaptar la enseñanza. De hecho, por ejemplo, la aplicación del principio de discriminación positiva y la incorporación de los referentes culturales de los grupos desfavorecidos en el currículum escolar, podrían considerarse como medidas de atención a la diversidad, si bien se consideran más bien medidas de compensación de desigualdad. Atención a la diversidad y compensación de desigualdades no tendrían que identificarse como aspiraciones distintas o, como a veces ocurre, incluso opuestas. Es más, el principio de atención a la di-

versidad en modo alguno debe utilizarse como coartada para la discriminación y la deslegitimación de prácticas que intentan profundizar en la igualdad de oportunidades educativas.

La cuestión de la optatividad

Un *espacio creciente de optatividad* es la expresión que suele usarse para hablar de la principal medida ordinaria de atención a la diversidad. La optatividad implica una distribución desigual del conocimiento de acuerdo con criterios de atención a la diversidad. Dicha distribución desigual persigue, no obstante, el desarrollo de las capacidades diferenciales de todos los alumnos a través de itinerarios formativos distintos. En consecuencia, la optatividad asegura, para distintos grupos de alumnos, tanto la función terminal de la educación secundaria como la propedéutica; la optatividad puede traducirse así tanto en la búsqueda de alternativas muy desmarcadas de las disciplinas académicas tradicionales como precisamente en la profundización y ampliación en dichas disciplinas. La optatividad implica decisiones concretas de cara a la diversificación de estrategias metodológicas y de organización de las aulas, además de planificar espacios y tiempos diferenciados para distintos grupos de alumnos. Nuestra legislación rechaza la separación de los estudiantes por nivel de capacidad o habilidad académica, esto es, la posibilidad de llevar a cabo agrupamientos homogéneos de acuerdo con dicho criterio. A pesar de ello, la existencia de materias optativas no deja de ser un sistema de agrupamiento homogéneo por *habilidad*

de la propia escolaridad, de sus intereses y expectativas, y de los contextos personales, familiares y sociales de los que proceden y en los que viven cada día. Las vías o estrategias para *tratar o responder* a la diversidad implican siempre la *ampliación de la oferta curricular* en todos sus elementos y dimensiones posibles: ampliación de las áreas de conocimiento que se enseñan en la escuela; variación y flexibilidad de las situaciones de enseñanza-aprendizaje; mayor número de materias tanto comunes como optativas; más y distintos materiales y recursos curriculares; más fórmulas y sistemas de agrupamiento de los alumnos; multiplicación y flexibilización de espacios y tiempos; más capacidades que desarrollar aparte de las intelectuales; más tipos de contenidos que aprender aparte de los conceptuales; mayor flexibilidad y variación en los criterios de evaluación y promoción de los alumnos, etc. En resumen, atender a la diversidad supone necesariamente profundizar de una manera espectacular en un proceso de auténtica *expansión curricular*.

La diversidad se concibe usualmente, y en ocasiones exclusivamente, como un conjunto formado por las capacidades cognitivas, intereses y motivaciones de un alumno que definen su capacidad de aprendizaje (y, por consiguiente, su rendimiento académico) en un momento concreto y situación educativa en particular. Pero también hay una diversidad derivada de la pertenencia a algún grupo social, étnico, cultural o lingüístico.

Cuando la diversidad de origen individual o social afecta negativamente al rendimiento en la escuela, la diferencia se convierte, académicamente



académica (y motivaciones e intereses); aunque en lugar de selección impuesta desde fuera tenga la apariencia de una autoselección realizada por el propio alumno.

En cualquier caso, la optatividad entraña ciertos riesgos o peligros. Blanco (1995:37 y ss.) señala dos muy evidentes: por un lado, las materias optativas pueden convertirse en un espacio encubierto de recuperación para atrasados o de ampliación para adelantados, por otro, cuando se ofertan grupos de materias en bloque (por ejemplo, las modalidades en el bachillerato), tienden a continuar la especialización y la segregación anteriormente existentes. Cuando existen grandes modalidades en la etapa, la optatividad está íntimamente relacionada con dónde se coloca cada alumno de cara al acceso a los estudios universitarios; las materias optativas suelen utilizarse para colocarse en el carril más apropiado, a veces para colocarse en dos a la vez y asegurar al menos una de las alternativas preferidas, en definitiva, para alinear y realinear expectativas de acceso. Pero, en contraste con lo anterior, la enorme versatilidad que la optatividad introduce en el currículum asegura la permanencia dentro del sistema, esto es, claramente previene y se anticipa a la deserción de

muchos estudiantes; además, asegura una cierta igualdad de éxito en los estudios incrementando la motivación y el valor de lo escolar para amplios grupos de alumnos.

La percepción pública de la optatividad y de la atención a la diversidad

La optatividad, como medida estrella de atención a la diversidad da lugar a al-



gunas paradojas y contradicciones. Algunas de ellas están directamente relacionadas también con la percepción pública de la reforma educativa y de la comprensividad en general. Así, en principio, tener mu-

chas asignaturas se percibe como poco serio; cuando se tienen varias asignaturas fuera de la lista de materias tradicionales, pueden ser relevantes pero tampoco se perciben como serias o, al menos, tienen un reconocimiento y valoración sociales claramente inferior; si tales optativas, además, tienen que ver con la dimensión privada o débil del conocimiento, comienzan de inmediato los rasgados de vestiduras en muchos sectores de nuestra sociedad. La posibilidad de que los alumnos se matriculen en estas asignaturas suele utilizarse como argumento y prueba del descenso de calidad educativa, de la caída en el rendimiento, del relajamiento de las tradiciones académicas de esfuerzo, exigencia y trabajo duro, etc. Así, nos encontramos con que, desde un punto de vista conservador, la optatividad se critica porque supuestamente hace bajar el nivel de rendimiento de los alumnos y porque trivializa el currículum escolar. Por su parte, desde posiciones progresistas y radicales, se critica también porque discrimina el acceso de los alumnos al conocimiento valioso, reproduciendo los patrones de distribución del capital cultural. La optatividad -por otro lado de dimensiones casi insignificantes en la ESO- es, sin embargo, la clave de la atención a la diversidad.

Nota: El texto de este breve artículo es una versión revisada de algunas secciones del primer capítulo del libro *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum en la educación secundaria*, recientemente publicado por la editorial Horsori y cuya referencia completa aparece a continuación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BLANCO, N. (1995): *La enseñanza secundaria obligatoria en una sociedad democrática*, en **Fernández Sierra, J.** (Coord.): *El trabajo docente y psicopedagógico en educación secundaria*, Málaga, Aljibe, pp 17-42.

BOLIVAR, A. (1996): *Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad*, Revista de educación, Nº 309 Enero-Abril, pp. 23-65.

ESCUDERO, J.M., BOLIVAR, A., GONZALEZ, T. y MORENO, J.M. (1997): *Diseño, desarrollo y evaluación del currículum en la educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.

MARÍN, E. y MAURI, T. (Coords.): *La atención a la diversidad en educación secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori.

MEC (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid.

MEC (1991): *Bachillerato: Estructura y contenidos*, Madrid.

MEC (1993): *Temas transversales y desarrollo curricular*, Madrid.

MEC (1996): Real Decreto 299/1996, de 28 de Febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación.

Autonomía y

Juan M. Escudero,
Universidad de Murcia.

Bajo este título se desarrolló uno de los Seminarios de la *Escuela de Verano 97*, en un intento de plantear y debatir algunas de las cuestiones tan controvertidas que afectan hoy a la autonomía y la organización de nuestros centros escolares. El ponente se encargó de presentar diversas consideraciones al respecto, que sirvieron de base para la discusión y el debate entre los participantes. Trataré de resumir aquí los puntos más importantes que se trataron, así como algunas de las posiciones que el grupo sostuvo y discutió al respecto.

Los núcleos en torno a los que giró el análisis versaron sobre: a) la contextualización de la autonomía en el marco de la actual reestructuración (reconversión) que está ocurriendo en la práctica totalidad de los sistemas educativos de los países occidentales; b) una mirada a nuestra realidad más próxima, destacando algunas características que han afectado, y están afectando, al lema de la autonomía; c) la formulación de ciertos interrogantes sobre el tema, y d) la propuesta de algunos puntos para el debate sobre la autonomía desde la opción de la educación como un servicio social y público.

La contextualización de la autonomía

En una reseña como ésta sólo es posible enunciar los puntos de reflexión sobre los que giró el Seminario; un desarrollo adecuado de los mismos requeriría, como puede suponerse, un tratamiento mucho más pormenorizado. Así, en relación con la contextualización de la autonomía escolar se empezó por llamar la atención sobre la ambivalencia de algo como la autonomía que ha terminado convirtiéndose en un paraguas que recoge no sólo muchos temas nucleares de las políticas educativas sino también perspectivas, intereses y valores contrapuestos en torno a los mismos. La pretensión de contextualizar la autonomía obedece a una to-

ma de posición particular, justamente la que sostiene que sólo es comprensible entender y valorar sus facetas organizativas y pedagógicas poniéndola en relación con los contextos sociales, económicos, políticos, culturales e ideológicos en los que surgió y ha ido evolucionando; esas claves que están mucho más allá de lo estrictamente escolar son determinantes de muchos de sus contenidos, funciones y propósitos, así como de los intereses a los que parece obedecer; en gran medida, aunque no absolutamente, circunscriben y restringen, paradójicamente, los propios márgenes y posibilidades de la autonomía educativa y escolar.

Para entender como es debido la actual fiebre de la autonomía, así como para pertrecharse de visiones y opciones estratégicas de respuesta desde una posición educativa progresista, parece necesario no olvidar dos cuestiones fundamentales: en primer lugar, el hecho de que la autonomía organizativa de los centros, la descentralización y desregulación de la educación, así como una plétora de nuevos discursos y lenguajes envolventes (libertad de elección y establecimiento de nuevas relaciones entre familias y escuelas, persecución de la calidad, racionalización, incremento de la eficacia y eficiencia...) son en gran medida la versión que en las políticas educativas está teniendo la convulsión de los mercados y los imperativos de la competitividad sin fronteras, la fragmentación social y cultural del último tercio del siglo que termina, y el ascenso del neoliberalismo aliado con el pensamiento más conservador. Puede decirse, a la luz de este contexto generatriz, que la autonomía educativa y organizativa pretende ser el vehículo a través del cual esas coordenadas económicas y políti-

Organización

cas pretenden ajustar los sistemas escolares a la emergencia de nuevas prioridades y propósitos, dejando seriamente en entredicho otros que constituyeron un modelo de escuela al servicio indiscriminado de todos y el papel central de los estados como garantes y promotores de la equidad y la emancipación a través de la educación. Procede destacar, en segundo lugar, que la autonomía, tal como aparece a primera vista (responsabilización a centros y profesores en nuevos cometidos y tareas, presunta ampliación de sus márgenes de decisión y participación..) representa sólo una de las piezas de un puzzle mucho más amplio, complejo y radical. En su conjunto, se pretende sustituir el modelo de escuela todavía vigente por otro radicalmente diferente en el que se definen nuevos modos de relación y responsabilización del Estado con la educación (liberalización y desentendimiento), mercantilización (libertad de elección por las familias), la apelación a nuevos modelos de gestión y organización (gestión de calidad total), revisionismo curricular, con claros énfasis en contenidos más funcionales y vinculados al mundo del trabajo, afirmación de valores patrios y contenidos tradicionales, siendo lo primero una muestra del afán de reducir la educación a instrucción productiva, y lo segundo, una lucha contra la polución cultural representada (relativización de los contenidos escolares como construcciones sociales y de clase, multiculturalismo...), y, cómo no, un conjunto de tendencias dirigidas a replantear el estatus y funciones de los docentes, entre la retórica potenciación de su profesionalidad y la más que aparente intensificación y descalificación de sus condiciones de trabajo, responsabilidades y reconocimiento profesional.

Actitud crítica

Por todo ello, se propuso una actitud intelectualmente crítica, sospechosa y escéptica frente a las propuestas en curso amparadas bajo el paraguas seductor de la autonomía, cuestionando cualquier tentación de considerarla incondicionalmente como uno de los elementos distintivos de propuestas progresistas en educación. Se apuntó, por contra, que, aunque el valor y el principio de la autonomía también pertenece al discurso y al proyecto educativo de ideologías de progreso, la impronta que viene recibiendo desde los ochenta por parte del neoliberalismo aplicado a la educación y de la nueva derecha ha desfigurado una parte importante de sus contenidos, valores e intereses.

Esta serie de consideraciones, más elaboradas y matizadas, fueron objeto de discusión en el desarrollo de las sesiones, manifestándose al respecto por parte de los asistentes posiciones discrepantes. Por resumirlas de alguna manera podría decirse que, mientras algunos se identificaron plenamente con este tipo de análisis y discurso, considerándolo imprescindible para argumentar y dar sentido a los significados e implicaciones de la autonomía, otros, por su parte, entendían que se trata de una perspectiva que contribuye escasamente a dar respuesta a los problemas y tareas concretas con las que se encuentran los centros y profesores a la hora de hacer frente a sus espacios de desarrollo y construcción de



la autonomía escolar, desarrollo del currículum, etc. Estas dos posiciones, que merecerían mayores comentarios, reflejan seguramente algunos de los modos en que este tema anida en las ideas, percepciones y disposiciones por parte del profesorado. De modo que si la conciencia que tenemos de los fenómenos que nos ocupan tiene mucho que ver con el modo en que nos preparamos para tratarlos y afrontarlos, parece ésta una cuestión que merecería ser adecuadamente tratada en elaboraciones sucesivas.

En segundo lugar se hicieron algunas consideraciones sobre la forma en que ha ido aterrizando en nuestro contexto nacional el tema de la autonomía, y con él la descentralización y desregulación, políticas de libre elección, gestión y organización de los centros, desarrollo del currículum y políticas relacionadas con el profesorado. También este punto merece análisis más detenidos que los presentados en el Seminario y los realmente tratados. Además de constatar algunas de las peculiaridades que han afectado al fenómeno de la reforma en curso, contexto educativo más próximo a la proclamación de propuestas como las comentadas, se hizo hincapié en su generación particular al amparo de los

primeros desarrollos bajo la dirección de la administración socialista, y sus paulatinas derivaciones hacia los derroteros más nitidamente neoliberales y conservadores tras la instauración de la política del gobierno del Partido Popular. Dado el interés de los asistentes en ir algo más allá de los análisis de crítica y denuncia para encarar, dentro de las posibilidades, el discurso de la posibilidad, la segunda parte del Seminario giró en torno al tercer y cuarto punto antes enunciados.

La autonomía como problema

Dicho brevemente, el tercer punto sirvió de transición al último, planteándose la cuestión de que un discurso educativo de izquierda no tiene por qué reducirse sólo a la denuncia de los derroteros que ha marcado la derecha a los contenidos, intereses y desarrollo de la autonomía. En este orden de cosas se planteó, en primer lugar, que la autonomía crítica y responsable por parte de los agentes e instituciones educativas merece ser elaborada en un discurso que cuestione de raíz su despolitización gerencialista así como la pretensión en ciernes de constituir al mercado tanto en árbitro para decidir qué debe ser la educación y qué merece ser enseñado como en marco de referencia para dar cuerpo y estímulos a la responsabilidad de centro e instituciones escolares. Se advirtió de la importancia de prestar suma atención a los discursos imperantes, particularmente aquellos que pretenden camuflarse bajo las garantías del mercado como tabla de salvación y mejora incluso de la misma escuela pública. La autonomía no es una solución para nada, sino un serio problema para casi todo, pero no por ello podríamos renunciar a la idea de que los centros como espacios públicos y democráticos, y los profesores como profesionales reflexivos y críticos, han de ser incorporados a cualquier intento de repensar y construir el desarrollo de las políticas educativas, su acercamiento a la ciudadanía, y la participación de voces diferentes en todo ello.

La autonomía desde la izquierda

Avanzando en esta dirección, se presentaron y discutieron algunas cuestiones que seguramente han de ser tenidas en cuenta para una elaboración de

la autonomía escolar desde una perspectiva progresista. En síntesis, se apuntaron las siguientes:

a) Una postura irrenunciable consistente en considerar a la institución escolar como una institución moral, comprometida, todavía, con valores como la educación como servicio público y objeto de derecho por parte de todos los ciudadanos y ciudadanas, su universalidad y apuesta contra la discriminación, su carácter plural y laico, su opción por el antideterminismo como antídoto contra la meritocracia y cualquier tipo de determinismo, su construcción como una institución que conjuga su autonomía con la responsabilidad racional, y ésta con metas irrenunciables de emancipación personal y colectiva. En este contexto moral, la autonomía no va antes del modelo



de escuela, sino detrás de ciertas características y valores como los apuntados que son previos y normativos.

b) La necesidad de superar dicotomías simplificadoras; una de ellas, por ejemplo, la que trata de plantear las cosas en términos de todo (centralización) o nada (descentralización salvaje). Tales dicotomías pueden representar coartadas sutiles para opciones no confesadas, y ser un pretexto para el desentendimiento de las administraciones educativas con lo público, a cosa, entre otras cosas, de la hiperresponsabilización de centros y diversos profesionales de la educación.

c) No dejarse captar por un discurso como el de la calidad, tan ampuloso como demagógicamente rentabiliza-

dor de cierto sentido común. Los resultados de la educación no pueden ser reducidos al lecho de Procrusto de los nuevos sistemas de control y evaluación, la calidad va mucho más allá de los resultados y debe ser construida desde parámetros mucho más complejos que aquellos consistentes en reducirla al juego de la oferta y demanda, a la satisfacción de algunos clientes.

d) Los educadores progresistas tienen sobradas razones para pensar en la autonomía como algo sospechoso, pero es difícil imaginar la transformación y mejora de nuestros centros escolares sin plantearnos su recomposición interna, las relaciones sociales y profesionales dentro de los mismos, y cuestiones no menos importantes como las que afectan a la responsabilidad y el control social de la educación.

e) Esa reconstrucción interna de nuestras instituciones escolares ha de pasar, quizás, por muchos frentes, y entre ellos: la refundación del currículum y la enseñanza, el fortalecimiento de la profesión docente, aunque sin ningún canto incondicional a su autonomía y discrecionalidad, el replanteamiento de muchas estructuras escolares, particularmente el tiempo, que merman seriamente tanto las posibilidades del aprendizaje de los alumnos como el propio de los profesionales de la educación y el desarrollo de los centros, el liderazgo escolar entendido no tanto como una figura cuanto como una función colegiada pero no difusa, y, también, el desarrollo de nuevos referentes como los que en estos momentos invitan a no pensar en los centros como mónadas aisladas sino como elementos de espacios de relación más amplios (redes de centros, políticas sociales y culturales comarcales y regionales, etc).

La discusión por parte del grupo sobre este segundo bloque de cuestiones giró en torno a la necesidad de conjugar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad y la transformación, la conciencia de que muchas de estas y otras cuestiones educativas están especialmente marcadas por poderosas determinaciones estructurales, si bien no se puede, ni debe, cerrar la puerta a la esperanza, perspectiva ésta particularmente exigible a opciones ideológicas que no sólo pretenden comprender el mundo sino imaginar y diseñar prácticas personales, sociales e instituciones empeñadas en su transformación a través de la educación.

Educación universitaria y mundo laboral

La Universidad se encuentra sumida, desde hace algún tiempo, en la disyuntiva de *crear buenos profesionales útiles a la sociedad o de impartir ciencia y conocimiento*. En esta tesitura, muchos de los graduados que todos los años salen de las universidades se dedican a la búsqueda de un puesto de trabajo acorde con los estudios realizados. El grado de satisfacción de esta empresa varía según el tipo de trabajo que se pretenda y, obviamente, de la profesión que se quiera desempeñar.

España tiene una de las tasas más altas de la Unión Europea en estudiantes universitarios, no cabe duda que, en líneas generales, la oferta educativa es mucho mayor que la demanda del mercado laboral, razón por la cual la Universidad debe corregir determinados desajustes y deficiencias, tales como: la mejor adecuación de las enseñanzas al mercado de trabajo sin abandonar su tradicional función de transmitir conocimientos científicos, la revisión de los nuevos planes de estudio en aras de una mayor racionalidad e inserción en el mundo laboral, o la sustancial mejora de la información y orientación sobre el empleo y salidas profesionales de los graduados.

Se triplica el alumnado

El incremento de estudiantes universitarios que se multiplican por tres en los últimos veinte años (proceso que se produce fundamentalmente entre los años 70 y finales de los 80, ya que a partir de la década de los 90 la matrícula tiende a estabilizarse); el aumento de centros universitarios (que en los últimos 10 años han pasado de 30 a 54 universidades en nuestro país); y la dispersión geográfica de éstos (aunque todavía no existe igualdad de oportunidades), confirman que el problema actual en nuestro país no es ya la extensión de la universidad, sino cómo hacer compatible esta dimensión social de servicio público abierto a la sociedad, con las exigencias de calidad que son propias de una institución dedicada al desarrollo y la transmisión de la ciencia, la tecnología y la cultura.

En el proceso de cambio estructural de los países desarrollados, las universidades juegan un papel

principal en la reestructuración económica y el crecimiento de esos países.

Los servicios de las universidades a los estudiantes se pueden resumir en el de instruirles y en el de proporcionarles competencias del máximo nivel, lo cual cobra una importancia clave para la llamada sociedad del conocimiento, que exige contar con una fuerza de trabajo cada vez más formada y dispuesta a reactualizar sus conocimientos. La universidad, por tanto, se ve sometida a un reto importante, cuantitativo y cualitativo, de adaptación a la demanda de las diferentes ramas de formación y de actividad económica.

Resuelta la disyuntiva de si la universidad debe preparar buenos profesionales útiles a la sociedad o si debe impartir ciencia y conocimientos, que en mi opinión debe ser una combinación de ambas y a distintos niveles según los estudios, y en cualquier caso dotar de una formación completa al individuo. Se trata de ver qué modelo de universidad queremos y qué opciones de política universitaria pueden ser más coherentes con un proyecto progresista.

Calidad, flexibilidad, diversificación, competitividad y financiación

A mi modo de ver, esa política universitaria debe contemplar, al menos, los siguientes aspectos: *calidad* en la selección del profesorado y los estudiantes, mayor adecuación a la demanda social de los planes de estudio...; *flexibilidad*, eliminando burocracia en las estructuras administrativas, adecuando los planes de estudio al perfil del estudiante...; *diversificación*, políticas de expansión territorial del sistema y oferta de enseñanzas...;



José Manuel García Vázquez.
Dtor. de Dpto. de Análisis y Planificación,
Universidad Complutense (Madrid).

competitividad pública y privada, regional, nacional e internacional, teniendo en cuenta factores como el acceso, las salidas profesionales, la calidad de la docencia e investigación, recursos...; financiación, aumento y distribución equitativa de los recursos, gestión eficiente; y todo ello evaluado permanentemente, teniendo en cuenta los factores de cambio constantes en una sociedad avanzada.

Comparando

Cualquier estudio de situación debe realizarse en términos comparativos. En el contexto de la UE, España ocupa el segundo lugar en número de estudiantes por cada 100 habitantes, y el noveno en cuanto a número de titulados. Este hecho indica que la entrada masiva de alumnos en la universidad española se ha producido en los últimos años y todavía no ha dado tiempo que esto se traduzca en valores más altos de titulados entre los jóvenes de 30 años.

El esfuerzo de escolarización general y en enseñanza superior en particular ha exigido a nuestro país un importante aumento de financiación aunque, en mi opinión, claramente insuficiente. En términos comparativos podemos decir que España, con algo más del 5% del PIB dedicado a educación y el 1% dedicado a educación superior, se sitúa en los últimos lugares de la OCDE que obtiene valores medios del 6% y del 1,5% respectivamente.

Como estos gastos financian la escolarización general, más elevada en España que en la media de la OCDE, el gasto medio por alumno en relación al PIB per cápita, es claramente inferior en España, debido a un desfase temporal de varios años que nuestro país lleva en relación con los países de nuestro entorno.

Los sistemas de financiación de los países de la OCDE requieren un análisis distinto. Al menos podríamos distinguir tres grandes grupos, un primer grupo de países -Australia, Irlanda, Holanda...- que invierte proporcionalmente más en educación superior que en el total de sistema educativo; un segundo grupo -Dinamarca, Finlandia, Alemania...- donde se produce el fenómeno inverso; y un tercer grupo que estaría dentro de lo que podríamos llamar distribución proporcional normal, es decir con una inversión más equilibrada en ambos sistemas, sólo que unos países -Suiza, Reino Unido, EE.UU, Canadá...- dedican muchos recursos y otros -España, Francia, Bélgica, Japón...- pocos. España ocupa una mala posición entre los países comparados pertenecientes a la OCDE, a más de 20 puntos de la media en el gasto en educación superior y a 5 puntos del total del sistema educativo.

El gasto público en educación se centra, teóricamente, en la garantía del acceso a la formación, independientemente de los recursos de los usuarios. Sin embargo, en mi opinión no es exactamente así, la mayor parte de los estudios realizados en España sobre este tema concluyen que el gasto en educación tiene una tendencia moderadamente progresiva, salvo para la enseñanza universitaria donde el mayor aprovechamiento del gasto se produce en los grupos de renta más elevada.

Pieza clave del crecimiento económico

Los años 70 fueron años de prosperidad para la enseñanza superior en todos los países desarrollados. Los políticos entendieron que era una pieza clave para el crecimiento económico de la renta y que era imprescindible para la movilidad e igualdad social. Por el contrario en los años 90, la situación ha cambiado. Se ha extendido cierto escepticismo respecto a la rentabilidad social de un incremento de los recursos públicos destinados a educación. Se ha instalado en la conciencia de los sectores neoliberales la tendencia exagerada de reducir y contener el gasto público, especialmente los gastos sociales, incluyendo los gastos en educación, que son criticados bajo la sospecha de las bajas tasas de rentabilidad en relación con las tasas de rendimiento privado. En contra de esta opinión, la financiación por parte del Estado de los costes de la enseñanza constituye un paso hacia adelante difícilmente reversible. Sin la ayuda del Estado, sólo podrían acceder a la Universidad los hijos de las familias más pudientes y no los grandes grupos medios.

Es necesario e imprescindible realizar esfuerzos para que nadie que quiera obtener una formación universitaria, por escasos que sean sus recursos, se vea imposibilitado de acceder a ella, independientemente de su inserción o no al mundo del trabajo.

Empleo

El nivel educativo de la población parada es superior al de la población ocupada. La explicación de este factor se debe en parte a la estructura por edades de la población parada, que un gran porcentaje de ella se concentra en los grupos de edad más jóvenes (menores de 30 años) grupo en el que el nivel educativo es superior al de la población general.

Este hecho estructural no oculta la existencia de importantes desajustes entre la oferta de formación y la demanda del mercado laboral. Así, la demanda mayor sigue estando en el colectivo de estudios primarios, 44%, y la menor en el

de estudios universitarios, 7%; lo que hace que estos últimos desarrollen su actividad en trabajos de menor cualificación. Lógicamente, si nos atenemos a la tasa de actividad por nivel de estudios se produce el fenómeno contrario, es decir, una imparable escala ascendente que va desde el 22% de analfabetos hasta el 73% de universitarios. Lo mismo ocurre en la tasa de empleo que también asciende conforme sube el nivel de estudios.

En lo que se refiere en concreto a la población con estudios universitarios, son los estudiantes del Área de Ciencias de la Salud y Técnicas los de mayor nivel de ocupación, seguidas y por este orden, de Sociales, Ciencias y por último Humanidades.

Las titulaciones universitarias más demandadas por el mercado de trabajo coinciden, lógicamente, con lo que acabamos de decir: Ingenierías y Médicas. La mayor falta de adecuación, se produce en Ciencias Sociales que, con el volumen de titulados que produce, sólo dos o tres de sus titulaciones: Derecho, Económicas... aparecen entre las 15 más demandadas; y en Humanidades que, con menor número de titulados, no aparece ninguno de sus estudios entre los más demandados.

Entre los sectores que generan más empleo se encuentra el Sector Servicios, con un 20%. El resto de los sectores, a excepción del Químico, que genera el 11% del empleo universitario, oscilan entre el 2% y el 6%. Por último, destacar el avance del Sector Informático en los últimos años.

Nos enfrentamos a una Universidad con una dimensión social y económica creciente y con unas demandas cada vez más exigentes, sobre todo en el plano cualitativo. La competencia entre las naciones, especialmente si se tiene en cuenta la globalización actual de las relaciones económicas, hace que la preocupación por todos estos desajustes y por la calidad de la educación aumente, ya que está en juego no sólo el futuro social y cultural, sino también el económico y político de los países.



Luis Alfonso Aranguren Gonzalo

Educación en la reinvencción de la solidaridad

A Paco Aperador, micrófono de la solidaridad

Luis A. Aranguren Gonzalo trabaja actualmente como responsable del Programa de Voluntariado de Cáritas Española y es coordinador de la Comisión de Formación de la Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España. Miembro del Instituto E. Mounier, forma parte del Consejo de Redacción de la revista Acontecimiento, y durante seis años ha participado en el Seminario Xavier Zubiri, de Madrid. Ha trabajado durante diez años como profesor de instituto en Getafe y ha colaborado como docente en diversos programas de formación para profesorado en torno a los temas transversales y la educación en valores. Tiene en preparación dos libros sobre antropología filosófica y un tercero sobre la ética y pedagogía de la interculturalidad (en colaboración con Pedro Sáez). Ha escrito artículos de carácter filosófico y educación en revistas como Paideia, Psiquis, Revista Agustiniiana o Religión y Cultura, entre otras. Es autor de la tesis doctoral Persona y Dios en el pensamiento de Jean Lacroix.

En el presente trabajo partimos de una doble convicción. La primera es que buena parte de lo que hoy se entiende y practica como solidaridad, y debido a los agentes ideológicos que la sacralizan, carece de contenido moral. En segundo lugar, entendemos que es preciso reinventar con urgencia la solidaridad como valor ético que se puede integrar y ofertar en el marco educativo y social donde nos movemos, la cual nos conduce a generar un pensamiento riguroso en sus fundamentos y flexible en su realización, de manera que la cultura de la solidaridad obedezca en verdad a un cultivo a largo plazo y no a una moda tan efímera como ineficaz.

ÍNDICE

1. El peso de la realidad que desborda	2
2. Modelos de solidaridad	3
3. Balance de urgencia	6
4. Antropología de la solidaridad	8
5. Hacia una ética de la solidaridad	8
6. Educar en la solidaridad	11
7. La solidaridad mira al Sur	13
Notas	14
Bibliografía	14

Los años ochenta fueron tiempos de obsesión por todo lo juvenil: se trataba de rejuvenecer a la sociedad o de prolongar eterna y artificialmente la juventud. Ser joven/aparentar ser joven era sinónimo de prestigio y de reconocimiento social. Con los años noventa una nueva obsesión ha poblado las calles y las preocupaciones del Occidente rico: hemos

entrado en la era de la solidaridad. Junto a la acción y presencia de personas y colectivos en zonas de conflicto bélico o grave inestabilidad social, y la pequeña y cotidiana aportación que muchas personas realizan de modo voluntario con vecinos, enfermos, inmigrantes, gentes sin hogar y otras personas o colectivos excluidos del carril del bienestar, se observa—igualmente—la profusión de acciones (llamadas *solidarias*) que se presentan en forma de espectáculos televisivos, festivales benéficos, "voluntariados" de famosos/as, exposiciones donde cada organización compra-vende su producto solidario, publicidad agresiva que trata de culpar al ciudadano y captar socios o dinero utilizando la desgracia ajena, nuevos programas de televisión que compiten por más audiencia introduciendo supuesta temática solidaria, o introducción del gran capital de la banca y de las multinacionales en el llamado "mecenazgo" social que supuestamente apoya con su dinero causas solidarias desde la óptica de la causa y el horizonte del propio beneficio económico.

Con este primer escarceo por las sendas de la solidaridad no sólo constatamos una nueva moda o una estética más o menos aceptable. Nos encontramos ante una lamentable confusión y ante el secuestro de un valor ético. Si el secreto de la moralidad de una persona o de una sociedad radica

—según Ortega— en mantenerse en el propio juicio, sin duda en la actualidad nuestra sociedad se encuentra des-quiciada; o, lo que es lo mismo, baja de moral, desmoralizada, a merced de una solidaridad en la que todo vale, y donde no se cuestiona si la sociedad progresa moralmente o no. Lo que no se pone en duda es que el enriquecimiento económico es un barco blindado que ha de llegar a buen puerto.

Por otro lado, en el ámbito educativo nos encontramos ante las enormes posibilidades transformadoras que plantea la realización de los llamados temas transversales que marca la I.O.C.S.E. En este campo, salvo honrosas excepciones, asistimos a una indiferencia generalizada del profesorado por estas cuestiones, que se viven como algo cargante y añadido a lo mucho que ya hay que hacer; en algunos casos, la decisión por embarcarse en alguno de los temas transversales se convierte en el ropaje edulcorado que adorna el proyecto educativo del centro, pero que no consigue atravesar la epidermis de los planteamientos y actitudes de la mayoría de la comunidad educativa.

En este estado de cosas, el presente trabajo pretende conseguir dos objetivos fundamentales: en primer lugar, aportar elementos de clarificación con el fin de abordar los distintos modelos de solidaridad que hoy coexisten en el seno de nuestra sociedad occidental; en segundo lugar, trataremos de perfilar los rasgos del modelo que coloca en el otro, caído y herido en su dignidad de persona, la razón ética originaria a partir de la cual emprender un proceso solidario alternativo. Se trata, a nuestro juicio, de reinventar la solidaridad redescubriendo los recursos y posibilidades con los que cuenta todo ser humano.

1 El peso de la realidad que desborda

El análisis de la situación política, cultural y económica de nuestra sociedad no constituye el motivo central de nuestra reflexión. Sin embargo, para plantear la solidaridad como alternativa a una sociedad basada en la desigualdad y en la injusta distribución de la riqueza, hemos de saber estar ajustadamente en la realidad. Y lo más real es, sin duda, la injusta pobreza, desde la cual se puede comprender la totalidad de los procesos sociales. Una mínima honradez con lo real nos exige saber estar en la realidad, no fabricarla ni ideologizarla. No se nos oculta, por otro lado, que la percepción de esta realidad se torna en peso que desborda cuando no en tragedia difícil de asimilar. A esta dificultad hay que añadirle la visión mediática de la realidad que se nos ofrece y que alimenta, en primer lugar, un alto grado de emotividad sentimental que deviene finalmente en indiferencia e insensibilidad y, en segundo lugar, fomenta la impotencia ante la magnitud del mal que nace de la responsabilidad de los hombres. Este peso que desborda se articula, al menos, en las siguientes dimensiones:

■ **El peso del Norte frente al Sur, a escala planetaria.** Este peso se expresa mediante la categoría de *desigualdad*, cuya presencia es necesaria para que el bienestar del Norte se mantenga intocable; el patrón de desarrollo desbocado del Norte sólo es sostenible en la medida en que se mantenga la desigualdad extrema, pues de otro modo los recursos mundiales no alcanzarían para todos.¹

■ **El peso del límite del crecimiento económico y la imposibilidad de universalizar el grado de consumo que generamos en Occidente.** La globalización de la economía que queda en manos del mercado, lejos de convertir el capitalismo en el

modelo triunfante a seguir, ha demostrado con los hechos "que fracasa estrepitosamente cuando se trata de asegurar el bienestar e, incluso, la simple supervivencia del conjunto de la humanidad".² Los límites del desarrollo topan la escasez; los recursos son limitados y resulta técnicamente inviable extender el modo de vida occidental a todo el planeta.

■ **El peso de la sociedad postindustrial que gira en torno al doble fenómeno de la dualización y de la exclusión social;** punto y contrapunto de un proceso que afecta no sólo a la brecha creciente entre Norte y Sur, sino que da cuenta de un Cuarto Mundo formado por personas y colectivos empobrecidos y marginados de los circuitos productivos, que viven en la precariedad existencial y relacional y que constituyen lo que Latouche denomina los naufragos del sistema, los nuevos pobres de los países ricos.³

Esta naciente sociedad, prolongación de la sociedad industrial que apunta su declive en la crisis económica de 1973, monta en torno a la revolución tecnológica un nuevo modo de vida caracterizado, entre otras, por las siguientes características: robotización del trabajo y, con él, desaparición del pleno empleo; extensión de los costes sociales en forma de reconversiones industriales, jubilaciones anticipadas, reajustes en las empresas, etc.; homogeneización de productos, de hábitos de consumo, de sistemas de ventas, de sistemas de financiación, etc.; potenciación del sector servicios como nuevo yacimiento de trabajo y de desarrollo económico.

■ **El peso del pensamiento único.** Asistimos a una nueva forma de totalitarismo económico, político y mental que se arroja ante el aparente triunfo definitivo del mercado; un mercado necesariamente ligado al gran poder de control social que representan los medios de comunicación de masas. La globalización económica y el control social que ejerce la información que generan los medios configuran el pensamiento único. En efecto, la vieja estructura política expresada en el Estado queda superada y minimizada por la globalización y el poder concentrado tanto en organizaciones financieras como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, como en grandes multinacionales y transnacionales cuyo poder e influencia supera, con mucho, a la mayor parte de los Estados nacionales del planeta. Asistimos, de este modo, a un proceso de globalización que, si bien uniforma ciertos hábitos y costumbres, ayuda a ensanchar la brecha entre el Norte y el Sur del planeta. La globalización no es la misma desde el centro que desde la periferia del sistema imperante. De modo complementario, el pensamiento único expresado en la realidad mediática— se constituye en ideología dominante que encubre sistemáticamente la verdad de la realidad, limitándose a ofrecernos los acontecimientos a través del filtro televisivo-informativo. De ello se deduce que "el objetivo prioritario para el ciudadano, su satisfacción, ya no es comprender el alcance de un acontecimiento, sino simplemente verlo".⁴

■ **El peso de la cultura posmoderna,** que tras declarar finalizado y fracasado el proyecto ilustrado moderno arrastró a los mismos lodos la posibilidad de retomar un modelo de ser razón que aliente, sostenga y dé cabida a la totalidad del ser humano. De este modo, y a falta de referentes racionales universales, el fragmento se ha adueñado de la cultura contemporánea, y la persona ha quedado reducida a consumidora empedernida de realidades virtuales sin otra compensación que el vagabundeo incierto envuelto en aires nihilistas; en esta atmósfera sólo se respira malestar o, lo que es lo mismo, falta de referentes políticos, éticos e, incluso, religiosos. La posmodernidad se ha erigido en eclipse que ensombrece cualquier tentativa emancipadora o transformadora de la realidad. Más adelante comprobaremos cómo este talante anida en el fondo de la propuesta posmoderna que gira en torno a la solidaridad.



2 Modelos de solidaridad

El peso de la realidad choca con los intentos de mutilar el contenido del valor ético de la solidaridad. En cualquier caso, conviene sacar a la luz estas intenciones y analizarlas en confrontación con lo que podría ser la apuesta por una solidaridad realmente cargada de valor humanizador y transformador de la realidad injusta.

Más que de dos modelos enfrentados entre sí cabría hablar de una diversidad de modelos, cuyas fronteras, en ocasiones, resulta difícil definir. En este caso, contemplamos cuatro modelos de solidaridad bajo el prisma de unos indicadores comunes para todos ellos (ver Tabla 1). Sin extendernos en excesivos detalles, éstos serían los modelos en cuestión:

■ Solidaridad como espectáculo

Ya a principios de los años ochenta algunos cantantes y grupos musicales famosos compusieron y lanzaron al mercado canciones cuyos beneficios iban a parar a "causas" de tipo solidario ("we are the world, we are the children" constituye el canto paradigmático de aquellos años). A este tipo de acciones aisladas les acompañaron más tarde festivales y espectáculos cuyo reclamo era la colaboración en gestos solidarios. A la ética de la solidaridad le siguió la falsa estética de la solidaridad o la solidaridad como espectáculo. Inmersos en la cultura posmoderna, la solidaridad se convierte en artículo de consumo cuya compra-venta varía en función de los dictados de la moda del momento; nuestro momento, por otro lado, es de auge de la moda solidaria. En efecto, la pasión por lo nuevo que la moda posmoderna impone como imperativo categórico se torna actualmente en consumo de solidaridad, cuyos beneficios no radican tanto

Tabla 1 Modelos de solidaridad

	ESPECTÁCULO	CAMPAÑAS	COOPERACIÓN	ENCUENTRO
Metodología	Ocasional/ descendente. Festivales.	Ocasional/ descendente. Información.	Ocasional/permanente. Descendente/ ascendente. Organización.	Permanente/ ascendente. Presencia.
Cauce	Medios de comunicación, ONGs.	Medios de comunicación, ONGs.	ONG, voluntariado.	ONG, voluntariado.
Visión del conflicto	Desgracia.	Lacra.	Desajuste del sistema.	Desequilibrio radical Norte/Sur.
Grado de implicación	No seguimiento. No proceso. Solidaridad con el desconocido.	Seguimiento económico. No proceso.	Seguimiento de proyectos.	Procesos de acompañamiento personalizado.
Modelo de voluntariado	Colaboradores en los espectáculos.	En situaciones límite.	Puesta en marcha de proyectos.	Forma de hacer y de ser. Alternativa de sociedad.
Horizonte	Mantener el desorden establecido.	Paliar efectos de las catástrofes.	Ayuda promocional desde la organización de la ONG.	Promoción y transformación social desde los destinatarios.
Efectos para los agentes	Consumir solidaridad.	Desculpabilización.	Toma de conciencia- experiencia.	Contribución a configurar un proyecto de vida.
Efectos para los destinatarios	Objetos de consumo, seres sin rostro o con rostro descontextualizado.	Alivio temporal.	Dependencia para realizar los proyectos.	Protagonistas de su proceso de liberación.
Modelo ético	Ética posmoderna- indolora. Neopiequismo.	Emotivismo ético. Solidaridad económico-impulsiva.	Ética (del consenso desde el acuerdo.	Ética compasiva desde los excluidos.
Palabra clave	Mercado.	Ayuda.	Desarrollo.	Transformación.

en el valor de la solidaridad en sí mismo, como en el valor de cambio que supone para el individuo consumidor (prestigio, posición social, etc.). No pocas empresas sacan a la luz (en sus tabloneros informativos) las listas de los trabajadores que "voluntariamente" donan parte de su sueldo para fines benéficos. Para este modelo de solidaridad no existen conflictos sociales, tan sólo desgracias ocasionales. La solidaridad como espectáculo enmascara los problemas sociales, políticos y económicos de fondo provocando reacciones emocionales y sensación de utilidad; pero brilla por su ausencia un mínimo análisis crítico de la realidad y, por ende, la posibilidad de toma de conciencia y de movilización contra la injusticia. Estamos ante un tipo de solidaridad compañera de viaje del hedonismo y del *carpe diem* frívolo que plantea vivir apasionadamente el momento sin más pasión que el consumo efímero de fragmentos placenteros. En este contexto, la solidaridad no puede ir acompañada de lucha por la justicia, sino, antes bien, son necesarios los festivales, el rock, la participación de famosos, el bullicio y un precio módico que haga posible la participación pasajera en un evento de carácter solidario. Desde este punto de vista, más que realizar una acción solidaria se consume solidaridad en un horizonte sociopolítico de mantenimiento absoluto del desorden establecido. La telemaratón-recauda-millones-a beneficio de... ha sustituido a la calle, a la fábrica o a la universidad como lugar de ejercicio de la solidaridad.

Desde el punto de vista ético, este modelo de solidaridad encaja en lo que Lipovetsky denomina "altruismo indoloro", propio de una sociedad posmoralista en la que ha desaparecido el deber, el sacrificio, el esfuerzo y la obligación. La solidaridad vale si no cuesta; la solidaridad tiene sentido si presenta un rostro amable y me hace sentirme a gusto. Un cierto neopiecurismo alberga esta propuesta de solidaridad placentera; el principio-placer, expresado en sentirse uno bien y en evitar el dolor o, en este caso, en evitar el esfuerzo personal, la obligación o el sacrificio, sienta las bases de un modo de entender la solidaridad donde no existe la implicación personal. La solidaridad como espectáculo constituye el ámbito del nuevo jardín epicúreo donde los amigos se reúnen, conviven y se solidarizan con nobles causas. Es una nueva forma de hedonismo domesticado que, si bien no conduce de lleno a la ataraxia que proponía el maestro de Samos, instala a los ciudadanos en la solidaridad a la defensiva, prudente, que marca la distancia respecto a los problemas sociales reales.

El compromiso que se adquiere es mínimo; "el compromiso en cuerpo y alma ha sido sustituido por una participación pasajera, a la corta, a la que uno consagra el tiempo y el dinero que quiere y por el que se moviliza cuando quiere, como quiere y conforme a sus deseos primordiales de autonomía individual".⁶ Al altruismo indoloro le acompaña la labor de los medios de comunicación de masas que homogeneizan este modelo ético. La tele-solidaridad busca adictos y por ello fija las causas solidarias. En este sentido, la lógica de "cuanto peor, mejor" cabe aplicarla a la solidaridad como espectáculo: cuanto más desgraciada y trágica sea la causa por la cual se busque consumo solidario de audiencia, más éxito se obtendrá en la respuesta. En último extremo, es el mercado, y sus leyes de máximo beneficio, quien maneja e instrumentaliza este modelo de solidaridad.

■ Solidaridad como campaña

En parte, se trata de una derivación del modelo anterior. Promovida la desgracia ajena desde los medios de comunicación de masas, se acentúa la solidaridad como la respuesta inmediata a una situación de máxima urgencia; en este terreno, los recientes sucesos en la zona de los Grandes Lagos, en África, nos sirven de referente. De nuevo, la visión del conflicto brilla intencionalmente por su ausencia: si lutsis y hutus combaten entre sí, es un problema étnico; si los albaneses huyen en barcas a Italia, es un problema de política

interior albanesa; si un terremoto causa muerte y dolor en México, es una desgracia que sufren los pobres; en ningún momento se cuestiona la implicación histórica del Primer Mundo en la fragmentación y división de los pueblos del Tercer Mundo, ni se pregunta por qué un seísmo de la misma intensidad produce distintos efectos en Los Ángeles que en México. Parece como si las cosas acontecieran por fatales circunstancias, cuando buena parte de esas circunstancias tienen ya nombre y responsabilidad que gravitan en el Norte del planeta. A las campañas de solidaridad les une el referente de la denominada ayuda humanitaria, una ayuda que —en rigor— no resuelve los problemas ni sus causas estructurales, pero atiende a lo urgente. La ayuda humanitaria se asemeja a un servicio de urgencias voluntarioso y cada día mejor equipado pero que se encuentra muy limitado. Como reconoce J.M. Mendiluce, "están sonando ya todas las señales de alerta. El servicio de urgencias no puede, por sí solo, evitar la llegada de más y más víctimas, porque no cuenta con mecanismos de prevención. Y tampoco dispone de los necesarios para la curación. Evita muchas muertes, pero no todas, y no puede dar de alta a los pacientes para que vuelvan a casa".⁷ La ayuda humanitaria se asemeja a Sísifo llevando su carga — esta vez en forma de ayuda— a lo alto de la montaña, para volver una y otra vez a subir la misma montaña con la sensación de cansancio, hastío e impotencia ante el drama que no cesa. En este sentido, hemos de reconocer — con Emma Bonino— que "la acción humanitaria no puede por sí sola resolver ninguna crisis".⁸

Por otro lado, las campañas planteadas por los medios de comunicación y las grandes organizaciones humanitarias no se han visto acompañadas por un seguimiento de la situación, de las aportaciones realizadas, de los efectos que han producido esas mismas campañas. Por el contrario, siguiendo los dictados de la moda de lo efímero, "son los media los que fijan las causas prioritarias, los que estimulan y orientan la generosidad, los que despiertan la sensibilidad del público".⁹ Se nos presentan las tragedias de los demás en forma de píldoras de rápido efecto (el efecto de la inmediata conmoción sentimental); para ello es imprescindible no cansar al televidente con los mismos problemas eternamente. La solidaridad en forma de campaña atiende a la punta del iceberg, a la situación límite de hambruna, de refugiados sin hogar, de víctimas de los conflictos bélicos, etc. Es una solidaridad que comienza y acaba en la ayuda concreta en un conflicto concreto y que se desentiende de los procesos que lo han producido. No hay más horizonte que paliar las consecuencias de las catástrofes que araccen en ciertos lugares del planeta, sin cuestionarse sus causas.

Desde el punto de vista ético nos encontramos no ya con un altruismo indoloro, con una solidaridad a distancia y distante, sino con una moral sentimental-mediática,¹⁰ donde prevalece la simpatía emotiva hacia las víctimas de las tragedias. La conmoción ha de llevar a la acción, entendida ésta como colaboración económica. En este sentido, resulta interesante analizar la publicidad agresiva que ciertas ONG realizan en sus campañas institucionales. Una de ellas señala: "Tu compasión no basta. Necesitamos tu dinero". La compasión es tratada como simple conmoción sentimental que se queda corta ante la magnitud de la tragedia. Se fomenta un sutil culpabilismo en una cultura que ha desterrado la culpabilidad de tipo personal, pero que no ha enterrado del todo la culpabilidad colectiva. En este sentido, ya apuntaba hace algunos años Jean Lacroix: "aun cuando no saquen todas las consecuencias que de ello deberían imponerse, los países llamados 'avanzados' se sienten culpables respecto a los países del Tercer Mundo".¹¹ Y más adelante añade: "el mismo rechazo de la culpabilidad recubre a menudo un sentimiento tan agudo como latente: un fondo de culpabilidad difusa y paralizante proviene del hecho de que nos sentimos implicados en los grandes dramas colectivos del presente, como también del pasado".¹² En esta dinámica aparece la responsabilidad entendida como respuesta económica a lo que se nos

solicita desde los medios de comunicación. De forma parecida, otro eslogan publicitario declara: "Si estás harto, actúa". Es el cansancio ante más de lo mismo, la hartura, la conmoción que llega al límite de lo procesable por el ciudadano medio lo que mueve a la acción; ¿qué acción?: la ayuda económica, la desculpabilización —en definitiva— en forma de donativo. Nos encontramos ante la solidaridad como desahogo o como conveniencia que se legitima "desde la esencial perspectiva del cálculo de repercusiones positivas que aporta a los intereses egoístas".¹¹ Otra forma de acción supuestamente solidaria que ofrece este modelo es el apadrinamiento de niños del Tercer Mundo; niños a los que se les da la posibilidad de estudiar, de tener buena ropa, de comer caliente todos los días. Con tratarse de una ayuda concreta, dirigida a este niño del que tenemos esta foto, no deja de plantearnos serios interrogantes. ¿En qué contexto de acción solidaria en el territorio, en la familia, en el colectivo, se enmarca el apadrinamiento?; ¿cómo resolver los conflictos que se plantean cuando el niño apadrinado constituye la excepción lujosa en un medio inmerso en la más absoluta pobreza?; ¿qué proceso personal y comunitario de lucha por la justicia, de amor a las raíces culturales y sociales anima esta forma de solidaridad?

Estos y otros interrogantes vertidos durante los últimos tiempos han puesto entre paréntesis la eficacia de las ONG, y su función en el seno de nuestra opulenta sociedad. Quizá el toque de atención lo puso uno de los hermanos maristas asesinados en otoño de 1996 en Zaire. En una carta escrita a su familia en España, en julio de 1995, ya describe el contexto de cierta ayuda humanitaria: "Todo hay que decirlo, se encuentran por aquí muchos 'profesionales' de las organizaciones humanitarias que hacen grandes negocios aprovechándose del dinero y las ayudas enviadas para los refugiados. Han aparecido falsas ONG que no existían y han recibido grandes sumas que nadie sabe dónde han ido y adónde van. Se ven grandes coches de altos funcionarios de organizaciones humanitarias que cobran salarios de escándalo —hablan de 7.000 dólares mensuales (896.000 pesetas)— pero que prácticamente no pisan los campos de refugiados. Hasta de la miseria se aprovecha la gente".¹² Para algunos el dolor y el sufrimiento de las personas constituyen una fuente de negocios nada despreciable; a ello se le une la falta de rigor intencionada en los análisis que se nos ofrecen desde los medios de comunicación convencionales. En este sentido, nos unimos a la propuesta de JM^e Mendiluce: "Menos protagonismos al calor de costosas visibilidades. Menos anuncios manipuladores para colocar cuentas corrientes de dudosas eficacias. Más análisis, más reflexión para llegar a algunas conclusiones deontológicas sobre el tratamiento de los horrores".¹³

En este contexto donde el esperpentó mediático se une a la tragedia real de las víctimas, no es de extrañar que personas como Rigoberta Menchú cuestionen el modelo de solidaridad vigente: "la solidaridad, cuando es sólo una palabra, nos aburre, y ha llegado el momento de pasar realmente a la acción".¹⁴ La solidaridad centrada en campañas que no se insertan en procesos de acción-reflexión-acción está destinada a quedarse en la superficie de los problemas, sin traspasar el umbral que se interroga por las causas que generan las tragedias que se intentan paliar, y que, desde otro punto de vista, se podrían evitar.

■ Solidaridad como cooperación

Tras la segunda guerra mundial, la *cooperación* es el nombre que recibe un cierto tipo de relaciones desarrolladas entre Estados a lo largo de un cierto número de años. Esta relación tenía un marcado carácter asistencial y verticalista desde los países desarrollados hacia los llamados subdesarrollados. Con la pérdida de peso político de los Estados nacionales y el mayor protagonismo de las ONG, la *cooperación para el desarrollo* es el nuevo nombre de la solidaridad que abanderan no pocas ONG y la mayor parte de los Estados del Norte.

El análisis de la realidad que impera en este modelo contempla tímidamente el hecho de que el subdesarrollo de la mayoría de la población mundial constituye la cara oculta del desarrollo y el bienestar de la minoría. Por otro lado, en ocasiones se apunta la caracterización de que son los pobres y excluidos los que parece que arrastran una evolución cultural, social y económica que se encuentra atrasada respecto del Norte próspero.

La cooperación, en la mayor parte de las ocasiones, se comprende desde patrones culturales occidentales. Un ejemplo evidente es la concentración de buena parte de este modelo de solidaridad en los denominados *proyectos de desarrollo*. Proyectos que difícilmente van más allá de una visión inmediatista de la realidad, y que generan numerosos problemas de orden técnico y burocrático. Así, nos encontramos con el peligro de una solidaridad que de hecho se ve reducida a un seguimiento de los proyectos que se limita a lo cuantitativo: al empleo correcto de las subvenciones, a la justificación económica de las mismas, adoptando un rigor y un celo economicista quizá necesario (para evitar despilfarros, para saber dar cuenta exacta de las fuertes sumas de dinero que se mandan desde Occidente), pero que no deja aflorar al movimiento social y de base que se encuentra detrás de los receptores-protagonistas de los proyectos. En este sentido, J. Petras advierte que, en muchos casos, "las ONG hacen hincapié en los proyectos, no en los movimientos sociopolíticos; se centran en la asistencia financiera técnica para proyectos concretos, no en las condiciones estructurales que moldean la vida cotidiana de la gente".¹⁵ Este modelo de solidaridad puede caer en la tentación de convertir este tipo de cooperación en un fin en sí mismo, perdiendo el horizonte de cambio social que supuestamente ha de perseguir. Por esta razón la Plataforma 0,7 se encuentra realizando una campaña de información para conseguir que la ley de cooperación que está redactando el actual Gobierno español ponga fin a lo que denominan la "cooperación basura", de modo que esta cooperación deje de ser una modalidad de utilización y promoción política o económica exterior y ajena a los intereses de los destinatarios de esta forma de solidaridad.

No podemos dejar de lado la experiencia positiva que para muchas personas ha tenido y tiene su labor como cooperante, fundamentalmente en países de África y Latinoamérica. Así, han proliferado las ONG que, con carácter de apoyo a los más desfavorecidos desde las distintas profesiones, han puesto su saber hacer médico, constructor, educativo o agrícola al servicio de la promoción de esos mismos sectores o de la reconstrucción de ciudades y pueblos (como en el caso de Bosnia).

El modelo ético que se halla en la base de este tipo de solidaridad puede ser una aproximación a la denominada ética del consenso, donde lo que prevalece es que se llegue a acuerdos a través de la razón comunicativa que a todos nos asiste; sin embargo, este procedimiento que plantea sentar en la misma mesa de negociaciones a los afectados, topa con sus límites cuando los afectados son los excluidos del sistema social, económico y político. Precisamente, las mayorías excluidas, por ser excluidas, no participan de hecho en ningún acuerdo. La participación, o más bien el derecho a la participación de todos los ciudadanos, constituye una reivindicación de las propias entidades cooperantes. Sin embargo, existen serias resistencias por parte de ciertas ONG y de las agencias de cooperación a utilizar métodos participativos, debido por una parte al propio desconocimiento de las metodologías participativas de los destinatarios de los proyectos y la falta de confianza hacia estos mismos colectivos, y debido, en segundo lugar, al conservadurismo institucional de algunas organizaciones. Incluso desde la realidad percibida por el economista ecuatoriano Iván Cisneros, "muchas instituciones utilizan la participación como una herramienta para maquillar sus proyectos verticalistas o para que la población colabore en proyectos diseñados desde arriba".¹⁶ La cooperación rígida, verticalista y realizada desde los patrones cultu-



rales del Norte, en el que predomina la *lógica del proyecto*, puede caer en la concesión de una pseudoparticipación que en nada ayuda a potenciar las capacidades de los auténticos protagonistas de los procesos de desarrollo humano. De tal suerte existe este peligro que puede llegarse a la esquizofrenia de fomentar un lenguaje y una mentalidad aparentemente comprometidos con la causa de las víctimas de nuestro mundo, donde palabras como *pobreza, desigualdad, injusticia* y otras llenan documentos de trabajo mientras se realiza una práctica de beneficencia, con la mejor de las intenciones, y en la que consciente o inconscientemente se fomenta la rivalidad y la competitividad entre las comunidades supuestamente receptoras de la cooperación. Así, J. Petras observa que "la proliferación de ONG ha hecho que las comunidades pobres hayan terminado fragmentadas en grupos y subgrupos sectoriales, incapaces de unirse para luchar contra el sistema".¹⁹ Los límites de la ética del consenso los expresa con un caso práctico Iván Cisneros al describir el proceso que vivió la Coordinadora Nacional Indígena de Ecuador (CONAIE) al tratar de participar en la propuesta para una nueva ley de aguas: "En esta propuesta hemos planteado la participación de los implicados en la resolución de los conflictos y en un diseño de política basada en ciertos consensos. Pero para los sectores populares es muy difícil participar, y para el Estado y los empresarios también, ya que no hay una estructura que posibilite esta forma de actuación".²⁰ Este modelo olvida que el hombre doliente está por encima del hombre hablante. Mientras la solidaridad se viva como la búsqueda de procedimientos adecuados, pero apáticos, para llegar a acuerdos o la fidelidad a los proyectos escritos, puede ocurrir que se repita la conocida sentencia de John Lennon: "La vida es eso que pasa mientras que estamos ocupados en hacer planes". La solidaridad como cooperación corre el peligro de olvidarse de la vida real de los destinatarios de su acción, y del movimiento solidario que ellos mismos generan con su propio dinamismo vital.

Aclaremos que, si bien nos centramos en la cooperación internacional, este modelo de solidaridad también se da en el interior de nuestro Cuarto Mundo, y en él coexisten las luces y las sombras ya planteadas, por lo que no reincidimos más en este asunto.

■ Solidaridad como encuentro

Jon Sobrino suele recordar que, siguiendo el consejo de Kant, no sólo hay que despertar del sueño dogmático para atrevernos a pensar por nosotros mismos, sino que en el momento actual es preciso despertar de otro sueño: el sueño de la cruel inhumanidad en la que vivimos como sin darnos cuenta,²¹ con el fin de pensar la verdad de las cosas tal y como son, y así, actuar de otro modo. Porque, en efecto, la solidaridad como encuentro significa, en primer lugar, la experiencia de encontrarse con el mundo del dolor y de la injusticia y no quedarse indiferente; y, en segundo lugar, significa tener la suficiente capacidad para pensar y vivir de otra manera: capacidad para pensar, es decir, para analizar lo más objetivamente posible la realidad de inhumanidad y de injusticia en que vivimos, sin que el peso de ese análisis nos desborde. Y vivir de modo que la solidaridad constituya un pilar básico en el proyecto de vida de quien se tenga a sí mismo por solidario.

Este modo de solidaridad nace en la experiencia del encuentro afectante con la realidad del otro herido en su dignidad de persona y que se nos manifiesta como no-persona desde el momento en que se trata como cosa, como excluido, como "nadie". Esta experiencia de encuentro puede llevar a la solidaridad próxima con el cercano, y a distancia (que no distante) con los pueblos del Sur. En ambos casos se trata de potenciar los procesos de promoción y crecimiento de las personas y colectivos con los que se realiza la acción solidaria; en esta circunstancia, se puede y debe trabajar desde *proyectos* de acción concretos, como en el caso de la

solidaridad como cooperación. La diferencia radica, a mi juicio, en que desde la solidaridad como encuentro, los proyectos no son fines en sí mismos sino medios de crecimiento y desarrollo humano de aquellos con los que intentamos caminar. Los proyectos forman parte de un proceso global de promoción humana, de dinamización comunitaria en el territorio, de autogestión de los propios problemas y soluciones, de ayuda mutua y de invención de nuevas formas de profundización en la democracia de base. Ese proceso responde al dinamismo del movimiento social que generan los propios colectivos excluidos, ya sea en el Tercer Mundo o en nuestro Cuarto Mundo. Desde esta perspectiva, la solidaridad como encuentro hace de los destinatarios de su acción los auténticos protagonistas y sujetos de su proceso de lucha por lo que es justo, por la resolución de sus problemas, por la consecución de su autonomía personal y colectiva.

El modelo ético que preside esta manera de entender la solidaridad parte del *factum* del otro, reconocido no como persona igual que yo, sino precisamente como otro en algún aspecto dominado, excluido o maltratado. Desde la posición de asimetría en la que nos encontramos, la realización de la persona como conquista de su propia autonomía no es algo dado, sino que más bien constituye un proceso en el que hay que embarcarse. Es el proceso de la solidaridad. Según Dussel, nos encontramos ante la razón ética originaria,²² que no se basa en una comprensión de la realidad sino en una experiencia radical de encuentro, donde la mediación interpretativa corre el riesgo de enmascarar e ideologizar esa realidad. Esta razón ética originaria constituye la fuente de la ética de la compasión, cuyas características analizaremos más adelante.

3 Balance de urgencia

Podríamos clasificar los cuatro modelos propuestos en dos grandes bloques, desde el punto de vista de la cultura de la solidaridad que cada uno de ellos genera y representa. El primer bloque lo formarían los dos primeros modelos, esto es, la solidaridad como espectáculo y como campaña; a este bloque se le puede sumar la solidaridad como cooperación cuando actúa de modo verticalista y paternalista. El segundo bloque lo formarían el modelo de la solidaridad como encuentro y aquellas formas de solidaridad como cooperación que respetan los procesos vitales de los destinatarios y facilitan que ellos mismos sean los sujetos de esos procesos. Es preciso repetir que las fronteras entre los distintos modelos con frecuencia no están bien delimitadas. La síntesis donde se confrontan ambos modos de cultivo de la solidaridad la encontramos en la Tabla 2.

■ Cultura de la solidaridad posmoderna

Se distingue por las siguientes características:

- Marco de la religión civil. La ciudad posmoderna y secularizada necesita cultivar la religión civil en forma de prácticas rituales, adopción de estéticas y liturgias cívicas y políticas, y santificación de las modas que uniforman a los ciudadanos. Al mismo tiempo, aparecen con fuerza los nuevos dogmas laicos propios de esa sociedad civil, y, entre ellos, cobra especial relevancia la solidaridad, que se acomoda a todo tipo de prácticas, rituales y liturgias tan frívolos como eclectistas, y que sirve como un recurso más que legítima el desorden establecido y sacraliza las

Tabla 2 Solidaridad posmoderna frente a solidaridad disidente

Cultura de la solidaridad posmoderna	Cultura de la solidaridad disidente
Religión civil Inmediatista Ética del bienestar Individualismo Desmoralización Razón fragmentada	Valor ético apropiable A largo plazo Ética de la justicia social Movilización de la sociedad civil Moral alta Razón urgida

instituciones políticas y sociales vigentes. En este orden de cosas las ONG pueden colaborar, consciente o inconscientemente, con estos rituales, convirtiéndose en los nuevos gurús de la posmodernidad. Es en Norteamérica, según S. Giner, donde los nuevos movimientos sociales, a partir de los años setenta, se constituyen en precursores de una cierta comunidad moral universal que representa a la nueva religión civil.²³

- **Inmediatismo.** Se busca el resultado o el efecto consumista a corto plazo. El campo de la acción solidaria es concreto, pero lejano; basado en las circunstancias del momento, sin ahondar en las causas y en los conflictos de fondo. Tan sólo se busca sintonizar de modo convulsivo con las desgracias ajenas que precisan alivio, generalmente, en forma de dinero. Este planteamiento, de paso, encaja con las apetencias de los jóvenes españoles, que conceden una importancia prioritaria a la comprobación inmediata y directa de los efectos positivos de su práctica solidaria; así, sobre un baremo que oscila del 1 al 4, "ver los frutos de la colaboración" supone 3,08 sobre 4.²⁴
- **Ética del bienestar,** que, en su versión utilitarista, bebe de la fuente de Epicuro. Lo bueno se identifica con lo que cada cual desca en cada momento en aras de mejorar la calidad de vida; una calidad de vida que logra hacer compatible el derroche consumista con la solidaridad que, en el fondo, se convierte en un nuevo producto que se consume de modo crítico.
- **Individualismo.** Escribe José Luis L. Aranguren: "El reproche capital que desde la social sensibilidad actual haya que hacer al hedonismo como proyecto de miras es, junto a la cortedad de miras, su egoísta individualismo".²⁵ Este individualismo se convierte en el gran catalizador del relativismo moral al uso, de manera que se puede ser solidario desde la ausencia participativa en el ámbito social y político.
- **Desmoralización.** Entendida en primer lugar como desmoronamiento, cansancio y desfondamiento de la ciudadanía y de sus instituciones, tras comprobar que la cultura de la satisfacción no logra realizar de modo pleno a la persona. Por otro lado, el desfondamiento vital ha ido vinculado a una desfundamentación teórica que echa por tierra cualquier intento de establecer una axiología objetiva de valores con los que vivir. La solidaridad, en este contexto, constituye una propuesta a la carta que visita la subjetividad individual de cada cual.
- **Razón fragmentada,** tras el fracaso de la razón universal ilustrada. La verdad queda parcializada, y no hay más universalidad que la que cada cual exponga y defienda. En el campo ético, esta actitud defiende la no existencia de fundamento ético alguno; el pensamiento débil se hace fuerte y hasta dogmático cuando la diferencia se erige en la nueva categoría de comprensión de la realidad, en exclusiva.

■ Cultura de la solidaridad disidente

- La solidaridad como valor ético apropiable desde la libertad de cada cual y con el que se puede diseñar un

proyecto de vida plenificante. No se impone desde ninguna institución ni desde la coacción; nace de la necesidad humana de forjar un carácter propio a través de la apropiación de aquellas posibilidades con las que la persona puede llevar a cabo una vida plenificante. La solidaridad como proceso de acción compasiva con los últimos puede constituir una posibilidad, entre otras, que nos ayude a vivir mejor.

- **Trabajo a largo plazo.** La solidaridad no busca el resultado inmediato, si bien no desdeña la eficacia. Por ser eficaces se trabaja desde proyectos de reinserción social, de creación de bienes y servicios necesarios para la población excluida. Pero esos proyectos son relativos; es decir, se hallan en relación con los procesos educativos globales que las personas y colectivos excluidos están generando y que tienen su marcha, su *tempo*, que conviene acompañar desde el respeto.
- **Ética de la solidaridad.** Es la misma solidaridad la que se convierte en principio ético de actuación. No se acomoda a la lógica del bienestar, sino a la búsqueda de la realización de la justicia, desde el proceso que conlleva la ética compasiva solidaria, como indicaremos más adelante.
- **Promueve el movimiento social y ciudadano,** y en este contexto requiere especial importancia el fenómeno del *voluntariado*, no como moda pasajera y en alza, sino como columna vertebral de la auténtica cultura de la solidaridad, donde actúa como nuevo referente de la participación ciudadana. En este terreno la sociedad civil va tejiendo, desde la debilidad de la propia organización y desde la coordinación con otros colectivos, un entramado social que cubre el doble objetivo de hacer frente a la realidad social y de servir de cauce de profundización de la democracia.
- **Adquisición de una moral alta,** esto es, contar con la capacidad y la altura de miras necesaria para hacer frente a la realidad y cargar con ella con holgura, en la convicción de que el portador de esta cultura de la solidaridad no es un líder mesiánico sino un colaborador más en el proceso comunitario de trabajo por la justicia.
- **Vivencia de la razón urgida,** que va más allá de la razón fría, calculadora y mecánica que arrastra la tradición occidental. La razón urgida no pasa de largo ante el misterio y reconoce las insuficiencias de la razón pura. Aboga, por el contrario, por la instalación en una razón impura; una razón transida por la verdad de la realidad que actúa con toda su crudeza y su pesada carga de inhumanidad. Así, la razón urgida se convierte en búsqueda modesta de respuestas humanizadoras y, en este sentido, solidarias ante la expansión del mal que se puede evitar.

Éstos son, a grandes rasgos, los dos modos de entender la denominada *cultura de la solidaridad*. Mientras que la cultura posmoderna defiende, protege y fomenta una solidaridad que entra en los límites de lo políticamente correcto, que resulta bonachona, no crea problemas y encauza determinadas corrientes de opinión, la cultura de la solidaridad entendida de forma disidente forja su *ser* y *hacer* corriente

arriba, en la fuente que nace de la compasión, y se desarrolla la realización de la justicia, sin buscar la discrepancia, pero encontrándose forzosamente con ella en el camino. La cultura posmoderna entiende la solidaridad como *precio*, como un valor de cambio rentable, en términos publicitarios, que puede tasarse, medirse e intercambiarse como si de una mercancía se tratara. La cultura disidente entiende la solidaridad como un *valor moral* apropiable por cada persona para desarrollar plenamente su proyecto vital y hacer un mundo más habitable. Nuestra posición no es aséptica. Los medios de comunicación nos inundan con sus propuestas de cultura posmoderna de la solidaridad. Bueno será que, a grandes rasgos, y desde un punto de vista más educativo, pasemos a detallar los distintos momentos que animan el proceso de la ética de la solidaridad que alimenta la cultura solidaria disidente, y que tiene su punto de anclaje en una determinada antropología.

4 Antropología de la solidaridad

Antes que un añadido o un artificio, la solidaridad pertenece al núcleo de la realidad personal del hombre. De algún modo pertenece a la propia estructura de la condición humana, ya que ésta —como señala Buber— es relación y encuentro. Podemos hablar de una cierta condición solidaria de la existencia humana. Los rasgos que la definen podrían resumirse en los siguientes:

- **La sociabilidad.** Que el hombre se halle vuelto hacia sí mismo como individualidad no significa que la condición humana se exprese en forma de mónada aislada. La persona se encuentra constitutivamente vertida hacia los miembros de su misma especie. Es en la relación, en el encuentro, donde se modela la persona. Las investigaciones de Rof Carballo indican que el *nosotros* que forma la *urdimbre constitutiva* entre madre e hijo en el recién nacido, no sólo facilita sino que es pieza básica para llevar a término el proceso de personalización del individuo. La persona es un *dentro hacia afuera*, de manera que la reciprocidad o condición de intersubjetividad de la persona no configura en sí misma la solidaridad, pero "constituye una de sus condiciones de posibilidad y una razón que la hace cada vez más urgente".²⁶
- **El apoyo mutuo.** La persona —veíamos antes— no existe; co-existe. Desde este punto de vista, la ayuda mutua y la cooperación constituyen un factor que favorece la construcción de una sociedad progresivamente más justa. Será Kropotkin quien nos recuerde que, en la lucha por la existencia, el más apto no es necesariamente el más fuerte o el más astuto, sino aquel que mejor sabe convivir y cooperar.
- **La asimetría.** Podremos discutir o no acerca de la radical igualdad de todos los seres humanos al compartir una misma y común dignidad de personas. Lo que no podremos ocultar es que los hombres presentan circunstancias que rompen su presunta simetría. Las circunstancias biológicas (enfermedad, edad, minusvalías) y las socioeconómicas (desigualdad, exclusión social) nos hablan de una realidad humana presidida por la asimetría.
- **La historicidad.** La persona no sólo está vertida hacia los demás, sino que se vierte constitutivamente hacia adelante en forma de historicidad, tal como señala Zubiri. Ser histórico no es tener una historia, un pasa-

do, sino, antes bien, vivir volcado hacia el futuro, de modo que en ese futuro —que pasa por la capacidad creativa de la persona— la transformación se constituye en el eje constructor de la realidad personal y de su mundo vital. La persona, al nacer, recibe una determinada tradición: unos valores, unas costumbres, una determinada realidad social; pero esas circunstancias no están condenadas a repetirse miméticamente. "Apoyado en lo que ha recibido y transformándolo en la recepción misma, el hombre tiene que ir realizando su vida, haciéndose cargo de ella y optando por una u otra forma de realidad".²⁷ Aquí encontramos un principio de dinamicidad inherente a la condición humana. El hombre está abocado al cambio, a la transformación, apropiándose de aquellas posibilidades que en verdad permiten cambiar de modo efectivo aquello que se desea cambiar.

- **El compromiso.** Más que ligado a la actividad o a la militancia, el compromiso constituye una manera de situarse ante la realidad. La persona no se compromete; como decía Mounier, vivimos comprometidos, embarcados. La neutralidad no existe. El compromiso nace de la acción, que, a su vez, bebe del pensamiento y del análisis reflexivo. "No podemos descargarnos de nosotros mismos sin encargarnos de nosotros mismos", escribe Lacroix.²⁸ El tipo de compromiso moldea y recrea a cada persona.

5 Hacia una ética de la solidaridad

Más que una virtud que complementa en forma de ayuda a la justicia (v. Camps), entendemos la solidaridad en clave de principio ético de actuación y de conformación de la propia existencia; una existencia que no se pliega sobre sí misma de modo individualista sino que, al contrario, se desarrolla en el seno de la realidad asimétrica que configura el género humano. Por ello, el principio ético de la solidaridad puede y debe afrontarse desde la perspectiva de lo que A. Cortina denomina *personalismo solidario*.²⁹

Desde la clave educativa en la que proponemos este itinerario, juzgamos necesario marcar dos condiciones previas que son de obligado cumplimiento, con el fin de no vaciar de contenido significativo esta respuesta solidaria.

- En primer lugar, *es preciso combatir todas las desfiguraciones que rodean al impulso solidario o que impiden su puesta en marcha*: combatir los prejuicios y estereotipos sociales respecto a los sujetos concretos que conforman los colectivos de excluidos; combatir el sentimentalismo que propugna la vía de la solidaridad como medio para sentirse uno bien;³⁰ combatir el culpabilismo morboso que en el fondo fomenta la inoperancia; combatir el activismo agitado de quien siempre está ocupado sin saber dónde dirigir tanto esfuerzo.
- En segundo lugar, *es preciso insistir en la condición asimétrica de la realidad humana*, que, en el contexto de máxima desigualdad y encumbramiento de la civilización de la riqueza, conlleva un tipo de ejercicio de la solidaridad que camina en la dirección contraria a la del mantenimiento indefinido del nivel de vida occidental. Como afirma I. Zubero, "hoy ser solidarios va contra nuestros intereses".³¹ La solidaridad toca y cuestiona y transforma concepciones y hábitos tan arraigados entre nosotros como la calidad de vida, la satisfacción de necesidades o el bienestar.

Una vez señaladas las condiciones previas de la ética de la solidaridad, pasamos a describir las líneas generales del proceso, porque este modelo ético, profundización de lo ya visto en el apartado "Solidaridad como encuentro", lo concebimos no desde el asistencialismo ocasional ante una situación de emergencia, sino desde la puesta en práctica de un proceso integral de realización de la justicia. Comenzamos con la diferenciación del ámbito del proceso y la atmósfera que requiere la solidaridad como principio ético, para, en un segundo término, explicitar los sucesivos momentos del proceso.

■ La sensibilización, ámbito de la solidaridad

La solidaridad no se puede imponer ni desde el poder político explícito ni desde el poder fáctico de los medios de comunicación; precisa de una predisposición personal favorable al encuentro con el otro diferente de mí. La sensibilización es la resultante de la capacidad para saborear la realidad, dejándose atrapar cordialmente por ella. Por eso, se configura como ámbito, esto es, como lugar histórico de diálogo con la realidad, un diálogo creativo donde la realidad clama, urge, solicita respuestas creativas, y el sujeto afectado responde en forma de lanteo siempre incierto; una respuesta, por tanto, permanentemente abierta a posteriores modificaciones. En este sentido, la sensibilización se constituye como un ámbito que alimenta todo el proceso, desplazando la clásica versión de la sensibilización como una especie de "calentamiento de motores" para la acción. Aprender a ver con el corazón, según la fórmula del Principito, es un ejercicio no sólo para iniciados, sino, de modo especial, para la práctica cotidiana de quien intenta ser solidario. Ir al encuentro del prójimo caído sólo es posible desde el cultivo de la *sensibilidad* entendida como el movimiento emotivo y volitivo necesario para ver, sin autocensuras ni prejuicios, la verdad de la realidad de quien sufre.

■ El proceso de la solidaridad

■ La experiencia ética acerca del otro. El punto de partida es anterior a todo argumento o razonamiento; se manifiesta como acontecimiento: es el acontecimiento del otro excluido

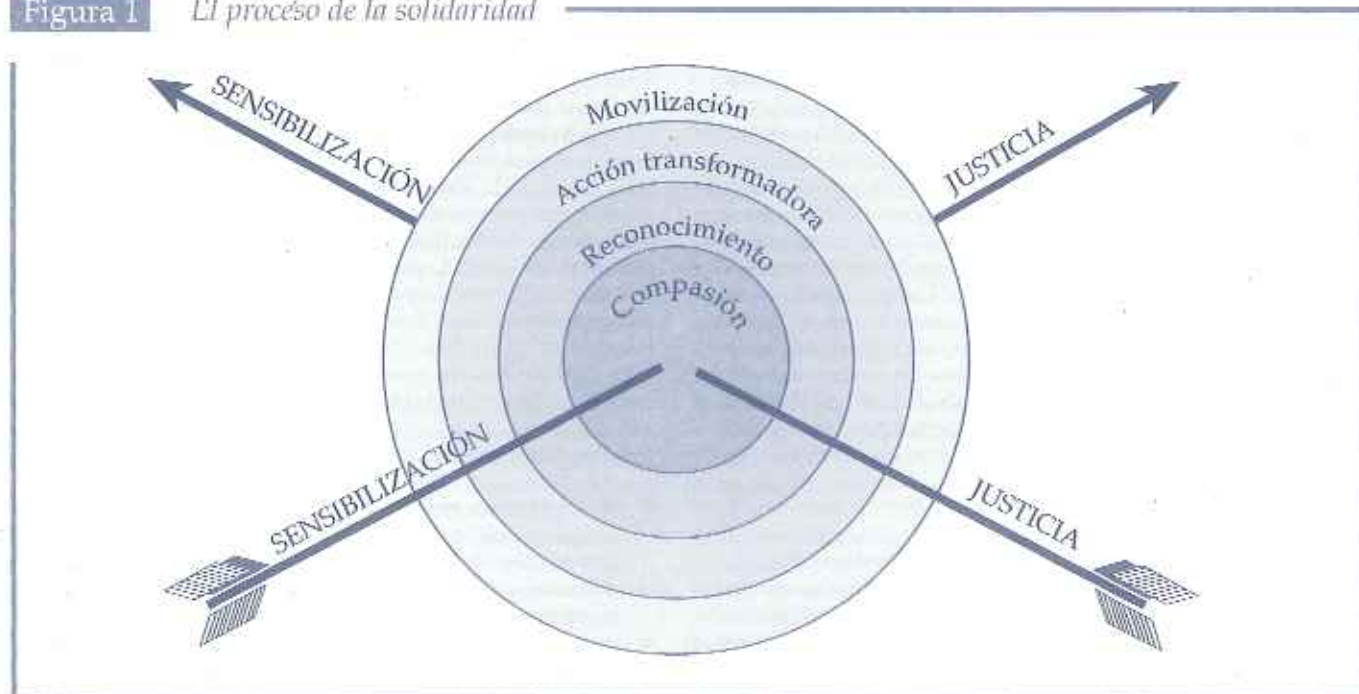
que llama a la puerta de mi existencia, de mis posibilidades, convirtiéndome en responsable de su suerte. Apoyándonos en la reflexión de E. Dussel,²⁷ podemos describir los siguientes momentos de esta experiencia primera:

- Conocimiento funcional del otro: el otro maltratado, excluido, alejado de la condición de persona.
- Re-conocimiento del otro como persona, como sujeto autónomo, digno de respeto.
- Percepción de que la persona excluida no tiene desarrollada la conciencia de su exclusión, de las causas estructurales que la generan.

Esta experiencia requiere la actitud de prestar atención al otro como *otro* distinto a mí, despegarse de la sutil tentación de convertir al otro en objeto o posesión de mis intereses o de mis necesidades. Esta actitud conduce, en definitiva, "a ponerse en el lugar del otro, aprender a ver el mundo desde la perspectiva que él abre y dar validez a la visión de la realidad surgida desde esa otra perspectiva; o, en otras palabras, a dejarse desinstalar por el otro".²⁸ La responsabilidad que uno asume es intransferible, acentúa Lévinas, pero hemos de resaltar que se trata de un movimiento que no nos ha de llevar a la suplencia y al autosacrificio que se expresa en el mandato que pide amar al prójimo no como a uno mismo, sino más que a uno mismo. Desde nuestro punto de vista, esta experiencia ética, sin desvirtuarse ni rebajar sus contenidos, no está destinada a santos o a héroes para que se verifique realmente. El planteamiento educativo en el que nos encontramos nos impulsa a movernos en los mínimos éticos susceptibles de historizarse por parte de los destinatarios de nuestra acción educativa, lo cual no impide señalar puntos de referencia que se mueven en el máximo ético de la donación total, más propios del ámbito religioso, en especial el judeocristiano.

■ La *compasión*. Entrar en el mundo de los excluidos conlleva dejarse afectar por las situaciones reales y concretas de dolor ajeno. Es el camino que lleva al conocimiento del sufrimiento del otro, en el convencimiento de que sólo se sufre en uno mismo, de manera que, como señala A. Arteta, "la compasión consiste en sufrir en uno mismo *por* el dolor del otro", pero no, evidentemente, en *sufrir el mismo dolor que el otro*".²⁹ La acción solidaria tiene sus buenos fundamentos en el senti-

Figura 1 El proceso de la solidaridad



miento compasivo en virtud del cual quedo afectado por la realidad del otro, y esa afección, lejos de paralizarme, me impulsa a reaccionar a través de la acción personal y comunitaria. De modo complementario, la compasión se asienta en el terreno incierto de la creencia en el otro, que, a su vez, se fundamenta en la creencia en el valor humano de la compasión. Nos hallamos lejos de la visión nietzscheana de la compasión como sentimiento depresivo y contagioso, reproductor de todas las formas de miseria que genera la humanidad. Al contrario, como ya señalamos en otro momento, el sentimiento de la compasión conduce al *ethos* compasivo, según el cual "compadecerse es un deber no como obligación impuesta sino como la posibilidad más apropiada en orden a la restitución y promoción de la persona".²⁵ La solidaridad que nace de la compasión no acaba en ella; la compasión nos facultará para reconocer en el otro un más allá que habita en el terreno de sus posibilidades creativas, y considerarle —con Marcel— "no tanto por lo que es, sino por lo que será".²⁶

■ **El reconocimiento.** Reconocer al otro herido en su dignidad es hacerse cargo de su individualidad y de su posibilidad de conquistar la dignidad perdida o maltratada. El reconocimiento rompe con los análisis fríos y con las consideraciones globales y teóricas. "Ser solidario es siempre sacar a alguien del anonimato, hacer que alguien se sienta persona. El mundo de la solidaridad está habitado por personas; y al optar por los pobres se opta también por María y por Juan, por Mustafá y Samir".²⁷ Para que el reconocimiento sea pleno ha de conducir a percibir aquello que hay detrás y más allá de la situación personal de quien sufre la exclusión, la indigencia o la insolidaridad. Y lo que hay detrás son las capacidades propias de cada persona, aquellos recursos personales que puede y debe poner en práctica cada uno para conseguir su propia autonomía como persona. "La solidaridad no niega al otro ni lo reduce a la sombra de uno mismo, sino que en todo acto solidario hay una cesión de la propia soberanía y un reconocimiento de las capacidades ajenas".²⁸ El reconocimiento de todo lo que el otro es capaz le engrandece a éste como ser humano, al tiempo que evita estériles suplencias que no hacen más que perpetuar las situaciones de exclusión.

■ **La acción transformadora.** Ir al encuentro de quien sufre y quedarse con él (compasión y reconocimiento) posibilitan salir, en lo posible, de esa situación negativa y negadora de la persona. La acción solidaria se sitúa no tanto en el terreno de quien sufre como en el itinerario de liberación emprendido a partir de las capacidades del sujeto afectado. La acción, por tanto, se ha de plasmar en itinerarios concretos de trabajo, esto es, en proyectos transformadores de la realidad. Estos proyectos han de: a) responder a las necesidades reales de las personas y colectivos excluidos; b) ofrecer objetivos factibles para su consecución aunque remitan a un horizonte más amplio y utópico; c) ser concretos y, por ello, evaluables; d) realizarse en equipo, porque la solidaridad no atiende a mesianismos individualistas. Los proyectos, como indicamos en páginas precedentes, se han de inscribir a su vez en procesos más amplios de concienciación, organización y movilización, protagonizados por estos mismos colectivos, objeto y sujeto de la acción solidaria, en el marco del movimiento que impulsa a la sociedad civil en su conjunto.

■ **La movilización.** Los procesos solidarios llaman a la movilización, a la transformación de la sociedad desde la creación de un tejido social al que poco a poco se va dando forma desde la base de los problemas y de las personas. Las iniciativas institucionales que pretenden aglutinar el trabajo de las organizaciones solidarias no son, en sí mismas, germen movilizador, sino coordinación a menudo sometida a excesiva burocracia.

En la movilización solidaria no existe un solo camino; el incremento, en calidad y cantidad, del denominado Tercer Sector, o sector solidario, no presupone que se constituya en una alternativa al margen del mercado o del Estado. Al contrario, desde la necesidad de hacerse cargo de situaciones locales y concretas, la solidaridad toca tanto el ámbito político-estatal como el ámbito de la economía presidida por el mercado. Sintetizando el pensamiento de García Roca en torno a las distintas lógicas que asisten a los tres ámbitos mencionados (Estado, mercado y Tercer Sector) con el pensamiento de Jean Lacroix cuando escribe sobre la dialéctica de la fuerza, del derecho y del amor en la realización de cada persona en el seno de la sociedad,²⁹ entendemos que:

- La lógica del intercambio y la competitividad que se encarna en el mercado está presidida por la ley de la fuerza, una fuerza que, históricamente, ha servido para el encumbramiento de los más hábiles y la exclusión de los más débiles. El mercado, en virtud de esta ley, ha generado un nuevo darwinismo social, que se plasma de manera evidente en la dualización creciente de nuestra sociedad.
- La lógica política que se encarna en el Estado está presidida por la ley del derecho, por la juridización de todos los asuntos públicos y el control integrador del dinamismo transformador que proviene de la sociedad civil.
- La lógica movilizadora y participativa que mueve al Tercer Sector está presidida por la ley del amor, que, considerado en su dimensión estructural, busca el cumplimiento de la ley desde la perspectiva del impulso moral que la asiste. El drama de la solidaridad es el mismo drama que acontece a cada ser humano; ha de ensuciarse las manos, como indicaba Sartre, ha de plasmarse en fórmulas políticas y económicas alternativas y viables.

El sector solidario está llamado a experimentar y favorecer la sinergia de relaciones, donde se potencian todos los elementos en juego, tanto en el campo político como en el económico, en la dirección hacia la que apunta la realización de la justicia social.

■ **El horizonte de la realización de la justicia.** De algún modo, la movilización apunta hacia la universalización necesaria del valor de la solidaridad que desemboca en la realización de la justicia social. Lo mismo cabe decir de la compasión, que nace del hecho y de la conciencia de la injusticia y, "como aspira al ensanchamiento o a la recuperación de la dignidad del otro, es asimismo una compasión *para* la justicia".³⁰ Sin embargo, hoy la justicia es la gran olvidada en el festín posmoderno. Como mucho, se la confunde con la judicialización de la vida política, cuando en realidad la justicia conlleva un cuestionamiento ético anterior a las formulaciones jurídicas.³¹ Más que la justicia conmutativa o distributiva, entendemos —con Luis de Sebastián— que la justicia social se basa "en la igualdad y hermandad de los hombres y en la universalidad de sus derechos esenciales".³² Ubicamos la realización de la justicia en el cumplimiento de los derechos humanos de tercera generación. Cada generación de derechos humanos se ha correspondido históricamente con un valor aglutinador y con un proceso de legitimación del sistema democrático. Así:

- A la primera generación le corresponden los derechos civiles y políticos, nacidos de la Ilustración, aglutinados por el valor de la libertad, tomada en su clave más individualista, y que configura en términos políticos lo que hoy conocemos como democracia formal.
- A la segunda generación le corresponden los derechos económicos, sociales y culturales, a partir de los movimientos obreros de la segunda mitad del siglo XIX.

Cuidados por el valor de la *igualdad*, tratan de compensar los excesos del liberalismo económico, modificando el modelo político hacia un Estado social.

- A la tercera generación le corresponden los derechos sobre el medio ambiente y la paz. En realidad, no se trata de ningún añadido; son los que cuestionan los grandes desequilibrios de nuestro planeta y los que nos urgen a vivir y a pensar de otra manera. El valor clave es la *solidaridad*, que invita a profundizar en los modelos políticos y económicos en vigor. Por esta razón, ni el Estado liberal ni el social han puesto los fundamentos sólidos de un sistema político justo. Hay que ir más allá de ambos modelos; tras la movilización en torno a la realización de los derechos humanos de tercera generación se plantea la consecución de lo que Diego Gracia denomina "un Estado real, basado en la democracia real, y no sólo en la liberal o en la social".⁴⁹ La insuficiencia de la democracia representativa y su correlato ético procedimental, el procedimentalismo dialógico, invita, en primer lugar, a descubrir en profundidad los derechos humanos de tercera generación, y, en segundo término, "a replantear la legitimidad de los sistemas democráticos, y a afirmar que ninguno es legítimo a menos que sea capaz de tener en cuenta los intereses de todos los afectados".⁵⁰

En la propuesta de este itinerario de la ética de la solidaridad, ya hemos expuesto que la sensibilización es el ámbito dialógico que estructura la totalidad del proceso. De modo parecido, cabría afirmar que la realización de la justicia no sólo es el horizonte último hacia donde apunta la acción compasiva organizada, sino que, desde el primer momento, el valor de la justicia social como la universalización de los derechos esenciales de las personas y de los pueblos ha de actuar en cada uno como una convicción de partida ineludible.

La razón de ser del principio ético de la solidaridad radica en su puesta en marcha, en su realización histórica. Esta puesta en marcha puede muy bien articularse en términos educativos, tanto a través de los llamados temas transversales como a través de la educación no formal que se lleva a cabo con chavales, jóvenes y adultos. La última parte de nuestra reflexión la dedicaremos a realzar las posibilidades educativas de la solidaridad.

6 Educar en la solidaridad

Reinventar la solidaridad presupone no caer en el fango de la moda posmoderna *solidaria* para articular, desde la comunidad educativa (reglada o no), una cultura de la solidaridad disidente y creativa. Este trabajo tiene como objetivo la aprehensión cognitiva-volitiva-práctica del valor de la solidaridad.

■ Historización de la solidaridad

Como otros conceptos de carácter filosófico, en especial los que expresan valores éticos, la solidaridad exige que la historicemos, la llenemos de contenido histórico, concreto y realizable. Es Ignacio Ellacuría quien nos recuerda que historizar no es contar la historia de un concepto sino ponerlo en relación con la historia concreta:⁵¹ situarlo social, económica, política y culturalmente. Es el concepto histórico el que se opone al concepto universal o abstracto que tiene la pretensión de ser válido en todo momento y lugar de modo intemporal; la validez o no de un concepto, mejor aún, la verdad o

no del concepto *solidaridad* vendrá dada por su realización práctica y no tanto por su estructura teórica. La historización es un proceso dialéctico que arranca de la situación de no realización del valor ético propuesto, en nuestro caso, en aquellas mayorías empobrecidas, víctimas de la insolidaridad de nuestro mundo y de las estructuras que lo sostienen. En términos educativos, proponemos historizar el valor de la solidaridad a través de cuatro momentos sucesivos y complementarios. A los dos primeros, planteados por Ellacuría para la historización de cualquier otro concepto de contenido ético-filosófico, añado otros dos de carácter más pedagógico.

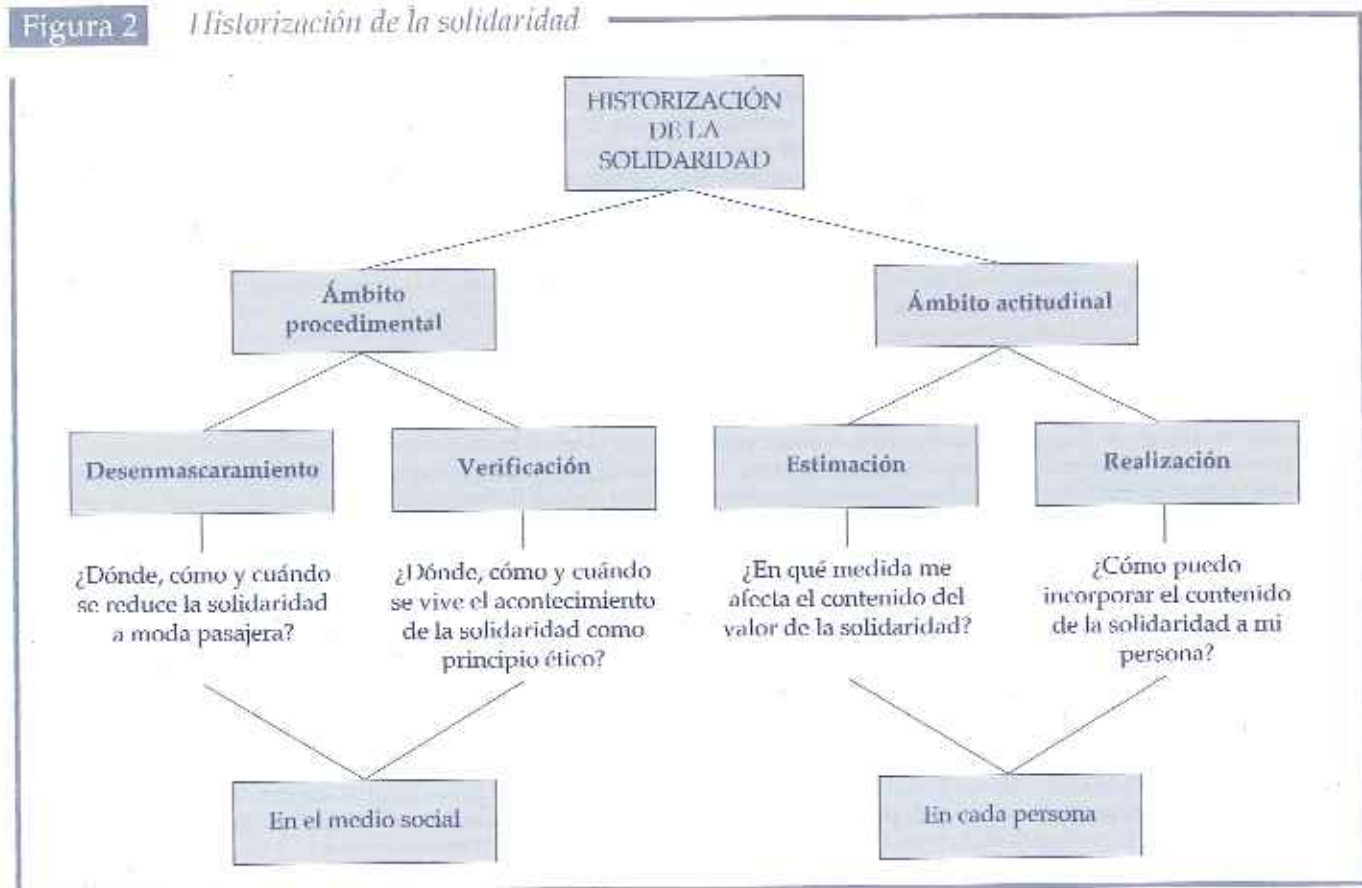
■ **Desenmascarar las falsas realizaciones de la solidaridad.** Poner al descubierto las contradicciones de la moda de la solidaridad, que, en el mejor de los casos, se queda en ayuda aislada y, en la mayoría de las ocasiones, se reduce a espectáculo, marketing y negocio asegurado. Desenmascarar conlleva descubrir los mecanismos que fomentan esta solidaridad vacía de contenido ético propositivo y repleta de intenciones mercantilistas y desmovilizadoras. En este sentido, importa que juntos descubramos:

- que en los programas televisivos con supuesto contenido solidario lo que realmente se busca es la competencia por la audiencia, de manera que tragedias personales y colectivas son bienvenidas, con tal de conmover a los televidentes;
- que tantas formas vigentes de solidaridad al uso no traspasan el umbral de la provocadora lágrima y se niegan a plantear las causas estructurales de las desgracias a las que pretenden responder;
- que la buena voluntad de mucha gente y su generosidad cae en la trampa de una solidaridad que no compromete demasiado;
- que entre bienestar del Norte y solidaridad *light* existe una alianza de conveniencia que perpetúa la fosa de desigualdad entre Norte y Sur del planeta.

■ **Verificar el valor propositivo de la solidaridad.** Es ahora cuando hemos de investigar dónde, cuándo, cómo y mediante qué medios se verifica el valor de la solidaridad en nuestros días. Y en esta investigación conviene que miremos al Sur, allí donde nacen muchas y creativas respuestas solidarias a la crisis que acecha, en especial, a la propia población del Sur. Pero hemos de saber mirar y saborear también la más cercana solidaridad primaria y cotidiana que se da entre los vecinos del barrio o del pueblo de modo espontáneo. Conviene ponerle nombre a tantos gestos informales de ayuda mutua que funcionan, en la práctica, como auténticos servicios sociales entre vecinos y cuyo valor no podría pagarse con dinero alguno. Del mismo modo, hemos de buscar yacimientos de solidaridad con los más empobrecidos de nuestro entorno, y conocer las tareas concretas que tantas organizaciones de voluntariado, grandes y pequeñas, realizan entre las personas y colectivos excluidos. Verificar el valor de la solidaridad significa convencernos de que es posible llenar de contenido compasivo-transformador la acción solidaria.

■ **Estimar el valor de la solidaridad,** que se enraíza en la realidad de la acción solidaria de determinada gente. En efecto, los valores son estimables en la medida en que se nos presentan como realidades valiosas, de modo que — como afirma Zubiri— "lo que tenemos formalmente presente en un acto de estimación no es un valor sino una realidad valiosa".⁵² Mediante la estimación conocemos la realidad en forma de *reconocimiento*: reconocemos la carga valiosa de esta realidad o de este acontecimiento. Por lo tanto, a la hora de hablar de la estimación de los valores hemos de tener en cuenta dos magnitudes de lo real: la realidad, tal como es, y nuestra capacidad para aprehender, en forma de

Figura 2 | Historización de la solidaridad



reconocimiento, la realidad valiosa de los acontecimientos. Será en la experiencia del acontecimiento solidario, visto y vivido en persona, donde uno tenga la posibilidad de percatarse de que aquello no es un suceso más, sino que encarna una realidad valiosa y, en tanto que valiosa, cargada de *sentido* significativo y propositivo que cada uno puede incorporar en su existencia, desde la particular capacidad de creación moral con la que cada persona cuenta por el hecho de ser persona.

En tanto que realidad valiosa, la solidaridad se estima como un bien moral que funda el propio valor, de modo que "el bien no es el mero soporte del valor, sino que la razón de ser del bien es la realidad misma en su condición de estimanda".¹⁰ Por ser bien moral, inserto en la realidad, la solidaridad se actualiza en cada persona como posibilidad apropiable y oferta de sentido, que culmina en la apropiación del mismo, como posibilidad realizada, puesto que la persona no está limitada a tener que vivir, sino que aspira a vivir bien; en esta línea, el valor de la solidaridad que se encarna en la realidad de los acontecimientos y en la propia experiencia va acondicionando, junto con otros valores que caminen en la misma sintonía, la realidad personal de cada cual y, simultáneamente, acondiciona nuestro mundo haciéndolo más habitable.

■ **Realizar el valor de la solidaridad.** Las posibilidades, que en sí mismas son irreales, están llamadas a realizarse a través de la apropiación de cada una de ellas. Desde el punto de vista educativo, la solidaridad dejar de ser una posibilidad más o menos estimativa desde el momento en que cada uno opta por esa posibilidad humanizadora que constituye la solidaridad y se apropia de ella. Apropiarse no quiere decir secuestrar o monopolizar, sino realizar, en la medida de las propias capacidades, la solidaridad. En este sentido, realizar la solidaridad presupone incorporar de modo efectivo y vital el valor por el que se opta al particular proyecto de vida, a los criterios que uno tenga sobre determinadas cues-

tiones bien concretas (planteamiento profesional, utilización del tiempo libre, del dinero, etc.), al análisis y visión sobre la realidad en la que vivimos, al mundo de relaciones en el que uno se mueve, etc. Esta incorporación se puede desarrollar, asimismo, a través de la creación de acciones solidarias concretas que se ubiquen en el medio social donde, en el caso de procesos educativos reglados o no, los jóvenes se hallan. Así, pueden tenerse en cuenta:

- Actividades de refuerzo escolar tras el horario lectivo, que, yendo más allá de los objetivos académicos, afronta el fracaso escolar desde la dimensión de la relación con las familias y con el entorno más inmediato.
- Actividades que fomenten la ocupación del tiempo libre de modo creativo y alternativo, de modo que el consumo desmedido no sea el eje de la diversión juvenil.
- Actividades que pongan en contacto a los jóvenes del centro o de otras asociaciones con los colectivos organizados del barrio o pueblo y que trabajen en la reinserción de personas excluidas (trabajo con inmigrantes, colectivo gitano, transeúntes, toxicómanos, etc.).
- Actividades que generen movimiento de solidaridad hacia el Tercer Mundo, a partir de un conflicto internacional concreto o de una circunstancia ocasional, de manera que la investigación y el estudio de ese determinado conflicto despiquen la voluntad de crear un proceso más amplio y prolongado en el tiempo, y establecer, si es posible, lazos solidarios con otros colectivos de jóvenes en el Tercer Mundo.
- Actividades que inserten a los jóvenes en la vida y problemas del barrio o pueblo, a través de las asociaciones y plataformas ciudadanas existentes, de forma que puedan crecer en conciencia y protagonismo social.

La realización de estas u otras iniciativas similares irá pareja a la posibilidad de que tanto asociaciones ciudadanas y ONGs como personas voluntarias que sintonicen con la

realidad juvenil, apoyen de modo cercano el desarrollo de este tipo de acciones que historizan de modo concreto la solidaridad.

En otro orden de cosas, conviene insistir en que la educación en la solidaridad persigue objetivos a largo plazo, y por ello renuncia a moverse en el terreno de la campaña inmediatista que persigue solidaridades acarameladas; las campañas tendrán sentido si se incorporan coherentemente en la lógica de los procesos educativos en marcha, si ayudan a desenmascarar las falsas realizaciones de la solidaridad, si potencian elementos de historización, en suma, del contenido concreto de la solidaridad. De esta manera, desde la articulación de un proceso educativo serio y lejos de los efectos especiales, se puede ir fraguando la opción moral por la solidaridad como categoría ética con la que construir la propia persona y la sociedad en la que uno vive. Esto no quiere decir que sea preciso forjar una escuela de militantes comprometidos y agitados a tiempo total; lo que se pretende, tan sólo, es salvaguardar los mínimos éticos de sensibilización, compasión, acción transformadora y horizonte de justicia que ha de contener la solidaridad como principio ético.

■ Principios pedagógicos

El proceso de historización de la solidaridad se alimenta de una serie de principios pedagógicos. En resumen, proponemos los siguientes:

- **La acción-reflexión.** La reflexión aislada culmina en pensamiento estéril, mientras que la acción desasistida de reflexión provoca agitadores irresponsables. El reto se encuentra en la articulación del difícil equilibrio que supone vivir en la tensión pensamiento-acción. Una tensión que no se resuelve mediante el artificio de la mediocidad —un poco de acción más un poco de reflexión—, sino que implica la apuesta por la radicalidad en cada uno de los extremos. Radicalidad en intensidad, que lleva a actuar sobre la realidad y cambiarla, aunque sea un poquito —como propone Galeano⁴⁸ pero intensamente, desde el análisis reflexivo sobre la propia realidad que intentamos transformar.
- **La esperanza.** Sólo vale la esperanza —decía Marcel— para quien vive en camino: la esperanza es el resorte secreto del hombre itinerante. Es todo lo contrario a la habituación, a la costumbre. Importa que en la educación en la solidaridad cada uno esté convencido de la historicidad de su realidad personal y de la realidad social. Somos apertura y, por tanto, estamos expuestos permanentemente al cambio. La esperanza es la guía de la buena orientación del cambio.
- **El amor.** Un amor que parte de la condición asimétrica del ser humano en la realidad en la que vivimos. Educar en el amor conlleva estar atentos a los múltiples desviacionismos despersonalizadores del mismo; en este sentido, tan peligroso es el amor posesivo, que intenta instrumentalizar todo lo que tiene a su alcance, con la mejor de las intenciones, como el amor oblativo que se pierde en el otro y que en muchas ocasiones culmina en un entreguismo que termina por vaciar a quien lo vive. En ambos casos, la dinámica del yo que ama desemboca en el otro tratado como objeto receptor de ese amor o como objeto manipulado desde mi aparente altruismo. Es preciso aprender a vivir en la reciprocidad que proporciona el amor entre sujetos, aunque sean sujetos asimétricamente situados.
- **El proceso.** La educación en la solidaridad, especialmente si la realizamos desde el marco de los temas transversales, no puede reducirse a campaña ocasional o a envoltorio que adorna el proyecto educativo del centro. Implica entender no sólo que los jóvenes educandos se incorporan a un proceso educativo, sino que es toda la comunidad educativa y la globalidad de las acciones y

actividades del centro las que quedan tocadas por el proceso en cuestión. Mediante la educación en la solidaridad todos nos educamos e incorporamos progresivamente este valor en el centro y en el entorno.

- **La creatividad.** Todo está por inventar. En el ámbito de las propuestas y realización de actividades en el centro educativo (o en el local de reunión, si es el caso de educación no reglada), hemos de impulsar la creatividad y la imaginación solidaria. La iniciativa del 0,7, impulsada por numerosos jóvenes estudiantes, además de otros colectivos formados tanto por adultos como por jóvenes, quizá no ha conseguido aún lo que pretendía en los niveles de cambios legislativos y políticos. Sin embargo, en el campo de la concienciación ciudadana hay que admitir que la creatividad que ha rodeado a esta iniciativa durante los últimos años ha despertado del sueño de inhumanidad a numerosas personas.
- **El conflicto.** Educamos en la solidaridad porque vivimos en un mundo transido por la injusticia y la desigualdad social. Educar en el conflicto conlleva sacarlo a la luz, poner nombre a las causas que lo generan y apostar por las víctimas que lo sufren. La solidaridad como principio ético sólo puede crecer si enraíza en el conflicto, con el fin de superarlo mediante la fuerza ética que genera la solidaridad.



La solidaridad mira al Sur

La crisis global en la que vivimos instalados nos aleja de referentes ideales y utópicos, puesto que una a una las utopías occidentales se han ido viniendo abajo. Sin embargo, una vez más, el etnocentrismo europeo reduce la realidad a su realidad, enmascarando otras posibilidades que van perforando la realidad injusta y creando modos habitables de existencia solidaria, probando de esta manera que la realidad sí es transformable, aunque no de la noche a la mañana. Por eso, aunque en parte hemos de construir una solidaridad sin imágenes,⁴⁹ no hemos de volver la espalda a los valiosos yacimientos de microutopías solidarias que se generan desde el Sur. Tan sólo nos detendremos en un ejemplo. Cuando en febrero de 1997 sonreíamos con eurosuficiencia ante la noticia de que en un solo día Ecuador contaba con tres presidentes, no percibíamos el impulso solidario ciudadano que promovía el cambio político en marcha, haciendo frente a una realidad injusta. ¿Qué impulso? La mitad de la población del país tomó la calle para pedir la salida del presidente Bucaram y la derogación de las medidas económicas abusivas. Las organizaciones populares lideraron un movimiento solidario de enorme magnitud y trascendencia. Se trataba de "una revolución democrática; no tanto porque fuera pacífica, sino porque lo que se pretendía no era la toma del poder sino la profundización de la democracia, que la voz del pueblo no sea tomada en cuenta en el voto cada cuatro años, sino de forma permanente. El pueblo quiere democracia, no una caricatura de democracia. El pueblo ha dicho 'no' al neoliberalismo porque es antidemocrático, porque ahonda las desigualdades y al rico lo hace más rico y al pobre más pobre. El pueblo pobre percibe claramente que a lo que han llamado hasta ahora democracia es sólo realidad virtual".⁵⁰ Reinventar la solidaridad significa no claudicar ante el persistente anuncio del naufragio de las utopías y resistir ante los intentos de domesticación de una solidaridad virtual que poco o nada incide en la realidad. Ser solidario, por el contrario, significa reinventar la solidaridad en forma de itinerario modesto, de camino vecinal, alejado de

las autopistas y de las altas velocidades. De este modo se constituye en principio ético que es posible incorporar en cada persona, incidiendo de forma significativa en la sociedad en la que vivimos.

NOTAS

1. Con acierto X. Gorostiaga afirma: "La desigualdad no es una deformación del sistema, es una necesidad para su crecimiento y desarrollo". Gorostiaga, X., "La mediación de las ciencias sociales y los cambios internacionales", en J. Comblin, J.I. González Faus y J. Sobrino (eds.), *Cambio social y pensamiento cristiano en América Latina*, Trotta, Madrid, 1993, p. 126.
2. Vidal, J.M., *Mundialización*, Icaria, Barcelona, 1996, p. 84.
3. Cfr. Latouche, S., *El planeta de los naufragos*, Acento, Madrid, 1993, pp. 9-12.
4. Chomsky, N. e I. Ramonet, *Cómo nos venden la moto*, Icaria, Barcelona, 1996, p. 87.
5. Cfr. Livopetsky, G., *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona, 1994, pp. 129-133.
6. Livopetsky, G., *El imperio de lo efímero*, Anagrama, Barcelona, 1991, p. 320.
7. Mendiluce, J.M., "El derecho a la supervivencia", *El País* (21/12/95).
8. Botiño, E., "Una emergencia ética", *El País* (21/12/95).
9. Livopetsky, G., *El crepúsculo del deber*, op. cit., p. 137.
10. Ib., p. 138.
11. Lacroix, J., *l'filosofía de la culpabilidad*, Herder, Barcelona, 1980, p. 7.
12. Ib., pp. 8-9.
13. Díaz Salazar, R., *Redes de solidaridad internacional*, Hoac, Madrid, 1996, p. 74.
14. *El País* (14/11/96).
15. Mendiluce, J.M., "Un debate necesario", *El País* (20/12/96).
16. *Diario 16* (03/12/96).
17. Petras, J., "Las ONG y los movimientos sociales", *El Mundo* (28/12/96).
18. Cisneros, I., "La cooperación en la práctica: seguimiento, impacto, apropiación y aprendizaje", en *Juntos para la erradicación de la pobreza*, Intermón, Barcelona, 1997, p. 32.
19. Petras, J., "Las ONG y los movimientos sociales", op. cit.
20. Cisneros, I., "La cooperación en la práctica...", op. cit., p. 33.
21. Cfr. Sobrino, J. y M. López Vigil, *La nutanza de los pobres*, Hoac, Madrid, 1993, p. 363.
22. Cfr. Dussel, E., "La ética de la liberación ante la ética del discurso", *Isis*, 13 (1996), pp. 136-137.
23. Cfr. Guier, S., "La religión civil", *Diálogo filosófico*, 21 (1991), p. 369.
24. Cfr. "La solidaridad de la juventud", *Impulse* (1995), p. 107.
25. López Aranguren, J.L., *Propuestas morales*, Tecnos, Madrid, 1984, p. 42.
26. Martín Velasco, J., "Hacia una cultura de la solidaridad", *Corintios XIII*, 80 (1996), pp. 430-431.
27. Illacuría, I., *Filosofía de la realidad histórica*, Trotta, Madrid, 1991, p. 393.
28. Lacroix, J., *Persona y amor*, Caparrós, Madrid, 1997, p. 119.
29. Cfr. Cortina, A., *La moral del camaleón*, Espasa, Madrid, 1991, p. 53.
30. Cfr. Wutluow, R., *Actos de compasión*, Alianza, Madrid, 1996, p. 115.
31. Zubero, I., "El papel del voluntariado en la sociedad actual", *Documentación social*, 104 (1996), p. 47. Zubero recoge las tesis de Glotz, quien apela a la configuración de una solidaridad del mayor número posible de fuertes con los débiles, en contra de sus propios intereses. Cfr. Glotz, P., *Manifiesto para una nueva izquierda europea*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
32. Cfr. Dussel, E., "La ética de la liberación...", op. cit., p. 137.
33. Martín Velasco, J., "Hacia una cultura de la solidaridad", op. cit., pp. 436-437.
34. Arteta, A., *La compasión*, Paidós, Barcelona, 1996, p. 32.
35. Aranguren Gonzalo, L.A., "Compasión", en AA.VV., *Diccionario del pensamiento contemporáneo*, San Pablo, Madrid, 1997.
36. Marcel, G., citado por J. Seco, *Introducción al pensamiento de Gabriel Marcel*, Instituto E. Mouúez, Madrid, 1990, p. 38.
37. García Roca, J., "Condiciones de una solidaridad digna del hombre", *Éxodo*, 34 (1996), pp. 35-36.
38. García Roca, J., "Itinerarios culturales de la solidaridad", *Corintios XIII*, 76 (1995), p. 126.
39. Cfr. García Roca, J., "Una mística para la solidaridad", en AA.VV., *Crisis industrial y cultura de la solidaridad*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1995, pp. 71-73. Lacroix, J., *Persona y amor*, op. cit., pp. 13-17.
40. Arteta, A., *La compasión*, op. cit., p. 269.
41. En este sentido, M. Vidal afirma: "La justicia es una instancia ética no domesticable por el orden establecido". Vidal, M., *Para comprender la solidaridad*, Verbo Divino, Estella, 1996, p. 98.
42. Sebastián, L., *La solidaridad*, Ariel, Barcelona, 1996, pp. 22-23.
43. Gracia, D., *Introducción a la bioética*, El Búho, Bogotá, 1991, p. 55.
44. Ib., p. 57.
45. Cfr. Illacuría, I., "Historización de los derechos humanos desde los pueblos oprimidos y las mayorías culturales", en *Pensamiento crítico, Ética y Absoluto*, homenaje a José Manzana, Eset, pp. 147-158.
46. Zubiri, X., *Sobre el sentimiento y la volición*, Alianza, Madrid, 1992, pp. 213-214.
47. Ib., p. 223.
48. Cfr. Calcano, E., citado por I. Zubero: "Abriendo espacios para la disidencia mediante la disidencia", *Éxodo*, 36 (1996), p. 9.
49. Cfr. García Roca, J., "Una mística para la solidaridad", op. cit., pp. 79-81.
50. Aperador, F., "Ecuador: la revolución pacífica del 5 de febrero", *Acontecimiento*, 43 (1997), p. 4.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV., *Crisis industrial y cultura de la solidaridad*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1995.
- AA.VV., "Nueva cultura de la solidaridad", *Éxodo*, 34 (1996).
- AA.VV., *Juntos para la erradicación de la pobreza*, Intermón, Barcelona, 1997.
- Aranguren Gonzalo, L.A., "Compasión", en AA.VV., *Diccionario del pensamiento contemporáneo*, San Pablo, Madrid, 1997.
- Arteta, A., *La compasión*, Paidós, Barcelona, 1996.
- Cáritas Española, "Tercer Sector", *Documentación social*, 103 (1996).
- Cáritas Española, "Voluntariado", *Documentación social*, 104 (1996).
- Cortina, A., *La ética de la sociedad civil*, Anaya, Madrid, 1994.
- Díaz, C., *Como bramur de mares braman*, Universidad Pontificia de México, México, 1996.
- Díaz-Salazar, R., *Redes de solidaridad internacional*, Hoac, Madrid, 1996.



- Domínguez Moratalla, A., *Responsabilidad bajo palabra*, EDIM, Valencia, 1995.
- Dussel, E., "La ética de la liberación ante la ética del discurso", *Isegoría*, 13 (1996), 136-150.
- García Roca, J., *Solidaridad y voluntariado*, Sal Terrae, Santander, 1994.
- García Roca, J., "Itinerarios culturales de la solidaridad", *Corintios* XIII, 76 (1995), 121-151.
- Lacroix, J., *Persóna y amor*, Caparrós, Madrid, 1997.
- Latouche, S., *El planeta de los naufragos*, Accento, Madrid, 1993.
- Lipovetsky, G., *El imperio de lo efímero*, Anagrama, Barcelona, 1991.
- Lipovetsky, G., *El crepúsculo del deber*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- Mardones, J.M., *Por una cultura de la solidaridad*, Sal Terrae, Santander, 1994.
- Martín Velasco, J., "Hacia una cultura de la solidaridad", *Corintios* XIII, 80 (1996), 415-459.
- Reyes Mate, Mística y política, Verbo Divino, Estella, 1990.
- Sebastián, I., *La solidaridad*, Ariel, Barcelona, 1996.
- Vidal, M., *Para comprender la solidaridad*, Verbo Divino, Estella, 1996.
- Wuthnow, R., *Actos de compasión*, Alianza, Madrid, 1996.
- Zubero, I., *Las nuevas condiciones de la solidaridad*, Desclée de Brouwer, Bilbao, 1995.



Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educar en la reinención de la solidaridad*, Cuadernos Bakeaz, nº 22, agosto de 1997.
© Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, 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 • **Coordinación técnica:** Blanca Pérez • **Consejo asesor:** Joaquín Arriola, Nicolau Barceló, Anna Bastida, Roberto Bermejo, Jesús Casquette, Xabier Etxeberria, Adolfo Fernández Marugán, Carlos Gómez Gil, Rafael Grasa, Xesús R. Jares, José Carlos Lechado, Arcadi Oliveres, Jesús M^o 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 Celorio, *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 Huffschmid, *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 Sáhara 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*; 21. Jörn Brömmelhorster, *El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?*; 22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educar en la reinención de la solidaridad* • **Diseño:** Jesús M^o Juaristi • **Fotocomposición:** ABD • **Impresión:** Grafitur • **ISSN:** 1133-9101 • **Depósito legal:** BI-205-94.

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 Bilbao 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, dirigirse 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



NECESITAMOS



SUSCRIPTORES

para mantener y consolidar Cuadernos Bakeaz

Este fue el primer
trabajo que
publicamos en
Cuadernos Bakeaz.
Se editaron
10.500 ej.

Al cabo de dos años
se revisaron sus
contenidos, se
ampliaron y se
actualizaron. La
tirada fue de
2.000 ej.

También se editó en
catalán y se
publicaron
1.250 ej.

Otros títulos han seguido derroteros similares. En particular, en 1996, *Trabajadores de la Enseñanza* ha publicado 4 títulos, con 60.000 ej. de tirada, y publicará otros 3 títulos este año. También hemos alcanzado acuerdos de suministro de ejemplares con ayuntamientos, organizaciones cívicas y sindicales, instituciones, ... Sin embargo, Cuadernos Bakeaz, que intenta proporcionar estudios breves y rigurosos elaborados desde el pensamiento crítico y desde el compromiso con problemas relativos a educación para

la paz, conflictos bélicos, industria militar y comercio de armas, economía y ecología, políticas de seguridad..., es débil económicamente.

Pueden ser materiales útiles para centros educativos, bibliotecas públicas, centros de documentación, organizaciones e instituciones, ... y también para muchas personas sensibilizadas con estas cuestiones. Necesitamos más suscripciones para consolidar este proyecto y mantener su línea de absoluta independencia.

Títulos publicados

1. Carlos Taibo, *Veinticinco preguntas sobre los conflictos yugoslavos.*
2. Xabier Etxeberria, *Antirracismo.*
3. Roberto Bernabejo, *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 Celorio, *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, *Hosnia, la agonía de una esperanza.*
13. Xabier Etxeberria, *Objeción de conciencia e insuñisión.*
14. Jörg Hufschmid, *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 Sáhara Occidental, 1988-1995.*
17. Jorge Hiechmann, *Herramientas para una política ambiental pública.*
18. Joan Roig, *Guinea Ecuatorial: la dictadura conquistada.*
19. Joaquín Antón, *Centroamérica, entre la desintegración y el ajuste.*
20. Xabier Etxeberria, *Ética de la desobediencia civil.*
21. Jörn Brömmelhörsler, *El dividendo de la paz: ¿qué abarcaría este concepto?*
22. Luis Alfonso Aranguren Gonzalo, *Educación en la reinención de la solidaridad.*

BOLETIN DE SUSCRIPCION

Nombre y apellidos _____ Firma _____
Organización _____
Domicilio _____
Población _____ CP _____ Provincia _____
Teléfono _____ Fax _____ Email _____

Tarifas

- Suscripción anual (6 núms./año): 1.500 ptas.
A partir del n°: _____ (inclusivo)
- Suscripción de apoyo: 2.250 ptas.
- Números sueltos: 250 ptas./ejemplar
Deseo recibir los siguientes n°: _____

Forma de pago

- Contra reembolso (+350 ptas.)
- Cheque nominativo adjunto.
- Recibo domiciliado
- Entidad | | | | Control | | | |
- Oficina | | | | Nº Cta. | | | | | | | | | |

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



bakeaz

Preparación para la vida activa

El tema de este seminario se corresponde a un aspecto que, en los últimos diez años, ha ido tomando importancia en el conjunto de los sistemas educativos europeos. La educación acerca del mundo laboral, sobre la vida activa, constituye un elemento esencial para preparar a los jóvenes en su transición a la vida activa y en la mejora de las condiciones de su futura inserción profesional. En este sentido ha ido convirtiéndose en un aspecto esencial para todo el sistema educativo.



Xavier Farriols,
Experto en programas de orientación y FP de la UE.

Las causas de un nuevo enfoque educativo

En la actualidad, en una sociedad en proceso de transformación tecnológica y económica, este fenómeno adquiere una relevancia aún mayor. Ello es debido a que la institución educativa debe hacer frente a situaciones nuevas y cambiantes, que no encuentran referencia en las generaciones precedentes. Nuestra generación y las anteriores vivimos y vivieron una inserción social y profesional bien distinta de la que el presente depara a la juventud de nuestros días.

Hasta mediados de los años setenta la educación cumplía una función

clara y concreta en la preparación de los jóvenes y en su acceso y posicionamiento en la escala laboral y social. La enseñanza obligatoria y la FP formaban los nuevos trabajadores, mientras que la universidad preparaba a los profesionales y cuadros destinados a dirigir empresas y fábricas o a ejercer las profesiones llamadas liberales.

En España, a causa de su retraso político y económico respecto al resto de Europa occidental, la escolarización masiva, producida en los demás países después de las guerras mundiales, no se produjo hasta el desarrollo de la implementación de la LGE de 1970. A pe-



sar de este retraso, el modelo de la LGE respondía a las pautas marcadas por los sistemas educativos europeos durante la larga expansión económica de los años cincuenta y sesenta.

La crisis del modelo industrial fordiano, la irrupción y el impacto de las nuevas tecnologías en la producción y los servicios, junto al proceso permanente de terciarización económica, supusieron el fin de una época y el inicio de un proceso cambiante, en el cual aún seguimos inmersos. La aparición y el impacto del paro, a pesar del mantenimiento del crecimiento económico, ha sido sin duda la consecuencia social más importante de todo este proceso.

La escuela como tal no ha quedado al margen de tales cambios, y la aparición de nuevos modelos de transición a la vida activa, junto al espectro de la desocupación entre sectores cada vez más amplios de la sociedad, han repercutido directamente sobre ella. En efecto, ante la nueva realidad, la escuela ha sido cuestionada -incluso a veces con mala fe- desde todos los ángulos, poniéndose a menudo en tela de juicio su capacidad práctica ante las nuevas condiciones tecnológicas y profesionales.

En buena medida las reformas educativas, llevadas a cabo en Europa a partir de los años 80, responden a la necesidad de dar respuesta a la nueva situación, promoviendo la modernización de los sistemas educativos y su adaptación a las nuevas demandas.

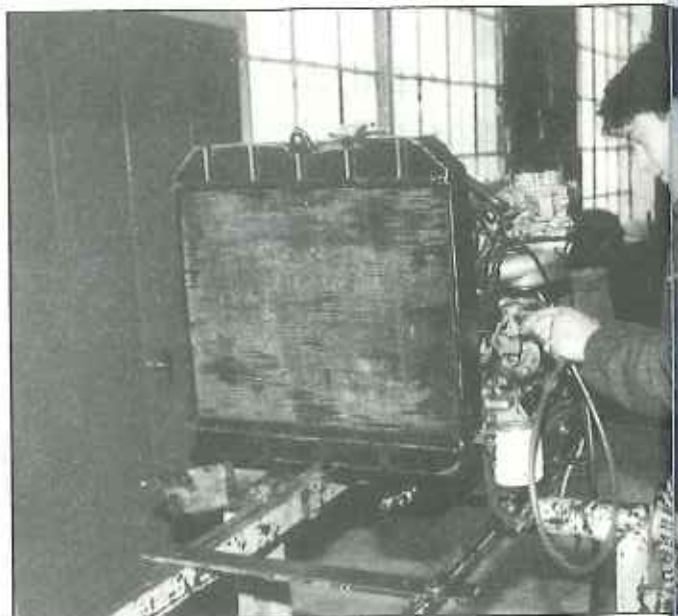
A pesar de las diferencias históricas y culturales existentes entre los distintos países europeos, podemos identificar una serie de aspectos esenciales comunes en el conjunto de tales reformas: la modernización e innovación de los contenidos y materias educativos, desde la enseñanza primaria hasta la universidad; la prolongación de la enseñanza obligatoria, hasta situarse en los 16 años como mínimo; la flexibilización y adaptación de los currículos escolares a las características propias existentes a nivel local/regional, superando las rigideces y uniformidades de los modelos hasta entonces vigentes (enfoque territorial); la concesión de un mayor grado de autonomía a los centros escolares y a sus protagonistas, profesorado y alumnado, con el propósito de personalizar de forma más notoria el proceso educativo (fomento de la iniciativa y de la opcionalidad); y un esfuerzo para orientar y vincular la

escuela en su conjunto y no solamente la FP, con el mundo económico y profesional (enfoque hacia el mundo laboral).

La LOGSE, en sus líneas y objetivos fundamentales, responde a estos planteamientos que, conviene insistir en ello, son comunes a todos los procesos reformistas producidos en los países comunitarios.

Estos cambios se han realizado partiendo de la configuración histórica de cada modelo nacional que, de forma un tanto genérica y algo abusiva, se podrían resumir en tres grandes tipologías: el modelo educativo *latino* (Francia, Luxemburgo, Italia, Portugal y Grecia, además de España), que se ha caracterizado tradicionalmente por un fuerte peso de la enseñanza académica y el escaso desarrollo de la formación profesional hasta épocas bien recientes; el modelo *germánico* y *escandinavo* (Alemania, Austria, Suiza, Países Bajos, Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia), con una segregación temprana del alumnado entre la enseñanza teórica y la profesional (entre los diez y los doce años), con un equilibrio entre ambos sectores y con una buena imagen social de cada uno de ellos; y el modelo *anglosajón* (Gran Bretaña y, parcialmente, Irlanda), con una escuela secundaria altamente selectiva y una gran descentralización y autonomía de los centros escolares.

Cada uno de estos modelos ha configurado a lo largo del tiempo unas relaciones determinadas con el mundo empresarial y laboral, y ha desarrollado sistemas de formación profesional que han favorecido o no el perseguido acercamiento de la escuela al mundo del trabajo llevado a cabo por las reformas recientes. El modelo *latino* se ha caracterizado por la iniciación tardía de la FP, generalmente a partir de los 14 o 16 años, tras la enseñanza obligatoria; dispone de un alumnado minoritario en relación a otras etapas o ciclos educativos (léase bachillerato) y de una escasa articulación con las empresas y el mercado de trabajo, situación que repercute en una inserción profesional en edades más avanzadas. El modelo *germánico* inicia la FP en edades tempranas, anteriores a los 14 años, presenta una estrecha colaboración de las empresas y los agentes socioeconómicos (asociaciones patronales, cámaras de comercio y sindicatos obreros) participan activamente



en su gestión y organización junto a la administración educativa. Su relación con el mercado de trabajo es muy directa, favoreciéndose así una inserción profesional más rápida y fluida; por otra parte presenta un mayor equilibrio entre el número de alumnos de FP y el de otros niveles de la enseñanza no universitaria.

La nueva FP y la dimensión del mundo laboral en la LOGSE

Los elementos enunciados en el apartado anterior intentan describir las causas de la revalorización de la dimensión laboral en las propuestas de desarrollo de la LOGSE. De forma paralela a la formulación de nuevos objetivos, la ley ha realizado un replanteamiento en profundidad de la FP inicial, o reglada, como se denomina en España. La nueva estructura queda finalmente configurada en torno a los módulos profesionales II y III, recientemente denominados (de forma un tanto confusa) Ciclos Formativos de grado medio y superior respectivamente. Por su parte, los contenidos de los estudios profesionales han sido actualizados mediante la elaboración del Catálogo de Perfiles Profesionales.

En relación al primer aspecto, la atención a la dimensión laboral y el mundo del trabajo, queda inscrita en los propios objetivos a alcanzar en la ESO. Se entiende que el joven debe disponer de las capacidades e informaciones necesarias para llevar a cabo su inserción profesional, si lo desea, al término de la misma. Para ello, dentro



vestigio que los créditos de iniciación tecnológica impartidos actualmente en la ESO.

No es preciso profundizar aquí acerca de la estructura definitiva de la FP, organizada en los Ciclos Formativos de grado medio y superior. De todos modos conviene mencionar algunos aspectos de controversia surgidos tanto en el proceso de reforma como en el de implantación del nuevo sistema educativo.

Un aspecto polémico es la desconexión entre los Ciclos Formativos y el criterio final de cursar el nuevo bachillerato para acceder al grado superior. Esta opción, si bien presenta determinadas ventajas, plantea sin embargo no pocos inconvenientes, entre los que podrían destacarse los siguientes:

a) *la desvalorización del Ciclo Formativo de grado medio* (módulo profesional II) ante los alumnos, padres e incluso determinados sectores del profesorado. En la estructura establecida este ciclo de estudios profesionales, si bien aparece como alternativo al bachillerato al término de la ESO, queda en la práctica como una opción con poco atractivo por cuanto no permite por sí misma la progresión en la FP, al ser obligatorio el seguimiento del bachillerato para pasar al ciclo superior. Ante la disyuntiva de iniciar dicho ciclo medio o intentar superar el bachillerato, la mayoría de los alumnos se inclina por la última posibilidad, relegando al ciclo medio a una opción de reserva para proseguir los estudios en caso de que no se alcance el bachillerato. Las cifras parecen confirmar este supuesto, dado que muchos de los alumnos inscritos en los ciclos medios han realizado previamente una experiencia frustrada de cursar el bachillerato. Esta realidad profundiza aún más la imagen de los ciclos formativos de grado medio, no tanto como unos estudios profesionales con dimensión y calidad propia, sino como un recurso secundario y de reserva para conseguir un título en la enseñanza secundaria postobligatoria.

b) *El retraso en el inicio de estudios profesionales para la mayor parte de los alumnos de FP.* La obligatoriedad del bachillerato para

acceder a los ciclos formativos superiores supone que los alumnos que quieren obtener una titulación profesional de este nivel comienzan los estudios específicamente profesionales en edades bastante avanzadas, como mínimo a los 18 años. Ello, junto con la insuficiente relación del bachillerato, incluso del nuevo, con el mundo profesional y laboral, acentúa este déficit tradicional de la enseñanza secundaria española.

c) *La duración de los ciclos formativos.* La previsión inicial demostró bien pronto la limitación de las horas y cursos previstos para la mayoría de las familias profesionales diseñadas. Posteriormente se ha procedido a la prolongación de la duración de los estudios de determinadas familias para conseguir coherencia temporal más acordes con los objetivos específicos de dichas profesiones. De todas maneras y haciendo una consideración general, en demasiados casos persiste la duda sobre la capacidad temporal disponible para alcanzar las capacidades y cualificaciones profesionales necesarias en muchas de las profesiones impartidas.

A pesar de estos aspectos controvertidos, el diseño de la nueva FP ha seguido una metodología eminentemente participativa y ha procurado partir de la realidad actual del mundo de las profesiones. Conviene así resaltar las características del proceso de elaboración del Catálogo de familias profesionales, que ha sido realizado a partir de la participación activa y directa, no sólo de las comunidades autónomas con competencias educativas, sino también con la intervención de los agentes sociales a nivel sectorial. Se ha llevado a cabo un ejercicio, desgraciadamente poco frecuente en España, de acercamiento a la realidad económica y profesional a partir de la implicación práctica de sus propios actores. Es de lamentar que esta iniciativa se haya presentado finalmente con un lenguaje conceptual a menudo demasiado críptico y con abundantes tecnicismos pedagógicos, que han empañado su capacidad de impacto y comprensión entre los sectores ajenos a la comunidad educativa en el momento de su difusión general.

de la perspectiva pedagógica de conceder una relevancia superior a la realidad local y a la promoción de la autonomía de los centros escolares, se tiende a vincular los contenidos de las materias educativas troncales con los aspectos del mundo económico y profesional más cercanos a cada materia y más visibles en el propio entorno de la escuela y del alumno. Al mismo tiempo y para reforzar los elementos de esta sensibilización laboral, se ha procedido al diseño de créditos opcionales centrados en el mundo del trabajo y en los sistemas de inserción en el mismo. Se trata de créditos de formación para la transición de la escuela a la vida activa que desarrollan contenidos y actividades, desde una metodología activa y participativa para el alumno, de descubierta de la dimensión económica, laboral y profesional como un ámbito de aprendizaje específico de gran utilidad para sentar las bases del futuro itinerario de inserción profesional de cada joven.

En cuanto a la FP propiamente dicha, la LOGSE preveía, en sus primeros textos, iniciarla ya dentro de la propia ESO, a partir de la llamada Formación Profesional de Base. Dicha FPB debía permitir la introducción y la familiarización del alumnado con las nociones elementales de la FP, preparando así las condiciones necesarias para proseguir los estudios profesionales en la secundaria no obligatoria. Dicha voluntad ha sido abandonada en la práctica durante el desarrollo y aplicación de la ley, y de todo la FPB no queda otro

La evaluación de la Enseñanza



Manuel Barbancho Medina.
Facultad de Ciencias. Universidad de Córdoba.

El Plan Nacional de Evaluación

El Consejo de Universidades, tras el desarrollo de un Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (1993-94) y del Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior (1995), estableció el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades* (R.D. 1947/95, BOE de 9 de diciembre de 1996) para promover la evaluación institucional de las universidades españolas.

Los procesos de evaluación institucional persiguen, normalmente, dos objetivos: mejorar la calidad de la Institución evaluada con los recursos disponibles o exigir una rendición de cuentas del correcto uso de los fondos asignados. El actual Plan Nacional de Evaluación, justificándose en la autonomía universitaria que confiere la LRU, ha descentralizado las funciones de control y planificación de las universidades y ha acentuado, por tanto, el principio de autorregulación de las mismas.

Por otra parte, los modelos de evaluación institucional se han debatido en direcciones antitéticas. Desde una

perspectiva política, enfrentan una visión de autorregulación (interna) a una visión gubernamental (externa); desde una perspectiva técnica, se debaten, por una parte, entre una visión cualitativa y otra cuantitativa (indicadores) y, por otra, entre una visión de apoyo/ayuda (formativa) y una visión de fiscalización (sumativa). Este enfrentamiento de modelos, sin duda, está ligado a la capacidad o intencionalidad de intervención en las instituciones evaluadas de los responsables gubernamentales con competencias para ello.

La situación actual de las universidades españolas (masificación, falta de financiación, autonomía, etc.) y su inexperiencia en el campo de la evaluación institucional, llevaron al Consejo de Universidades a conjugar aspectos internos y externos, cualitativos y cuantitativos, pero, resaltando la *autoevaluación, la voluntariedad y el carácter formativo* como los elementos esenciales de este modelo de evaluación.

Entre los aspectos relevantes del modelo cabe resaltar su *carácter institucional* (abarca la totalidad de los ámbitos y funciones de la Universidad: enseñanza, investigación y gestión), *participativo* (se fomenta la participación de todos los agentes implicados en la institución), *transparente* (se garantiza la publicidad de los resultados de la institución) y *flexible* (cada Universidad puede adaptar el proceso a sus necesidades, si bien, siguiendo unos criterios homogeneizadores).

La *unidad de evaluación es la titulación*. La evaluación, por tanto, afecta a

las enseñanzas impartidas en la misma, a la investigación efectuada por los Departamentos más involucrados en ella y a la gestión administrativa y toma de decisiones relacionadas con la titulación. Dentro de cada ámbito se analizan los aspectos *humanos* (alumnado, PAS, profesorado), *materiales* (recursos), *organizativos* (Departamentos, Centro), *de servicios* (Biblioteca, Reprografía, Informática...), *laborales* (mercado de trabajo, demandas sociales...); en definitiva, todo lo que pueda contribuir a definir la *calidad global de los servicios y funciones vinculados con la titulación*.

Desde el punto de vista metodológico, el proceso de la evaluación se puede dividir en tres fases esenciales: *autoevaluación, evaluación externa y redacción del informe final, que incluye una definición de las acciones de mejora*. La autoevaluación es efectuada por comités internos, definidos por la propia institución, que, tras una recogida planificada de la información con la ayuda de una guía y de recabar la opinión de los diferentes agentes y niveles de organización, elabora un documento de autoestudio en el que se analiza la realidad de la institución y, lo que es fundamental, explicita un plan de mejora. Es aconsejable que en dichos comités participen profesores, alumnos y PAS.

La evaluación externa tiene como objetivo confirmar la credibilidad y validez del autoestudio y es efectuada por un comité externo, formado por personas con conocimientos académicos, científicos o evaluadores sufi-

Universitaria

cientemente reconocidos, relacionados con las materias evaluadas. Tras la realización de reuniones planificadas con responsables académicos, profesores, alumnos, PAS y licenciados, la visita a las instalaciones y el análisis del autoestudio, el comité elaborará un informe que es remitido a la titulación evaluada. En dicho informe se analiza la objetividad de la información y los juicios emitidos en el autoinforme y, sobre todo, se ratifica, amplía o sugieren modificaciones al plan de mejora. *La función del comité externo es ayudar a la institución evaluada, cooperar con ella, propiciando una reflexión más objetivable sobre su propia realidad a fin de detectar sus problemas y proponer acciones de mejora.*

La última fase consiste en la conjunción de ambos informes para la elaboración del informe final de la titulación que, unido a los de las demás titulaciones evaluadas, constituya el informe global de la Universidad.

La evaluación de la enseñanza

Ya se ha señalado el carácter institucional de este modelo de evaluación en el que la enseñanza es sólo uno de sus componentes. En el ámbito de la enseñanza se analizan los siguientes aspectos:

Contexto institucional: se evalúa el marco general de la Universidad en el que debe desarrollarse la titulación, valorando los datos globales de las demás titulaciones, como referencia del momento en el que se hace la evaluación, y la evaluación de la titulación en lo referente a cambios de planes, variación del número de alumnos, etc.

Metas, objetivos y planificación: se evalúan los objetivos y metas explícitamente propuestos a través de decisiones de los órganos de gobierno. Se analizan, entre otros aspectos, el nivel de definición y contenido de los objetivos, los datos de acceso y matrícula (relación oferta/demanda, orden de

preferencia en los estudios, causas de aumentos o disminuciones, calificaciones de acceso y selectividad...) y la demanda, el nivel y la cualificación del empleo de los titulados.

El programa de formación: se evalúa la estructuración del Plan de Estudios (distribución de créditos troncales, obligatorios u optativos; relación entre créditos teóricos y prácticos (distribución temporal de los contenidos...); los programas de las asignaturas (adecuación a las directrices del plan, nivel de actualización de contenidos y fuentes, nivel de información al alumno, concreción de las actividades...) y la organización de la enseñanza (idoneidad de los horarios, relación entre los períodos de docencia, de exámenes y de estudios, planificación de exámenes, organización, tipología y cuantificación de las prácticas, idoneidad de las especialidades...).

El desarrollo de la enseñanza: se evalúa la enseñanza desde la perspectiva del profesor en lo referente a la metodología utilizada, la evaluación del aprendizaje y la evaluación de los resultados de la enseñanza. Se valora la acción tutorial (normativa, horario, utilización, eficacia...), la metodología docente (los métodos de enseñanza, la preocupación por la innovación, combinación de estrategias didácticas, cumplimiento de los programas...), el trabajo de los alumnos (factibilidad del plan de estudios, valoración de la demanda de trabajo, nivel de asistencias, participación en las actividades docentes...), los aprendizajes (tipo y contenido de los exámenes, criterios para su confección y corrección, periodicidad, información de resultados...) y los resultados de la enseñanza (tasas de éxito, retraso y abandono, duración de los estudios, tasas de presentados, tasas de titulados con trabajo relacionado con sus estudios, tasas de paro...).

Alumnos: Se evalúan distintos aspectos de la política de alumnos del centro y la Universidad en relación con el



acceso, la atención a los alumnos de nuevo ingreso, utilización de los servicios, participación en elecciones y órganos de gobierno y representación, cauces de expresión...

Profesorado: se evalúa la suficiencia y adecuación del profesorado en función de los objetivos y necesidades del Programa de enseñanza. Se analiza la distribución departamental de la docencia, la adecuación en la adscripción de materias a Áreas de Conocimiento y la tipología del profesorado (la estructura y suficiencia de la plantilla, la asignación de profesorado al primer año o en relación con el tipo de materia, la promoción de ayudantes y asociados y del profesorado ordinario...).

Instalaciones y recursos: se evalúan la cantidad, calidad, funcionalidad y uso real de los recursos materiales. Se analiza la dotación y adecuación de las aulas y los laboratorios, la dotación y el funcionamiento de la biblioteca, la dotación y utilización de medios audiovisuales, etc.

Relaciones externas: se evalúa la proyección de la titulación en el seno de la Universidad, en el contexto social y económico próximo y en el contexto nacional e internacional. Se valoran las relaciones con organizaciones empresariales y profesionales, la importancia de la titulación en el desarrollo económico y social del entorno, las relaciones

con otras universidades nacionales e internacionales o la existencia de programas de cooperación e intercambio.

Puntos fuertes y débiles: se concretan los aspectos más positivos y más negativos de la titulación para cada uno de los apartados analizados. Sirven de base para la proposición de políticas de cambio y de objetivos inmediatos para mejorar la calidad de la enseñanza.

¿Por qué la autoevaluación?

Es evidente que toda esta información proporciona un alto grado de conocimiento sobre la enseñanza impartida en la titulación o conjunto de titulaciones evaluadas. Una evaluación planificada en el tiempo puede conducir a un conocimiento bastante preciso sobre la enseñanza impartida en toda la Universidad.

Sin embargo, para que un proceso como éste sirva realmente para cumplir el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza, deben cumplirse, al menos, dos condiciones: *un alto nivel de motivación y participación de toda la comunidad involucrada en la titulación y un claro compromiso de los responsables académicos para resolver los problemas detectados.* ¡De no ser así, este tipo de evaluación carece de sentido! A este respecto, no son pocos los que piensan que una institución como la Universidad, financiada con fondos públicos, debería estar sometida a un control más riguroso, no sólo del gasto sino, también, de la calidad de los servicios que ofrece a la sociedad.

Por otra parte, el desarrollo de sistemas de evaluación en las universidades españolas no debería ser la consecuencia de una *moda por la calidad* dentro del contexto del neoliberalismo, sino del inicio de un proceso que reclame *reflexión, transparencia y argumentación objetiva* en todos los componentes de los órganos de decisión y en los equipos de gobierno de la Universidad. Un proceso que desplace de dichos órganos las posiciones de poder e influencia por datos objetivos y razones justificadas;



que proporcione a los mismos argumentos, reflexiones e indicadores objetivos sobre los que sustentar sus decisiones y, en fin, que fomente la planificación a medio y largo plazo.

Sin duda, la Universidad española, tan masificada, (alrededor de 1.500.000 estudiantes), requiere una mayor financiación procedente de las administraciones públicas. El porcentaje del PIB que actualmente se destina a la misma es claramente insuficiente (en torno al 1% a nivel nacional, con comunidades autónomas que invierten tan sólo el 0'5%, cuando en la Unión Europea es del 1'6%). Este hecho no justifica, sin embargo, que *las propias universidades no tengan capacidad y recursos a su alcance para emprender procesos de autoevaluación* que conduzcan a planes de mejora. En este sentido, y a modo de ejemplo, podemos resaltar algunos aspectos relacionados con el diseño global de la enseñanza, cuya mejora depende en gran medida de las propias universidades: ofertar titulaciones que realmente respondan a las necesidades de la sociedad y para las que se disponga del personal y de los medios adecuados para impartirlas con la calidad necesaria; adaptar las materias de los planes de estudio a los objetivos de

formación requeridos por el entorno socioeconómico y no a los intereses de crecimiento de las Áreas de Conocimiento; velar por la calidad de sus enseñanzas de una manera general, evitando la consolidación de titulaciones de primera y de segunda clase;

coordinar de manera continuada los programas teóricos y prácticos de las diferentes materias del plan de estudios; mejorar los sistemas de tutorías para hacerlas verdaderamente efectivas; incrementar y controlar el presupuesto dedicado directamente a la enseñanza; definir partidas presupuestarias específicas para la adquisición de fondos bibliográficos y hacer un seguimiento de su suficiencia y utilización por los alumnos; hacer un seguimiento continuado de los índices de retraso y abandono de los estudios para detectar sus causas y corregirlas.

Desde una perspectiva práctica también las Universidades pueden iniciar o potenciar acciones dirigidas a facilitar la inserción de sus titulados en el mercado de trabajo, analizando la proyección de las titulaciones en el contexto social y económico y adaptándolas a sus necesidades o incrementando los aspectos aplicados (no sólo los contenidos prácticos) de las enseñanzas.

Por último, debe señalarse que la solución que las universidades están adoptando para resolver el problema de la masificación como es el abaratamiento en la contratación de un, cada vez mayor, porcentaje de su profesorado (casi un 30% de su plantilla de PDI son profesores asociados), no va, precisamente, en la línea de mejorar la calidad de la enseñanza. También en esto tienen las propias universidades una gran responsabilidad, al haber optado por un profesorado barato y con grandes dificultades para proseguir su formación docente e investigadora, lo que, a largo plazo, redundará negativamente en la calidad general de las enseñanzas impartidas en la Universidad.

En definitiva, *los procesos de autoevaluación no impositivos pueden ayudar de forma decisiva a mejorar la calidad de todos los servicios de la Universidad y, en especial, de la enseñanza*, tras la concienciación de todos los miembros de la comunidad universitaria y del compromiso de los responsables académicos y de gobierno. Este debería ser uno de los compromisos prioritarios que debería asumir una institución pública como la universidad, en la que la sociedad deposita, no sólo una elevada cantidad de fondos (aunque aún sean insuficientes), sino también una elevada dosis de confianza al hacerla depositaria de la transmisión de la cultura, la ciencia y la tecnología al máximo nivel de enseñanza.





METODOLOGÍA Y SISTEMAS DE EVALUACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE MAGISTERIO

La Educación Física



Edmundo Loza Olave.
Universidad de La Rioja.



Como profesionales de la enseñanza que somos, entendemos que dentro del análisis de la situación actual de los estudios de Magisterio en la Especialidad de Educación Física, es un asunto que cobra especial importancia a la hora de plantearnos una conexión lo más estrecha posible entre nuestras intenciones educativas, la realidad de nuestros centros y las demandas e intereses de nuestros alumnos respecto a los estudios que cursan, conocer qué es lo que éstos opinan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que en sus centros de formación se sigue.

Por otro lado consideramos igualmente que investigar los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación que utiliza el profesorado de las Escuelas Universitarias de Magisterio (EUM) supone averiguar, indirectamente, si éste está implicado en el que creemos constituye el fin mismo de dichos centros: dotar a los futuros maestros de los útiles y planteamientos metodológicos más acordes para *aprender a enseñar*, ya que entendemos que elementos como la metodología, constituyen de alguna manera, uno de los principales puntos de apoyo en los que se sustentará todo el proceso de enseñar y aprender, mientras que la evaluación por su parte, es una de las claves de cualquier sistema didáctico que se utilice en el aula y determina en gran medida al resto de los componentes que integran la estructura de cualquier modelo didáctico-educativo.

Para ello hemos llevado a cabo una investigación, que podríamos insertar en el ámbito de las investigaciones educativas, cuyo objetivo es ofrecer información sobre una determinada situación educativa, tratando de tener en cuenta los diferentes aspectos implicados en la misma, por lo que su dimensión fundamental es de carácter descriptivo, aunque posteriormente se lleven a cabo valoraciones y propuestas de corte algo más evaluativo.



En el fondo, lo que subyace es una inquietud por la renovación, mejora y puesta al día de todo y todos los que, de un modo u otro, nos hallamos implicados en la formación de nuestro alumnado, pudiéndose considerar igualmente como un ejercicio de autocritica.

Para todo ello, hemos partido de la elaboración de un cuestionario anónimo (previamente validado y del que únicamente mostramos algunos de sus ítems más significativos), que nos va a permitir acercarnos lo más posible a la realidad actual de nuestros centros de enseñanza.

El cuestionario recoge la opinión de alumnos de la Especialidad de Educación Física, de todas las Escuelas Universitarias de Magisterio y/o Facultades de Educación de nuestro país en las que se imparten dichos estudios, con lo que la información que se obtenga, nace en y desde los propios centros, ya que parece más apropiado que las opiniones que al respecto se analicen, provengan de aquellos que directamente viven, y por tanto conocen, los avatares propios de las citadas instituciones.

El cuestionario ha sido pasado a una muestra aleatoria de 908 alumnos de la Especialidad de Educación Física (esta cifra supone el 10% de la totalidad de estudiantes de la citada Especialidad en nuestro país), en un total de 44 centros. Una vez recibidas y revisadas todas las encuestas, se procedió a la grabación de los datos en soporte informático y a la verificación de los mismos, con el fin de llevar a cabo el estudio.

Breve aproximación teórica y conceptual

Creemos que no existe una metodología que pueda ser considerada como ideal, sino que existen *metodologías adecuadas o no*, en virtud del momen-

to, del entorno, de la tarea y de un sin fin de variables, que habrán de tenerse en cuenta y que determinarán si la aplicación de una metodología concreta ha resultado oportuna.

Consideramos que la Metodología es un apartado del proceso enseñanza-aprendizaje, que hace referencia a todos los aspectos relacionados con los caminos

elegidos para conseguir los objetivos señalados y que constituye la totalidad de momentos, situaciones y técnicas de aprendizaje, coordinados de forma lógica con el fin de encauzar dicho aprendizaje hacia unos objetivos concretos, ya determinados.

Por su parte el concepto didáctico *Evaluación* fue uno de los que más sufrió las restricciones positivistas hace no muchos años. Se redujo de tal manera su significado, que para la mayoría de los educadores, era (y en ocasiones todavía sigue siéndolo), simplemente el proceso de medida de la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos.

En los 70 surgió un destacado y renovado interés por el aspecto cualitativo de la evaluación, considerándola como una actividad procesual encargada de la observación, análisis y toma de decisiones acerca del funcionamiento y evolución de la actividad docente en la clase, como medio para conocer y adaptar mejor, tanto alumno como profesor, la formación a las necesidades. De esta manera, la evaluación no se limita a resolver la normativa académica que exige una calificación indicativa de las capacidades del alumno o de su nivel de conocimientos, sino que va a ayudar tanto al alumno como al profesor a conocer los resultados durante y después del aprendizaje, así como la validez y competencia del conjunto de factores que integran el complejo mecanismo de la enseñanza.

Creemos que la evaluación juega un papel comprometido con la totalidad del proceso educativo, formando parte de un esquema global, que incluye desde el análisis de las situaciones previas, generales y específicas, hasta el seguimiento de la ejecución del proce-

so, pasando por la programación de las tareas a realizar; pretendiendo, en definitiva, guiar las diferentes decisiones, que en cada uno de estos apartados se deben ir tomando.

En definitiva, podríamos afirmar que la evaluación es una de las claves del arco sistémico de la educación; es decir, del conjunto de elementos estructurados y organizados (contenidos, objetivos, métodos, recursos, espacio, etc.), que buscan lograr un mismo objetivo. Se puede convenir en que la evaluación es una actividad procesual, y por tanto dinámica, y si se quiere más específicamente *retroalimentadora*, en el sentido de que ofrece información que abastece internamente al propio proceso didáctico, permitiéndole a éste, detectar los aciertos y los errores, determinar las causas y proponer las soluciones.

Análisis y resultados

Con el fin conocer la opinión de los alumnos sobre lo tratado en la introducción de este estudio, hemos de comentar que en primer lugar se les planteó que expusieran *qué formas de enseñanza-aprendizaje son las que ha utilizado preferentemente* su profesorado para desarrollar los contenidos de sus materias. (Cuadro 1).

Veamos la distribución de los resultados de esta primera cuestión.

Nos interesa saber ahora qué opinión les merecen, las anteriormente citadas formas de enseñanza-aprendizaje. Para ello les hemos pedido, que manifiesten el *grado de aceptación o valoración* que conceden a éstas. Observemos nuevamente la distribución de los porcentajes de las respuestas del alumnado. (Cuadro 2).

Veamos a continuación las respuestas de nuestros alumnos a la cuestión de si sus profesores tienen en cuenta *la opinión del alumnado sobre los métodos más adecuados para desarrollar las distintas asignaturas* de sus estudios o sea cuál es la participación de nuestros

Cuadro 1. FORMAS DE ENSEÑANZA

Formas	Muy utilizado%	Utiliz. media%	Poco Utilizado%
Lección magistral	70,2	25,2	4,6
Clases teórico-prácticas	35,6	53,6	10,9
Seminarios	1,0	10,4	88,6
Estudio de casos	0,6	11,7	87,7
Grupos de discusión	5,3	33,6	61,0
Clases prácticas	29,9	54,8	15,3
Clase impartida alumno	8,6	34,9	56,5



Cuadro 2. VALORACION

Formas	Muy adecuado%	Adecuado%	Poco adecuado%
Lección magistral	4,9	41,8	53,3
Clases teórico-práct	66,4	33,2	0,5
Seminarios	21,0	60,1	18,9
Estudio de casos	30,2	55,1	14,7
Grupos de discusión	52,6	43,0	4,4
Clases prácticas	90,6	9,1	0,3
Clase impartida alumno	40,6	46,8	12,6

alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en nuestros centros. (Cuadro 3).

Conozcamos seguidamente cuáles son los sistemas de evaluación que preferentemente utilizan los profesores de nuestros centros. La distribución de los porcentajes de lo respondido por nuestros alumnos es esta. (Cuadro 4).

Sepamos qué grado de aceptación u opinión les merecen las distintas herramientas de evaluación a nuestro alumnado. (Cuadro 5).

Cuadro 3. PARTICIPACION

Respuestas	Porcentajes
Sí, siempre	1,4%
En bastantes ocasiones	11,0%
En ocasiones	36,9%
En pocas ocasiones	38,1%
No, nunca	12,5%

A continuación vamos a tratar de saber si es tenida en cuenta la opinión del alumnado en los distintos sistemas de evaluación que se utilizan en nuestros centros. Estas han sido sus respuestas. (Cuadro 6).

Conclusiones y propuestas

A pesar de todo lo que en éste y en otros estudios se ha comentado sobre la lección magistral y a pesar de que esta opción metodológica es la que cuenta con menos aceptación entre nuestros alumnos, ésta sigue siendo la forma de enseñanza-aprendizaje más utilizada en nuestros centros, seguida de las clases teórico-prácticas y las clases prácticas, por lo que proponemos que se den los pasos necesarios para poder superar esta ya secular tendencia didáctica, buscando nuevas fórmulas que hagan más gratificante al alumnado nuestra labor pedagógica. En el lado opuesto, es decir en el de las formas menos utilizadas, se encuentran los seminarios, el estudio de casos, los grupos de discusión y la lección impartida por el alumno, fórmulas en las que el alumnado participa de forma más activa y que por tanto habría que potenciar.

Por otra parte, entre las opciones metodológicas que cuentan con mayor aceptación entre el alumnado, se hallan las clases prácticas, decantándose claramente por ella como forma muy adecuada de enseñanza-aprendizaje, por lo que parece igualmente prudente la conveniencia de su apoyo. Le siguen las clases teórico-prácticas y los grupos de discusión considerados igualmente por gran parte de nuestros encuestados como sistemas de trabajo muy adecuados. En el extremo opuesto se halla la lección magistral, que como opción metodológica utilizada en nuestros centros, tiene escasa aceptación entre el alumnado.

Entre los sistemas de evaluación más utilizados en nuestros centros, no hay duda de que el examen escrito constituye la fórmula mayoritariamente utilizada, tal y como indica casi la totalidad de nuestros alumnos, seguida por los trabajos colectivos y los trabajos individuales. Por contra, entre los menos utilizados se hallan los supuestos prácticos y especialmente los exámenes orales, que con 92,8% de respuestas poco utilizado, queda claro que es la fórmula menos utilizada.

De todos estos sistemas de evaluación citados, los supuestos prácticos es la alternativa que cuenta con mayor aceptación entre nuestros alumnos, tras ellos aparecen los trabajos colectivos y los trabajos individuales, aunque el nivel de aceptación de estos no está muy claro que sea especialmente elevado. Del resto de las opciones formuladas, destaca como poco aceptada la de los exámenes orales ya que así la califican el alumnado con casi un 50,0% de las respuestas computadas.

Por su parte el examen escrito, que anteriormente aparecía como el sistema de evaluación más utilizado, aparece ahora considerado como poco adecuado, con lo que nuevamente

Cuadro 4. EVALUACION

Sistemas Evaluación	Muy adecuado%	Adecuado%	Poco adecuado%
Examen escrito	12,3	64,8	23,0
Pruebas objetivas	18,3	55,3	26,3
Exámenes orales	14,7	37,0	48,2
Trabajos individuales	34,4	56,0	9,6
Trabajos colectivos	42,0	45,	12,7
Supuestos prácticos	56,0	36,5	7,5

puede hablarse de cierto desfase entre lo que el alumnado se encuentra en sus centros y lo que realmente parece demandar, desfase que convendría subsanar cuanto antes.

No obstante, tratando de hacer especial hincapié en este punto, entendemos que parece congruente pensar que el tipo de evaluación que más o menos se configura como predominante, refuerza la metodología que en apartados anteriores contemplábamos también como predominante y viceversa. Todo lo apuntado puede consi-

Cuadro 5. ACEPTACION

Sistemas	Muy utilizado%	Utiliz. media%	Poco Utilizado%
Examen escrito	90,5	8,0	1,5
Pruebas objetivas	36,2	39,1	24,6
Exámenes orales	0,7	6,2	92,8
Trabajos individuales	36,0	46,8	17,1
Trabajos colectivos	44,0	44,4	11,5
Supuestos prácticos	9,8	35,8	54,4

derarse hasta cierto punto como una consecuencia lógica de lo apuntado en los apartados anteriormente descritos, en los que se dice que los profesores apenas cuentan con la opinión de sus alumnos ni a la hora de llevar a cabo el desarrollo de sus asignaturas, ni a la hora de optar por un sistema u otro de evaluación.

En definitiva, con respecto a cuestiones de Metodología y Evaluación en nuestros centros, hay que significar que se percibe con honda preocupación, un claro desfase entre lo que demanda nuestro alumnado y lo que les estamos ofreciendo, entre la praxis cotidiana y los deseos de los alumnos, por lo que entendemos que convendría realizar una seria reflexión al respecto que permitiera acceder a con-

Cuadro 6. OPINION

Respuestas	Porcentajes
Sí, siempre	2,1%
En bastantes ocasiones	8,4%
En ocasiones	32,6%
En pocas ocasiones	41,8%
No, nunca	15,1%

ceptos y métodos de aprendizaje y evaluación renovados, más ricos, humanizados e integrales.

Para finalizar, cabe indicar que este trabajo debería continuarse en el futuro introduciendo otros elementos de juicio que permitan ahondar en el porqué de los resultados obtenidos.



Calidad educativa en el exterior

El Real Decreto 1027/1993 de 25 de junio define, entre otros, los siguientes objetivos de la acción educativa en el exterior: la promoción de la lengua y cultura españolas en el marco de sistemas educativos extranjeros; apoyo a los intercambios en el ámbito educativo y en el de la investigación; potenciar la proyección de la educación, la cultura y la investigación españolas en el exterior; y el mantenimiento de vínculos culturales y lingüísticos de los españoles residentes en el exterior.



Estos objetivos se sitúan en el marco más general de la promoción y difusión de la cultura y de la lengua españolas y de la cooperación internacional.

El sistema educativo español y el exterior

Simultáneamente a la aplicación de la LOGSE en el territorio español, se ha ido aplicando en los centros del exterior dependientes del MEC. Durante este curso escolar se ha puesto en marcha el primer ciclo de la ESO.

Entre los fines previstos en esta ley se encuentran el desarrollo de la per-

sonalidad de la alumna y del alumno; la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo; la capacitación para la vida social y profesional; la formación en los principios democráticos que forme personas tolerantes, respetuosas de las diferencias (lingüísticas, culturales, de étnia, de género...) y dispuestas a aportar su contribución a la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Nuestra LODE reconoce y regula la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa en la organización, gestión y planificación de la vida de los centros y también en el ámbito municipal, autonómico y estatal. Para cada uno de ellos está prevista la existencia de órganos de participación.

¿Se cumplen estos objetivos en el exterior?

A pesar de que la presencia educativa española en el exterior tiene muchos años de existencia no podemos decir que haya tenido una gran extensión. En todo caso nada comparable con las redes de Alemania, Francia o Italia.

Si bien es cierto que en los últimos años se ha ampliado la presencia a Rosario (Argentina) y a Rabat (Marruecos), también es cierto que se han reducido muchísimo las aulas que atendían a las hijas e hijos de las trabajadoras y trabajadores emigrantes en Europa y que se han reducido las aulas en varios centros del Exterior. Últimamente se habla del abandono de los centros en Guinea y de su entrega a una orden religiosa. Absoluta coherencia con las decisiones que la ministra y su equipo están adoptando respecto a la promoción de la enseñanza



En el fondo se manifiesta un desacuerdo con la participación de la comunidad educativa en las decisiones que afectan a la vida de los centros (competencias) y en la elección de los órganos de dirección.

Esta limitación en las posibilidades de partici-

pación y de decisión de la comunidad educativa van en perjuicio de la autonomía de los centros y de la posibilidad de que éstos se doten de proyectos pedagógicos adaptados a la realidad. Esto es especialmente importante en los centros del exterior, ya que se hallan inmersos en una realidad cultural muy diferente.

Por el cumplimiento de los objetivos

Desde nuestro convencimiento de que la educación y el intercambio cultural y científico entre los pueblos es uno de los elementos que más pueden contribuir a la paz y a la cooperación internacional, somos firmes partidarios de que la red educativa española en el exterior no sólo se mantenga sino que se extienda y se fortalezca. Y entendemos que este objetivo es una responsabilidad fundamental del Estado que no puede ser delegada en instituciones privadas con o sin ánimo de lucro.

Por ello, manifestamos nuestro desacuerdo con la reducción injustificada del número de aulas que atienden a las hijas e hijos de emigrantes (atenta contra uno de los objetivos señalados al principio de este escrito) y con el abandono de determinados centros para ser entregados a instituciones privadas.

Para que el intercambio educativo y cultural sea eficiente es evidente que debemos ofertar una enseñanza de calidad y, por tanto, son inadmisibles los recortes de profesorado o en los gastos de funcionamiento. Queremos unos centros de calidad en el exterior y, para ello, es necesario que estén dotados del profesorado necesario para poder ofertar un número de optativas suficientes, para poder atender a la diversidad, así como a las necesidades de refuerzo, también para que sea posible organizar desdobles para laboratorio,

tecnología, idiomas...; es necesario que tengan aula infantil desde los 3 años; que se creen los Departamentos de Orientación; y que los equipos directivos cuenten con horas suficientes para hacer frente a las tareas que sus cargos exigen en el exterior; y, por último, es necesario que la Administración organice un plan de formación adaptado a los calendarios y características de la estructura educativa en el exterior.

El nombramiento de personas contratadas o interinas (se ha llegado a hablar de que se pretende llegar al 30% del total de la plantilla) sumado a la renovación anual que se produce en los centros (un 16% como media) sería aberrante ya que tendríamos unos centros con un 50% de plantilla inestable. En esas condiciones es imposible desarrollar un proyecto educativo coherente.

La Subdirección de Cooperación Internacional ha manifestado su intención de elaborar una orden que regule los centros en el exterior. Creemos que es necesario, ya que existe un vacío legal, pero queremos manifestar que no se puede elaborar esta orden al margen de los agentes sociales y que se debería contar con la participación y experimentación previa de los centros en el exterior. En todo caso, esta orden deberá ser lo suficientemente flexible como para que no impida las adaptaciones necesarias a las realidades de los países.

Difícilmente podemos transmitir en otros países las características de nuestro sistema educativo si en nuestros centros prescindimos de ellas. Es necesario que todos los centros dispongan de Consejos Escolares con amplias competencias y una gran autonomía para que elaboren sus proyectos educativos y los adapten a la realidad del país. Nuestros centros en el exterior deben ser reflejo de los principios de autonomía y democracia que son pilares de nuestro sistema.

privada y, especialmente, a aquellos centros que están vinculados a organizaciones religiosas.

La aplicación de la LOGSE se está realizando con las mismas limitaciones que en España y, en algunos casos, con problemas añadidos. Es frecuente escuchar que la Administración no ha ofrecido la posibilidad de participar en los cursos de introducción a la Reforma y, mucho menos, la asistencia a cursos relacionados con la especialidad. El incumplimiento de sus obligaciones por parte de la Administración se supera con una buena dosis de voluntarismo por parte del profesorado.

En cuanto a los recursos humanos y materiales se constata que no se han emprendido las obras de adaptación de los centros, no se han creado los departamentos de orientación, las ratios superan en bastantes casos los máximos previstos en la normativa española, las aulas de Tecnología han tenido que ser improvisadas y dotadas con el material que los recursos propios de los centros han permitido, en algunos casos no se cuenta con los especialistas en Primaria...

El decreto de Educación en el Exterior restringió la participación democrática (la elección de un Consejo Escolar) de la comunidad educativa limitándola a aquellos centros en el que el número del alumnado de nacionalidad española superara el 50% y hablaba de una futura regulación de la participación en los demás centros. En numerosas ocasiones hemos manifestado nuestro desacuerdo con esta medida. En realidad no se ha regulado la participación en los centros en los que no se llega a ese porcentaje e, incluso, han argumentando varias razones de adaptación a la normativa del país para impedir la constitución del Consejo Escolar en alguno de los centros que se cumple el requisito.





El futuro del trabajo

Bajeaz (Bilbao)

El paro es, sin duda, uno de los problemas sociales más graves de fin de siglo. En las últimas décadas, los cambios en las formas de organización de la producción y del intercambio a nivel mundial han reforzado la tendencia histórica hacia una reducción progresiva en el número de horas necesarias para la producción social. El aumento del paro, la precarización del mercado de trabajo, el aumento de la exclusión social y las desigualdades, han acompañado estos cambios. La reorganización del trabajo asalariado y la crisis de las formas tradicionales del empleo se han convertido para amplios sectores de la población en una pesadilla de consecuencias dramáticas. Sin embargo, esos mismos cambios podrían también contribuir a abrir nuevos horizontes para la emancipación humana en la medida en que constituyan una oportunidad de reorganización del trabajo en su globalidad, a que las nuevas formas se traduzcan en una mayor libertad, en incremento de la capacidad de elección de horarios, de articulación entre vida personal y trabajo,

A. Rodríguez, B. Goñi y G. Maguregi

y no en precarización y aumento de las desigualdades. Este es el reto que se plantea a la sociedad hoy.

La colección de artículos recogidos en este libro pretende destacar el componente emancipador de las propuestas de reparto del trabajo, incluyendo la totalidad de los trabajos que se realizan en nuestra sociedad: la actividad remunerada, el empleo, y la actividad no remunerada, que realizan mayoritariamente las mujeres en la esfera privada. A partir del análisis sobre la situación de las mujeres en el mercado laboral y de la consideración del trabajo doméstico como trabajo socialmente necesario, estos artículos plantean que el reparto del trabajo puede constituir hoy una oportunidad histórica no sólo para solucionar el problema del paro sino para superar la nueva división sexual del trabajo, reivindicando el derecho de todas las personas a un empleo remunerado, incorporando una concepción diferente del uso del tiempo y, en definitiva, para cambiar los valores y avanzar en la construcción de una sociedad más igualitaria.



El islam en las aulas

Josep Mª Navarro (ed.)
Icaria (Barcelona)

Obra colectiva de personas preocupadas por el tipo de mensajes que se construyen y se transmiten sobre las otras culturas y sociedades del planeta. Ofrece, en primer lugar, un análisis de los manuales escolares españoles, en la segunda parte muestra los contenidos del Islam. Una herramienta útil para garantizar una transmisión correcta de este conocimiento por el profesorado, a fin de que algo cambie en nuestra percepción cultural y que, en palabras de Juan Goytisolo, supere «...la incapacidad española de asumir su propia cultura y también cierto complejo de inferioridad... (puesto que) lo árabe nunca se ha visto como algo enriquecedor, sino como algo peligroso y amenazante».



Breve diccionario político de la Asamblea de Madrid

Jaime Ruiz Reig
Marcial Pons (Madrid)

Este libro refleja un trabajo minucioso a partir de la recopilación de un número de voces y las definiciones o acepciones que de las mismas recogen algunos diccionarios y los propios textos legales. Es un glosario de términos políticos de uso cotidiano, y no sólo en la Asamblea de Madrid, sino también en todos los Parlamentos y en la generalidad de los procesos legislativos.

Su autor, Vicepresidente Tercero de la Asamblea, posee una gran experiencia en el ámbito que refleja este diccionario, lo que, junto a su condición de maestro, avala la calidad del libro.



Realidades paralelas Los nuevos de Alfaguara (3)

Varios Autores

Alfaguara (Madrid)

Es encomiable la apuesta comercial que hace esta editorial publicando anualmente las narraciones seleccionadas en su concurso Los nuevos de Alfaguara. Los diez relatos escritos por estudiantes de enseñanza medias ponen de manifiesto la fuerza de la fantasía y la capacidad de describir realidades paralelas y de explorar nuevos territorios sin miedo ni inhibiciones.



Cuentos persas

Nazarin Amirian

De la Torre (Madrid)

«Al igual que vuestros cuentos, éstos están poblados de hadas, reyes, animales que hablan..., y normalmente contienen un mensaje ético, de solidaridad, de esfuerzo, de honestidad y otros valores que se han mantenido, aún con el paso del tiempo. Debido a que el lenguaje utilizado es indirecto y deductivo (característico de la literatura persa), el lector debe cambiar de disfraz y ponerse en la piel de los personajes, para palparlos, para llegar a la otra dimensión de la realidad. Una realidad algo oculta y más profunda. Esta búsqueda de lo misterioso es lo que da un aire mágico y exótico a los cuentos persas»
(Extracto de la introducción).



La ciencia

Steve Setford

Molino (Barcelona)

Repleta de gráficos, tablas y diagramas, la Miniguía de la Ciencia está pensada para hacer más asequible la ciencia a lectores de todas las edades. Las fotografías, con explicaciones concisas, ilustran claramente los experimentos y procedimientos clave, a la vez que las páginas de referencias explican las leyes y principios de forma fácil y sencilla.

Un formato realmente de bolsillo (10X13) estas Miniguías ofrecen una visión seria y, a la vez, amena de los temas que desarrollan.



Un capitán de quince años

Julio Verne

Alfaguara (Madrid)

No somos aficionados a recomendar versiones o adaptaciones de obras clásicas, pero si éstas son de calidad y, de paso, acercan dicha obra a un segmento de lectores que, de no ser así, no lo hubiesen leído... bienvenidas sean.

Un lenguaje sencillo, capítulos cortos, mucha acción, páginas de cómic... son los instrumentos de que se sirve Alfaguara para que los jóvenes lectores puedan leer las grandes Historias de siempre (nombre que ha dado a esta colección). En ésta, concretamente, podremos ver cómo Jack y su madre embarcan el Pilgrim, sin imaginarse la de penalidades que van a pasar. Sólo gracias a la audacia de Dick saldrán a salvo de morir en el mar y llegarán sanos y salvos a su destino.



El último trabajo del señor Luna

César Mallorquí

Edebé (Barcelona)

Con esta novela de aventuras de ritmo trepidante, el autor 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 de cocaína. Por las calles y barrios de Madrid se entrecruzarán las vidas de un asesino a sueldo, una emigrante latinoamericana y un adolescente.

Fue ganadora esta obra del premio Edebé de literatura juvenil.



El dinero

Gerard Simonet

Edelvives (Zaragoza)

Este libro permitirá conocer a los jóvenes la importancia del dinero, la necesidad de administrarlo correctamente, cómo ganarlo, cómo evitar malgastarlo... y cómo valorar lo que cada uno tiene.

Sugiere la forma de administrar el dinero para gastos personales, descubre cómo conseguir los primeros trabajos, cómo abrir una cuenta en el banco o cómo entender la situación económica de su familia, la bolsa, la injusticia del dinero...

El estatuto y la negociación sindical

Mar Fernández y José Valverde.

El Estatuto de la Función Pública responde a un mandato constitucional incumplido durante 20 años, en los que las condiciones de trabajo de los empleados públicos han dependido de la arbitrariedad de los diferentes gobiernos, lo que ha supuesto una clara discriminación respecto al resto de los trabajadores de nuestro país.

El gobierno del Partido Socialista abrió la negociación en la mesa de la función pública, sin que la misma tuviera, finalmente, ningún fruto. Y es ahora, con el gobierno del Partido Popular y ante la presión de los sindicatos y de las diferentes administraciones autonómicas, cuando se impone la necesidad ineludible de regular un Estatuto, cuyos objetivos para CCOO no están solamente ligados a la necesidad de mejorar y actualizar aspectos básicos de las condiciones de trabajo, sino también, a la necesidad de mejorar y actualizar los servicios públicos, modernizando la teoría y la práctica de la función pública, y el papel que en ella ju-

gamus las empleadas y empleados públicos.

La negociación del Estatuto ha sido, en realidad, un proceso complejo en el que han intervenido diferentes agentes, desde diferentes ópticas técnicas, sociales e ideológicas. Ello hace que el resultado final no responda al 100% de las expectativas de ninguna institución, y que, por supuesto, *este no sea el estatuto del partido popular*.

A pesar de ello, el papel de los sindicatos y, en particular de CCOO ha sido determinante en la negociación y mejora de determinados aspectos del Estatuto, en particular del *Capítulo 18* que trata sobre la *negociación colectiva*, una de las mayores carencias que arrastrábamos los empleados públicos, y una pieza clave en la defensa y mejora de las condiciones de trabajo en el futuro.

El ámbito del Estatuto es *estatal e intersectorial*, por lo cual no entra en la pormenorización detallada de las condiciones de trabajo, sino que establece *el marco legislativo* a partir del cual se desarrollen -previa negociación- los Es-

tatutos de ámbito autonómico y de ámbito sectorial que sí recogerán, ya más en detalle, los diferentes contenidos. La apuesta por esta fórmula descentralizada, acorde con el Estado de las Autonomías, ha sido enfatizada especialmente por las diferentes Comunidades Autónomas, e impuesta al PP que hubiera deseado un Estatuto más atado desde el gobierno. En la perspectiva de CCOO, la descentralización es oportuna, aunque hubiéramos preferido alguna mayor concreción; a pesar de lo cual, y en tanto que sindicato confederal, y en la medida en que hemos mejorado sustancialmente la regulación respecto a negociación colectiva, tenemos todas las cartas necesarias para jugar eficazmente la partida en la negociación autonómica y sectorial de los diferentes desarrollos estatutarios.

En suma, la negociación respecto a la nueva regulación de las condiciones de trabajo de las empleadas y empleados públicos da, con este proyecto de Estatuto, su primer paso, pero es claramente un proceso abierto, en el que CCOO trabajará por seguir defendiendo y mejorando dichas condiciones de trabajo en los ámbitos concretos de Comunidad y sector.

Contenidos importantes que CCOO ha logrado introducir en el curso de la negociación

El cambio más importante se produce en el modelo de relaciones laborales en el ámbito de la Administración Pública, ya que hasta ahora no tenemos una *negociación real*, sino procesos de consulta, información y en última instancia acuerdos que no tienen una obligatoriedad clara para la propia Administración.

A partir de la aprobación del proyecto:

- Los acuerdos tienen eficacia jurídica directa, es decir, se convierten en ley, derogando aquella legislación anterior que pidiera contradecirlos.

- Se establecen procedimientos de mediación y arbitraje (si esto estuviera ya en vigor y pudiéramos considerar a la OIT uno de los árbitros, en estos mo-

mentos deberían abonarnos lo que se nos ha detraído con la congelación salarial).

- Las mesas de negociación ya no son órganos institucionales de participación, sino mesas de convenio que pueden ser convocadas por los representantes de los trabajadores.

- Se clarifican las materias objeto de negociación, así como los ámbitos en que se produce la misma.

- Se clarifica y recorta la capacidad de autoorganización de la Administración, ya que todas las circunstancias que atañen a aspectos laborales habrán de negociarse.

- Los acuerdos podrán tener validez más allá de la fecha prevista si no hay denuncia y son sustituidos por otros, en cual-

quier caso la Administración no podría legislar contra lo que dice el acuerdo unilateralmente.

- No se impide llegar a acuerdos por encima de lo que marca la Ley de Presupuestos en los distintos ámbitos administrativos.

Pero sería erróneo considerar que los avances se han producido sólo en este aspecto, ya que:

- Se clarifica la convivencia de las dos relaciones jurídicas, laboral y funcional, tasando los supuestos para los que puede haber contratación laboral y llamando a que no convivan las dos figuras para un mismo puesto de trabajo, por las distorsiones que crea y que conocemos.

- Abre vías de regulación necesaria a nivel de Personal Docente, tanto universitario como

no universitario, al mismo tiempo que se crea un ámbito específico a nivel estatal para el PAS funcionario.

- Aborda la obligatoriedad de que todas las plazas ocupadas por personal interino tengan que salir en la siguiente convocatoria de empleo público.

- Dibuja un tipo de carrera profesional que podrá ser desarrollada en el propio puesto de trabajo.

- Fija un complemento de categoría (en el marco general del sistema retributivo) que es personal y no dependiente del puesto que se ocupe, por lo que en los futuros desarrollos legislativos da pie a considerarlo como retribución básica, con la importancia que ello tendría de cara a las pagas dobles.

Por último es de resaltar que en el momento en que nos encontramos es interesante que se pueda clarificar la legislación en el ámbito de la administración, dado que la maraña jurídica que existe crea, cuando menos, confusión e indefensión, tanto para trabajadores y trabajadoras, como para ciudadanos y ciudadanas.

Es, al mismo tiempo, una oportunidad para cambiar la propia imagen de la Administración y su funcionamiento, y, en cualquier caso, abre un largo camino de negociación en los distintos ámbitos (sectorial, autonómico, local) que deben ir concretando, con nuestra participación activa, lo que en este proyecto no es sino un mero marco casi vacío.



La OIT da la razón a CCOO

 **Carmen Perona.**

Ante la queja presentada por las Federaciones del Area Pública de CCOO en la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por la decisión tomada unilateralmente por el Gobierno de no incrementar las retribuciones de los empleados públicos para el ejercicio de 1997, resolviendo mantener los salarios de este convenio en las mismas cuantías percibidas en 1996, la OIT considera que la decisión adoptada de forma autoritaria e inapelable supone la anulación real del derecho de negociación colectiva -reconocido por el ordenamiento español y por las normas de la OIT- e invalida un acuerdo preexistente, de carácter plurianual, formalizado el 15 de septiembre de 1995-1997, ni tampoco

es discutible que dicho contrato establece una obligación para la Administración de negociar con los sindicatos el incremento de retribuciones para 1997. Por ello, el Gobierno ha incumplido el Acuerdo de eludir su compromiso de negociar y dictar unilateralmente un incremento cero para los empleados públicos. En este contexto, el Comité recuerda que el derecho de negociación es uno de los procedimientos mencionados en el Convenio 151, ratificado por España, y que dicho procedimiento ha sido retenido por la legislación española para reglamentar las relaciones de trabajo en la función pública. Por ello, el Comité expresa la firme esperanza de que el Gobierno español recurra a la negociación colectiva para reglamentar las condiciones de empleo de los empleados públicos.

Asimismo, la OIT subraya que el respeto mutuo de los compromisos asumidos en los acuerdos colectivos es un elemento importante del derecho de negociación colectiva y debería ser salvaguardado para establecer relaciones laborales sobre una base sólida y estable. Por ello, la Organización Internacional del Trabajo lamenta que no haya sido concedido ningún incremento en las retribuciones de los empleados públicos para 1997, ni siquiera para los que tienen remuneraciones más bajas, y el Comité expresa, asimismo, la firme esperanza de que el Gobierno, recurra a la negociación colectiva para reglamentar las condiciones de empleo de los empleados públicos. ¿Seguirá actuando el Gobierno del PP al margen de la legislación española e internacional? Mucho me temo que...

¿ SEGURO QUE ESTÁ SEGURO DE SU FUTURO PROFESIONAL ?



AULA 98
SALON DEL ESTUDIANTE Y DE LA OFERTA EDUCATIVA

Colabora: Patrocina: Organiza:



← 11-15 de Marzo 1998. Parque Ferial Juan Carlos I

Parque Ferial Juan Carlos I • 28042 Madrid • Apdo. de Correos 67.067 • 28080 Madrid
Tel.: (91) 722 50 52 • Fax: (91) 722 57 90 • <http://www.aula.ifcm.es> • e-mail: aula@ifcm.es

El malestar



Las obras fueron inauguradas con gran boato; asistieron alcaldes, concejales, diputados de la provincia y, por supuesto, las fuerzas económicas de la localidad. La prensa local y provincial, al servicio de una información objetiva y veraz, siguiendo como ejemplo un conocido programa de la televisión nocturna, anunció el comienzo de las obras como si de su conclusión se tratase; los titulares fueron apoteósicos *La localidad recobra su dignidad, Las autoridades han sido sensibles a...*, *Escuchadas las justas reivindicaciones de...*, etc; grandes fotos del acto y una entrevista al alcalde cerraban las ediciones.

Al comenzar la cimentación aparecieron los restos de una necrópolis, según los entendidos, perteneciente a un enterramiento ibérico. Se llamó al Museo Provincial y a los expertos de la Universidad, y éstos paralizaron las obras, levantaron planos y catalogaron los restos.

Con gran escándalo fueron depositados en el vertedero de la localidad.

Los expertos, todos eminentes humanistas, cercanos al partido en el poder, habían dictaminado que no tenían valor, *era un enterramiento perteneciente a un personaje poco importante, con un escaso ajuar de hierro y hueso y una urna cineraria de pobre decoración, como para paralizar la inversión que el Estado y el partido en él estaban realizando.*

Las clases comenzaron unos años después, dos, y prácticamente se repi-

tió el boato inaugurativo, aunque con algunos cambios; el obispo de la diócesis ofició una misa y asistió la ministra del sector. Con brillantes palabras acerca de la recuperación de la Historia en los Planes de Estudio y sobre nuestro pasado común dio por inaugurado el centro educativo.

La directora del centro comenzó su intervención recordando el lugar sobre el que se había construido el centro, proponiendo el nombre de *Cerro de los Santos* para paliar con él la barbarie cometida, resaltando el término barbarie por lo de arrasar con los restos culturales. A ella en su época de estudiante le había gustado la Arqueología. Continuó su lúcido discurso sobre la importancia cultural y cívica de la creación de un centro educativo, terminando con palabras de agradecimiento por su presencia a las autoridades presentes y especialmente a la ministra por su doble condición de ministra y mujer.

La ministra, con su aguda perspicacia y no pudiendo contenerse, volvió a intervenir acerca de la recuperación de las Humanidades, porque era cierto que se cometían barbaridades, sólo se estudiaban ya los Estatutos de Auto-

nomía o la llegada de la Democracia, olvidando los orígenes que nos habían forjado como nación, como patria, no recordando ya a nuestros héroes, *¿dónde se estudiaba ya a Viriato?, ¿y a Hernán Cortés?, ¿acaso nuestros estudiantes leían a William Shakespeare?...* Tras disertar más de media hora sobre la falta de contenidos y la palabrería inane del sistema, concluyó agradeciendo a la directora sus palabras, ya que en ellas había percibido una vez más el malestar de las enseñanzas medias.

Alguien, mientras tomaba el vino de honor, comentó que las personas que habían tomado la decisión de arrasar con el túmulo estaban en el acto, pues ahora ocupaban cargos de responsabilidad en la emergente administración educativa.

Los periódicos, al día siguiente, con fotos de la ministra y del centro, abrieron sus ediciones: *La ministra propone soluciones, La Administración reformará los planes de estudio*, y uno de los rotativos comenzaba su editorial que titulaba *El malestar*, con las siguientes palabras: *La valentía con que la ministra afronta el reto que otras administraciones ha ocultado sobre nuestra historia en el solar patrio y los olvidos tendenciosos de la LOGSE en el estudio clásico de las Humanidades...*

En la terraza de la casa de campo (construida ilegalmente sobre terrenos que el futuro plan urbanístico recalificará) descansaban a la luz, después de siglos enterrados, las lajas que conformaron el túmulo ibérico. La urna presidía el centro de la chimenea de sabina albar (especie protegida) del salón del presuntuoso delegado provincial, profesor titular en la facultad de humanidades y miembro de la comisión de expertos encargados de la redacción del nuevo plan sobre las enseñanzas medias.



Paco Ariza.

GUÍAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.

Contenidos, actividades y recursos



Este proyecto, único en el mercado, que cubrirá **TODAS LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**, aporta los instrumentos y materiales necesarios para que el profesorado, de acuerdo con sus propias decisiones curriculares, disponga de cuanto precise para trabajar adecuadamente en el aula y pueda dedicar toda su atención a educar a todos y cada uno de sus alumnos a través del conocimiento del área curricular correspondiente.

Por primera vez, se ofrecen materiales de trabajo pensados **EXCLUSIVAMENTE PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.**, presentados en un novedoso formato de **HOJAS CAMBIABLES, QUE SE ACTUALIZAN TRES VECES AL AÑO**, ya sea ampliando los temas, ya sea revisando y mejorando las propuestas iniciales. Esta variedad de materiales ha de facilitar, sin duda, la función docente y posibilitar una enseñanza más eficaz.

Asesores Pedagógicos de la Colección: **PERE DARDER VIDAL** Y **JOAQUÍN GAIRÍN SALLÁN**.
Ciencias de la Naturaleza. Coordinadoras: **NEUS SANMARTÍ PUIG** Y **ROSA M^a PUJOL VILALLONGA**.
Ciencias Sociales. Coordinadores: **PILAR BENEJAM ARGUIMBAU** Y **JOAN PAGÉS BLANCH**.
Lengua y Literatura. Coordinadores: **ARTUR NOGUEROL RODRIGO**, **LUÍS GONZÁLEZ NIETO** Y **MARIONA ESCOBAR FREIXÀ**.
Con la colaboración de un equipo de profesores especialistas en cada una de las áreas.

GUÍAS PRAXIS PARA EL PROFESORADO DE E.S.O.

Selecciona, organiza y secuencia contenidos, actividades y pruebas de evaluación para una mejor planificación del trabajo en el aula.

Solicite información sin compromiso:



EDITORIAL PRAXIS, S.A.

Via Laietana 30 - 08003 BARCELONA - Tel. (93) 295 57 00 - Fax (93) 295 57 01
<http://www.praxis.es>

- **DELEGACIÓN CATALUÑA-BALEARES**
Via Laietana 30, 2^a H. - 08003 Barcelona - Tel. (93) 295 45 70 - Fax (93) 295 45 71
- **DELEGACIÓN CENTRO**
Genova 17, 2^a - 28004 Madrid - Tel. (91) 310 40 11 - Fax (91) 319 64 62
- **DELEGACIÓN LEVANTE**
Pza. Marqués Benlliure 7, 2^a 4^a - 46002 Valencia - Tel. (96) 352 42 88 - Fax (96) 351 81 89
- **DELEGACIÓN NORTE**
Orzán 200, 7^a - 15003 La Coruña - Tel. (981) 20 06 66 - Fax (981) 22 27 36
- **DELEGACIÓN NORTE/ARAGÓN**
Avda. Lehendakari Aguirre 11, 5^a B11 - 48014 Bilbao - Tel. (94) 476 44 39 - Fax (94) 476 40 89
- **DELEGACIÓN SUR**
Avda. Constitución 50, blq. B, 1^a A. - 18012 Granada - Tel. (958) 20 58 46 - Fax (958) 28 53 62

GRAN CONCURSO ESCOLAR

Haga que sus alumnos se conviertan en periodistas, busquen y redacten noticias sobre cualquier tema de interés, con el Concurso Escolar de Noticias del Club Difusora Internacional 2000 y gane:

Club
2000
DIFUSORA
Internacional

UN FANTASTICO FIN DE SEMANA EN PORT AVENTURA

El Concurso está dirigido a los centros/cliente de Difusora Internacional, que podrán seleccionar dos trabajos que participarán en el Concurso y que igualmente serán publicados en el Anuario del Cliente 2000. Entre todas las noticias recibidas entre el 1 de septiembre de 1997 y el 31 de julio de 1998, se seleccionará el mejor trabajo por redacción, originalidad o relevancia histórica, que será declarado ganador del Gran Concurso Escolar Club 2000.

ANUARIO DE LOS HECHOS AÑO 2000 EDICION ESPECIAL

El 2000 es un año muy especial, por ello creemos que el Anuario de los Hechos también debe ser especial para los miembros del Club 2000. Ahora tiene la oportunidad de añadir a su biblioteca una Obra de Arte: Encuadernación exclusiva en materiales más nobles, edición Limitada con certificado de autenticidad y acta notarial. Incluirá el Anuario del Cliente y los nombres del equipo ganador del Concurso aparecerán en los créditos de la obra.



Bases del Concurso:

- Para las noticias rigen las bases publicadas en el folleto del Club 2000, con la salvedad de que los trabajos podrán ser de un máximo de 4 folios (en el caso de ser redacciones).
- Sólo se publicará los 2 trabajos seleccionados por el Centro Cliente.
- Máximo de 4 integrantes por equipo.
- El premio se otorgará en septiembre de 1998.
- El viaje se realizará el fin de semana escogido por los integrantes del equipo durante el mes de octubre de 1998.
- El viaje lo realizarán los 4 miembros del equipo ganador más un tutor escogido por el Centro Cliente.
- El premio incluye: Viaje y estancia a MP durante un fin de semana (de viernes a domingo) en un hotel de Salou, traslados y entradas a Port Aventura para sábado y domingo y viaje de regreso al lugar de origen de cada uno de los 5 integrantes del equipo.

Además...

El nombre del Centro, el Director, el Responsable de Proyecto y los integrantes del Equipo Redactor aparecerán en los créditos del Anuario del Cliente 2000.

DESEO RECIBIR MAS INFORMACION GRATIS SIN COMPROMISO DE:

GRAN CONCURSO ESCOLAR CLUB 2000 ANUARIOS DIFUSORA INTERNACIONAL

Envíenos este cupón por correo.

Nombre: _____ Apellidos: _____

Domicilio: _____ Población: _____

Teléfono: _____ Provincia: _____

Ordenador modelo: _____

Si prefiere llamar por teléfono o enviar esta solicitud por fax. **Tel. 902 33 32 33 Fax. 93-414 50 44**
DIFUSORA Internacional, S.A.- Aribau 185, 6ª, 08021 BARCELONA

La información que usted nos facilita será incluida en nuestros ficheros. Usted tiene el derecho a acceder a ellos y actualizarlos, cancelarlos o solicitar la eliminación de los mismos. Esta información nos permite mantener la relación con usted y adaptar nuestros servicios a sus intereses. En un futuro, si es posible, puede que usted reciba ofertas comerciales de otras empresas del sector. Si usted no lo desea, por favor, indíquenoslo por escrito señalando claramente su nombre, apellidos y dirección. El 17/09/98, de 19/10/98.