

UNIVERSIDAD DE DEUSTO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

PROGRAMA: INTERVENCION PSICOPEDAGOGICA

**"ANALISIS DE LA SITUACION SOCIAL DE LOS
JOVENES DESFAVORECIDOS Y PROPUESTA DE UN
PROGRAMA INTEGRAL DE GARANTIA SOCIAL"**

(Sobre el Urgente Desarrollo del Artículo 23 de la LOGSE)

Tesis doctoral presentada por D. JESUS MARIA REDONDO ROJO

Dirigida por el Dr. D. AURELIO VILLA SANCHEZ

EL DIRECTOR

EL DOCTORANDO

Bilbao, Junio 1994

"Ante la injusticia y pecado en que viven sumidos tantos hombres, sobre todo jóvenes y pobres; ante el egoísmo de unos y la desesperanza de otros (...)

Creemos que el hombre es el verdadero templo de Dios (...)

Creemos y amamos el mundo y su historia: una historia por hacer y un mundo por construir y liberar".

(Del Manifiesto Fundacional ADSIS)

A Agus, Koldo y Amaia

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero expresar mi agradecimiento al Director de este trabajo por su apoyo, orientación y paciencia; sin las cuales no hubiera podido concluir esta investigación.

Quiero expresar también mi reconocimiento a las personas que trabajan cada día con los jóvenes desfavorecidos concretos a los que se refiere este trabajo; y mi gratitud a los que más han aportado a este trabajo: los que lo hacen desde el programa de Iniciación Profesional del País Vasco, y de forma particular a los que trabajan desde LAGUNKIDE-ADSIS.

Un agradecimiento especial a Juan Zuazagoitia y a Angel Jiménez con los que trabajé durante años en este tema; y a aquellos que han hecho posible su "acabado" con su trabajo concreto: Sonia y Txelu.

Por último agradecer al Departamento de Educación del Gobierno Vasco la experiencia acumulada durante años desde el Servicio de Educación Compensatoria; y al Centro de Investigación, Documentación y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia porque con la financiación otorgada a través del Concurso Nacional de Investigación Educativa de 1992, me ha posibilitado dedicarme a esta investigación.

Indice

INTRODUCCION.....	1
--------------------------	----------

Primera Parte: EL CONTEXTO

Capítulo I:

SOBRE LA CRISIS DEL ESTADO DE BIENESTAR CAPITALISTA

1. SOBRE ACUMULACION, LEGITIMIDAD Y CONSUMISMO.	9
1.1. DEL CAPITALISMO: LA LOGICA DE LA ACUMULACION.	9
1.2. DEL ESTADO: LA LOGICA DEL ORDEN SOCIAL.	12
1.3. DE LA SOCIEDAD OPULENTA: LA LOGICA DE LA REPRODUCCION SOCIAL.	14
1.4. LA CRISIS: ACUMULACION, REPRODUCCION, CONSUMO.....	18
2. SOBRE LA CRISIS DEL ESTADO DE BIENESTAR.....	22
2.1. ESTADO DE LA CUESTION: DEFENSORES Y CRITICOS.....	22
2.1.1. LOS DEFENSORES: LA SOCIALDEMOCRACIA.	23
2.1.2. LOS CRÍTICOS DESDE EL MARXISMO.	24
2.1.3. LOS CRÍTICOS NEOCONSERVADORES.....	26
2.2. CRISIS ECONOMICA Y CRISIS FISCAL (GASTO PUBLICO).	28
2.2.1. ANÁLISIS DEL CASO AMERICANO.....	29
2.2.1.1. El proceso histórico.....	29
2.2.1.2. Los supuestos del análisis neoconservador.	31
2.2.2. ANÁLISIS DEL CASO ESPAÑOL.	35
2.2.2.1. El proceso histórico.....	35
2.2.2.2. La lógica económica de base del gobierno socialista.	38
2.2.2.3. La evolución del reparto de la renta y la evolución del gasto social en la década.....	39
2.3. CRISIS DE LA DEMOCRACIA Y DE LOS SISTEMAS DE BIENESTAR BUROCRATIZADOS.	43
2.3.1. EL CAMINO PERVERSO DE LA DEMOCRACIA.	43
2.3.2. ESTADO Y CAPITALISMO EN LA DEMOCRACIA ACTUAL.	45
2.3.3. DEMOCRACIA Y LEGITIMACIÓN.	47
2.3.3.1. Democracia y sociedad del trabajo (integración económica).....	47
2.3.3.2. Democracia y Cultura Etica (integración simbólica).	48

Capítulo II:

SOBRE EL PARO, LA CONDICION JUVENIL Y EL FRACASO ESCOLAR

1. EL PARO MASIVO.	51
1.1. ALGUNAS PRECISIONES DE CONCEPTO.	51
1.2. EL PORQUE DEL PARO MASIVO: TEORIAS Y CAUSAS.	53
1.2.1. SOBRE LAS TEORÍAS.	53
1.2.2. SOBRE LAS LLAMADAS CAUSAS.	55
1.3. SOBRE LAS CONSECUENCIAS DEL PARO MASIVO.	57
2. EL JOVEN PARADO.	59
2.1. LA CONDICION JUVENIL.	60
2.1.1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.	62
2.1.1.1. Reflexiones desde las Teorías psicológicas clásicas.	65
2.1.1.2. Algunas reflexiones actuales sobre la Adolescencia y juventud.	79
2.2. LA INSERCIÓN EN LA SOCIEDAD.	83
2.2.1. LA FAMILIA Y EL ADOLESCENTE-JOVEN.	85
2.3. TRABAJO Y PARO JUVENIL.	87
2.3.1. ¿POR QUÉ EL PARO JUVENIL?. INTERPRETACIONES.	87
2.3.2. VALORES Y ACTITUDES DE LOS JÓVENES ANTE EL TRABAJO.	92
2.3.3. ALGUNAS VIVENCIAS Y CONSECUENCIAS DEL PARO EN LOS JÓVENES.	97
3. EL FRACASO ESCOLAR.	99
3.1. LAS FUNCIONES ESTRUCTURALES DE LA ESCUELA.	100
3.1.1. LA FUNCIONALIDAD ECONÓMICA DE LA ESCUELA.	103
3.1.1.1. Educación y trabajo: escuela y empleo.	103
3.1.1.2. La complejidad del subsistema tecno-económico y sus transformaciones actuales.	109
3.1.2. ESCUELA Y LEGITIMACIÓN: LA FUNCIONALIDAD SOCIO-POLÍTICA.	112
3.1.3. LAS CULTURAS Y LA ESCUELA.	118

3.2. LA DINAMICA ESCOLAR: DE LA DIFERENCIA A LA DESIGUALDAD.	121
3.2.1. CAPACIDADES Y APRENDIZAJE.....	123
3.2.2. LOS ELEMENTOS PRINCIPALES.....	125
3.2.2.1. Las expectativas.....	126
3.2.2.2. El diseño.....	127
3.2.2.3. La evaluación.....	128
3.3. LOS QUE FRACASAN EN LAS ESCUELAS.....	131
3.3.1. FRACASO E INADAPTACIÓN SOCIAL.....	135
3.3.2. JOVEN FRACASADO Y PARADO: ¿TRÁNSITO HACIA DÓNDE?.....	137

Segunda Parte: EL PRETEXTO

Capítulo III:

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE ALGUNOS DATOS REFERIDOS A LOS JOVENES DESFAVORECIDOS

1. CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE LOS QUE FRACASAN EN EL PRIMER CICLO DE LA EE.MM. EN EL PAIS VASCO (1986/88).	141
1.1. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN DIFERENTES VARIABLES DISCRETAS TOMADAS AL PRINCIPIO DE LA INCORPORACION AL CICLO EDUCATIVO ENTRE LOS JOVENES QUE FRACASAN Y LOS QUE TIENEN EXITO EN LA EE.MM.	144
1.1.1. CONSTATAIONES.....	144
1.1.2. CONCLUSIONES.....	148
1.1.3. CONSTRUCCION DE LA VARIABLE HISTORIAL ESCOLAR.....	149
1.2. INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTINUAS ENTRE SI Y RESPECTO AL EXITO O FRACASO DE LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA.	153
1.2.1. ANÁLISIS DE VARIANZA PARA LAS SUBPOBLACIONES DE ÉXITO O FRACASO EN EE.MM.	153
1.2.2. ANÁLISIS DE VARIANZA RESPECTO A LAS SUBPOBLACIONES DE CLASE SOCIAL.....	156
1.2.3. ANÁLISIS DE VARIANZAS RESPECTO A LAS SUBPOBLACIONES DE HISTORIAL ESCOLAR.....	158
1.2.4. ANÁLISIS DE VARIANZAS RESPECTO AL SEXO.	160
1.2.5. CONCLUSIONES.....	161

1.3. ANALISIS FACTORIAL PRE.....	162
1.3.1. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES PARA ÉXITO/FRACASO; Y PARA SEXO Y ÉXITO/FRACASO CONJUNTAMENTE.....	165
1.4. CONCLUSIONES.....	168
2. LA INFLUENCIA DE LA ESCOLARIZACION EN EE.MM. EN LOS JOVENES QUE FRACASAN EN ELLA.	170
2.1. DIFERENCIA PRE/POS EN LOS VALORES DE LAS VARIABLES SEGUN LOS GRUPOS DE EXITO/FRACASO.	171
2.2.1. DIFERENCIAS MEDIDAS MEDIANTE RAZÓN T.	171
2.1.2. DIFERENCIA PRE/POS PARA GRUPOS (ÉXITO/FRACASO) MEDIANTE ANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS Y NEUTRALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL.	173
2.2. ANÁLISIS FACTORIAL POS.....	174
2.2.1. -ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES POS PARA LOS GRUPOS DE ÉXITO/FRACASO.....	176
2.1.2. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES POS PARA LOS GRUPOS DE ÉXITO/FRACASO Y SEXO.	177
2.2. DIFERENCIAS PRE/POS MEDIANTE ANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS Y NEUTRALIZACION DE LA SITUACION INICIAL.....	179
2.3. CONCLUSIONES	180
3. EL PERFIL SOCIO-EDUCATIVO DE LOS JOVENES QUE ACCEDEN A PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL EN EL PAIS VASCO (1988-1992).....	182
3.1. DESCRIPCION GENERAL DE LA MUESTRA.	182
3.2. HISTORIAL ESCOLAR DE LOS JOVENES DE GARANTIA SOCIAL.	186
3.3. SITUACION SOCIO-FAMILIAR DE LOS JOVENES DE LA GARANTIA SOCIAL.	190
3.3. NIVEL INTELECTUAL DE LOS JOVENES DE GARANTIA SOCIAL.	194
3.4. PERFIL SOCIO-EDUCATIVO.....	195
3.5. GRUPOS CARACTERISTICOS EN LA GARANTIA SOCIAL.....	196
4. UNA APROXIMACION A LAS OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE GARANTIA SOCIAL, SOBRE EL MISMO (1989).....	199
4.1. PERCEPCION DE LOS JOVENES DE SU EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE I.P.....	199

4.2. LAS PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES, PADRES Y OTROS AGENTES LOCALES.....	204
---	------------

Tercera Parte: EL TEXTO

Capítulo IV:

SOBRE ETICA, DERECHOS HUMANOS Y PERTINENCIA JURIDICA DE LA GARANTIA SOCIAL

1. SOBRE EL CONCEPTO Y FUNDAMENTACION DE LOS DERECHOS HUMANOS.....	208
2. SOBRE ETICA.....	212
2.1. ALGUNAS CLAVES PARA INTERPRETAR LA CUESTION ETICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL.....	212
2.1.1. CLAVES HERMENEÚTICAS DE LA CONTEMPORANEIDAD.....	212
2.1.2. ÉTICA ¿PARA QUÉ?.....	218
2.2. ETICA INDIVIDUAL.....	220
2.2.1. LAS ESCUELAS ÉTICAS Y EL DEBATE ÉTICO EN LA ACTUALIDAD.....	220
2.2.2. ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD.....	222
2.3. ETICA SOCIAL.....	225
2.3.1. LEGALIDAD, LEGITIMIDAD Y SUPERVIVENCIA.....	225
2.3.2. ÉTICA Y MERCADO: EL DINERO.....	227
2.3.3. ÉTICA Y ESTADO: EL PODER.....	230
2.3.4. ÉTICA Y MUNDOS VITALES: LA SOLIDARIDAD.....	232
2.3.5. POR UNA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD UNIVERSAL.....	233
2.4. ESPERANZA Y UTOPIA: ENERGIA DE LA ETICA.....	236
3. SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS.....	238
3.1. LOS DERECHOS HUMANOS COMO DERECHOS SUBJETIVOS.....	238
3.2. LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS NECESIDADES BASICAS.....	241
3.3. LOS DERECHOS HUMANOS Y LOS DERECHOS FUNDAMENTALES.....	246
3.4. DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS COLECTIVOS DE LOS NUEVOS POBRES.....	248

4. SOBRE LOS FUNDAMENTOS JURIDICOS DE LA GARANTIA SOCIAL.	251
4.1. DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS.	252
4.2. CONVENIOS INTERNACIONALES Y EUROPEOS.	257
4.3. DERECHO EUROPEO (COMUNIDAD EUROPEA-UNION EUROPEA).	260
4.4. CONSTITUCION ESPAÑOLA Y LEYES ORGANICAS FUNDAMENTALES.	261
4.4.1. SOBRE GARANTÍAS, RELACIÓN JURÍDICA Y DERECHOS EDUCATIVOS Y SOCIALES EN LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (C.E.).	263
4.4.2. LEYES FUNDAMENTALES	266

Capítulo V:

GARANTIA SOCIAL EN UN ESTADO SOCIAL Y DEMOCRATICO DE DERECHO

1. POR UN ESTADO SOCIAL Y DEMOCRATICO DE DERECHO.	271
1.1. EL MITO DE LA MODERNIZACION.	271
1.1.1. LA MODERNIZACIÓN EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA.	271
1.1.2. POLÍTICA SOCIAL Y POLÍTICA ECONÓMICA.	274
1.1.3. EL MOMENTO ACTUAL.	275
1.2. POR UN ESTADO SOCIAL.	277
1.2.1. SOBRE LA VINCULACIÓN SOCIAL.	277
1.2.2. EL HUMANISMO ECUMÉNICO.	279
1.2.3. UN NUEVO PLANTEAMIENTO DEL BIENESTAR SOCIAL.	281
1.2.3.1. Democracia Económica.	282
1.2.3.2. Socialización del Poder.	286
1.2.3.3. La ciudadanía social.	287
1.2.3.4. El nuevo paradigma.	289
1.2.4. LAS ASOCIACIONES NO LUCRATIVAS: GENERAR Y ENCAUZAR LA SOLIDARIDAD.	291
2. JUVENTUD, EDUCACION Y TRABAJO.	295
2.1. LOS PROGRAMAS DE TRANSICION EN EUROPA (1974-1994).	295
2.1.1. EL PRIMER PROGRAMA.	295
2.1.2. EL SEGUNDO PROGRAMA.	297
2.1.3. EL TERCER PROGRAMA DE TRANSICIÓN (PETRA I, II).	299

2.2. POR UN TRABAJO DIFERENTE, UNA NUEVA EDUCACION Y UNA JUVENTUD REPOSABLE.	301
3. LOS PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL.	305
3.1. EL CONTEXTO.	305
3.1.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.	305
3.1.2. LAS EXPERIENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA.	307
3.1.3. EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL.	309
3.1.4. EL NUEVO CONTRATO DE APRENDIZAJE.	312
3.2. DESDE EL ARTICULO 23 DE LA LOGSE.	314
3.2.1. EL ART. 23 DE LA LOGSE Y LOS DECRETOS DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA.	314
3.2.2. LA ORDEN DE 12 DE ENERO 1993 SOBRE GARANTÍA SOCIAL (MEC).	316
3.2.3. LA CIRCULAR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO Y EL DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA GARANTÍA SOCIAL EN EL PAÍS VASCO.	319
3.2.3.1. La Circular.	319
3.2.3.2. El Diseño Curricular Base.	322
3.2.4. EL DOCUMENTO GENERAL DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL DEL MEC. OCTUBRE 1993.	325
3.3. PLURALIDAD DE PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL.	326

Capítulo VI:

PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL

1. PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL EN PROYECTOS INTEGRADOS DE DESARROLLO SOCIAL COMUNITARIO.	334
1.1. EL CRECIMIENTO DE LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL.	334
1.2. EL DESARROLLO SOCIAL COMUNITARIO.	337
1.2.1. LA GARANTÍA DE DERECHOS Y LAS ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.	337
1.2.2. LA CREACIÓN DE SUJETOS SOCIALES.	338
1.2.3. EL DESARROLLO SOCIAL COMUNITARIO.	339

2. PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL.....	343
2.1. LO QUE ENTENDEMOS POR PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL.....	343
2.2. FINALIDADES Y CARACTERISTICAS DE LOS PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL.....	345
2.3. DIMENSIONES SOCIO-EDUCATIVAS.....	348
2.3.1. DIMENSIÓN HUMANA-PERSONAL.....	349
2.3.2. DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL.....	350
2.3.3. DIMENSIÓN TRABAJO-LABORAL.....	351
3. PROCESOS SOCIO-EDUCATIVOS.....	354
3.1. PROCESOS SOCIO-EDUCATIVOS.....	354
3.1.1. LA INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.....	354
3.1.2. LA FORMACIÓN BÁSICA Y PROFESIONAL.....	355
3.1.3. EL APOYO Y LA AYUDA PERSONAL Y SOCIAL.....	356
3.1.4. LA INSERCIÓN SOCIO-LABORAL.....	356
3.2. LA PROPUESTA DE ARTICULACION DE LOS PROCESOS: LAS ETAPAS Y LAS FASES.....	357
3.2.1. LA ETAPA DE ORIENTACIÓN.....	358
3.2.2. LA ETAPA DE INTEGRACIÓN.....	360
3.2.3. LA ETAPA DE INSERCIÓN.....	361
4. LAS AREAS DE INTERVENCION.....	363
4.1. AREA DE FORMACION PROFESIONAL.....	363
4.2. AREA SOCIO-CULTURAL.....	364
4.3. EL AREA DE TUTORIA.....	365
5. CURRICULO SOCIO-EDUCATIVO.....	366
5.1. OPCIONES PRIORITARIAS.....	366
5.1.1. EL DESARROLLO DE LA PERSONA.....	366
5.1.2. FACILITAR EL DESARROLLO.....	369
5.1.3. PROMOVER LA VINCULACIÓN SOCIAL.....	374
5.1.4. EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO.....	375
5.2. LOS PROCESOS, LAS FASES Y LAS AREAS: EL DISEÑO CURRICULAR SECUENCIADO.....	378
5.2.1. LA ETAPA DE ORIENTACIÓN.....	378
5.2.1.1. Fase de Convocatoria.....	379
5.2.1.2. Fase de acogida.....	380

5.2.2. ETAPA DE INTEGRACIÓN.....	382
5.2.2.1. Fase de descubrimiento.....	383
5.2.2.2. Fase de Asimilación.....	384
5.2.2.3. Fase de Contraste.....	387
5.2.3. ETAPA DE INSERCIÓN.....	388
5.2.3.1. Fase de consolidación.....	389
5.2.3.2. Fase de itinerarios personales de inserción.....	390
5.3. LA ORGANIZACION DIDACTICA: LOS MODULOS.....	390
6. RECURSOS Y ORGANIZACION.....	394
6.1. RECURSOS HUMANOS, INSTITUCIONALES Y MATERIALES.....	394
6.1.1. RECURSOS HUMANOS.....	395
6.1.2. RECURSOS INSTITUCIONALES.....	397
6.1.3. RECURSOS MATERIALES.....	398
6.2. ORGANIZACION: EL EQUIPO EDUCATIVO.....	400
7. LA EVALUACION EN LOS PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL.....	403
7.1. LA EVALUACION INTEGRAL.....	406
A MODO DE CONCLUSIONES.....	410
ANEXO.....	424
BIBLIOGRAFIA.....	429

Indice de Tablas

Primera Parte: EL CONTEXTO

Capítulo I:

SOBRE LA CRISIS DEL ESTADO DE BIENESTAR CAPITALISTA

I.I. (O): LAS CRISIS DEL CAPITALISMO.....	11
I.II. (O): SUBSISTEMAS CENTRALES DE LA ESTRUCTURA SOCIAL.....	21
I.III. (T): TASA DE CRECIMIENTO DEL GASTO PÚBLICO EN LOS PAÍSES DE LA OCDE (1965-1980).	31
I.IV. (T): VARIACIÓN DE LA RENTA EN EE.UU. DE 1968 A 1982.....	35
I.V. (T): VARIABLES MACROECONÓMICAS BÁSICAS (1981-1990).	39
I.VI. (T): COMPORTAMIENTO DEL MERCADO DE TRABAJO EN EL E. ESPAÑOL (1980-1991).	41
I.VII. (T): GASTO SOCIAL Y GASTO PÚBLICO EN EUROPA Y E. ESPAÑOL (1989).	42

Capítulo II:

SOBRE EL PARO, LA CONDICION JUVENIL Y EL FRACASO ESCOLAR

II.I. (T): EDAD A PARTIR DE LA CUAL SE PUEDE EJERCER UN DERECHO O SER CONSIDERADO RESPONSABLE DE UNA ACCIÓN (EUROPA).....	64
II.II. (T): ITINERARIOS DE INSERCIÓN. ANÁLISIS COMPARATIVO.	88
II.III. (T): CARACTERÍSTICAS DE LOS MODOS DE PRODUCCIÓN.	109
II.IV. (T): ÍNDICES DE UTILIDAD E INTERÉS DE LAS ÁREAS DEL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA.	122

Segunda Parte: EL PRETEXTO

Capítulo III:

ANÁLISIS Y REFLEXIÓN SOBRE ALGUNOS DATOS REFERIDOS A LOS JOVENES DESFAVORECIDOS

III.O. (T): DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA.....	141
III.I. (T): ÉXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. TOTAL.	146
III.II. (T): ÉXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. ÉXITO E.G.B.....	147
III.III. (T): ÉXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. FRACASO E.G.B.	147
III.IV.(T): % DE FRACASO ASOCIADO A LA CONFLUENCIA DE VARIABLES.	149
III.V. (G): ASOCIACIÓN DE HISTORIAL ESCOLAR Y SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON LOS ESTUDIOS. (CON X ²).	150
III.VI. (G): ASOCIACIÓN DE HISTORIAL ESCOLAR Y CONSIDERACIÓN DEL ALUMNO POR SU FAMILIAR. (CON X ²).	150
III.VII. (G): ASOCIACIÓN DE HISTORIAL ESCOLAR Y ACTITUD DEL ALUMNO HACIA EL ESTUDIO. (X ²).	151
III.VIII. (G): ASOCIACIÓN DE HISTORIAL ESCOLAR Y CLASE SOCIAL. (CCN X ²).	151
III.IX. (G): ASOCIACIÓN DE HISTORIAL ESCOLAR Y FRACASO EN EE.MM. (CON X ²).	152
III.X. (G): ASOCIACIÓN DE HISTORIAL ESCOLAR Y SEXO. (CON X ²).	152
III.XI. (T): SIGNIFICACIÓN DE LAS VARIABLES PARA ÉXITO/FRACASO EN EE.MM. NEUTRALIZACIÓN DEL HISTORIAL ESCOLAR.....	153
III.XII. (T): ANÁLISIS DE VARIANZA SIMPLE EN GRUPOS ÉXITO/FRACASO EN EE.MM.	154
III.XIII.A (T): ANÁLISIS DE VARIANZA POR CLASE SOCIAL....	157
III.XIII.B (T): DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS (.05). MÉTODO SCHEFFÉ. CLASES SOCIALES.	158
III.XIV.A (T): ANÁLISIS DE VARIANZA PARA EL HISTORIAL ESCOLAR.....	159
III.XIV.B (T): DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS (.05). MÉTODO SCHEFFÉ. HISTORIAL ESCOLAR.	160
III.XV. (T): ANÁLISIS DE VARIANZA POR SEXOS.	161
III.XVI.A (T): ANÁLISIS FACTORIAL PRE. VARIANZA EXPLICADA.....	163

III.XVI.B (T): MATRIZ ROTADA DE FACTORES PRE.....	164
III.XVII. (T): ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES PRE RESPECTO A ÉXITO/FRACASO EN EE.MM.	166
III.XVIII. (T): ANÁLISIS DE VARIANZA PARA SEXO Y FRACASO DE LOS FACTORES PRE.....	167
III.XIX. (T): DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS (R.t.) PRE/POS EN LAS VARIABLES PARA LOS GRUPOS DE ÉXITO/FRACASO EN EE.MM.....	172
III.XX. (T): ANÁLISIS MÚLTIPLE DE VARIANZA PRE/POS DE LAS VARIABLES PARA GRUPOS ÉXITO/FRACASO. NEUTRALIZACIÓN DE LAS VARIABLES DE SITUACIÓN INICIAL.....	173
III.XXI.A (T): ANÁLISIS FACTORIAL POS. VARIANZA EXPLICADA.....	175
III.XXI.B (T): ANÁLISIS FACTORIAL POS. MATRIZ FACTORES ROTADOS.	176
III.XXII. (T): ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES POS PARA EL GRUPO ÉXITO/FRACASO.....	176
III. XXIII. (T): ANÁLISIS DE VARIANZA (FRACASO Y SEXO) DE LOS FACTORES POS.	178
III. XXIV. (T): DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA (PRE Y POS) POR CLASES SOCIALES CON X ² Y SIGNIFICACIÓN PARA ABANDONO, REPETICIÓN Y SUSPENDIDOS.....	178
III.XXV. (T): ANÁLISIS DE VARIANZA DE MEDIDAS REPETIDAS DE DIFERENCIA DE FACTORES PRE/POS CON NEUTRALIZACIÓN DE SEXO E HISTORIAL ESCOLAR.....	179
III.XXVI. (G):DISTRIBUCIÓN POR TERRITORIOS.....	183
III.XXVII. (G): DISTRIBUCIÓN POR AÑOS.....	183
III.XXVIII. (G): DISTRIBUCIÓN POR SEXOS.....	184
III.XXIX. (G): DISTRIBUCIÓN POR EDADES.	184
III.XXX. (G): EVOLUCIÓN POR EDADES Y AÑOS.	185
III.XXXI. (G): EVOLUCIÓN DE OFICIOS POR AÑOS.....	185
III.XXXII. (G): DISTRIBUCIÓN DE LA DESESCOLARIZACIÓN.	186
III.XXXIII. (G): EVOLUCIÓN DE LA DESESCOLARIZACIÓN POR AÑOS.....	186
III.XXXIV. (G): EVOLUCIÓN DEL TIEMPO DESESCOLARIZADO POR AÑOS.....	187
III.XXXV. (G): DISTRIBUCIÓN POR CENTROS DE PROCEDENCIA.	187
III.XXXVI. (G): DISTRIBUCIÓN POR NIVEL CURSADO Y SUPERADO EN E.G.B.	188
III.XXXVII. (G): DISTRIBUCIÓN POR NIVEL CURSADO Y SUPERADO EN EE.MM.....	188

III.XXXVIII. (G): EVOLUCIÓN DEL NIVEL SUPERADO EN E.G.B. POR AÑOS.	189
III.XXXIX. (G): EVOLUCIÓN DEL NIVEL SUPERADO EN EE.MM. POR AÑOS.	189
III.XL. (G): LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS JÓVENES.....	190
III.XLI. (G): LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS PADRES.....	190
III.XLII. (G): DISTRIBUCIÓN DEL NÚMERO DE HERMANOS. ..	191
III.XLIII. (G): DISTRIBUCIÓN POR NÚMERO DE PERSONAS EN EL DOMICILIO.....	191
III.XLIV. (G): DISTRIBUCIÓN POR SITUACIÓN FAMILIAR.	192
III.XLV. (G): EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE INGRESOS DE LA FAMILIA POR AÑOS.....	192
III.XLVI. (G): EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE INGRESOS POR PERSONA Y AÑO.	193
III.XLVII. (G): NIVEL SOCIO-PROFESIONAL DEL PADRE.....	194
III.XLVIII. (G): EVOLUCIÓN DEL NIVEL SOCIO-PROFESIONAL DE LA MADRE POR AÑOS.	194
III.XLIX. (G): DISTRIBUCIÓN POR NIVEL DE C.I.	195
III.L. (G): EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE C.I. POR AÑOS.....	195
III.LI. (T): QUICK CLUSTER DE LOS JÓVENES DE GARANTÍA SOCIAL.	198
III.LII. (T): ASPECTOS MEJORADOS POR LA PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE I.P.....	201
III.LIII. (T): FUNCIONES DEL PROGRAMA DE I.P. SEGÚN LA PERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS.....	203
III.LIV. (T): ASPECTOS POSITIVOS DEL PROGRAMA DE I.P..	204
III.LV. (T): ASPECTOS MEJORADOS POR PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA DE I.P.....	205

Tercera Parte: EL TEXTO

Capítulo IV:

SOBRE ETICA, DERECHOS HUMANOS Y PERTINENCIA JURIDICA DE LA GARANTIA SOCIAL

IV.I. (T): ARTÍCULOS RELEVANTES DE LOS CONVENIOS Y PACTOS INTERNACIONALES PARA LA GARANTÍA SOCIAL.	257
IV.II. (T): TRATADOS DE LA COMUNIDAD EUROPEA. ARTICULADO RELEVANTE PARA LA GARANTÍA SOCIAL.....	260
IV.III. (T): LEYES FUNDAMENTALES: ARTÍCULOS RELEVANTES PARA LA GARANTÍA SOCIAL.	266

Capítulo V:

GARANTIA SOCIAL EN UN ESTADO SOCIAL Y DEMOCRATICO DE DERECHO

V.I. (T): COMPARACIÓN ENTRE CONTRATO DE FORMACIÓN Y CONTRATO DE APRENDIZAJE.....	312
V.II. (O): INTEGRACIÓN DE SOLUCIONES A LAS NECESIDADES DE LOS JOVENES EN EL AMBITO LOCAL. ...	331

Capítulo VI:

PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL

VI.I.A. (O): CÍRCULO DE LA CRISIS Y LA EXCLUSIÓN SOCIAL.....	336
VI.I.B (O): CÍRCULO VICIOSO DE LA POBREZA.	337
VI.II. (O): DIAGRAMA DE LA INTERVENCIÓN SOCIO-EDUCATIVA INTEGRAL.....	344
VI.III. (O): ETAPAS Y FASES DE LA GARANTÍA SOCIAL INTEGRAL.....	358
VI.IV. (O): PROGRAMA DE DESARROLLO DE UN PROCESO DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	377
VI.V. (O): ARTICULACIÓN DE LAS ÁREAS, PROCESOS Y FASES DEL PROGRAMA INTEGRAL DE GARANTÍA SOCIAL.....	392
VI.VI. (O): LA TUTORÍA Y SUS MÓDULOS.....	392
VI.VII. (O): LA INICIACIÓN PROFESIONAL Y SUS MÓDULOS.	393
VI.VIII. (O): LA FORMACIÓN SOCIO-CULTURAL Y SUS MÓDULOS.....	393
VI.IX.A (O): ORGANIGRAMA DE UN CENTRO INTEGRAL DE GARANTÍA SOCIAL.	401
VI.IX.B (O): ORGANIGRAMA DE UN CENTRO INTEGRAL DE GARANTÍA SOCIAL (B).	402

ANEXO

A.I (T): SIGNIFICACIÓN DE X ² DE LAS VARIABLES.....	424
A.II (T): SIGNIFICACIÓN DE X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN SEXO.	424
A.III (T): SIGNIFICACIÓN DE X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN EDAD.....	425
A.IV. (T): SIGNIFICACIÓN DE X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN Nº DE REPETICIONES EN E.G.B.	425
A.V. (T): SIGNIFICACIÓN DE X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN TÍTULO ESCOLAR.....	426
A.VI. (T): SIGNIFICACIÓN DE X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN CLASE SOCIAL.....	426
A.VII. (T): SIGNIFICACIÓN X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN DE SATISFACCIÓN DE LOS PADRES CON LOS ESTUDIOS.	427
A.VIII. (T): SIGNIFICACIÓN X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN TÍTULO ESCOLAR Y Nº DE REPETICIONES EN E.G.B.	427
A.IX. (T): SIGNIFICACIÓN X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN TÍTULO ESCOLAR Y CLASE SOCIAL.	428
A.X. (T): SIGNIFICACIÓN X ² DE LAS VARIABLES. NEUTRALIZACIÓN TÍTULO ESCOLAR Y EDAD.	428

Introducción

INTRODUCCION.

La sociedad occidental en que vivimos se encuentra sumida en la desorientación, en la falta de referentes colectivamente aceptados y valorados. El clima económico, socio-político y ético de los últimos años nos sitúa en la perplejidad y nos hace volver a las preguntas fundamentales: ¿qué será del hombre? ...

En este contexto, un motivo de creciente preocupación es la situación de la juventud, especialmente de los jóvenes desfavorecidos. Las altas tasas de fracaso escolar y de paro juvenil; y la falta de expectativas de futuro para estos jóvenes generan el caldo de cultivo de la irracionalidad social.

Las consecuencias de esta situación son sufridas de formas diversas por el conjunto social; pero cada sector social tiende a experimentarlas de distinta forma en función de sus propios intereses. Para unos estos jóvenes son culpables de vagancia, abandono, hedonismo ...; para otros es la sociedad la que no les ofrece caminos de vida; para otros, en fin, son algunos factores sociales (la economía, el Estado; o quizás los empresarios, la escuela o sus familias) los culpables.

Elegir el camino de buscar culpables no es ciertamente un buen procedimiento para comprender los procesos sociales; pero tampoco es posible adentrarse en una reflexión cualitativa sobre la realidad que acontece a los jóvenes desfavorecidos desde una pretendida neutralidad científica. Por ello optamos por explicitar el interés que en la búsqueda de conocimiento sobre este tema nos acompaña. Y no es otro que el de encontrar y fundamentar caminos que posibiliten a estos jóvenes descubrir su propia identidad y pertenencia, y que les orienten en la apuesta por proyectos de futuro. Optamos pues por ellos y su causa.

La reflexión e investigación que se presenta en este trabajo tiene su punto de partida en lo que constituye su punto de llegada, aunque ciertamente en la intencionalidad. Lo primero que hemos tenido claro desde el principio ha sido la necesidad de proyectos integrales de garantía social que realmente sean oportunidad y posibilidad concreta para los jóvenes desfavorecidos. La concreción de ésta integralidad y sus orientaciones explícitas ha ido surgiendo en el camino de búsqueda.

La primera exploración se ha desarrollado en el terreno de la práctica, de la acción. El diseñar el programa de Iniciación Profesional del País Vasco; y el gestionar el proceso de su puesta en práctica desde el equipo del Servicio de Educación Compensatoria del Departamento de Educación del Gobierno Vasco a lo largo de los años 1985-1990, en relación cercana y cotidiana con los agentes sociales de los entes locales y con los educadores; ha constituido la primera e imprescindible fase de esta búsqueda. Es desde los interrogantes, las dificultades y los aciertos de esta práctica que surgió el interés por abordar el tema desde una dimensión más global. Es ese intento de perspectiva global al que responde lo formulado en esta reflexión-investigación.

Hemos querido abordar la investigación en tres partes ciertamente relacionadas pero autónomas. Todas ellas confluyen en el centro de nuestro interés: los jóvenes desfavorecidos y su derecho a programas de garantía social; pero cada una lo aborda desde una dimensión distinta.

La PRIMERA PARTE intenta un acercamiento al **CONTEXTO** social actual de estos jóvenes. En su desarrollo partimos de un análisis de la crisis actual en sus dimensiones económicas y socio-políticas (**Capítulo Primero**). Este acercamiento nos ayuda a situar el tema en el contexto adecuado: la crisis de civilización en que no encontramos sumidos. Realidad que tiene sus reflejos tanto en la crisis del sistema económico capitalista polarizado en la lógica de la acumulación; como en la crisis de legitimidad de la democracia meramente procedimental en el contexto de una economía internacionalizada; o en la crisis de valores. En este acercamiento nos detenemos en analizar la realidad, las causas y las consecuencias de la crisis del Estado de Bienestar; y la crisis de legitimidad de la democracia pervertida en corporativismo, elitismo, mercado del voto ...

En un acercamiento más próximo a la realidad de los jóvenes desfavorecidos analizamos los tres grandes aspectos que configuran su *"identidad social"*: el paro, la condición juvenil y el fracaso escolar (**Capítulo Segundo**).

Al abordar estos aspectos partimos de considerar el paro masivo en la sociedad occidental; nos detenemos más específicamente en reflexionar sobre la condición juvenil desde las diversas orientaciones psico-educativas y sociológicas; para concluir analizando las consecuencias que el paro juvenil tiene para sus protagonistas: los jóvenes desfavorecidos, así como sus actitudes ante el trabajo.

Desde estas situaciones nos introducimos en un análisis del fracaso de la escuela en su intento de garantizar la igualdad de oportunidades. No nos limitamos, al analizar su fracaso, con reflejar su incapacidad para *"educar"* a estos jóvenes; sino que nos sumergimos en una reflexión sobre sus funcionalidades económicas, socio-políticas y culturales; para acabar deteniéndonos en profundizar sobre su dinámica interna.

Al analizar su dinámica interna resaltamos específicamente tres fallas que tienen una influencia especial en los jóvenes desfavorecidos: las expectativas subjetivas de los agentes educativos, el diseño de los programas escolares y la evaluación como aplicación de criterios de excelencia fabricados por el mismo sistema escolar. Estas fallas actúan específicamente transformando las diferencias en desigualdades, y responden a intereses de sectores sociales específicos.

Concluiremos el análisis del contexto reflexionando sobre la importancia que la confluencia de los tres aspectos (paro, condición juvenil y fracaso escolar) tiene para los jóvenes que denominamos desfavorecidos; descubriendo que en responder a estas situaciones situamos el reto y la opción de nuestro trabajo.

La **SEGUNDA PARTE** pretende ilustrar, a modo de **PRETEXTO**, mediante datos de diversas fuentes y de su tratamiento estadístico, algunas de las afirmaciones formuladas en la reflexión sobre el contexto; y, al mismo

tiempo, justificar algunas de las opciones que posteriormente, en la tercera parte, servirán de soporte de nuestra propuesta.

Nos sirven de pretexto los cuatro apartados del **Capítulo Tercero**:

- 1.- Analizar las características diferenciales que los jóvenes que fracasarán en el primer ciclo de EE.MM. (14-16), presentan al inicio del mismo. En el análisis tendremos especialmente en consideración su relación al fracaso, al historial escolar, al sexo y a la clase social. Utilizaremos la base de datos de la evaluación de la Rem experimental del País Vasco (1986-1988).
- 2.- Analizar las diferentes consecuencias que la escolarización en el primer ciclo de EE.MM. tiene para los jóvenes que fracasan en ella respecto a los que tienen éxito. La base de datos es la misma, pero sólo de los aprobados y suspendidos al final del ciclo.
- 3.- Describir, en base a variables diversas de historial escolar, situación socio-familiar, socio-económica, etc.; el perfil socio-educativo de los jóvenes desfavorecidos que han acudido a los programas de Iniciación Profesional del País Vasco a lo largo de los años (1988-1992).
- 4.- Exponer algunas opiniones relevantes de los propios jóvenes y de sus padres sobre la Iniciación Profesional tras su participación en la misma. Los Datos provienen del Informe sobre *"El Impacto Social de la Iniciación Profesional"* realizado por la U.P.V. para el departamento de Educación del Gobierno Vasco.

Por último, en la **TERCERA PARTE, EL TEXTO**, nos introducimos en primer lugar en una reflexión ética y jurídica (**Capítulo Cuarto**); posteriormente en un enfoque por situar la garantía social en el contexto de un desarrollo del Estado Social y Democrático de Derecho (**Capítulo Quinto**); y por último presentamos nuestra humilde propuesta de programa integral de garantía social (**Capítulo Sexto**).

En la reflexión ética y jurídica nos detenemos en considerar, en primer lugar, la pertinencia ética del tema desde un análisis de la cuestión ética en la actualidad (que viene a completar el vacío que en la reflexión contextual del Primer Capítulo quedó de manifiesto). En este acercamiento a la ética nos

inclinamos por una ética universal basada en una responsabilidad solidaria asentada en la dignidad de la persona y en los derechos humanos, con dimensión de futuro.

El acercamiento a los derechos humanos lo hacemos desde dos ángulos. Primero desde la reflexión sobre los mismos al fundamentarlos antropológicamente sobre las necesidades básicas, y al considerarlos desde los derechos subjetivos, fundamentales y colectivos. En segundo lugar al concretar la reflexión refiriéndonos, en todo momento al derecho de garantía social que asiste a los jóvenes desfavorecidos.

Por último, la pertinencia jurídica de la garantía social la ponemos de manifiesto rastreando su presencia en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los Pactos y Convenios Internacionales, en la Legislación vinculante de la Comunidad Europea (Unión); y por fin en la Constitución Española y en las Leyes Fundamentales del Ordenamiento Jurídico, especialmente las Leyes Orgánicas del derecho a la Educación (LODE y LOGSE): específicamente el artículo 23 de la LOGSE.

Desde esta fundamentación ética y jurídica tratamos de explicitar los caminos que debe adoptar la organización socio-política para poder asegurar la garantía social a los jóvenes desfavorecidos. En el **Capítulo Quinto** nos detenemos pues a considerar, en primer lugar, los caminos para la construcción progresiva de un Estado Social y Democrático de Derecho Internacionalizado y que tenga por base el desarrollo del vínculo social y un humanismo ecuménico.

Estos caminos se orientan en la dirección de modular el crecimiento económico con un bienestar social no burocratizado. Esta modulación requiere abrir senderos a la democracia económica, a la socialización del poder y una auténtica ciudadanía social solidaria. En el terreno de los servicios sociales supone optar por un modelo mixto, y por la necesidad de potenciar las asociaciones no lucrativas como generadoras y cauces de solidaridad y de recursos morales en los ciudadanos.

En segundo lugar, partiendo de las conclusiones que de las experiencias de los programas de transición de la Comunidad Europea (1974-1994) pueden deducirse, presentamos las líneas de fuerza para posibilitar un

trabajo diferente una nueva educación y una juventud responsable en el actual contexto socio-económico-cultural.

Y para concluir este denso Capítulo Quinto, situamos los programas de garantía social como desarrollo del artículo 23 de la LOGSE. Al hacerlo, realizamos previamente una valoración de las experiencias realizadas en el Estado Español: la historia de la Formación Profesional, la Educación Compensatoria, el Plan FIP, los Contratos de Formación; y un seguimiento y valoración de los documentos oficiales sobre este tema tanto del Ministerio de Educación como del Departamento del Educación del Gobierno Vasco.

Desde todas estas valoraciones fundamentamos la necesidad de programas integrales de garantía social.

El desarrollo de nuestra propuesta, ya en el Capítulo Sexto, la situamos como parte de una opción más global de lucha contra la pobreza y la exclusión social desde proyectos integrados de desarrollo comunitario en los que la creación de sujetos humanos y la creación de vínculos solidarios constituya el objetivo central.

Al explicitar nuestra propuesta nos detenemos en considerar en primer lugar los elementos irrenunciables, las finalidades y las características más relevantes. A continuación las dimensiones y los procesos socio-educativos capaces de hacerlas crecer en los jóvenes desfavorecidos.

Proponemos una articulación específica de los procesos en etapas y fases; así como una organización curricular en áreas (formación profesional, tutoría y formación socio-cultural) y módulos. Realizamos, con especial detenimiento una explicitación de las opciones psico-pedagógicas y sociales que sustentan nuestra propuesta y que sedimentan las diversas reflexiones realizadas en los capítulos precedentes:

- a) El desarrollo de la persona: autoconcepto, identidad y proyecto vital.
- b) Facilitar el desarrollo: clima educativo.
- c) Promover la vinculación social: la socialización.
- d) Posibilitar el aprendizaje personalizado: significativo, globalizado y activo.

Junto a este desarrollo apuntamos algunas consideraciones sobre los recursos humanos, institucionales y materiales y su lugar en el programa integral de garantía social, enfatizando sobre todo que su "valor" les viene de la capacidad organizadora del equipo educativo.

Por último concluimos con una reflexión sobre el tipo de evaluación que requiere este programa: autoevaluación negociada e integral inserta en un plan de investigación-acción-participativa.

Somos conscientes de lo pretencioso de nuestro intento, pero consideramos que en este momento y en este tema era preferible un abordaje global, con riesgo de cierta imprecisión, que pudiera servir de marco inicial para posteriores reflexiones e investigaciones que aborden con mayor calidad y acierto aspectos concretos.

Primera Parte.

El Contexto

CAPITULO I.

Sobre la Crisis del Estado de Bienestar Capitalista

La crisis del sistema social actual es uno de los tópicos comunes de los últimos decenios. Abordar con coherencia el problema de los jóvenes desfavorecidos en nuestra sociedad exige no pasar por alto una mínima, pero relevante reflexión sobre el tópico señalado; ya que constituye el contexto del problema, y ningún problema podemos enfocarlo adecuadamente sin contemplarlo en su contexto.

Nuestra aproximación al sistema social contextual la hemos dividido en dos partes concatenadas. La primera, objeto de este Primer Capítulo, se refiere al contexto global en una perspectiva histórica y centrada sobre la crisis y sus diferentes perspectivas; y especialmente en la crisis del Estado de Bienestar.

La segunda, objeto del Capítulo Segundo, se concreta en una referencia al contexto más próximo caracterizado por la confluencia del paro, la condición juvenil y el fracaso escolar.

1. SOBRE ACUMULACION, LEGITIMIDAD Y CONSUMISMO.

1.1. DEL CAPITALISMO: LA LOGICA DE LA ACUMULACION.

El capitalismo no es un término de fácil definición. Si partimos de considerar que *"la definición más útil del capitalismo es la que hace hincapié en lo que la mayoría de la gente piensa al emplear este término -la producción para un mercado, por individuos o grupos de individuos emprendedores, a fin de obtener un beneficio- (Berger, 1989, 24)"* (Zubero, 1992, 15), estaríamos definiéndolo como un modo de producción¹ en el que la posibilidad de acumular beneficios por los individuos emprendedores es su elemento definitorio.

Pero también se le ha definido como *"una formación social donde la acumulación de capital se convierte en la base organizativa de la vida socio-política"* (Heilbroner, 1990). En este caso lo definimos como formación social² en la que la acumulación de capital es la base de la organización socio-política, y por tanto igualmente el elemento definitorio.

Incluso podemos decir que *"el capitalismo es un sistema (económico) caracterizado por producir beneficios de su venta y no por satisfacer necesida-*

¹ Quizás es este uno de los conceptos más conflictivos del análisis marxista, ya que no es definido diáfananamente ni por Marx, ni por Engels. Más bien parece utilizarlo Marx indistintamente con "modo de producción de la vida material". Así lo señala Marta Hamecker en "Los conceptos elementales del materialismo histórico" E. Siglo XXI. 5ª edición, 1975, págs. 136 y ss. Esta misma autora indica como fue Althusser el que elevando la interpretación de "modo de producción" a un concepto teórico (no sólo descriptivo), lo refiere no sólo a lo económico sino a la totalidad social global, justificándolo en que todo proceso técnico de producción se da dentro de relaciones sociales determinadas que son las que en último término lo hacen posible.

En nuestra opinión, es esta "ampliación de concepto" la que ha podido transformar "El capital" de Marx de una obra de economía o de economía política en una obra de "filosofía" o de "teología marxista".

² Y por tanto no optamos por un objeto ideal y abstracto sino por una "totalidad social concreta historicamente determinada", tal como señala M. Hamecker en op. cit pag. 146, y por tanto en su complejidad total.

des (Albarracín, 1987, 29)" (Zubero, 1992, 15). En este caso el concepto central es sistema³, pero la característica central es de nuevo producir beneficio, indicando además que se pervierte el fin primario del sistema económico que es la "satisfacción de las necesidades humanas".

Podríamos analizar otras muchas definiciones, pero al final, la acumulación de capital u obtención de beneficio, resultaría el elemento central del capitalismo; sea este considerado como modo de producción, formación social, sistema económico o cualquier otro aspecto.

En este sentido, son los propios autores conservadores los que empiezan a reclamar que el capitalismo es fundamentalmente economía del mercado (Termes, 1991).

Otros, aceptando en el fondo los análisis de la sociedad moderna de Marx y Weber (Mardones, 1991, 7), señalan tres órdenes o subsistemas sociales: el tecno-económico, el político-administrativo y el cultural (Berger, 1989; Bell, 1977; Fukuyama, 1990); pero indicando la centralidad *"del mercado y su lógica como la gran institución del sistema"* (Zubero, 1992, 16) global.

Podríamos concluir, por tanto, que es el mercado -como "institución"- y su "lógica" -la acumulación de beneficios- el centro neurálgico del capitalismo. Pues bien, *"el modo de producción capitalista se caracteriza por una contradicción inmanente: la que opone el creciente carácter social de las fuerzas productivas al persistente carácter restringido de las relaciones de producción"* (Amin, 1978, 11)⁴. Esta contradicción permanente desde los orígenes del capitalismo, ha sido superada permanentemente por la expansión del sistema capitalista y por la renovación de su modelo de acumulación. *"La historia del capitalismo es pues la de la adaptación de las relaciones de producción a las exigencias del progreso de las fuerzas productivas"* (Amin, 1978, 11).

³ "Llamamos sistema económico al proceso económico global: producción, distribución, intercambio, y consumo". En M. Hamecker, pág. 84, op. cit.

⁴ M. Hamecker en op. cit. pág. 65, señala "El carácter cada vez más social de las fuerzas productivas entra así en contradicción cada vez más aguda con el carácter privado de la apropiación capitalista de los medios de producción. El carácter específico de la contradicción marxista y su diferencia con la contradicción hegeliana será desarrollado en forma amplia en el libro en preparación. Los problemas fundamentales del materialismo dialéctico"

El mismo M. Gorbachov al justificar la necesidad del cambio de la URSS en el 27º Congreso del PCUS (1986) concluía que "las relaciones sociales de producción obstaculizaban el desarrollo de las fuerzas productivas. En Velasco D. "La agonía del marxismo" (1987). HOAC nº 12, pág. 14.

Esta adaptación permanente se ha encontrado con diferentes modos de legitimación social tanto en lo político-administrativo, como en lo cultural, dependiendo de las distintas sociedades y de sus diversas formaciones sociales, así como de sus aspectos constitucionales y políticos (Offe y Preub, 1990, 46-47).

En un breve repaso a la historia del capitalismo, podemos indicar que ha estado caracterizado por cuatro fases de expansión y cuatro de crisis estructural. Utilizando datos de Samir Amin (1978), podemos hacer el Cuadro I.I., teniendo en cuenta que cada fase de expansión tiene sus características y su modelo de acumulación; y cada fase de crisis una moderación en el crecimiento y una agudización de la lucha de clases (o de conflicto de intereses entre grupos de ciudadanos, países etc; y de cuestionamiento de la legitimidad de las instituciones de poder).

Cuadro I.I.- LAS CRISIS DEL CAPITALISMO

	... - 1840	1ª CRISIS 1840-1850	1850-1870	2ª CRISIS 1870-1890	1890-1914	3ª CRISIS 1914-1948	1948-1968	4ª CRISIS 1968- ...
Tecnología dinamizadora	Máquina de vapor. Telar mecánico	Nacimiento del Movimiento Obrero. Manifiesto Comunista. Fascismo	Ferrocarriles Acero	Agudización de la lucha de clases. Comuna de París	Electricidad Navegación marítima	Crisis Mundial. Guerras Mundiales. Fascismo. Revolución Rusa y China...	Bienes de consumo duraderos (automóvil...)	Crisis de acumulación y de consumo, crisis ecológica, crisis ética, crisis de legitimación...
Geografía	Inglaterra Bélgica Norte Francia		Europa EE.UU.		Mundial		Mundial	
Modelo acumulación	Competencia artesano-industrial		Capitalismo liberal		Monopolios		Capitalismo de Estado y Multinacionales	
Estatuto de la propiedad	Familiar		Sociedad de capitales					
Ámbito de mercado	Local y regional		Nacional		Expansión imperialista (colonialismo)		Neocolonialismo	
Papel de la periferia	Reducido (materias primas)		Reducido (algodón)		Esenciales (intercambio desigual)		Diferencias de desarrollo	
Alianzas	Nueva burguesía y terratenientes				Socialdemocracia		Estado de Bienestar	

Si nos centramos ya en la crisis actual, podemos afirmar que realmente no ha resultado ser una mera crisis coyuntural debida al alza de los precios del petróleo (1973), sino que ya estaba señalada en acontecimientos tales como la crisis monetarias internacional, el mayo francés, el otoño caliente italiano... (1968), y venía indicada de forma más incisiva por el absurdo consumismo del

individualismo posesivo (Macpherson, 1962; Velasco, 1992, 31), la crisis ecológica, o la burocratización y corporativismo de las organizaciones sociales.

Es pues una crisis estructural de acumulación, ya que *"si el capitalismo debe perpetuarse, el mismo alcanzará debido a ello un nivel de concentración desconocido hasta hoy ... el capital se convertirá, por primera vez, en realmente abstracto. En estas condiciones, la supervivencia del capitalismo depende de la perpetuación de la ideología capitalista. El economicismo, esto es la alineación de la mercancía, constituye desde siempre el contenido de esta ideología"* (Amin, 1978, 29). Aún cuando los neoconservadores traten de disfrazarlo como *"fin de la historia"*, *"muerte de las ideologías"* o como retorno a *"la cultura de los valores morales y religiosos"*.

El síntoma más claro de esto es el cuestionamiento del Estado, como Estado de Bienestar, y la vuelta al *"laissez faire"* y a la exclusión social.

1.2. DEL ESTADO: LA LOGICA DEL ORDEN SOCIAL.

En sus principios fundamentales el Estado Democrático *"ha de entenderse como una visión secularizada de los dogmas más elementales de la teología cristiana"*⁵. Incluso esta relación entre religión y política, y la lucha por el orden político, comporta en todo el mundo numerosos atributos de origen sacro⁶. Quizás por esto tienen tanta aceptación los mesianismos y fundamentalismos religiosos o seculares como alternativas al orden socio-político.

El problema central del orden socio-político democrático estriba en articular la justicia y la bondad. De otro modo, asegurar no sólo el origen legítimo de las decisiones tomadas por procedimientos democráticos, sino también el bien común. En definitiva, garantizar el consenso y el acierto en las decisiones colectivas. El intentar garantizar ambos extremos tiene al menos dos posiciones diferentes de abordaje.

La primera, la tradición de los EE.UU., parte del supuesto de que el mejor acierto posible se da siempre que se garantiza el consenso, el procedi-

⁵ Tal como señalaban autores como Carl Schmitt y J.A. Schumpeter citados por Offe C. y Preub U. en "Instituciones democráticas y recursos morales" Isegonia, nº 2. Pág. 48. Noviembre, 1990. C.S.I.C. Madrid.

⁶ Panikkar, R.: "Religión y política: el dilema de occidente". Citado por Offe C. y Preub U. en op. cit. pág. 49.

miento democrático; por eso su prioridad es partir de los intereses individuales y controlar permanentemente los procedimientos.

La segunda, la tradición Europea continental, parte del supuesto de que la razón y el acierto en la búsqueda del bien común, están presentes en la voluntad general⁷ ; por lo que el procedimiento democrático, sin grandes controles, es garantía de acierto.

Esta segunda posición, más cercana a nosotros, puede a su vez tomar dos caminos:

- El camino liberal; por el que la cesión de una parte de libertad individual a la autoridad del Estado no es tanto en función de un bien común, sino de asegurar el disfrute de los bienes privados.
- Y el camino republicano; en el que se pretende, por un lado, no quedarse en una mera igualdad formal, sino avanzar hacia una igualdad socioeconómica; y por otro, afirmar la posibilidad de que por el esfuerzo moral de los individuos se puede llegar al bien común.

Podríamos afirmar como hacen Clauss Offe y Ulrich Preuss que ninguna de las democracias reales se corresponde con estos modelos. Todas han obviado el fondo del problema, sea éste formulado en sentido positivo (motivar a los individuos a ser buenos ciudadanos) o en sentido negativo (inculcar el respeto a la ley como camino para conseguir los propios intereses). El fondo del problema son los recursos morales de los ciudadanos, su fomento y su ejercicio.

Los dos mecanismos que en la historia reciente han fundamentado la lógica del orden social son:

- a) El sufragio universal, que ha tenido que articularse necesariamente en mecanismos intermedios (partidos, organizaciones legislativas, representación ...) para *"en lógica"* asegurar el empleo de la racionalidad política y garantizar el acierto.

⁷ Rousseau en "El Contrato social" afirma: "La voluntad general es siempre correcta y aspira siempre al bien común". Citado en Offe y Preuss op. cit. pág. 52.

- b) El Estado de Bienestar, consistente en someter a la voluntad política y al control o financiación del Estado *"aspectos cada vez mayores de la sociedad civil, particularmente los referidos a cuestiones de carácter productivo y distributivo"* (Offe y Preub, 1990, 62). *"En lógica"*, a más ampliación del bienestar económico, educativo, distributivo, etc; más democracia y mejores ciudadanos.

Ambos están fracasando en la medida que dejan de utilizarse como medios para un fin y se van constituyendo en fines en sí mismo. Pasa que *"casi todo pasa por la economía y se habla mucho de economía. Y los objetivos económicos que sólo son medios para transformar la sociedad, aparecen como fines. Los economistas tienden a ser muy relevantes en el discurso del gobierno. No sé si los economistas son de derechas o no, pero ya dijo alguien que la economía es una ciencia triste"* (Leguina, 1987).

Esta realidad deja traslucir que tanto el mecanismo de representación como el Estado de Bienestar no se construyeron tanto para crear *"ciudadanos competentes"*, como para motivar a los trabajadores a someterse al orden social existente (Paramio, 1987). En definitiva ambos mecanismos se han pervertido por la ideología unidimensional del consumismo de mercancías y la organización poliárquica y corporatista de la sociedad; por la democracia elitista y sobre todo como hemos venido indicando por *"haber hecho propia la lógica economicista del sistema capitalista, que lejos de dejarse cuestionar por las instancias democráticas del poder político las ha instrumentalizado para sus fines; el espíritu del capitalismo, la fiebre del oro, que ha contagiado a la sociedad, incluyendo a los partidos obreros, ha impedido un ejercicio ético y político de la democracia"* (Velasco, 1991, 29). De esta forma han respondido al objetivo oculto de ambos en el sistema capitalista.

1.3. DE LA SOCIEDAD OPULENTE: LA LOGICA DE LA REPRODUCCION SOCIAL.

Desde un punto de vista económico-histórico, el Estado del Bienestar surge en un momento en el que la solución a la crisis precedente (1917-1945) se fundamenta en incrementar la demanda de bienes de consumo duradero (como ya señalamos en el Cuadro I.I). Es el llamado *fordismo* (1945-1973), (Paramio, 1987, 50). En este sentido es un elemento funcional más del proceso de acumulación capitalista.

Su consolidación fue fruto de un pacto de todas las fuerzas políticas (socialistas, liberales, democristianos, e incluso comunistas) después de la II Guerra Mundial, como forma de hacer intervenir a los Estados en la aplicación del Plan Marshall para la reactivación de un tejido económico desecho (García Cotarelo, 1987, 18-19).

En España, aunque ciertamente muy tarde, podríamos situar en los Pactos de la Moncloa (1977) este pacto. Ciertamente ya no para consolidar el Estado de Bienestar, cuanto para posibilitar un Estado democrático, en un contexto de crisis y recesión mundial, evitando la ruptura política y asumiendo la transición como su única posibilidad (Ferraro, 1978).

Quizás esa misma opción por lo posible, fue la que llevó a la socialdemocracia a orientarse por una postura más lasalliana que marxiana, aceptando que, en cuanto instrumento, el Estado puede ponerse al servicio de la clase trabajadora (García Cotarelo, 1987, 8-9).

Evidentemente esta hipótesis es posiblemente la que ha hecho que la socialdemocracia sea *"la única fuerza política de izquierda que puede mostrar un récord de reformas a favor de los obreros"* (Przeworski, 1985, 11), hasta ahora.

Es posible que sea simultáneamente verdad que el Estado de Bienestar ha servido al modelo de acumulación capitalista, ejerciendo fundamentalmente de elemento central para la reproducción social mediante los servicios sociales y el consumo de masas; y que, al mismo tiempo, esto haya sido lo más positivo para la clase trabajadora del Primer Mundo.

Indicamos lo del Primer Mundo, porque, como señalan los autores de la teoría de la dependencia (Gunder Franf, Hosea Jaffe, Samir Amin, 1975) esto ha sido posible mientras el modelo de acumulación a escala nacional era rentable a cuenta de la *"superplusvalía oculta"* procedente de los países coloniales del Tercer Mundo, y que aparecía hinchando los beneficios en las economías primermundistas de las metrópolis imperialistas (Baran-Zweezy, 1968).

Esta situación ha generado un crecimiento del consumo privado de forma desaforada dando lugar a la *"sociedad opulenta"* denunciada por H. Marcuse (1972) y ha constituido la ideología que ha posibilitado la reproducción social.

Como señala Fernández de Castro I. (1980, 49-51):

"Se puede afirmar con rigor que el área de consumo es un área de producción de hombres-mercancías.

Si en el área de la producción de mercancías sobre el medio no humano, el trabajador no interviene como "sujeto" de la producción, sino como energía que utiliza el capitalista para realizar su trabajo de producción, en el área del consumo el trabajador se encuentra como materia prima del proceso de producción de la fuerza de trabajo. En ninguna de las dos partes en las que se divide la vida del trabajador aparece como sujeto de poder, sino como objeto ocupado y apropiado por el poder, y esto hace su condición de ciudadano sea meramente formal, y convierte en "formal" el sistema democrático en las sociedades capitalistas, aunque los mecanismos de consulta ciudadana y de elección de representantes funcionen con absoluta perfección y aún con formal honestidad.

En una sociedad capitalista desarrollada en la que la dominación del modo de producción capitalista es absolutamente determinante y decisiva, no sólo en el sector industrial y agrario, sino también en el sector de servicios, hasta el punto de que su economía es una economía de mercado que excluye o arrincona a puntos no significativos la autoproducción y el autoconsumo, puede afirmarse, cualquiera que sea su ordenamiento jurídico, su organización del poder político y su sistema de valores y de principios sociales, que el orden profundo sobre el que se asienta esa sociedad es un único discurso, el discurso del capital social, en el que sus diferentes partes -sujetos de poder- se relacionan entre sí a través de intercambio y circulación de los significantes de valor, expresión de su poder y posición relativa dentro del discurso del capital social. El resto de los individuos, que no tienen la condición o posición de sujetos de poder, son excluidos del intercambio como sujetos, e incluidos en el discurso como significantes del poder, hablan en el discurso, votan, eligen, consumen, trabajan, diseñan, planean, programan, vigilan, guardan el orden, estudian, enseñan, inventan, procrean y se reproducen.

Pero sólo existen en el orden, en el discurso, si se comportan según este orden, si actúan como objetos e instrumentos del autor del discurso. Si no lo hacen así, se les enmudece, se les silencia, se les reeduca, se les encierra, se les cura, se les psiquiatiza, se les despide, se les margina y sí, pese a ello, no tienen remedio, se les mata. La democracia funciona sobre estos presupuestos y funciona bien".

Aunque todos los matices de este extenso texto no sean igualmente reveladores, si que permite descubrir, en su conjunto, que es imprescindible para un progreso en la acumulación del capital la participación del Estado como garante de la reproducción social.

Así lo señala Zapatero (1987, 32-33):

"Según Altvater (), "el capital, mediante sus propias actividades, no es capaz de producir por sí sólo el carácter social de la propia existencia" de forma que - dice Joacchin Hirsch (**) - solamente el Estado está en condiciones de "definir el contenido de la reproducción de las condiciones "exteriores" del capital, condiciones ni determinables ni realizables desde el punto de vista limitado de los capitalistas individuales". El Estado, pues, es*

aquel capitalista inteligente que - dice N. Poulantzas (***) - "debe representar el interés político a largo plazo del conjunto de la burguesía" o - en palabras de Claus Offe (****) - "el interés general del capital". Desde esta perspectiva, la necesidad de que el Estado intervenga en la esfera socioeconómica deriva de la necesidad de evitar que se ponga en peligro el sistema: bien porque corra riesgos la acumulación, bien porque no sea operativa la legitimación. En tales circunstancias - dice O. Connor (*****) - "... el Estado debe intentar mantener o crear las condiciones en las cuales sea posible la acumulación rentable y, además (...) mantener o crear las condiciones necesarias a la armonía social", funciones que cumple a través de los diferentes tipos de gastos estatales (de inversión social, de consumo social, y específicamente sociales)*⁸.

Es fácil concluir afirmando, desde todo esto, que el Estado de Bienestar es una trampa del capital. Pero, ¿Cuál es su alternativa?. Más bien conviene afirmar que en este "gran contrato social del siglo XX" se han dado, al menos en Europa, las "máximas cotas históricas de seguridad, libertad e igualdad" (Zapatero, 1987, 37). Quizás, como señala V. Zapatero en el artículo citado, por los caminos de la "astucia de la razón" (Hegel).

Pero junto a esta afirmación confiada y optimista que no tiene en cuenta que también puede suceder que la astucia de la rebelión se realice contra la razón (Popper, 1989, 261). Conviene resaltar, al mismo tiempo, el precio de tal contrato.

Y no es otro que la claudicación de los valores éticos y de la autoconciencia de clase⁹ en el océano del consumismo, de la competencia individualista por la posición social, de la burocratización y mercantilización de las relaciones humanas, etc.

Quizás por esto, hoy, la crisis no es sólo económica -que lo es y afecta a la capacidad de consumo de al menos al 40% de rentas más bajas (Navarro, 1987, 71)-, sino, como coinciden en señalar tanto los neoconservadores como

* El autor cita:

(*) "Zu einigen Problemen des Staatsinterventionismus" en Probleme des Klassenkampfes, 1972 num. 3. Citado por Claus Offe.

(**) "Observaciones teóricas sobre el Estado Burgés" en "La crisis del Estado" Ed. Fontanella. Barcelona, 1977, pág. 129.

(***) "Las transformaciones del Estado. La crisis política y la crisis del Estado" en "La crisis del Estado" op. cit. pág. 53.

(****) "Lo Stato nel capitalismo maturo" Etas Libri. Milano, 1979, pág. 132.

(*****) "La crisis del Estado fiscal" Ed. Península, pág. 26.

⁹ Quizás es este tema de volver a reflexionar el concepto de clase, y no abandonarlo alegremente, uno de los aspectos importantes para reflexionar la sociedad y transformarla.

los autores de izquierda (Offe, Habermas, O. Connor ...), también de legitimación y de motivación. Para estos últimos el Estado de Bienestar *"ha sido funcional desde el punto de vista de la acumulación capitalista, pero disfuncional en el sentido de conducir a una crisis de legitimación y motivación"* (Paramio, 1987, 48-49).

Pero quizás, el capital internacional no tenga un interés especial en problemas *"menores"*, siempre y cuando, al menos, el tercio más cualificado técnicamente (la fuerza de trabajo que más plusvalía produce) acepte su posición privilegiada¹⁰.

Además, como según señala Glotz, sólo padecería seriamente esta situación el tercio inferior de la población, según su celebre *"sociedad de los dos tercios"* (Glotz, 1987). Intuición que se confirma con el paso de los años y la elevación alarmante de las tasas de paro en Europa, no ya coyuntural, sino estructural¹¹.

En una Sociedad así estratificada: ¿Se garantiza la reproducción social que necesita el modelo de acumulación que surge de la actual crisis?.

1.4. LA CRISIS: ACUMULACION, REPRODUCCION, CONSUMO.

La crisis, de la que ya hemos señalado distintos aspectos en los puntos precedentes, se configura como una auténtica crisis global de *"civilización occidental"*¹². No es solamente una crisis de acumulación de capital, que lo es. Es al mismo tiempo una crisis de producción y consumo desde los límites ecológicos, la revolución de las tecnologías microelectrónicas y biotécnicas, el desarrollo mundial desigual; y un reto a los valores humanos.

¹⁰ Es interesante releer a Galbraith y su reflexión sobre la tecnoburocracia. Cfr. "La crisis de las sociedades industriales" 1972. Galbraith, Mendes France, Rocard, Albert y Garaudy. Ed. Zero-zys. Madrid.

¹¹ Las cifras de paro actuales no ofrecen la menos duda. La preocupación creciente por los problemas de la pobreza y la exclusión social en Europa son un claro Síntoma:

- Tercer Plan de Lucha contra la Pobreza y Exclusión Social.
- Reforma del Fondo Social Europeo.
- Libro Blanco para el Empleo en la U.E.
- Libro Verde de Política Social Europea.

¹² Ya indicaba este concepto R. Garaudy en 1977 en sus libros *"Una nueva civilización"* y *"Diálogo de civilizaciones"*. Cuadernos para el diálogo. EDICUSA, Madrid.

Pero *"uno de los aspectos más evidentes de la fragilidad humana es una concentración demasiado grande en lo inmediato, con una atención demasiado escasa a las consecuencias futuras, (...) una insistencia en la gratificación inmediata. Esto se aplica a las Instituciones tanto como a las personas. Los gobiernos, que funcionan bajo la tiranía de las próximas elecciones, se centran en los temas presentes y soslayan cuestiones más distantes pero, frecuentemente, más fundamentales. De manera similar, las corporaciones se someten a la tiranía de las cuentas de resultados del año siguiente ..."* (King, 1991, 28). El economicismo (el mero crecimiento de los parámetros económicos) sigue siendo el objetivo explícito de la política económica universal, aun cuando más crecimiento económico no este reflejando más bienestar humano.

"No hay duda del tema principal. Es más que evidente que los afortunados y los favorecidos no contemplan su propio bienestar a largo plazo y no son sensibles a él. Reaccionan, más bien, y vigorosamente, a la satisfacción y a la comodidad inmediatas. Este es el talante predominante. Y no sólo en el mundo capitalista, como se le sigue llamando; se trata de un instinto humano más profundo y general." (Galbraith, 1992, 17)

Mientras hay crecimiento se favorece el consumo como forma de garantizar la reproducción social. Pero cuando la tasa de beneficios disminuye y amenaza con paralizarse la acumulación; entonces se buscan mercados de trabajo más baratos, se limita el consumo de bienestar social general, y se intenta garantizar la reproducción por la vuelta al libre mercado. Mercado sin control del Estado, donde la llamada libre competencia individualista hace pe-recer a los más desfavorecidos.

Tal estrategia es ciertamente generadora de conflictos sociales. ¿Por qué los Estados se arriesgan a un conflicto interno, en lugar de modular el crecimiento económico?.

La principal razón está en que la economía depende cada vez menos de los Estados Nacionales y más de organismos y corporaciones económicas internacionales. Estamos asistiendo en la actualidad a la aparición de tres gigantescas agrupaciones económicas, comerciales e industriales: América del Norte (EE.UU., Canadá, México), Europa (U.E.) y Sureste Asiático (Japón y ANSEA)¹³. Las guerras entre bloques o entre países de los bloques son económicas y no militares.

¹³ Asociación de Naciones del Sureste Asiático.

Incluso Jacques Attali en su libro *"Milenio"*, se atreve a señalar como futuro inmediato una confrontación de dos grandes bloques: El Pacífico (Japón-EEUU) y El Europeo.

Es desde esta polarización global que puede entenderse la lógica de la acumulación de capital, la prioridad del crecimiento económico, etc; como estrategia imprescindible para *"la auténtica III Guerra Mundial"*: la guerra económica-tecnológica de principios del siglo XXI.

"(...) Esa nueva forma de orden mercantil es peligrosa para la especie humana: sustituye actos vivientes por artefactos, transforma la naturaleza en mercancía, amenaza con hacer del propio hombre un producto en serie; ahonda el abismo ente nómadas de lujo y nómadas de miseria" (Attali, 1991, 33).

Es evidente que la crisis no puede abordarse desde perspectivas unilaterales, sino que requiere un abordaje global que integre la totalidad de los elementos relevantes.

Este parece ser el intento del informe: *"La primera revolución mundial"* del Club de Roma (1991); y del informe: *"Situación del Desarrollo Humano"* del PNUD-ONU (1992). Ambos apuestan por un desarrollo humano en el que el crecimiento económico sea un medio supeditado al desarrollo humano como fin de todas las personas.

"Esto es particularmente pertinente en vista de las construcciones demográficas y medioambientales. Se trata naturalmente, de una cuestión polémica a la que pocos gobiernos tendrían el valor de enfrentarse. Pero es la cuestión vital en el momento presente y acabará siendo impuesta a los políticos por el pueblo. Nosotros creemos que el consumismo en su forma actual no puede persistir, no sólo por las constricciones, sino también por razones más profundas de valores humanos. Las superficiales satisfacciones del consumismo -"no ser menos que el vecino" "yo soy lo que tengo"- son incompatibles con una vida humana decente que necesita un profundo sentido de la propia personalidad. Conduce, a través de la codicia, a muchas de las manifestaciones del malestar que describimos (...)" (King, 1991, 66-67).

"Con frecuencia, los conceptos anteriores de desarrollo han concedido atención exclusiva al crecimiento económico, con base en la presunción de que, en último término, el crecimiento beneficiará a todos. Pero el desarrollo humano ofrece una perspectiva mucho más amplia y completa. Demuestra que el crecimiento económico es vital: ninguna sociedad ha podido, en el largo plazo, sostener el bienestar de su pueblo sin inyecciones continuas de crecimiento económico. Pero el crecimiento por sí sólo no basta: tiene que traducirse en mejoramiento en las vidas de las personas" (PNUD-ONU, 1992, 21),

La crisis actual requiere articular adecuadamente los subsistemas centrales de la estructura social:

- a) El tecno-económico (la relación entre acumulación y consumo -satisfacción de necesidades -).
- b) El socio-político (la relación entre acumulación y reproducción-legitimación).
- c) El cultural-ideológico (la relación entre consumo - determinación de necesidades - y reproducción - motivación -).

Cada una de estos subsistemas en tensión debe articularse a través de un instrumento distinto: el mercado, el estado y los mundos vitales.

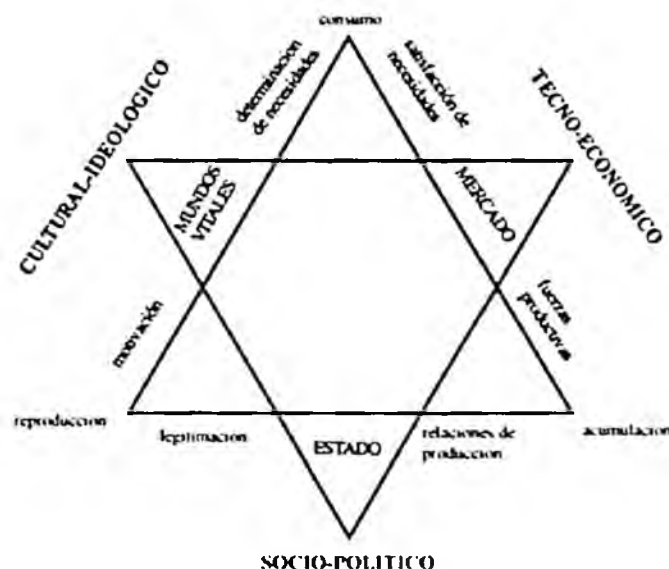


Gráfico I.II.- Subsistemas centrales de la estructura social

Una articulación en función de unos valores que den sentido (dirección y significado) a las opciones. Entre estos valores morales el central es la persona humana (toda la persona y todas las personas); por ello son los derechos humanos entendidos más como responsabilidad que como normas o principios inmutable, los que deben orientar el proceso de salida de la crisis.

2. SOBRE LA CRISIS DEL ESTADO DE BIENESTAR.

2.1. ESTADO DE LA CUESTION: DEFENSORES Y CRITICOS.

En primer lugar partimos de que si el llamado Estado de Bienestar ha sido, después de la II Guerra Mundial, el agente más importante de la producción y la reproducción social; es consecuente que cuando se produce una crisis de acumulación, entre en cuestión la legitimidad del mismo Estado.

El Estado de Bienestar fue un éxito durante los años 42-68, y lo fue porque consiguió, mediante el consumo de masas, *"transformar demandas políticas en demandas económicas"* (Wright, 1983, 151), es decir, potenciar el mercado mediante el crecimiento de la demanda y lograr al mismo tiempo acumulación y legitimidad (Habermas, 1973, 115; O'Connor, 1981, 11). Pero a la vez la intervención *"reguladora"*¹⁴ del Estado no puede sustraerse a *"la férrea lógica que preside el desenvolvimiento de la acumulación capitalista"* (Moral Santi, 1980, 27); y en el momento en que se ha producido la crisis (ya referida en el apartado primero) se han tambaleado los postulados del Estado de Bienestar (pleno empleo, crecimiento económico, inflación, fiscalidad ...), por la necesidad de liberar recursos económicos para invertir en las nuevas tecnologías y para competir en el mercado internacional.

Esta necesidad imperiosa se acompaña de otras críticas referidas a las insuficiencias del propio desarrollo del Estado de Bienestar: burocratización de la sociedad civil, gastos no proporcionales a los beneficios, etc ...

¹⁴ La afirmación central de Keynes sobre este aspecto podría resumirse, como hace I. Zubero (1992) "El Estado debe desarrollar una función reguladora dirigida a contrarrestar las consecuencias sociales negativas que origina el funcionamiento de la economía de mercado".

En esta coyuntura se polarizan las opiniones ideológicas y surgen defensores y detractores del Estado de Bienestar.

2.1.1. LOS DEFENSORES: LA SOCIALDEMOCRACIA.

La corriente fabiana inglesa (Titmuss, Marshall, Crossland) se inclinan por políticas de bienestar como elección entre valores que entran en conflicto. Los servicios sociales fomentan el sentido comunitario y una sociedad más justa e integrada; por ello el Estado por medios constitucionales y pacíficos (fiscalidad, servicios sociales estatales ...) puede ejercer un control indirecto sobre el mercado y al propio tiempo orientar a la sociedad en el sentido de los ideales socialistas (Martínez Cortes, 1990, 144).

La corriente más marxista ha considerado que profundizar la democracia política puede llevar a largo plazo a la democracia económica y social. Asumiendo elementos del análisis weberiano como "*racionalidad*" y "*legitimación*" considera que el rol del Estado puede cambiar y ser reconquistado en beneficio de todos. De esta forma los socialistas aceptaron como posible dejar la producción en manos privadas siempre que el Estado fuera socializando la distribución mediante la política fiscal progresiva y el pleno empleo. El socialismo trasladó la lucha de clases de las barricadas a la política fiscal (Mishra; Zapatero, 1987, 36).

Desde esta opción, se valora como más importantes las conquistas de la clase trabajadora a través del Estado de Bienestar, que sus posibles defectos (Bobbio, 1976).

O incluso se acepta que en un primer momento - "*primera oleada*" - el Estado de Bienestar sirvió a la reproducción de la fuerza de trabajo en función de la acumulación capitalista; pero que una "*segunda oleada*" estas políticas de bienestar se transforman en necesidad universal por la conciencia del carácter público del proceso de acumulación, sentando la contradicción entre la formación social capitalista y la presión de la ciudadanía contra la desigualdad (Felice; Martínez Cortes, 1990, 146).

2.1.2. LOS CRÍTICOS DESDE EL MARXISMO.

Entre los críticos del Estado de Bienestar destacan los neoconservadores, pero antes que ellos, desde el optimismo de los años 60 surge una crítica desde la izquierda marxista. La preocupación que sostienen estas críticas es la disolución de los conflictos de clase en el interior de los Estados de bienestar, y el servicio que esto presta al capital.

Desde este punto se critica la funcionalidad del Estado de Bienestar para la acumulación capitalista. Esta funcionalidad tiene distintas interpretaciones:

- a) El funcionalismo está representado por G. W. Domhoff (1969) en EE.UU., R. Miliband (1970) en Gran Bretaña, y podría tener un precedente en C.W. Mills (1975).

Esta posición tiene una concepción instrumental del Estado como "*instrumento del capital*" en línea coherente con la concepción de Marx y Engels del Estado como "*consejo de administración*" de los intereses del capital en su conjunto (Paramio, 1987, 41). Evidentemente reconoce la autonomía suficiente al Estado para garantizar la estabilidad social y la integración de los trabajadores.

- b) En la misma línea, pero eliminando la dosis de subjetivismo que contenía la postura funcionalista anterior, el estructuralismo da un paso más y señala que es la lógica interna del capital la que determina el proceso. Autores de esta postura son Nicos Poulantzas (1967), (1969 a), Althusser (1969), Marta Harnecker (1975).

N. Poulantzas (1969 b) llega a afirmar que el mejor modo de defender sus intereses es que la clase dominante no sea la clase que gobierna (Zapatero, 1987, 33).

- c) En una línea más heterodoxa, la escuela desviacionista alemana (post-franfortiana) se centra en criticar la "*ilusión del Estado de bienestar*" como separación de la política y la economía, desviando los conflictos de clase en la producción a conflictos políticos de distribución (Habermas, Offe ...). Consideran la autonomía del Estado, en el capitalismo, como una realidad nueva y característica de este modo de producción. Su tendencia teórica parece ser el demostrar que el Estado capitalista "*es una forma política particular, fruto de la escisión entre sociedad civil y Estado*" (Paramio, 1987, 43).

Profundizando en esta dirección Hirsch (1984) señala que son dos desviaciones: la primera especificaría las funciones que el Estado debe cumplir como capitalista colectivo, la segunda permite señalar al Estado como forma específica de dominación de clase. La reproducción del capital requiere unas condiciones sociales que *"sólo conduce a la realidad objetiva del Estado, pero no al Estado mismo y a su modo concreto de funcionar"* (Paramio, 1987, 44). El Estado cumple, pues, funciones políticas y económicas.

"(...) La posibilidad de una disfunción sólo puede venir por la vía de una crisis de acumulación (...). Por una parte el Estado de Bienestar es una concesión impuesta por la clase obrera crecientemente fuerte, por otro lado es una necesidad objetiva (económica) para la reproducción y conservación de la fuerza de trabajo una vez que la familia tradicional entra en proceso de disolución con la urbanización y la industrialización. La funcionalidad política (una concesión que permite neutralizar la propuesta obrera) y la funcionalidad económica (reproducción y conservación de la fuerza de trabajo) encajan a la perfección. Pero los trabajadores deben luchar por el Estado de Bienestar en contra de la resistencia de la burguesía, pues cuando llegue finalmente la crisis (que el contexto permite prever muy lejana) el Estado de Bienestar ya no podrá ser utilizado para neutralizar a la clase obrera: (...) La posibilidad de salvaguardar la dominación política de la burguesía por medio de concesiones del tipo de "Estado de Bienestar" a la clase trabajadora depende del proceso ininterrumpido de la acumulación del capital. Una caída de la tasa de ganancia y una acumulación de capital más lenta estrecharían en primer lugar y decisivamente la base material del "Estado de Bienestar" y conduciría de forma creciente (...) al uso de la violencia abierta como medio de librar la lucha de clases" (Hirsch, 1978, 63)." (Paramio, 1987, 45).

Solamente este último aspecto parece no estar totalmente comprobado en la actualidad, aunque las represiones policiales en los cierres de empresas, huelgas generales, reconversiones ...; de estos últimos años (88-94) parecen indicar algo de esto. *"(...) Hoy, sobre todo a corto y medio plazo, la perspectiva es una neosocialdemocracia autoritaria caracterizada por la represión selectiva (...)"* (Amin, 1978, 53).

Estos mismos autores (Offe, Habermas) y otros como I. Gough y O'Connor se centran más en analizar las contradicciones y disfuncionalidades del Estado de Bienestar.

O'Connor (1973) analiza las cuentas del Estado de Bienestar de los EE.UU. (basándose en el modelo teórico de *"El capitalismo monopolista"* de Baran y Sweezy ya citado anteriormente) y llega a la conclusión de que la creciente exigencia del gasto público llevará a una crisis fiscal del Estado como así ha sido, o ha parecido ser.

Offe y Habermas (1973) se centran más en analizar el aspecto social y cultural señalando que el Estado de Bienestar en cuanto sustitutivo de mecanismos primarios de seguridad (familia, comunidad local ...) genera una burocratización, ineficacia y exceso del gasto que llevará a una crisis fiscal, de acumulación y por tanto de legitimación. Al mismo tiempo la pérdida de la ética del trabajo y su sustitución por la ética hedonista del consumismo lleva a una crisis de motivación.

Por último, Gough (1982) dándose cuenta de la ofensiva neoconservadora contra el Estado de Bienestar plantea la necesidad de una política coherente de defensa de los aspectos positivos del Estado de Bienestar.

2.1.3. LOS CRÍTICOS NEOCONSERVADORES.

En cuanto empezó a aparecer la crisis (1968-1970) los conservadores y liberales arremetieron contra el Estado de Bienestar y el paradigma Keynesiano (Hayek, 1970, 1979; Mishra, 1984; Bell, 1977; Rawls, 1979; Novak, 1974; Fukuyama, 1990). Partiendo de la afirmación de que lo que exige el Estado de Bienestar se torna imposible de lograr en esas condiciones *"a no ser que el carácter privado de la acumulación o el carácter democrático liberal del Estado desaparezcan"* (Offe, 1985); los neoconservadores y neoliberales consideran que la intervención del Estado en favor de los sectores sociales desfavorecidos acaba por reducir el capitalismo a una ficción legal (Berger, 1989). Por ello:

"economistas como Hayek y Friedman propugnaron el retorno a las tesis neoclásicas del mercado. Pensadores liberales como Rawls, minimalistas respecto a las funciones del Estado (Nozick), "comunitarios" (Nisbet), desde el otro lado del Atlántico se mostraron escépticos en relación a la capacidad del Estado para establecer la justicia y personificar el interés común. Reclamaron su limitación y la vuelta a sus dimensiones meramente normativas. Se trataría de un repliegue de las fronteras del Estado, para evitar que el crecimiento del Welfare produzca más daños que remedios. El individualismo y la "desigualdad creativa" se erigieron en paradigmas culturales (no sólo de la derecha) y la población votante cambió en pocos años el signo de importantes gobiernos en los países industrializados" (Martínez Cortes, 1990, 149-159).

Su receta es clara: prioridad de la acumulación sobre la legitimidad, incidiendo en la competitividad empresarial, la reducción de la inflación, la reducción del gasto público y la política monetarista. Así se lo han planteado los gobiernos paradigmáticos de la era Reagan-Bush en EE.UU. y de Thatcher en Gran Bretaña.

La justificación de esta actuación desestabilizadora y de despolitización de la economía de mercado se realiza con una ofensiva intelectual neoconservadora (Sebastián, 1989), caracterizada por resaltar:

- a) La incapacidad del Estado para llevar adelante una gestión macroeconómica acertada (reforzada esta teoría por la crisis del capitalismo de estado en los países del socialismo real del Este Europeo (Bastida Vila, 1991)) demostrada con gran desarrollo econométrico.
- b) La ineficacia de las empresas públicas (normalmente deficitarias).
- c) El ataque a los sindicatos como agentes distorsionadores del mercado del trabajo, defensores de unos determinados trabajadores y perjudicadores de otros.
- d) El crecimiento insostenible de los gastos del Estado de Bienestar en una situación de crisis con aumento de desempleados, problemas demográficos, etc.
- e) La priorización, por más eficaces, de las políticas que incentivan la oferta (contra la incentivación de la demanda del Keynesianismo), tales como: inversiones privadas, reducción de impuestos al capital, desregulación de los mercados, etc.
- f) La burocratización de los servicios sociales es cara e ineficaz.
- g) La política es *"un mercado del voto"* en el que se genera una constante inflación de oferta de promesas que agotan el sistema y fomentan la pereza y el absentismo social. Además los servicios universalizados no llegan realmente a los más necesitados (efecto Mateo).
- h) La selva de grupos de presión corporativizados hacen que los gobiernos cada vez intervengan más y más hasta hacer ingobernable la sociedad.

Parece evidente que los diagnósticos entre unos y otros detractores no son tan dispares. Difieren en la orientación de las vías de solución.

Desarrollaremos ahora dos de los tres aspectos que, a nuestro entender, son las claves de interpretación de la crisis del Estado de Bienestar y que coinciden con los señalados en el primer apartado de este capítulo:

- a) La crisis económica y fiscal: crisis de acumulación.
- b) La crisis democrática del estado benefactor burocratizado: Crisis de legitimación.

Dejando para capítulos posteriores el análisis desde distintos aspectos de la crisis cultural: Crisis de motivación.

2.2. CRISIS ECONOMICA Y CRISIS FISCAL (GASTO PUBLICO).

La afirmación de que el Estado de Bienestar genera (ha generado de hecho) una crisis fiscal parece, desde los análisis econométricos, una tesis clara.

Pero la pregunta a formularse es genética. ¿Es la crisis fiscal el origen de la crisis económica?. ¿Es lo contrario?. ¿Son dos cosas sin relación?.

Nuestra opinión es que es más bien la crisis económica (y más que económica de civilización como ya hemos señalado y seguiremos abundando) el origen de la crisis fiscal. La crisis fiscal aparece por efecto de la crisis económica. Es decir, por la necesidad del aparato productivo de liberar excedentes para asumir su nuevo proceso de acumulación basado en las nuevas tecnologías y en la internacionalización de capitales.

Cuando la economía era "*nacional*", de capital nacional, de acumulación nacional; el capital podía "*decidir*" como más conveniente para su crecimiento permanente y sostenido una legitimación del Estado de Bienestar "*Nacional*", ya que estabilizaba la tasa de beneficio por efecto de la armonía social y de una demanda de consumo sostenido y creciente.

Cuando la internacionalización del capital, fundamentalmente financiero o "*capital ficticio*" (Cabo Martín, 1986, 104) reta al capital nacional - fundamentalmente basado en la industria y la agricultura- en tasa de "*productividad*" y por tanto "*competitividad*"; el capital nacional tiene las de perder y se le genera la necesidad imperiosa de más excedentes para poder competir "*internacionalmente*". Se reclama un aumento de la productividad, inversiones en nuevas tecnologías, contención de los salarios y reducción de impuestos.

2.2.1. ANÁLISIS DEL CASO AMERICANO.

2.2.1.1. El proceso histórico.

La crisis fiscal paradigmática - por ser sobre la que más se ha estudiado -es la de los EE.UU., el núcleo del capitalismo en su momento expansivo (1945-1968) -tal como indicábamos en el primer apartado-, y modelo de los demás (Estado Imperialista).

El modelo de desarrollo americano de 1945 a 1968 (e incluso posterior como señalaremos al analizar la era Reagan) es un modelo basado en la industria bélica, además de en los bienes de consumo duradero.

Durante el periodo de guerra fría y polarización Este-Oeste parecía "*imprescindible*" para mantener el orden internacional de Yalta (García de Cortazar, 1989) una escalada de disuasión militar y nuclear y posteriormente espacial. Esta escalada de confrontación consumía grandes recursos fiscales, pero al tiempo creaba "*progreso*" (en términos de empleo, desarrollo tecnológico, crecimiento econométrico ...).

Pero los países que perdieron en Yalta (Alemania y Japón principalmente) tuvieron que basar su progreso (empleo, desarrollo, crecimiento ...) en un modelo que tenía reducida la industria bélica, por lo que con menos fiscalidad podían tener cubiertos sus gastos de bienestar colectivo y liberaban más excedentes para generar capital financiero internacionalizado.

En el 68 se pone en cuestión el "*status de Yalta*" y el modelo industrial militar; se resquebraja la unidad del Este, aparece la crítica al modelo de explotación antiecológico, etc. Y aparece por primera vez la conciencia en los EE.UU. de que Alemania y Japón han ganado la guerra al perderla. Pocos años después los EE.UU. pierden la guerra de Vietnam.

La reacción de los EE.UU. consiste principalmente en:

- a) Crear una crisis monetaria al romper el patrón-oro e inundar el mercado de dolares-papel (desde entonces no hay ningún orden económico internacional racional, sino constante especulación financiera; pero fue una buena defensa ante Alemania y Japón).

- b) Generar desde las empresas multinacionales del petróleo (fundamentalmente americanas e inglesas) una crisis de los precios de los crudos que sólo benefició a los EE.UU. y a los Jeques árabes que pasaron a formar parte del "*capital financiero internacional*" (petrodólares).
- c) Aplicar medidas de control de las importaciones en EE.UU. (Ronda Kennedy) mediante aranceles. Las economías del Tercer Mundo y países en desarrollo se hundieron (Deuda Externa del Sur).
- d) Proceder a una retirada masiva de inversiones en el extranjero y a una elevación de los tipos de interés para atraer capital extranjero a EE.UU. y contener la demanda interna de consumo.
- e) Ya en la época Reagan: retirada de impuestos a las empresas, reducir los gastos sociales benefactores de las capas sociales más desfavorecidas, seguir retrayendo capital del exterior, etc. Y todo ello para inyectarlo en las industrias bélicas privadas para competir desde ellas en el mercado internacional de las nuevas tecnologías con Japón y Alemania (ahora integrada la UE) (Navarro, 1987, 53-72); al tiempo que mantener el indiscutible primer puesto como potencia militar mundial.

De este rápido y superficial recorrido podemos concluir que la causa principal de la crisis fiscal de los EE.UU. es la política económica intervencionista pero no como estado de bienestar, sino como estado militar. De hecho su papel internacional previsible (y ya realizándose de hecho) es el de "*gendarme*" del llamado "*Nuevo Orden Internacional Imperialista*", al servicio de la acumulación de capital internacionalizado.

La crisis no es por tanto principalmente fiscal en sí; esto puede ser un síntoma excesivamente resaltado para atacar ideológicamente al Estado de Bienestar. La crisis es económica, y no es meramente coyuntural sino estructural. Y no es sólo económica, como veremos y ya hemos señalado, sino política y cultura, es decir es una crisis de civilización, de paradigma de civilización, de modelo de desarrollo; y por primera vez mundial (King-Schneider, 1991).

"La gran revolución tecnológica del último siglo exige una revolución cultural que ponga los valores de la sociedad a la par con la tecnología. Estamos viviendo con unos medios materiales del XXI y con unos ideales éticos y políticos del XIX; el resultado se parece a una novela de ciencia ficción" (Racionero, 1993, 30).

2.2.1.2. Los supuestos del análisis neoconservador.

Es significativo para analizar la relación entre crisis económica y gasto público el estudio de V. Navarro (1987), en el que analiza uno a uno los supuestos conservadores y neoliberales que achacan al Estado de Bienestar, a su crisis fiscal, la causa de la crisis económica¹⁵.

1.- La redistribución de los recursos del sector privado al público.

Es cierto que en los últimos cincuenta años 1940-1982 se ha, prácticamente, duplicado el % del PIB en gasto público en todos los países de la OCDE. Es cierto que el gasto social dentro del gasto público ha aumentado entre un 50% y un 100%. Casi la mitad del gasto público es gasto de Bienestar Social en los mismos países señalados.

De todo esto parece deducirse como señalan Goran Therbam y Josep Koeabroek (1986, 322) que *"esta transferencia de fondos del sector privado al sector público se considera como la causa del problema de estancamiento de nuestras economías occidentales. Este desarrollo del consumo público a expensas de la producción privada es lo que ha conducido a la crisis económica en los EE.UU. y otros países occidentales"*, (Navarro, 1987, 55). De esta realidad ideológicamente interpretada se deducen reducciones en el crecimiento del gasto público, aplicando la mayor parte de los recortes en el gasto público, en el gasto social.

Cuadro I.III: TASA DE CRECIMIENTO DEL GASTO PUBLICO

	1965/70	1970/75	1975/80
Media de los países de la OCDE.	9,4	9,2	4,6

Fuente: V. Navarro

¹⁵ Para un estudio económico en profundidad puede verse Prezeworski, "Capitalismo y Socialdemocracia" 1985. Alianza U. Madrid. Especialmente el Capítulo Sexto "El Capitalismo democrático en la encrucijada" pags. 232-250.

2.- ¿Falta realmente capital?.

Las hipótesis neoliberales son tres:

- a) Hubo y sigue habiendo una escasez de capital privado en el periodo de crisis.
- b) Existe una correlación inversa entre tamaño del sector público y el buen desempeño económico (econométrico: crecimiento del PIB, inflación, desempleo...).
- c) Existe relación inversa entre tamaño del gasto social en un país y sus logros económicos.

Las conclusiones del estudio de nuestro autor son:

- a) No ha habido escasez de capital privado antes de y/o durante los periodos de estancamiento. Más bien faltaban sujetos de crédito "fiables" (es decir de ganancia rápida de tipo especulativo).
- b) No existe relación alguna entre tamaño del sector público (en % de PIB) o la tasa anual de crecimiento del gasto público, y la tasa de crecimiento económico o desempleo (Japón es un buen ejemplo: del 22% del PIB (1973) al 33% (1982) en gasto público, con una tasa de crecimiento anual promedio del 3,2 (el más alto) y un % de paro de 1,4 (el más bajo con diferencia)).
- c) No existe relación alguna entre crecimiento económico y desempleo por una parte, y entre tamaño de gastos sociales o nivel de impuestos (incluyendo cuotas de la Seguridad Social) por otra.

Por tanto no puede tampoco concluirse que *"una rápida tasa de crecimiento es un prerrequisito para el establecimiento del Estado de Bienestar"* (Crosland, 1956, 288). El crecimiento económico y el Estado de Bienestar no correlacionan, lo único indispensable es la voluntad y el compromiso del gobierno y por tanto del partido del gobierno con el Estado de Bienestar. No es cierto que es indispensable reducir el déficit fiscal para el crecimiento y el empleo. Ni que grandes déficit fiscales y alta tasa de inflación van siempre juntos.

3.- La redistribución que realiza el Estado de Bienestar ¿genera falta de ahorro?.

Las Hipótesis neoliberales son:

- a) El aumento de los impuestos sobre los que trabajan y más subsidios para los que no lo hacen, desincentivan a todos y generan la anomía económica.
- b) El aumento de los impuestos reduce el nivel de ahorro y de inversión productiva.

De ellas deducen otras dos:

- a) A menos impuestos a las empresas más ahorro y más inversión productiva.
- b) A menos impuestos a los ingresos más altos más aumento general del ahorro y de la inversión.

El contraste de estas hipótesis aplicadas en los EE.UU. durante el mandato Reagan han supuesto:

- a) Que los EE.UU. han tenido menor tasa fiscal que Japón o Alemania.
- b) Que la reducción de los impuestos supuso una reducción de las inversiones productivas, el ahorro general disminuyó y los recortes fiscales se utilizaron en capital financiero especulador de alto beneficio inmediato.

No parece por tanto que el reducir impuestos a las empresas y reducir los impuestos sobre la renta aumenten las inversiones productivas o la creación de puestos de trabajo.

4.- La transición demográfica ¿es un problema?.

Los datos de porcentaje de personas dependientes de cada trabajador no varían sustancialmente entre 1950 y la previsión para el 2050, incluso disminuyen. Actualmente (1979-2000) estamos en las tasas más bajas. El argumento intergeneracional (aumento de ancianos) no es un problema.

El aumento de ancianos y la disminución de niños y jóvenes no aumentan el gasto social sino que lo transfiere de unos a otros y con ahorro.

Otra cosa distinta es el efecto del desempleo, en el que disminuyen los que aportan y aumentan los que cobran subsidios.

Además la gente prefiere pagar más impuestos y mantener o aumentar el gasto social, quizás no otros gastos públicos (ejércitos ...) ¹⁶. Apoyan estos gastos porque se benefician mayoritariamente de ellos. Además eliminarlos es hacer caer sobre las familias un impuesto indirecto para poder cubrir esos costos en el mercado.

5.- Los neoliberales consideran que el Keynesianismo en economía, en cuanto intervención del Estado en la economía, no funciona como modo de potenciar su crecimiento.

Esta hipótesis es falsa. Reagan de hecho ha aumentado el gasto público global (3% más en 1985 que en 1980), pero no para gastos sociales o para el empleo público, o para transferencias sociales; sino para subsidios a las empresas y compra de bienes y servicios para el sector militar, como ya indicamos antes (el gasto militar se ha triplicado entre 1980 y 1990). De esta forma los EE.UU. resultan ser la mayor economía planificada del mundo después de la URSS (ahora, en 1993 es ya la mayor sin ninguna duda, ¿quizás la única?), pero desde el Departamento de Defensa. Además el gobierno de los EE.UU. es el mayor banco de inversiones del mundo pues presta o garantiza un trillón de dólares (Harrington, 1987).

Pero además, a pesar de ser el gobierno más intervencionista, no sólo en el consumo sino también en la producción, la política Reagan ha tenido un crecimiento inferior a todas las administraciones demócratas desde 1954 en empleo y en PIB. Lo único que mejoró respecto a los años 70 fue la inflación.

¹⁶ Navarro V. remite a las encuestas Gallup y Harris en Europa y en los EEUU sobre gastos sociales (1976-1986). Para opiniones españolas consultar encuestas del CIS y FIES citadas por Carabaña J. en "El gasto público en Enseñanza y sus consecuencias" en VVAA. "Sociedad, Cultura y Educación" (1991) Madrid. CIDE, pág. 33 ss.

El coste de esta política económica ha sido la segunda mayor depresión del siglo XX (paro, empeoramiento de la calidad de vida, hambre, pobreza, falta de hogar, aumento de la mortalidad infantil ...). También ha conseguido una reestructuración industrial de alta tecnología vinculada a lo militar que ha supuesto la variación en la estructura del empleo, con una fuerte disminución de la clase media norteamericana. El comercio de bienes de consumo ha disminuido y se ha triplicado el comercio de exportaciones militares. Disminuyen los obreros cualificados y aumentan los trabajadores mal pagados y no cualificados. La sociedad se polariza:

Cuadro I.IV: VARIACION DE LA RENTA EN EE.UU. DE 1968 A 1982

	Población	Crecimiento de renta
Rentas más altas	20%	+ 8,7
	20%	+ 3,4
	20%	=
	20%	- 1,7
Rentas más bajas	20%	- 7,6

Fuente: V. Navarro

Como conclusión podemos afirmar que la crisis económica de acumulación de capital internacionalizado en un contexto de cambio tecnológico no tiene porque suponer el fin del Estado de Bienestar si no es mediante una ideologización de la misma que sitúa la crisis fiscal como causa en lugar de como síntoma. Pero sigamos analizando ahora el caso Español¹⁷.

2.2.2. ANÁLISIS DEL CASO ESPAÑOL.

2.2.2.1. El proceso histórico.

Este análisis de la crisis fiscal en EE.UU. no es trasladable a otros países más que de forma ideológica y más aparente que real.

¹⁷ Una más amplia exposición de los efectos de la ola neoconservadora en Gran Bretaña y en EEUU puede encontrarse en "El neoconservadurismo en G.B. y en EEUU" Ralph Miliband, Leo Panitch y John Saville. Ed. Alfons el Magnanim. Generalitat Valenciana. 1992.

En el Estado Español no ha llegado a consolidarse un Estado del Bienestar y por tanto no podemos atribuir la crisis fiscal (de haberla) a esta realidad. En España han coincidido Democracia-Estado del Bienestar-Crisis económica, por lo que puede ser un buen "escenario" para analizar su relación.

Como ya indicábamos en otro apartado de este capítulo, esta coincidencia necesitó los Pactos de la Moncloa como acuerdo de todos los partidos políticos parlamentarios, que dio legitimidad a una política económica que consistió en: a) Contención moderada de la demanda interna; b) Control de la inflación; c) Generación de capital; d) Atracción de capital exterior; e) Internacionalización de la economía; f) Reestructuración industrial; g) Control del gasto público y la fiscalidad;

Pero por otra parte: a) Consolidación de una democracia incipiente; b) Juego de partidos; c) Cotas de bienestar social.

Del 77 al 82 se aplicaron los pactos y se preparó la incorporación a Europa (CE, OTAN ...). El efecto de la crisis, la aplicación de los pactos y la muerte de los idealismos alimentados en la pretransición comienzan a hacerse sentir como "*desencanto*". Este desencanto crea la expectativa del "*cambio*" (1982), pero rápidamente se frustra ante la persistencia de una realidad que no se dejaba alterar (Estebe Mora-Muñoz de Bustillo, 1992, 9).

"Los que se preguntan muchos españoles a estas alturas es cuál ha de ser la verdadera naturaleza del cambio prometido por el PSOE durante la campaña que le proporcionó el apoyo de diez millones de votos. Las definiciones dadas por el propio líder del partido y actual primer ministro dan, peligrosamente, pie para suponer que el cambio está anclado en cuestiones de eficacia y de honestidad más que en la aplicación de un esquema de valores diferentes del que ya conocía este país. Así, las aseveraciones de que el cambio es que España funcione o hacer de España un país Europeo parecen sumergirnos en criterios de utilidad a la hora de juzgar la nueva política española, pero sin que se plantee una transformación sustancial de los valores objetivos que la guían. Por decirlo un poco a la diablo, el temor que anida en sectores progresistas de la sociedad es que los gobernantes socialistas se dediquen a hacer bien lo que los ucedistas hicieron mal, pero desde igual o parecido esquema de valores, entre los que brillan con luz propia y de manera preocupante el culto a la razón y la dignidad del Estado" (Cebrian, 1983, 49).

Esta afirmación, en su primera parte que es la que nos ocupa ahora, es comprobable. En la acción de gobierno socialista "*en el plano económico el evento decisivo, aún más que los éxitos en la lucha contra la inflación o la*

recuperación de la inversión, es sin duda, desde el punto de vista estructural, el acelerado proceso de internacionalización y apertura de la economía española, que ha acompañado a las negociaciones y al posterior ingreso en la CEE. Un cambio histórico para un sistema que ha vivido encerrado en sus propias fronteras políticas al menos durante los últimos cien años" (Trinidad, 1987, 85-86).

"No se trata, por tanto (para volver al tema central del debate) de emprender hoy, entre nosotros, una cruzada de defensa de los gastos sociales del Estado en nombre de la solidaridad, o de la atención a los marginados, sino de proponer un horizonte político orientado a eliminar las carencias históricas que pueden dificultar nuestra ubicación en el nuevo marco internacional propiciado por la revolución tecnológica.

Eso es algo que va más allá de los fundamentos (morales y políticos) con los que se justificó en otro tiempo el compromiso del Estado en los campos de la educación, la sanidad y la vivienda. Y parte del supuesto de que los mejores alicientes para atraer o favorecer el desarrollo de los sectores ligados a las nuevas tecnologías no van a ser como en el pasado un mercado protegido, una mano de obra barata y semieducada junto con la generosidad de las exenciones fiscales o la canalización hacia las empresas de fondos públicos en forma de subvenciones. Sino la calidad y la cantidad del potencial investigador, el (alto) nivel cultural y educativo de la población, la infraestructura urbana y de comunicaciones, la agilidad y la competitividad del sistema financiero, o la disponibilidad y baratura de la energía.

Como se dijo en los encuentros de Javea (1986), "invertir en mejores condiciones de vida, si se presta atención a sus repercusiones productivas, es también un elemento decisivo en la mejora de la productividad y por ende de la competitividad". En el mismo sentido se han pronunciado recientes informes de los expertos de la CEE.

Es preciso tener conciencia de la profunda reorientación del gasto público que ello implica y también de la energía política (necesaria para vencer la resistencia de los intereses "enfudados" en las diversas áreas del presupuesto del Estado) que se requiere para llevarlo a cabo.

Y también que la nueva orientación, en la que los gastos sociales no aparecerían como una resta sino como un sumando más de los dedicados al desarrollo, no significa una eliminación de la presencia del Estado en áreas estratégicas para el crecimiento y el progreso económico.

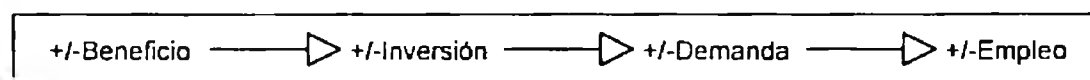
Por el contrario, se trataría de sustituir las numerosas, costosas y a menudo insuficientes intervenciones sectoriales, por una actuación decidida en aquellos elementos estructurales del sistema productivo en su conjunto: a saber, en la investigación e innovación, en la oferta de energía, en el sistema financiero y en la comercialización en el exterior.

La misma polémica entre una economía de la oferta y una economía de la demanda o Keynesiana, que en estos momentos parece marcar una divisoria significativa entre distintos modos de enfocar la salida a la crisis, pierde, en esta perspectiva, una buena parte de su sentido. (Trinidad, 1987, 86-87).

Es una decidida apuesta por la llamada "*modernización*"¹⁸. Pero ¿qué ha pasado realmente en España en la década de los ochenta?

2.2.2.2. La lógica económica de base del gobierno socialista.

En continuidad con el diagnóstico señalado y utilizando como mecanismo los llamados pactos o concertación social¹⁹, la lógica teórica de los gobiernos del PSOE ha sido:



Esta lógica debemos analizarla en sus resultados en la década de los ochenta.

- a) La caída de los salarios en favor de los beneficios se traduce en una constricción de la demanda interior, y por tanto el aumento de la inversión que genera más oferta, no puede realizarse si no existe la demanda exterior.
- b) El aumento de beneficios empresariales puede dedicarse al pasivo (saneamiento financiero) y a la autofinanciación de inversiones.

El tener fondos para inversión no quiere decir que se apliquen a inversiones productivas generadoras de empleo, y de hecho se han dedicado más a la inversión especulativa.

Parte del beneficio se reparte en dividendos y se dedica a consumo de lujo.

- c) La inversión y el empleo:

- Más de 1/5 de la inversión se dedica a nuevos equipos importados.
- La inversión es en equipos de nuevas tecnologías cuya relación con el empleo es menor e incluso negativa.

¹⁸ Este concepto "se produjo en un ámbito social e histórico determinado, el de las ciencias sociales estadounidenses tras el final de la II Guerra Mundial". Colectivo IOE en "Ideología de la modernización" en Documentación Social nº 88. 1992, pág. 77 y ss.

Consistía fundamentalmente en un cambio social basado en el desarrollo económico medido por el crecimiento del PIB, es decir, una idealización simplificada de las sociedades de capitalismo avanzado.

¹⁹ Estebe Mora y Muñoz de Bustillo presentan los cuadros de la concentración social de 1978 a 1990; en "La política económica en los 80 y perspectivas de futuro" en Documentación Social nº 88. 1992 Madrid. Págs. 9 y ss.

"En suma, y dado que la recuperación de la inversión, el empleo y el crecimiento económico no se produjo hasta 1986-1990 (ver Cuadro I.V.) cabe preguntarse si una política económica de recomposición de los excedentes empresariales puede tener éxito "per se" independientemente del resto de los factores que afectan a la inversión: demanda efectiva, expectativas sobre la misma (...); o si tal éxito sólo se dará en conjunción con tales factores. A este respecto el caso español parece inequívocamente apuntar a que fueron esos otros factores: las expectativas generadas por la incorporación a Europa, el estímulo de los gastos públicos asociados a 1992, la obligada renovación tecnológica de las empresas tras años de desinversión, en muchos casos bajo nueva gestión (...); los que desencadenaron el relanzamiento de la inversión. (Estebe Mora, Muñoz de Bustillo, 1992, 19).

Cuadro I.V.- VARIABLES MACROECONOMICAS BASICAS (1981-1990)

	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
Δ PIB (%)	-0,2	1,2	1,8	1,8	2,3	3,2	5,6	5,2	4,8	3,7
Δ Inversión	-9,4	1,5	-4,1	-3,9	3,4	14,7	14,9	16,0	14,0	6,8
Δ IPC (%)	14,6	14,3	12,2	11,3	8,8	8,8	5,2	4,9	6,8	6,7
T_c de paro (%)	14,4	16,3	17,8	20,6	21,9	21,5	20,6	19,5	17,3	16,3
X-M/PIB (%)	-0,2	0	1,8	4,2	3,6	2,1	-0,2	-1,9	-4,9	-5,8
Déf. P./PIB (%) *	3,9	5,6	4,8	5,5	6,9	5,9	3,1	3,3	2,7	3,8

* Necesidad de financiación de las administraciones públicas.

Fuente: Banco de España.

Posteriormente desde 1991 se ha optado por la ralentización de la economía (enfriamiento de la economía), que sumado a las condiciones de confluencia con Europa (Maastricht) suponen una aguda recesión.

"Existen dos alternativas ante una situación como ésta: hacer una política de corte Keynesiano anticíclica dejando que el déficit público crezca o incluso haciendo una política monetaria de carácter expansivo con tipos de interés a la baja, o preparar al país para que en mejores circunstancias sea capaz de aprovechar, porque no tenga desequilibrios, el próximo auge económico con las mismas ventajas o más que las que puedan aprovechar cualquier otro. El Gobierno ha optado por esta segunda posición" (Solchaga, 1992, 4).

2.2.2.3. La evolución del reparto de la renta y la evolución del gasto social en la década.

1.- La distribución funcional de la renta.

- a) Si analizamos solamente la distribución funcional de la renta entre 1964/1990 (Muñoz de Bustillo, 1992, 26 y ss) podemos apreciar una fuerte caída de la participación de los salarios en la renta desde 1979 (Pactos de la Moncloa), de forma que en 1990 prácticamente se retrocede a la distribución de 1964.

- b) Si tenemos en cuenta que el Estado a través de los impuestos y del reparto del gasto social influye indirectamente en la distribución de la renta, y tenemos esto en cuenta, en el periodo 1974/1990 podemos apreciar que aunque la participación en los beneficios brutos es prácticamente la misma, la participación en las prestaciones sociales experimenta un crecimiento significativo (del 6,6% al 16,38%) como resultado de la ya señalada construcción tardía del Estado de Bienestar, las pensiones y las prestaciones de desempleo. Pero, al mismo tiempo hay una caída de la participación de la masa salarial del 43,53% al 33,38%, por lo que la acción distribuidora del Sector Público se ha hecho a costa de las rentas salariales; se ha transferido de la población activa y ocupada a la inactiva y la desocupada.
- c) Este proceso de redistribución de la renta a favor del capital es característico de todas las sociedades occidentales (Muñoz Bustillo, 1992, 32), pero en España se ha dado con mayor intensidad.

"Resumiendo, se puede decir que durante la década de los 80 se ha producido un fuerte proceso de redistribución de la renta a favor de beneficios, de modo que para finales de la década la participación de la masa salarial en la renta había perdido las ganancias obtenidas desde los años 60 hasta 1976. Este proceso, que comparte nuestro país, si bien con mayor intensidad, con los países de la OCDE, también se mantiene si se considera la distribución en términos disponibles, pudiéndose además comprobar cómo el peso de la acción redistribuidora del Estado recae principalmente sobre las rentas del trabajo" (Muñoz Bustillo, 1992, 34).

2.- La distribución personal/familiar.

La política económica referida en el apartado anterior sin más precisiones generaría un aumento de la desigualdad y de los procesos de exclusión social. Pero hay que tener en cuenta otros factores que afectan a la distribución personal antes de afirmarlo con rotundidad.

"La experiencia española pone de manifiesto que las etapas de fuerte crecimiento económico pueden ser compatibles con procesos de redistribución regresiva de la renta, y viceversa, como así lo demuestra el que en nuestro país el periodo de mayor redistribución de la renta a favor de grupos menos favorecidos se corresponda con los años 1974-81, periodo para el que la participación en la renta de 20% de las familias más pobres pasa del 4,94 al 6,54% mientras que

la participación del 20% de familias más ricas pasa del 39,67 al 25,88%" (Muñoz Bustillo, 1992, 35).

De todas formas conviene señalar algunos aspectos no tan positivos:

- a) Las diferencias salariales entre categorías profesionales, y entre contratados fijos y eventuales han aumentado significativamente.
- b) Los sectores que han generado empleo han sido, en general, aquellos sectores en los que los salarios son sensiblemente inferiores a la medida.
- c) El crecimiento del empleo entre 1985/1990 ha sido espectacular (más de un millón de nuevos empleos), pero ha sido insuficiente para absorber a dos millones de nuevos activos (el saldo es de un millón negativo). Esta realidad ha sido especialmente gravosa para los jóvenes sin cualificación que buscan su primer empleo. De hecho los porcentajes de empleados entre 1980/1990 son negativos, (Muñoz Bustillo, 1992, 40), como se reflejan en el Cuadro I.VI.

Cuadro I.VI.- COMPORTAMIENTO DEL MERCADO DE TRABAJO

	<i>Pob. Act.</i>	<i>Ocupados</i>	<i>Parados</i>	<i>T. activ.</i>	<i>Pobl. > 16</i>	<i>T. paro</i>
1980	13.004,0	11.521,5	1.482,5	49,03	26.521,0	11,40
1985	13.579,6	10.641,1	2.938,5	47,51	28.582,8	21,64
1991	15.073,1	12.609,4	2.463,7	49,11	30.690,0	16,35
1980-91	2.069,1	1.087,9	981,2		4.169,0	

Fuente: EPA

3.- Las transferencias sociales.

Conviene destacar:

- a) Ha habido un significativo aumento de la participación en las prestaciones sociales pasando del 12,84% PIB (1981) al 13,32% PIB (1990).
- b) Un aumento de los beneficiarios y de la cuantía de las prestaciones.

- c) A partir de 1991 se crean los salarios sociales en las Comunidades Autónomas y se aprueba la Ley de Pensiones no Contributivas, que siguen con la tendencia apuntada.

Como conclusión parece claro que las transferencias sociales han jugado un papel positivo para impedir la intensificación de las desigualdades sociales; pero el empleo ha jugado un papel neutro o incluso negativo.

En concreto para los jóvenes sin empleo, y especialmente los de capas sociales más modestas, esta política económica ha encubierto un fuerte deterioro y una grave desigualdad que acrecienta las tendencias marginalizadoras y de exclusión social (drogadicción, delincuencia ...).

4.- La evolución del gasto social.

El crecimiento del gasto social, en los últimos años, desde todo lo señalado hasta ahora, parece una realidad indiscutible; pero veámoslo (García Roca, 1992, 145-146):

- a) Entre 1975 y 1982 el gasto social creció del 13,5% del PIB en 1976 al 17,2% del PIB en 1982. Posteriormente prácticamente se congeló hasta 1984. Aunque se incrementa en términos absolutos por el crecimiento de la riqueza del país. Hasta 1990 sólo ha crecido un 0,6% del PIB.
- b) Si lo comparamos con los países de la CE, el saldo es claramente negativo para nuestro país.
- c) Si analizamos la distribución de las prestaciones sociales y sus crecimientos, podemos señalar que *"no ha habido en consecuencia crecimiento desmedido ni puede afirmarse que el gasto social sea el responsable del déficit público ni la causa de los desequilibrios presupuestarios del Estado, como puede verse en el Cuadro I.VII."* (García Roca, 1992, 146).

Cuadro I.VII: GASTO SOCIAL Y GASTO PUBLICO (1989).

	Europa 12 (% PIB)	España (% PIB)
g. público	49	42
g. social	27	18

2.3. CRISIS DE LA DEMOCRACIA Y DE LOS SISTEMAS DE BIENESTAR BUROCRATIZADOS.

Si no podemos afirmar que la crisis económica tiene su origen en una crisis fiscal, tampoco que la crisis fiscal es sólo una consecuencia de la crisis económica. Debemos adentrarnos en analizar porqué entra en crisis el área de la economía (el sector público-fiscal) que no se somete, directamente, al mercado; sino que se organiza como respuesta a los derechos de los ciudadanos en un sistema democrático.

Analizar esto supone adentrarnos a descubrir como esta crisis económica destapa, agudizándola, una crisis de la democracia capitalista como modelo de organización social, y más cruelmente la inviabilidad de la elephantiasis del Estado y su respuesta a los derechos de los ciudadanos a través de las grandes organizaciones burocratizadas que constituyen las administraciones públicas.

2.3.1. EL CAMINO PERVERSO DE LA DEMOCRACIA.

La democracia parece consistir, para Bobbio, prioritaria y mínimamente en un método o conjunto de reglas de juego: a) Todos los ciudadanos gozan de los derechos políticos; b) El voto de todos tienen igual peso; c) Libertad para votar; d) Entre alternativas diversas, e) Reglas de mayorías; f) Derechos de las minorías; g) ... Y al mismo tiempo presupone unos valores: a) Libertad e igualdad política; b) Estado de derecho; c) Pluralismo y Tolerancia; d) ... (González García-Anderson, 1988, 21-55).

Pero la democracia real en la compleja sociedad capitalista actual ha ido tomando caminos que distorsionan, si no la formalidad de los procedimientos²⁰, si los valores en los que se fundamenta. Así lo manifiestan los secretariados sociales diocesanos del País Vasco (1987):

1. De ser la Ley razón desprovista de pasión y por tanto expresión del bien común, del acuerdo racional y de la constitución del Estado²¹; se pasa a

²⁰ La corrupción que se destaca en estos últimos años en Italia, España, Francia, etc... indica que incluso la formalidad de los procedimientos se ha distorsionado. ¿Es posible ser gestores de una democracia en la que se permite y sacraliza el enriquecimiento individual en el mercado, sin permitir el enriquecimiento colectivo e individual con el uso del poder político?. De hecho la corrupción política y de los políticos se da en conexión con los "capitalistas", en la conexión Estado-Mercado.

²¹ Principio Clásico Aristotélico citado en "La crisis de la democracia" 1987. Secretariados Sociales Diocesanos del País Vasco y Navarra, pág. 5.

la Ley que expresa la voluntad popular soberana y asegura la unidad del todo social. Es una ley que obstaculiza el abuso de poder, garantizar la libertad y la igualdad y regula el uso de la fuerza; pero que es fruto necesariamente de la negociación, el conflicto de intereses y el consenso fáctico. Intereses y negociaciones entre los que hacen las leyes, pasando a ser estas un instrumento para poder controlar a los ciudadanos mediante el aparato burocrático.

2. Se ha ido dando una corporatización de la sociedad civil; una expansión desmedida de lo estatal como Estado Benefactor, empresarial, asistencial. Aumenta día a día la congestión en las relaciones sociales que exige la intervención de los poderes públicos, de forma que estos acaban invadiéndolo todo. Asistimos a una invasión de la tecnocultura audiovisual que inunda el universo moral y las libertades personales (...) Todo ello debilita la sociedad civil y por tanto pervierte la democracia.
3. La representación política articulada técnicamente mediante el parlamento, los partidos y las elecciones; se transforma en un mercado del voto y la influencia, en el que el neocorporativismo, la oligarquización y la elitización de los partidos políticos genera un proceso de instrumentalización y de privatización de lo público en interés del más fuerte.
4. La publicidad y transparencia de los actos de poder queda escatimada mediante la corrupción, los pactos ocultos, la utilización de la información reservada...
5. La burocracia necesaria se ha confirmado fatal (como diría Weber). La burocracia crece como un cáncer en el cuerpo social democrático. Es en sí misma contraria a la democracia al ordenarse exclusivamente de forma jerárquica.
6. El aumento de los problemas calificados como técnicos lleva a la tecnocratización de la democracia, en la que los expertos, los profesionales de la política, se hacen cargo de dirigir la sociedad alejándola más y más de la ética, despolitizándola y reduciendo su gobierno a soluciones administrativas (Mardones, 1988).

En este contexto es importante caer en la cuenta de que *"la representación no es necesaria allí donde esperamos soluciones científicamente verdaderas, allí donde no están involucrados compromisos de valor, decisiones, ni juicios"* (Fitkin, 1985, 212)

La actual revolución cibernética agudiza el peligro de la opción "técnica", no muy lejana a la opción "1984" (Orwel).

7. El elemento central de perversión es, con todo, la vinculación de la democracia moderna con el capitalismo. Es el "*espíritu del capitalismo*" (Weber, 1979) (la lógica de acumulación maximalizada) el que genera una sociedad puramente económica, de mercado, de necesaria desigualdad y de culto irracional y descamado al éxito y a la propiedad. Y la autonomía de lo económico la brecha por donde se ha introducido en la democracia occidental; ya que es su origen la economía sólo podía ser economía política o matemática.

En cambio, para la economía "*científica*" monetarista actual, la democracia es algo funcional, que al final se pone en juego si conviene²².

2.3.2. ESTADO Y CAPITALISMO EN LA DEMOCRACIA ACTUAL.

Las relaciones entre el poder político y la producción material se rigen por unos principios de exclusión y complementación:

- a) El Estado no es un capitalista y no puede organizar la producción con una libertad plena de criterios.
- b) El Estado debe mantener las condiciones para el proceso de acumulación.
- c) El Estado depende, por vía fiscal, del proceso de acumulación para ejercer su poder.

"El conjunto de estos elementos condicionantes enfrenta al Estado tardocapitalista con el dilema de su propia contradicción: ni el capitalismo puede subsistir como tal prescindiendo de las funciones protectoras del Estado, ni este, dependiente en su misión del buen curso de la acumulación capitalista, tiene todos los ases en la mano para evitar las disfuncionalidades críticas. Por ello "el problema del Estado capitalista es (...) cómo establecer e institucionalizar un método de elaboración de medidas políticas que genere un equilibrio (o reciprocidad) entre las actividades que se le exigen y su propia estructura interna" (Offe). Para crear este equilibrio debe mantener y aplicar el poder sin subvertir su propia existencia como Estado capitalista, es decir, sin transgredir los principios de exclusión del

²² Velasco, D. (1991). "Derechos sociales y legitimación del poder". Iglesia Viva, nº 151. Valencia. pag. 23-26.

(1992). "El Neoconservadunsmo y su legitimación moral del capitalismo". Estudios de Deusto, vol. XL, Julio-Diciembre, pág. 461-486. Especialmente para este aspecto es interesante la cita que reproduce de Halperin Donghi "Promesas y paradojas del triunfo de la democracia". Claves de razón práctica nº 21, Abril 1992; en pág. 474.

ámbito de la producción privada y de mantenimiento de las condiciones de acumulación. (Colom-Mas, 1988, 227).

A este problema responde Offe mediante el mecanismo de legitimación.

- d) El Estado acude a la integración simbólica y a la integración económica de sus ciudadanos. Esta integración supone prioritariamente la criba de interés no funcionales a la acumulación capitalista, la producción de condiciones para que todos puedan incluirse en las relaciones de mercado y la génesis de un consenso político básico por medio de las vías establecidas de participación y representación.

De esta forma, los propios partidos políticos actúan restrictivamente filtrando las demandas de los ciudadanos; y los parlamentos mantienen la ficción de la voluntad pública, cuando en realidad defienden al Ejecutivo contra las pretensiones articuladas públicamente.

"La administración tecnocrática del poder político genera un esquema concéntrico de prioridades en lo que respecta a las necesidades sociales y a los ámbitos de problemas, de manera que estos se hallan tanto más cerca del centro de máxima urgencia cuanto más cuestionen los presupuestos de la estabilidad del sistema. Surge así una disparidad entre el tratamiento de los diferentes ámbitos de problemas y la esfera de las necesidades de la vida social (...) y, consiguientemente, se deriva un retroceso estructural de ámbitos vitales, grupos y necesidades sociales que no pueden provocar riesgo sistemáticamente relevante alguno" (Offe; Colom-Mas, 1988, 243).

Riesgo aparente y notorio públicamente y en el corto plazo; "rentable" en el mercado del voto.

Al mismo tiempo no se persigue ya el establecimiento de formas justas de vida, sino la conservación de las relaciones sociales (status quo). En el fondo se persigue la autolegitimación y la permanencia en el poder.

Es cuando esta autolegitimación no es posible, cuando se genera una crisis. Crisis consistente en la imposibilidad de articular *"la evitación de disfunciones económicas y conflictos políticos, de tal forma que no se solucionen un tipo de problemas al precio del agudizamiento de otros"* (Colom-Mas, 1988, 250)

Los mecanismos de contención de la crisis operan a nivel de:

- a) La organización de la producción, interviniendo en el mercado de forma proteccionista y mediante políticas infraestructurales.
- b) La institucionalización del proceso científico-técnico (que se constituye en la fuerza productiva principal).

- c) Desde el poder político mediante las medidas burocráticas y tecnocráticas de tipo legislativo.

Las dos estrategias a disposición del Estado en este contexto son:

- a) La reducción del Estado de Bienestar; lo cual agudizaría la deslegitimación.
- b) Trasformar las estructuras burocráticas de manera que se tomen más eficaces, ya que no proporcionan ni la cantidad ni la calidad suficiente de eficacia requerida funcionalmente por el proceso de acumulación actual. Expresado de forma simbólica: el primer muro que debe caer en el capitalismo es la burocracia.

"Y es que, en última instancia, la verdadera raíz de la crisis se encuentra en el dilema entre exigencias políticas de reproducción de la fuerza de trabajo y estrategias privadas de reproducción de capital. En esta medida, la supresión de la crisis tiene que ser, necesariamente, superación de este dilema, esto es, superación del modo de producción capitalista: capitalismo y crisis son términos correlativos" (Colom-Mas, 1988, 252).

2.3.3. DEMOCRACIA Y LEGITIMACIÓN.

2.3.3.1. Democracia y sociedad del trabajo (integración económica).

La consolidación de la democracia capitalista ha venido de la mano del pleno empleo. Todo ciudadano es un trabajador integrado en el mercado del trabajo, y los inconvenientes del trabajo asalariado se compensan siendo clientes del Estado Benefactor y consumidores de bienes en serie.

La crisis de la democracia viene de la mano de la imposibilidad del pleno empleo y por tanto de la imposibilidad del trabajo como mecanismo de integración y de legitimación. Así lo defiende J. Habermas:

"Quisiera, por tanto, delimitar claramente mi tesis, esto es, que la nueva impenetrabilidad pertenece a una situación en la que el programa del Estado social, que sigue alimentándose de la utopía de la sociedad del trabajo, ha perdido la capacidad de formular posibilidades futuras de alcanzar una vida colectiva mejor y más segura" (Habermas, 1988, 119).

La profundización en este aspecto y su relación a los jóvenes y en concreto a los jóvenes que nos ocupan constituye parte importante de nuestro estudio y lo abordaremos en el Capítulo Segundo.

2.3.3.2. Democracia y Cultura Ética (integración simbólica).

G. Washington, expresaba que la condición de posibilidad para lograr la cohesión social y evitar la depravación humana es una *"cultura ética"*:

"(...) de todos modos los supuestos y hábitos que conducen a la prosperidad política, la religión y la moralidad son los soportes indispensables. En vano exigiría a un hombre el tributo del patriotismo si subvirtiera estos grandes pilares de la felicidad humana, los más firmes sostenes de los deberes del hombre y del ciudadano. Tanto el mero político como el hombre piadoso deben respetarlos y quererlos" (Rechley; Mardones, 1991, 144).

De este convencimiento genérico participan la mayoría de los pensadores clásicos, neoconservadores y críticos de izquierdas. Las diferencias estriban en la determinación de los contenidos de esa *"cultura ética"* y de la auténtica disposición a que desde ellos se cuestione, o por el contrario se apuntale compensando, un capitalismo basado en *"el individualismo posesivo"* (Macpherson, 1962) e insolidario.

Por otra parte una consecuencia importante del deterioro de los ideales democráticos, del camino perverso de la democracia y *"de la alineación política es la merma de los recursos morales de los ciudadanos"* (Offe-Preub, 1990, 66).

Y puesto que la justicia no es algo que pueda realizarse sólo a través de la legislación, sino que necesita de la acción de los ciudadanos guiados por principios morales; si como hemos indicado ya, la ley se reduce al mero consenso mayoritario; y los individuos buscan prioritariamente sus preferencias e intereses; entonces, la ausencia de una moral esclarecida o ética a nivel individual y a nivel de *"sistema normativo"* conlleva la imposibilidad real de una democracia legítima.

Son dos frentes de profundización ética: la moral individual (acciones y motivaciones) y la moral del sistema normativo (legitimidad). En el terreno de la legitimidad, que es del que prioritariamente nos ocupamos ahora, debemos afirmar que:

"Un sistema político S posee legitimidad si y sólo si respeta el principio de la igualdad esencial de todos sus miembros y procura superar y/o compensar las desigualdades accidentales a través de la imposición de deberes negativos y positivos sancionados mediante un procedimiento democrático pluralista, de acuerdo con la disponibilidad de recursos de la respectiva sociedad. (...).*

También en los sistemas políticos que poseen legitimidad existe el "coto vedado" integrado por aquellos derechos derivados del principio de igualdad básica y de la superación y/o compensación de las desigualdades accidentales. El respeto de este "coto vedado", es decir, del goce de los derechos incluidos a través de la vigencia de deberes negativos y positivos, es lo que confiere homogeneidad básica a la sociedad, a la vez que impone limitaciones a las decisiones gubernamentales, siendo aquí irrelevante el que aquellas cuenten con el consentimiento o no de los gobernados. Homogeneidad en este sentido no significa nivelación de la posibilidad de satisfacción de todo tipo de deseos e intereses sino tan sólo de aquellos que podrían ser llamados "primarios" y, en tanto tales, están caracterizados por la universalidad. Que el grado de satisfacción está vinculado con la disponibilidad de recursos es obvio si se recuerda que todo debe ser o hacer presupone el poder ser o hacer. Otra es, en cambio, la situación respecto a la validez ética de las reglas que regulan la satisfacción de deseos e intereses secundarios (o particulares, si se quiere utilizar la designación habermasiana) de los miembros de la sociedad (...).

Si se acepta esta definición de homogeneidad social básica y la relevancia de la aceptación fáctica de las reglas que regulan la satisfacción de los deseos e intereses secundarios de los miembros de una comunidad política, podría ahora sugerirse la siguiente definición de legitimidad:

Un sistema político S posee legitimidad si y sólo si asegura la homogeneidad social básica y las reglas que regulan la satisfacción de los intereses secundarios cuenta con la aceptación fáctica de sus destinatarios, expresada a través de un procedimiento democrático pluralista" (Garzón Ernesto, 1990, 25).*

Es claro que las normas de homogeneidad básica son las sustentadas en los Derechos Humanos. La relación de estos con el tema de los jóvenes desfavorecidos a los que alude el art. 23 de la LOGSE la abordaremos más adelante, al desarrollar una reflexión más centrada en la ética y lo jurídico, (Capítulo Cuarto).

Igualmente trataremos la necesaria relevancia que en un sistema democrático debe tener el que todas sus instituciones generen recursos morales en los ciudadanos. Especialmente el Sistema Educativo, ya que la "igualdad de oportunidades" en la educación ha constituido uno de los más importantes mecanismos de integración simbólica en los modernos estados democráticos capitalistas después de la II Guerra Mundial. Su crisis y cuestionamiento abre una nueva grieta que abordaremos en la tercera parte del Capítulo Segundo.

CAPITULO II.

Sobre el Paro, la Condición Juvenil y el Fracaso Escolar

El paro como realidad creciente y preocupante, la consolidación de la juventud como categoría sociológica y el fracaso escolar como alarmante disfunción del sistema educativo, tienen su origen en la misma década que la crisis del Estado de Bienestar y el comienzo de la crisis económica y global: el final de la década de los sesenta y quizás el 68 como su símbolo.

Analizar, una vez realizada una aproximación a la crisis socio-económica en su conjunto en el Capítulo Primero, cada uno de estos aspectos y su confluencia en los jóvenes desfavorecidos en su tránsito a la vida adulta es el objeto de este Capítulo Segundo.

En primer lugar analizaremos el paro masivo y algunas de sus consecuencias teniendo en cuenta que continuamos la reflexión iniciada en el Capítulo Primero y específicamente uno de los mecanismos fundamentales de legitimación del estado democrático capitalista: la integración económica.

En segundo término abordaremos una descripción y reflexión sobre la condición juvenil en la actual sociedad en cambio, especialmente al hilo de las teorías psicológicas y sociológicas de la adolescencia-juventud.

A continuación intentaremos una incursión en el tema del fracaso escolar, especialmente considerando el fracaso de la escuela; continuando así la reflexión apuntada en el Capítulo Primero sobre el mecanismo de la integración simbólica para la legitimación del Estado democrático capitalista.

Finalmente expondremos la problemática que acontece en la confluencia de las tres condiciones en los jóvenes desfavorecidos, abriendo el campo a la parte empírica y estadística que referida a estos jóvenes desarrollaremos en el Capítulo Tercero.

1. EL PARO MASIVO.

1.1. ALGUNAS PRECISIONES DE CONCEPTO.

El paro masivo se ha ido convirtiendo en el problema clave del Estado y la sociedad capitalista desde el inicio de la crisis actual (1968-). En realidad nunca ha existido el pleno empleo, siempre se ha admitido una tasa natural de paro consustancial a una concepción capitalista de mercado de trabajo. Actualmente esa tasa natural es mayor que antes. El paro, es pues, un concepto flexible y manipulable .

Que es el paro, es intuitivamente claro para todos en estos tiempos; pero su definición operativa no es tan diáfana. Las definiciones dependen de los instrumentos estadísticos que se usen para su medida. En España se usan dos: el paro registrado (INEM) mensual y el paro estimado (EPA) trimestral.

El paro registrado indica los ciudadanos que se registran como parados en el Inem, el paro estimado supone una alquimia conceptual. Es el resultado de restar a la población total los inactivos y los activos con empleo¹.

La definición de la población activa es prolija², pero hace referencia al ejercicio de un trabajo productivo. Y aquí es donde la nebulosa se agiganta y se difumina la posible nitidez conseguida hasta ahora. Porque, ¿qué es un trabajo productivo?. Ante la imposibilidad de lo *"claro, concreto y distinto"* se opta por lo convencional. En definitiva *"el empleo viene a presentarse como un con-*

¹ La encuesta de EPA se realiza conforme a la recomendación de la OIT y a los acuerdos de la VIII Conferencia Internacional de Estadígrafos del Trabajo en Ginebra (1954).

² Puede encontrarse una descripción adecuada en Sanchis E. "De la Escuela al Paro" (1991) Ed. Siglo XXI. Madrid, pág 2 y ss. Autor al que seguimos en nuestra reflexión. El 31 de marzo de 1994, en el conjunto del Estado Español, el paro registrado era de 2.761.242; mientras que el paro estimado (EPA) era de 3.792.650.

cepto marcado en su esencia por la subjetividad, es una relación social, que es función, principalmente, del tipo de sociedad y organización en que se le encuentra y que resulta incomprensible cuando no está encajado en ese marco sociológico" (Monly, 1977).

La barrera entre inactivo y activo tampoco es nítida, ya que depende de las actitudes de búsqueda y disposición para el trabajo por parte de la persona; con lo que caemos de nuevo en la subjetividad y en la manipulabilidad de la realidad.

Es por esto que se habla de la segmentación del mercado de trabajo en mercado primario y secundario; por eso:

"en la medida en que el mercado secundario gane terreno, mayores serán las insuficiencias de las definiciones en cuestión, ya que "los trabajadores confinados en el sector secundario desarrollan un modelo de inestabilidad en el empleo, desplazándose de unos empleos a otros y entrando y saliendo en el paro y en la fuerza de trabajo" (Wachter, 1974, 638)" (Sanchis, 1991, 6-7).

Es evidente que los jóvenes y las mujeres, junto con los marginados, son los más *"animados socialmente"* a desanimarse y a pasar del mercado primario al secundario.

"Empleo, paro e inactividad son, pues, categorías no inequívocamente definidas, y las circunstancias económicas actuales propician todavía más la estabilización de las situaciones intermedias. Como ya ha explicado Freyssinet (1984, 19), entre el empleo y el paro se encuentran los trabajadores a tiempo parcial por motivos ajenos a su voluntad; entre empleo y la inactividad se encuentran quienes trabajan voluntariamente a tiempo parcial; entre el paro y la inactividad se encuentran los trabajadores desanimados, los jubilados prematuramente y los aparcados en distintos cursos de reciclaje y formación; en la encrucijada clandestinos o sumergidos" (Sanchis, 1991, 11-12).

De todas formas no se trata de descalificar la utilidad de los conceptos, sino de aceptar sus posibilidades y limitaciones.

En las investigaciones más recientes aparecen nuevos conceptos como: mano de obra potencial, inocupados (desanimados), inocupación estructural, etc. (Leguina-Della Valle-Primorac, 1977, 382); pero no vamos a detenernos más en ello.

1.2. EL PORQUE DEL PARO MASIVO: TEORIAS Y CAUSAS.

Como señala Sanchís E. (1991), a la hora de explicar el paro se opta por enfoques de tipo deductivo-teórico o de tipo inductivo-empírico. En el primer enfoque tendríamos las explicaciones de las teorías económicas tradicionales (neoclásica, keynesiana y marxista).

Entre ambos enfoques se sitúa la llamada teoría "*institucionalista*" que pretende construir una nueva teoría alternativa desde la constatación empírica del mercado dual de trabajo y su segmentación (Sanchís, 1991, 15; Thoaria, 1983, 23; Piore, 1983, 16).

1.2.1. SOBRE LAS TEORÍAS.

Para la teoría neoclásica el mercado se rige por la Ley de Say. A nivel agregado, la oferta y la demanda coinciden; y los desajustes se corrigen con la variación de los precios (Napoleoni, 1968). La aplicación de esta ley al mercado de trabajo supone que *"estos ajustes tendrán lugar si no hay "rigidez" ni "pegajosidad" en las tasas de salarios monetarios. Si la demanda fuera superior a la oferta, las tasas de los salarios monetarios pueden subir inmediatamente; si la oferta sobrepasa a la demanda, pueden bajar inmediatamente"* (Ackely, 1965, 174). Siempre existirá una tasa natural de paro.

Los enfoques del capital humano, que se sitúan en esta teoría, reconocen la especificidad en el mercado de trabajo, pero la solventan con la necesidad de mejorar los niveles educativos.

La teoría Keynesiana supone una intervención correctora sobre el mercado. Parte de la necesidad de incentivar la demanda de bienes de consumo para generar demanda de mano de obra y, con la intervención del gasto público del Estado equilibrar los desajustes del mercado para que no sean generadores de deslegitimación y conflicto social. El Estado se compromete con el pleno empleo.

Para el análisis marxista el paro es esencial a la lógica del sistema económico capitalista, es "*el ejército industrial de reserva*"³.

³ Para una explicación más detallada. P.M. Sweezy (1970) "Teoría del desarrollo capitalista". FCE. México. Y por

De forma que el volumen de paro depende fundamentalmente de la fase extensiva o intensiva de la acumulación de capital, y de la relación entre plusvalía y capital constante (inversión tecnológica).

Tanto el aumento demográfico como el progreso tecnológico forman parte del sistema capitalista y por tanto del mercado de trabajo.

Desde la constitución del Estado de Bienestar, sobre el que ampliamente reflexionamos en el Primer Capítulo, se institucionaliza progresivamente lo que podría llamarse "*el despilfarro de trabajo*" (Pilo, 1987).

En la situación actual, el crecimiento económico ya no entraña reducción del paro, sino consumo selectivo de mano de obra, renovación de mano de obra más cualificada sin los costes de la reconversión profesional de la anterior mano de obra: la fuerza de trabajo es una mercancía de consumo rápido. El Estado debe asegurar la paz social y desdramatizar el paro con medidas asistenciales.

La teoría neoclásica y keynesiana reflexionan desde el individuo, la marxista desde el grupo (clase social). Los neoclásicos y marxistas coinciden en que el paro deriva de unos niveles de beneficios inadecuados. Los marxistas y keynesianos coinciden en la necesaria intervención del Estado.

Hoy ya no se debate entre teorías, sino que se aplican medidas de liberalismo económico. Las políticas keynesianas se han mostrado insuficientes. Las políticas de ajuste duro agravan al desempleo, la innovación tecnológica privilegia la productividad sobre el empleo. La política keynesiana "*en ningún caso puede eliminar las causas estructurales de la crisis*" (Gorz, 1986, 23). En todo caso pueden aumentar las exportaciones y descargar la crisis sobre algún país vecino más débil (Tercer Mundo).

La cuestión de fondo es "*por qué y cómo las economías capitalistas desarrolladas han pasado de una fase duradera de crecimiento rápido, con una débil tasa de paro, a una fase duradera de crecimiento lento con una tasa de paro rápidamente creciente*" (Freyssinet, 1984, 83).

1.2.2. SOBRE LAS LLAMADAS CAUSAS.

Sanchís (1991) señala que desde las explicaciones empíricas se aborda el estudio de los mercados concretos. Distingue entre paro estructural (cantidad) y paro tecnológico (calidad), aunque en realidad este segundo es más una ficción que realidad, o dura muy poco.

El aumento demográfico es un dato empírico, pero en su relación al paro tienen dependencia no sólo del cambio tecnológico, como ya indicaba Marx, sino, y prioritariamente, a la organización social. Es en este aspecto, la organización social, donde los distintos grupos sociales manifiestan diferentes intereses. Intereses que influyen en los comportamientos y que, en el caso de los jóvenes, supone que sea el paro el que condiciona la natalidad y la demografía. Este tipo de reflexiones no hace sino despistar de las verdaderas causas, y convertir en causa del paro a los individuos y a los colectivos que padecen las situaciones. Toda reflexión por el lado de la oferta (en el mercado de trabajo) es secundaria respecto a la reflexión por el lado de la demanda.

Ya hemos insistido en el Capítulo Primero en que la principal causa del paro es la crisis económica global, de carácter mundial y de ciclo largo. Esta crisis se sitúa en el fin de la época industrial y en el paso a una sociedad post-industrial donde deben primar los aspectos cualitativos y no el consumo ficticio de bienes perecederos que suponen un despilfarro de recursos, energía, etc. Ya que, pretendiendo aumentar la calidad de vida mediante el único parámetro de la cantidad de consumo; generan exclusión social, insolidaridad y dualización social. La persona humana necesita, al tiempo que calidad de vida cuantitativa, calidad de vida cualitativa, es decir, sentido de la vida (dirección y significado). De otra forma, recursos morales para interpretar y desarrollar su capacidad de relación y de comunicación interpersonal.

Esta calidad de vida debe imbuir también los ámbitos de producción y generar pequeñas empresas no tan determinadas por la imperiosa ley del beneficio. Sobre todo esto reflexionaremos en el Capítulo Quinto.

Apuntando en esta dirección, de alguna manera, es claro que van a crecer los servicios públicos y a personas no tan directamente regulados por el mercado. Pero esta "terciarización" de la economía no es la solución única al problema del paro; ya que obtiene menos productividad, muchos empleos tien-

den a ser a tiempo parcial, los salarios son más bajos y ,en la actualidad, es en gran medida un mercado secundario no regulado.

El cambio tecnológico ha supuesto también una reducción en las necesidades de mano de obra, por lo que se ha sumado su efecto al parón en el crecimiento. En el periodo de la actual crisis este factor se ha revelado como una variable clave (Jaumandreu, 1987).

La relación entre tecnología y empleo, y entre tecnología y sociedad no es nueva (CEE, 1986; VVAA, 1986); y nos remite siempre al problema de la organización social señalado anteriormente.

Las nuevas tecnologías a corto plazo destruyen empleos. La duda hoy es si mejorarán la calidad de los mismos y si a medio y largo plazo generan nuevos empleos. De todas formas, tampoco las nuevas tecnologías son la causa de la crisis ni nos van a sacar de ella.

Las causas del paro hay que buscarlas por tanto en la compleja relación existente entre los tres pilares que sustentan la realidad social humana y su articulación: política, economía, cultura; Estado, mercado, mundos vitales; acumulación, reproducción, consumo. No hay una causa primera y única. En todo caso, en el sistema capitalista democrático es lo ya señalado en el Capítulo Primero: la acumulación del capital como criterio único de la economía, de la organización social y de los valores éticos.

A modo de resumen, Sanchís (1991) indica algunos elementos que sí son co-causales del paro masivo actual, y son:

- a) La causa fundamental del paro se encuentra en la misma lógica del sistema capitalista democrático. (Capítulo Primero).
- b) La creciente sustitución de fuerza de trabajo por tecnología.
- c) Las políticas estabilizadoras que, para potenciar la competencia en el ámbito internacional, han generado un paro masivo en el propio país.
- d) El aumento demográfico fruto del boom de natalidad y de los movimientos migratorios.
- e) La falta de reinversión del excedente empresarial (el capital especulativo).
- f) La supresión de fronteras con la CEE.

Los que, a pesar de la insistencia de algunos sectores, no son causan-

tes del paro, aunque están sufriendo sus consecuencias son:

- a) Los salarios.
- b) La rigidez/flexibilidad laboral.
- c) La inadecuación del sistema educativo al sistema productivo.

1.3. SOBRE LAS CONSECUENCIAS DEL PARO MASIVO.

Los cambios acontecidos en la sociedad a raíz del fenómeno del paro masivo en los últimos veinte años son profundos, aunque todavía no suficientemente reflexionados.

En una enumeración quizás no suficientemente exhaustiva, aunque si ilustrativa, podríamos señalar los siguientes:

- a) Vivimos en una sociedad donde el empleo (el llamado trabajo productivo) es un bien escaso. Esto ha generado el aumento de la eventualidad y precariedad en el empleo. Al mismo tiempo crece el llamado trabajo "*sumergido*" en el que se reabre la sobreexplotación de la mano de obra al margen de las conquistas sociales y sindicales. Se está dando una "*revolución*" no desde las ideas y a cara descubierta, sino desde la "*realidad concreta*" y de forma "*oculta*", pero a la larga ...?. Es en el sector servicios, y concretamente en los subsectores donde parecen haber crecido las ocupaciones donde más se ha producido una utilización de mano de obra barata (De Miguel, 1988, 15; Aragón, 1986). Lo más alarmante es el consentimiento implícito del Estado; y que al mismo tiempo sean los jóvenes, las mujeres y los colectivos marginados los más afectados.
- b) En este contexto la fuerza sindical disminuye, al disminuir su afiliación y al crearse falsos antagonismos entre trabajadores "*instalados*" y "*precarios*".
- c) El paro masivo genera un nuevo grupo social compuesto de diferentes subgrupos: los nuevos pobres. La relación entre el paro y la exclusión social, y por tanto la marginación son evidentes⁴.

Los datos sobre la pobreza en el Estado Español reflejan porcentajes

⁴ Lo profundizaremos en el Capítulo Sexto, apartado 1º.

próximos al 20% de la población total (Ayerdi-Taberna, 1991, 31). Los datos Europeos son igualmente significativos. Pero los efectos del paro no son "iguales" para todos.

"El paro en España se configura, fundamentalmente, como un paro juvenil, acusadamente femenino, de larga duración y desigualmente distribuido desde el punto de vista sectorial y territorial; también con incidencia dispar en el nivel de cultura y formación profesional" (Alcaide; Ayerdi-Taberna, 1991, 32).

- d) La segmentación del mercado de trabajo en primario y secundario va generando una dualización de la sociedad cuyas consecuencias no son hoy suficientemente nítidas, pero suponen una ruptura del discurso democrático legitimado y de las bases del Estado democrático capitalista.
- e) La familia reorienta su función al estar "*funcionalizada*" a ritmos de trabajo diversos, a la incorporación de la mujer al trabajo fuera de casa, a la permanencia indefinida de los jóvenes en el hogar familiar, etc.; retomando su función de "*colchón*" social.
- f) La escasez de empleos genera una nueva forma de valorar el "*trabajo*", que pasa de ser considerado un derecho a ser una necesidad social (Sanchís, 1988, 148). Pero no tanto en sí mismo, cuanto como instrumento para conseguir dinero, el autentico "*valor*" que permite "*consumir*" y sobrevivir o supervivir.
De ahí que lo que para unos, es un instrumento para un mayor consumo superfluo, para otros es una "*necesidad*" para un consumo necesario.
- g) Los jóvenes, y más los parados, carecen de este instrumento para realizar su socialización y normalización social. Por lo que se manifiestan ex-cépticos sobre la sociedad y sobre su futuro. No son de extrañar sus comportamientos antisociales: droga, delincuencia, pasotismo. Pero analizaremos esto más adelante.
- h) Otro efecto, que últimamente adquiere carta de ciudadanía es el que realiza el paro sobre la salud. Los efectos psicopatológicos del desempleo se manifiestan con más impacto e intensidad sobre los grupos sociales que tienen una mayor estimación del trabajo, en concreto la clase obrera (Louis, 1984).
- i) El paro implica indirectamente, especialmente para los jóvenes, una motivación para permanecer en la inactividad, "*ocupados*" en estudiar y adquirir certificaciones.

2. EL JOVEN PARADO.

Aunque la adolescencia ya se consideraba una nueva fase de la vida desde que en 1904 Hall la definiera como el tramo de la vida que va entre los 16 y 19 años; es después de la II Guerra Mundial que empieza a considerarse en los países occidentales una nueva etapa de la vida: la juventud.

Fueron las revueltas juveniles del 68 las que hicieron cristalizar este término.

Para Coleman y Húsen (1985) fue Keniston con sus estudios e informes *"Young Radicals"* (1968), *"Young and Dissent"* (1971) y su artículo *"Young - A new stage of life"* (1970) el que definió el tramo como una nueva etapa de la vida caracterizada por *"no haber resuelto las cuestiones en relación con las cuales se definía, anteriormente, la edad adulta: relaciones con la sociedad circundante, elección de carrera, papel social y estilo de vida (...) asistimos hoy a la aparición, a gran escala, de una fase hasta ahora no reconocida de la vida,*

Para Muuss (1957, 11) fue Landis en su *"Adolescence and Youth: the process of maturity"* (1956) el primero en utilizar los términos adolescente y juventud en su sentido más actual.

De todas formas, lo central de la reflexión sobre esta etapa quizás pueda expresarse como búsqueda de identidad, tiempo de espera antes de las responsabilidades adultas (Erikson, 1968). Pero, el límite entre la juventud y la edad adulta es impreciso y coyuntural; ya que depende más del *"estilo de vida"* que del condicionamiento biológico de la edad.

Para Roberts (1983) y Kitwood (1980) el problema del joven no es

tanto afirmar su identidad cuanto preservarla en un contexto social de fragmentación.

El aplazamiento de la asunción de responsabilidades durante más o menos tiempo caracteriza el concepto "actual" del joven. El aumento del paro juvenil parece imponer un aumento del tiempo de espera. Y cuanto una persona espera mucho y sin muchas certezas, acaba perdiendo la esperanza. Permanecer en la escuela parece ser más una experiencia de aparcamiento que de aliento de esperanzas, sobre todo cuando uno se siente fracasado y rechazado en ella.

En este contexto, la edad 16-20 años parece constituirse en el momento central de la configuración de la identidad personal y social en el presente y para el futuro; por lo que:

"nos sentimos cada vez más inclinados a pensar que las dificultades del paso a la edad adulta dependen de la incapacidad de las instituciones existentes, en especial el sistema de enseñanza, para cumplir la que se ha convertido en una misión mucho más amplia de integración en la sociedad. Si tal es el caso, debemos interrogarnos sobre la utilidad de asignar un papel creciente a las instituciones educativas existentes sin introducir en ellas las modificaciones necesarias para que cumplan sus nuevas funciones de un modo más satisfactorio. Habría, por lo tanto, que comenzar por identificar sus insuficiencias y las causas de estas.

La problemática de la situación de los jóvenes en la sociedad actual lleva varias paradojas. Nunca antes han tenido, por término medio, los jóvenes posibilidades tan amplias, pero tampoco nunca antes la competencia ha sido tan viva. Una gran proporción de alumnos de 13 a 16 años tienen una actitud negativa con respecto a los estudios y, sin embargo, muchos de ellos continúan más allá de la edad de la escolaridad obligatoria. Mientras que los jóvenes saben menos precisamente porque hacen estudios, se les incita a proseguirlos durante más tiempo que antes" (Coleman-Husen, 1985, 22).

Abordaremos progresivamente la pluralidad de problemáticas y aspectos que esta afirmación conlleva. Ahora, en este apartado del capítulo nos centraremos especialmente en reflexionar sobre qué es ser joven hoy, que interrelación existe entre ser joven y estar parado; así como, las actitudes del joven actual ante el trabajo.

2.1. LA CONDICION JUVENIL.

Lo que caracteriza el ser joven no es ni ser un grupo social con características definidas, ni ser una clase social con intereses homogéneos;

sino el ser una condición social. Definimos la condición social como *"el conjunto de estatutos que asume y de funciones sociales que desempeña una categoría de sujetos en la sociedad"* (Zarraga, 1985, 5). La situación del joven está prioritariamente definida por *"el tránsito"* de una situación dependiente (infancia) a una situación de emancipación o autonomía social (adultez).

"La emancipación social está delinida por la independencia económica (responsabilidad en la obtención de recursos), la autoadministración de los recursos para vivir, la autonomía personal (de decisión) y el tener hogar propio" (Zarraga, 1985, 25).

Evidentemente la condición añadida es que biológicamente se encuentren en una franja de edad estipulada para el contexto europeo entre los 16 y los 29 años; de lo contrario serían adultos dependientes.

Para los economistas basta señalar un cohorte de edad entre 16-25, ya que a partir de esta última edad las tasas de actividad laboral son semejantes a las de los adultos, y por debajo no pueden acceder al mercado de trabajo.

Por todo esto, *"juventud"* resulta una categoría escurridiza, pero que en cualquier caso es más una categoría sociológica que biológica. Es el proceso de transición, como ya señalábamos más arriba, en el que las personas, ya biológicamente maduras para realizar las funciones adultas, adquieren las habilidades necesarias para realizarlas en el contexto de una forma social determinada (Zarraga, 1985, 11-12). Quizás no tanto las habilidades, sino las oportunidades o posibilidades de poder ejercitar y desarrollar las habilidades.

Como puede apreciarse se subraya el aspecto cultural en la misma línea que los informes del Consejo de Europa o de la UNESCO, ya que el concepto *"juventud"* está histórica y culturalmente determinado (Di Giorgi, 1984, 84).

Los jóvenes han existido siempre; en toda sociedad existe un tránsito. La novedad de la sociedad industrial y post-industrial es el alargamiento del mismo y, actualmente, la dirección y el contenido de dicho *"tránsito"*.

Desde nuestro particular punto de vista:

"La adolescencia-juventud es el ámbito (tiempo vital) donde confluyen todos los conflictos sociales de valores, normas, estilos de vida, desigualdades sociales (...) Y confluyen porque el sujeto empieza a ser consciente (toma de conciencia reflexiva) de su "posición" y lugar social respecto a todos ellos. Antes estaba en el mismo lugar social, pero no era consciente

explícitamente y no se preguntaba racionalmente por ello; por lo que no necesitaba armonizar tan agudamente sentimiento y razonamiento. Al mismo tiempo el sujeto se siente impulsado a actuar, es decir, a tomar decisiones desde esa posición (sus posibilidades y límites), en su contexto (lugar social) y con unas expectativas de futuro (sus si mismos posibles) " (Redondo, 1992).

Al mismo tiempo es también destacable que hoy en todas las clases sociales se prolonga la etapa juventud. Lo cual no indica que a todos los jóvenes les afecte igual esta prolongación, ya que se encuentran en diferentes situaciones.

Para las clases altas y medias altas no ha habido grandes mutaciones; siempre han transitado largamente por los bachilleratos, la universidad etc.; o se han "colocado" en los puestos de trabajo de negocios familiares o de personas relacionadas por amistad con sus progenitores.

Para la clase media se ha generalizado el tránsito largo por las enseñanzas medias y la universidad, acompañado de una mayor incertidumbre sobre el futuro y una fuerte competencia e individualismo.

Es en la clase obrera donde esta generalización del alargamiento de la adolescencia-juventud ha generado un fuerte impacto. Aquellos que han conseguido adaptarse a la "escolaridad", la prolongan, bajo presiones familiares, sin excesivas esperanzas en su utilidad como "salvoconducto" para introducirse en un empleo con alguna cualificación.

Pero aquellos de la clase obrera que no se han adaptado a la escuela (porque esta no lo ha hecho a ellos) y su situación socio-familiar es más delicada, se encuentran ante el abismo nuevo, largo e intransitable del paro y la descualificación; del subempleo en el mejor de los casos.

Antes de introducirnos en la relación entre juventud y paro, y entre juventud y escuela, parece relevante introducirnos en la tradición reflexiva sobre esta etapa de la vida.

2.1.1. TEORÍAS PSICOLÓGICAS DE LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD.

En primer lugar señalar que mientras la duración de la pubertad la establecen los factores biológicos, la edad de la adolescencia social (juventud) la

determinan las instituciones sociales y el grupo social de pertenencia (Muuss, 1978, 13).

No se puede afirmar que la conducta y demás fenómenos sociales de la juventud estén causados por los cambios fisiológicos de la pubertad, pero sí, como afirma Ausubel (1954), que el alcanzar la madurez sexual (pubertad) siempre precede y jamás sigue a la inauguración social de la adolescencia.

De forma que aún cuando los problemas que deben afrontar los jóvenes sean distintos en cada cultura; y que cada cultura hace más o menos complicada y prolongada la transición, *"los principios psicológicos fundamentales (...) debieran ser los mismos"* (Sherif-Cautrill, 1947).

De todas formas, como ya hemos señalado más arriba, el final de la adolescencia-juventud no depende de criterios fisiológicos, sino de hechos sociales observables (independencia económica, trabajo, hogar propio ...). Incluso estos hechos no indican madurez psicológica, ni incluso sociológica, en sí mismos; sino que dependen del contexto socio-cultural concreto.

En nuestra sociedad occidental democrática la adolescencia se prolonga, y cada uno de los *"hechos"* que podrían indicar adultez acontecen en edades diversas. Así la mayoría de edad legal para poder trabajar y para la responsabilidad penal son los 16 años. En cambio para participar en elecciones son los 18 años. Y así otros aspectos que pueden verse para cada país Europeo en el Cuadro II.1.

De todas formas esta edad señala la *"posibilidad de ..."*, pero como indicábamos antes, la realidad actual implica un retraso generalizado *"por la imposibilidad de ..."* trabajar y realizar responsabilidades de forma adulta.

"El modo como una sociedad se represente a los jóvenes va unido a sus actitudes y sus comportamientos hacia ellos y se refleja en las leyes que los conciernen" (Lutte, 1991, 139). En nuestra sociedad actual existen connotaciones polarizadas respecto al término juventud.

Cuadro II.1.- EDAD A PARTIR DE LA CUAL SE PUEDE EJERCER UN DERECHO O SER CONSIDERADO RESPONSABLE DE UNA ACCION

	España	Italia	Austria	Bélgica	Dinam	Francia	Alemania	Inglaterra	Irlanda	Malta	Norue.	P.Baj.	Suecia	Suiza
Mayoría de edad	18	18	19	18	18	18	18	18	21	18	20	21	18	21
Trabajar:														
tiempo parcial	16	15	15	14	15	16	14	9	14	16	12	16	14	13
tiempo completo	16	15	15	14	15	16	18	16	15	16	15	18	14	15
Inscribirse en un sindicato	16	15	15	15	16	18	-	16	16	18	15	16	14	15
Votar	18	18	19	18	20	18	18	18	18	18	20	18	18	20
Ser candidato a las elecciones	18	18	19	18	20	21	18	21	21	18	20	21	18	20
Casarse:														
varones	16	18	18-19	18	17	18	18	16	16	16	18	16	16	18
mujeres	16	18	15-16	15	16	15	16	16	16	16	16	14	16	17
Responsabilidad criminal	16	14-18	14-18	18	15	16	21	18	7	9	15	6	15	7
Abandonar el domicilio paterno sin permiso	18	18	19	18	18	18	18	16	16	16	18	21	16	20
Poseer y administrar sus bienes	18	18	18	15-18	15-18	18	18	18	21	16-18	20	21	-	-

Fuente: Lutte, "Liberar la adolescencia" Herder, 1991; 142.

En unos momentos y situaciones es un término definidor de "lo mejor": "Es grande ser (parecer) joven". En otros momentos y situaciones es sinónimo de degradación, pasotismo: "esta juventud ... donde vamos a llegar ..." (Willis, 1981, 141). Los jóvenes son a la vez "el futuro" (Pantoja, 1987, 129) y los causantes de todos los males sociales.

"Los mismos adolescentes pueden asimilar las representaciones dominantes, considerar su condición como natural y aceptar la subordinación y la pasividad que se les impone, o, al contrario, pueden considerarse iguales a los adultos y reivindicar sus derechos a la autonomía y a la participación" (Lutte, 1991, 141).

De esta forma las leyes y los comportamientos sociales de los adultos y de los mismos jóvenes están siendo consecuencia y causa de la realidad concreta de la "juventud".

2.1.1.1. Reflexiones desde las Teorías psicológicas clásicas.

En un repaso sucinto por las distintas escuelas de pensamiento clásicas en la psicología, tal como lo realiza Muuss (1957) podemos descubrir algunas de sus aportaciones.

1. Teoría Biogenética.

Hall (1844-1924) fue el primer psicólogo que intentó, desde un trabajo entre lo científico y lo filosófico desarrollar una teoría de la adolescencia partiendo del concepto de evolución biológica del darwinismo. De forma que defendía que el ser humano, cada individuo, vuelve a vivir el desarrollo de la raza humana desde el primitivismo, el salvajismo hasta la vida civilizada. Esta realidad vendría determinada por factores fisiológicos y en el fondo genéticos; es decir, universales e inmutables para todo el género humano. El paso por todas las fases es imprescindible y nada puede evitarlas.

La adolescencia resulta así el periodo de Sturm and Drang (tormenta e ímpetu) lleno de idealismo, razón en contra de lo viejo, expresión de sentimientos, pasiones y sufrimientos. Es como revivir la etapa de transición del siglo XVIII al XIX. Es como un segundo nacimiento. Las características de esta etapa las describe en el capítulo "Sentimiento y evolución psicológica", de su obra "Adolescencia" (1916).

Describe la adolescencia como fluctuación contradictoria entre energía y exaltación por un lado y periodos de letargo, indiferencia y desgana por otro. Es el periodo de la contradicción entre el deseo de lo sublime y la realización de lo ridículo. Entre el ansia de individualización y soledad; y la dependencia del grupo y los amigos. Entre la necesidad de ídolos y maestros y el radicalismo antiautoritario

Esta teoría situada en el contexto de la formación de la adolescencia social bajo los efectos de la industrialización, proporcionó una justificación de la dependencia impuesta a los jóvenes, ya que normativizaba la situación de transición 16-19 como etapa "*natural*".

De todas formas desde la perspectiva de la tarea educativa, sin llegar a un planteamiento totalmente roussoniano, nos aporta el criterio de la importancia de dejar al adolescente ser adolescente y "*acoger*" su desarrollo.

2. Teoría psicoanalítica.

Freud (1856-1939) plantea una teoría de la adolescencia que tiene en común con la de Hall el considerarla como un periodo filogenético. Para Freud existen estrechas relaciones entre los cambios fisiológicos y corporales y las alteraciones psicológicas y la auto-imagen. Los cambios de conducta social y las alteraciones emocionales (especialmente las reacciones emotivas negativas) están relacionadas con los cambios fisiológicos de la pubertad. De todas formas Freud prestó muy poca atención a la adolescencia.

Para los Neofreudianos es claro que la formación de la personalidad se verifica durante la crisis de la adolescencia y como producto de su resolución.

En la adolescencia los impulsos sexuales afloran y provocan su polarización en la supremacía de la zona genital. Al tiempo aumenta la excitación nerviosa, la ansiedad y las perturbaciones de la personalidad "*debido al poder abrumador del dinamismo sexual y a la relativa imposibilidad de descubrir como hacer algo para remediarlo*" (Sullivan, 1964, 267). La sexualidad entra en conflicto con la seguridad, de forma que Freud llega a hablar de una segunda situación edípica. La resolución de esta

situación supone durante algún tiempo el rechazo, resentimiento y hostilidad hacia los padres y otras formas de autoridad.

Aunque como trasfondo del psicoanálisis está un cierto determinismo biológico, autores como Erikson, Fromm, Horney o Sullivan señalan que los factores sociales modifican el desarrollo y los impulsos de los instintos (pulsiones).

Para Ana Freud uno de los aspectos centrales de la adolescencia es tener en cuenta la tentativa del individuo adolescente de recobrar el equilibrio interno. Si durante la etapa de lactancia, desarrolló su super yo a través de la asimilación de los valores y normas de las personas con las que se identifica, en la adolescencia el conflicto entre el ello y el super yo es interno. Pone en conflicto lo que ha asumido como normas y valores con lo que es objeto de su deseo. Pero el conflicto no es externo sino interno. Al mismo tiempo, el super yo tiene poder para "*premiar*" por medio del yo ideal. Si el ello anula al yo "*la entrada en la adultez estará marcada por un tumulto de gratificaciones no inhibidas de los instintos*" (Freud Ana, 1965, 163).

Si por el contrario es el yo el que vence al ello, lo limita y lo controla mediante mecanismo de defensa tales como el ascetismo o el intelectuallismo. Ambos pueden extremarse y ser "*permanentemente perjudiciales para el individuo*" (Freud Ana, 1965, 164). Pero "*las instituciones del yo que han resistido la embestida de la pubertad sin ceder, suelen permanecer inflexibles durante toda la vida, invulnerables y no susceptibles de la rectificación exigida por una realidad cambiante*" (Freud Ana, 1965, 164).

Para Otto Rank (1884-1939) no es tan importante el inconsciente cuanto el yo consciente, y no es tan central el análisis de la enfermedad y el pasado como el análisis de las posibilidades de creatividad y de productividad del yo actual. El concepto nuclear de su teoría es la voluntad como "*organización positiva de guía e integración del si mismo que utiliza en forma creadora los impulsos instintivos y al mismo tiempo los inhibe y controla*" (Rank, 1945, 43). La voluntad individual es la gran tarea, pero

difícil, de la adolescencia-juventud⁵.

En este contexto la sexualidad aparece como una contravoluntad nueva, ajena y más poderosa. El individuo se defiende de ella para evitar someterse de nuevo a una voluntad "*ajena*". La resolución de este primer conflicto, yo-otro, inicia el proceso de integración de la voluntad tanto de las fuerzas interiores como de las exteriores. En la segunda etapa se caracteriza por la lucha entre voluntad/contravoluntad desde la perspectiva ética de los valores. La tercera etapa se caracteriza por la integración de la voluntad, la contravoluntad y la formación de ideales.

Para Erikson es la identidad del yo el objetivo del crecimiento y maduración humana. Esta identidad depende en cierta medida del reconocimiento de sus logros. Estructura de la evolución en ocho etapas (Erikson, 1965, 1981).

La adolescencia (quinta etapa) se caracteriza por la alternativa entre la difusión del propio papel, o la identidad. Es necesario, en esta etapa, establecer una identidad positiva dominante en el yo. El adolescente busca con quien identificarse, pero se aleja de la identificación indiferenciadora con sus padres.

Se intensifica la necesidad de pertenencia a un grupo y la intolerancia ante las diferencias, como forma de defenderse de la autodifusión. De ahí que los comportamientos totalitarios sean más atractivos para los adolescentes que los democráticos, ya que la identidad democrática es más difícil de conseguir, al implicar la libertad de elección y la búsqueda de la propia identidad.

El adolescente no admite la ambigüedad y quiere distinciones claras y precisas.

Incluso el enamoramiento en estas edades es más una proyección de la búsqueda de identidad personal que de naturaleza sexual, ya que toda persona necesita saber quien es y quien desea llegar a ser antes de decidir quien será su compañero/a.

⁵ Resulta de gran interés para esta tarea el libro de Assagioli "El acto de voluntad. Un nuevo enfoque de psicología humanista". Ed. Trillas México, 1989.

Es imprescindible adquirir la propia identidad antes de lanzarse a la intimidad (sexta etapa de desarrollo según Erikson); de lo contrario la relación interpersonal ocasionará un constante temor a perder la propia identidad.

Desde la perspectiva psicoanalítica analizada, la educación consiste en crear una atmósfera de amor y afecto. Pero no para evitar frustraciones al niño o al joven sin más, sino para evitar frustrarlo sin sentido.

Para Erikson *"las frustraciones significativas estimularán a los niños (y jóvenes), dirigirán sus actividades y traerán como consecuencia el aprendizaje"* (Muuss, 1957, 56).

En la adolescencia, *"puesto que la sociedad está presente en la estructura psíquica del individuo a través del super yo, el conflicto social es un conflicto psíquico, interior, un conflicto de conciencia"* (Muuss, 1957, 56).

El mecanismo de la sublimación no represiva (Marcuse, 1978) posibilita al adolescente volcar sus energías en otras esferas, con lo cual se consigue un aumento considerable de la capacidad psíquica. Pero la sublimación requiere objetivos no sexuales y metas socialmente útiles; es decir, valores y acciones deseables y valoradas que den sentido a esa cierta frustración presente en función de un proyecto de futuro que movilice la voluntad para el logro de la identidad personal-social.

3. Escuela Alemana.

Para Spragner (1960) la psicología de la adolescencia en cuanto *"comprensión"* del proceso psicológico del adolescente es más importante que los cambios fisiológicos. Ambos tienen relación, pero no pueden ser explicados unos en otros. La comprensión supone *"atribuir a los acontecimientos una carga de significación con respecto a una totalidad"* (Allport, 1965, 540), no es un mero conocimiento intelectual, sino que implica una valoración y una sensibilidad.

La adolescencia es, desde esta perspectiva, la edad en la que la estructura mental y psíquica del individuo logra su madurez. Pero al

mismo tiempo, y debido a la importancia que este autor da a los valores y a su consolidación, en esta etapa de la vida la dirección axiológica del individuo será un profundo determinante de la madurez del individuo.

Distingue tres modos evolutivos de adolescencia:

- Como momento de crisis y tensión con cambio brusco de personalidad, carácter, ...
- Como momento de crecimiento lento y de adquisiciones de los valores e ideas de la cultura y de la sociedad.
- Como momento de protagonismo del joven en su propio camino, con decisión y esfuerzo.

Spragner señala que *"en la psique del adolescente, la conciencia separa claramente, en principio, el amor puro y la sexualidad"* (Spragner, 1960, 84). Durante la adolescencia parecen llevar caminos distintos y sólo al final de la misma confluyen.

Las tres áreas donde observa los cambios estructurales del psiquismo del adolescente son:

- El descubrimiento del yo: el adolescente reflexiona sobre sí mismo: revisa todas las ideas, normas, valores anteriores. Se incrementa su necesidad de reconocimiento social y de relaciones personales. Se experimenta y pone a prueba a sí mismo.
- La formación gradual de un plan de vida; es decir, una filosofía de la vida y una orientación hacia el futuro (significado y dirección) que generalmente es demasiado ambiciosa.
- La elección e integración de un sistema personal de valores como reflejo de la propia identidad.

"En oposición a la Epistemología y de acuerdo con la Fenomenología, Spragner sostiene que la experiencia de la realidad no es constante entre distintos individuos, sino que depende de factores tales como el nivel de desarrollo, el sistema axiológico, la estructura de la personalidad, las implicaciones emocionales, los conocimientos y las experiencias pasadas. El maestro únicamente podrá comprender la conducta del adolescente si trata de comprender más al adolescente que a la situación. Si por el contrario trata de comprender la situación, sólo podrá basarse en sus propias experiencias y por lo tanto no verá la relación específica entre el adolescente y la situación."

Su misión es la de comprender la psiquis y la percepción subjetiva de la situación por parte del adolescente" (Muuss, 1957, 74).

Sólo así podrá realmente hacer educación.

En el adolescente el autoconocimiento reflexivo de sí mismo lleva a una autovaloración y ésta a la autoeducación. Incluso podría decirse que si el adolescente no descubre el valor de la educación que se le propone y la convierte en autoeducación, no prestará interés ni atención y carecerá de significado su aprendizaje. En la adolescencia-juventud es necesaria la participación democrática del adolescente en la elección de los contenidos curriculares.

El deseo de emancipación del adolescente requiere igualmente ser tenido en consideración. Si la escuela no toma esto en cuenta sólo encontrará la rebeldía y el rechazo.

4. Antropología Cultural.

Desde las reflexiones y estudios realizados por los antropólogos, especialmente Mead y Benedict, también se aborda la especificidad de la adolescencia.

Estos estudios parecen determinar que las conductas individuales de los adolescentes son más heterogéneas conforme más compleja y desarrollada es una cultura; de forma que es mucho más difícil preverla debido a:

- La heterogeneidad de la propia cultura.
- La rapidez de los cambios.
- Los antecedentes culturales y hereditarios más variados.

La sociedad moderna occidental es una sociedad pluricultural.

"La adolescencia y la sociedad pluricultural determinan una diversidad de intereses. Los valores y la clase socioeconómica determinan una diversidad de necesidades. La inteligencia y el status sociofamiliar determinan una diversidad de capacidades (hábitos).

Si somos conscientes y admitimos que la sociedad en la que vivimos no es uniforme más que en lo formal; pero que detrás de lo formal y aparente existe cada vez una mayor pluralidad de estilos de vida, de valores, de culturas, de lenguas, de expectativas, de intereses, de capacidades. Tenemos que admitir que los adolescentes experimenten y se planteen su vida (su sentido de la vida en cuanto di-

rección y significado) desde parámetros que reflejan necesidades e intereses muy diversos en función del "escenario interior" que desde el lugar social, la posición de sus capacidades y las expectativas de futuro, cada adolescente se va formando.

Un buen ejercicio para los tutores y profesores puede ser intentar crear, desde la mera racionalidad, posibles "escenarios interiores" de los jóvenes que quedarán reflejados en el perfil sociológico (Capítulo Tercero). Mucho mejor ejercicio hacerlo desde los datos concretos de jóvenes concretos de nuestra propia aula. Y desde ahí, desde esos "escenarios interiores" y sus mecanismos reales, intentar hacer EDUCACION (educere: sacar de dentro a fuera las potencialidades de cada persona). Partir de otro sitio es hacer de "educador" de forma aparente. Es renunciar a que los alumnos hagan "aprendizajes significativos". Partir de ahí es partir de la diversidad de necesidades, de intereses y capacidades" (Redondo, 1992).

En la sociedad occidental actual el joven se encuentra frente a muchas alternativas en situaciones problemáticas que exigen una elección auténtica. *"Las dificultades del adolescente en las sociedades complejas están relacionadas con la presencia de pautas conflictuales y con la creencia de que cada individuo debe elegir por sí mismo, a lo que se agrega el concepto de que la elección es algo muy importante"* (Mead, 1961, 154).

Si a esta dificultad añadimos una valoración desbordada del consumo inmediato y del goce en el momento presente, que incluso llega al "consumo" del sexo, podemos entender que el joven sustituya la búsqueda de identidad personal psicológica por la utilización de símbolos convencionales que establecen una semiidentidad por medio de vestidos, peinados, objetos, actitudes, músicas ... (Anatrella, 1994).

Incluso la enseñanza media es funcional y orientada al éxito, y no tanto de la persona y su "identidad", como de su adaptación a los requerimientos del sistema productivo.

5. Teoría del Campo.

Lewin (1890-1947) explicitó su teoría de la adolescencia en *"Field Theory and Experiment in social psychology"* (1939). Para Lewin la conducta (C) es una función (F) de la persona (P) y de su ambiente (A): $C = F(PA)$. P y A de esta fórmula son variables e interdependientes. La suma de todos los factores de P y A y sus interrelaciones forman el Espacio Vital (EV) o espacio psicológico. De donde $C = F(EV)$.

El EV puede representarse de forma geométrica y topográfica. Integra los aspectos biológicos, psicológicos, sociológicos, etc.; dentro de lo que sería una psicología ecológica.

Lo que caracteriza la adolescencia es el cambio brusco en la estructura del espacio vital.

Lewin hace hincapié en la necesidad de un ambiente estructurado para favorecer la estructuración del individuo.

La adolescencia es un estado de "*locomoción social*", los campos social y psicológico en que se mueven no están estructurados. Su conducta refleja la inseguridad. El adolescente se encuentra sin una estructura cognitiva de su propia situación. Junto al cambio de percepción del propio cuerpo y de las relaciones sociales, se da un cambio en la percepción del tiempo.

"Si el periodo de transición se prolonga y si los niños se distinguen nítidamente de los adultos, el adolescente puede ser descrito como "hombre marginal", pues ya no pertenece al grupo social infantil, ni se lo acepta como adulto. Tal vez esta variante se presente en su versión extrema en la sociedad occidental moderna, responsable en parte de algunas de sus propias "dificultades de adolescente".

Topográficamente "el hombre marginal" se encuentra en el límite de separación de dos grupos. "Los adolescentes no pertenecen a un grupo ni al otro; se encuentran entre ambos". Todo miembro de un grupo minoritario se halla en la misma situación cuando trata de establecer relaciones personales estrechas con representantes de grupos mayoritarios. Los problemas psicológicos con que tropieza el hombre marginal son tanto internos - inestabilidad, incertidumbre, odio a sí mismo -; como externos: el conflicto constante en torno a la determinación del grupo al que pertenece y el probable ostracismo a que lo condenarán quienes sí pertenecen a grupos mayoritarios. Por esta razón se observa una conducta adolescente en los miembros de todo grupo minoritario. Lewin lleva aún más lejos esta analogía, para caracterizar al hombre marginal como "eterno adolescente" " (Muuss, 1957, 119-120).

La teoría del campo refuerza la idea de que la adolescencia no sólo varía en función de diferencias culturales, sino especialmente por diferencias individuales y de grupo social.

Barker (Barker, Muuss, 124-132) señala, avanzando en la aplicación de la teoría de campo a la adolescencia, que el adolescente:

a) Al encontrarse en una situación psicológica nueva, desconoce si su conducta le permitirá lograr el objetivo que persigue. Todo sucede como si:

- Tuviera de nuevo que iniciar su aprendizaje social por ensayo y error.
- Irá actuando con exploraciones externas; de un lado a otro. Al mismo tiempo, la prisa por crecer le llevará a pretender más de lo posible.

b) En esta situación desconocida, el adolescente quiere y no quiere (valencia + y - al mismo tiempo). El adolescente estará en conflicto permanente, tratará de avanzar y retroceder a la vez, con una conducta disruptiva. Tratará de "*sentir*" si su conducta le conduce al éxito o al fracaso.

c) En esta situación la "*estructura perceptual es inestable*". De donde Barker infiere las siguientes características de conducta:

- *"La conducta dependerá de la percepción de la situación. Puesto que la estructura de percepción del adolescente es inestable, su conducta será inestable también y vacilante. La primera comprobación por parte del adolescente de las contradicciones entre los valores pregonados por los adultos y la incapacidad de estos para vivir y triunfar sin traicionar sus propias ideas, presenta una nueva situación psicológica que puede cambiar drásticamente la imagen que el niño tiene de la vida". (Muuss, 1957, 128).*
- Cuanto más inestable sea la situación, más atento y más influenciable será el individuo por el grupo social al que pertenece. La tendencia a la uniformidad es una estrategia que estructura el campo vital del adolescente evitando la ambigüedad y la ansiedad.

Otro aspecto destacado por Barker es la "*superposición*" de situaciones evolutivas diversas debidas a los distintos ritmos de maduración. La conducta del adolescente en estos casos ofrece tres aspectos de consideración:

- **La congruencia:** las situaciones superpuestas difieren en el grado de congruencia que determinada conducta tiene en cada una de ellas. Pueden concordar (una y otra, se incrementan o debilitan), pueden compatibilizarse, pueden interferirse, o pueden ser incompatibles. El adolescente y el joven se encuentran

frecuentemente en las dos últimas cuando sus deseos y aspiraciones interfieren o son antagónicas con las posibilidades y limitaciones que su contexto social le ofrece.

- **La potencia:** es la influencia relativa que un objetivo de un campo psicológico ejerce sobre la conducta en situación de superposición. Este aspecto, según señala Lewin, tiene importancia especial en el caso de pertenencia simultánea a varios grupos con intereses superpuestos, como ocurre en la adolescencia. La dificultad no es tanto compatibilizar la pertenencia cuanto discernir el grado de lealtad a cada grupo.
- **La valencia:** es el grado de atracción o repulsión de un objetivo o meta, en si mismo, para un individuo.

Si quisiéramos destacar las aportaciones de la teoría del campo a un proyecto educativo con adolescentes, podríamos señalar las siguientes:

- Si el adolescente está en "*locomoción social*" y no pertenece a ningún grupo social definido (niño, adulto), es un "*proscrito social*"; la necesidad de depender del grupo de sus coetáneos será un dato fundamental.
- El desarrollo de un nuevo concepto de temporalidad implica no sólo asignar importancia al pasado (historia) sino, sobre todo, dar importancia al futuro, al plan de vida, a la necesidad de orientación "*vocacional*" (entendida en sentido "*amplio*", no exclusivamente profesional-laboral).
- Distinguir la realidad de la fantasía exige facilitar la mayor y mejor comprensión de la realidad concreta. Una región fundamental del espacio vital es la imagen del propio cuerpo, que está a la base de la seguridad/inseguridad en la conducta.
- Si el joven debe estructurar su propio mundo, hay que permitir que elija sus propios objetivos y métodos para alcanzarlos.
- Las condiciones de aprendizaje tienen una importancia fundamental como propiciadores de una valencia positiva o negativa hacia los contenidos, valores, etc., que se proponen.

- Es central para el educador ver la realidad desde el punto de vista del educando para comprender como percibe las situaciones educativas que le proponemos. Pero sobre esto ya hemos insistido.

6. Psicología Social.

Desde la perspectiva de la socialización como aprendizaje social de conductas, Davis señala que, al ser este aprendizaje sustentado en técnicas de castigo, de amenaza y de retirada de afecto; se genera una *"ansiedad socializada"*.

Esta ansiedad es socialmente útil al anticipar el malestar y convertirse en mecanismo de control interiorizado. En la adolescencia esta socialización será mayor cuanto mayor haya sido la internalización del control (auto-control).

Evidentemente los contenidos de este *"control internalizado"* variarán de una sociedad a otra en concordancia con lo señalado desde la antropología cultural; pero también de una clase a otra, de un estilo de familia a otro, etc., existirán variaciones importantes en esos contenidos.

Desde esta perspectiva es importante reflexionar sobre la diferente adaptación social sustentada por una ansiedad socializada mayor o menor, que acontece en nuestra sociedad dependiendo de la clase social, estilo de familia, nivel sociocultural de los padres. Y como esto influye en la adaptación escolar en la adolescencia.

El adolescente de las clases bajas no desarrolla el mismo nivel de ansiedad socializada que impulsa al de la clase media a mejorar sus rendimientos y a postergar el placer inmediato con vistas a objetivos de largo alcance. Incluso sabe (ha aprendido) que no logrará las mismas *"gratificaciones"* que el de la clase media por las mismas conductas.

"Esto significa que la cultura determina:

- *Cuales serán las gratificaciones que determinado adolescente obtendrá de sus logros.*
- *La posibilidad de alcanzar tales gratificaciones.*

Con respecto a gran cantidad de objetivos, lo que es gratificante para el adolescente de clase media no lo es de manera alguna para el de clase baja" (Davis, 1944, 138-140).

En esta misma perspectiva Havighurst habla de las "*tareas evolutivas*", señalando que toda tarea evolutiva se encuentra a medio camino entre la necesidad individual y la exigencia social.

El desempeño exitoso de estas tareas redundará en la adaptación social progresiva. El fracaso supondrá la ansiedad, la desaprobación social y la imposibilidad de progresar en adaptación en el futuro.

Cada tarea evolutiva es un escalón, que en algunos casos tiene su límite temporal definido biológicamente. Existe como un "*momento de enseñanza*", en el que confluyen la madurez física, las exigencias sociales y la motivación del individuo.

Las tareas evolutivas que el autor señala para la adolescencia son:

- *Aceptación de la propia estructura física y el papel masculino y femenino que corresponda.*
- *Nuevas relaciones con coetáneos de ambos sexos.*
- *Independencia emocional de los padres y otros adultos.*
- *Obtención de la seguridad de independencia económica.*
- *Elección de una ocupación y entrenamiento para desempeñarla.*
- *Desarrollo de aptitudes y conceptos intelectuales necesarios para la competencia cívica.*
- *Deseo y logro de una conducta socialmente responsable.*
- *Preparación para el matrimonio y la vida familiar.*
- *Elaboración de valores conscientes acordes con una adecuada imagen científica del mundo." (Havighurst, 1951, 144).*

7. Gessell y el desarrollo adolescente.

Gessell trata de describir de forma normativa patrones de conducta observable propios de cada edad; interesándose por las influencias que la personalidad y el desarrollo tiene en la conducta. Su objetivo es determinar estados, leyes etc., del desarrollo o crecimiento del niño y el adolescente.

El crecimiento resulta un proceso de diferenciación e integración progresivo que unifica el dualismo entre herencia y ambiente.

El principio evolutivo demuestra que la maduración es un prerequisite esencial del aprendizaje. Este principio, claro en el caso de los niños

pequeños, es utilizado también en el estudio del adolescente.

Para Gessell la aculturación (influencia de los factores ambientales) nunca puede prevalecer sobre la maduración (determinada por factores genéticos) (Gessell, 1963).

La adolescencia para Gessell es también una etapa de transición en la que la tarea central es encontrarse a sí mismo. Aunque la población sobre la que centró sus observaciones está situada en la clase media y alta de EE.UU., consideraba que las aptitudes y actitudes de la adolescencia tenían su base en factores biológicos. Sus descripciones se detienen a los 16 años.

Su planteamiento evolutivo postula una opción educativa de dejar hacer a la naturaleza; y conociendo sus pautas de desarrollo, orientar en esa misma dirección. Su opción es una educación democrática, más atenta a la psicología evolutiva que a la del aprendizaje.

8. Teoría de la estratificación de la personalidad de Ramplein.

Ramplein siguiendo las teorías de la personalidad de Lerch (1963) acepta una estructura de la personalidad en tres "capas". La primera estaría formada por los procesos psicológicos vinculados a funciones físicas; la segunda al estrato que sustenta las emociones; y el tercero al estrato de las funciones del yo (cognición y volición). Este planteamiento se traduce en una teoría evolutiva en tres periodos, siendo el tercero la adolescencia (periodo de maduración) centrado en el desarrollo de las funciones del yo.

En este periodo los procesos de pensamiento se van separando de la conducta a medida que el pensamiento se convierte cada vez más en factor de planeamiento de la misma.

Su teoría se basa en una concepción genética del desarrollo cerebral. Esto no le impide defender *"tesoneramente la idea de que, para convertirse en persona madura, el individuo debe experimentar plenamente cada una de las etapas y fases del desarrollo, puesto que cada una de ellas sirve a una fin evolutivo específico. Por consiguiente, los esfuerzos educativos debieran enderezarse no sólo al desarrollo del estrato perso-*

nal y de sus funciones cognitivas, sino también al desarrollo saludable de los estratos inferiores. El intelecto basado en fundamentos motivacionales y emocionales inestables e inmaduros, no puede admitirse como meta educativa legítima" (Remplein, 1956, 198).

Al mismo tiempo señala que una mala adaptación en los periodos de negatividad (aquellos que se sitúan entre las etapas), específicamente en el principio de la adolescencia se manifestará en: rebelión, desobediencia y destrucción; retraimiento y evasión hacia la fantasía; regresión a conductas anteriores. Abordar estas conductas exige un sano equilibrio entre la disciplina y la permisividad.

9. Otras aportaciones importantes.

La psicología marxista con Vygotsky y Leontiev insiste en que los individuos se desarrollan psíquicamente apropiándose de los productos culturales que el hombre, mediante el trabajo, ha creado a lo largo de la historia. Estos objetos y conocimientos constituyen una especie de psiquismo objetivado que se transmite de generación en generación. En este proceso de adquisición en el que el adulto ayuda al niño, cada fase está caracterizada por una actividad dominante, que en la adolescencia es el trabajo y la especialización (Lutte, 1991, 45).

La teoría epistemológica de Piaget no tuvo mucha influencia en las teorías de la adolescencia, ya que intentó interpretar sus resultados dentro de las teorías clásicas de la adolescencia, especialmente la de Gessell. De todas formas, en la medida que, desde la revalorización de los aspectos cognitivos, afirma que el adolescente y el adulto son mentalmente iguales (estadio de operaciones formales) (Piaget, 1975, 71-73), contribuye a destapar la condición de marginación de los jóvenes, al dejar al descubierto y sin argumentaciones "*científicas*" la imposición social del alargamiento de la "*transición*".

2.1.1.2. Algunas reflexiones actuales sobre la Adolescencia y juventud.

Al finalizar el recorrido por la reflexión clásica sobre la adolescencia debemos concentrarnos en los problemas que rodeaban esta reflexión al final de la década de los 50 y durante los 60.

"Las psicología clásica de la adolescencia que predominaba en la primera mitad del siglo XX, tanto las teorías de orientación biológica europeas, como las sociales positivistas de los Estados Unidos, se había vuelto estéril desde un punto de vista teórico y no permitía en la práctica afrontar los problemas de los jóvenes." (Lutte, 1991, 48).

Si Erikson (1965) y Friedenberg (1959) postulaban la centralidad de la identidad del yo como camino de integración en la sociedad adulta, Coleman (1961) formulaban la hipótesis de que los adolescentes estaban creando su propia cultura y sociedad, en la que trataban de integrarse y desde ella construir su identidad. La influencia de los coetáneos en la formación de valores, normas, ideales, actitudes e intereses es central para la reflexión de la adolescencia.

Desde la investigación sociológica que situaba al joven en el contexto de su sociedad, Parsons (1963) afirma que son el modelo de familia particularista y el carácter cada vez más abstracto de las normas que regulan la división del trabajo los que acrecientan las dificultades de integración de los jóvenes en la sociedad.

En este contexto Matza (1961, 102-118) señala que los jóvenes, al encontrarse *"una situación educativa más tolerante que en el pasado, y a la vez una situación de dependencia prolongada, de marginación y de inseguridad en cuanto a su posición social, pueden buscar la autenticidad de la experiencia de vida fuera de las condiciones alienantes de la sociedad"*.

De una u otra manera, la madurez emocional y la psicológica, no pueden alcanzarse sin el autodescubrimiento. El joven adolescente *"está aprendiendo quien es, que siente, que puede hacer y que desea llegar a ser, y debe diferenciarse de la cultura en que se ha criado y de las personas, pertenecientes a esa cultura, de las que ha dependido"* (Muuss, 1957, 206).

Friedenberg recalca el hecho de que la relación entre conflicto adolescente e individualidad es central; ya que aquel es el instrumento que posibilita este. La masificación social, el alargamiento de la escolaridad, etc.; está pretendiendo que la adolescencia se homogenice, manipularla para adaptarla a los requerimientos sociales.

En esta perplejidad entre la *"desaparición"* de la adolescencia y la creación de una *"subcultura adolescente"* se encontraba la reflexión. Quizás nosotros hoy podemos descubrir que no estaban tan distantes las hipótesis,

ya que quizás la creación de subculturas juveniles desde el consumo masificado y los medios de comunicación de masas, ha sido el instrumento para hacer desaparecer la adolescencia en su función de *"creación de identidad"*, descargando sobre los jóvenes las causas de su no integración en la sociedad.

En esta dirección, la teoría de la *"desatelación"* de Ausubel intenta explicar el desarrollo centrándose en la evolución del yo. Para este autor la mayoría de los niños se *"satelizan"* en torno a sus padres, buscando un estatuto y una estima de sí que deriva de su aceptación. En la adolescencia el niño debe desatelarse, hacerse autónomo. Esta autonomización debe basarse en las realizaciones del propio joven. Las reacciones de la pubertad, el pensamiento formal, las presiones del grupo de sus pares, y los requerimientos de mayor responsabilidad le animan a buscar esa autonomía.

"Pero la sociedad niega a los adolescentes el estatuto de autonomía al que aspiran y les obliga así a vivir un periodo de tensiones y de inestabilidad emotiva, y a buscar unas formas marginales y transitorias de estatuto, en particular en el grupo de pares y en la desviación" (Lutte, 1991, 52).

Los sucesos del 68 influyeron sensiblemente en la psicología de la adolescencia-juventud dando lugar a nuevos modos de abordaje.

Por un lado desde la perspectiva de la psicología del ciclo vital, se cuestiona el concepto de desarrollo demasiado biologizado. Así, Baltes (1972, 165-265) afirma que el desarrollo está condicionado por acontecimientos normativos de tipo biológicos y social en relación a la edad, pero también por acontecimientos casuales y no previsibles. De forma que las trayectorias de desarrollo son infinitas.

Las diferencias entre grupos sociales y entre individuos aumentan en proporción a la evolución, por lo que se afirma una discontinuidad en el desarrollo.

Además, según afirma Séve (1969) la adolescencia no se puede explicar sólo desde el pasado y el presente, sino también en función del futuro: comprender el adolescente concreto supone tener en cuenta el tipo de adulto hacia el que está orientado.

Por otro lado, el cuestionamiento de la psicología como mera ciencia experimental-objetiva, y tomar en cuenta su necesaria contextualización en la historia individual y colectiva (Lutte, 1984) supuso que algunos autores como Nesselroade y Baltes (1974, 1-79) comprobaran, que algunos cambios en la personalidad de los adolescentes no se debían a la edad, sino a la evolución de la sociedad. Nace así el nuevo concepto de "*cohorte de edad*", asumiendo en él la influencia del tiempo histórico concreto.

Gergen va incluso más allá y demuestra que:

"la difusión de los conocimientos psicológicos pueden tener un efecto liberador porque aumentan las posibilidades de cambiar el comportamiento de modo que ya no corresponda a lo que espera la teoría y así permite evitar el control social que los descubrimientos psicológicos hacen posible" (Gergen, 1973, 309-315).

Finalmente Freeman señala que:

"la no predictibilidad del desarrollo humano depende no solamente de la multiplicidad de las variables personales, sociales e históricas, sino también de los acontecimientos causales y de la intencionalidad de las personas, de sus proyectos, del hecho de que son productores de su historia y no unos productos solamente" (Lutte, 1991, 57).

En la perspectiva de la psicología dialéctica, Riegel propone una fase dialéctica del desarrollo después del estadio del pensamiento formal de Piaget. Para él, sólo la comprensión secuenciada de los acontecimientos permite comprender el significado de la vida de los individuos y las sociedades. Desde esta perspectiva, la crisis y los conflictos son los motores del desarrollo.

Por último la sociología, asumiendo el concepto de generación como "*cohorte de edad*" ha comenzado a analizar a los jóvenes como un elemento de cambio social desde su consideración como clase explotada (Rowntree, 1968, 401-435) o desde su posicionamiento con las clases explotadas (Alberoni, 1970).

La crisis global del sistema, ya analizada en el capítulo primero, representa un fracaso radical de la racionalidad social y plantea a las nuevas generaciones un reto. Las nuevas generaciones son un vehículo imprescindible para el cambio social en la medida en que se realiza a través de su interpretación personal de la realidad social preexistente y su decisión hacia el futuro. Es el posicionamiento y la acción de los jóvenes desde sus actitudes.

estilo de vida, sus condicionamientos socioeconómicos; lo que determina la variedad de grupos jóvenes.

A la hora de concluir esta revisión nos resulta evidente que todas las teorías aportan elementos interesantes y útiles para la comprensión global de la adolescencia-juventud, y de hecho las tendremos en cuenta en el proyecto que presentamos en el Capítulo Sexto; pero como señala Lutte (1991, 63), la mayoría de ellas se han utilizado para justificar la subordinación y marginación de los jóvenes. Sólo las teorías de orientación histórica y cultural analizan la adolescencia-juventud como periodo de marginación y subordinación que deriva de unas estructuras socio-económicas basadas en el provecho y el poder de unas minorías privilegiadas.

El rasgo fundamental de todas las adolescencias a lo largo de la historia y las culturas es:

"la marginación social, la subordinación prolongada, la privación de los derechos humanos fundamentales que se le reconocen a los adultos.

(...) La idea de la adolescencia como preparación para la edad adulta es sin embargo ambigua porque, si se le entiende como aprendizaje de un estado adulto más evolucionado y privilegiado, sólo puede aplicarse a una minoría de adolescentes y no a la masa de los jóvenes condenados al paro o a un trabajo precario de bajo nivel. Sin embargo, la adolescencia es funcional al estado adulto en el sentido de que las diversas adolescencias preparan para unos estados adultos diferenciados y sirven para reproducir en los jóvenes las desigualdades y las discriminaciones sociales.

(...) Basándome en mi experiencia y en muchas investigaciones yo más bien me sentiría inclinado a creer que el joven madura más deprisa y mejor cuando asume responsabilidades en la sociedad. Me parece que las teorías sobre los beneficios de la moratoria atribuyen a la marginación unos efectos que se deben a la pertenencia a unas clases privilegiadas" (Lutte, 1991, 64).

También nosotros, desde nuestra experiencia y la reflexión podemos confirmar que nos resulta evidente que la marginación a la que se somete a los jóvenes fracasados escolares en una situación de paro no es comparable con la de aquellos jóvenes que, desde una situación socio-económica desahogada transitan y maduran en las universidades.

2.2. La inserción en la sociedad.

Las condiciones en que la juventud se inserta en la sociedad adulta han cambiado.

Los agentes de socialización de los niños y jóvenes influyen en la aptitud de estos para vivir en la sociedad, no tanto por sus proyectos pedagógicos explícitos, cuanto por la forma en que están organizados y en que funcionan de hecho. La alta especialización y complejidad de nuestra sociedad hace que los agentes y organismos que actúan simultáneamente sobre los jóvenes sean diversos y sin coordinación. Por lo que, además del efecto negativo propio de la burocratización y clientización de las relaciones sociales, se añaden los efectos secundarios de la intervención sobre una parte o característica aislada del adolescente sin considerarle como un todo, ni como un sujeto.

En este contexto los jóvenes buscan y crean sus propios ámbitos para descubrirse a sí mismos, *"practicar"* la relación *"humana"* de reciprocidad y neutralizar la angustia de la desorientación.

Se han realizado en los último decenios infinidad de estudios para intentar analizar la inserción de los jóvenes en la sociedad. De todas ellas parece inferirse que *"las diferentes condiciones en las que se efectúa aquella tienen una influencia sobre las relaciones entre el adolescente y el agente de la inserción"* (Coleman-Húsen, 1985, 45).

La reflexión sobre el conflicto generacional lleva a afirmar que no es esencialmente un conflicto entre jóvenes y adultos, ni siquiera una dificultad específica de la juventud, *"sino que es preciso ver en ello expresión de dificultades y tensiones no superadas en el propio seno de toda la sociedad"* (Coleman-Húsen, 1985, 46).

Los jóvenes se posicionan no sólo respecto a sus padres y adultos más cercanos sino respecto al conjunto social, y bien lo rechazan y se autoexcluyen (apatía, subcultura, sectas, terrorismo, vandalismo ...) (Rosenmayr, 1979, 5-13) o se adaptan con un espíritu pragmático *"como aprendices a la escucha de los dirigentes de la sociedad tecnocrática, utilitaria y situada bajo el signo de la producción"* (Havighurst-Dreyer, 1975). Algunos optan por utilizar su instrucción para alumbrar nuevos caminos (Yankelovich, 1974), y por último *"el 20% restante lo constituyen los jóvenes menos instruidos y menos aptos para expresarse, que forman lo que llamamos la nueva categoría inferior de los "dejados de lado" (Coleman-Húsen, 1985, 49).*

Detrás de unos y otros posicionamientos y actuaciones de los jóvenes, están sus situaciones sociales y sus opciones de valor. Son los valores explícita o implícitamente asumidos los que determinan los itinerarios de inserción social.

Tres son los ámbitos fundamentales o agentes de socialización e inserción social de los jóvenes: la familia, la escuela, el trabajo. Pero quizás también convenga citar las propias organizaciones juveniles formales e informales.

La escuela y el trabajo los abordaremos en los apartados siguientes, ahora nos referiremos someramente a la familia. Las organizaciones y grupos juveniles los abordaremos en el Capítulo Quinto, como asociaciones no lucrativas.

2.2.1. LA FAMILIA Y EL ADOLESCENTE-JÓVEN.

Es evidente que la familia ya no ejerce sus funciones tradicionales. Ya no es lo único que garantiza la socialización del adolescente, ni siquiera es lo más importante. Ha perdido gran parte de su función educadora. Los hijos no aprenden de los padres ni el oficio, ni las destrezas intelectuales; incluso los valores morales transmitidos en la familia entran en contradicción con los transmitidos por la escuela, los compañeros y la televisión.

De todas formas la familia no ha muerto, se ha convertido en el último refugio de la intimidad. Es cada vez más poderosa al constituirse en el lugar por excelencia de los lazos afectivos. Aquí puede radicar una de las principales causas de las dificultades de los adolescentes. La familia es para ellos refugio y prisión. Le piden que responda a su necesidad de ser reconocidos, al deseo de comunicación íntima; pero al mismo tiempo desean que sea respetuosa de su autonomía, y rechazan la imposición de los estilos de vida de sus padres.

En esta ambigüedad contradictoria los padres experimentan una confusión que resuelven; unos con accesos de autoritarismo o incluso violencia, otros al contrario dimiten de su tarea. Sin embargo no es posible formular afirmaciones generales sobre lo que sucede en las familias.

Es claro que, como hemos señalado al analizar las distintas reflexiones

sobre la psicología juvenil, el adolescente debe volver a fundamentar su personalidad sobre la autonomía, hallar en sí mismo la propia estimación, la seguridad interior, y elegir sus valores. Debe lograr una autonomía no sólo exterior sino interior. Pero la familia no suele ponerlo muy fácil, y recurriendo al chantaje afectivo suscita sentimientos de culpabilidad y de ansiedad que en definitiva dificultan la autonomía,

"ya que no se trata de provocar una ruptura en las relaciones sino de transformarlas conservando aspectos positivos de confianza, de afecto, de apoyo e integrarlos en una relación más auténtica porque es paritaria. Esta tarea resulta particularmente difícil porque el adolescente busca su autonomía en su casa y fuera de ella necesita la seguridad y el apoyo que le procura su familia. También necesita, sobre todo al comienzo de la adolescencia, unas normas de vida en común que los adultos no le impongan arbitrariamente sino que sean decididas democráticamente por todos y a las que todos, incluso los adultos, deben someterse. "Una libertad sin restricciones deja poco lugar al desarrollo de la responsabilidad moral y del respeto hacia los demás. Frustra también la necesidad del adolescente de tener unas normas morales bien definidas que puedan ayudarlo a controlar y orientar las nuevas tendencias emocionales y las demandas de su yo" (Ausubel). No es fácil encontrar el justo medio entre el autoritarismo y la permisividad, la vía de la convivencia y de la democracia que hay que trazar con prudencia, recorriéndola junto con los hijos que crecen" (Lutte, 1991, 148).

El conflicto no es necesariamente negativo, es un signo de que el adolescente busca su autonomía. El proceso de resolución del conflicto es lo que puede ser positivo o negativo.

En este proceso de resolución intervienen factores muy diversos de la propia estructura interna de la familia: distribución de roles padre/madre, ausencia de uno de ellos, presencia de otros adultos, los hermanos, las características psicológicas de los padres, elementos culturales, jerarquía de valores. Pero intervienen igualmente factores de configuración socio-económica: trabajo/paro, éxito/fracaso en la escuela.

Como bien señalan Coleman y Húsen en su informe de la OCDE (1985), las transformaciones sufridas en las funciones de la familia en el contexto de una sociedad post-industrial, hacen que esta manifieste menos interés por sus hijos, delegando sus funciones en el Estado asistencial.

La misma configuración estructural del reparto de los ingresos en la sociedad incide en la imposibilidad de que la familia sea el principal agente de distribución de los mismo. Por lo que los niños y los adolescentes constituyen cada vez más una categoría minoritaria cada vez más desfavorecida

(Coleman-Húsen, 1985, 87-97).

Evidentemente, si esto acontece en el conjunto social, todavía es más acusado en los adolescentes y jóvenes de aquellas familias que, padeciendo los ajustes de la crisis económica y global, se encuentran lanzadas a la exclusión social.

2.3. TRABAJO Y PARO JUVENIL.

El número de jóvenes ha aumentado debido al "*baby boom*" de los años sesenta y principios de los setenta, en medio de una cultura de la abundancia y de la intervención creciente del Estado Benefactor. Las cohortes de edad juvenil en los ochenta y noventa han sido las más largas de la historia de España.

Esta única causa ya implica una dificultad de integración en la vida activa. Unida a la crisis económica ha supuesto que de forma contradictoria los jóvenes que más tiempo han pasado en las escuelas e institutos preparándose para el trabajo cualificado, menos oportunidades de empleo han encontrado e incluso las que han encontrado son de baja cualificación. Además se han tenido que acostumbrar a una situación rotativa entre subempleo, paro y empleo.

2.3.1. ¿POR QUÉ EL PARO JUVENIL?. INTERPRETACIONES.

El fenómeno del paro juvenil es un problema complejo que Frey (1980, 14-16) propone analizar como un conjunto articulado de problemas diversos:

- La situación general de los jóvenes que al final de la secundaria quieren trabajar.
- La situación de los jóvenes que por situaciones familiares y sociales tienen especiales dificultades para adquirir las cualificaciones básicas.
- Las dificultades de orientación de los jóvenes de las clases medias y altas ante la actual coyuntura.
- Los estudiantes que necesitan trabajar a tiempo parcial o estacionalmente.

Esta complejidad de itinerarios de inserción también ha sido señalada por Casal, Masjuan y Planas en *"La inserción social y profesional de los jóvenes"* (1991), detectando para el área de Barcelona los siguientes itinerarios de inserción:

- 1.- La línea académica (BUP, Universidad).
- 2.- La línea de FP2.
- 3.- La línea de FP1 con logros en el empleo contratado.
- 4.- La línea de FP1 con logros exiguos en el empleo.
- 5.- La línea del fracaso escolar y profesional de forma conjunta.

La tabla de porcentajes de jóvenes en cada una de ellas según sexo y zona residencial está en el Cuadro II.II.

Cuadro II.II: ITINERARIOS DE INSERCIÓN: ANALISIS COMPARATIVO
POR ZONAS DE RESIDENCIA

	<i>Zona obrera</i>		<i>Zona urbana</i>	
	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>	<i>Varón</i>	<i>Mujer</i>
Línea académica (1)	33,0	35,0	70,0	64,3
Línea FP2 (2)	16,0	19,3	11,5	15,5
Línea FP1 (3 y 4)	37,5	31,3	18,4	20,0
Línea fracaso escolar (5)	13,5	8,5	-	-
Total	100	100	100	100

Fuente: Casal, Masjuan y Planas

Las conclusiones del estudio señalado son esclarecedoras para nuestro tema:

- Hay una larga permanencia en el sistema escolar caracterizada por ser desigual, en función de la clase social y no del sexo ni de los resultados escolares. De todas formas la gran diferencia es la de aquellos alumnos que abandonan el sistema escolar con carencia de logros y demasiado pronto respecto al resto.
- Hay una intersección muy amplia entre estudio y trabajo. Los jóvenes se buscan la vida y el "trabajo".
- El trabajo precario es el "empleo dominante".

- Existe una segmentación del empleo según sexo.
- Existe un tránsito muy desigual de la escuela a la vida activa en función de muchos aspectos diversos.

Sobre ellas seguiremos reflexionando ahora y en el Capítulo Tercero.

Evidentemente el grupo de más riesgo, y que ha estado en crecimiento, ha sido el de los jóvenes sin cualificación que ni estudia ni trabaja (Itinerario 5).

Este grupo procede de las clases sociales más bajas en su mayoría:

"pone de manifiesto el círculo vicioso de la reproducción social del tipo de trabajo, por medio del cual el trabajo que realizan los jóvenes tiene poco de fenómeno aleatorio y mucho de condicionamiento social, de tal manera que, cuanto más baja sea la categoría profesional del padre más probable es que el joven desarrolle un trabajo no cualificado" (García Ferrando, 1984, 23-25).

La inserción en el mundo del trabajo es sobre todo un proceso de búsqueda y de actividades transitorias desde la ocupación ocasional en economía sumergida a trabajos eventuales. Es una búsqueda de trabajo cada vez más larga y que una vez encontrado dura menos que lo invertido en buscarlo.

Como señala Sanchís (1991) existe un desajuste entre la oferta y demanda de trabajo, no sólo en número, sino también, en calidad. Aunque hay multitud de análisis que quieren cargar sobre los jóvenes la "culpabilidad" del paro, la realidad es que la causa más objetiva es la escasez de empleos (OCDE, 1984, 11), igual que para el paro adulto. Pero en el caso de los jóvenes influyen algunas otras causas.

Por una parte la existencia de mercados internos que valoran no adecuada la contratación de jóvenes inestables para puestos cualificados. Por otra, el tipo de empleos que se ofrecen a los jóvenes son de tipo secundario, informal, no cualificado y donde lo que ofrecen los jóvenes coincide con lo que requieren los empleadores: cobrar poco y no crear problemas.

Hasta tal punto que sólo se oferta mercado secundario como única posibilidad de trabajo. Detrás de esta actitud de los empleadores Piore (1983, 27) señala que la causa es el aumento de la incertidumbre ante la coyuntura socio-económica global desde el 1968 hasta hoy.

Esta opción estratégica está causando una consolidación de lo que algunos autores denominan "*mercado de trabajo juvenil*" al margen de los requerimientos legales y sindicales, y muy desarrollado en la economía sumergida.

No es que los empleadores quieran discriminar a los jóvenes como opción, sino que para competir en el mercado internacional necesitan "*la particular utilización que hacen las empresas de este tipo de mano de obra, explotando las oportunidades de flexibilidad que les ofrece*" (Gallaud; Sanchís, 1991, 65).

Este mercado juvenil se define como inestable. Creando un paro de inserción y un paro de circulación. En definitiva como reconoce la OCDE:

"mientras los empleos de este tipo formen parte integrante de las estructuras de los mercados de trabajo de los países miembros, es absolutamente necesario que ciertos individuos se encuentren en la parte inferior de la escala del empleo" (OCDE; Sanchís, 1991, 66).

Algunos han pretendido salir al paso de esta situación señalando que el coste salarial del joven respecto al adulto no compensa. De hecho los jóvenes sufren importantes diferencias salariales, pero los estudios realizados no indican que el hecho de reducir los salarios para los jóvenes sea una buena terapia contra el paro juvenil, (OCDE, 1984, 17).

Tampoco es cierto que el joven sea menos productivo, esta idea es más bien fruto de un prejuicio social.

Las medidas de inserción articuladas a través de los contratos de empleo-formación, prácticas de empresa, etc.; benefician sobre todo a las pequeñas empresas, como un mecanismo indirecto de abaratar costes, ya que de hecho son vías de acceso a empleos no cualificados. Son una vía que abarata los costes de la selección de personal en las pequeñas empresas. Evidentemente del personal no cualificado, ya que para seleccionar al cualificado recurren a otros mecanismos. A estas empresas les gustaría controlar no sólo estos medios sino el mismo proceso de aprendizaje para alargarlo y para controlar no tanto las habilidades profesionales cuanto las actitudes ante el trabajo. No es pues de extrañar que en el Estado Español se pretenda abordar el problema del paro de los jóvenes descualificados resucitando el sistema del aprendizaje.

Detrás de esta exclusión del joven al mercado secundario estaría actuando una posición de inferioridad de la fuerza de trabajo juvenil (Frey, 1980, 22). Los jóvenes están menos protegidos por los convenios colectivos, las leyes, las prácticas sindicales.

Aún cuando en el Estado Español los sindicatos promovieron una Huelga General para oponerse a un plan de empleo juvenil que contemplaba legalizar las prácticas señaladas y darles validez consolidando un mercado juvenil específico y legal; estos mismos sindicatos han sido incapaces de articular y defender una política coherente de inserción juvenil. Quizás porque escapa a sus posibilidades reales, ya que han consolidado un sistema de relaciones laborales que es disfuncional para el contexto de crisis actual y cuyas principales víctimas son los jóvenes.

Esta situación se hace día a día más insostenible y requiere una mayor flexibilidad laboral e inventar nuevas fórmulas para posibilitar la inserción laboral de los jóvenes.

Evidentemente la simple desregulación del empleo no resuelve la crisis del sistema, ni de hecho ha incrementado el empleo juvenil.

Garonna (1985) plantea incluso la conveniencia de admitir temporalmente un dualismo social controlado y contratado para dar cabida a contrataciones a tiempo parcial y otras medidas que favorezcan la inserción de los jóvenes (es la opción de los EEUU); evidentemente medidas negociadas con los trabajadores-sindicatos.

De todas formas los sindicatos no lo tienen fácil pues tienen que defender simultáneamente intereses inmediatos contrapuestos o de difícil armonización (trabajadores, parados, jóvenes, mujeres, jubilados, ...).

Esta precarización y descualificación del empleo disponible para los jóvenes tiene efectos distintos sobre los propios jóvenes dependiendo de su *"capacidad escolar y social"*.

Puede ser vivido como un duro comienzo para transitar a otro porvenir profesional; o, en el caso de los más desfavorecidos, convertirse en su futuro más cierto. Sus primeras experiencias en el trabajo, cursos de formación, prácticas, contratos temporales, ..., están marcadas por la inseguridad y el paro.

Están permanentemente en un proceso descualificador. Es más, no son sólo los jóvenes desfavorecidos los que permanecen en ese lugar social de empleo precario, sino que acompañan a todos los marginados y excluidos sociales.

"Michon ha propuesto una explicación global basada sobre la marginalidad de los jóvenes, que se manifiesta, no sólo en el paro, sino, también en el trabajo. En efecto, la abundancia de mano de obra juvenil permite un ajuste casi instantáneo a las necesidades de la actividad económica. Los despidos dan la posibilidad a los empresarios de elegir a los trabajadores más eficientes y de ponerlos en los puestos en que rinden más. El trabajo y el paro de los jóvenes están pues en función de un sistema económico fundado sobre el beneficio y en los derechos de la propiedad" (Lutte, 1991, 191).

2.3.2. VALORES Y ACTITUDES DE LOS JÓVENES ANTE EL TRABAJO.

Es precisamente la organización social del trabajo la que ha creado la generalización de la adolescencia-juventud en las sociedades occidentales y su prolongación indefinida.

El trabajo es muy importante en la vida de las personas ya que entre otras cosas se le dedica un gran número de horas. Sobre todo es el que determina el estatuto socio-económico, la clase social y en definitiva las posibilidades de vivir y desarrollarse. Estructura además el tiempo de cada día y une a la realidad.

Pero junto a esto es fuente de alineación, hastío, estrés, y muchos problemas psíquicos y físicos.

Los motivos que llevan al trabajo, aparte de la subsistencia, son, en el adolescente, el deseo de independencia, salir de la marginación, formarse una identidad en el mundo de los adultos.

Las actitudes y valores ante el trabajo se forjan en la familia, y en la escuela. La "*capacidad*" de someterse, de soportar realizar tareas no deseadas, de concentrarse; son hábitos necesarios para poder ser admitidos en el mundo del trabajo.

La mayoría de los jóvenes que realizan trabajos no cualificados o semicualificados se ven obligados a trabajar por motivos de pura subsistencia. Como carecen de formación profesional y de títulos académicos se ven obligados a aceptar los trabajos mal remunerados, muy degradantes y sin perspec-

tiva de cualificación. Son muy conscientes de esta realidad pero la "asumen" situándola en un contexto en el que, al mismo tiempo, el trabajo les permite: ser alguien, ser independientes de la familia, dinero para consumir los mismos productos que el resto de los jóvenes en sus diversiones, encontrar "colegas".

De todas formas se perciben distintos que los otros jóvenes, sobre todo, que los estudiantes.

"Es una diversidad que nace sobre todo de la importancia del trabajo en el proceso de formación de la identidad personal, los tiempos de trabajo que miden el ciclo de la vida, los ritmos de trabajo que regulan los ritmos del tiempo diario, las fatigas del trabajo que condicionan las aspiraciones y los intereses" (Lutte, 1991, 185).

De alguna manera viven al margen, se limitan al presente inmediato, aceptan lo que les ocurre sin poder concebirlo diferente, sufren un malestar indefinido que controlan gracias al consumo.

Su condición "es la ilustración ejemplar del funcionamiento de los mecanismos de la reproducción social, y en este caso de un ciclo perverso de privación. El trabajo precoz, de bajo nivel de cualificación, acaba por debilitar inexorablemente sus recursos físicos y psíquicos, y esto lleva consigo una privación drástica de los intereses.

El tiempo del trabajo domina su vida cotidiana y no pueden invertir el tiempo libre en actividades de formación o conocimiento porque han de consumirlo totalmente en la reproducción de la fuerza del trabajo. La única actividad que absorbe la mayor parte del tiempo libre es la elección de una pareja con vistas a formarse lo más pronto posible una nueva familia. El horizonte temporal en el que se inscribe este proyecto queda limitado a dicho acontecimiento.

De ello resulta una formación de la identidad muy condicionada por los particularismos familiares, que tiene como consecuencia una privación social, es decir una escasa integración en la colectividad más amplia, una dificultad en reconocerse como miembros de la sociedad. El grupo de los compañeros refuerza esta socialización particularista en un segmento de la sociedad. Se trata por otra parte de un grupo inestable, cuya finalidad principal, que es encontrar novia, lleva en sí misma el germen de su disolución cuando llega al matrimonio.

La realidad social, más allá del medio familiar y local, para ellos es incognoscible y frecuentemente le atribuyen un sentido recurriendo a los lugares comunes. Se trata de una privación cultural, no sólo porque han adquirido pocos conocimientos por haber interrumpido precozmente el ciclo escolar, sino, sobre todo, porque han adquirido una "ideología endeble", sin mucho contenido ni instrumentos críticos, que paraliza cualquier acción colectiva porque se caracteriza, por una especie de "fatalidad de la derrota" (Giuliano, 1984, 185-186).

Bastantes autores han señalado en la década de los 80 que el trabajo estaba perdiendo su centralidad en la existencia humana. Que especialmente los jóvenes preferían realizarse en su autonomía y en su personalidad en el

tiempo de ocio y en las relaciones interpersonales, y abandonaban la ética del trabajo. Pero la realidad es bastante más compleja.

Achacar a los jóvenes de forma general e indiscriminada este cambio de valores y de actitudes ante el trabajo ha servido de coartada explicativa para justificar el aumento del paro juvenil. Serían las elevadas exigencias de unos jóvenes más formados, su rechazo de la disciplina laboral y su escasa motivación hacia el trabajo lo que los excluye del empleo.

Que los jóvenes rechazan el trabajo es esencialmente falso, así lo demuestran los estudios realizados; a lo más el trabajo (el trabajo disponible para los jóvenes ya descritos más arriba) ha dejado de ser considerado el aspecto central de la existencia para los jóvenes, y ha adquirido un mayor sentido instrumental o de medio para otras cosas.

Pero incluso esta afirmación es dudoso que pueda ser aplicada a todos los jóvenes, como veremos más adelante.

Ante el trabajo parece que los jóvenes han asumido no la ideología formulada explícitamente por los adultos, sino la implícita: nadie o casi nadie trabaja a gusto. El trabajo es vivenciado más frecuentemente como una obligación que como una "satisfacción".

Esto no es nuevo, ya que desde siempre los trabajos alienantes han exigido una actitud instrumental ante ellos. Si ahora a los jóvenes sólo se les ofrecen trabajos descualificados y alienantes no es de extrañar que crezca esta filosofía de instrumentalidad del trabajo, que sólo decayó durante los años dorados de la expansión keynesiana y de la quimera de la realización humana mediante la cualificación profesional y la realización del trabajo bien hecho, pero del que se apropiaba el capital.

"En definitiva, cuando el trabajo deja de ser una profesión para convertirse en un puesto y deja de ser un deber para convertirse en un derecho, ya no se puede seguir ocultando su naturaleza intrínseca de necesidad social". Y si el trabajo es una necesidad, la denuncia de la desafección (que ha existido siempre y se ha expresado como alergia a la explotación) se toma claramente moralizante. La novedad, que no afecta sólo a los jóvenes sino a todo aquel que deba trabajar para vivir, reside probablemente en el desarrollo de una actitud racional frente al trabajo similar a la que se ha producido respecto al ejercicio del derecho al voto. "La extensión de los derechos de ciudadanía introduce en el cuerpo mismo del trabajo (...) una especie de instancia de libertad, incluso normativamente fundada, que puede traducirse en

comportamientos quizás diversos, pero casi todos orientados hacia el desencanto" (Romagnoli, 1984, 88).

El famoso informe Schwartz sobre la inserción social de los jóvenes (Schwartz, 1984) ya señalaba que los jóvenes no rechazan el trabajo, sólo lo desmitifican explícitamente. Cuestionan el trabajo que se les ofrece y aspiran a un trabajo con sentido; pero eso no les lleva a no *"conformarse con lo que les sale, con tal de encontrar algo"* (Moncada, 1977, 12).

Este rechazo *"matizado"* del trabajo quizás tenga más que ver con las contradicciones internas del sistema capitalista que requiere al tiempo consumidores desaforados y trabajadores ejemplares (Bell, 1977, 112). En el caso de los jóvenes además ocurre que acceden demasiado pronto al consumo y demasiado tarde a la producción. Además la escuela desanima al trabajo manual y genera expectativas ideales de tipo de trabajos (autónomos, realizadores de la propia personalidad e inventiva, ...), incluso en los jóvenes menos cualificados, que carecen de caminos para insertarse adecuadamente en el empleo al haber desaparecido la tradicional institución del aprendizaje.

Rechazar el valor del trabajo alienador en un contexto de consumo y de ausencia de empleos puede ser un mecanismo de salud psicológica.

En la actitud ante el trabajo podríamos hablar de cuatro categorías de jóvenes, (Lutte, 1991, 187):

- Aquellos para los que el trabajo es el valor central de su existencia.

Están por una parte los excluidos del mercado de trabajo y de la sociedad, a los que la falta de trabajo les refuerza su exclusión. Son los que desean trabajar en lo que sea.

"Es particularmente grave la situación de estos individuos ya que a su breve preparación y cualificación laboral que les impide encontrar trabajo estable, se añade su situación familiar en donde el "valor trabajo" lo es todo" (Ayerdi-Taberna, 1991, 93).

Por otra están aquellos que han interiorizado el valor del trabajo y buscan una ocupación acorde a su cualificación.

- Aquellos para los que el trabajo es un valor importante entre otros.

Asumen el trabajo como una actividad en la que poder realizarse, pero no la única. Quizás es la más extendida y puede coincidir en gran medida con una tendencia a una valoración instrumental del trabajo.

- Aquellos que lo consideran un mal inevitable al no poder integrarse socialmente desde el tipo de trabajo marginal que realizan, o desde la imposibilidad de encontrar un trabajo acorde con la cualificación, o incluso desde ver bloqueadas sus posibilidades de futuro.

Tratan de estructurar su identidad al margen del trabajo, adaptándose a la evolución de la sociedad hacia una dualización estructural del mercado de trabajo.

- Por último, minoría, los que rechazan el trabajo y buscan su identidad en la desviación y marginalidad social.

En definitiva, los jóvenes buscan en el trabajo lo que perciben que puede darles, sólo aquello que perciben que puede darles. Los jóvenes, en el fondo, distinguen "trabajo" y "empleo". Desearían un trabajo en el que trabajar por algo más que por dinero; pero asumen un empleo del que no hacen el centro de su vida, como medio de subsistencia.

Contra todos los pronósticos de los adultos, los jóvenes se comportan como muy realistas.

"Los jóvenes españoles no rechazan el trabajo, ni se encuentran mayoritariamente desanimados en su búsqueda; como tampoco sus deseos de encontrar trabajo se hacen tan obsesivos que nieguen una realidad, bastante negra" (Callejo, 1987, 98).

Como señala Montoro:

"No nos encontramos, pues, ante unas generaciones que rehuyan el trabajo ni la intensidad del mismo" (Montoro, 1985, 166).

Esta concepción más utilitarista del trabajo encaja en una cosmovisión ética más post-industrial en la línea de lo que reflexionaremos en el Capítulo Cuarto.

De todas formas *"sería conveniente pasar del examen de los actores al análisis de la situación y del sistema económico; reconocer que sólo hay que buscar una explicación secundaria e incluso marginal a la conducta de los jóvenes que apenas tendría una relación remota con la explicación de un desempleo que afecta más a los jóvenes que a los demás, pero que ante todo tiene causas económicas generales"* (Touraine, 1988, 12). Pero este análisis ya lo realizamos en el Capítulo Primero.

2.3.3. ALGUNAS VIVENCIAS Y CONSECUENCIAS DEL PARO EN LOS JÓVENES.

A nadie se le escapa que la vivencia del paro es diversa dependiendo de múltiples factores.

En primer lugar, el paro parece más llevadero en el contexto de una sociedad de bienestar como la nuestra, aunque se cuestione, que en la sociedad de 1930, (anterior crisis estructural).

En segundo lugar, el paro es más difícil de soportar cuando se alarga, no estaba previsto y se lleva en soledad. Genera un itinerario de vivencias diversas en cada joven, pero que según Ferraroti (Lutte, 1991, 192) podría consistir básicamente en tres fases: en la primera el joven se autoculpabiliza; en la segunda considera que la culpa es de la sociedad que es injusta, por lo que se rebela contra las instituciones y la sociedad; en la tercera se repliega sobre sí mismo.

El paro no se vivencia de la misma forma por los jóvenes de todos los medios sociales; su vivencia, como ya hemos señalado en otro lugar, está muy ligada a los valores y actitudes de su clase y su familia. Puede vivir vergüenza, culpabilidad, sentirse acosado por su familia. En este contexto los amigos, que le aceptan por lo que es y no por lo que hace, disminuyen los efectos negativos del paro sobre su proceso de personalización.

Los propios valores y el proyecto de vida, de cada joven, también, influyen de forma determinante. Si bien el paro tiende a generar actitudes depresivas, el ocupar el tiempo en actividades alternativas disminuye sus efectos. Por último, un factor que influye en los recursos para afrontar el paro es el grado de instrucción.

Las consecuencias del paro son ciertamente muy negativas. Su influencia se hace sentir en la salud psíquica y física, en el uso del tiempo, en los proyectos de futuro que configuran la identidad, en las relaciones interpersonales.

Estas negatividades no proceden tanto de la falta de empleo en sí, sino, en la ausencia de vías para lograr las ventajas que van unidas a él en nuestra cultura (dinero, relaciones, identidad, tiempo ocupado, ...).

El paro redefine, obliga a una redefinición de la propia identidad, en un sentido de devaluación y de negatividad de sí mismo, sentimientos de culpabilidad, de autodesprecio.

No tener trabajo o perderlo va unido a trastornos emotivos (depresión, estrés, inestabilidad, ansiedad, tristeza, desesperación, ...), a pérdida del propio control y de autonomía.

Problemas de salud, psiquiátricos, de abuso de drogas, de delincuencia, tienen su origen de fondo en el paro juvenil.

En definitiva el paro prolongado levanta un muro ante los proyectos de futuro; hasta tal punto que podemos hablar de la generación joven actual, especialmente la más desfavorecida, como *"la generación sin futuro"* (Lutte, 1991, 195).

Nuestra sociedad está generando *"nuevos pobres"*. Los jóvenes no tienen nada y, para muchos, no son nada. Willis describe a los jóvenes parados como ciudadanos empobrecidos. Tienen una reducida movilidad geográfica, están excluidos del ocio-consumo aunque disponen de mucho tiempo libre, viven aislados en sus hogares con poco intercambio interpersonal. En definitiva, viven en una condición social caracterizada por:

"La alineación, la depresión y el pesimismo con respecto al futuro; desconfianza frente al Estado, al cual se le contempla como una instancia de control y regulación, más que como una instancia de ayuda y apoyo; pobreza cultural y exclusión de una sociedad trabajadora cada vez más consumista; relativo aislamiento social en el hogar y en el barrio; indecisión, sentimientos de culpabilidad y falta de uso de los bienes públicos de los que dispone la comunidad; planes de matrimonio pospuestos o abandonados; sospecha de que los demás pueden acusarles de ser ellos mismos los responsables de su situación; creciente importancia subjetiva de la ética del trabajo" (Willis, 1986. 163).

Los que buscan su primer empleo sienten que la sociedad los rechaza y pierden la confianza en su propia valía, interiorizando una desvaloración de sí mismos y de sus capacidades que bloquea la búsqueda de identidad y de integración social, y la reorienta hacia la marginalidad y la autoexclusión.

¿Qué hace la escuela en este contexto?. Intentar responder a esta pregunta es el objetivo que pretendemos en el apartado 3º y último de este Segundo Capítulo.

3. EL FRACASO ESCOLAR.

Cuando en 1988 se publicó desde el Servicio de Educación Compensatoria un informe de divulgación para el País Vasco sobre los programas de Transición Europeos, señalábamos al final de la reflexión sobre la situación de los jóvenes del País Vasco que uno de los ámbitos de actuación urgente y preferente era *"la reducción del fracaso y el abandono escolar"*.

"Dentro de este ámbito hay que hacer una adecuada distinción de niveles."

a) *Un plano del fracaso escolar es lo que podemos denominar como "fracaso académico". El "fracaso académico" se da en aquellos jóvenes que no llegan al "nivel exigido". Este concepto de nivel puede tener, al mismo tiempo diversas acepciones:*

- * Nivel que pide el programa oficial para la certificación.*
- * Nivel medio de la población, exigido para considerar que no hay un fracaso.*
- * Nivel al que puede aspirar un sujeto determinado.*

b) *El fracaso del sistema (real o aparente) en cifras macro-sociales.*

c) *El fracaso personal de los sujetos que en su proceso de socialización (primer objetivo de la escuela democrática) interiorizan un autoconcepto muy negativo.*

d) *El fracaso de determinados colectivos que por condiciones socio-económicas y de marginalidad, no pueden acceder al "nivel" por los procesos normalizados de la escuela.*

Es evidente que cada uno de los planos tiene un tratamiento propio y una propuesta de soluciones específica" (Gobierno Vasco, 1988).

Al abordar aquí el fracaso escolar queremos detenemos a analizar cada uno de los niveles o planos del mismo. Doise (1978; Perret-Clermont, 1979, 5), plantea también cuatro niveles de análisis:

- a.- El estudio psicológico enfocado sobre el individuo.
- b.- Las relaciones interindividuales dentro de la escuela.

c.- Las relaciones intergrupos dentro de la escuela.

d.- El medio o contexto social de la escuela.

Pero aquí nos limitaremos a abordar en primer lugar las funciones del subsistema educativo en el contexto de la sociedad occidental actual (d). En segundo lugar abordaremos los mecanismos internos a la escuela que contribuyen al fracaso de determinados colectivos e individuos (b-c). En último lugar señalaremos algunos elementos de la vivencia del fracaso en los propios jóvenes (a). Es evidente que el llamado "*fracaso académico*" es la señal que expresa u oculta estos tres niveles de fracaso.

3.1. LAS FUNCIONES ESTRUCTURALES DE LA ESCUELA.

La escuela en la sociedad capitalista democrática se ha convertido en escuela de masas porque durante la etapa de crecimiento económico (1.948-1.968) ha resultado funcional tanto a la acumulación capitalista fruto de la expansión económica keynesiana, como a la legitimación social de la democracia a través de la llamada "*igualdad de oportunidades*".

En la coyuntura actual la escuela sigue siendo escuela de masas y se amplía su cobertura (prolongación de la escolaridad obligatoria, masiva afluencia a la escuela post-obligatoria, ...), pero a nadie se le escapa la percepción de que se hace no tanto por su "*utilidad*" al actual proceso de acumulación internacional de capital, cuanto por la necesidad de mantener la legitimidad. Así se la utiliza como alternativa al paro, aún cuando ya es evidente que no garantiza la igualdad de oportunidades, sino que reproduce las desigualdades de origen. De esta forma es más una institución de control social de los jóvenes reducidos a consumidores pasivos, sumisos y disciplinados, que oportunidad para "*aprender a ser*" (Faure, 1972).

Pero analicemos con algún detenimiento distintos aspectos y ángulos del problema planteado.

La escuela trata de cumplir dentro del sistema social tres grandes funciones (Page, 1977, 24) que responden a los requerimientos de los tres subsistemas centrales en los que hemos articulado la realidad social en el Capítulo Primero: el tecno-económico, el socio-político y el cultural-ideológico.

Para el tecno-económico la finalidad de la escuela es adaptar la formación, permanentemente, a las necesidades de la economía y a su lógica de acumulación. Para el socio-político la finalidad es integrar en el orden social democrático legitimándolo. Para el cultural-ideológico se trata de motivar para aprender y salvaguardar la herencia cultural, fundamentalmente articulada en "valores".

Es adecuado esperar que cuando el equilibrio inestable y conflictual entre los tres subsistemas se resquebraja de forma manifiesta e incontrolable como hemos descrito en el Capítulo Primero, la escuela entra en crisis, y es objeto de "críticas" desde todos los ámbitos y en todas sus funciones.

Ya a finales de los 60 empezaba a constatarse que se daba un desajuste entre lo esperado y lo conseguido con la masificación escolar. Así, Combs (1968, 239-243) al recapitular los factores causantes de la "*crisis mundial de la educación*" señalaba los siguientes:

- El aumento de los alumnos por la presión demográfica que desborda las previsiones.
- La escasez de recursos destinados a la educación y el aumento constante de los costes de la misma por alumno.
- La inadaptación de los resultados, tanto para el mercado como para los individuos.
- La ineficacia e ineficiencia de los métodos y la organización escolar.

Macluhan en su "*aldea global*" (1.968) ponía su acento particular al señalar que la escuela no era el único canal de educación, y que incluso la mayor parte de los aprendizajes significativos para la persona se dan fuera de ella, a través de los llamados "*medios de comunicación de masas*".

No es extraño que el mismo Combs postule, además de la innovación y la financiación del sistema escolar, el desarrollo de la formación informal (Combs, 1968, 243-259).

Faure a instancias de la UNESCO (1.972) elabora el informe "*Aprender a Ser*", y tras señalar las agudas problemáticas afirma que su único camino de evolución es sustraerse a los criterios de las instancias económicas, políticas e incluso culturales y optar por una "*educación permanente*" en el marco de una

"ciudad educativa", cuyo objeto sea "*permitir al hombre ser el mismo*" (Faure, 1972, 38-42).

Es precisamente el permitir al hombre serlo y criticar la manipulación del conocimiento por la escuela como institución al servicio del orden (desorden) establecido, lo que lleva al grupo reunido en torno al CIDOC (Centro Internacional de Documentación. Cuernavaca. México) a propugnar la "*desescolarización*". Goodman (1970), Illich (1970) y Reimer (1970) son los autores más conocidos de esta corriente crítica cuyos postulados centrales señalan la incapacidad de la escuela para promover la auténtica educación; ya que la escuela supone un despilfarro de recursos, fomenta la desigualdad y enseña fundamentalmente a depender, consumir, competir y vivir como clientela de una sociedad "*escolarizada*" (burocratizada). Su alternativa pretende desburocratizar y liberar la educación del sistema escolar.

Desde una perspectiva marxista, especialmente estructuralista siguiendo a Althusser (1970), Baudelot y Establet (1976), Bourdieu-Passeron (1970), Bowles y Gintis (1976), Lerena (1976, 1983) y Fernández Enguita (1985, 1987, 1990), analizan las funciones que cumple la escuela en sus prácticas reales más que en sus discursos ideológicos de justificación. De esta forma destacan sus funciones reproductoras y funcionales a los requerimientos del subsistema económico en la sociedad capitalista.

Ya que la ideología surge como expresión u ocultación de la realidad; y puesto que esta son sobre todo relaciones sociales, las instituciones que crean y difunden la ideología deben ser analizadas como relaciones sociales. La escuela, como institución de reproducción ideológica, debe ser analizada más en su "*cómo enseña*" que en su "*qué enseña*"; ya que aquél es su contenido real y este su ocultamiento.

Todas estas críticas suponen el descubrir de forma descamada los límites funcionales-disfuncionales de las escuelas para el sistema social y su articulación.

3.1.1. LA FUNCIONALIDAD ECONÓMICA DE LA ESCUELA.

3.1.1.1. Educación y trabajo: escuela y empleo.

Que la escuela es de hecho prioritariamente funcional al subsistema económico-tecnológico, no debería ser motivo de desgarramiento hipócrita de las conciencias, sino asunción de las prioridades materiales en la construcción objetiva de la realidad humana. Lo problemático es su unilateralidad.

Como bien analiza Fernández Enguita en su libro *"La cara oculta de la escuela"*, la escuela ya a finales del siglo XVIII asume la necesidad de preparar, no tanto en el terreno cognitivo y de contenidos sino sobre todo en el de "actitudes" y "hábitos", a las clases populares para los requerimientos de la incipiente industrialización.

"El instrumento idóneo era la escuela. No es que las escuelas se crearan necesariamente con este propósito, ni que ya no pudieran o fueran a dejar de cumplir otras funciones: sencillamente estaban ahí y podía sacarse buen partido de ellas. En 1.772, Willian Powell ya había visto la educación como medio de adquirir o instalar el "hábito de la laboriosidad", y el reverendo Willian Turner, en 1.786, alababa las escuelas dominicales de Raikes como "un espectáculo de orden y regularidad" y citaba a un fabricante de Gloucester afirmando que los niños que asistían a las escuelas se volvían "más tratables y obedientes y menos pendencieros y vengativos".

El acento se desplazó entonces de la educación religiosa y, en general, del adoctrinamiento ideológico a la disciplina material, a la organización de la experiencia escolar de modo que generara en los jóvenes los hábitos, las formas de comportamiento, las disposiciones y los rasgos de carácter más adecuados para la industria". (Fernández Enguita, 1990, 127).

Es por ello que recomienda una revisión de la historia de la pedagogía y de la escuela para, sin dejarse llevar por las formulaciones ideológicas articuladas en los discursos, analizar las prácticas y constatar la auténtica función social de la escuela en su proceso histórico occidental.

Esperamos que a la altura de la reflexión se perciba que, como se explicita en el título que encabeza este subapartado, se ha ido produciendo una reducción (a modo de bonsai) del concepto de educación al de escuela, y del de trabajo a empleo.

No es que la función prioritaria de la educación sea ser funcional al subsistema tecno-económico; sino que por efecto de la reducción de la modernidad de lo real a lo racional, de lo racional a lo eficiente, y de lo eficiente

al máximo rendimiento; la educación se reduce a escuela, la escuela a normas (normalización), y las normas a pura disciplina. (Foucault, 1976).

Esta reducción es paralela a la operada en el proceso industrial, en el que el trabajo se reduce a empleo alineado en aras del máximo rendimiento para el capital y su lógica de acumulación.

Esta disciplina de los cuerpos que se extiende a todas las instituciones de masas burocratizadas que configuran los cuerpos sociales (Corporaciones, Administraciones, ...) pretende constituirse en *"tecnología del cuerpo cuya finalidad es el control de la interioridad y la instauración de un poder"* (Chamboredon, 1983, 87) desde fuera, pero asumido desde dentro. El intento no es tanto el favorecer el auto-control o auto-dominio personal en función de unos valores asumidos libremente sino *"la reproducción de la fuerza de trabajo popular por medio de prácticas que si bien afectan al deseo, al cuerpo, a la sexualidad o al espíritu, lo hacen en primer lugar y siempre sobre el fondo de la lucha de clases"* (Charlot-Figeat; Fernández Enguita, 1990, 159), es decir, sobre el fondo de las relaciones sociales.

Es claro por otra parte, que no podía ser de otra manera, pues como señala Vygotsky la vida mental hay que situarla en el agregado de las relaciones sociales internalizadas. Consiste en *"internalizar el conocimiento externo y convertirlo en herramienta para el control consciente"* (Wertsch, 1988). El acto social es precondition de la conciencia individual. Pero no sólo el acto inmediato, sino el acto como expresión de formas configuradas históricamente de control de la actividad, (Bruner, 1981, 8). Esa configuración histórica opera sobre todo a través del lenguaje, pero también de ese otro lenguaje que constituyen los ritos, las reglas y las normas de las instituciones sociales.

De forma que Joel Sprig, refiriéndose en particular a la expansión y generalización de la escuela secundaria, es más categórico:

"el propósito de esta organización es producir lo que Wilhelm Reich ha llamado la "coraza caracterial", una serie de rasgos caracteriales tipificados por amor hacia, y deseo de autoridad, orden, seguridad, sumisión y burocracia, y un sentido compulsivo del deber" (Fernández Enguita, 1990, 161).

Es pues por la escuela, en sus prácticas disciplinadas, como se adquiere y ejerce la ideología dominante. No es pues extraña la conversión de

la escuela elitista en escuela de masas por los Estados democráticos capitalistas: es una necesidad.

El modo de hablar, escribir, pensar, relacionarse, etc., que se ejercita y aprende en la escuela configura el modo de hablar, escribir, pensar y relacionarse en el empleo, en la calle etc. *"Por lo tanto, puede realmente decirse de la escuela que es una preparación para la vida, pero no en el sentido habitual que los educadores dan a esa consigna"* (Jackson, 1968, 167), sino para una vida social alineada.

Bowles y Gintis ponen el acento fundamental de la conexión entre la escuela y empleo en las *"relaciones sociales materiales que acontecen en la escuela"*. *"La experiencia de la escolarización, y no meramente el contenido del aprendizaje formal, es central en este proceso"* (Bowles-Gintis, 1976, 125), en el que la escuela está al servicio de la producción y sus requerimientos, haciendo que las necesidades personales se configuren de acuerdo con estos. Hasta tal punto que la propia identidad de los jóvenes y su autoconcepto se configura desde la experiencia de éxito/fracaso escolar en la escuela; no sólo en el logro académico, sino en las relaciones sociales con los iguales y con los adultos, como podemos comprobar en el Capítulo Tercero.

Por otra parte, si los objetivos y fines escolares fueran sola y prioritariamente los que formula como *"educativos"* relacionados con el aprendizaje de *"contenidos"* cognoscitivos, hace tiempo que la escuela habría sido sustituida por otros medios más eficaces, e incluso más baratos.

Son pues, las relaciones sociales de la escuela las que resultan, han resultado hasta ahora, funcionales al sistema tecno-económico; mucho más que los aprendizajes científicos, técnicos o profesionales.

Intentando hacer un breve resumen de los contenidos de estas relaciones sociales en la escuela y en el empleo referidos por Fernández Enguita (1990), podríamos señalar los siguientes:

- a) Importancia del orden, la autoridad y la disciplina en un contexto de relación no voluntaria.

- b) Relaciones sociales impersonales y burocratizadas, donde la persona se reduce al rol y su juego.
- c) La alineación del trabajo escolar para poderlo adaptar al trabajo-empleo capitalista o burocrático. El producto de la escuela es el título y no tanto el aprendizaje; un título que sólo vale en el mercado (si vale). El proceso de la escuela (que, cuando, para que, etc., aprender) lo determinan otros. Tanto el método, el horario, etc.; vienen determinados y en función de conformar (formar con) a los individuos a los requisitos de un trabajo alineado en sus fines, procesos y medios en el sistema capitalista.
- d) Selección de los rasgos caracteriales que son reforzados y castigados. Como señala nuestro autor, analizando diversos estudios:

"la actitud de sumisión a la autoridad se mostró tan buen predictor del rendimiento como el test verbal y mucho más que el C.I." (Fernández Erguila, 1990, 210).

- e) Motivación mediante recompensas extrínsecas. No se aprende a trabajar sino en función de un título o un salario. De donde resulta una necesidad compulsiva de buscarse a sí mismo y la satisfacción de las propias necesidades en otro ámbito: el consumo. Un consumo que consume al consumidor.
- f) La competencia insolidaria. *"El éxito de otro es mi fracaso, y su fracaso mi éxito"* (Fernández Erguila, 1990, 220). Pero descubriendo que:

"el mito de la igualdad de oportunidades corresponde a la realidad de la desigualdad obligatoria, siendo así que las posibilidades de quedarse en el fondo son mucho mayores que las de llegar arriba⁶" (Reimer, 1970, 63).

El conocimiento nuevo sólo tiene un significado dentro de la perspectiva del anterior. Las escuelas defendieron alguna vez ese principio con tanto ímpetu que la palabra escolástico aún

⁶ Es significativa la nota del autor: "Otra de las alternativas que se ofrecen a la solidandad de la clase obrera es la idea de la oportunidad individual - de la escalera. Proporcionar dicha escalera se ha constituido en un servicio, en la industria, en la educación y en todas partes ... Sin embargo, la escalera es un símbolo perfecto de la idea burguesa de la sociedad, porque si bien ofrece la oportunidad de ascender, es un dispositivo que sólo se puede usar individualmente: cada cual sube por la escalera sólo. Mi opinión es que la versión escalonada es objetable en dos aspectos relacionados entre sí: primero, debilita el principio del mejoramiento común, que debe ser un valor absoluto; segundo, endulza el veneno de la jerarquía, particularmente al ofrecer la jerarquía del mérito como algo diferente, en su tipo, a la jerarquía del dinero o de la cuna". Raymond Williams, *Culture and Society, 1780-1950* (Hammondsworth, Middlesex: Penguin Books, Ltd., 1958), pp. 317/18.

significa oprobio en ciertos círculos. Las modernas escuelas han dado un giro completo. Aparentemente todo es significado, pero de hecho se reservan su cortesía para los casos relevantes. Habiéndose convertido en el portal de todas las delicias seculares, no se debieran asombrar de que los estudiantes echen la puerta abajo.

Podríamos decir sin temor a equivocarnos, que sí la integración económica keynesiana pudo convertirse en ideología social legitimadora fue gracias a la escuela y a su ideología de la igualdad de oportunidades. La democracia es compatible con el capitalismo en la medida en que los individuos justifican ideológicamente la desigualdad como consecuencia de las diferencias individuales descubiertas por la escuela e imputadas a la ley natural de la distribución desigual de las capacidades humanas. Si en un sistema democrático no puede justificarse las diferencias en razón de la riqueza externa, puesto que todos somos formalmente iguales; si parece poder justificarse que la libertad de cada uno con sus posibilidades naturales (capacidades) sea la explicación de las demás diferencias. No tiene nada de extraño en este contexto el proceso hacia la tecnocracia ya referida en el Capítulo Primero.

La primera alineación que realiza la escuela es la de aislar a los individuos de su clase social, a la persona de su comunidad (Mounier) con la justificación de realizar un proceso de socialización. Socialización sí, pero al servicio de los intereses del grupo social dominante y de su modelo de relaciones sociales. Esta socialización hace creer a los individuos que son propietarios de su saber, cuando en realidad es el capital el propietario del saber utilizando a los individuos como almacen-banco del mismo⁷. Esta utilización no se hace sin alterar el ser mismo de la persona, sin apropiarse al mismo tiempo de la conciencia: de sí, de los otros y del mundo.

g) División del trabajo. Especialmente división entre trabajo intelec-

⁷ Una reflexión profunda desde esta perspectiva es el libro de Ignacio Fernández de Castro "Sistema de Enseñanza y democracia" ya citado.

De todas formas, la alineación en la persona producida por esta escuela de enseñanza "bancaria" es profundamente analizada por P. Freire en todos sus libros. (1969) "La educación como práctica de la libertad". Tierra Nueva. Montevideo. (1971) "Extensión o comunicación" Tierra Nueva. Montevideo. Y otros, ...

tual digno y trabajo manual indigno. Pero ambos meros trabajos de ejecución, con renuncia a la creatividad.

- h) Sometimiento a una evaluación ajena que determina el valer de la persona, el valer y el valor desde los criterios de valor de uso y de cambio del mercado laboral y social capitalista.

Evaluación que clasifica por el rendimiento escolar. Otra forma de llamar en la escuela a la productividad (valor de uso por el capital de la fuerza de trabajo). En función de esta evaluación se reparten las recompensas, pero de forma desproporcionada, ya que se trata de potenciar la desigualdad de resultados que haga crecer en los individuos el afán de valer más.

- i) Selección y estratificación social basada en la propia auto-conciencia estratificada. La escuela elige a los mejores (ya elegidos por su clase de partida), pero justifica con su elección el rechazo de los peores (ya rechazados por su clase de partida). Y en esto, como en todo, las excepciones confirman y justifican la regla.

Pero no concluye ahí, *"la escuela consigue que cada cual se sienta único responsable de su suerte"* (Fernández Ergueta, 1990, 241), matando en su origen toda posible conciencia de *"clase social oprimida"*.

Es más, parece que los que tienen éxito, no lo atribuyen a sus capacidades o dones naturales, sino a su esfuerzo personal (Masjuan y Codina, 1991, 105). Quizás sólo ellos saben el esfuerzo que les ha costado el someterse para tener éxito. Quizás es esa capacidad de sumisión confirmada por el título escolar la que demanda el mercado de trabajo.

"Tener más títulos educativos no es una consecuencia de una mayor inteligencia, sino simplemente una recompensa por soportar más tiempo el poder que se padece en ella (la escuela)" (Feito, 1990, 292).

De la lectura de lo señalado hasta aquí parecería derivarse un ajuste, si no entre educación y trabajo, si entre sus bonsais escuela y empleo. Un breve momento de reflexión nos lleva a concluir que no es así. Entre escuela y empleo acontecen graves contradicciones. Unas derivadas de aspectos insuficientemente analizados en los expuesto hasta aquí sobre los modos de producción que operan en la sociedad democrática capitalista y sus

transformaciones actuales. Otras de las funciones contrapuestas que la escuela debe cumplir cara al subsistema socio-político democrático. Otras al rechazo que desde otros valores, pues estamos en una compleja sociedad multicultural y pluralista, tiene la escuela por parte de determinados colectivos.

3.1.1.2. La complejidad del subsistema tecno-económico y sus transformaciones actuales.

La realidad de la economía es más compleja que la simple definición de capitalista. En la sociedad de los actuales Estados Democráticos capitalistas conviven y compiten cuatro modos de producción: el capitalista (MPC), el mercantil (MPM), el burocrático (MPB) y el doméstico (MPD). (Fernández Enguita, 1987, 21-36). Cuyas características recogemos en el siguiente Cuadro II.III., recogido de Fernández Enguita (1987).

Cuadro II.III.- CARACTERISTICAS DE LOS MODOS DE PRODUCCION

	MPC	MPM	MPD	MPB
Produce valores de uso	si	si	si	si
Produce valores de cambio	si	si	no	no
i.e. produce para el mercado	si	si	no	no
Demanda solvente predomina sobre necesidades	si	si	no	no
Manipula las necesidades	si	no	no	si
Supone organización compleja	si	no	no	si
El trabajador controla el proceso	no	si	si	no
Produce trabajo excedente	si	no	no	si
Predominan bienes sobre servicios	si	si	no	no
Elevada composición técnica	si	no	no	si
Distribuye más de lo que produce	no	no	si	si
Interferencia otras esferas no económicas	no	no	si	si

Fuente: Fernández Enguita

La escuela en cuanto reflejo y reproducción de las relaciones sociales de producción se caracteriza por lo ya señalado en el apartado anterior en cuanto al MPC, también en cuanto a la ideología individualista del MPM (pequeña burguesía, clases medias profesionales (Lerena, 1976)). Pero al mismo tiempo se rige por pretendidos criterios igualitarios y de participación democrática propios del sector público (MPB). Es decir, *"puede decirse que la escuela reúne la ilusión meritocrática del modo de producción mercantil, las relaciones sociales en el proceso de trabajo características del modo de producción capitalista y los criterios distributivos pertenecientes al modo de*

producción burocrático".

Esta complejidad, en el momento actual se hace crítica por efecto de la crisis de crecimiento económico, la masificación del paro, etc. Y la escuela resulta disfuncional por generar más expectativas democráticas que las que ofrece el MPC, más necesidad de empleos asalariados que los que ofrece el mercado y la administración (MPB), y sustituir progresivamente en su avance a la familia (MPD), desanimando por otra parte la libre iniciativa (MPM).

Si en una época la escuela, siguiendo las teorías del capital humano, fue considerada una inversión productiva al pensarse que más educación incrementaba la productividad posterior en el trabajo; hoy, por efecto de la masificación de las escuelas y la reducción del empleo, sabemos que no es una relación lineal. Y que el mito de la escuela como vehículo de igualación social no es viable. Pero también que no parece "*razonable*" gastar más recursos públicos en escuela, desde el punto de vista de la productividad económica.

Pero al mismo tiempo tenemos la necesidad de buscar explicación al crecimiento de la demanda de más escolaridad (Sanchis, 1991, 119-120). Los individuos siguen demandando escuelas para acceder a mejores empleos: el título es condición necesaria aunque no suficiente. Los Estados tienen que hacer algo con los jóvenes parados y no pueden cuestionar su propia legitimidad reduciendo las inversiones en escolarización, sino que más bien la incrementan para compensar la deslegitimación del paro masivo. Este aumento tiene rentabilidades individuales para los mejores, pero muy poca rentabilidad social global. Es decir, "*el margen de maniobra de la política educativa contra el paro y la pobreza es muy limitado*", (Sanchis, 1991, 127) a lo más puede alterar la incidencia del paro sobre algún colectivo específico. En cambio para el individuo con capacidades, más escuela es una opción racional que le posibilita un empleo más cualificado y más estable.

Todo este cúmulo de contradicciones nos lleva a que la relación entre escuela y empleo no puede ser efecto de una adecuación de aquella a este, sino también de cambios profundos en el sistema económico. Una participación de los trabajadores en las decisiones y en la propiedad que llamaremos "*democracia económica*", en la línea de apostar por la "*sustantividad*

democrática" (Freire, 1990, 60) en el Capítulos Cuarto y Quinto.

Junto a todo lo descrito, la revolución tecnológica está generando un cambio en las cualificaciones laborales. Por una parte las nuevas tecnologías requieren mayor cualificación técnica en un porcentaje cada vez más reducido de empleos; pero al mismo tiempo, mayor porcentaje de empleos ofrece un trabajo cada vez más degradado (Sanchís, 1991, 138-145). Aunque sobre esto nos extendimos en el apartado sobre el paro masivo de este capítulo, quisiéramos ahora reiterar de nuevo, por su importancia, que estos procesos no son en modo alguno aleatorios y que en su articulación social suponen un conflicto de clases y de grupos que se salda con un discurso ideológico que justifica opciones políticas, y no por determinaciones tecnológicas y/o económicas. Son posibles otras salidas a la actual crisis que las que se están ejecutando. Como señala Sanchís:

"Lo que pone de manifiesto la investigación comparada es que la evolución de las cualificaciones no depende tanto de las características técnicas de los sistemas instalados cuanto de factores como la organización del trabajo, la política empresarial, la estructura de salarios o la disponibilidad de los trabajadores a aceptar determinados grados de hegemonía y discrecionalidad por parte de la empresa. Por tanto, la necesidad de profesionalidad es un dato técnico sólo en parte, ya que también tiene algo que ver con la dinámica del conflicto industrial.

Más allá de los principios universales de organización del trabajo en la empresa, la perspectiva comparada ha puesto de relieve como es posible utilizar trabajadores con cualificaciones diferentes para llevar a cabo las mismas funciones, como es posible diseñar puestos de trabajo muy distintos para fabricar un mismo producto con una tecnología dada y cómo la empresa tiene varias alternativas, y no un sólo camino rigidamente predefinido, a la hora de utilizar sus recursos humanos.

El mito de los imperativos tecnológicos han sido desenmascarados también por los documentados análisis de Noble, que ha sido profesor de historia de la tecnología en el Massachusetts Institut of Technology durante años. Estudioso de las relaciones entre Tecnología y Sociedad, su tesis fundamental es que no hay determinismo tecnológico, sino, decisiones humanas libremente adoptadas que llevan la tecnología por uno u otro camino con sus correspondientes repercusiones sobre la calidad del trabajo, decisiones que han sido tomadas tanto en función de criterios técnicos como sociales" (Sanchís, 1991, 155).

De esta misma opinión son Lewin y Rumberger cuando señalan:

"Las posibilidades que hay en relación con las nuevas tecnologías no solamente dependen de las características que tengan las tecnologías en sí mismas, sino también de como se incorporen de forma concreta a la organización del trabajo. La misma tecnología puede tener impactos muy diferentes en el empleo y en las exigencias de cualificación de los trabajadores, de acuerdo a las distintas estructuras organizativas del trabajo" (Lewin-Rumberger, 1987, 123).

Ante esta realidad nuevamente compleja, es evidente que la escuela tiene también su influencia en el futuro de la economía, ya que ésta depende de la preparación de los efectivos laborales provenientes de aquella. *"La educación no sólo responde a las necesidades del trabajo, sino también tiene el poder de transformarlas"* (Lewin-Rumbenger, 1987, 128). De aquí que el aumento de la escolarización y el gasto público en educación no es sólo una opción de política social del Estado Benefactor sino una opción de política económica.

La resolución de las contradicciones internas de las escuelas e internas de la sociedad no es algo ya determinado por la inercia de los acontecimientos, sino, que va a depender de la capacidad de los jóvenes de entender y actuar en este marco complejo sin desvincular los aspectos más técnicos de los más políticos o de sus repercusiones económicas y culturales. Se demanda una educación, por la que la escuela debe optar, que posibilite un *"pensar global y un actuar local"*, sin refugiarse en el localismo estrecho, ni perderse en la impotencia de la globalidad inabarcable.

Algo de esto puede estar ocurriendo cuando se habla de sobrecualificación de la fuerza de trabajo. Parece que el crecimiento económico ha propiciado un aumento de la enseñanza independiente de los requerimientos del sistema económico (Carabañas, 1987, 174-185). En este contexto, el ajuste entre demanda y oferta no responde a un sólo criterio, por ejemplo más escolarización; sino que se articulan varios: segmentación del mercado (ya señalada) por niveles educativos (Cachón Rodríguez, 1991, 111-135); urgencia por encontrar trabajo; y evitación por parte de las empresas de la sobreeducación. Contra lo señalado al reflexionar sobre la funcionalidad de la escuela al empleo, los empresarios ven una mayor educación como una incapacidad de adaptación a las necesidades y condiciones actuales de los empleos precarios y descualificados.

Esta constatación nos lleva a plantearnos las otras funcionalidades de la escuela que compiten con las del subsistema tecno-económico.

3.1.2. ESCUELA Y LEGITIMACIÓN: LA FUNCIONALIDAD SOCIO-POLÍTICA.

La escuela además de servir a las necesidades de la economía, está situada en la esfera de los servicios públicos que realiza el Estado. La escuela

realiza una legitimación simbólica del orden socio-político mediante la pretensión de la igualdad de oportunidades, la formalización de la participación democrática en su gestión; y el énfasis, en sus discursos legales y curriculares, en el desarrollo educativo integral de los alumnos, y no meramente técnico.

De esta forma, las pretensiones de la escuela desde esta funcionalidad entran en conflicto con las señaladas anteriormente referidas al empleo. Como señalan Carnoy y Levin:

"(...) La realización entre la educación y el trabajo es dialéctica - compuesta de una perpetua tensión entre dos dinámicas, los imperativos del capitalismo y los de la democracia en todas sus formas -. Como producto y factor conformador, a la vez, de la discordia social, la escuela está necesariamente atrapada en los grandes conflictos inherentes a la economía capitalista y un Estado capitalista y la base democrática del Estado capitalista liberal". (Fernández Enguita, 1987, 49).

Bowles y Gintis llegan a conclusiones semejantes según recoge este texto:

"La contradicción central de los sistemas educativos en las sociedades de capitalismo avanzado se deriva de dos aspectos de su localización en la totalidad social. Primero: forma generalmente un subsistema de la esfera del Estado y, por tanto, está directamente sujeta al principio de los derechos otorgados a la persona. Segundo: la educación desempeña un papel central en la reproducción de la estructura política del proceso de producción capitalista, que a su vez está legitimado en los términos de los derechos otorgados a la propiedad. Así pues, la educación está directamente involucrada en la articulación contradictoria de las esferas en el capitalismo avanzado, lo que se expresa en términos de la dicotomía propiedad/persona: la educación reproduce los derechos de la propiedad, mientras que está en sí misma organizada en los términos de los derechos de las personas" (Fernández Enguita, 1987, 50).

Pero la realidad es algo más compleja, ya que cada ámbito está sometido a sus propias contradicciones. Si las propias del ámbito tecno-económico ya las hemos señalado en el apartado anterior, ahora debemos centrarnos en las del ámbito socio-político.

El propio subsistema socio-político está sometido a fuertes contradicciones entre su pretendido discurso democrático liberal de igualdad y participación, y su realidad perversa (ya analizada en el Capítulo Primero) de burocratización, autoritarismo y representación.

La escuela asume esta contradicción interna y al interiorizarla la transforma en un conflicto interno propio, entre la participación de la comunidad (los padres y la comunidad local) y la autoridad de la administración pública (modelo

burocrático). Pero también entre la participación de los jóvenes en su propio proceso y la autoridad docente. Aquellos exigen el cumplimiento de los discursos participativos y democráticos que formulan las leyes, estos exigen la autonomía y las competencias de su cualificación profesional (a modo de profesionales liberales-catedráticos); y la relación entre ambos está sometida a los requerimientos contradictorios de la burocracia y de la economía.

La escuela, en cuanto burocratizada, tiende a determinar ella misma las necesidades que trata de satisfacer, y al mismo tiempo pretende responder a las necesidades de la economía y a las de las personas, a sus derechos. Al intentarlo asume las mismas perversiones del sistema democrático en la sociedad capitalista y que podríamos resumir en enseñar a delegar la responsabilidad, la iniciativa, la propia conciencia, etc.

Existe pues una contradicción esencial en la escuela que le impide realizar verdadera "educación", *"los objetivos proclamados por los textos legales y por los programas de estudio son incompatibles con los reglamentos administrativos"* (Coleman-Husen, 1985, 62-63).

Por otra parte tampoco puede, a un tiempo, conseguir instaurar la igualdad de los resultados y servir a la estratificación social y laboral. Por lo que su resultado sólo puede ser lo que es: éxito y fracaso. Éxito para unos y fracaso para otros.

En esta compleja realidad la que genera permanentemente la necesidad de fundamentar la legitimidad de la escuela, del gasto público en escolarización, y a través de él de la democracia; con reformas.

"Ocurrir y pasar para que nada pase y no ocurra nada. Para que no haya cambio son necesarios muchos cambios, y esto último es cosa que da mucho trabajo: algo tiene continuamente que estar ocurriendo y pasando. Dentro del ámbito de la enseñanza, y en esta última década, más justo que decir que ha pasado sería decir que han pasado: han pasado ministros y leyes. Han pasado los años. Dentro de este ámbito y si, como se quiere, es necesario emplear los verbos ocurrir y pasar, valdría decirlo en forma de parodia hamletiana: reformas, reformas, reformas" (Lerena, 1986, 436).

Todas las demandas coinciden: más escuela. Más escuela para reducir las desigualdades, según la óptica mítica de las clases populares. Más escuela para un ajuste mejor y más eficiente entre escuela y empleo (el de alto nivel) según los intereses de la clase media (titulados) y alta (demandantes de títu-

los). Más escuela para ser más Europeos según el mito político actual⁸.

"Todas estas diversas demandas, sin embargo, son incompatibles entre sí, y por ello producen reformas que jamás cumplen todos sus objetivos, que son siempre insuficientes y que llevan por tanto a más reformas. Es la reforma educativa permanente". (García, 1991, 141).

Pretender a un tiempo servir a la acumulación y a la legitimación llevará a una pérdida progresiva de confianza en la escuela.

"... El sistema educativo se ve compelido a efectuar dos tareas difícilmente compatibles entre sí: la producción de las habilidades, y capacitaciones necesarias a la reproducción ampliada del sistema; y la neutralización, destrucción y gasto improductivo de las capacitaciones sobrantes" (García, 1991, 144).

La política de seguir invirtiendo en escolarización cuando es sabido que *"el gasto y la calidad de la escuela no tienen efecto sobre la calidad de la enseñanza"* (Carabaña, 1991, 69), parece obedecer a una búsqueda compulsiva de legitimación por parte de los Estados en una coyuntura que desacredita continuamente sus propias premisas igualitarias (Offe, 1977, 192). Como ha analizado Boudon (1978, 55-57), aún cuando es deseable una permanente disminución de las desigualdades en la enseñanza, no es cierto que esto implique una disminución de otras formas de desigualdad social.

Más escuela supone más títulos y más desigualdad, pero al mismo tiempo menos valor de los títulos. Es decir, menos confianza en la escuela y menos integración social. Ante esto la única receta que parece aplicarse es la misma que deriva de la lógica de acumulación, más de lo mismo: más escuela y más reformas.

La reforma de la Ley de 1970 pretendió distraer la necesaria reforma del sistema político dictatorial mediante una *"revolución silente: la igualdad de oportunidades"* (Ortega, 1992, 43). Con esta revolución se propiciaba el camino individualista a la movilidad social a costa de la estrategia solidaria.

El éxito de la reforma podría resumirse en:

- Psicologización del medio escolar y énfasis en las diferencias individuales.
- Fortalecimiento de los valores y acciones individualistas.

⁸ No es ajeno a esto el progresivo auge de la oferta y demanda de cursos de especialización, master, etc.

- Reducción de la conflictividad social e integración marginal asumida de los *"fracasados escolares"*, desde la relevancia del mérito personal.

La reforma de la LOGSE (1989), además de una adaptación necesaria de la Ley del 70 a los requisitos de una situación democrática -¡qué no es poco!-, abunda en el camino de la meritocracia y de la llamada igualdad de oportunidades, ahora llamada compensación de las desigualdades.

Parece intentar convencernos de nuevo de la posibilidad de la igualdad de oportunidades desde un buen sistema educativo-escolar. Pero la puesta en práctica impide creer en la realización de sus objetivos. Parece más bien pretender, por las prisas con que se realiza, *"que todo cambie para que todo siga igual"*. (*"Gatopardo"* Visconti). De nuevo la práctica nos desvela lo oculto, más allá de las loables intenciones que se formulan en los textos legales, el DCB y los Decretos. Aunque de todas formas, según se desciende en el rango de los documentos ya se confirma la afirmación inicial.

Podríamos detenernos en un análisis de la Ley, pero en lo referente al interés del tema que nos ocupa lo haremos en el Capítulo Cuarto. Ahora solamente destacar un sólo aspecto: la psicologización de la problemática social.

Parece como si las justificaciones para la toma de decisiones no fueran valiosas si no se sustentan en aquella ciencia humana llamada psicología. Cuando ésta es todavía hoy, una amalgama de escuelas, técnicas, etc.; fundamentadas en opciones antropológicas y filosóficas previas que determinan todo su cuerpo doctrinal, la mayoría de las veces cayendo en un psicologismo (Husserl, 1900). De forma que recurrir a ella, supone optar por determinada corriente de pensamiento cuyos fundamentos no se explicitan. Así:

"sirve en muchas ocasiones para distraer, bajo capa de pensamiento científico, lo que no son otra cosa que intereses políticos, decisiones que pueden beneficiar a un gran número de ciudadanos y ciudadanas, a colectivos sociales con intereses más o menos legítimos, etc.; pero al mismo tiempo alentan o no hacen suficiente hincapié en la defensa de grupos sociales más desfavorecidos y marginados" (Torres Santomé, 1991, 490).

La nueva terminología utilizada puede ayudar a despistar la dimensión social de los problemas, seguir tecnocratizándolos y dejándolos en manos de cada vez más expertos profesionales. ¿Cómo si no explicar la poca importancia que se le está concediendo en la práctica al diseño en cada centro de su proyecto educativo, con la participación de todos los agentes sociales implicados?.

El recurso a la psicologización de los problemas es una tendencia de todas las tecnocracias que garantizan un consenso social legitimador, pero que al olvidar las dimensiones sociales de los problemas que afectan a los grupos sociales más desfavorecidos y marginales impiden su desvelamiento y defensa. No menos llamativo es el olvido de la pedagogía y sobre todo de los pedagogos.

Concretamente se olvida:

"explicitar claramente que grupos de ciudadanos y ciudadanas se vienen encontrando en franca desventaja dentro de los centros educativos y de las aulas; por qué y cómo se puede aminorar semejantes injusticias para con tales colectivos sociales. (...) Cómo se genera el fracaso educativo, a qué colectivos sociales afecta y hasta que punto es verdadero fracaso o un fracaso artificial que sirve para legitimar formas y grupos culturales y económicos; cómo se tergiversa la realidad, como se propagan el sexismo, el racismo y en general las falsas expectativas y los prejuicios que acostumbra a funcionar contra los grupos sociales más desfavorecidos" (Torres Santomé, 1991, 496).

Sin estas explicitaciones es posible que el énfasis que se pone en la comprensividad no llegue a lograr éxitos. El éxito de la comprensividad dependerá, como indica Torres Santomé, no sólo de la acomodación de las propuestas de trabajo a los intereses y capacidades de los alumnos/as, de respeto a su psicología; y de la capacidad de los profesionales de las escuelas para trabajar con metodología y recursos adecuados; sino de la cultura que se valore y que se genere en los centros escolares. Las culturas de clases, de géneros, de razas, de nacionalidades generan una sociedad y una escuela necesariamente multicultural. Para nuestro estudio es especialmente relevante lo que hace referencia a la cultura llamada *"popular-obrera"* de los barrios periféricos y a las llamadas *"culturas juveniles"*.

"Y, es obvio, que un discurso preponderantemente de corte psicológico, más centrado en el individuo "universal", descontextualizado en sus dimensiones sociales e históricas, sin hablar muy claro de realidades y problemas como son éstos a los que venimos haciendo referencia, no se puede decir que vaya con buen pie a la conquista de tales méritos "(la igualdad de oportunidades o la compensación de desigualdades)" (Torres Santomé, 1991, 500).

Y al llegar a este punto, pasamos a analizar las funcionalidades de la escuela para el subsistema cultural-ideológico.

3.1.3. LAS CULTURAS Y LA ESCUELA.

El concepto "*cultura*" es demasiado amplio. Casi todo en la realidad humana está teñido, o es simplemente cultura. Hay poco de "*natura*" en lo que llamamos "*naturaleza humana*". Quizás sea el ser capaz de "*cultura*" lo que constituye la verdadera "*naturaleza humana*", con las consecuencias que de ello se derivan. Pero no vamos a detenernos en esto.

La política es cultura política; la economía es cultura económica. ¿Qué queremos expresar con esto?. Sencillamente que detrás de las formulaciones políticas, económicas, científicas o educativas, existe una cultura que define los medios (formas) y los fines (contenidos) en función de unos "*valores*". Son los valores articulados en fines y medios los que definen una cultura.

Reflexionar sobre la función de la escuela como trasmisora-educadora de valores es abordar su funcionalidad cultural-ideológica. Siempre y cuando no reduzcamos los valores a meras ideas, sino que aceptemos que un valor se articula necesariamente en planteamiento (idea-cognición), actitud (afecto-inclinación) y opción (decisión-volición), y se manifiesta en conductas. A veces incluso estas dimensiones no son congruentes.

Como ya hemos señalado en otra parte, lenguaje y pensamiento se articulan y se generan desde los actos sociales cargados de cultura. Hasta tal punto que podríamos decir que "*adquirimos*" nuestros valores (no los "*elegimos*") en las relaciones sociales significativas.

Podemos decir que tenemos un valor cuando lo hemos experimentado y es activo en nuestra conducta.

Hall, estudiando la evolución humana desde los trabajos de Maslow, Erikson y Kohlberg concluye que "*el desarrollo de los valores coincide con el de la conciencia*" (ICE, 1993, 15). Para poder analizar los valores de las personas o instituciones Hall y Tonna proponen, no sólo inducir estos de las cualidades de sus conductas, sino acudir a las palabras. Acudir a las palabras-valor que en todas las culturas expresan las cualidades valiosas de las conductas, al estar cargadas de significado. Estas palabras-valor articulan la conexión entre la realidad interna y externa de las personas. Entre su experiencia almacenada en "*imágenes interiores*" que se hacen conscientes al articularse en lenguaje; un lenguaje cargado de un significado propio y que busca un sentido

(dirección) a la acción. Además las palabras-valor forman conjuntos dinámicos interactivos. (ICE, 1993, 18-19).

Si todo esto es así; es claro que cada individuo tiene sus propias experiencias y sus propios valores. Y que las primeras experiencias vitales en la familia, el barrio, etc., configuran un lenguaje y unos valores iniciales cargados de "cultura".

Por otra parte la escuela tiene su propia cultura articulada en lenguaje, valores, conductas premiadas, metas, etc.; y que, cómo ya indicamos anteriormente, corresponden a la clase media. Por ello, todos aquellos niños y jóvenes que viven otra cultura, valores, lenguaje; están "condenados" a experimentar un conflicto que pueden resolver como rechazo de la escuela o como asimilación-acomodación a la escuela, bien de forma real o sólo aparente. Y esto no determinado por las llamadas "capacidades cognitivas" que pretende desarrollar la escuela.

Si a título de ejemplificación pretendiéramos conocer los valores que subyacen en la LOGSE, descubriríamos lo ya referido en el aparato anterior (ICE, 1993, 177-178):

- Predominio de lo institucional y burocrático, y de la eficacia a corto plazo.
- Valor del trabajo, la dignidad humana y la justicia social.

Aún cuando se descubre una fuerte coherencia interna en toda la ley se echan en falta valores referentes a las destrezas interpersonales, y sobre todo a las imaginativas; una mayor valoración de lo gratuito no instrumental; y sobre todo la poca atención a la autoestima como motor de desarrollo humano y de la capacidad de innovación. Hay por otra parte un exceso de valoración, hasta situarlo como central, del trabajo. Lo cual es claramente contradictorio con el futuro social perfilado en el Capítulo Primero y el análisis sobre paro y juventud de este Capítulo Segundo.

"El volcar las mejores energías y los mayores esfuerzos en la búsqueda de este tipo de funcionalidad podría provocar una pérdida de visión sobre lo que puede y debe ser la educación además de estructuración de procesos para la consecución de títulos" (ICE, 1993, 169).

Pretender desarrollar valores como la dignidad de la persona humana y la justicia social o la igualdad mundial basándolos en el desarrollo de la autocompetencia lograda para y en el trabajo-empleo es hacer depender estos valores

del mercado y declinar las posibilidades de la escuela como "ámbito" generador de valores para el cambio social.

No es extraño, desde estas opciones, que se hable cada vez más a nivel mundial de "analfabetismo funcional". No tanto porque haya disminuido el nivel de instrucción, que no lo ha hecho (Welch-Freebody, 1990, 259). O porque las exigencias formuladas para insertarse en la sociedad, cada vez más compleja, hayan aumentado; que si lo han hecho (Welch-Freebody, 1990, 266), aunque no tanto por los requerimientos implícitos de los puestos de trabajo (Fernández Enguita, 1990), sino por el efecto "mal del diploma" que Dore refiere así:

"En todos los países, tanto en Gran Bretaña como en la India, en Rusia como en Venezuela, la escolarización es más frecuentemente cualificación-adquisición de educación de lo que lo fue en 1920 o incluso en 1950. Y más que cualificación-aprendizaje es SOLO cualificación y aprendizaje ritual, tediosa, llena de ansiedad y fastidio, destructora de la curiosidad y la imaginación; en resumen anti-educativa" (Welch-Freebody, 1990, 267).

Es decir, la función de criba y selección domina sobre la tradicional de "educación" (de ahí nuestro reparo constante de llamar al sistema escolar sistema educativo).

La crisis de alfabetización es pues una creación social, no tanto en función de los requerimientos de la economía directamente, cuanto en relación a la función legitimadora de la escuela.

"Lo que realmente puede decirse que se ha perdido de los intentos del pasado en cuanto a la alfabetización es el ideal democrático tradicional: la alfabetización, a este respecto, es menos importante como clave para unas habilidades técnicas que como el "sine qua non" de un Estado democrático moderno. Por ello Appel (Lankshear-Lawler, 1987) añade: "Cuando los grupos dominantes declaran que hay una crisis, debemos preguntarnos "¿qué crisis es esta?" y "¿qué beneficios se obtienen de las soluciones propuestas?". Las recientes declaraciones de una crisis de alfabetización en cierto número de naciones no son inmunes a estas preguntas. Es posible alegar que debido al cambio de la atención pública hacia los problemas de la educación, las fuentes reales de la crisis actual se dejen sin analizar. Esto es, la crisis de la economía política del capitalismo se traspasa de la economía al Estado. El Estado, entonces, traslada a su vez la crisis hacia la escuela. Así, cuando existe un grave desempleo, la desaparición de pautas tradicionales de autoridad, etc.; la culpa recae en la falta de habilidad de los alumnos, en sus actitudes, en su analfabetismo funcional". La cultura implica poder; la posesión del capital cultural sobre el que se basa el poder (Bourdieu 1970) se hace accesible de forma distinta a los diversos grupos de la sociedad. Los ataques a los niveles generales de alfabetización en la sociedad intentan ocultar este proceso. Por otra parte, su función es precisamente la de establecer esta conexión entre algunas formas privilegiadas de alfabetización y la perpetuación del poder económico y cultural de la sociedad" (Welch-Freebody, 1990, 275).

Así situado el problema podemos adentrarnos en el análisis de los mecanismos internos de la escuela que operan la desigualdad y el fracaso de los colectivos desfavorecidos y marginados.

3.2. LA DINAMICA ESCOLAR: DE LA DIFERENCIA A LA DESIGUALDAD.

El fracaso escolar se conceptualiza en dos dimensiones que se superponen y que es preciso distinguir. La dimensión institucional que se objetiva en los índices o indicadores (índice de aprobados, índice de repetición, índice de retraso edad/curso, índice de desescolarización, índice de movilidad-permanencia, ...) (Calvo, 1988, 22-25), y la dimensión del fracaso en el aprendizaje de contenidos teóricos y prácticos (conocimientos, procedimientos, valores, normas, actitudes, ...). *"Ambos están relacionados: son, en parte, causa y consecuencia el uno del otro, y el uno se justifica en el otro"* (Perret-Clermont, 1979, 7).

No es posible determinar una definición clara del fracaso escolar, ya que contiene una fuerte carga subjetiva (Perret-Clermont, 1979, 8). Lo que sí parece ser claro es su vinculación al rendimiento evaluado respecto a una norma determinada por la institución (escuela, ministerio, ley ...): *"... porque a través de la evaluación se concretan las desigualdades y, por tanto, las contradicciones, entre la utopía pedagógica de "una escuela para todos" y la realidad de las diferencias"*. (Perrenoud, 1990, 30). Aquí radica la contradicción interna central de la escuela al pretender ofrecer oportunidades iguales de acceso pero para someter a la distribución desigual de capacidades, supuestamente por causas individuales o naturales, a medidas de rendimiento iguales. De forma que *"son justamente los individuos de los medios populares, y sobre todo aquellos que hayan fracasado en la escuela, los que no tienen opción a otra explicación de los procesos en juego que la declaración oficial de su propia capacidad individual"* (Perret-Clermont, 1979, 8). Esta autoatribución es negativa para el autoconcepto, la motivación, etc.; no tienen ningún valor educativo; y al ser rechazada por el individuo para sí, se transforma en un rechazo de la escuela. Rechazo que la escuela psicologiza, volviéndolo al individuo y convirtiendo los problemas sociales en individuales.

"Los estudiantes de las clases populares, cuya cultura difiere profundamente de la cultura escolar, deben realizar esfuerzos considerables para asimilarla sometiéndose a una especie de reeducación. La escuela humilla a

menudo profundamente a los estudiantes de las clases desfavorecidas. Los fracasos escolares, las notas bajas, los juicios de los profesores los convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto adaptado a sus capacidades" (Luthe, 1991, 174).

Incluso alguno puede llegar a convencerse de que ha dejado la escuela por propia voluntad. Como señala Fernández Enguita:

"Las exigencias que la institución escolar plantea a su público no siempre son bien recibidas. El éxito escolar requiere un alto grado de adhesión a los fines, los medios y los valores de la institución que no todos los estudiantes presentan. Aunque no faltan los que aceptan incondicionalmente el proyecto de vida que les ofrece la institución, un sector importante lo rechaza lisa y llanamente, y otro, tal vez el más sustancial, sólo se identifica con el mismo de manera circunstancial. Aceptan, por ejemplo, la promesa de movilidad social y quieren servirse de la escuela para alcanzarla, pero no se identifican con la cultura y los valores escolares, por lo que mantienen hacia la institución una actitud meramente instrumental de acomodación, consistente en transitar por ella con sólo el esfuerzo necesario. O bien se encuentran en ella en su medio cultural natural pero no creen o no necesitan creer en sus promesas, porque han decidido renunciar a lo que se les ofrece, o lo tienen asegurado de todos modos por su condición social, y entonces procuran disociarse de sus exigencias" (Fernández Enguita, 1988).

Por ello, no es extraño que un fuerte porcentaje de alumnos se sientan frustrados por la evaluación, tengan dificultades en los estudios, estén poco motivados por estudiar, etc.

"Lo que predomina es el interés, la actitud utilitaria y pragmática, el sometimiento a las reglas del juego impuestas por el Mercado de Trabajo a la Escuela, y la confusión de todo esto con un proyecto de "modernización" de la Sociedad. Haber conseguido que tantos estudiantes de Enseñanza Media identifiquen sus propios intereses ante las distintas asignaturas con la utilidad de las mismas en el futuro (Cuadro II.IV) es una gran victoria de aquellos que quieren imponer, paso a paso, una tecnificación de la cultura y el trabajo, de los estudios y de la misma vida. Para ellos, este fracaso de los valores humanistas se convierte en un rotundo éxito" (JEC, 1987, 72).

Cuadro II.IV.- INDICES DE INTERES Y UTILIDAD DE LAS AREAS DEL CURRÍCULUM DE SECUNDARIA

Índice de Interés (Mucho o bastante)		Índice de Utilidad (Mucho o bastante)	
1º Idiomas/informática	76%	1º Idiomas/informática	80%
2º Ciencias	67%	2º Ciencias	76%
3º Técnico/Prácticas	58%	3º Técnico/Prácticas	63%
4º Sociales	50%	4º Letras	52%
5º Formativas	46%	5º Sociales	42%
6º Letras	45%	6º Formativas	37%

Los propios alumnos acusan a sus profesores de escasa capacidad para motivarles, de la poca coordinación entre ellos, y de no acertar a conectar sus enseñanzas con los intereses de los alumnos; aunque también consideran que son buenos profesionales en su materia, son trabajadores, etc. En definitiva no logran enseñar. Porque como señala P. Freire:

"No es posible enseñar sin antes, durante y después, no queda (el profesor) envuelto y comprometido en un proceso serio de conocer el contenido que enseña.

De la misma forma no hay acto de entender por parte del educando que no implique una curiosidad cada vez más crítica con vistas a la aprehensión del contenido del cual el formador habla.

Para mi aprender demanda "aprehender". Es imposible que yo aprenda sin aprehender el objeto cuya naturaleza intento aprender. La práctica de la aprehensión del objeto del contenido es parte de la naturaleza del acto de aprender y enseñar.

El educador es tanto mejor cuanto más aprehende el objeto, que, aprendido, puede ser enseñado. Fuera de esto me parece que la práctica docente y discente se pierde casi siempre en un discurso muy formal, en el cual el docente decide el contenido que debe ser enseñado de forma mecánica por parte de los alumnos.

Por eso yo digo a menudo que el acto de enseñar es la forma como el profesor hace para provocar a los alumnos a asumir la posición de quienes quieren aprehender y no la de quienes gravan, desde el punto de vista puramente mecánico, la descripción del objeto del cual el profesor habla.

Por esta razón es que la memorización y la asimilación resulta del hecho que ya aprendí el contenido, lo conozco y por eso yo puedo hablar de ello.

El contenido aprehendido y la realidad conocida de este modo está en mi cuerpo consciente e inteligente y no solamente en el ejercicio mecanizado de mi memoria. Yo creo que ahí está uno de los puntos claves de la pedagogía liberadora o de una práctica educativa que no quiere quedarse en la periferia de los fenómenos, sino que quiere provocar una curiosidad creciente en los educandos" (Freire, 1990, 64-65)

3.2.1. CAPACIDADES Y APRENDIZAJE.

Es esta noción de aprender como aprehender la que nos lleva a las nociones de "capacidades" y "aprendizaje".

Los psicólogos no son capaces de definir las capacidades aislándolas de lo social; aún cuando diferenciamos entre capacidad en potencia (competencia) identificada con inteligencia, y rendimiento (capacidad en ejecución). Ya que la inteligencia es más un proceso que algo estático poblado de múltiples características o factores. Además se genera y se desarrolla en la relación interpersonal, como ya señalamos anteriormente, con una fuerte relación con las experiencias de lenguaje. Y ya Bernstein (1970) ha mostrado como el lenguaje tiene

un papel esencial en las diferencias de clase. ¿Podemos llamar capacidades a lo que miden los test?

"Podría ser que el objeto de las medidas efectuadas con la ayuda de estos tests no sea la inteligencia - ese proceso que permite conocer, comprender, dar un sentido a su entorno e incluso dominarlo o adaptarse a el -, sino un conjunto de características derivadas de la pertenencia social del individuo, ya sean heredadas de la familia o adquisiciones nuevas confirmadas por la escuela a título de promoción social". Pero no sólo la inteligencia en general, sino cada uno de sus características o factores, "la posibilidad de razonar de modo abstracto sobre una situación particular está relacionada con la relación social que el individuo sostenga con esa situación, y que un mismo razonamiento puede ser facilitado o, al contrario, obstaculizado, y de modos diversos en diferentes grupos sociales según las representaciones sociales a las que los datos del problema se refieran (Haroche y Percheux 1971; Doise, Meyer, Perret-Clermont 1976). La capacidad de razonar formalmente, pues, no es una capacidad del individuo sólo, sino también, depende de la situación social (presente o invocada) en la que surge. ¿Qué situaciones más o menos abstractas (¿desde el punto de vista de quien?) hemos de elegir para construir una prueba?. Se trata aquí de una relación social. Ya que siempre se refiere a ciertas prácticas sociales.

En el campo de la evaluación de capacidades lingüísticas reina el mismo tipo de confusión. ¿Se mide el dominio por parte del individuo de un "idioma estándar" - que nunca es más que el idioma de un subgrupo de la sociedad -, o bien la aptitud del individuo para comunicarse?. Pero la comunicación es un proceso interactivo, que implica siempre al menos dos individuos (emisor y receptor). ¿A quién atribuir la dificultad si el mensaje no se capta?. He aquí de nuevo un problema de atribución causal en un problema de fracaso. Medir la aptitud para comunicar exige como mínimo que nos pongamos en una situación que permita inferir sin ambigüedad que la responsabilidad del fracaso incumbe al que se examina. ¿Pero quién define esa situación, cómo y según qué criterios?.

¿Y en base a qué representaciones de la relación, de la situación, del objeto y de la finalidad de la comunicación, que no son forzosamente compartidas por ambas partes?" (Perret-Clermont, 1979, 10) (Perrenoud, 1990).

Estamos hablando de medir, cuantificar las diferencias entre unos y otros. Los instrumentos habituales, por sus características técnicas, parten del "mito" de la normalidad; y al hacerlo amplían las diferencias interindividuales⁹, por lo que no son aptos para la escuela como lugar de "enseñanza", aunque sí para la escuela como lugar de selección.

Respecto al aprendizaje es importante encontrar marcos conceptuales e instrumentales de evaluación que permitan realmente observar la relación medios pedagógicos-objetivos educativos en los alumnos.

⁹ Trahan y Dassa (1978) citado por Perret-Clermont, 1979, pág 10, realizaron un análisis de las características técnicas de los test y concluyeron que actúan como microscopio en los extremos, de forma que aunque son útiles en determinados contextos, son un error en el campo pedagógico, para el que postula curvas oblicuas o rectangulares. Salvo que la única o fundamental función de la escuela sea la diferenciación y la selección, y no el "enseñar".

Desde esta perspectiva ¿a quién atribuir el fracaso del acto de enseñanza?, ¿al profesor?, ¿al método?, ¿al alumno?. No tiene ningún sentido, puesto que *"los tres son elementos de un proceso interactivo"*. Este hecho

(...) "debería de llevar a los socios de la empresa pedagógica a ponerse a investigar, a reflexionar sobre sus prácticas (de aprendizaje, de evaluación, de comunicación, de relación social, etc.), a fin de crear situaciones nuevas, de elegir y negociar los objetivos, y colaborar en la elaboración de los medios para poder alcanzarlos."

Tal dinámica ya no se centraría en las diferencias interindividuales, sino en la calidad y la modalidad de la intervención educativa: no tendría esas consecuencias sociales tan graves que engendra la competición - perturbaciones psicológicas, desvalorización de las potencialidades de muchos individuos, estereotipia de grupos sociales y de sus relaciones, agresividad - , y ello tanto a nivel de los alumnos como de los enseñantes, y tanto respecto a las capacidades generales como a las aptitudes profesionales" (Perret-Clermont, 1979, 12-13).

De esta misma opinión es García Carraco cuando señala:

"La concentración de la dependencia entre éxito académico y factores sociológicos externos a la escuela, e internos al sujeto, tiene un efecto ideológico evidente (decimos ideológico en el sentido de pensamiento esencialmente deformador y deformante de la realidad objetiva). Ese efecto es el de, a la hora de encontrar remedios, dirigir la atención a todas partes menos hacia dentro de la institución en la que se encontró al fracasado, y se encontraron los individuos fracasando. Muchos sociólogos de la educación y críticos sociales enfocan el asunto con el pesimismo histórico de quien no ve remedios hasta que se produzcan profundas transformaciones sociales. Si se miran hacia adentro, a lo que se hace, a cómo se hace, a cómo se podría hacer en ese espacio y tiempo con esos individuos, comprobaríamos que los sistemas educativos están pensados para discriminar - groseramente, pero discriminar - y que buena parte del intervalo en el rendimiento escolar, el tramo que denominamos fracaso, puede ser significativamente reducido, si no se sobrepasan al evaluar los niveles de referencia que estipulan los objetivos, si se modifican los diseños de acción y aumentan la validez de los sistemas de evaluación" (García Carrasco, 1987, 45).

En definitiva este planteamiento es el único capaz de devolver un sentido pedagógico a la escuela más allá de la reproducción. De forma que *"cuando las cosas están mal hechas (en la escuela), en los que más se nota es en la gente menos favorecida"* (García Carrasco, 1987, 47).

3.2.2. LOS ELEMENTOS PRINCIPALES.

De todas las variables estadísticamente influyentes en el fracaso escolar debidas a la propia escuela y que Calvo (1988, 84-120) llama factores organizacionales destacaríamos tres, referidas a su influencia en el aprendizaje:

- Las expectativas sociales de los sujetos (profesores, padres, alumnos, sociedad, ...).
- El diseño de la tarea de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación.

3.2.2.1. Las expectativas.

La educación es ante todo una relación de comunicación en la que uno trata de enseñar y otros de aprender. En las condiciones de la enseñanza colectiva (nº de alumnos, horario uniforme, el aula y su disposición, el programa, las reglas, ...) los profesores actúan, en general, con dos mecanismos generadores de desigualdad:

- La desigualdad de trato en la acción pedagógica y en la evaluación.
- La uniformidad de trato ligado a la débil diferenciación pedagógica y de la evaluación. (Perrenoud, 1979, 31).

Por una parte una desigualdad de trato basada, inconscientemente muchas veces, en las expectativas sociales previas (efecto halo) (García Carrasco, 1987, 50; Rosenthal y Jacobson, 1968). Desigualdad que se expresa sobre todo en el número y calidad de las interacciones alumno-profesor; y se confirma con una evaluación formal muy ligada a la ya realizada de forma espontánea; pero de la evaluación reflexionaremos más adelante.

Por otra parte la indiferencia ante las diferencias, oculta bajo pretendida "uniformidad" de trato. Ya Bourdieu escribió:

"Para que resulten favorecidos los más favorecidos y desfavorecidos los más desfavorecidos, es necesario y suficiente que la escuela ignore en el contenido de la enseñanza transmitida, en los métodos y en las técnicas, desigualdades culturales entre los niños de diferentes clases sociales; tratando a todos los educandos, por distintos que sean de hecho, como iguales en derechos y deberes, el sistema escolar se encamina a otorgar de hecho su sanción a las desigualdades iniciales ante la cultura" (Bourdieu, 1966).

Si ante los diferentes hábitos previos de los alumnos, la escuela responde con uniformidad, o para intentar la diferencia recurre a una homogeneidad de los grupos, que siempre generará procesos de segregación; sabemos quienes saldrán inequívocamente perjudicados. Esta uniformidad de trato se refuerza cuando a todos los alumnos se les somete a la misma evaluación, una evaluación comparativa con la "media" del grupo, más que

comparación entre lo que se sabe y lo que se debería saber. Una evaluación que responde a jerarquías de excelencia aplicadas a desigualdades de capital cultural (Perrenoud, 1990, 34-64).

3.2.2.2. El diseño.

Los autores de la pedagogía del éxito o del dominio, parten de la idea de que desde un punto de vista pedagógico, la noción de fracaso escolar no está justificada. Las posibilidades de la educación son ilimitadas, y los eventuales fracasos deben ser explicados más por la ineficacia de nuestros métodos que por la incapacidad de nuestros alumnos. Si aseguramos a todos los alumnos las condiciones de aprendizaje apropiadas, el dominio será general:

"Si fuera verdad que las diferencias individuales en el aprendizaje son impuestas en primer lugar por los educandos, tenemos razones plausibles para atribuir los fracasos escolares a factores exteriores a la escuela, tales como la herencia genética y/o el medio ambiente de cada alumno. Pero estas diferencias individuales del aprendizaje escolar están determinadas, en su mayor parte, más por nuestra enseñanza que por los educandos en sí mismos, y tenemos muy pocas razones para utilizar la historia genética y/o el medio de los alumnos como chivo expiatorio de la ineficacia de los métodos de enseñanza (Block, 1974, 54)" (Birzea, 1982, 11).

Se pone el énfasis en el manejo de la enseñanza, los métodos y su diseño. Esto supone respetar las siguientes condiciones:

- La definición precisa de los objetivos perseguidos.
- Una determinación secuencial del aprendizaje.
- Una previsión de la corrección de errores en tiempo suplementario de instrucción o en cambio de diseño.
- La evaluación de los resultados y no de los alumnos.

Por este procedimiento se puede conseguir (Birzea, 1982, 57-64):

- Un aprendizaje mínimo común para todos con igualdad de resultados y de rendimientos. (Curva en J.).
- Eliminación de la competencia interindividual y la selección escolar.
- Reducción de la importancia de los diplomas escolares.

Pero al mismo tiempo hay que tener conciencia clara de que:

- Ciertos alumnos pueden aprender menos de lo que pueden en beneficio de la mayoría.
- Las diferencias individuales previas a la escuela son más permanentes y vuelven a aparecer al final de la misma. Es decir:

"A largo plazo, el efecto de las actitudes y de las condiciones desiguales del medio es más fuerte que estas adquisiciones escolares, de tal manera que la nivelación temporal al final del curso es anulada por la evolución social diferente de cada alumno" (Birzea, 1982, 61).

- El rendimiento externo, social, a juicio de algunos autores no es muy grande. Así Levin señala:

"En una sociedad basada en desigualdades considerables entre adultos, las escuelas socializarán de una manera desigual a los niños con el fin de integrarlos en una cierta jerarquía de profesiones y de rentas. (...) De esta manera, la reproducción de las relaciones sociales de producción es una función importante de las escuelas, que continuarán teniendo resultados desiguales mientras existan desigualdades en la distribución de la producción, de las profesiones y de la propiedad. (...) La piedra angular del problema consiste en el hecho de que la igualdad y la justicia social inherente al concepto de "pedagogía del éxito" no son realizadas por el conjunto de las instituciones sociales existentes. A ese efecto, se pueden examinar los dos pronósticos siguientes en cuanto a su evolución: por una parte, las estrategias de pedagogía del éxito no serán adoptadas a gran escala; por otra parte si son adoptadas, serán reducidas a los elementos cuyo resultados no cambien el proceso de selección social (Levin 1976, 166)" (Birzea, 1982, 63-64).

Pero esta crítica quizás pretende de la escuela más de lo que puede. Creemos que es más que suficiente pedirle que "enseñe", aumentando la eficacia. Por ello bastaría con asumir que "cuando el fracaso aparece, antes que cambiar al alumno, hay que transformar el diseño de la tarea" (García Carrasco, 1987, 49). Si pretendemos acercarnos a una igualdad de resultados debemos aceptar una desigualdad de tratamientos (Birzea, 1982, 125), o si se prefiere una discriminación positiva al menos en las dimensiones didácticas de las oportunidades, especialmente el tiempo de aprendizaje y la calidad de las interacciones educativas. Pero con ello no acabamos de abordar la globalidad de la cuestión.

3.2.2.3. La evaluación.

En la evaluación intervienen múltiples factores. En primer lugar el pro-

fesor con su subjetividad (ya señalada), en segundo lugar la del alumno. Cada alumno tiene distinta percepción de la evaluación, le supone distinto esfuerzo, sufrirá distintas consecuencias. Por ello toma más importancia la calidad de la misma, su planteamiento y sus instrumentos.

Perrenoud ha analizado los distintos momentos de la evaluación en que puede aparecer un sesgo social (Perrenoud, 1979, 36-38). Concibe el proceso de evaluación como una interacción social compleja con ocho fases:

- 1.- La invitación a manifestarse y sus posibles diferencias de trato.
- 2.- La decodificación de expectativas que debe hacer el alumno y sus distintas capacidades para hacerlo adecuadamente, muy vinculadas a la clase social y a la relación padres-hijos.
- 3.- La negociación o capacidad de utilizar estrategias de ventaja en el acto interactivo de la evaluación.
- 4.- La exteriorización de las competencias o capacidades (escenificación), para las que son muy importantes las capacidades instrumentales mediadoras (lenguaje, escritura, dibujo, ...).
- 5.- La atención selectiva del profesor a la hora de observar y registrar los rendimientos.
- 6.- La interpretación de las observaciones, según se califiquen como "*accidentales*" o como "*confirmatorias*" (efecto pygmalión).
- 7.- Las formas de dar a conocer los resultados de la evaluación a los alumnos, profesores, padres, ...
- 8.- La posibilidad de negociar la evaluación para atenuar sus consecuencias negativas.

De todas ellas, la más relevante es la cuarta, ya que es la mayor fuente de sesgo por influencia social: la escenificación. De fondo es la "*normalización*" como criterio de evaluación lo que genera la desigualdad. No sólo revela la desigualdad, sino que participa en su creación. Lo hace directamente cuando no valora suficientemente las competencias de los alumnos de las cla. es desfavorecidas y valora en exceso las de las clases mejor situadas. Pero lo hace al estar omnipresente en la enseñanza colectiva-escuela ("*el examen es la educación*" (Sababa, 1984)), "*y participar en la*

génesis de las desigualdades de aprendizaje y éxito" (Perrenoud, 1979, 48).

Las diferencias se transforman en desigualdades únicamente desde que se someten a determinados "objetivos pedagógicos" en la escuela. Sólo un acercamiento de los objetivos de la escuela a la vida, y por tanto una mayor pluralidad de objetivos en la escuela, puede hacer de la escuela lugar de "educación". Por ello es urgente para la escuela llenar los silencios culturales del curriculum dejando entrar a las voces ausentes (las culturas nacionales, las infantiles y juveniles; el mundo femenino, el mundo de los pobres y marginados, las personas con minusvalías y diferentes, el tercer mundo, las minorías étnicas, ...). Evitando la trivialización, el recurso exótico, la no vinculación a lo que acontece en el aula, el centro o el entorno; o la tergiversación y la estereotipización de los mismos. Asumiendo que:

"Un curriculum, en cuanto conlleva una continua selección, organización y distribución del conocimiento, ayuda a constituir intereses sociales y a arbitrar relaciones entre ellos.

Las definiciones de los aprendizajes comunes y básicos no pueden surgir de abstracciones, al igual que las definiciones de necesidades sociales. El desarrollo infantil y juvenil no se produce en el vacío social, ni mediante procesos de inculturación ahistóricos y asociales.

Los programas surgen en circunstancias históricas definidas, son promovidos por intereses particulares o alianzas específicas; tienen efectos sociales concretos y, por supuesto, tienen mayor o menor éxito" (Torres Santomé, 1992, 20-21).

De tal forma que la pedagogía no puede ser neutra sino crítica, lo cual implica:

- Que la reconstrucción del conocimiento (proceso de enseñanza-aprendizaje) sea situada críticamente en el contexto de las implicaciones socio-políticas del mismo.
- Que la democracia se sustantive en el propio proceso de aprendizaje a través de la participación.
- Que el horizonte utópico y la práctica de una ética esclarecida constituya de nuevo el contenido de la "educación".

Sólo así podrá la escuela, como institución social, generar recursos morales en los ciudadanos ("*educar=educere*").

Estas innovaciones pueden concretarse en aspectos sencillos: mayor protocolización de la evaluación, diseñar las currículas desde proyectos

educativos contextualizados, apostar por mayor participación de los alumnos en los aspectos concretos, etc.

3.3. LOS QUE FRACASAN EN LAS ESCUELAS.

Coleman y Húsen en su informe para la OCDE (1985), ya citado reiteradas veces, hablan de *"la nueva categoría inferior de los alumnos dejados de lado"*. Estos alumnos constituyen entre el 10% y el 20% de la población escolar; pertenecen a familias con carencias culturales, pero no necesariamente carencias económicas, aunque ambas se superponen; y se benefician de la *"igualdad de oportunidades"* pero no sacan partido al estar sometidos a una dura competición en la que por falta de motivación se desaniman.

Al llegar al trabajo son *"los últimos de la fila"* y el número de los que fracasa aumenta no sólo en la escuela, sino en el mercado de trabajo.

Las características que definirían a estos jóvenes son: Ausencia de madurez social al entrar en la escuela; Fracazos escolares precoces; Falta de interés de los padres por la escuela; Incapacidad de aprender a leer durante los primeros años; Absentismo; Indisciplina; Malas notas y repeticiones; Falta de interés por el estudio; Tendencia a abandonar prematuramente la escuela; Tasa muy elevada de paro. (Coleman-Husen, 1985, 71).

Es posible desde los datos encontrar relaciones estadísticas significativas entre este fracaso escolar y variables personales (inteligencia, aptitudes, autoconcepto, personalidad, etc.); y entre fracaso escolar y variables socio-familiares o factores socioeconómicos (Calvo, 1988) y muchas otras. Nosotros lo haremos al hilo de la descripción del Capítulo Tercero. Aquí nos parece más relevante analizar el tema desde otra perspectiva: ¿Por qué fracasan los alumnos de las *"clases bajas"*?

Ya hemos señalado antes la centralidad de la cultura, pero quizás convenga adentrarse en analizar las características de la cultura obrera-juvenil.

Para Willis es la rebelión y rechazo de la escuela lo que hace fracasar a estos jóvenes. En su estudio etnográfico (Willis, 1978) señala como *"los colegas"* configuran su estilo de vida como oposición a la autoridad del profesor, rechazo de los *"pringaos"*, cambio de vestimenta y peinado, fumar, beber, etc.

"La oposición a la escuela se manifiesta en la lucha por ganar espacio simbólico y físico a la institución escolar. El "escaqueo" es un elemento de autodirección, de autonomía. Es posible llegar a construir una jornada propia aparte de la que ofrece la escuela. Para desafiar a la escuela se necesita recurrir a actividades antisociales. Hay una diversión en las peleas, en hablar continuamente de ellas, en la intimidación a otros chavales, (...)

La cultura contraescolar no surge de la nada. Tiene dos sustentos: la clase social y la institución escolar. Se trata de una cultura que tiene profundas similitudes con la cultura a la que están destinados sus miembros: la cultura de la fábrica. Por otra parte, es una cultura que se constituye dentro de la escuela. El grupo de amigos va formándose poco a poco. En las aulas el grupo experimenta un proceso de diferenciación, es decir, un proceso por el cual los típicos intercambios esperados en el paradigma institucional formal son reinterpretados, separados y discriminados respecto a los intereses, sentimientos y significados de la clase obrera" (Feito, 1990 a, 290-291).

Se da así un rechazo sólo aparente del sistema capitalista, pues a través del rechazo de la actividad mental y la exaltación "machista" se acepta ocupar posiciones sociales subordinadas y un trabajo manual mitificado pero degradado. La opción por "la subcultura resuelve de un modo imaginario problemas que, a nivel material, permanecen sin resolver" (Feito, 1990 b, 99).

Downes, (1966) al igual que Hargreaves (1967), al analizar lo que se ha venido en llamar la subcultura juvenil se concentra en analizar las interrelaciones del "triángulo constituido por la cultura del barrio obrero, la cultura del ocio de los adolescentes y la subcultura delictiva. Para él los chicos de la clase obrera experimentan el trabajo escolar como una actividad tediosa. Por ello se concentran en vivir con intensidad su tiempo extra-escolar. El sistema hace la promesa de un fácil acceso a los bienes de consumo. La imposibilidad del cumplimiento de esta promesa hace que los chicos de la calle se opongan tanto a la cultura de clase media como a la cultura de clase baja, y a partir de ahí quede expedito el camino hacia la cultura delictiva" (Feito, 1990 b, 106).

No todos los alumnos de la clase baja entran en el camino del rechazo; más bien la mayoría aceptan las reglas de la escuela y "rinden el mínimo para poder ser aceptados por ella" (Everhart, 1983; Feito, 1990a, 291). Asumen que trabajar consiste en no controlar las condiciones de la acción y a ello se adaptan en la escuela. En definitiva, puesto que la escuela es obligatoria aunque no les guste, la soportan todo lo que pueden. Saben que de eso dependerá un mejor o peor empleo.

Es por todo esto que:

"el rechazo escolar no puede considerarse como un fenómeno propio de un colectivo parcial de estudiantes que ejecuta comportamientos lindantes con lo delictivo (agresión a los profesores, robos en centros, violencia indisciplinada, vagancia o absentismo) sino como un elemento presente e integrado en la vida cotidiana de los centros escolares que abarca un amplio abanico de comportamientos cuyos sujetos son el colectivo total de los alumnos de enseñanzas medias. (...).

La oferta educativa reglada de un ser estudiante que camina hacia la plenitud de la formación de su ser, pierde valor de uso efectivo en la medida que no se registra materialmente, pues tal oferta/proyecto no es coherente con la situación actual del mercado de trabajo. Los jóvenes del G.S. parecen ser conscientes del auténtico valor de uso de la oferta educativa que consumen hoy día: rellenar el tiempo de desocupación laboral permanente, consumo que, de no realizarse, aceleraría su acceso a la condición de jóvenes desempleados a la búsqueda de su primera ocupación o jóvenes asalariados de las economías no normalizadas (sumergidas).

La caída del valor de uso - operatividad, capacidad de registro de la formación del ser a través del sistema de ofertado a través de otros bienes de consumo: música, cómics, oradores televisivos (profesionales entrevistados en los medios audiovisuales en general), moda, literatura, cine, locales de consumo étlico y musical, etc. El G.S. debe interpretarse como la representación de un discurso ofertado a la juventud - obligatoriamente estudiantil - que encuentra en el sistema de enseñanza un terreno abonado por su propia crisis. (...).

La secuencia:



Se dramatiza como consecuencia de la crisis, ya que los términos del fracaso y su consecuencia: menor plenitud, tienden a transformarse en fracaso ----> marginación social, al propio tiempo que se invierte el volumen de los flujos que encaminan a los alumnos por cada una de las vías. El endurecimiento de los procesos selectivos que se imponen como consecuencia no sólo de la operatividad de las reformas que refuerzan mediante mecanismos compensatorios (económicos y técnicos) la igualdad de oportunidades, sino también por los condicionamientos del mercado de trabajo sobre las salidas, aumentan cuantitativamente el fracaso o disminuyen el éxito.

(...) El valor de uso actual de la oferta educativa, la igualdad de oportunidades y el significado del fracaso con el que significa a una de sus vías, reforzado por la incidencia de la crisis y sus efectos, llena este espacio de vidas frustradas y fracasadas, materializa la marginación social, resuelve la contradicción del sistema social en un proceso degenerativo sin retorno. El deseo errático después de expresarse en protesta que no llega a la contestación activa, se pierde en sueños y desencanto. Por todo ello el resultado de la investigación, a nuestro entender, plantea la necesidad de que el sistema educativo, al comprender los términos en los que se encuentra planteada su crisis, ensaye modificar profundamente su oferta para que su valor de uso permita al menos que el deseo de los alumnos encuentre su camino para manifestarse en demandas que expresen su necesidad de sobrevivir y reproducirse desligados del precio incierto e insuficiente de su fuerza de tra-

bajo en el mercado normalizado y sin la contrapartida de la marginación social o del carácter asistencial de las ayudas institucionales. El nuevo valor de uso de la oferta educativa no puede ir más lejos que el de intentar primero, como objetivo transitorio, que sus alumnos desarrollen su capacidad de conocer primero sus deseos para expresarlos después en demandas no mediadas por las ofertas producidas, y conseguido este objetivo, otorgarlas un carácter imperativo para ajustar a su significado tanto el contenido material de sus ofertas como su valor de uso, restaurando así la dominación de la vida y de los seres sobre las cosas y su acumulación que impone el modelo de desarrollo hoy en crisis" (Fernández de Castro, 1986, 258).

Lo cual converge en sus términos de base con que:

"los estudiantes de bajo rendimiento académico dicen que la escuela no los toma en serio, que los considera como seres poco valiosos, que los aparta y los califica como incapaces. Expresan su deseo de que la escuela no los rechace, que los acepte y les proporcione seguridad y ayuda para que puedan desarrollar sentimientos positivos de autoestima y de autorrespeto" (Martínez Sánchez, 1987, 84-85).

Estos alumnos perciben la escuela como una experiencia fastidiosa, coactiva, aburrida y triste (Moncada, 1981; Jackson, 1968; Lerena, 1983; Foucault, 1976). Quizás porque, como ya indicábamos, esa sea realmente la función o parte de su función: producir fracasados. De ello depende su éxito. Los fracasados, drogadictos, delincuentes, locos, etc.; son necesarios al sistema para justificar el entramado social de estrategias e instituciones que pretenden recuperar de la marginación al tiempo que aseguran el orden establecido. Además, si no, ¿Cómo sabemos quien vale?.

También perciben la escuela como violenta, represora, castigadora, etc. Especialmente en *"el rechazo de los modos de concebir, de nombrar y de apropiarse de la realidad, propios de los alumnos de las clases populares"* (Martínez Sánchez, 1987, 90). Quizás porque al ser los profesores de la clase media, *"el profesor necesita hacer el esfuerzo de criticar su propia mentalidad de clase media, para no sentirse a disgusto ante la presencia de estas formas de socialización divergente"* (Estebe, 1987, 187).

Otro elemento es el desinterés, el aburrimiento y la falta de motivación en un contexto obligatorio y permanentemente evaluador.

"La falta de motivación denunciada, parece que está provocada por la carencia de utilidad y atractivo vital de los contenidos y las tareas escolares, por la falta de adaptación al alumno y sus intereses, así como por la falta de recursos y ayudas personalizadas en el proceso de aprendizaje" (Martínez Sánchez, 1987, 93).

El único elemento que valoran positivo, y no siempre, es la relación con los compañeros¹⁰; ya que a veces sufren también la insolidaridad, el ridículo y la agresión de sus propios compañeros.

Por último la vivencia del sí mismo es muy negativa, aunque se manifieste de formas diversas. Tener una opinión devaluada de la propia competencia en el trabajo escolar se extiende a toda la vida y a la opinión sobre uno mismo. Es lo que constituye el "*autoconcepto*" del que reflexionaremos en el Capítulo Tercero. Ahora solamente reiterar que un fracaso en la escuela puede convertirse en un fracaso como persona. La escuela al segregar y marginar a los que no se adaptan a ella genera y potencia la inadaptación personal y social (Zabalza 1979, Valverde 1980, Remírez 1985, Aierbe Etxebarria 1978).

3.3.1. FRACASO E INADAPTACIÓN SOCIAL.

Para muchos niños y jóvenes de las clases bajas la escuela es su primera experiencia de fracaso social. Estas experiencias afectan de forma especial a aquellos que ya provienen de medios socio-culturalmente carenciales. *"Pero la escuela no sólo margina a quienes arrastran una problemática familiar específica, sino que inadapt a gran número de sujetos provenientes de ámbitos normales"* (Remírez 1987, 83). De forma que pasar del fracaso escolar a la inadaptación social en sus múltiples formas es sólo cuestión de "*oportunidad*", ya que es el fracaso escolar el que *"ahonda en el niño el abismo que le separa de la normalidad social"* (Valverde 1980, 334). El niño es demasiado vulnerable a la continua humillación que experimenta en la escuela y siente que la escuela le niega su dignidad, lo estigmatiza y lo excluye (Pearl, 1975). Su marginación no se debe a su calidad como persona, sino al poder del grupo social normativo en la escuela. Su inadaptación es aprendida para defenderse de una escuela que no parte de su realidad vital, sino que trata de imponerle la realidad del grupo social normativo.

Por todo ello buscará otros caminos para recuperar un nivel de autoestima aceptable. *"Por tanto, el comportamiento desviado puede ser considerado, al menos en una primera etapa, como respuesta normal ante un entorno desorganizado y contradictorio para ciertos individuos y grupos"* (Valverde 1988,

¹⁰ Este aspecto será confirmado en el Capítulo Tercero al analizar el autoconcepto social de los adolescentes en la enseñanza media.

93). El recurrir al concepto de *"delincuencia juvenil"* para designar estas conductas, sobre todo de las clases populares, es una opción ideológica que encubre el descubrirlas como *"un modo de comunicación que expresa no sólo el malestar provocado por la marginalidad, sino también unos problemas específicos de categorías de jóvenes y unas significaciones relacionadas con la historia individual de cada adolescente"* (Lutte, 1991, 219).

Las características más destacadas de estos adolescentes inadaptados son: la inmadurez y la inseguridad (Valverde 1988, 259-277; Martínez Requena, 1988).

- a) La inmadurez viene caracterizada por una vulnerabilidad a lo ambiental inmediato y una extrema primariedad en su comportamiento egocéntrico. Esto les lleva a la permanente oposición y a la conciencia de víctima que les evita la culpabilización. El tiempo les lleva a pasar de ser víctimas a ser agresores; es decir de la inadaptación subjetiva a la objetiva.

Una segunda característica es la ausencia de historia personal, su vacío de sí mismos; esto les lleva a vivir lo inmediato, a depender de los estímulos presentes y a carecer de perspectivas de futuro. En esta situación carecen de imagen coherente de sí mismos y tienden a identificarse, por efecto de la imagen que se proyecta de ellos, con modelos antisociales.

Otras características son su comportamiento contradictorio, y la búsqueda desesperada de prestigio que aliente un sentimiento falso de superioridad.

Para Valverde, estas características llevan al joven a un comportamiento reactivo y a una adaptación situacional. Son expertos en adaptaciones, especialmente ante situaciones extremas.

Por último presentan una carencia de intimidad que demanda una necesidad de ser aceptados y unas experiencias interpersonales positivas.

- b) La inseguridad se manifiesta en dos direcciones: ante las situaciones y ante las personas. La inseguridad situacional se manifiesta sobre todo en el descontrol del comportamiento. Pero este descontrol no es simple sino complejo. Hay que analizar varios niveles de autocontrol para percibir la complejidad. Así Valverde señala:

- Manipulación de algunas situaciones (habilidades instrumentales).
- Reacciones desproporcionadas a la causa desencadenante (respuestas exageradas).
- Descontrol del comportamiento en situaciones extremas (imprevisibilidad de la conducta).

En el primer aspecto esta manifestándose su capacidad de superadaptación. En el segundo se expresa su bajo nivel de resistencia a la frustración y su alto grado de agresividad potencial. En el último aspecto señalar que la imprevisibilidad es consecuencia de que no conocemos suficientemente sus patrones individuales de conducta (ideográficos).

Otra manifestación de su inseguridad es la desvinculación del entorno, su falta de interés y su gran desapego. Esta desvinculación se manifiesta como indiferencia, destructividad, fatalismo, dureza emocional, egocentrismo.

La inseguridad relacional se manifiesta en la afectividad alterada (desconfianza, indiferencia afectiva, resistencia a la afectividad, labilidad afectiva, dificultad de expresar emociones) que le lleva a manifestarse como precavido y desconfiado.

El inadaptado encuentra en la calle su medio, son los hijos de la calle. Pero al tiempo que el único reducto que les queda y "*lugar de máximas satisfacciones*", es a la vez el lugar donde se labra su ruina. Si ya fracasó en la escuela, vuelve a fracasar en la calle donde existe un vacío educativo casi total (Remírez 1987, 85).

"Sin llegar a planteamientos maximalistas, cabría resaltar el emparejamiento fracaso escolar - inadaptación social. Lo que sí se puede afirmar rotundamente para todos los casos de inadaptación social infanto-juvenil es que la escuela fracasó como institución de remedio o como institución que debe procurar la socialización (que no la simple integración)" (Rodríguez Diéguez y otros, 1986).

3.3.2. JÓVEN FRACASADO Y PARADO: ¿TRÁNSITO HACIA DÓNDE?.

Quizás no sea ociosa la pregunta: ¿Qué hace un chico/a como tú en una situación como esta?. Porque es evidente que no hay respuesta a aquella más típica de: ¿Estudias o trabajas?. Es la conjunción de ser joven y el estar en una

situación como ésta: fracasado y parado; lo que genera la pregunta: ¿Tránsito hacia dónde?.

Hemos analizado en el Capítulo Primero la coyuntura actual de nuestra sociedad occidental. Hemos percibido la aguda incertidumbre actual y la dificultad de alumbrar caminos de futuro para el conjunto social. Hemos tratado de descender a la complejidad del paro, especialmente el juvenil; al tiempo que abordábamos una reflexión sobre el fracaso de la escuela y sobre la condición juvenil.

Si en cada uno de estos aspectos hemos tratado de asomarnos a su complejidad y hacerla más lucida; ahora, al intentar fundirlos en la situación histórica y concreta de los individuos en los que convergen todos estos fenómenos, la sensación es de perplejidad, impotencia, ...

Creemos sinceramente que este es uno de los problemas-retos centrales de la sociedad actual.

En la *"Conferencia Europea sobre la Transición de los Jóvenes Sin Cualificación"*, celebrada en París en diciembre de 1989, se era consciente de este problema. En ella se avanzaba el dato de un 15% de los jóvenes europeos sin cualificación y en dificultades de inserción, con un fuerte riesgo de marginalización. Se planteaba la necesidad de priorizar políticas sociales dirigidas a estos jóvenes.

Se aportaban dos grandes líneas de abordaje: una preventiva reformando los actuales sistemas escolares; otra de urgencia dirigida a los post-escolarizados, desescolarizados y en paro sin cualificación profesional.

Para estos últimos se propugnaban dos grandes opciones:

- La motivación: mediante proyectos personalizados de formación.
- El papel solidario de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y empresas (partenariado).

Pero fue la CES (Confederación Europea de Sindicatos) la que "puso el dedo en la llaga" con dos serias advertencias:

- *"Sólo formación ocupacional lleva al empleo eventual y a un paro adulto"*.

- "Hay que analizar que mundo del trabajo queremos".

Reflexionar sobre esto, como venimos haciendo a lo largo de los dos capítulos nos lleva a concluir que no estamos ante un problema sólo de cualificación profesional; sino de IDENTIDAD y de VALORES; esta es la verdadera dimensión de la crisis (Küng, 1991, 17).

"Esta realidad afecta, sobre todo, a los jóvenes, ya que afecta al sentido de la vida y a la viabilidad de un proyecto de vida. Al autoconcepto más profundo (identidad) capaz de imaginar y proyectar si-mismos posibles en este horizonte de desorientación, caos, crisis. Y afecta específicamente a los jóvenes más desfavorecidos de los barrios de las ciudades occidentales; ya que la desproporción entre lo ofrecido por el consumo-tv y las posibilidades reales de acceso desde sus capacidades y su situación socio-económica-cultural genera la imposibilidad de imaginar un futuro, con todas las consecuencias que esto trae consigo" (Redondo, 1992, 15).

El reto que estos jóvenes en esta situación plantean a la sociedad supone interrogarse sobre:

- ¿Cuál es el estatuto de los jóvenes en la sociedad postmoderna?.
- Entre el fracaso en la escuela y el empleo hay un hueco de bastantes años (!y que años!) sin identidad social. ¿Qué hacer para evitar el precipicio de la marginalización y la exclusión social?.
- ¿Qué medios articular?. ¿cómo hacerlo?.
- Y quizás la más importante ¿por qué hacer algo, y no dejar que simplemente mueran estos excedentes de jóvenes inútiles víctimas del SIDA, la droga, la carretera, "el bacalao", la locura o la cárcel, ...?.

Son estos interrogantes los que dan sentido al reto de este trabajo.

En primer lugar en el Capítulo siguiente (Tercero) pretendemos ilustrar las reflexiones y continuarlas al hilo de datos y análisis estadísticos sobre estos jóvenes.

A continuación en el Capítulo Cuarto pretendemos contestar - o lo intentaremos- a la pregunta del porqué hacer algo, desde la ética, los derechos humanos y la legislación.

Por último en los capítulos Quinto y Sexto expondremos una humilde propuesta, que desde la experiencia de estos años, parece aportar elementos positivos para contestar al qué hacer, cómo hacer y qué medios articular.

Segunda Parte.

El Pretexto

CAPITULO III.

Análisis y Reflexión sobre algunos Datos referidos a los Jóvenes Desfavorecidos

En los capítulos precedentes hemos profundizado sobre los diversos aspectos que caracterizan la situación social de los jóvenes desfavorecidos; ahora, en este capítulo, a modo de pretexto para nuestro tema (proponer un programa integral de garantía social), hemos buscado una serie de datos que confirman algunas reflexiones adelantadas y que sugieren caminos para el desarrollo de una propuesta educativa adecuada a estos jóvenes.

Como podrá comprobarse hemos utilizado diferentes fuentes para recabar los datos que analizamos, en concreto:

- Base de datos de la evaluación de la REM del País Vasco realizada por el ICE de la Universidad de Deusto y por el ICE de la Universidad del País Vasco (años 86-88).
- Base de datos de la iniciación profesional del País Vasco (años 88-92).
- Informe sobre "el impacto social de la iniciación profesional en el País Vasco" realizado por el Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad del País Vasco (1990).

En el primer apartado del capítulo y con datos de la primera fuente nos proponemos analizar las características diferenciales que presentan los jóvenes al inicio del ciclo educativo de enseñanza media en función de su éxito o fracaso en el mismo.

En el segundo apartado nos proponemos, en base a los datos iniciales y finales de la fuente "Evaluación de la REM", determinar si los jóvenes que fracasan en el primer ciclo de enseñanza media han resultado favorecidos o desfavorecidos, y en qué, durante su escolarización en el mencionado ciclo.

En el tercer apartado, utilizando los datos de la iniciación profesional intentaremos describir el perfil socio-educativo de los jóvenes que acuden a ese programa.

Por último, en base a los datos de la tercera fuente señalada, intentamos recoger la opinión que los mismo jóvenes desfavorecidos y sus padres manifiestan sobre el programa en el que han participado.

Concluimos con una pequeña reflexión que, retornando de nuevo el final del segundo capítulo, nos abre a los siguientes.

1. CARACTERISTICAS DIFERENCIALES DE LOS QUE FRACASAN EN PRIMER CICLO DE LA EE.MM. EN EL PAIS VASCO (1986/88).

En este primer apartado queremos analizar cuales son las variables más significativas que intervienen en el éxito o fracaso escolar en el segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (2ºC. ESO) que corresponde a las edades de 14-16 años. Para ello partimos de la base de datos de la evaluación experimental de la REM (Reforma de la Enseñanza Media) del País Vasco realizada por la ICE de la Universidad de Deusto y el ICE de la Universidad del País Vasco para el Departamento de Educación del Gobierno Vasco y referida a los cursos 86-88.

La muestra es de 3.236 alumnos de EE.MM., mayoritariamente de REM (Villa y otros, 1990, 22-24).

Para nuestro propósito hemos dividido la muestra en dos grupos en función de su éxito o fracaso en este ciclo de la enseñanza secundaria. Hemos considerado como fracaso a todos los que no han superado el ciclo por abandono, repetición o haber suspendido.

Cuadro III.0.- DISTRIBUCION DE LA MUESTRA

Abandono	587	18,2%	Fracaso 47,7%
Repetición	134	4,1%	
Suspendidos	822	25,4%	
Aprobados	1.693	52,3%	Exito 52,3 %
Total	3.236	100%	100%

El criterio que sustenta esta opción es que entre los que aquí calificamos como "*fracaso*", es entre los que podemos encontrar una aproximación a

las características de los alumnos a los que se refiere el artículo 23 de la LOGSE, objeto de nuestro estudio. Entendemos pues el fracaso de forma operativa, como el conformado por los tres indicadores: abandono, repetición o suspendido.

Las variables que analizamos son algunas de las utilizadas para el contraste en la evaluación de la REM del País Vasco ya referida (Villa y otros, 1990, 24-26):

a) Características sociológicas:

- Edad.
- Sexo.
- Situación profesional del padre.
- Situación profesional de la madre.
- Sector profesional del cabeza de familia.
- Escalafón del cabeza de familia.
- Clase social del cabeza de familia.
- Nivel de estudios del padre.
- Nivel de estudios de la madre.
- Tipo de centro.

b) Características de historia escolar:

- Último curso de E.G.B.
- Repeticiones en el último curso.
- Número de repeticiones desde E.G.B.
- Título de entrada a EE.MM.
- Nota en el ciclo.
- Abandono-repetición
- Éxito-fracaso.

c) Características personales:

- Cat (CI).
- Vtea (aptitud verbal).
- Ctea (aptitud numérica).
- Hábitos de estudio (H).
- Dat (aptitud de razonamiento mecánico).
- Autoconcepto general (autoconcepto personal, social y escolar).

- Clima escolar (contexto interpersonal, contexto instructivo-imaginativo y contexto regulativo).
- Dem (actitudes democráticas y confianza en las instituciones).
- Satisfacción de los padres (percepción por el alumno de la) respecto a los estudios.
- Consideración del alumno por la familia (percepción por el alumno de la).

Las características técnicas de todas estas variables pueden encontrarse en el Anexo 1 de "*Rem*" (Villa y otros, 1990, 211 y ss).

Los resultados generales de toda nuestra muestra en cuanto a medias, distribución de frecuencias y demás estadísticos no nos parece relevante su inclusión al objeto de nuestra reflexión.

Al abordar este análisis partimos de los siguientes interrogantes:

1. ¿Son las actitudes intelectuales iniciales las variables que más se asocian con el fracaso escolar en el primer ciclo de enseñanza media?
2. ¿Qué grado de asociación tienen las distintas variables de actitudes y hábitos de estudio con el fracaso escolar?
3. La clase social (y otras variables socio-familiares) y la historia escolar anterior (repeticiones, título escolar y retraso edad/curso; referidos a la E.G.B.), ¿qué grado de asociación tienen con el éxito o fracaso en el primer ciclo de enseñanza media?
4. ¿Cuánta relación tiene el autoconcepto escolar con las otras variables consideradas y especialmente con el éxito o fracaso en EE.MM.?
5. ¿Qué otras variables se asocian con el fracaso? ¿En qué grado?

1.1. DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS EN DIFERENTES VARIABLES DISCRETAS TOMADAS AL PRINCIPIO DE LA INCORPORACION AL CICLO EDUCATIVO ENTRE LOS JOVENES QUE FRACASAN Y LOS QUE TIENEN EXITO EN LA EE.MM.

1.1.1. CONSTATAIONES.

Al cruzar las variables discretas (tomadas al inicio del ciclo de EE.MM.) con la variable éxito/fracaso al final del primer ciclo de EE.MM., y realizar neutralizaciones sucesivas de una y dos variables (cfr. Tablas en el anexo I), podemos señalar al objeto de nuestro estudio que, aunque casi todas las variables indicadas y referidas a las características socio-familiares y de historial escolar en E.G.B. son significativas en su asociación con el éxito/fracaso escolar en este primer ciclo de EE.MM. (cfr. Cuadro A.I), la neutralización progresiva de las variables nos lleva a las siguientes constataciones:

- a) La neutralización del "sexo" no altera la significatividad de ninguna variable para ambos casos (Cuadro A.II).
- b) La neutralización de la "edad" (Cuadro A.III) de incorporación al ciclo hace que para aquellos que se incorporan con 16 años sólo sean significativas en su asociación al fracaso: "el Título Escolar" y "la actitud hacia el estudio". Es decir, los más externo, el "Título" ($X^2=22,39$; $p<0001$), y lo más interno: "la actitud hacia el estudio" ($X^2=20,82$; $p<05$) de su experiencia escolar hasta ese momento.

En cambio para los que lo inician con 14 años permanece la significatividad cara al éxito/fracaso de todas las variables.

- c) La neutralización del "número de repeticiones en E.G.B." (Cuadro A.IV), descubre que para los que tienen 2 ó más repeticiones sólo mantiene su significatividad para el éxito/fracaso el "título escolar" ($X^2=20,36$; $p<0001$). Para los de una repetición, además del "título escolar", la "satisfacción de los padres con los estudios", la "percepción de la consideración que la familia tiene del alumno como tal", y la "actitud hacia el estudio" del propio alumno.

Para los que no han repetido nunca sigue significativa la asociación de todas las variables con el éxito/fracaso en EE.MM.

- d) La neutralización del *"título escolar"* (Cuadro A.V) indica que para los graduados se mantiene la significación de asociación de todas las variables. En cambio, para los de certificado, pierden significatividad: *"el sexo"*, *"el curso de acceso"*, *"el escalafón del cabeza de familia"* y *"el nivel de estudios del padre"*; permaneciendo significativa la asociación de las demás variables.
- e) De la neutralización de la *"clase social"* (Cuadro A.VI) resulta que las variables *"título escolar"*, *"número de repeticiones"* y *"edad"* mantienen la significatividad de su asociación con el éxito/fracaso en todas las clases sociales. También mantienen su significación la *"actitud hacia el estudio"* y *"la percepción que el alumno tiene de la consideración como tal por su familia"*.
- f) La neutralización de la variable *"satisfacción de los padres con los estudios"* (polarizando la variable en forma afirmativa si hay satisfacción explícita, y en forma negativa si no la hay o simplemente el alumno no sabe que decir) (Cuadro A.VII) mantiene que las variables *"título escolar"*, *"número de repeticiones en E.G.B."* y *"edad"*, son significativas en su asociación con el éxito/fracaso en ambos casos. En cambio *"la clase social"* sólo es significativa en su asociación con el éxito/fracaso en el caso de que sí haya satisfacción con los estudios por parte de los padres.
- g) De la neutralización simultánea de *"título escolar"* y *"número de repeticiones"* por una parte (Cuadro A.VIII); de *"título escolar"* y *"clase social"* por otra (Cuadro A.IX); y de *"título escolar"* y *"edad"* (Cuadro A.X); podemos resaltar:
- 1) La *"edad"* mantiene la significación de su asociación independientemente de la influencia de las otras variables.
 - 2) El *"número de repeticiones"* mantiene la significación de su asociación con el éxito/fracaso en los que inician con 14 años; y en todos los casos, independientemente del *"título"* y *"la clase social"*.
 - 3) La *"clase social"* mantiene la significación de su asociación en los casos de:
 - Graduado escolar y no repetidor.
 - Certificado y no repetidor.
 - Iniciar el ciclo con 14 años.

Es decir, la "clase social" mantiene la significatividad de su asociación con el éxito/fracaso en el primer ciclo de EE.MM. donde la influencia de las variables "edad" y "número de repeticiones" no interviene. Por ello podríamos afirmar que la clase social se asocia con el fracaso en este primer ciclo de EE.MM. en aquellos casos en que las variables de escolaridad anterior no justifican ese éxito/fracaso; es decir, que la escuela parece comportarse, desde este indicador como señalábamos en el Capítulo II: "de forma selectiva y clasista".

- h) La última consideración es especialmente relevante para nuestra reflexión. Por ello vamos a profundizar algo más en ella.

En la totalidad de la muestra la influencia de la clase social es la que señala el Cuadro III.I.

Cuadro III.I.- ÉXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. TOTAL.

	CLASE SOCIAL				TOTAL
	Muy baja	Baja	Media	Alta	
ÉXITO	142	840	342	368	1.693
	8,4	49,6	20,2	21,8	52,1
	42,1	50,2	54,0	60,7	
FRACASO	195	843	291	239	1.559
	12,5	53,5	18,7	15,3	47,3
	57,9	49,8	46,0	39,3	
Columnas	337	1.674	633	608	3.252
TOTAL	10,7	51,5	19,5	18,7	100,0

N. Total= 3.252

($\chi^2 = 34,79$; $p < 0001$)

En este cuadro se aprecia una significación de la asociación entre éxito/fracaso y "clase social" para el conjunto de la muestra.

Si eliminamos los sujetos que han repetido o tienen 15 o 16 años o tienen certificado, el Cuadro se convierte en Cuadro III.II.

Cuadro III.II.- EXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. EXITO E.G.B.

	CLASE SOCIAL				TOTAL
	Muy baja	Baja	Media	Alta	
EXITO	86	564	219	256	1.125
	7,6	50,1	19,5	22,8	71,1
	66,2	69,8	69,7	77,3	
FRACASO	44	244	95	75	458
	9,6	53,3	20,7	16,4	28,9
	33,8	30,2	30,3	22,7	
Columnas	130	808	314	331	1583
TOTAL	8,2	51,0	19,8	20,9	100,0

N [Graduados, 14 años, No repetidor]= 1.583
 $(X^2 = 8,75; p < 05)$

En esta submuestra de los que tienen un historial escolar positivo vuelve a apreciarse significación de la asociación entre éxito/fracaso y "clase social".

Si seleccionamos en cambio los sujetos que antes habíamos eliminado (repetidores, 15 o más años, certificado) tenemos el Cuadro III.III.

Cuadro III.III.- EXITO/FRACASO EN EE.MM. POR CLASE SOCIAL. N. FRACASO E.G.B.

	CLASE SOCIAL				TOTAL
	Muy baja	Baja	Media	Alta	
EXITO	4	43	14	9	70
	5,7	61,4	20,0	12,9	16,8
	8,2	18,9	18,7	13,6	
FRACASO	45	184	61	57	347
	13,0	53,0	17,6	16,4	83,2
	91,8	81,1	81,3	86,4	
Columnas	49	227	75	66	417
TOTAL	11,8	54,4	18,0	15,8	100,0

N [Certificado, 15 años o más, repetidor]= 417
 $(X^2 = 4,03; p > 05)$

En esta submuestra de los que vienen con fracaso de E.G.B., no se aprecia significación de la asociación entre éxito/fracaso y "clase social".

Aunque inicialmente pueda parecer inexplicable este resultado, hay que tener en cuenta varias características previas que condicionan la interpretación:

- 1.- Los que más fracasan en E.G.B. abandonan los estudios sin iniciar siquiera la EE.MM., tal como podremos comprobar en el Tercer apartado de este Capítulo.
- 2.- Los jóvenes que más fracasan en E.G.B. y continúan sus estudios en EE.MM., lo hacían prioritariamente en FP1 en esos años (86-88); en la REM experimental y en el País Vasco se exigía un nivel de entrada de al menos 7º aprobado y 8º cursado.
- 3.- La muestra, responde al diseño inicial de evaluación de la REM en el País Vasco, por lo que representa prioritariamente a los Centros de REM en la etapa experimental. En esta etapa había una mayor proporción de centros privados que en el conjunto de la enseñanza media. A estos centros privados tienden a acudir en menor proporción alumnos de clases bajas.

Es por ello que lo que realmente señalan los datos de los tres Cuadros es la selectividad de "clase" de la EE.MM. para aquellos alumnos que acuden a ella con condiciones semejantes de historial escolar en enseñanza básica (Cuadro III.II). Lo cual ratifica de nuevo las reflexiones reflejadas en el Capítulo Segundo respecto a las funciones de la escuela, incluso en proceso y práctica de reforma.

1.1.2. CONCLUSIONES.

De lo señalado hasta aquí, podemos afirmar que los mejores predictores del fracaso en EE.MM., desde la consistencia de su asociación con el mismo, pueden ser:

- 1.- El historial de fracaso en E.G.B. que incluye:
 - Haber *"repetido"* uno o más veces en E.G.B.
 - Empezar la EE.MM. con 16, e incluso 15 años.
 - Tener sólo el *"certificado de escolaridad"*.
- 2.- La *"actitud del alumno"* ante los estudios y *"la satisfacción de la familia respecto a los estudios"*, así como *"la percepción que el alumno tiene de su consideración como buen o mal alumno por su familia"*.
- 3.- *"La clase social"*.

La interrelación entre estas variables y su asociación con el fracaso escolar en el primer ciclo de EE.MM. podemos apreciarlo en el Cuadro III.IV. En él se pone de manifiesto el % de fracaso asociado a la confluencia de distintos valores de las variables señaladas.

Cuadro III.IV: % DE FRACASO ASOCIADO A LA CONFLUENCIA DE VARIABLES

Nº	Edad	Nº rep. E.G.B.	Tipo de Centro.	Título escolar	Clase social	Sexo	Satis. Padres	% Fracaso
1	16	2	-	c	m.b.	-	-	100
2	16	2	-	c	-	-	-	95
3	15+	1+	-	c	m.b.	-	-	92,7
4	-	2	-	c	-	-	-	91,7
5	16	-	-	c	-	-	-	91,5
6	16	-	-	-	-	-	no	84,5
7	15	1+	-	c	-	-	-	84,4
8	-	2	-	-	-	-	no	82,1
9	-	1+	-	c	b. ó m.b.	-	-	82
10	16	2	-	-	-	-	-	81,5
11	-	-	-	c	mb	-	-	80,8
12	16	-	-	-	-	v	-	80,6
13	-	2+	pv	-	-	-	-	80,4
14	-	1	-	c	-	-	-	80
15	-	-	-	c	-	-	-	79,7
16	-	2	-	-	-	-	-	79,2
17	16	-	-	-	-	-	-	78
18	-	-	-	c	-	-	no	76,5
19	15	-	-	-	-	-	no	76,2
20	-	-	pb	c	-	-	-	75,9
21	-	1	-	-	-	-	no	75,3
22	-	-	-	c	b	-	-	74,2
23	16	1	-	-	-	-	-	73,5
24	-	-	-	c	-	-	-	73,3

pv (privado)

pb (público)

mb (clase social muy baja)

c (certificado de escolaridad)

b (clase social baja)

- (no confluye)

1.1.3. CONSTRUCCION DE LA VARIABLE HISTORIAL ESCOLAR.

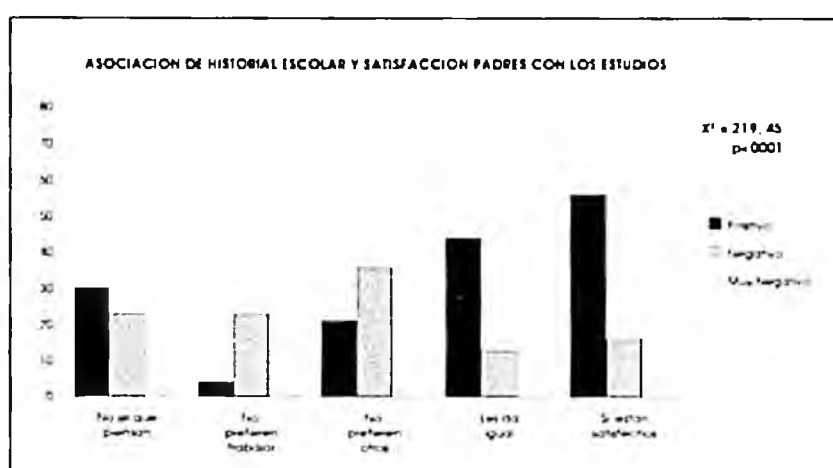
Partiendo del alto grado de asociación que presentan entre si y respecto al éxito/fracaso en EE.MM., las variables "*repeticiones*" (sí/no), "*título escolar*" (graduado/certificado) y "*edad*" (14 años/15 ó más años); las convertimos en una única variable que llamamos: "*historial escolar*" (HE).

La asignación de valores a esta variable es:

- Valor 1: si graduado, 14 años y no repetición.
- Valor 2: si no cumple una condición.
- Valor 3: si no cumple dos o las tres condiciones.

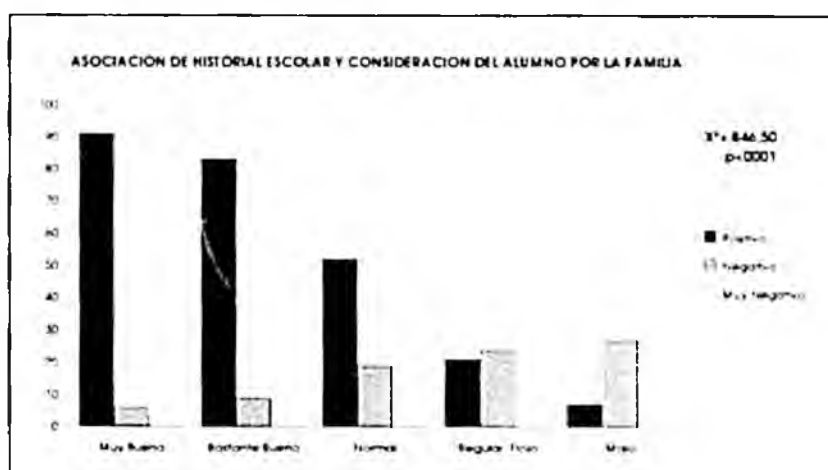
De esta forma hemos conseguido una variable: "*historial escolar*"; en la que a mayor puntuación una historia escolar más negativa. Esta variable tiene la distribución que aparece en los siguientes Cuadros III.V. a III.X. respecto a las otras variables consideradas anteriormente:

Cuadro III.V.



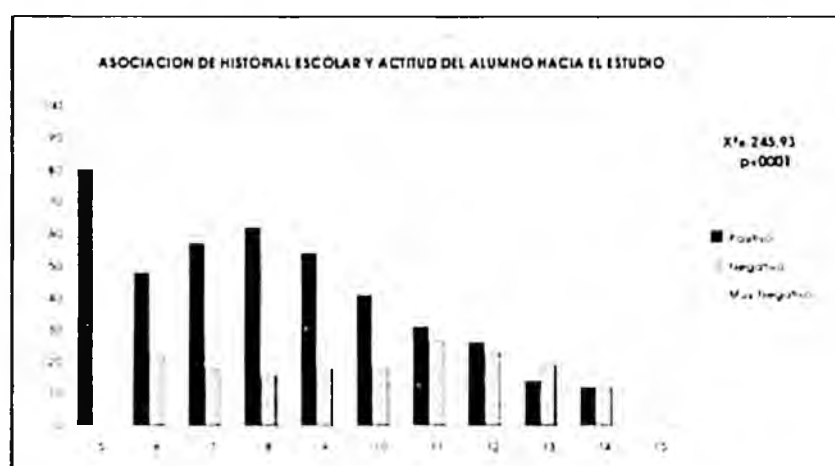
En este cuadro apreciamos como los alumnos de historial negativo o muy negativo representan mayores porcentajes entre los jóvenes que consideran que sus familias no están satisfechas con los estudios o que se muestran indiferentes con los mismos.

Cuadro III.VI.



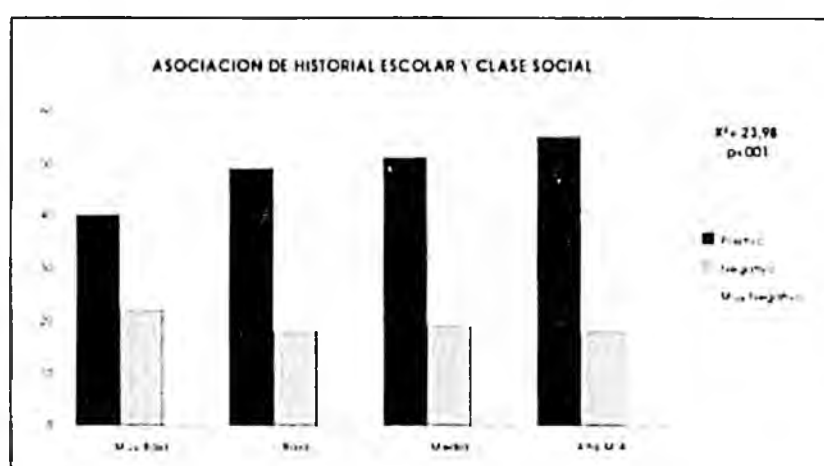
En este cuadro se aprecia de forma clara la gran asociación que existe entre historial escolar y consideración del alumno por su familia como buen o mal estudiante.

Cuadro III.VII.



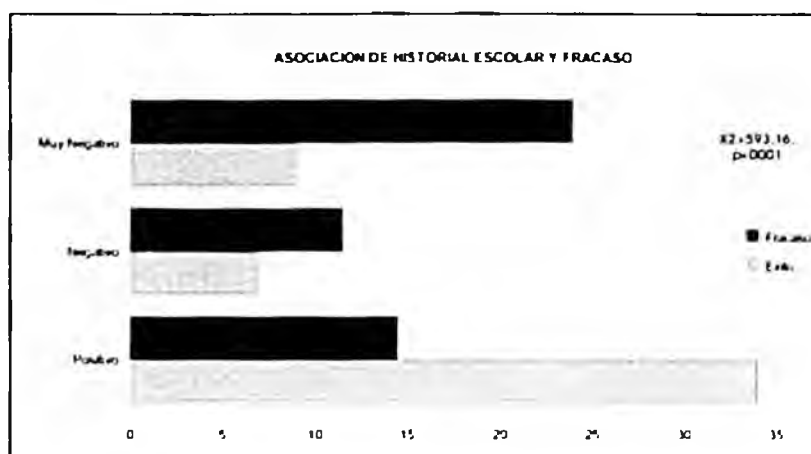
En el cuadro anterior se hace "*visible*" con claridad la asociación entre la propia actitud del alumno ante los estudios y su historial escolar, especialmente cuando éste es positivo o muy negativo.

Cuadro III.VIII.



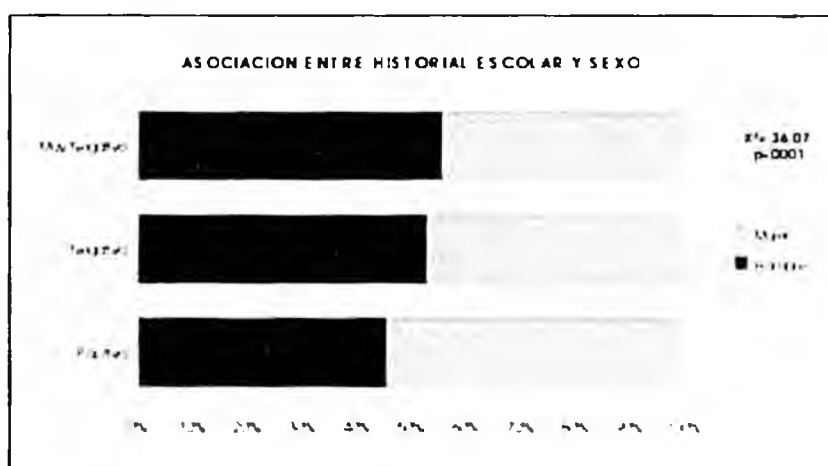
Podemos apreciar en el Cuadro III.VIII. el crecimiento inverso de proporciones del historial escolar muy negativo y positivo según se asciende o desciende en las clases sociales.

Cuadro III.IX.



En este cuadro podemos descubrir la asociación del historial escolar en E.G.B. con el éxito/fracaso en el primer ciclo de EE.MM.; aunque también, que no es un determinante para el éxito o fracaso; ya que ocurre que jóvenes con historial muy negativo tienen éxito en el ciclo de EE.MM. y también -y en mayor proporción- que jóvenes con historial escolar positivo en E.G.B. fracasan en la EE.MM.

Cuadro III.X.



En el cuadro III.X, por último, descubrimos que parece que las chicas presentan un historial escolar más positivo; quizás porque se escolarizan en EE.MM. en menor proporción las chicas con un fracaso muy claro en E.G.B., que los chicos en las mismas circunstancias.

Al neutralizarla pierden su significación cara al éxito/fracaso en EE.MM., para los casos de (HE=3) historial escolar muy negativo: *"la clase social"*, *"el nivel de estudios del padre"* y *"de la madre"* y *"el tipo de centro"*.

Otras variables como "sexo", "consideración familiar" o "satisfacción de los padres", mantienen su significación; tal como podemos apreciar en el Cuadro III. XI. de significación de los X^2 para "HE" neutralizada.

Cuadro III.XI.- SIGNIFICACION DE VARIABLES PARA EXITO/FRACASO EN EE.MM.
NEUTRALIZACION DEL HISTORIAL ESCOLAR

Variables	HISTORIAL ESCOLAR					
	1 (positivo)		2 (negativo)		3 (muy negativo)	
	X^2	Sig.	X^2	Sig.	X^2	Sig.
V1 -Sexo	2,55	>05	.48	>05	5,15	<05
T.C. - Tipo centro	28,63	<01	3,99	<05	.26	>05
V24 - Clase social	8,75	<05	10,79	<05	3,91	>05
V23 - Esc.C.F	14,91	>05	16,81	<05	10,71	>05
V25 - N. est.padre	25,62	<01	15,80	<01	3,09	>05
V26 - N.est.madre	12,47	<05	6,24	>05	5,08	>05
S.F. - Sat.familiar	17,75	<01	16,79	<01	22,58	<01
C.F. - Cons.famil.	160,99	<01	30,44	<01	51,08	<01

Todo ello confirma en términos generales lo ya señalado, por lo que creemos que la creación de esta variable puede ser considerada como consistente.

1.2. INFLUENCIA DE LAS VARIABLES CONTINUAS ENTRE SI Y RESPECTO AL EXITO O FRACASO DE LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA.

1.2.1. ANÁLISIS DE VARIANZA PARA LAS SUBPOBLACIONES DE ÉXITO O FRACASO EN EE.MM.

En primer lugar señalar que hemos normalizado las puntuaciones de todas las variables mediante su transformación en logaritmo decimal (LG10 del SPSS), por lo que podemos considerar que todas las variables cumplen las reglas de la normalidad.

Realizando un análisis de varianza simple (oneway-SPSS), encontramos que todas las variables muestran una diferencia significativa de la varianza, probada mediante Razón F para las subpoblaciones de EXITO y FRACASO, excepto para la variable F2AU - autoconcepto social -. (Cuadro III.XII).

**Cuadro III.XII.- ANALISIS DE VARIANZA SIMPLE EN GRUPOS
EXITO/FRACASO EN EE.MM.**

Variables		Razón F	Significación	Medias de los grupos en pt. Normalizados (Lg. 10)	
CAT	C. inteligencia	193,24	<0001	éxito	1.491
				fracaso	1.451
VTEA	Aptitud verbal	43,90	<0001	éxito	1.043
				fracaso	1.010
CTEA	Aptitud numérica	132,23	<0001	éxito	1.127
				fracaso	1.057
DAT	Razonamiento mecánico	55,47	<0001	éxito	1.602
				fracaso	1.581
AU	Autoconcepto general	55,39	<0001	éxito	1.898
				fracaso	1.884
F1AU	Autoconcepto personal	13,99	<001	éxito	1.543
				fracasp	1.534
F2AU	Autoconcepto social	1,86	>05	éxito	1.489
				fracaso	1.492
F3AU	Autoconcepto escolar	428,40	<0001	éxito	1.111
				fracaso	1.033
F1CL	Clima interpersonal	25,57	<0001	éxito	1.382
				fracaso	1.364
F2CL	Clima instructivo imaginativo	26,56	<0001	éxito	1.541
				fracaso	1.528
F3CL	Clima regulativo	39,84	<0001	éxito	1.239
				fracaso	1.213
DEM	Actitudes democráticas	30,23	<0001	éxito	1.647
				fracaso	1.589
GAE	Actitud hacia el estudio	145,39	<0001	éxito	.9345
				fracaso	.9635
H	Hábitos de estudio	164,98	<0001	éxito	2.626
				fracaso	2.601
CF	Consideración de la familia	633,44	<0001	éxito	2.752
				fracaso	2.432

Dado que F1AU (autoconcepto personal), F3AU (autoconcepto escolar), CAT (cociente intelectual), CTEA (aptitud numérica), DEM (actitudes democráticas), F1CL (clima interpersonal), F2CL (clima instructivo-imaginativo), F3CL (clima regulativo), GAE (actitud hacia el estudio) y H (hábitos de estudio) no superan el test de homogeneidad de las varianzas (Bartlett-Box, Cochrans), procedemos a un contraste de t de Student entre las dos subpoblaciones

sobre los datos no normalizados, que confirma que las diferencias encontradas entre los dos subgrupos son significativas. Es decir, que las variables muestran puntuaciones significativamente diferentes para los grupos de éxito-fracaso en la EE.MM. También realizamos el test no paramétrico de Kruskal-Wallis y de nuevo se confirma la significatividad de las diferencias.

De todo ello podemos concluir que los alumnos que fracasan en el primer ciclo de la EE.MM. tenían una puntuación significativamente menor en las pruebas realizadas al inicio del mismo:

- en las de carácter intelectual: cat (inteligencia general-CI), vtea (aptitud verbal), ctea (aptitud numérica), dat (razonamiento mecánico);
- en las de autoconcepto general, personal y académico (no así en la de autoconcepto social, en la que incluso los que fracasarán puntúan más alto que los que no lo harán);
- en las de clima escolar,
- actitudes democráticas,
- actitudes hacia el estudio,
- hábitos de estudio,
- percepción de la consideración de la familia.

Desde estos datos podemos dar respuesta a algunos de los interrogantes que formulábamos al principio del apartado. En concreto podemos señalar que:

1. Las aptitudes intelectuales tienen una clara asociación con el éxito/fracaso en el primer ciclo de EE.MM..
2. Del mismo modo y de forma más significativa, tienen una asociación con el éxito/fracaso las actitudes:
 - hacia sí mismo como alumno (autoconcepto escolar F3AU)
 - hacia el estudio (GAE)
 - de la familia hacia el alumno como tal (CF)
3. Igualmente presentan una asociación significativa los hábitos de estudio.

4. Las otras variables de clima escolar, actitudes democráticas, y autoconcepto general y personal, tienen también una clara asociación con el éxito/fracaso en EE.MM.

El fracaso escolar en el primer ciclo de EE.MM. no tiene pues una única causa, sino que responde claramente a una multicausalidad. Las mismas variables estudiadas presentan asociaciones entre sí y en su relación al éxito/fracaso en este ciclo de enseñanza.

Así, por ejemplo, estas diferencias al inicio del ciclo de EE.MM. creemos que pueden tener, a su vez, relación o asociación con las variables significativas estudiadas anteriormente: "*historial escolar*", "*clase social*" e incluso "*sexo*"; por ello realizamos sendos análisis de varianza de las variables continuas para cada una de ellas.

1.2.2. ANÁLISIS DE VARIANZA RESPECTO A LAS SUBPOBLACIONES DE CLASE SOCIAL.

Al realizar el análisis de varianza simple (oneway-spss) respecto a la clase social (Cuadro III.XIII.a.) encontramos que:

- 1.- Existen diferencias significativas entre las clases sociales en:

- au (autoconcepto general)
- f3au (autoconcepto académico)
- cat (inteligencia general-CI)
- vtea (aptitud verbal)
- ctea (aptitud numérica)
- dat (razonamiento mecánico)
- f1cl (contexto interpersonal-clima escolar)
- f2cl (contexto instructivo-imaginativo-clima escolar)
- gae (actitud hacia el futuro)
- h (hábitos de estudio)
- c.f. (consideración del alumno por su familia)

- 2.- Y no existen diferencias significativas entre las clases en:

- f1au (autoconcepto personal)
- f2au (autoconcepto social)
- dem (actitudes democráticas)
- f3cl (contexto regulativo-clima escolar)

Cuadro III.XIII.a.- ANALISIS DE VARIANZA POR CLASE SOCIAL

Variables	Razón F	Signif.	CLASES SOCIALES Medias de grupo				Diferencias significativas de grupos (Contraste Scheffé [.05])		
CAT - C. inteligencia	17.93	<0001	MB 1.452 B 1.470	M 1.485 A 1.495			A>MB M>MB	B>MB M>B	A>B
VTEA - Apt. verbal	5.756	<001	MB 1.014 B 1.018	M 1.030 A 1.046			A>MB A>B		
CTEA - Apt. numérica	9.171	<0001	MB 1.062 B 1.090	M 1.104 A 1.125			A>MB M>MB	A>B	
DAT - Raz. mecánico	5.275	<005	MB 1.589 B 1.585	M 1.597 A 1.599			M>B A>B		
AU - A.general	5.975	<001	MB 1.881 B 1.892	M 1.890 A 1.898			B>MB A>MB		
F1 AU - A.personal	2.205	>05	MB 1.530 B 1.540	M 1.538 A 1.542					
F2 AU - A.social	2.178	>05	MB 1.482 B 1.491	M 1.488 A 1.493					
F3 AU - A.escolar	12.014	<0001	MB 1.052 B 1.070	M 1.076 A 1.098			A>MB M>MB	A>B A>M	
F1 CL - Cli.interper.	2.637	<05	MB 1.370 B 1.377	M 1.369 A 1.363					
F2 CL - Cli. instr.imag.	3.674	<05	MB 1.533 B 1.539	M 1.532 A 1.528			B>A		
F3 CL - Cli. regulativo	.328	>05	MB 1.224 B 1.229	M 1.228 A 1.224					
DEM - Act. democráti.	2.049	>05	MB 1.612 B 1.609	M 1.630 A 1.643					
(-) GAE - Act. estudio	3.724	<05	MB .961 B .947	M .946 A .945			MB>B MB>M	MB>A	
H- Hábitos de estudio	9.513	<0001	MB 2.603 B 2.613	M 2.617 A 2.624			A>MB A>B	M>MB	
(-) CF - Cons.famil.	7.397	<0005	MB 3.153 B 3.100	M 3.044 A 2.902			MB>A	B>A	

MB: muy baja; B: baja; M: media; A: alta y muy alta

Al realizar el M.R. Test Scheffé encontramos las diferencias significativas entre clases sociales que aparecen en el Cuadro III.XIII.a y que de forma gráfica aparece en el Cuadro III.XIII.b. Al interpretar el mismo debemos considerar en primer lugar que GAE (actitud hacia el estudio) y CF (consideración familiar) están en sentido inverso (de más a menos).

Cuadro III.XIII.b.- DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS (.05).

METODO SCHEFFE. CLASES SOCIALES

	Clase soc. muy baja +	Clase social baja +	Clase social media +	Clase social alta y muy alta +
Clase social muy baja		AU, CAT	F3AU, CAT, CTEA, H	AU, F3AU, CAT, VTEA, CTEA, H
Clase social baja	GAE		CAT, DAT	F3AU, CAT, VTEA, CTEA, DAT, H
Clase social media	GAE			F3AU
Clase social alta y muy alta	GAE, CF	F2CL, CF		

De la lectura de los Cuadros podemos destacar para nuestro estudio:

- 1.- El DAT (razonamiento mecánico) es una "*aptitud*" en la que curiosamente la clase muy baja no puntúa diferente a las clases media y alta; en cambio la clase baja puntúa por debajo de todas las clases sociales.
- 2.- La diferencia entre clases parece "*tomar forma*", por efecto de la escolarización, en el llamado autoconcepto escolar (F3AU) o académico. Esta variable se convierte en uno de los grandes discriminantes entre las clases sociales, interiorizado por el alumno en su proceso de escolarización.
- 3.- La clase social muy baja parece ser la gran discriminada y marginada por todas las variables que son consideradas "*aptitudes*" y "*actitudes*" valiosas para la enseñanza media (aptitudes intelectuales, hábitos de estudio, actitud hacia el estudio, etc.).

Todas estas afirmaciones están de nuevo en la línea de lo expuesto en el Capítulo Segundo respecto a la función social de la escuela, o a su actuación con los jóvenes desfavorecidos.

1.2.3. ANÁLISIS DE VARIANZAS RESPECTO A LAS SUBPOBLACIONES DE HISTORIAL ESCOLAR.

El análisis de varianza simple respecto al historial escolar del alumno refleja que existen diferencias significativas entre los jóvenes en función de su historial escolar en:

- Au, f1au, f2au, f3au, cat, dat, ctea, vtea, dem, h, f3cl, gae y cf;
- Y no existe para: f1cl y f2cl; tal como se refleja en el Cuadro III.XIV. a.

Si representamos el resultado del MR test Scheffé de forma más gráfica tenemos el Cuadro III.XIV. b., ambos en las páginas siguientes.

Cuadro III.XIV.a.- ANALISIS DE VARIANZA PARA HISTORIAL ESCOLAR

Variables	HISTORIAL ESCOLAR					
	Razón F	Significac.	Medias de los grupos			C.Scheffé
			1 (positivo)	2 (negativo)	3 (muy negativo)	
CAT - C.inteligencia	87.394	<0001	1.496	1.463	1.449	1>3 1>2 2>3
VTEA - Aptitud verbal	25.800	<0001	1.044	1.015	1.007	1>3 1>2
CTEA - Aptitud numérica	50.697	<0001	1.124	1.078	1.056	1>3 2>3 1>2
DAT - Raz. mecánico	17.941	<0001	1.600	1.589	1.581	1>3 1>2
AU - A. general	19.969	<0001	1.897	1.889	1.883	1>2 1>3
F1 AU - A. personal	5.493	<005	1.543	1.536	1.534	1>3
F2 AU - A.social	4.965	<01	1.487	1.494	1.494	3>1
F3 AU - A.escolar	200.732	<0001	1.110	1.058	1.025	1>3 1>2 2>3
F1 CL - Clima interpersonal	2.037	>05	1.374	1.380	1.369	
F2 CL - Clima inst.imaginativo	1.547	>05	1.537	1.535	1.532	
F3 CL - Clima regulativo	5.026	<01	1.234	1.223	1.219	1>3
DEM - Actitudes democráticas	10.565	<0001	1.639	1.628	1.584	1>3 2>3
(-) GAE - Actitud hacia el estudio	73.346	<0001	.934	.954	.967	3>1 3>2 2>1
H - Hábitos de estudio	65.973	<0001	2.625	2.614	2.559	1>3 2>3 1>2
(-) CF - Consideración de la familia	422.824	<0001	2.671	2.322	3.578	3>1 2>1 3>2

Cuadro III.XIV.b.- DIFERENCIA SIGNIFICATIVA (.05).

METODO SCHEFFE. HISTORIAL ESCOLAR.

HISTORIAL ESCOLAR			
	3 (muy negativo) +	2 (negativo) +	1 (positivo) +
3		AU, F3 AU, CAT, VTEA, CTEA, DAT, H	AU, F1AU, F2 AU, F3AU, CAT, VTEA, H, CTEA, DAT, DEM, F3CL
2	GAE CF		F3AU, CAT, CTEA, DEM, H,
1	GAE CF	GAE CF	

Los resultados reflejados en estos cuadros nos permite afirmar que:

- 1.- El historial escolar negativo se asocia a una puntuación significativamente menor en las pruebas de aptitudes intelectuales escolares (cat, vtea, ctea y dat).
- 2.- El historial escolar negativo se asocia a una puntuación menor en todos los factores del autoconcepto, especialmente en F3AU (autoconcepto escolar) y en gran medida en el AU (autoconcepto general).
- 3.- Un fuerte historial escolar negativo se asocia a puntuaciones significativamente inferiores en "*actitudes democráticas*" y confianza en las instituciones (dem).
- 4.- El historial escolar negativo lleva consigo puntuaciones inferiores en "*hábitos de estudio*", "*actitud hacia el estudio*" y "*consideración negativa de la familia*".

1.2.4. ANÁLISIS DE VARIANZAS RESPECTO AL SEXO.

El análisis de varianza respecto al sexo arroja también diferencias significativas en:

- Au, f1au, f2au, vtea, ctea, dat, f3au, cat, f1cl, f2cl, f3cl, h, gae, y cf (Cuadro III.XV).

Únicamente en Actitudes democráticas no existen diferencias significativas.

Cuadro III.XV.- ANALISIS DE VARIANZA POR SEXOS

Variables	Razón F	Significa.	Medias de grupos chicos chicas		Grupos
CAT - C. inteligencia	4.263	<05	1.472	1.479	chicas > os
VTEA - Aptitud verbal	6.275	<05	1.033	1.021	chicos > as
CTEA - Apt. numérica	47.629	<0001	1.113	1.070	chicos > as
DAT - Raz. mecánico	308.081	<0001	1.613	1.565	chicos > as
AU - Auto. general	54.719	<0001	1.8979	1.8838	chicos > as
F1AU - Auto. personal	131.188	<0001	1.550	1.523	chicos > as
F2AU - Auto. social	13.213	<0005	1.494	1.486	chicos > as
F3AU - Auto. escolar	7.177	<01	1.070	1.081	chicas > os
F1CL - Clima regulativ.	22.138	<0001	1.366	1.384	chicas > os
F2CL - Clim.inst.-imag.	24.469	<0001	1.530	1.542	chicas > os
F3CL - Clima regulativ.	63.678	<0001	1.213	1.246	chicas > os
DEM - Act. democrátic.	.006	>05	1.620	1.621	
(-) GAE - Act. estudio	149.813	<0001	.961	.931	chicos > as
H - Hábitos de estudio	39.095	<0001	2.609	2.622	chicas > os
(-) CF - Cons. familia	24.536	<0001	3.136	2.978	chicos > as

Este análisis nos permite afirmar, al objeto de nuestra reflexión, que los chicos presentan una actitud más negativa hacia el estudio, menores hábitos de estudio y una menor consideración por sus familias. Al mismo tiempo una mayor actitud de razonamiento mecánico y una menor puntuación en autoconcepto escolar.

1.2.5. CONCLUSIONES.

1. Las puntuaciones en actitudes intelectuales más relacionadas con el trabajo escolar (CI, aptitud verbal y aptitud numérica), muestran una distribución asociada al historial escolar y a la clase social con asociación, aunque menor, con el sexo.
2. La puntuación en el razonamiento mecánico (DAT) es la que menos diferencias presenta por clases sociales, aunque más por sexos. Los chicos con el mismo historial escolar parecen presentar la misma puntuación sin influir la clase social. Por ello podemos considerar que en el desarrollo de esta aptitud intelectual podemos poner una base para un programa adecuado a los chicos que fracasan en las escuelas.

3. Los jóvenes de historial escolar negativo presentan unas actitudes democráticas más bajas; por lo que el desarrollo de estas actitudes podría constituir un objetivo muy importante con estos jóvenes.
4. La puntuación en autoconcepto escolar es la que más relación presenta con el historial escolar y con la clase social ; la puntuación en este factor del autoconcepto parece progresiva en función del historial escolar y de la clase social. El historial escolar negativo se manifiesta más claramente en el autoconcepto escolar de los chicos y en las chicas de las clases más bajas.

La diferencia respecto a las clases sociales sólo es relevante para el autoconcepto general y para el autoconcepto escolar; por lo que las diferencias en el autoconcepto general entre las clases parecen deberse, fundamentalmente, al peso de las diferencias en autoconcepto escolar.

5. El autoconcepto social no muestra asociación relevante ni con el sexo ni con la clase social. Encontramos asociación entre el autoconcepto social y el historial escolar: con el historial escolar negativo aumenta la puntuación en este factor del autoconcepto.

1.3. ANALISIS FACTORIAL PRE.

Dada la interrelación entre las variables estudiadas hemos realizado un análisis factorial de todas las variables continuas, ya señaladas, incluyendo clase social (cu24x), consideración del alumno por la familia (cf) e historial escolar (he), a las que podemos considerar también como continuas.

El análisis factorial realizado con SPSS, es de Componentes principales, 5 factores, converge en 6 iteraciones y Rotación Varimax. Las variables presentan una comunalidad aceptable, excepto Vtea (aptitud verbal) que sólo tiene 0,28684. (Fernández, 1988).

El número de factores creemos que es algo excesivo desde un punto de vista técnico, pero que recogen bastante bien los elementos fundamentales que actúan en la realidad de la educación. Por otra parte en el análisis factorial para la muestra al final de la EE.MM: se confirmará la pertinencia de elegir cinco factores (pág. 175. Cuadro III.XXI.a).

Sólo aparecen dos variables ambiguas por su distribución significativa en varios factores: hábitos de estudio y autoconcepto escolar. En el caso de los hábitos de estudio, este comportamiento, puede ser explicado en el sentido de que esta variable hace referencia, por una parte, a actitudes hacia sí mismo (motivación, disposición, etc. por el estudio); y por otra, a orden, normas o estrategias de aprendizaje más relacionadas con el clima escolar; también a costumbres asociadas a hábitos familiares o de clase (planificación, concentración, expresión, etc.). En el caso del autoconcepto escolar su comportamiento plurifactorial parece debido, por una parte, a su teórica pertenencia y asociación a los otros factores del autoconcepto (personal y social); y por otra, a su alta correlación con: actitudes de la familia y del alumno hacia el estudio, el historial escolar, e incluso, con alguno de los hábitos de estudio (motivación).

El total de varianza explicada es de 56,3%, lo cual consideramos aceptable.

Cuadro III.XVI. a. - ANALISIS FACTORIAL PRE. VARIANZA EXPLICADA

Variable	Comunalidad		Factor	Autovalor	% de Var	% de Var ac. *
F1AU	.68022		1	3.15667	19.7	19.7
F2AU	.73179		2	2.14579	13.4	33.1
F3AU	.64129		3	1.40510	8.8	41.9
CU14	.69034		4	1.31321	8.2	50.1
H	.46605		5	.98843	6.2	56.3
GAE	.34774					
DEM	.34648					
F1CL	.71921					
F2CL	.72951					
F3CL	.52024					
HE	.59374					
CAT	.54917					
DAT	.50885					
VTEA	.28684					
CTEA	.50487					
CU24X	.69237					

CU14: Consideración por la familia

CU24X: Clase Social

Los cinco factores que aparecen pueden apreciarse en la matriz rotada.

Cuadro III.XVI. b.- MATRIZ ROTADA DE FACTORES PRE

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
F1AU	-.13250	.00493	.14325	.79804	-.07248
F2AU	-.01837	.08937	-.03876	.84491	.08991
F3AU	-.71037	.16276	.06387	.30686	.10924
CU14	.81316	.01627	-.15370	-.07322	-.01888
H	-.49782	.23918	.06484	.32188	.23067
GAE	.55482	-.14503	.08602	-.01520	-.10605
DEM	-.15712	.18536	.02335	.03064	.53475
F1CL	-.02313	.84085	-.04148	.07485	-.06574
F2CL	-.09851	.83280	-.01946	.15974	.01897
F3CL	-.13486	.69076	-.03013	-.08096	.13204
HE	.70922	.05608	-.21787	.19222	.05635
CAT	-.17791	-.00312	.70994	-.07934	.08486
DAT	.04726	-.04396	.70691	.03555	-.06080
VTEA	-.02912	.00820	.50717	.09285	.14171
CTEA	-.11190	-.04565	.69898	.04102	.00360
CU24X	-.01095	-.12663	.13067	-.00093	.81187

♦ El factor primero, (F1PRE) está constituido por:

- Consideración negativa del alumno por la familia (C.F.=.81316).
- Autoconcepto escolar bajo (F3AU=-.71037).
- Historial escolar negativo (HE=.70922).
- Actitud negativa del alumno hacia el estudio (GAE=.55482).
- Puntuación baja en hábitos de estudio (H=-.49782).

Por lo que lo definimos como **"RECHAZO DE LA ESCUELA"**.

♦ El factor segundo, (F2PRE) está constituido por:

- Factor interpersonal del clima escolar (F1CL=.84085).
- Factor instructivo-imaginativo del clima escolar (F2CL=.83280).
- Factor regulativo del clima escolar (F3CL=.69097).

Por lo que definimos como **"CLIMA ESCOLAR"**.

♦ El factor tercero, (F3PRE) está constituido por:

- C.I. (CAT=.70944).
- Razonamiento mecánico (DAT=.70691).
- Aptitud numérica (CTEA=.69898).
- Aptitud verbal (VTEA=.50717).

Por lo que lo definimos como ***"APTITUDES INTELECTUALES"***.

♦ El factor cuarto, (F4PRE) está constituido por:

- Autoconcepto social (F2AU=.84491).
- Autoconcepto personal (F1AU=.79804).
- Hábitos de estudio (H=.32188).
- Autoconcepto escolar (F3AU=.30688).

Por lo que los definimos como ***"AUTOCONC. RELACIONAL ACTIVO"***.

♦ El factor quinto, (F5PRE) lo constituyen:

- La clase social (C.S.=.81187).
- Las actitudes democráticas y la confianza en las instituciones (DEM=.53478).

Por ello lo hemos denominado ***"CLASE SOCIO-CULTURAL"***.

1.3.1. ANALISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES PARA EXITO/FRACASO; Y PARA SEXO Y EXITO/FRACASO CONJUNTAMENTE.

Si realizamos un análisis simple (oneway-spss) de la Varianza de los factores respecto al éxito/fracaso en la Enseñanza Media, los resultados son los que aparecen en el Cuadro III.XVII.

**Cuadro III.XVII.- ANALISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES RESPECTO A
EXITO/FRACASO EN EE.MM.**

		EXITO/FRACASO		
Variables		Razón F	Significación	Medias grupos
Factor 1	Rechazo escolar	611.35	<0001	éxito -.4034
PRE 1				fracaso .4588
Factor 2	Clima educativo	12.83	<001	éxito .0646
PRE 2				fracaso -.0735
Factor 3	Aptitudes intelectuales	156.46	<0001	éxito .2198
PRE 3				fracaso -.2499
Factor 4	Autoconcepto relacional activo	8.750	<01	éxito -.0534
PRE 4				fracaso .0608
Factor 5	Clase socio-cultural	12.01	<001	éxito .0625
PRE 5				fracaso -.0711

De estos resultados podemos concluir su significatividad como factores asociados al fracaso en EE.MM.; especialmente el factor primero y el tercero, aunque son significativos todos.

Creemos que el sexo puede tener algo que ver en la distribución y significatividad de estos factores, por lo que realizamos un análisis de varianza para sexo y fracaso simultáneamente (anova-spss), Cuadro III.XVIII. de la página siguiente.

De los resultados podemos concluir que los factores más significativos para el éxito o fracaso son claramente el factor primero (rechazo escolar) y el tercero (aptitudes intelectuales), este último presenta un peso semejante al de éxito/fracaso en razón del sexo.

Los factores segundo y cuarto, aún siendo significativos para el éxito/fracaso, están más relacionados con el sexo. Así, el factor segundo (clima educativo) discrimina en primer lugar chichas y chicos, y dentro de cada uno de estos el éxito/fracaso. En cambio, el factor cuarto (autoconcepto relacional activo) discrimina, en primer lugar chicos y chicas y dentro de éstos el fracaso o el éxito.

**Cuadro III.XVIII.- ANALISIS DE VARIANZA PARA SEXO Y FRACASO
DE LOS FACTORES PRE**

Variables		Razón F		Sig.	Grupos
Factor 1 Rechazo escolar PRE 1	M.E.	359	<001	1ºchicos fracaso	
	Fracaso	601	<001	2ºchicas fracaso	
	Sexo	88	<001	3ºchicos éxito	
	Interacción	1,7	>05	4ºchicas éxito	
	Total	240	<001		
Factor 2 Clima educativo PRE 2	M.E.	24	<001	1ºchicas éxito	
	Fracaso	10	<005	2ºchicas fracaso	
	Sexo	35	<001	3ºchicos éxito	
	Interacción	5	<05	4ºchicos fracaso	
	Total	17.9	<001		
Factor 3 Aptitudes intelectual. PRE 3	M.E.	159	<001	1ºchicos éxito	
	Fracaso	183	<001	2ºchicas éxito	
	Sexo	154	<001	3ºchicos fracaso	
	Interacción	.04	>05	4ºchicas fracaso	
	Total	106	<001		
Factor 4 Autoconcep relacional activo PRE 4	M.E.	51	<001	1ºchicos fracaso	
	Fracaso	6	<05	2ºchicos éxito	
	Sexo	93	<001	3ºchicas fracaso	
	Interacción	1	>05	4ºchicas éxito	
	Total	34	<001		
Factor 5 Clase socio- cultural PRE 5	M.E.	10	<001	1ºchicas éxito	
	Fracaso	10,8	<005	2ºchicos éxito	
	Sexo	8,9	<005	3ºchicas fracaso	
	Interacción	1,8	>05	4ºchicos fracaso	
	Total	7,6	<001		

Por último el factor quinto discrimina poco, aunque significativamente, el éxito/fracaso, y dentro de esto chicas/chicos.

1.4. CONCLUSIONES.

Al resumir las características que los alumnos que fracasarán presentan al inicio de la EE.MM. podemos señalar los siguientes:

1.- Rechazo escolar, caracterizado por:

- Historial escolar negativo (retraso escolar, repeticiones, título de certificado de escolaridad).
- Autoconcepto escolar negativo.
- Percepción negativa de la consideración que tiene la familia de ellos como estudiantes.
- Actitud negativa hacia el estudio.
- Hábitos de estudio pobres.

2.- Capacidades intelectuales más limitadas.

3.- Un nivel socio cultural más bajo:

- Clase social baja y muy baja.
- Menores actitudes democráticas, especialmente los chicos.

4.- Percepción de un clima educativo más deficiente, especialmente por los chicos; tanto en la relación interpersonal, en los aspectos regulativos, como en la relación de aprendizaje (instructiva-imaginativa).

5.- Un autoconcepto relacional activo algo más alto.

Y al concluir este apartado tenemos que recapitular lo señalado hasta aquí e intentar contestarnos, de nuevo, a las preguntas que nos formulábamos al principio.

1. Las capacidades intelectuales se asocian claramente con el éxito/fracaso en EE.MM.; aunque parece que no son las variables más asociadas.
2. Las actitudes y los hábitos de estudio se asocian con el éxito/fracaso en la medida en que pueden agruparse en el factor que hemos denominado "*rechazo escolar*". De hecho, este factor podemos considerarlo como más asociado con el éxito/fracaso que las actitudes intelectuales.

3. a) La clase social tiene ciertamente una asociación clara con el éxito/fracaso en EE.MM.. Sobre todo parece darse una asociación a menores actitudes democráticas en los casos de clases bajas e historial escolar muy negativo.
3. b) El historial escolar anterior (E.G.B.) está muy asociado al éxito/fracaso en este tipo de enseñanza, y se integra, también, en el factor que hemos denominado *"rechazo escolar"*.
4. El autoconcepto escolar también está muy asociado con el éxito/fracaso, y se asocia a su vez con el historial escolar dentro del factor primero (PRE 1: rechazo escolar).
5. Otras variables que manifiestan asociación con el éxito/fracaso son:
 - Las referidas a la valoración del clima educativo (Factor PRE 2), en las que los que fracasarán tienden a presentar una menor puntuación al inicio del ciclo en todos sus factores.
 - Las referidas al autoconcepto personal y social (que hemos denominado PRE 4: autoconcepto relacional activo), en que parecen puntuar ligeramente más los que fracasarán en este ciclo.

2. LA INFLUENCIA DE LA ESCOLARIZACION EN EE.MM. EN LOS JOVENES QUE FRACASAN EN ELLA.

La muestra con la que contamos es la misma que la del apartado anterior, pero con la ausencia de los que han fracasado por abandono o por repetición. Es decir, los que tienen éxito son los mismos, pero los que fracasan sólo son aquellos que han suspendido en segundo curso, (N=2.515) .Aquí el fracaso lo entendemos operativamente como el conformado por el indicador: suspendido.

Por ello las conclusiones que podemos sacar son referidas a las diferencias entre los aprobados y los suspendidos; ya que carecemos de información para analizar la influencia de la escolarización en los que han abandonado o han repetido en primero de EE.MM. De todas formas, podemos convenir que la influencia podría ser semejante a la que realiza la escolarización con los que son suspendidos, pero quizás en mayor medida.

La pregunta que nos proponemos abordar en este apartado , podríamos formularla como: Los que fracasan (son suspendidos) en el primer ciclo de EE.MM., ¿han sido favorecidos o desfavorecidos en sus capacidades intelectuales, en sus actitudes y en sus hábitos de estudio, durante su escolarización en este ciclo?.

Nuestra hipótesis de trabajo, en función del planteamiento que hemos expuesto a lo largo de nuestra reflexión en el capítulo II , es que los alumnos "fracasados" han resultado desfavorecidos a lo largo de su escolarización en las actitudes y en los hábitos de estudio, aunque quizás no en las capacidades intelectuales.

Para comprobar estas hipótesis nos proponemos analizar :

- 1.1. Las diferencias de puntuación PRE (al inicio del ciclo) / POS (al final del ciclo), en las variables de capacidades intelectuales, actitudes hacia si mismo y escolares, descritas anteriormente, para los grupos de éxito/fracaso, mediante Razón t .
- 1.2. Las diferencias PRE/POS para los grupos éxito/fracaso, mediante anova de medidas repetidas y neutralización de la situación inicial. Esta situación inicial es la descrita a través de la puntuación en los cinco factores PRE y en el historial escolar (HE).
2. Análisis factorial POS para comprobar la estabilidad de los factores hallados con los datos iniciales al realizarlo sobre los datos finales.
 - 2.1. Análisis de varianza de los factores POS para los grupos de éxito/fracaso. Y análisis de varianza de los factores POS para los grupos de éxito/fracaso y sexo.
 - 2.2. Diferencia PRE/POS mediante anova de medidas repetidas par los grupos de éxito/fracaso con neutralización de la situación inicial. Esta situación inicial la consideramos recogida en el historial escolar (HE) y en el sexo.

2.1. DIFERENCIA PRE/POS EN LOS VALORES DE LAS VARIABLES SEGUN LOS GRUPOS DE EXITO/FRACASO.

2.2.1. DIFERENCIAS MEDIDAS MEDIANTE RAZÓN t .

Hemos analizado las diferencias en el "Pos" para los grupos de éxito/fracaso, mediante Razón t . Los resultados que se reflejan en el Cuadro III.XIX.

**Cuadro III.XIX.- DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS (RAZON I) PRE/POS EN LAS
VARIABLES PARA GRUPOS EXITO/FRACASO EN EE.MM.**

	Diferencia PRE/POS Grupo EXITO	Diferencia PRE/POS Grupo FRACASO
No hay diferencia PRE/POS	F1 AU - Autoconcepto personal	F1 AU
	F2 AU - Autoconcepto social	F2 AU
	AU - Autoconcepto general	
	DEM - Actitudes democráticas	DEM
Diferencia PRE/POS (disminución)	SAF - Satisfacción familiar	SAF
	CF - Consideración familiar	CF
	H - Hábitos de estudio	H
	F3 AU - Autoconcepto escolar	F3AU
	Clima Educativo (F1, F2, F3)	F1, F2, F3 CL
	GAE - Actitud ante el estudio	GAE
		AU - Autoconcepto general
Diferencia PRE/POS (aumento)	VTEA - Aptitud verbal	VTEA
	CTEA - Aptitud numérica	CTEA
	CAT - C. inteligencia	CAT
	DAT - Razonamiento mecánico	DAT

De el podemos concluir que:

1.- El efecto de la escolarización en el primer ciclo de EE.MM. sobre los jóvenes que fracasan en el mismo parece semejante a la de los que tienen éxito en:

a) Estabilidad en:

- Autoconcepto personal y social.
- Actitudes democráticas.

b) Aumento en:

- Aptitudes intelectuales.
- En rendimiento académico.

c) Disminución en:

- Satisfacción de la familia.
- Consideración del alumno por la familia.
- Hábitos de estudio.
- Clima educativo (F1CL,F2CL,F3CL)
- Autoconcepto escolar.
- Actitud hacia el estudio.

- 2.- Los que fracasan en el primer ciclo de Enseñanza Media, además, la disminución del autoconcepto escolar va unida a una disminución en el Au general.

2.1.2. DIFERENCIA PRE/POS PARA GRUPOS (ÉXITO/FRACASO) MEDIANTE ANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS Y NEUTRALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL.

En el apartado anterior señalábamos que "parece ..."; ya que para determinar si realmente la influencia de la escolarización en EE.MM. sobre aquellos que fracasan en relación con los que tienen éxito, es distinta y en que, debemos neutralizar las situaciones diferentes de partida.

Las mejores variables, a nuestro entender, que neutralizan las situaciones de partida son:

- El historial escolar (he).
- La puntuación en los cinco factores encontrados en las variables iniciales (pre1, pre2, pre3, pre4 y pre5).

Hemos realizado pues un análisis de varianza (anova-SPSS) de medidas repetidas con neutralización de las variables señaladas como covariantes; y el resultado es el que se refleja en la Cuadro III.XX. En ella aparecen solamente las variables en las que el resultado es significativo.

Cuadro III.XX.- ANALISIS DE VARIANZA PRE/POS DE LAS VARIABLES PARA GRUPOS EXITO/FRACASO. NEUTRALIZACION DE LAS VARIABLES DE SITUACION INICIAL

Variable	Razón F (dif. fracas.)	Significación	Medias grupo		
			Grupo	PRE	POS
F2 CL - Clima instructivo-imaginativo	26,78	<001	Exito	35.08	31.91
			Fracaso	34.72	29.47
F3 CL - Clima regulativo	13,95	<001	Exito	17.94	17.11
			Fracaso	17.41	15.40
GAE - Actitud hacia el estudio	97.17	<001	Exito	8.71	8.86
			Fracaso	9.10	9.96
F3 AU - Autoconcepto escolar	52.57	<001	Exito	13.18	12.78
			Fracaso	11.42	10.18
H - Hábitos de estudio	33,98	<001	Exito	426.64	419.573
			Fracaso	409.34	390.34
VTEA - Aptitud verbal	6.12	<05	Exito	11.41	13.86
			Fracaso	10.79	12.79

De este Cuadro podemos deducir que:

- 1.- La escolarización en la EE.MM. comporta puntuaciones significativamente menores, tal como está diseñada y/o ejercida, para aquellos que fracasan respecto a los que tienen éxito en:
 - Actitud hacia el estudio.
 - El autoconcepto escolar o académico.
 - Hábitos de estudio .
- 2.- Esto tiene su reflejo también, de alguna manera, en que estos jóvenes valoran menos (rechazan más) el clima escolar que se les ofrece en este ciclo de la enseñanza media tanto en su aspecto regulativo (F3CL) como en su aspecto instructivo-imaginativo (F2CL).
- 3.- Por último, aunque se podría considerar que también puntúan significativamente menos en su aptitud verbal, no lo tenemos en consideración al estar poco neutralizada su influencia en la situación inicial; ya que tiene poco peso en el factor tercero (F3 PRE), ya que su comunalidad era de 0.28 tal como aparecía en el Cuadro III.XVI.a.

Una conclusión general, quizás muy evidente, podría ser la necesidad de otro clima educativo, con más atención a la generación y consolidación de hábitos; y que tenga más en cuenta las propias actitudes y motivaciones de los jóvenes. Pero sobre ello volveremos en el Capítulo VI.

2.2. ANALISIS FACTORIAL POS.

Hemos realizado el análisis factorial de todas las variables ya señaladas en el apartado 1.3. de este Capítulo; pero sobre sus valores en el POS; es decir, al finalizar el primer ciclo de la enseñanza media.

El análisis factorial se realiza en iguales condiciones técnicas (SPSS, C.P., 5 factores, converge en 6 iteraciones, y Rotación Varimax).

Las variables Pos presentan todas ellas una comunalidad aceptable, incluso la VTEA (aptitud verbal) que eleva su comunalidad en el Pos a 0.3716.

Los factores resultantes son semejantes, casi idénticos a los de las variables PRE; con la salvedad de que el primer factor cambia de sentido: *"Aceptación de la escuela"*. Lo cual es debido fundamentalmente a la disminución de sujetos con rechazo en el POS, ya que no están incluidos ni los repetidores, ni los abandonos.

Otra salvedad está en el factor quinto que ahora tiene un autovalor=1.03, y adquieren en él un mayor peso las actitudes democráticas, sobrepasando a la clase social, por lo que es pertinente el nombre de *"clase socio-cultural"*.

El total de la varianza explicada es de 56,4%, prácticamente la misma que en factorial Pre. Todo esto se refleja en los Cuadros XXI. a y b.

Cuadro III.XXI.a.- ANALISIS FACTORIAL POS. VARIANZA EXPLICADA

Variable	Comunalidad		Factor	Autovalor	% de Var	%Var Acu
DF1AU	.67073	1	1	3.12757	19.5	19.5
DF2AU	.72676	1	2	2.02691	12.7	32.2
DF3AU	.64206	1	3	1.49050	9.3	41.5
DCU14	.63205	1	4	1.34405	8.4	49.9
DH	.48796	1	5	1.03300	6.5	56.4
DGAE	.38801	1				
DDEM	.60232	1				
DF1CL	.77147	1				
DF2CL	.77046	1				
DF3CL	.51027	1				
DCAT	.52702	1				
DDAT	.48748	1				
DVTEA	.37168	1				
DCTEA	.49246	1				
HE	.44937	1				
DCU24	.49190	1				

Cuadro XXI.b- ANALISIS FACTORIAL POS. MATRIZ FACTORES ROTADOS

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
DF1AU	.12848	.01428	.12247	.79873	.03233
DF2AU	.02915	.05745	-.03924	.84903	.01453
DF3AU	.72382	.19346	.09367	.26818	.00508
DCU14	-.77602	-.05237	-.15644	-.05099	.00481
DH	.60787	.16028	-.01559	.30309	-.02553
DGAE	-.60713	-.08243	.00615	.04335	.10342
DDem	.05999	-.03576	.14919	.06871	.75529
DF1CL	.02659	.87568	.00038	.06235	.00784
DF2CL	.13405	.86164	-.01386	.08706	.04788
DF3CL	.18508	.68813	.01663	-.03739	-.02863
DCAT	.13451	.05155	.71085	-.02482	.01879
DDAT	-.00851	.00841	.69370	.07538	-.02103
DVTEA	.06910	-.05706	.59658	.02218	-.08512
DCTEA	.09360	.01425	.69390	-.00419	.04456
HE	-.56209	.01880	-.22579	.26016	-.12007
DCU24	-.11192	.05556	-.21312	-.03396	.65552

2.2.1. -ANALISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES POS PARA LOS GRUPOS DE EXITO/FRACASO.

Sometemos los factores "pos" a un análisis de varianza para los grupos de éxito/fracaso y tenemos lo que se refleja en el Cuadro III.XXII.

Cuadro III.XXII.- ANALISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES POS PARA EL GRUPO EXITO/FRACASO

Variable		Razón F	Significación	Exito/Fracaso Medias de grupo	
F1 POS	Aceptación escolar	685,16	<0001	éxito	.3432
				fracaso	-.7065
F2 POS	Clima educativo	27.82	<0001	éxito	.0790
				fracaso	-.1625
F3 POS	Aptitudes intelectuales	78,03	<0001	éxito	.9375
				fracaso	-.2691
F4 POS	Autoconceptos relacional activo	10.06	<005	éxito	-.0478
				fracaso	.0984
F5 POS	Clase socio- cultural	0000	>05	éxito	.0001
				fracaso	-.0001

De él podemos resaltar:

- a) El factor socio-cultural no discrimina para éxito/fracaso entre aquellos que llegan al final del ciclo de enseñanzas medias. Es decir, una vez exceptuados los abandonos y los repetidores.
- b) Los factores más discriminantes siguen siendo el de aceptación/rechazo (factor primero), y el de aptitudes intelectuales (factor tercero); aún cuando siguen siendo también discriminadores el factor segundo (clima educativo) y el factor cuarto (autoconcepto relacional activo). En este último puntúan más los grupos de fracaso.

2.2.2. ANALISIS DE VARIANZA DE LOS FACTORES POS PARA LOS GRUPOS DE EXITO/FRACASO Y SEXO.

Al realizar el análisis de varianza doble respecto a grupos de éxito/fracaso y sexo observamos lo que aparece en el Cuadro III.XXIII. Del cual destacamos :

- a) La puntuación en el factor primero (aceptación/rechazo escolar) está relacionada con el éxito/fracaso de forma muy clara y mucho más que con el sexo.
- b) La puntuación en el factor segundo (clima) está relacionada con el éxito/fracaso más que con el sexo; cambiando lo que ocurría en el factor pre , que aparecía más relacionado con el sexo que con el éxito /fracaso.
- c) El factor tercero está más asociado con el sexo que con el éxito/fracaso ; cambiando también lo señalado en el factor Pre, en el que ocurría lo contrario.
- e)El factor cuarto (autoconcepto relacional) es más asociado al sexo que al éxito/fracaso.
- d) La clase socio-cultural (factor quinto) está poco asociado y al sexo.

Cuadro III.XXIII.- ANALISIS DOBLE DE VARIANZA (FRACASO Y SEXO)
DE LOS FACTORES POS

Variables		Razón		Sig.	Grupos
POS 1	<i>Aceptación escolar</i>	ME	399,98	<001	1º Chicas éxito 2º Chicos éxito 3º Chicas fracaso 4º Chicos fracaso
		Fracaso	692,21	<001	
		Sexo	89,18	<001	
		Interacción	1,09	>05	
		Total	267,45	<001	
POS 2	<i>Clima</i>	ME	22,91	<001	1º Chicas éxito 2º Chicos éxito 3º Chicas fracaso 4º Chicos fracaso
		Fracaso	26,79	<001	
		Sexo	17,45	<001	
		Interacción	.67	>05	
		Total	15.50	<001	
POS 3	<i>Aptitudes intelectuales</i>	ME	97,39	<001	1º Chicos éxito 2º Chicos fracaso 3º Chicas éxito 4º Chicas fracaso
		Fracaso	88,82	<001	
		Sexo	112,80	<001	
		Interacción	.071	>05	
		Total	64.955	<001	
POS 4	<i>Auto. relacional activo</i>	ME	27,71	<001	1º Chicos fracaso 2º Chicos éxito 3º Chicas fracaso 4º Chicas éxito
		Fracaso	8,79	<001	
		Sexo	45,16	<001	
		Interacción	.041	>05	
		Total	18,49	<001	
POS 5	<i>Clase Socio-Cultural</i>	ME	2.37	>05	1º Chicos fracaso 2º Chicas éxito 3º Chicos éxito 4º Chicas fracaso
		Fracaso	.004	>05	
		Sexo	4.71	<05	
		Interacción	7.63	<01	
		Total	4.11	<01	

Cuadro III.XXIV.- DISTRIBUCION DE LA MUESTRA (PRE Y POS) POR CLASES SOCIALES.
CON χ^2 Y SIGNIFICACION PARA ABANDONO, REPETICION Y SUSPENDIDOS

	PRE			POST		
	Inicio ciclo	Abandonos	Repetidores	Suspendidos	Exito	Total
1 Muy baja	337 10%	88 + 15%	16 + 12%	91 + 11%	142 - 8%	233
2 Baja	1.668 52%	320 +55%	79 +59%	419 =52%	840 -49%	1.259
3 Media	633 20%	87 -15%	24 -18%	180 +21%	342 =20%	522
4 Alta	178 5%	28 =5%	5 -4%	32 -3%	113 +7%	145
5 Muy alta	430 13%	64 -10%	10 -7%	100 -12%	256 +15%	356
	3.236	587	134	822	1.693	2.515
			$\chi^2 = 8.5 \text{ p} < .05$	$\chi^2 = 18,7 \text{ p} < .001$		
			NO REPETIDORES			
		$X = 27.5 \text{ p} < .001$	N O	A B A N D O N O		

Para interpretar estas variaciones, y sobre todo la del último factor, conviene analizar la población que llega al final del ciclo y su distribución de clase; comparándola con la de inicio del mismo. Esto lo podemos apreciar en el Cuadro III.XXIV.

En ella apreciamos la significatividad de la mayor pérdida de efectivos de la clase baja y muy baja; éstas pérdidas las encontraremos luego recogidas en las características sociológicas de los jóvenes de la Iniciación Profesional (garantía social) en el apartado tercero de este capítulo.

2.3. DIFERENCIAS PRE/POS MEDIANTE ANOVA DE MEDIDAS REPETIDAS Y NEUTRALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN INICIAL.

Hemos realizado también un análisis de las diferencias significativas entre los factores Pre y Pos para los grupos de éxito/fracaso; mediante análisis anova-Spss de medidas repetidas con neutralización del sexo y del historial escolar. Los resultados aparecen en el Cuadro III.XXV.

Cuadro III.XXV.- ANÁLISIS DE VARIANZA DE MEDIDAS REPETIDAS DE DIFERENCIA DE LOS FACTORES PRE/POS PARA GRUPOS DE ÉXITO/FRACASO CON NEUTRALIZACIÓN DE SEXO E HISTORIAL ESCOLAR

FACTORES	F (FRAC/DIF)	Significación
Dif. PRE/POS F1 Aceptación/Rechazo	254.11	<001
Dif. PRE/POS F2 Clima Educativo	6.07	<05
Dif. PRE/POS F3 Aptitudes Intelectuales	.60	>05
Dif. PRE/POS F4 Autoconcepto R.A.	.58	>05
Dif. PRE/POS F5 Clase Socio-Cultural	1.07	>05

De éste cuadro podemos deducir:

- a) Que la escolarización en el primer ciclo de EE.MM. parece resultar desfavorable (disminuyen las puntuaciones) a los jóvenes que fracasan (son suspendidos), especialmente en su actitud de aceptación de la escuela (factor primero): autoconcepto escolar, consideración de la familia, hábitos de estudio, actitud hacia el estudio, etc.

- b) Que la escolarización en el primer ciclo de la EE.MM. no tiene influencia significativa diferente para el factor tercero (aptitudes intelectuales), es decir, no resulta desfavorable a los alumnos que fracasan, sino que aumenta sus capacidades intelectuales en la misma proporción que los de éxito; aunque también podemos indicar que ciertamente no actúa como compensación de las desigualdades de aptitudes intelectuales "*naturales*" en los jóvenes que fracasan.
- c) Que la escolarización en el primer ciclo de EE.MM. tampoco interviene, de forma diferente para los que fracasan en el autoconcepto relacional activo, ni, evidentemente, en la clase socio-cultural.

2.4. CONCLUSIONES

1. Los jóvenes que fracasan (son suspendidos) en el primer ciclo de EE.MM. no han sido desfavorecidos en el desarrollo de sus capacidades intelectuales; sino por el contrario las han aumentado en la misma proporción que lo han hecho los que tienen éxito. Esto quiere decir que, como partían con puntuaciones menores, siguen manteniendo comparativamente las mismas diferencias con los de éxito que al principio del ciclo. La escolarización no ha "*compensado*" las diferencias de aptitudes intelectuales.
2. Los jóvenes que fracasan (son suspendidos) resultan significativamente desfavorecidos en sus hábitos de estudio, en sus actitudes hacia el estudio, y en sus actitudes hacia si mismos respecto a los estudios (autoconcepto escolar). Todos estos aspectos se agrupan en el Factor 1: Rechazo de la escuela. Es decir, que al aumentar su rechazo escolar, la escolarización consolida la "*inferioridad*" de los fracasados; no sólo, ni tanto por sus menores puntuaciones en las capacidades intelectuales; sino por la disminución significativamente mayor de sus actitudes y hábitos de estudio.

La escolarización parece haber transformado las diferencias individuales de aptitudes, en desigualdades sociales sancionadas externamente (fracaso, no consecución del título), y asumidas (internamente) por el propio individuo en sus actitudes y hábitos de estudio.

3. La afirmación anterior se manifiesta, de otra forma, en que los que fracasan presentan una diferencia significativa de puntuaciones en el factor de clima escolar (PRE/POS); específicamente, debido a la disminución mayor de la valoración del clima instructivo-imaginativo y regulativo. Estas diferencias vienen a reiterar un aumento del rechazo del clima escolar en los que fracasan, por efecto de la escolarización.
4. El fracaso que operativamente hemos analizado como conformado por el indicador: suspensos; se nos manifiesta, tras los análisis realizados, como un fracaso que se transforma de externo (ser suspendido), en interno (actitudes y hábitos respecto al estudio). Este fracaso es debido, por una parte, a que responde a una evaluación referida a normas, es decir a someter a todos los alumnos a un estandar general; y no estar realizada en base a criterios personalizados o individualizados (evaluación criterial). Por otra parte, desde un punto de vista más social, hay autores, como los que ya señalamos en el capítulo II, y concretamente Perronoud (1990) que indican que podríamos considerar este fracaso como "*injusto*", al no valorar el aumento de capacidades o rendimientos de cada sujeto, sino que somete a una comparación con normas de excelencia fabricadas por el mismo sistema escolar y que responden a intereses de grupos sociales específicos.

De todas formas, en este análisis no hemos podido considerar a colectivo de jóvenes que abandonan o repiten. Resultaría de un gran interés que alguna investigación realizara un seguimiento y análisis sobre las características de estos jóvenes y sobre los efectos que la escolarización normalizada y/o mediante otros programas socioeducativos tiene sobre ellos, descubriendo con más precisión la influencia favorable o desfavorable de la prolongación de la escolaridad en sus diversas modalidades. Si hemos podido percibir, en cambio, que eran sujetos en mayor proporción procedentes de las clases bajas.

Por otra parte, también nos quedan por considerar los jóvenes que no llegan a escolarizarse en la enseñanza media, sino que abandonan su escolarización en la EGB y se incorporan a programas de formación ocupacional. En el caso del País Vasco al programa de Iniciación Profesional. En el apartado siguiente describimos a este colectivo desde los datos de la misma Iniciación Profesional.

3. EL PERFIL SOCIO-EDUCATIVO DE LOS JOVENES QUE ACCEDEN A PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL EN EL PAIS VASCO (1988-1992).

Los jóvenes que encontramos en los programas de garantía social son aquellos que han fracasado en el primer ciclo de la EE.MM. (abandonos, suspendidos); pero también aquellos que sin pasar por la misma han accedido directamente a estos programas desde la E.G.B.

Quizás, con la Reforma Educativa que se realiza en aplicación de la LOGSE, ya sólo puedan accederse a la garantía social desde el 2º ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO); pero esto no disminuye la necesidad de tener en cuenta las características de los jóvenes que en estos años (88-92) han acudido a programas de Garantía Social sin haber estado escolarizados en el primer ciclo de la EE.MM.

La muestra está tomada de los jóvenes de Iniciación Profesional del País Vasco de los años 1988 hasta 1992. No es propiamente una muestra, sino los datos directos de más del 50% del total de jóvenes que han acudido a este programa en estos años (N=7.192).

3.1. DESCRIPCION GENERAL DE LA MUESTRA.

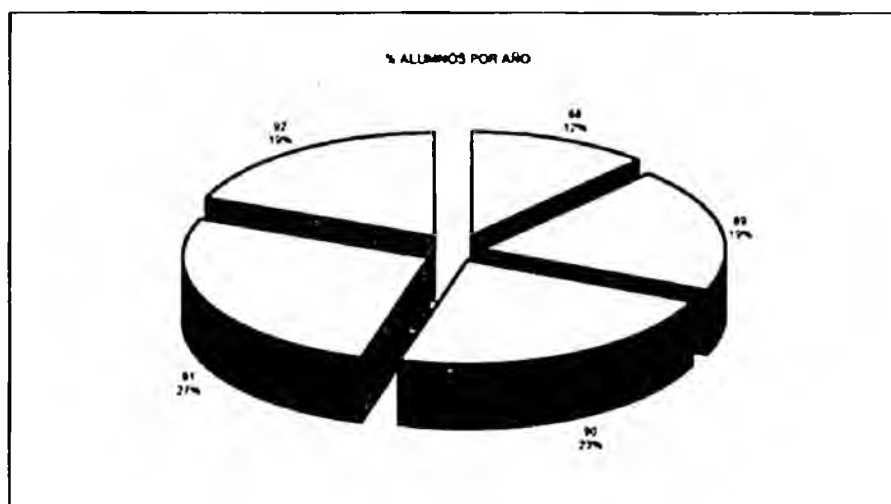
En la distribución por territorios (Cuadro III.XXVI) se aprecia una mayor proporción de jóvenes de Guipúzcoa y menor de Alava y Vizcaya, que los que corresponden a una distribución en función de la población juvenil.

Cuadro III.XXVI.- DISTRIBUCION DE JOVENES POR TERRITORIOS



En la distribución por años (Cuadro III.XXVII) se aprecia un incremento porcentual de jóvenes año a año, excepto para 1992.

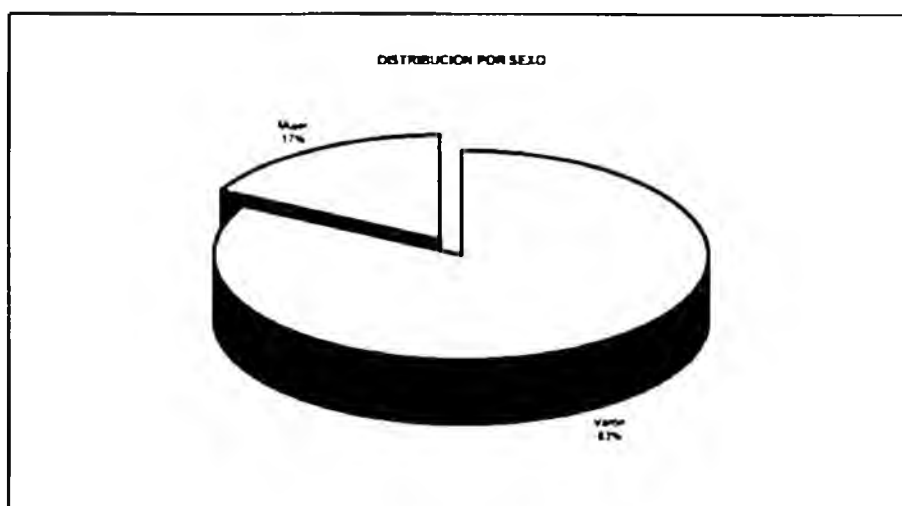
Cuadro III.XXVII.- DISTRIBUCION DE JOVENES POR AÑOS



Respecto al sexo de los jóvenes del programa, podemos indicar (Cuadro III.XXVIII) una desproporcionada presencia de chicos, debido quizás a un mayor atractivo del programa y de los oficios que se ofertan para ellos; y a la mayor participación de las chicas en actividades económicas sumergidas, incompatibles con la participación en las actuales ofertas en este programa.

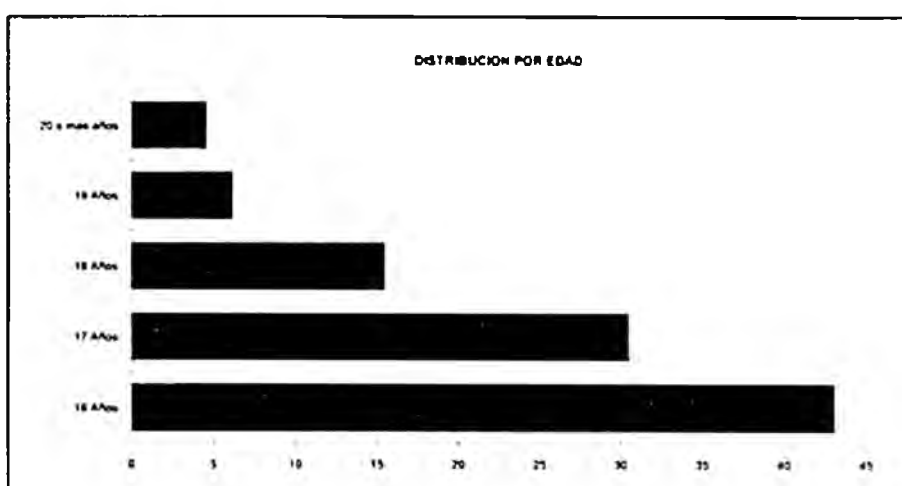
Si tenemos en cuenta la evolución de los años, se aprecia un lento pero continuo aumento de la presencia de chicas.

Cuadro III.XXVIII .- DISTRIBUCION DE LOS JOVENES POR SEXOS

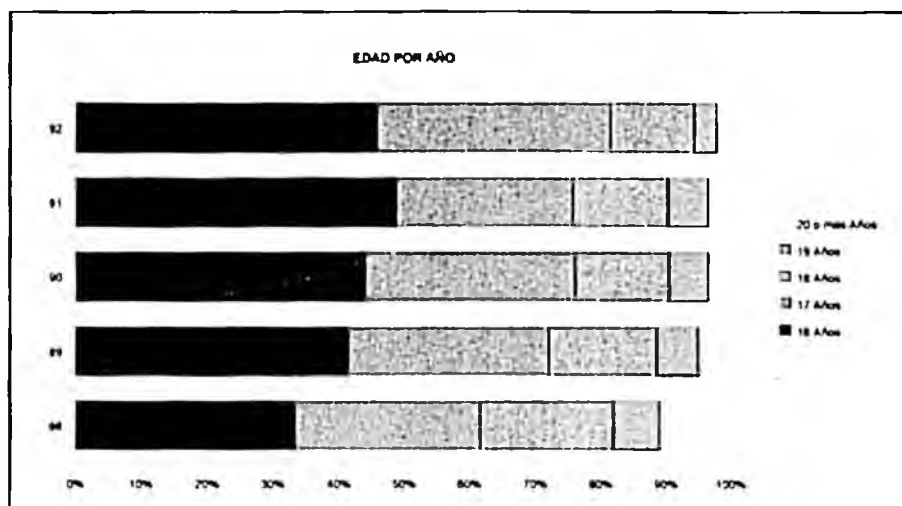


En la edad de los jóvenes se aprecia una presencia mayoritaria de jóvenes de 16-17 años (Cuadro III.XXIX). En la edad se puede apreciar, con el paso de los años, una disminución progresiva de la edad (Cuadro III.XXX), aumentando la concentración de los jóvenes de 16-17 años.

Cuadro III.XXIX .- DISTRIBUCION DE LOS JOVENES POR EDADES

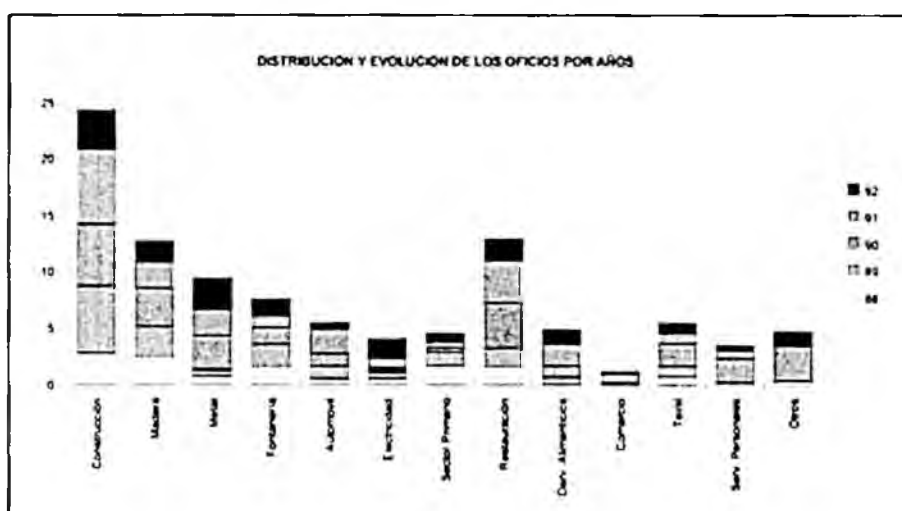


Cuadro III.XXX.- EVOLUCION POR EDADES Y AÑOS



Respecto a los oficios se aprecia una mayor presencia de los relacionados con la construcción, madera, restauración (hostelería), metal y fontanería. Si analizamos la evolución por años (Cuadro III.XXXI), podemos apreciar: la estabilidad (con altibajos) de la construcción, la restauración y textil; la disminución de madera y fontanería; y el crecimiento del metal y electricidad. También la aparición de derivados alimenticios, comercio y otros.

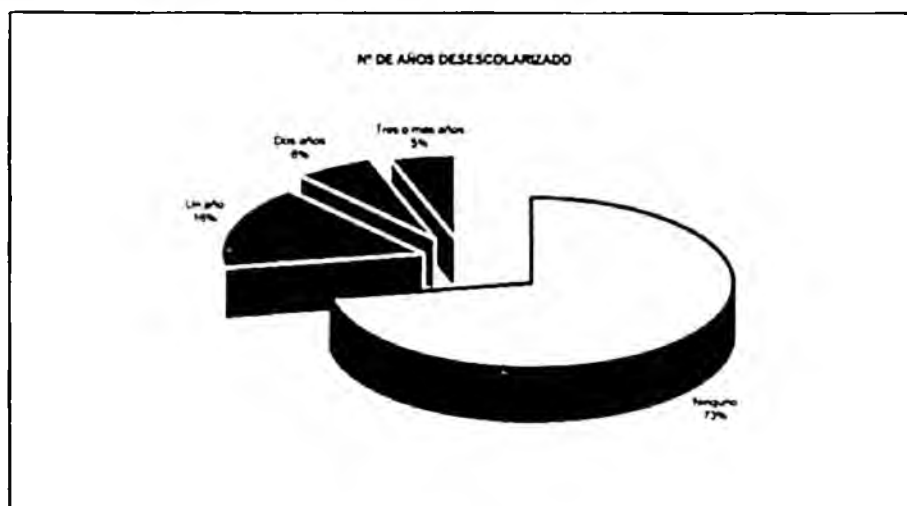
Cuadro III.XXXI.- EVOLUCION DE OFICIOS POR AÑOS



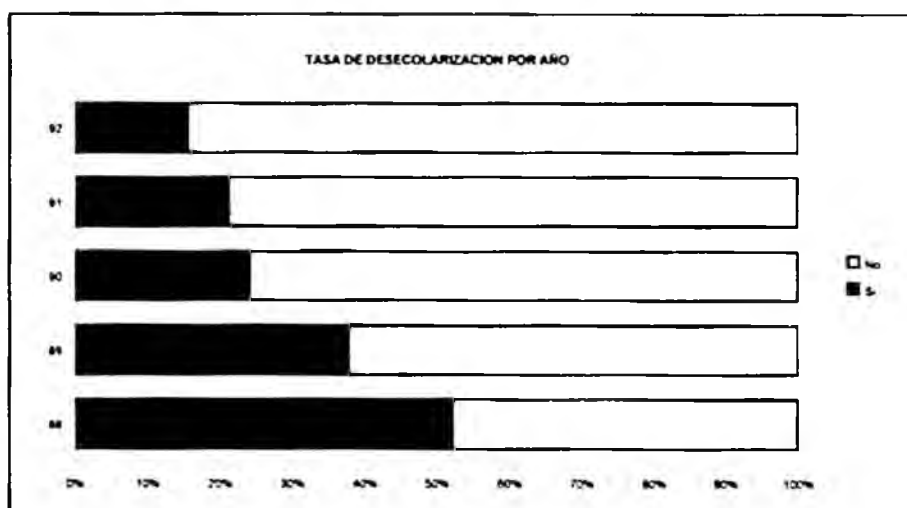
3.2. HISTORIAL ESCOLAR DE LOS JOVENES DE GARANTIA SOCIAL.

La mayoría de los jóvenes no han llegado a permanecer ni siquiera un año desescolarizados; sólo un 27,8% ha estado en esa situación de desescolarización. De éstos, la mayoría sólo un año (Cuadro III.XXXII).

Cuadro III.XXXII .- DISTRIBUCION DE LA DESESCOLARIZACION



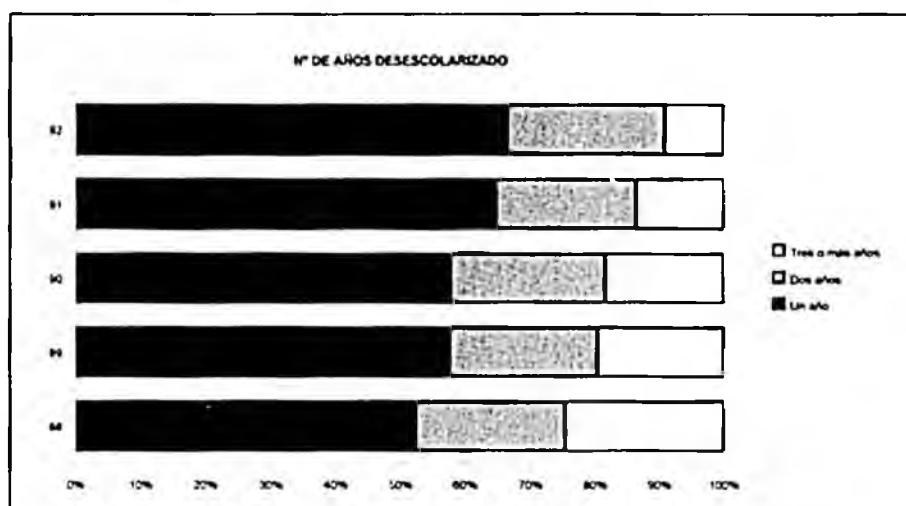
Cuadro III.XXXIII .- EVOLUCION DE LA DESESCOLARIZACION POR AÑOS



Si analizamos la evolución por años, podemos apreciar (Cuadro III.XXXIII) el cambio producido a lo largo de los años: de una mayoría de desescolarizados (1988) a una minoría (1992). Al mismo tiempo, el paso de los años ha reducido el tiempo de desescolarización de los jóvenes que acuden a este programa (Cuadro III.XXXIV).

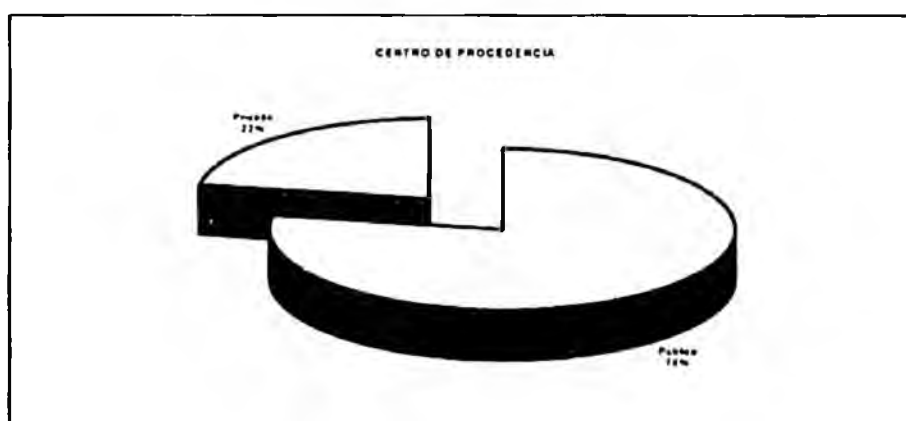
Esto indica claramente que cada vez permanecen en mayor proporción los jóvenes en el sistema escolar y que cuando lo abandonan se incorporan al programa de garantía social si existe tal oferta.

Cuadro III.XXXIV .- EVOLUCION DEL TIEMPO DE DESESCOLARIZACION POR AÑOS



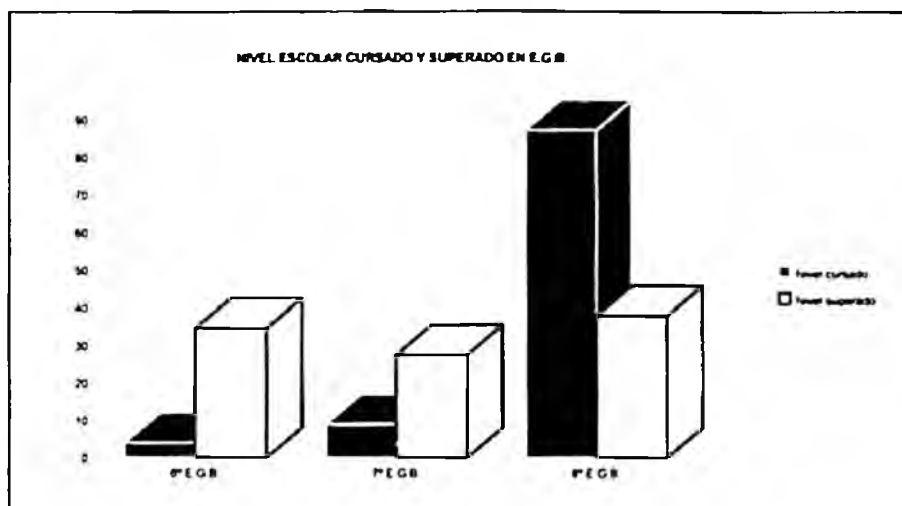
La mayoría de los jóvenes proceden de centros públicos (Cuadro III.XXXV), con pequeñas variaciones de unos años a otros (ligero aumento de los porcentajes de centros privados).

Cuadro III.XXXV .- DISTRIBUCION POR CENTROS DE PROCEDENCIA



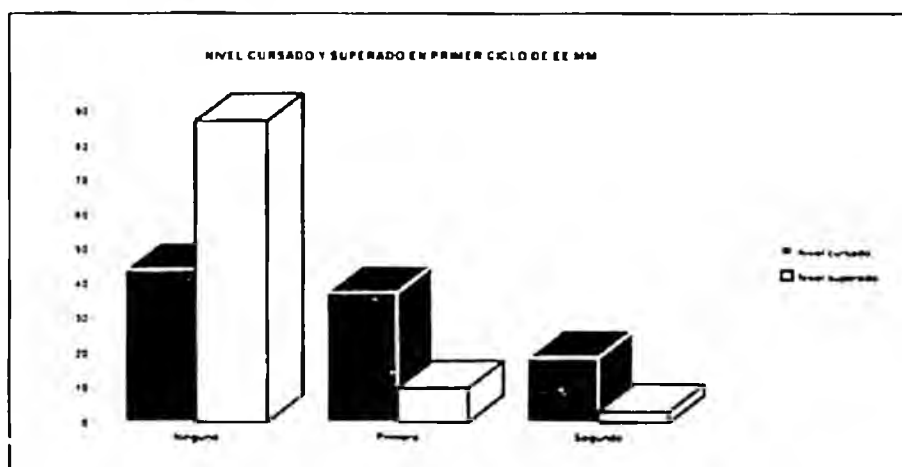
Si nos detenemos a considerar el nivel escolar podemos apreciar que la mayoría ha cursado hasta 8º de E.G.B. (87,2%) (Cuadro III.XXXVI), aún cuando sólo un 37,9% ha aprobado dicho curso. Incluso un 34,6% ha superado solamente 6º de E.G.B. o menos (es decir, la Educación Primaria).

Cuadro III.XXXVI .- DISTRIBUCION POR NIVEL CURSADO Y SUPERADO EN E.G.B.



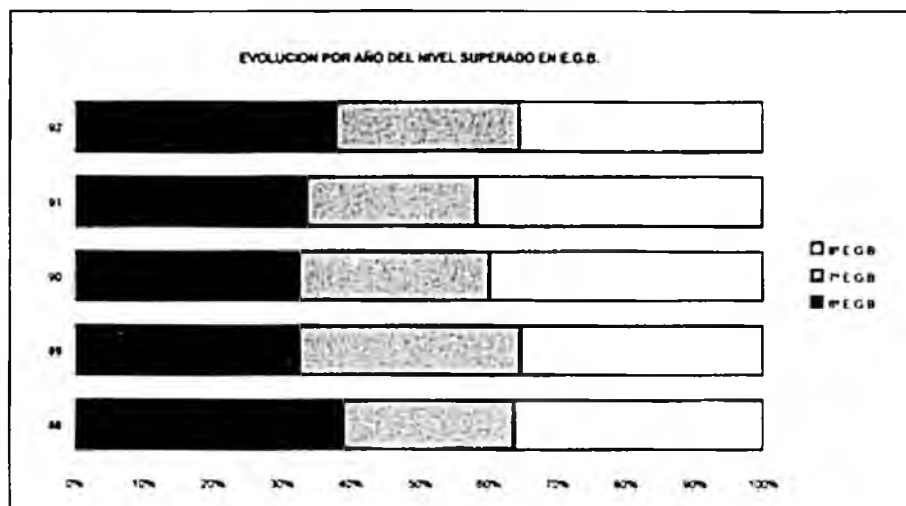
Si consideramos ahora su experiencia en el primer ciclo de la EE.MM. podemos percibir que (Cuadro III.XXXVII) un 44% no ha intentado siquiera su escolarización en el mismo (Educación Secundaria Obligatoria); siendo solamente un 18,7% los que han llegado al 2º Curso. De todas formas podemos observar que el 87% no ha aprobado ningún curso del primer ciclo de EE.MM. (ESO).

Cuadro III.XXXVII .- DISTRIBUCION POR NIVEL CURSADO Y SUPERADO EN EE.MM.



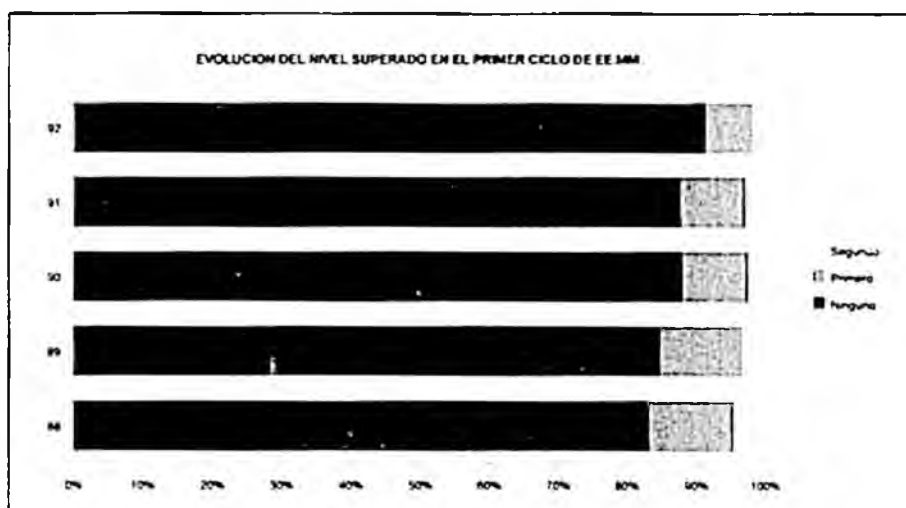
Al analizar la evolución por años se aprecia que progresivamente aumenta el porcentaje de los que se han escolarizado hasta 8º de E.G.B. (solamente queda un 10% que abandona antes). Al mismo tiempo, con variaciones de un año a otro, persiste la situación de que alrededor del 60% no ha aprobado 8º de E.G.B. (Cuadro III.XXXVIII).

Cuadro III.XXXVIII .- EVOLUCION DEL NIVEL SUPERADO EN E.G.B. POR AÑOS



El porcentaje de los que no inician el primer ciclo de EE.MM. permanece alrededor del 44%; lo que si aumenta es el de los que inician primero de EE.MM., pero disminuyendo el de los que inician 2º. Por otra parte aumenta el número de los que no tienen ningún curso aprobado de EE.MM., y disminuye el de los que tienen dos o incluso sólo un curso aprobado de ese primer ciclo de EE.MM. (Cuadro III.XXXIX). Se consolida como un programa para los fracasados del primer ciclo de EE.MM.

Cuadro III.XXXIX .- EVOLUCION DEL NIVEL SUPERADO EN EE.MM. POR AÑOS



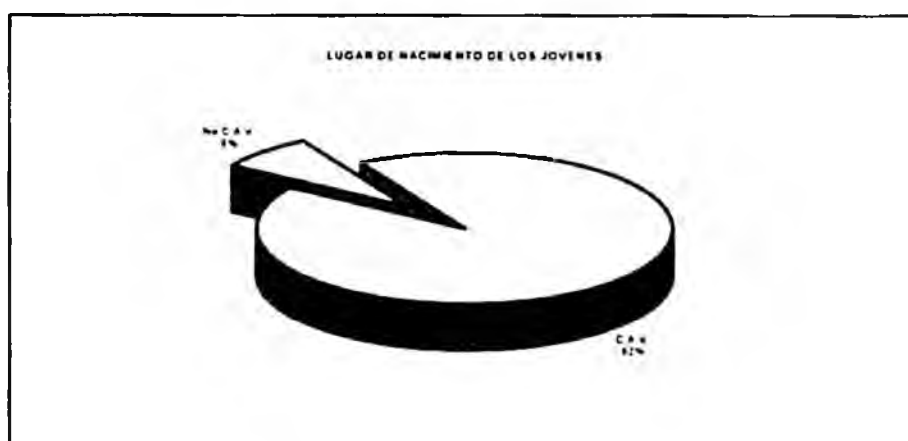
Es decir, que el programa se consolida progresivamente como programa de garantía social para jóvenes mayores de 16 años que no tienen el título de secundaria obligatoria.

3.3. SITUACION SOCIO-FAMILIAR DE LOS JOVENES DE LA GARANTIA SOCIAL.

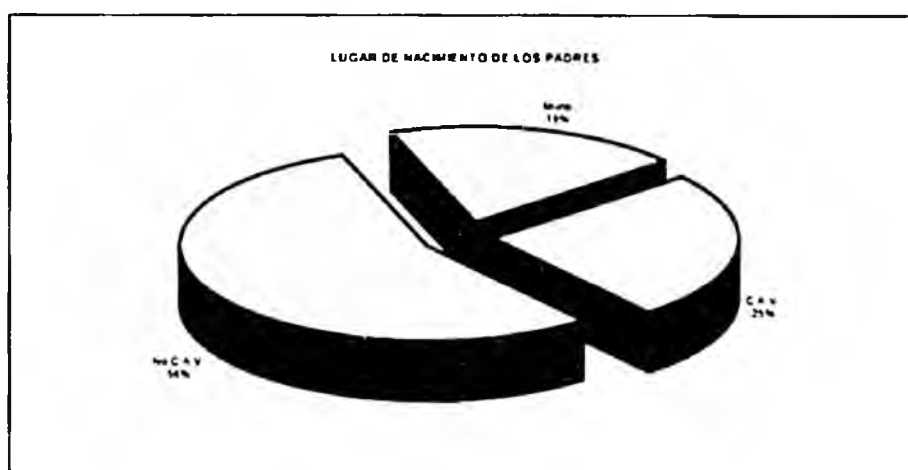
La mayoría de los jóvenes han nacido en la Comunidad Autónoma Vasca (Cuadro III.XL). Sus padres mayoritariamente son inmigrantes (Cuadro III.XLI).

A lo largo de los años disminuye el porcentaje de los jóvenes que no han nacido en la C.A.V.. Y aumenta sobre todo el de los que tienen padres mixtos (uno nacido en la C.A.V. y otro no).

Cuadro III.XL .- LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS JOVENES

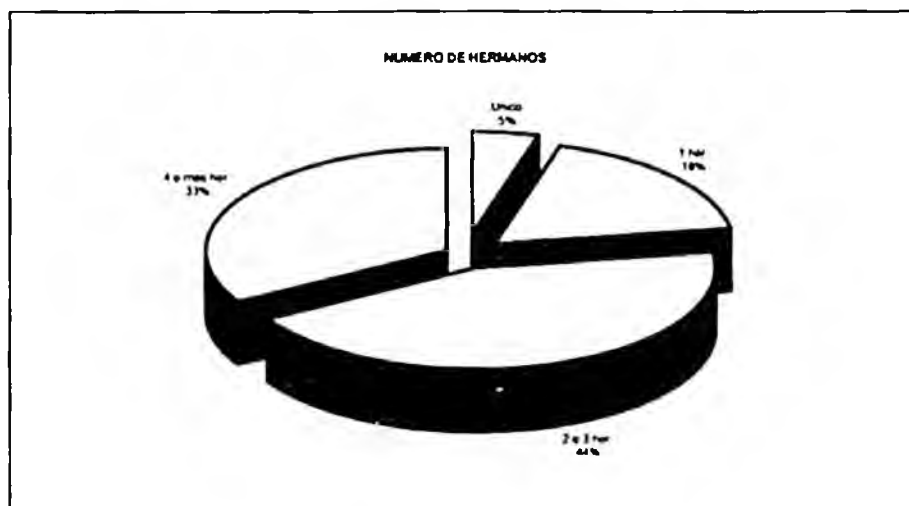


Cuadro III.XLI .- LUGAR DE NACIMIENTO DE LOS PADRES



La mayoría de los jóvenes de garantía social tienen dos o tres hermanos (44%) e incluso más de cuatro hermanos (33%) (Cuadro III.XLII). Con el paso de los años disminuye sensiblemente el número de hermanos; aunque el 71% sigue teniendo dos o más hermanos en el 1992.

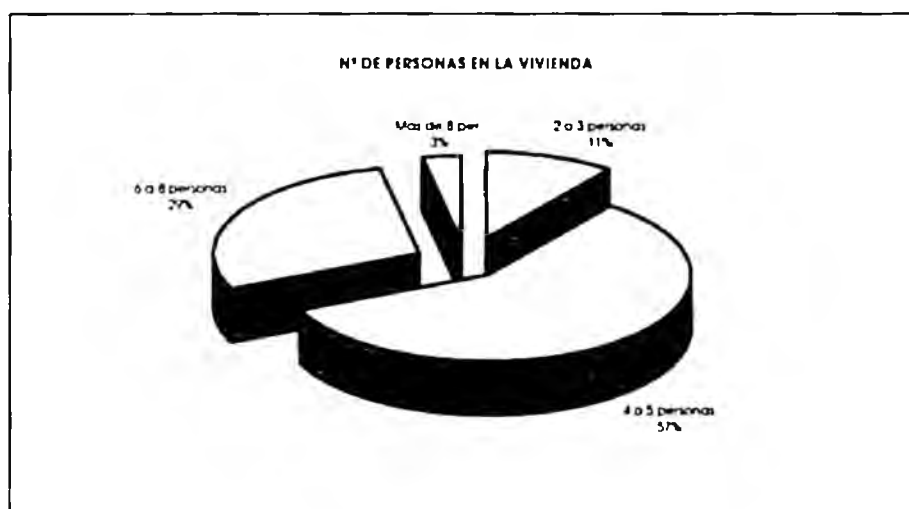
Cuadro III.XLII .- DISTRIBUCION POR NUMERO DE HERMANOS



No ocupan un lugar especialmente significativo dentro de los hermanos. Con el paso de los años tienden, lógicamente, a aumentar el "ser el último de los hermanos".

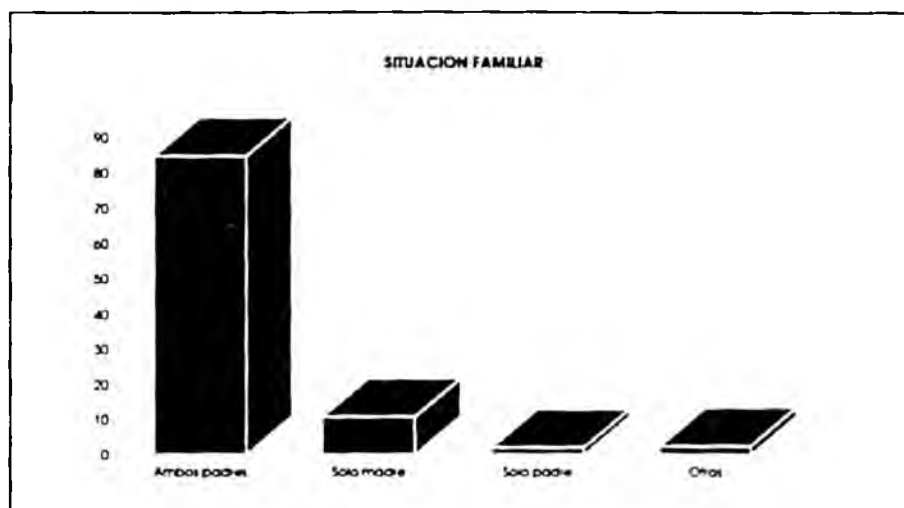
En el mismo domicilio tienden a convivir cuatro o cinco personas (56%) e incluso de seis a ocho personas (28%) (Cuadro III.XLIII). No alterando significativamente esta situación el paso de los años.

Cuadro III.XLIII .- DISTRIBUCION POR NUMERO DE PERSONAS EN EL DOMICILIO



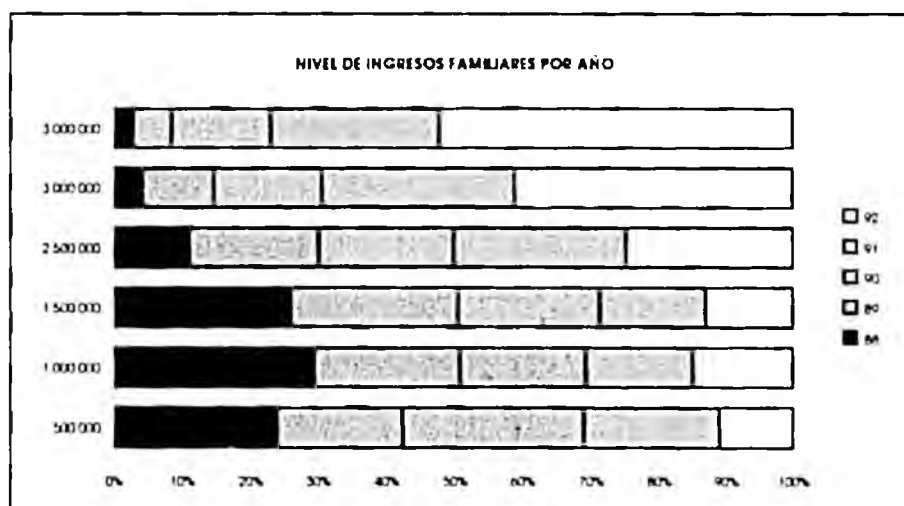
Un 15% vive en situaciones familiares irregulares (con sólo el padre, o sólo la madre, u otras situaciones, ...) (Cuadro III.XLIV).

Cuadro III.XLIV .- DISTRIBUCION POR SITUACION FAMILIAR



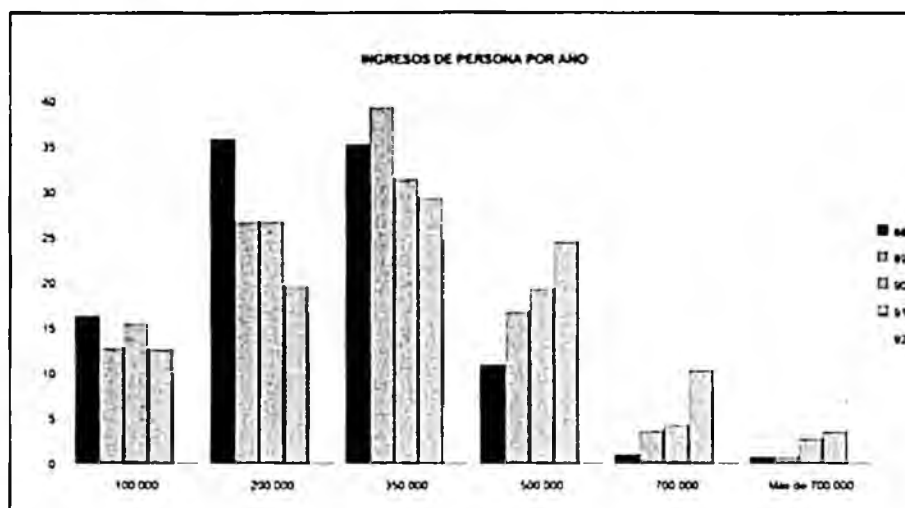
La situación económica de las familias de estos jóvenes puede apreciarse en el Cuadro III.XLV. En ella se aprecia una mejora paulatina del volumen de ingresos, pero si aplicamos la "*deflación*" de cada año que se refleja en el Cuadro I.V. (en el capítulo I); nos resulta una mejora ficticia.

Cuadro III.XLV .- NIVEL DE INGRESOS DE LAS FAMILIAS POR AÑOS



Por otra parte si analizamos los ingresos por persona/año de estas familias tal como aparece en el Cuadro (III.XLVI), nos encontramos que más del 70% subsiste con menos de 350.000 pts/persona/año.

Cuadro III.XLVI.- NIVEL DE INGRESOS POR PERSONA Y AÑO



Para hacernos una idea consistente de lo que esto significa, tomamos el año 1989 y seguimos el razonamiento de Renes (1993, 53-54). Tenemos que:

- a) El ingreso neto medio nacional fue de 58.000 pesetas/persona/mes, o 696.000 pesetas/persona/año.
- b) El "*umbral de pobreza*" se establece en el 50% del ingreso neto nacional; es decir, 348.000 pesetas/persona/año.

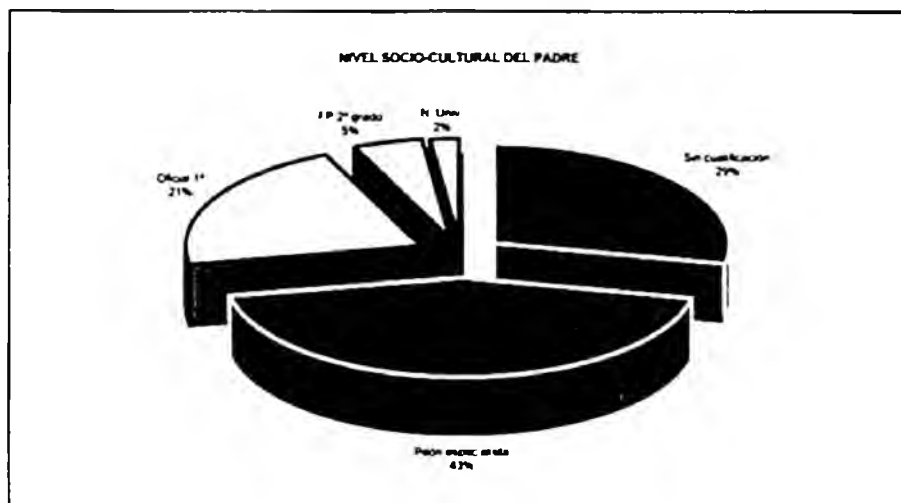
Por tanto el 39% de los jóvenes del año 1989 de la garantía social se encontraban en esta situación.

- c) La "*pobreza moderada*" se estipulaba para unos ingresos entre 180.000 y 348.000 pts/persona/año. Es decir, al menos otro 26% de los jóvenes del programa se encontraban en esta situación.
- d) La "*pobreza severa*" se considera por debajo de las 180.000 pts/persona/año. Más de otro 13% de los jóvenes del programa se encontraban en esta situación.

En conclusión, cerca del 78% de los jóvenes del programa están en situación de pobreza y exclusión social.

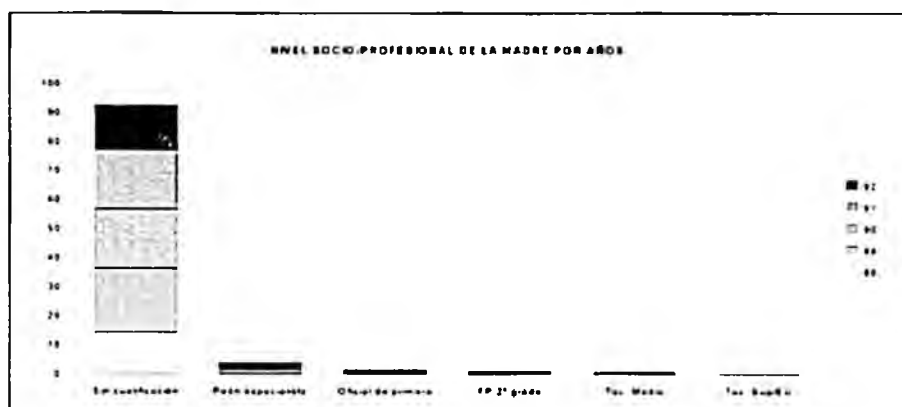
Respecto al nivel socio-profesional o socio-cultural de los padres, nos encontramos con que el nivel del padre (Cuadro III.XLVII) es realmente bajo, y aunque aumenta la cualificación con el paso de los años, más de un 60% de los padres no pasan del nivel de no cualificados (nº 1 de la CEE).

Cuadro III.XLVII.- NIVEL SOCIO-PROFESIONAL DEL PADRE



Respecto al nivel socio-cultural de la madre, es todavía más bajo (Cuadro III.XLVIII), no pasando del primer nivel el 93%.

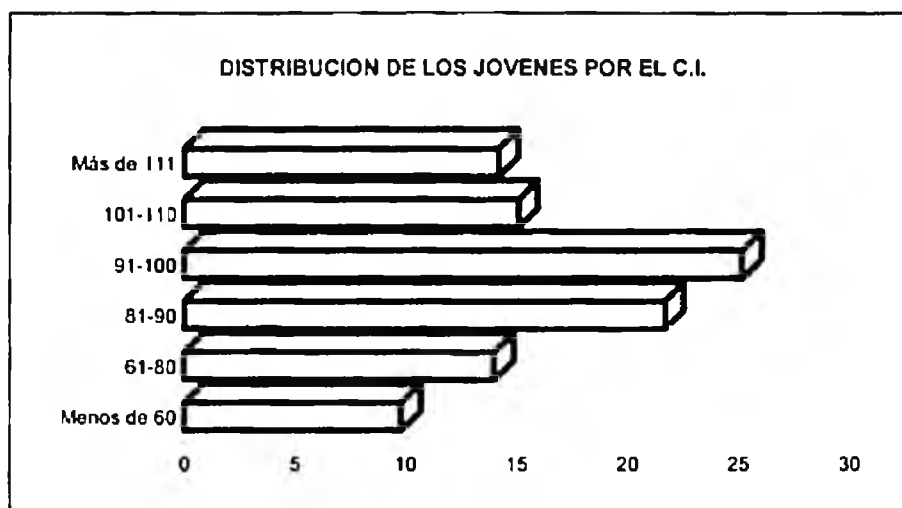
Cuadro III.XLVIII.- NIVEL SOCIO-PROFESIONAL DE LA MADRE



3.3. NIVEL INTELECTUAL DE LOS JOVENES DE GARANTIA SOCIAL.

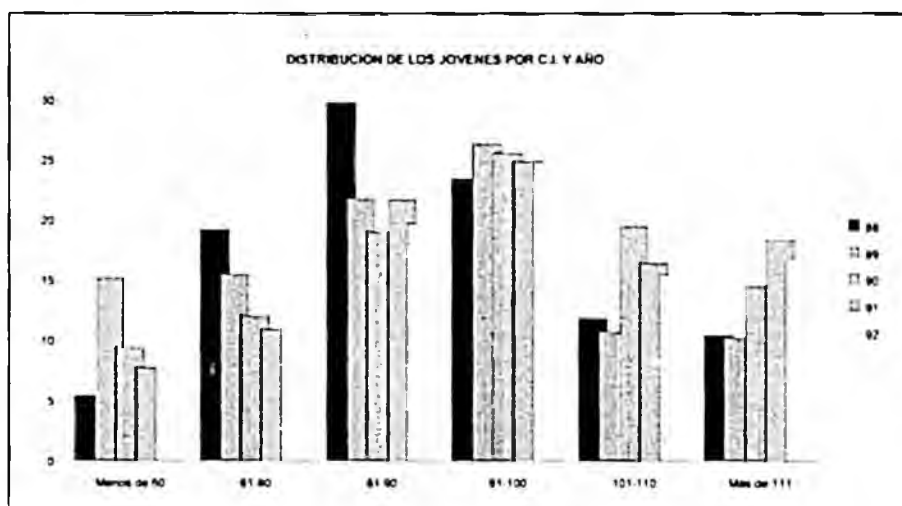
El CI (Cociente Intelectual) de los jóvenes de los programas de garantía social medido por el test G de Catell (el mismo CAT de los apartados anteriores, con el que se evaluó la REM), se distribuye como se refleja en el Cuadro III.XLIX. Esta distribución no refleja precisamente que el nivel intelectual sea particularmente bajo.

Cuadro III.XLIX.- DISTRIBUCION POR NIVEL C.I.



Si analizamos la evolución del CI a lo largo de los años (Cuadro III.L), parece que, aún cuando se dan variaciones significativas de unos a otros años, no cambia substancialmente la distribución porcentual de los distintos intervalos de valor en que hemos agrupado las puntuaciones de C.I.

Cuadro III.L.- EVOLUCION DEL NIVEL C.I. POR AÑOS



3.4. PERFIL SOCIO-EDUCATIVO.

A modo de conclusiones de este recorrido, podemos señalar que los jóvenes que acuden a los programas de garantía social responden mayoritariamente al siguiente perfil socio-educativo:

- Chicos (80%), aunque progresivamente aumenta el porcentaje de chicas.
- 16-17 años (75%).
- Nacidos en la C.A.V. (93%).
- De padre inmigrantes (55%) o mixtos (19%).
- Con ingresos por persona/año en el umbral de la pobreza (30%), en pobreza moderada (26%) y en pobreza severa (13%). Es decir, alrededor del 78% en situación de pobreza y exclusión social.
- De familias numerosas (2-3 hermanos el 44% y 4 o más hermanos el 33%). Conviven en el domicilio familiar cuatro o cinco personas en el 58% de los casos; y entre 6 y 8 personas el 28%.
- Un 15% tienen situaciones familiares irregulares.
- El nivel socio-profesional o socio-cultural de los padres es muy bajo: el padre en más del 60% de los casos sin cualificación profesional y sin títulos escolares; en la madre el 93%.
- El C.I. de los jóvenes es normal o superior en el 55% de los casos, siendo bajo o muy bajo en el 25%.
- Su historial escolar es claramente deficitario:
 - * Aunque sólo el 28% ha estado desescolarizado un año o más tiempo, y la mayoría ha cursado hasta 8º de E.G.B. (87%); sólo un 38% ha superado ese nivel.
 - * Sólo un 56% ha cursado algún curso de EE.MM. (primer ciclo); y la mayoría no ha superado ningún curso de dicho nivel (87%).
 - * La mayoría proviene de centros públicos (78%).

3.5. GRUPOS CARACTERISTICOS EN LA GARANTIA SOCIAL.

Hemos intentado una aproximación a las tipologías de los jóvenes que acuden a la garantía social, en base a las variables con las que contamos. Las hemos considerado como continuas y hemos realizado un Quick Cluster de cuatro grupos, cuyo resultado aparece en el Cuadro III.LI., en el cual podemos resaltar que:

- 1.- La mayoría de los jóvenes (g.1 y g.2 = 86%) proceden de situaciones socio-económicas desfavorecidas; que cuando se agudizan (grupo 1:

menos ingresos y más número de hermanos), incluso un CI alto no impide el fracaso escolar, especialmente en la EE.MM.

- 2.- Que el grupo 3ª (13%) procede de una escolarización relativamente positiva, un nivel socio-familiar aceptable y de un abandono y consiguiente periodo de desescolarización; para los cuales el programa posiblemente ha resultado una atractiva oferta de profesionalización e inserción laboral.
- 3.- Que el grupo g4 está muy definido por oposición a los otros (especialmente g1 y g2), pero es muy poco relevante (1%).
- 4.- Aunque podríamos agrupar en dos grupos a los jóvenes en función de su nivel intelectual (g1 y g3; y g2 y g4), es seguro que las necesidades, expectativa, intereses etc., de cada grupo sean bastante diversas, por lo que requerirán estrategias de motivación diferenciadas.
- 5.- El programa de garantía social debería centrarse en atender específicamente a los grupos g1 y g2. El grupo g3 debería tener cabida en programas de retorno a la FP reglada, quizás a través de la diversificación curricular de la ESO que permite conseguir el título de secundaria y la incorporación a los módulos de FP segundo grado.
- 6.- Aún cuando hemos intentado definir características grupales; estas características son difusas, ya que los jóvenes se aproximan a estas características, pero se sitúan de hecho en una escala continua en cada una de las variables y su adscripción a uno u otro grupo se realiza por una mayor o menor proximidad a la media definida del grupo en cada variable y en su conjunto.

De tal forma que cada joven en único y su situación específica, aún cuando la podamos situar en uno u otro grupo por aproximación. De ahí la insistencia que en el programa integral de garantía social del capítulo VI haremos en proyectos personalizados de aprendizaje, seguimiento personal, itinerarios personalizados...

En el apartado siguiente recogemos opiniones de los jóvenes, de sus padres e incluso una de los agentes sociales implicados, sobre su participación y experiencia en el programa de iniciación profesional.

Cuadro III.LI. - QUICK CLUSTER DE LOS JOVENES DE LA GARANTIA SOCIAL

MEDIA TOTAL	VARIABLE	G 1 (44 %)	G 2 (42 %)	G 3 (13 %)	G 4 (1%)	ANALISIS DE VARIANZA F SIG	
						F	SIG
3,162	Nivel de Ingresos Familia/año	2,940 1.5 millones/año	3,157 Cerca de 2 millones/año	3,779 2.2 millones /año o más	4,795 Más de 3 millones/año	121.21	<001
2,083	N.s-prof. padre	1,859 Peón especialista	1,999 Peón especialista	2,808 Oficial de 1º o superior	4,142 Alto	168.64	<001
1,138	N. s-prof. madre	1,067 Sin cualificación	1,054 Sin cualificación	1,149 Sin cualificación	3,510 Alto	96.60	<001
3,057	Número de hermanos	3,136 Tres o más hermanos	2,976 Dos o tres hermanos	2,988 Dos o tres hermanos	2,979 Dos o tres hermanos	6.723	<001
3,638	CI	4,646 Normal-alto (90-110)	2,279 Límite (OI=80)	4,374 Normal (90-100)	4,040 CI normal-bajo (90)	1421.80	<001
1,923	Edad	1,649 16/17 años	1,726 17 años	3,296 18 o más	1,653 17 años	319.57	<001
2,835	Nivel cursado E.G.B.	2,874 8º E.G.B.	2,777 8º E.G.B.	2,938 8º cursado	2,898 8º cursado	3.78	<001
2,036	Nivel superado E.G.B.	2,135 7º y 8º E.G.B.	1,824 7º E.G.B.	2,547 8º aprobado	2,000 7º aprobado	61.58	<001
1,753	Nivel cursado E. Medias	1,859 1º EE.MM.	1,529 Algunos 1º EE.MM.	2,210 1º de EE.MM.	1,898 1º EE.MM.	57.86	<001
1,162	Nivel superado E. Medias	1,150 Ninguno	1,092 Ninguno	1,481 1º o ninguno EE.MM.	1,102 Ninguno	16.62	<001
2,348	Emigrantes	2,632 Padres emigrantes	2,259 Al menos uno de los padres	1,969 Uno de los padres	2,306 Padres emigrantes	61.58	<001
.539	Desescolarizados	.428 No	.476 no	1,419 Más de 1 año	.449 No	115.57	<001

4. UNA APROXIMACION A LAS OPINIONES DE LOS PARTICIPANTES EN EL PROGRAMA DE GARANTIA SOCIAL, SOBRE EL MISMO (1989).

El Estudio del *"Impacto del Programa de IP (1988-1989)"* fue realizado por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la UPV, por encargo del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Servicio de Educación Compensatoria.

La muestra de 122 alumnos representaba las características de los alumnos de aquellos años (88-89) (Asua y otros, 1990, 28-31), y que coinciden con las reflejadas en el apartado anterior en sus líneas y tendencias generales.

4.1. PERCEPCION DE LOS JOVENES DE SU EXPERIENCIA EN EL PROGRAMA DE I.P.

Los jóvenes que han pasado por el programa de I.P. destacan como más importante de este programa:

- En primer lugar el carácter práctico de cara a un trabajo (84%).
- Su utilidad para la vida (80,7%).
- La positiva incidencia sobre su autoconcepto personal (79,2%).
- La positiva incidencia sobre el descubrimiento de sus capacidades (61,7%).

Además se recuerda como una experiencia al mismo tiempo entretenida y atractiva (61,7%), y como una preparación teórica y profesional (50%).

La incorporación al programa surgió de ellos mismos (57,5%), de su familia (14,5%), de su grupo de amigos (10%), y sólo en último caso de canales institucionales (Ayuntamiento 10%, profesores 6,8%).

Sus expectativas respecto al programa son:

- Aprender un oficio (53,7%).
- Encontrar un trabajo (19,9%).
- Me gusta el programa (11,3%).

Por ello sus planes al terminar el mismo se expresan como:

- Colocarse en el oficio (81%).
- Ponerse a trabajar por su cuenta; buscar cualquier otro trabajo; dedicarse a hacer chapuzas (todas en un 35%).
- Algunos plantean incluso seguir en cursos del Inem (35,3%) o en la F. Profesional reglada (8%).

La mayoría se siente aprendiendo un oficio (73,6%), en prácticas (14,1%), o trabajando en un taller (10%). Nadie se siente perdiendo el tiempo o en una escuela especial. Incluso un 46,5% aconsejarían a algún compañero incorporarse a este programa.

El 60% está convencido de que este programa le ayudará a conseguir empleo o al menos a tener un certificado útil para el mismo. Muchos desean un programa más largo de un año (47,5%), poder continuar en cursos del Inem (40,3%), o poder incorporarse a Formación Profesional (25%).

La percepción de los jóvenes es también clara en lo que respecta a la mejora en la adaptación que la participación al programa representa para ellos:

- Adaptación ocupacional, 75,1%.
- Adaptación laboral, 73,8%.
- Adaptación social, 65,6%.
- Adaptación personal, 62,9%.
- Adaptación escolar, 44,3%.

En concreto en el Cuadro III.LII. aparecen los distintos aspectos concretos de cada una de estas dimensiones:

Cuadro III.LII. - ASPECTOS MEJORADOS POR PARTICIPACION EN EL PROGRAMA DE INICIACION PROFESIONAL (IP)

VARIABLES	INDICADOR	ALUMNOS				
		MISS	MA	A	MD	MODA
Actitud ante trabajo	LAB	.5	85.4	10.0	4.5	5
Hábito de trabajo	OCU	1.4	79.4	11.5	9.2	4
Responsabilidad	PER	2.3	72.7	17.1	10.2	5
Capaz trabajo en grupo	SO/CU	.9	78.1	10.5	11.4	4
Habilidad Manual	OCU	.9	75.4	13.2	11.4	4
Uso de mi iniciativa	PER	1.8	61.3	23.0	15.7	4
Capacidad organizarme	PE/CU	1.4	59.6	24.8	15.6	4
Actitud ante adultos	SOC	1.4	57.9	18.8	22.5	4
Madurez personal	PER	.9	54.7	21.9	23.3	4
Valoración Estudio	ESC	1.8	54.8	20.7	24.4	4
Capacidad comunicación	SOC	.5	53.6	22.3	24.1	4
Conocimiento empresa	LAB	.9	58.8	17.8	24.2	4
Autoestima	PER	3.6	48.8	25.8	25.4	4
Aprovechar tiempo libre	SOC	1.8	60.3	13.4	26.3	5
Valoración tiempo libre	SOC	.5	56.8	16.8	26.4	5
Habilidades escolares	ESC	5.4	52.2	16.7	31.1	4
Cultura general	ESC	1.4	39.5	25.2	35.3	4
Conocimiento tecnológico	OCU	.9	42.0	21.5	36.5	4

Respecto a la **aceptación de los objetivos generales** que el programa de I.P. pretende, aparece una aceptación generalizada:

- En primer lugar los objetivos de desarrollo personal y los ocupacionales con un 58%.
- En segundo lugar los de orientación y los de desarrollo de la socialización con un 47%.
- Ocupan el último lugar los escolares y los de inserción laboral con el 31%.

El grado de información sobre los objetivos es muy alto, en todos los casos superior al 80%.

El grado de aceptación de los objetivos refleja de una forma más concreta que:

1.- La mayor predilección se da por los objetivos de carácter ocupacional:

- Experiencia cara al trabajo (88,5%).
- Aprender destrezas profesionales (74%).
- Aprender conocimientos útiles (74,2%).
- Aprender posibilidades de empleo (67,4%).

2.- Al mismo tiempo se destacan aquellos que hacen referencia al desarrollo personal:

- Confianza en mi mismo (62,4%).
- Capacidad de iniciativa (60,6%).
- Toma de decisiones (64,6%).
- La resolución de conflictos (62,1%).

3.- Los que se refieren al desarrollo social:

- Aprovechar el tiempo libre (57,1%).
- Hábitos y actitudes sociales (46,7%).
- Iniciativas de cooperación (47%).
- Relaciones y comunicación con adultos (49,5%).

4.- Son rechazados aquellos que hacen referencia a lo escolar:

- Recuperar conocimientos escolares (38%).
- Aplicación de conocimientos escolares (34%).
- Ampliación de conocimientos escolares (34%).
- Gusto por la cultura (25,6%).

Respecto a las **funciones del programa** se repite las mismas apreciaciones, tal como se refleja en el Cuadro III.LIII.

En primer lugar se valoran los fines positivos cara a la cualificación, y al empleo (aprender un oficio, preparar un primer empleo, hacer práctica y experiencia laboral).

En segundo lugar se valoran también las funciones positivas cara a la valía personal, utilidad social, oportunidades, integración en el mundo adulto, la sociedad, etc.; y orientar el tiempo libre.

Cuadro III.LIII - FUNCIONES DEL PROGRAMA DE IP SEGUN LA PERCEPCION DE LOS ALUMNOS

VARIABLES	Indi- cador	ALUMNOS				
		NOSE	MA	A	MD	MODA
Aprender un oficio	OCU	.5	93.2	2.7	3.6	5
Preparar para primer empleo	OCU	.5	83.1	7.8	8.6	5
Hacer prácticas	OCU	.5	81.6	10.6	7.4	5
Experiencia Laboral	OCU	.9	80.7	10.6	7.8	5
Demostrar lo que vales	PER	2.7	71.3	11.8	14.1	5
Alternativa profesional jóvenes	ORI	5.0	70.9	10.9	13.2	5
Ser útil a sociedad	SOC	4.2	61.8	17.2	16.7	4
Gestión paro juvenil	ORI	7.4	61.3	17.5	13.8	5
Integrar mundo adultos	SOC	7.4	50.9	17.6	24.1	5
Recuperar conocimientos escolares	ESC	5.5	50.0	14.2	30.3	4
Orientar aficiones	ORI	8.8	44.4	21.3	25.5	4
Recuperar interes por estudio	ESC	6.9	32.1	18.3	42.6	4
Prevenir desviaciones social	OR/SO	15.3	31.0	22.2	31.5	3
Prolongar escolarización	ESC	16.1	28.4	16.1	39.5	1

Por último se aceptan menos las funciones negativas tales como: recuperación, prolongación de la escolaridad, la prevención de desviaciones sociales.

Esto se aprecia con más claridad en la aceptación de las áreas curriculares:

- Area de taller teórico-práctico, (83,6%).
- Area socio-laboral, (66,8%).
- Area complementaria-cultural, (40,6%).
- Area académico-instrumental, (24,6%).

En todas las áreas se destaca el que tengan un carácter práctico, se centren en habilidades concretas, se ofrezca un espacio de relación y se aprovechen las iniciativas del entorno.

4.2. LAS PERCEPCIONES DE LOS EDUCADORES, PADRES Y OTROS AGENTES LOCALES.

Las opiniones de los monitores y los directores de los centros de IP se orientan en la misma dirección que las de los alumnos con algunos matices.

Las opiniones de los padres son todavía más positivas, tal como se reflejan en el Cuadro III.LIV

Cuadro III LIV.- ASPECTOS POSITIVOS DEL PROGRAMA DE INICIACION PROFESIONAL (IP)

VARIABLES	PADRES		
	MISS %	SI	NO
Util para la vida	1.2	96.3	2.5
Práctica cara al trabajo	1.2	96.3	2.5
Personalmente positiva	3.7	93.8	2.5
Descubrir sus capacidades	4.9	90.2	4.9
Entretenida y atractiva	8.6	85.2	6.2
Explotacion	13.6	7.4	79.0
Ejercicio disciplina	4.9	79.0	15.0
Rutinaria y penosa	13.6	8.6	77.8
Un juego	9.9	12.3	77.8
Reencuentro consigo	8.6	77.8	13.6
Instructiva academicamente	9.9	74.1	16.0
Especializada y técnica	17.3	67.9	14.8

Los padres recomendarían el programa en un 67,9% de ellos. La valoración de la **influencia positiva de la I.P.** para estos jóvenes es también muy positiva, tal como aparece en el Cuadro III.LV.

**Cuadro III.LV - ASPECTOS MEJORADOS POR PARTICIPACION EN EL
PROGRAMA DE INICIACION PROFESIONAL (IP)**

VARIABLES	Indi- cador	PADRES			
		MISS	SI	NO	NO SE
Actitud ante el trabajo	LAB	9.9	97.3	1.4	1.4
Hábito de trabajo	OCU	9.9	97.3	1.4	1.4
Madurez personal	PER	6.2	94.7	1.3	3.9
Autoestima	PER	11.1	90.3	4.2	5.6
Habilidad manual	OCU	12.3	87.3	8.5	4.2
Responsabilidad	PE/CU	9.9	86.3	8.2	5.5
Capacidad trabajo en grupo	SO/CU	11.1	83.3	1.4	15.3
Capacidad organización	PE/CU	13.6	82.8	8.6	8.6
Actitud ante los adultos	SOC	11.1	81.9	8.3	9.7
Aprovechamiento tiempo libre	SOC	13.6	80.0	11.4	8.6
Aptitud ante comunicación	SOC	12.3	78.9	8.5	12.7
Valoración tiempo libre	SOC	14.8	78.3	11.6	10.1
Uso de su iniciativa	PER	13.6	75.7	10.0	14.3
Comprensión de la empresa	LAB	12.3	67.6	9.9	22.5
Cultura general	ESC	12.3	67.6	14.1	18.3
Valoración del estudio	ESC	11.1	63.9	20.8	15.3
Conocimientos tecnológicos	OCU	16.0	58.8	25.0	16.2
Habilidades escolares	ESC	12.3	55.0	22.5	22.5

Por último, desde los agentes sociales locales, externos al programa, se insiste en la necesidad de articular un programa coherente que incluya todas las dimensiones: personal, social, profesional y laboral; para que no sea un "*parqueo*" (UPV, 1990, 231 ss).

De esta misma opinión, es J. Lesourne (1993, 181-182) cuando en su informe para el Presidente de la República Francesa sobre la situación de la educación ante los desafíos del año 2.000 manifiesta, asumiendo las opiniones de D. Blondel (CEREQ), que

"En primer término, los jóvenes de escaso nivel escolar y sin diploma, que no estarán en condiciones de beneficiarse de la prevista prolongación de la escolaridad. El problema principal para ellos parece doble:

- *Darles una formación tan sólida como sea posible en los aspectos básicos, cuya enseñanza es responsabilidad de la escuela elemental;*
- *Evitar "que salgan del sistema escolar sin ninguna iniciación u orientación profesional positiva", de aquí surgen dos orientaciones posibles: una hacia la actividad de aprendiz, a condición de que "las normas de acceso, la pedagogía, los criterios de validación sigan siendo autónomos con relación a los del sistema escolar", una inserción directa, con descubrimiento "por parte de ellos, de situaciones de empleos nuevos, aún no especificados y de algún modo intermedios entre las maniobras de las que hay cada vez menos necesidad y los*

especialistas (obreros calificados y técnicos)... Por fuerza modesta en términos de objetivos cuantitativos, esa ayuda muy personalizada para la inserción de los jóvenes, para la movilización y la utilización flexible de los dispositivos existentes, en función de los problemas particulares de esos jóvenes, debería no obstante permitir la ruptura del proceso acumulativo de exclusión que engendra el desarrollo de la escolarización".

En ambos casos, formación, empleo y socialización son inseparables y no es posible hallar ninguna solución sin la participación activa de la empresa.

No obstante, los jóvenes deberían tener la posibilidad de regresar más tarde al sistema educacional, para completar su formación general, si lo sienten como una necesidad interior".

De este acertado enfoque queremos destacar los tres aspectos que nos parecen más relevantes. En primer lugar el que el programa que se ofrezca a estos jóvenes debe mantenerse autónomo del sistema escolar y orientarse en la dirección de constituir un programa con pedagogía, normas y criterios de validación propios. En segundo lugar, el criterio de que si estos jóvenes quieren volver al sistema escolar debe ser por "*necesidad interior*", no por la obligación o presión que se realice en las áreas de formación básica desde el diseño de este tipo de programas. Y, por último, que estos programas deben adaptarse a las peculiaridades de cada joven, siendo muy personalizados, al tiempo que muy flexibles en la búsqueda del tipo de "*oficios*" en los que iniciar a estos jóvenes desde los recursos locales y de solidaridad social.

Teniendo en cuenta estas consideraciones intentaremos diseñar nuestro proyecto integral de garantía social en el capítulo VI.

Tercera Parte.

El Texto

CAPITULO IV.

Sobre Etica, Derechos Humanos y Pertinencia Jurídica de la Garantía Social

Partimos de una afirmación: "Los jóvenes que fracasan en la enseñanza obligatoria a los 16 o más años, tienen derecho a programas de garantía social". Y esta afirmación pretendemos fundamentarla en la dignidad de la persona y en los derechos humanos, más allá de lo señalado en el artículo 23.3 de la LOGSE: "Las administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas de garantía social ...".

Adentrarnos en esta intención supone introducirnos en una reflexión axiológica que implica una profundización ética y jurídica.

Primeramente nos enfrentamos al problema de concepto y fundamentación de los derechos humanos. A continuación nos adentraremos en la densidad del problema ético que precede a su pertinencia jurídica. Proseguiremos intentando fundamentar este derecho en la consideración del mismo como derecho subjetivo, necesidad básica, derecho fundamental y derecho colectivo (nuevos pobres) vinculado a los derechos humanos. Por último desarrollaremos jurídicamente este derecho.

1. SOBRE EL CONCEPTO Y FUNDAMENTACION DE LOS DERECHOS HUMANOS.

Como bien señala De Lucas:

"... Una simple ojeada a la bibliografía existente sobre el concepto y fundamentación de los derechos humanos es suficiente para desanimar a quien pretenda formular aportaciones originales al respecto" (De Lucas, 1992, 13).

Tampoco aquí pretendemos tanto; sino reflejar el estado de la cuestión en el momento presente.

En primer lugar el problema de concepto se sitúa en el terreno de la teoría de los derechos mientras que el segundo en la Filosofía del Derecho (Peces Barba 1983, 1987, 1989). Si bien esta distinción dualista llevada al extremo puede suponer considerar todo esfuerzo de fundamentación como *"una empresa desesperada"* (Bobbio 1988), y pretender lo contrario es *"políticamente sospechoso pues tiende a crear una falsa sensación de seguridad"* (Bulygin, 1987) poco realista; también es cierto que asumida sobre todo como criterio metodológico, nos evita el monismo que pretende responder a ambas cuestiones de forma unitaria (teorías iusnaturalistas o iuspositivistas-legalistas extremas) o bien las más nuevas teorías de los *"derechos morales"* (Fernández E. 1984, 1989).

Otra perspectiva, también dualista, se inclinaría por señalar una fundamentación de carácter iusnaturalista, pues *"los derechos humanos responden a instancias o valores éticos anteriores al derecho positivo"* (Pérez Luño, 1987), y en esto se acercaría al planteamiento de *"derechos morales"* que no serían sino *"una denominación nueva para aludir a las exigencias éticas implícitas en la noción de los derechos humanos tal como tradicionalmente han sido entendidos desde la óptica iusnaturalista"* (Pérez

Luño, 1987). Pero presentaría un concepto de derechos humanos como *"una categoría histórica que tan sólo puede predicarse con sentido en un contexto determinado"* (Pérez Luño, 1987).

Ambas concepciones presentan claros elementos convergentes aún partiendo de diferentes posiciones, como señala De Lucas (1992, 15).

Por otra parte conviene matizar el lugar de la historia en la justificación de los derechos, tal como señala Laporta (1987). Es indudable el papel de la historia para explicar la génesis y el desarrollo de los derechos humanos; no sólo para entenderlos y situarlos adecuadamente, sino sobre todo para percibir que pueden (y de hecho ocurre, debe ocurrir y ocurrirá) surgir nuevos derechos en respuesta a necesidades nuevas.

Es también importante señalar como sólo tiene sentido hablar de derechos humanos desde lo que se ha llamado *"el tránsito a la modernidad"* por Peces-Barba. Es decir es un concepto que pertenece a la categoría de los conceptos históricos y por tanto posee *"unos perfiles ideológicos definidos"* (Pérez Luño, 1984, 1987).

Por último la historia no puede ser el fundamento último de los derechos, eso sería historicismo. El fundamento sólo puede estar en la validez de los enunciados determinada por la argumentación lógica (Laporta, 1987, 75-76), independientemente del momento histórico en que se presenta (Husserl, 1900).

La teoría de los derechos morales pretende unir la respuesta de los problemas de fundamentación ética de los derechos humanos y el concepto de los mismos como derechos morales (Fernández, 1989). Al hacerlo no distingue adecuadamente ambos problemas; es más, explícitamente se decantan por mostrar que el fundamento de los mismos es un fundamento ético previo al jurídico, que incluso remite a las necesidades. Tal posición deja sin resolver el problema del concepto, aunque para ellos los derechos humanos *"son tales por su carácter moral, siendo accidental el reconocimiento jurídico para su concepto"* (Ruiz, 1989, 322-325), por lo que esta posición les parece la más adecuada para una eficaz defensa de los mismos.

Sus propuestas llegan a plantear, como hace Laporta F., la distinción entre derechos y técnicas de protección: los derechos serían prenormativos y las técnicas de protección existirían sólo después de que existan los derechos. La tesis se basa en que en todo sistema normativo *"no sólo pueden darse relaciones lógico-deductivas, sino que aparecen también relaciones justificatorias o instrumentales que pertenecen al mundo del razonamiento práctico y son posibles de aprehender en los lazos formales del razonamiento lógico-deductivo"* (Laporta, 1987). Estas relaciones justificatorias serían las entidades prenormativas que forman parte del sistema jurídico como razones intrasistemáticas. En cambio la fundamentación de los derechos sería siempre un problema de justificación extratemática de los mismos.

Esta posición supone un orden moral y orden jurídico-positivo independientes pero que a ambos corresponden derechos. Los derechos humanos serían derechos morales. Ambas tesis son contradictorias pues si los derechos (morales) son intrasistémicos y al tiempo son morales, y por tanto no tienen necesariamente que traducirse en derechos normativos; sólo se integran en el sistema jurídico-positivo como razones que justifican los derechos legales (razones no necesarias ni suficientes). Los tales derechos morales serían razones para fundamentar los derechos (De Lucas, 1992; Añón, 1990). El mismo Laporta los denomina *"razones para la acción"* pertinentes en la praxis moral, jurídica y política; e indica: *"si los enunciados jurídicos que reconocen u otorgan derechos humanos son vinculantes ello se debe a que son conclusiones de un razonamiento práctico cuyas premisas prácticas o valorativas son extrajurídicas"* (Laporta, 1989, 205).

En definitiva la fundamentación de los derechos humanos remite necesariamente a una respuesta o bien iusnaturalista, o bien axiológica o bien antropológica basada en la noción de necesidades humanas (Añón, 1990). Profundizaremos en algunas de estas fundamentaciones más adelante, pero señalando que no fundamentan técnicas de protección sino normas de derecho positivo.

De esta reflexión inicial sobre el *"status quastionis"* en nuestro país de la mano de De Lucas (1992), parece evidente concluir que a la base de toda consideración sobre los derechos humanos, especialmente de su fundamentación, se sitúa una opción ética; sea esta de uno u otro signo. Por esto, antes de progresar en la reflexión jurídica, y tal como indicamos en la

introducción de este capítulo nos proponemos una reflexión ética. Reflexión ética en la que deberemos distinguir, como ya indicábamos al final del Capítulo Primero, entre ética individual (acción y motivación) y ética normativa-social (legitimidad).

2. SOBRE ETICA.

2.1. ALGUNAS CLAVES PARA INTERPRETAR LA CUESTION ETICA EN LA SOCIEDAD ACTUAL.

2.1.1. CLAVES HERMENEÚTICAS DE LA CONTEMPORANEIDAD.

Rubio M. al analizar la contemporaneidad de cara a definir un Ethos señala una clave general, dos factores determinantes y cuatro ámbitos de incidencia.

En primer lugar parece como si ya hubiésemos empezado el siglo XXI; vivimos en un ambiente general de estar en "*situación post-*", con falta de palabras para nombrar la nueva experimentación de la realidad que acontece.

Este marco general está determinado por dos factores, uno antropológico y otro estructural.

El hombre de hoy que asume su mayoría de edad, "*que se siente y se hace responsable de su propio acontecer*" (Rubio, 1992, 14) es un factor determinante. La autonomía conquistada por el hombre que le hace protagonista de su propio destino es hoy incuestionable, aún cuando siga descubriendo nuevas dependencias. El hombre es el protagonista (cambio funcional), es la clave de lectura (cambio epistemológico), es la fuente de significados y valores (cambio axiológico). Junto a esto el hombre se funde progresivamente con la técnica¹ dando lugar a un "*taíante de hombre*

¹ En los últimos decenios se han publicado títulos sugerentes como: Galbraith (1957), Sociedad opulenta; Dumazedier (1962), Civilización del ocio; Jones (1963), Baudrillard (1970), Sociedad de Consumo; Deborne (1967), Sociedad del espectáculo; Galbraith (1967), Nuevo Estado Industrial; Touraine (1969), Sociedad post-industrial,

antropotrófico" (Rubio M., 1992, 16). No se trata de que la máquina imite al hombre, sino que el hombre en su afán de eficiencia imita a la máquina.

Junto al hombre-máquina esta el hombre-telemático, saturado de información, torturado por la indecisión y angustiado por la imposibilidad de realizar todas las posibilidades que se le ofrecen. En este contexto surge un hombre neo-timético que no es a-moral, ni in-moral, sino *"moral de otra manera, de una manera que ni él mismo sabe, todavía, precisar ni con frecuencia discernir y valorar; que improvisa y hasta inventa al ritmo vertiginoso que le toca vivir"* (Rubio, 1992, 19).

El otro factor determinante es el cambio acelerando y profundo en todos los ámbitos que ha hecho ir el proceso modernizador más allá de sí mismo llevando al hombre a lo efímero y transitorio como lo único permanente.

Parece que las novedades, el ansia de novedades, se constituye en el único criterio estructural de la contemporaneidad dando lugar a la crisis de toda otra estructura o valor. Al tiempo este cambio, como *"fenómeno por medio del cual el futuro invade nuestras vidas"* (Toffler, 1970, 23), se convierte en experiencia que nos abrumba; a un tiempo amenaza y esperanza que interroga nuestra estabilidad personal, nuestra identidad. De hecho nuestra identidad se configura como respuesta al cambio:

- Desde la actitud ante el cambio (progresista, conservador).
- Desde la aptitud ante el cambio (adaptación-educación para el cambio, límites de adaptabilidad-exclusión social).

Por otra parte el cambio ha afectado al entorno social de forma contradictoria. En el lado de lo positivo podemos señalar la creciente conciencia y acción en defensa de los derechos humanos, la ecología, la paz, la emancipación de la mujer, el pacifismo, etc.; y junto a ello el aumento de la tolerancia y la denuncia de la irracionalidad de la modernidad, la inmoralidad de la moralidad o la pobreza que genera el capitalismo benefactor. En el lado de lo negativo lo ya reflejado al analizar la sociedad en el Capítulo Primero

Toffler (1970), El shock del futuro; Smith (1972), Nación cableada; Bell (1973), Sociedad post-industrial; Nora-Minc (1978), Sociedad informatizada; Evans (1979), La revolución informática; Toffler (1980), La Tercera Ola; Servan-Schreiber (1980), El desafío mundial; Morin (1981), Para salir del siglo XX; Williams (1982), La revolución de las comunicaciones; Gubem (1984) "El nuevo Estado Telemático"; ...

(crisis económica, dualización social, biodegradación, ingobernabilidad, exclusión social, burocratización, ...). Y como aspectos ambivalentes la crisis de los modelos globales, el estilo *"light"* y el aparente fin de las ideologías.

Al analizar el cambio conviene hacerlo con profundidad² y distinguir lo que es cambio-moda, cambio-coyuntura y cambio-estructura. Al implicarse los tres tipos de cambio en un mismo momento histórico resulta difícil discernirlos, pero en su discernimiento nos jugamos mucho. La moda es efímera y caprichosa, la coyuntura tiene un calado duradero pero no definitivo, y las estructuras parecen inalterables, pero sus cambios se gestan y permanecen durante siglos. En esta perspectiva quizás solo los dos factores determinantes analizados (el hombre y el cambio) puedan ser considerados cambios estructurales vinculados a la modernidad. Las demás claves que analizaremos pertenecen a los cambios coyunturales.

En el ámbito antropo-social podemos señalar como elementos definitorios de su entramado:

- La reacción o intento de vuelta atrás por miedo; la nostalgia del pasado, de las viejas fórmulas (la religión, la autoridad, ...); es la *"ola neoconservadora"*, *"restauracionista"* y *"fundamentalista"*; son también determinadas opciones de romanticismo psico-cultural que se ocultan bajo el nombre de la post-modernidad. Pero la realidad sigue acelerada, por lo que la invitación parece ser a una esquizofrenia insana que intenta dar continuidad y funcionalidad a una realidad que exige discontinuidad, disfuncionalidad y asunción del conflicto y la crisis como camino de crecimiento.
- Un tipo de hombre marcado por *"lo joven"* y *"el éxito"*. La pirámide de edades, la presencia de los jóvenes, el talante social y publicitario parecen indicar una preponderancia de *"lo joven"*; pero junto a esto los jóvenes se *"infantilizan"* (adolecen durante mucho más tiempo como ya indicamos en el Capítulo Segundo, apartado 2), y el conjunto social se comporta más irresponsablemente, de forma menos adulta. Al tiempo

² Augusto Hortal (1989) ("Los cambios de la ética y la ética del cambio" C. F. y S. Sal Terrae, Santander), señala que Schielebeecks (1981) ("Jesucristo, historia de un viviente", Cristiandad, Madrid, pág. 542 ss), elaborando planteamientos historiográficos, distingue tres niveles de profundidad de los cambios culturales, cada uno de los cuales tiene su propio ritmo histórico.

los jóvenes "*envejecen*" antes y, dejando de lado el intento de cambiar la sociedad, pretenden solamente entrar en ella. Parten del desencanto de sus padres (la generación del 68) y no comparten la revolución, ni son felices, ni tienen grandes ideales, por el contrario practican el "*egoísmo*" (competitivo o pasota, según la clase social y sus perspectivas de futuro). La generación X.

La educación programa para el éxito (como ya analizamos en el Capítulo Segundo, apartado 3), no tanto de la persona, sino del sistema; y de aquella en la medida que sirve a este y a su lógica de acumulación. Por ello el estilo de vida que se busca se basa en que:

- En el progreso técnico está la clave de la plenitud humana.
- El desarrollo y la capacidad económica es la base de la felicidad humana.
- La satisfacción de los deseos individuales es el mayor bienestar humano.
- La libertad será real cuando se den las premisas anteriores. (From , 1976; 1978, 21-30).

Pero la realidad presenta el lado oscuro del stress, el suicidio, el desencanto, el tedio vital, etc.; como productos de este estilo de vida; que en los jóvenes se manifiesta como pasotismo contracultural, fanatismo sectario, drogadicción, ...

En el **ámbito socio-cultural** es la post-modernidad, como profecía contra los excesos de la modernidad el aspecto más significativo. La post-modernidad nos expresa: que lo moderno ha muerto, que el presente es trivial e invita a la frivolidad, que el futuro carece de interés real, que lo real es el instinto y la irracionalidad subjetiva. Pero no se queda ahí, sino que, pasando por esa fase de negación de la entronización de la razón moderna, desmitologizándola, se abre a un nuevo paradigma, el de la razón postmoderna.

Este paradigma postmoderno (Foster, Habermas y Baudrillard, 1985; Lipovetsky, 1986; Lyotard, 1984; Picó (ed), 1988; Vattimo, 1986; Vattimo-Rovatti (ed), 1988, ...) se caracteriza por la razón dialéctica, la epistemología discontinua, por la recuperación de la experiencia y el sentimiento, el símbolo

y la fantasía, el juego y la espontaneidad como modos de "*conocer*". Es la vuelta del eros sobre el logos.

Pero antes de una formulación, la post-modernidad es ya un estilo de vida donde la pluralidad, la multiculturalidad, la variedad de contextos y situaciones es un hecho. Junto a esto la diversidad de comportamientos, de opciones, de discursos todos ellos dignos de tolerancia y respecto acaban con el principio lógico y el principio ético, eliminando las fronteras y aceptando todo. Y cuando se acepta Todo (cualquier cosa), Nada tiene valor y crece el "*sin sentido*".

Los rasgos que definen al hombre post-moderno son (Rubio M. 1991, 54 ss):

- Una desestabilización de la identidad.
- Un talante de añoranza y tristeza.
- La apuesta por el pluralismo como dimensión irrenunciable.
- La opción a plantear la realidad en términos no progresivos.
- La liberación de la fabulación y lo simbólico.
- El insólito retorno del pasado: los "*neo...*".
- La personalidad narcisista.
- El ethos débil, inmaduro, de contrarios.

En el **ámbito socio-político** asistimos a una sedimentación acelerada de acontecimientos. La caída del muro de Berlín (1989), el desplome de la URSS, los cambios post-comunistas en todo el mundo, la guerra del Golfo (1990) como espectáculo que acabó con las ilusiones de paz de un nuevo orden mundial nacida apenas un año antes, los integristos religiosos, las mareas humanas transmigratorias, los nuevos problemas y enfermedades de las sociedades occidentales. Todo ello nos sitúa entre el orden y el caos en una realidad en la que los focos más preocupantes podrían ser (Lany, 1990, 43 ss):

- La tensión entre demografía y crecimiento económico.
- La tensión entre competición de libre mercado y regulación.
- La tensión entre medio ambiente y desarrollo.
- La tensión entre preferencia individual y necesidad colectiva.

Focos situados en el contexto de la crisis ya analizada en el Capítulo Primero, y cuya salida sólo es posible en el contexto de un nuevo paradigma post-industrial y de consideración del mundo como una sociedad que *"se realiza por la integración completa del conjunto del planeta en una sociedad unificada, con su economía, pero también con su vida política, social y su cultura"* (Levy, 1990, 93).

Por último, en el ámbito religioso-moral, señalar el desencanto de lo religioso, por una parte, y la vuelta a lo religioso como refugio, por otra. Desencanto de la uniformidad y vuelta a una religiosidad diversa y plural. Pero nos interesa más abordar el aspecto moral.

El discurso ético se realiza hoy desde la discontinuidad con los valores anteriores. No es a-moral, ni in-moral, es moral de otra manera. Existe una mayor flexibilidad y contiene signos de preocupación (desmoralización, pesimismo, neohedonismo, permisividad acrítica, insolidaridad, pérdida de espiritualidad y utopía, ...) junto a signos de esperanza (democracia, derechos humanos, ecología, paz; derechos de la mujer, las minorías; el diálogo y la tolerancia, ...). Nos encontramos ante un nuevo ethos: el ethos postmoderno.

El Ethos de la modernidad basado en el desarrollo de la razón como libertad (en un primer momento, 1789-1848) y como igualdad (en una segunda etapa), dio prioridad a la dignidad de la persona, la meritocracia y la igualdad ante la ley; por ello la igualdad de oportunidades se organizó bajo el imperio de la ley de un orden político como pacto social en el que se aceptaban las relaciones económicas como relaciones de mercado, la libertad de conciencia y asociación, la propiedad privada y la libertad de empresa. En el proceso de asegurar una igualdad (dignidad de la persona) que resultaba una desigualdad (diferencias de propiedad) surge el ethos del bienestar que deviene en consumismo. La libertad es sólo libertad para los fuertes. La igualdad está sometida a la razón burocrática corporativizada que agudiza las desigualdades y sustituye el ethos individual por otro corporativo que en lugar

de satisfacer las necesidades básicas se orienta a realizar ofertas interesadas más allá de lo razonable.

Y es aquí donde bajo nombre de post-modernidad se presenta una nueva ética de la libertad que reivindicando al individuo, su dignidad y sus derechos, pretende volver a la libertad contra la igualdad (mercado, elección, pluralismo, menos Estado, menos servicios públicos, ...). Es el ethos post-moderno vinculado a lo "neo-".

Frente a él se vislumbra un ethos postmoderno que va más allá de la igualdad burocratizada y presenta la solidaridad responsable como clave de desarrollo en la perspectiva de una ética mundial (Küng H., 1990, 41 ss).

2.1.2. ETICA ¿PARA QUE?.

Ni los diagnósticos certeros, ni la tecnología social son suficientes para afrontar la coyuntura actual; necesitamos un talante ético. Necesitamos respondernos de nuevo a nivel individual y colectivo a las viejas preguntas: ¿por qué no hacer el mal?, ¿por qué hacer el bien?. La ética no puede ser reducida a política ni a sociología, aunque tenga una constitutiva dimensión social:

- a) Lo que hagamos de nosotros mismos lo hacemos en una situación social.
- b) De lo que hagamos son corresponsables los otros; lo que nos hagamos contribuye al hacerse de los otros. Estamos insertos en una solidaridad ética. La ética tampoco puede ser reducida a psicología, aunque la antropología y la psicología nos descubran que el hombre es forzosamente moral, *"tiene que justificar su vida en su totalidad y, acto por acto, en cada una de sus partes"* (Aranguren, 1958, 129). Una justificación que se hace siempre en función del futuro, de un proyecto en vistas a un fin, a un bien. De forma que, aunque descubrir y adquirir un talante ético suponga un lento proceso histórico-moral en el que la psicología y la experiencia es fundamental, ese carácter *"epagógico"* (Zubiri) de la moral no tiene nada que ver con el relativismo ético. Porque el hombre es libre y tiene que elegir, *"cobra sentido el demandarle que prefiera no arbitraria y subjetivamente sino conforme a un determinado*

proyecto fundamental y con arreglo a normas de razón " (Aranguren 1958, 129). Asumiendo que al preferir elevamos la preferencia a realidad, a nuestra realidad y a la de los otros. Toda preferencia exige pues una responsabilidad solidaria.

En último término la pregunta ética actual no es tanto ¿qué es el hombre?, ¿qué ha sucedido con el hombre?, sino, ¿qué va a suceder con el hombre?. (Sanabria, 1971, 11). Este es el problema del momento actual, el dilema de la democracia que por el camino del pluralismo degenera en relativismo ético. Tenemos que *"indagar más allá de la facticidad de los hechos sociales, más allá del "porque así se hace" (sociologismo), más allá de la pura apelación al principio de autoridad, más allá del "porque está mandado" (heteronomía), más allá de la pura arbitrariedad del "porque sí", porque así lo he decidido, porque ésa es "mi opción" (decisionismo), porque no se me ocurre nada mejor (escepticismo) o porque, en el fondo, todo da lo mismo (nihilismo)"* (Hortal, 1990, 28). Porque ocurre que de hecho caminamos hacia una uniformidad en lo que conviene a la sociedad consumista y economicista, y a una aparente pluralidad en lo que no le resulta rentable.

El pluralismo ético es legítimo al estar basado en la libertad y la conciencia de las personas. Pero este pluralismo no tiene porqué ser ilimitado, sino que aunque *"el respeto a las convicciones de conciencia puede ser ilimitado, no lo es, ni puede, ni tiene que serlo con la actuación de las personas en el ámbito social. Los derechos de unos terminan justamente allí donde empiezan los derechos de los otros"* (Hortal, 1990, 32). El respeto a la persona, a su libertad y a su conciencia no quiere decir que todo lo que toda persona decida o su conciencia piense tiene el mismo valor; o por lo mismo poner en duda que existan opciones más verdaderas que otras. La tolerancia y el respeto no son criterio de verdad, *"siempre será legítimo y compatible con el respeto a la subjetividad racional y ética el ponerlas en tela de juicio e intentar demostrar su falsedad"* (Hortal, 1990, 33).

Pero si vamos más al fondo ni siquiera asistimos a un relativismo ético consistente, sino a un mero oportunismo acomodaticio que salvaguarda la ley del más fuerte y las situaciones de aquellos que se imponen en el mercado o disfrutan del sistema establecido. ¿Cómo explicar sino la cruzada moral neo-conservadora?.

La democracia necesita un consenso ético fundamental (Rawls, 1979), consenso que debe irse produciendo constantemente en un proceso dinámico (Küng, 1990, 46). La democracia no se sostiene sólo con reglas y normas de procedimiento, sino que requiere vínculos individuales libremente elegidos, finalidades, recursos morales. No vale con encontrar alternativas dialogadas para la resolución de los conflictos porque *"sin vinculación a un sentido, unos valores y unas normas, el hombre no podrá nunca lograr ni en lo grande ni en lo pequeño un comportamiento verdaderamente humano (...) el hombre desea algo semejante a una orientación fundamental ética"* (Küng, 1990, 47).

2.2. ETICA INDIVIDUAL.

2.2.1. LAS ESCUELAS ÉTICAS Y EL DEBATE ÉTICO EN LA ACTUALIDAD.

En la actualidad existen múltiples corrientes o escuelas éticas. Aquí nos referiremos a aquellas que más aceptación han tenido y tienen en la cultura y la ideología dominante de nuestro contexto social occidental, y de forma *"ascendente"*.

En primer lugar debemos considerar el **sensualismo ético** que, partiendo de que lo moral es lo práctico más que lo teórico; ya que si no la moral sólo podría ser cuestión de expertos; acaba aceptando una mera elección instintiva basada en la sensación feliz (egoísmo). Desde estas inclinaciones analizadas por la sociología, los economistas han sabido crear las bases de sus programas de bienestar económico. Renunciando a criterios objetivos de valor ético se recoge *"la formula de Bentham: "la mayor felicidad posible para el mayor número posible", y definen el bienestar común por el mayor ingreso posible per capita, dando siempre por supuesto que el consumo individual dirigido por autónomas tendencias y apetencias es la verdadera motivación..."* (Utz, 1971, 71).

En segundo lugar la **ética teleológica pragmática** parte de que sólo merecen ser fines aquellos que son experimentados y conseguibles, que son útiles a la vida, sea esta mental o *"espiritual"*. En su orientación humanista sólo reconoce como fines aquello que pueda servir a los intereses humanos.

Este pragmatismo ético de la mano de Dewey y otros ilustres padres de la patria norteamericana ocupa el lugar central en la ética social democrática, pero *"sólo será capaz de garantizar un orden duradero de la sociedad cuando los miembros de la misma no sean pragmáticos en sus personales convicciones éticas, sino que estén informados por altos ideales del mundo de valores"* (Utz, 1971, 82). El trasladar la ética pragmática social al ámbito individual genera un individualismo insolidario y un relativismo ético que imposibilita incluso el funcionamiento pragmático de la sociedad.

En tercer lugar la **ética del deber** como imperativo formal que para Kant tiene las siguientes características:

- 1.- Absolutización del deber moral.
- 2.- Validez universal absoluta: *"Pórtate de tal manera, que la máxima de tu voluntad pueda servir siempre de principio de una legislación universal"*.
- 3.- Bondad moral.
- 4.- La acción moral dentro de la libertad.
- 5.- La obligación de conciencia.

Pero como se aprecia en la máxima kantiana nº 2, se hace una concesión a la naturaleza social del hombre, por donde los neokantianos - y el mismo Kant (*"Tratado sobre la paz eterna"*, 1795) - introducen los necesarios materiales.

En cuarto lugar la **ética del deber como valor material** de Max Sheler distingue los valores en sí, (que son universales y absolutos), de la apreciación de los valores que la sensibilidad de cada individuo tiene. Pero *"la sensación de los valores es un acontecimiento anímico que abre la senda por donde los valores marchan al encuentro de la realidad"* (Utz, 1971, 112), por lo que los valores adquieren vida sólo en la vida de los miembros de la sociedad. De tal forma que la conciencia ética del propio convencimiento y la ética de la responsabilidad (Max Weber) pueden encontrarse en la medida que los valores se deriven, no tanto del deber como del ser.

En último lugar **las éticas teológicas materialistas y religiosas** que, partiendo de premisas indemostrables e ideológicas, o bien de una opción utópica o de fe, dan coherencia a su propuesta ética unificando el ser y el deber.

Ninguna de estas escuelas resuelve de forma lógica y acabada el problema ético. Hoy asistimos a un intento ecléctico y de compromiso que coloca en el centro del contenido de valor la naturaleza humana en cuanto persona, como ser espiritual y corporal, individual y social; es decir, la dignidad de la persona y los derechos humanos. De tal forma que puede afirmarse que *"una acción es éticamente buena si y sólo si realiza deseos humanos bajo la forma de universalidad y necesidad. (...) Éticas son aquellas acciones que nos hacen vivir y convivir con dignidad y con la plenitud alcanzable en reciprocidad y universalidad"* (Hortal, 1990, 28-29).

2.2.2. ETICA DE LA RESPONSABILIDAD.

El hombre es un animal sociable que habla y piensa y por ello precisa de normas de convivencia: sociabilidad, lenguaje y norma son tres dimensiones que configuran lo humano. Desde este pórtico Sotelo I, afirma tres postulados para una filosofía práctica (ética):

- No existe convivencia humana sin dimensión normativa, pero la norma no precede a la conducta sino que es *"a posteriori"* cuando conocemos los efectos que nos permiten juzgarla y *"si resulta negativa habrá que prohibirla, antes o después, según sea el grado de peligrosidad que conlleve para la pervivencia del grupo y la fuerza social de que dispongan los que saquen partido de ella"* (Sotelo, 1990, 34).
- La unidad constitutiva de todo el sistema normativo (normas morales, sociales, legales ...) no exime de dilucidar las razones históricas para distinguir la moralidad de la legalidad.
- La falta de unos contenidos constantes en las normas. Igual que han existido y existen pluralidad de lenguajes, existen y han existido pluralidad de normas.

Así, las normas no tienen un carácter prioritariamente convencional sino natural. Al igual que el lenguaje tiene normas convencionales pero sigue vivo, las normas tienen convenciones pero siguen vivas. Por ello no existe, ni conviene que existiera, un código normativo ideal. Las normas son naturales porque:

- No vienen heterónomamente impuestas (por Dios o por la razón universal) sino que surgen de la "validez" (=valor) social y humana de sus resultados ("*Por sus frutos los conoceréis*").
- Son relativas y provisionales.
- La categoría central no es el deber sino la responsabilidad.

Ya que:

"... el juicio que podamos hacer de un comportamiento depende exclusivamente de los efectos que produzca, el criterio a aplicar para juzgar una acción u omisión no proviene de dilucidar si debemos o no realizarla, según unos principios éticos, sino exclusivamente de si podemos o no responsabilizarnos con las consecuencias previstas y no previstas de nuestra acción u omisión. Frente a una ética de los principios, por sí misma inflexible, "fiat iustitia, pereat mundus", que al final en una formulación consecuente queda reducida a la buena intención - y de buenas intenciones esta el infierno lleno -, hay que propugnar una ética de la responsabilidad que, además de encajar en el carácter natural de la norma, se caracteriza por su flexibilidad innovadora" (Sotelo, 1990, 37).

¿En base a qué discernir y decidir?. En base a la determinación problemática y provisional que parte de los resultados previsibles, que el sujeto moral estima asumibles o inaceptables. Nos coloca ante la situación en su individualidad irrepetible y ante nuestra responsabilidad de intervenir, en una permanente inseguridad e imprevisibilidad. No prescinde de precedentes y de conocimientos útiles para discernir, sino que apela a una racionalidad comunicativa que señala la relación más o menos óptima entre medios y fines, subrayando los elementos nuevos y la innovación.

Los fines no justifican los medios porque son intercambiables, funcionan unas veces como medios y otras como fines.

"Fines/medios son, por un lado, infinitos y por tanto, no congruentes entre sí, de modo que no cabe subsumirlos en un fin último que, al no actuar nunca de medio, permitiera una estructuración de fines y medios. No cabe el error - y el horror- de justificar los medios por los fines sin previamente haber absolutizado un fin determinado" (Sotelo, 1990, 39).

Asumir la ética de la responsabilidad supone asumir que esta se sitúa no tanto en la "norma" cuanto en la intimidad de la conciencia personal. Esta y no los valores es la categoría central y fundamental de la ética, por ser la sede de la decisión y de la libertad. Un acto es moral cuando es responsable, se hace cargo de los efectos que produce.

De otra forma lo indica Aranguren:

"El sentido de la vida y lo que, a través de la existencia hemos hecho y estamos haciendo de nosotros mismos, y no sólo cada uno en sí, sino también de los otros, porque somos corresponsables del ser moral y el destino de los demás: he aquí el tema verdadero, unitario y total de la ética" (Aranguren, 1958, 313).

También Ricoeur señala: *"Por delante de la ley moral: la ética, en el sentido de que la ética sería el lugar del encuentro entre un yo y un tu, fundamento de la libertad que se hace responsabilidad"* (Artadi, 1991, 17). Y en la misma dirección Levinas: *"(...) El término ética significa siempre para mí el hecho del encuentro, la relación de un yo al otro: escisión del ser en el encuentro no-coincidental. Trascendencia y proximidad"*. El principio no es el ser, el uno, el yo, sino el bien, el don, el otro: *"ser-para-otro-generosidad, bondad original, mejor que en-sí y el para-sí"*. Hay que ir más allá de la ontología:

"despertar en el hombre una no-in-diferencia respecto a la alteridad del otro, de su trascendencia inalcanzable en su proximidad. Más allá del des-velamiento de los objetos, el otro, a modo de rostro, se des-nuda de sus formas de manifestarse o de su máscara de persona o ciudadano. Rostro como mortalidad, debilidad o miseria, pero también como autoridad desarmada, pidiendo y encomendando, en aquel que se le acerca, una responsabilidad inmemorial, independiente de toda culpabilidad "a priori", responsabilidad que constriñe a quien se aproxima a reconocerlo como único e insustituible, y así como un "yo" (Artadi, 1991, 18).

Es por todo ello por lo que evidentemente *"ninguna sociedad abandona la responsabilidad exclusivamente a la conciencia individual. En el concepto de responsabilidad convergen una dimensión personal, ámbito de la moralidad, y otra social, que enmarca el de la legalidad"* (Sotelo, 1990, 39). Y esto nos lleva a considerar la ética en su dimensión social. Aunque antes señalaremos alguna consideración de la conexión entre el tema ético y los jóvenes.

Si en el hombre hay algún momento ético por excelencia es la etapa de la juventud, en el sentido de que si la ética es responsabilidad y la responsabilidad mira a las consecuencias de los actos, es la juventud cuando la persona se encuentra ante la responsabilidad fundamental al tener que orientar la globalidad de su futuro, su proyecto de vida de forma *"responsable"*. Es al mismo tiempo la *"época"* del entusiasmo, del *"deseo de ser"*, de la búsqueda de *"compromiso"*. *"Y no solamente eso: nadie como el joven tiene tan hipertenso sentido de la justicia y de la injusticia, tan acuciante*

búsqueda de modelos, tan fuerte exigencia de perfección" (Aranguren, 1957, 312). Tal como ya vimos al reflexionar sobre las características psicológicas de la juventud. Otro tema es sí la sociedad ofrece oportunidades para la responsabilidad, a quienes y cuáles.

Por otra parte, aunque pueda parecer una tautología - y de hecho lo es -, aún cuando no deba afirmarse necesariamente un fin último de forma expresa y concreta, si conviene afirmar que para el hombre el fin último es, al menos, el hombre mismo: todo hombre y cada hombre. Esto nos devuelve al principio de la pregunta ética ¿qué es el hombre?, ¿qué ha llegado a ser el hombre?, e incluso, ¿qué será el hombre?, ¿qué es necesario para el hombre?. Tales preguntas mantienen el talante ético fundamental: la búsqueda. Pero no basta la búsqueda o la urgencia de la acción, para que ésta sea una acción responsable es necesaria una "*motivación*". Motivación que difícilmente surgirá de la mera reflexión y conocimiento del pasado o de la lucidez del análisis del presente, sino que precisará una orientación hacia el futuro. Es desde el futuro, desde la esperanza y la utopía desde dónde llega al hoy la motivación como fuerza moral. Pero esto lo analizaremos en el apartado 2.4. de este mismo Capítulo.

2.3. ETICA SOCIAL.

2.3.1. LEGALIDAD, LEGITIMIDAD Y SUPERVIVENCIA.

El concepto de responsabilidad está a la base de la ética individual y de la ética social (articulada en la ley y el derecho). Tanto la moralidad como la legalidad se fundamentan en la responsabilidad. El Estado crea las normas legales para la convivencia pacífica basándose en el poder que tiene; la conciencia, con su propio poder, afirma sus propias normas desde su subjetividad "*moral*". Ambos poderes se relacionan a través de la legitimidad. La conciencia sólo reconoce como legítimo su propio poder; en cambio el poder del Estado necesita legitimidad para "*poder*". Sólo las conciencias individuales dan "*poder*", legitimidad, al poder del Estado y por tanto a sus normas, leyes, etc.

"No es la menor de las paradojas que el poder, cuanto más se identifica con la fuerza bruta, resulta más llamativo, pero puede menos;

mientras que el poder de las conciencias, el más sutil e inapreciable, se descubre como el verdadero poder, en cuanto es el único capaz de legitimarse a sí mismo, fuente de toda legitimación" (Sotelo, 1990, 40).

Desde esta perspectiva, la noción de "deber" se interpreta como producto cultural, internalización de pautas culturales cuando la conciencia individual se distancia críticamente de la colectividad. Al igual que la legitimidad refuerza la operatividad de las normas del ámbito social, el deber lo hace en el individual.

La diferenciación entre moralidad y legitimidad, es fundamental mantenerla para evitar la absorción de la moralidad en la legitimidad que acabaría con la conciencia personal y dejaría la legitimidad en manos de una colectividad robotizada. *"El conflicto entre la conciencia individual y el orden establecido se revela el principal motor de la historia"* (Sotelo, 1990, 41). Hay que mantener la diferenciación asumiendo su permanente carácter conflictivo y que este (el conflicto) es una dimensión constitutiva del hombre (individual y social al mismo tiempo).

Diferenciar no es separar. Lo público y lo privado, el derecho y la moral no pueden estar tan separados que como indicaba Hobbes *"un individualismo consecuente desemboca en el poder absoluto del Leviatán"* (Citado en Sotelo, 1990, 42). Tal opción es

"el mejor aporte y a la vez constituye la mayor debilidad de la burguesía. En razón de sus intereses de clase, propende a negar el carácter social de lo humano, con el fin de que quede difuminado el hecho fundamental de que, siendo social la producción, la distribución se haga de manera individual. (...) El individualismo pretende justificarse en la falacia de que, si a cada cual, dentro del orden vigente, se le deja en libertad para buscar su felicidad, el resultado será la felicidad de todos, o al menos, el mayor bien posible para el mayor número. El colectivismo a su vez se justifica en la ilusión de que, si la dimensión social de la producción se extendiese a la distribución, cada cual recibiría lo que necesitase, libre por fin el género humano de los ahogos materiales. Individualismo y colectivismo coinciden en rechazar la dimensión conflictiva que define la relación entre el ámbito privado y el público, entre moralidad y legalidad; conflicto que, al fin y al cabo, reproduce la relación no menos conflictiva que se da entre el hombre y su entorno natural" (Sotelo, 1990, 42).

Desde una perspectiva socio-biológica y dialéctica del ser humano podemos afirmar, como hace Sotelo, que:

"en su base racional coinciden egoísmo y altruismo (...). En lo más profundo de las conciencias, el sentido de la responsabilidad emerge de identificar mi interés con el de los demás, de percibir la coincidencia del interés del grupo con el mío particular. La raíz última del sentido de la

responsabilidad radica en el conocimiento de la identidad de lo individual y lo universal" (Sotelo, 1990, 43).

Por ello la supervivencia del hombre (lo que tenemos que ser) depende de la capacidad de discernir lo adecuado a cada situación y de la fuerza moral de realizarlo aún en contra de los intereses inmediatos; supone el encuentro entre el conocimiento científico y el sentido de la responsabilidad (sabiduría). Pero en nuestra opinión esto es posible si se asume como punto de partida la dignidad de la persona humana. Esta asunción será por creencia o por racionalidad, pero está a la base del sentido de responsabilidad. Al mismo tiempo, evitando idealismos, debe asumirse con todas sus consecuencias el origen animal del hombre con sus posibilidades y límites. Pero como ya indicábamos al finalizar el apartado 3.2., es desde el futuro, desde la esperanza y la utopía de donde surge la fuerza moral o motivación para la acción. Es el futuro utópico el que genera los recursos morales. Es la vida como "*vocación*" la que tiene sentido (dirección y significado); y es el sentido de la vida lo que genera ética responsable.

Pero analicemos algunos aspectos centrales de la estructura social desde una perspectiva ética.

2.3.2. ETICA Y MERCADO: EL DINERO.

El mercado para desarrollarse ha impuesto un proceso de desmoralización de la actividad económica (Zubero, 1992, 26 ss), es decir, ha descargado de las necesarias justificaciones éticas la actividad humana en la producción, la distribución y el consumo de bienes materiales de forma que descarga de culpabilidad y de responsabilidad el "*interés*" por la acumulación y la felicidad privada que degenera en individualismo posesivo y consumista para unos; en pobreza, exclusión y marginación para otros.

El mercado como "*instrumento*" de la ciencia económica es a-ético: es un instrumento que asegura "*la distribución eficiente de los recursos*" de forma que según el óptimo de Pareto "*no es posible mejorar la situación de nadie sin perjudicar a un tercero*" (Samuelson, 1975, 505, 690). Es justo lo que resulta de un intercambio libre entre las personas.

Pero, como no todos parten del mismo punto de partida para el intercambio se producen desequilibrios más o menos marginales que el

Estado debe corregir y compensar sin interferir demasiado en el mercado (Gómez Bezares, 1991, 439-444).

Hoy, en la práctica, llegados ya al óptimo de Pareto a escala mundial (Domenech, 1989, 352-353), el mercado resulta ser in-moral e in-justo, ya que no funciona con pretensión de maximizar los mínimos para todos (Rawls, 1987), sino de maximizar los máximos para unos pocos: los más fuertes. Esto es posible porque el intercambio se realiza por medio del dinero como abstracción del valor, de forma que el dinero abstracto (capital) impone su propia lógica al instrumento mercado, y esta lógica no es otra que la de la "acumulación".

A lo más que el mercado aspira, porque le justifica (como ya vimos en el Capítulo Segundo), es a la igualdad de oportunidades que mantiene como aceptable la desigualdad real que motiva a los individuos a "mejorar" (Zubero, 1992, 32). No es de extrañar que en la realidad pueda constatarse que más desarrollo económico (más acumulación) no necesariamente lleva aparejada menos desigualdad, sino la mayoría de las veces más desigualdad. Pueden analizarse a este nivel los números y las reflexiones sobre la crisis actual que ya señalábamos en el Capítulo Primero. De tal forma es obvio, que el propio capital trata de superar los problemas de la desigualdad pero manteniendo el mercado. Así, la desigualdad se considera:

- Que es algo externo a la ciencia económica articulada en el mercado y que es más bien un funcionamiento defectuoso que hay que corregir.
- Que tiene su valor, ya que incentiva y ayuda a innovar.
- Que impulsa a la igualdad de oportunidades como su mejor correctivo.
- Que si la riqueza crece todos salimos ganando (1º crecimiento, 2º distribución).
- Que puede compensarse mediante ayudas, asistencia, ...
- Que se resolverá en un futuro próspero, ...

En definitiva *"la desigualdad es una condición absolutamente necesaria para que la economía de mercado funcione"* (Zubero, 1992, 37). El beneficio acumulable sólo es posible en la desigualdad. El dinero sólo vale cuando su reparto es desigual, y su posesión da poder sobre las cosas, el tiempo, el espacio; pero también sobre las personas, las leyes y los valores.

La desigualdad mantiene los deseos (la necesidad), incita a la producción (para ganar dinero), favorece el ahorro (acumulación en algunos), pero sobre todo transforma demandas de poder en demandas de consumo; haciendo a los trabajadores equivocarse sus intereses (poder) con los del capital y el mercado (consumo) (Atalli y Guillame, 1976).

El mercado, por otra parte, no es adecuado para determinar las auténticas necesidades de los individuos; no es claro que exista información adecuada; es claro que el consumismo individual deteriora el ecosistema; pero sobre todo no es claro que sea eficiente, ya que los criterios de eficacia no son claros.

"Finalmente, hay otra valoración del mercado, que sostiene que éste es el único escenario social, el único procedimiento, que garantiza la realización de determinados principios morales poco discutibles, como la libertad y el mérito (cada uno recibe lo que se merece). El mercado sería el único escenario que garantiza la libertad y la propiedad legítima en la que ésta se asienta, así como los intercambios libres e informados de los individuos.

Esta fundamentación moral es bastante endeble, porque los objetivos que el mercado dice garantizar no son fáciles de armonizar. En efecto, no es fácil legitimar la propiedad privada (inicial), desigual, desde la voluntad soberana de los individuos, y menos aún distinguir entre lo que se intercambia (información objetiva) y lo que se cree intercambiar (percepción), haciendo con ello imposible discriminar el intercambio lícito (libre) del fraudulento y coercitivo (ilícito)." (Velasco, 1992, 479).

En definitiva pretender mantener el mercado como instrumento neutro que se pervierte por la falta de ética de los individuos, tal como defienden los neo-conservadores, es una falacia. El mismo Bell señala que *"la virtud del mercado es que dispersa la responsabilidad"* (Bell, 1989, 188). Luego si la ética es responsabilidad tal como señalábamos en el apartado 3.2., el mercado es irresponsable y por tanto no ético en sí mismo. Pero la responsabilidad supone además analizar las consecuencias, y estas son:

"el saqueo de la biosfera, el crecimiento a ultranza, la destrucción de las zonas urbanas, la devastación del tercer mundo, el "crack" de la bolsa y las crisis financieras. Pero - todavía más -, el capitalismo queda confrontado con lo que F. Fukuyama denomina "el tiempo triste" del fin de la historia: el profundo vacío de una sociedad privada de sentido moral y de utopía, como consecuencia de su carrera obsesiva por el éxito y el consumismo" (Mardones, 1991, 115).

Por tanto es irresponsable y anti-ético. ¿Puede ser de otra forma el mercado?. Nuestra opinión es que no. El mercado como instrumento para el intercambio tiene unas reglas de funcionamiento que lo hacen ser "mercado".

Lo que si puede ser es que no sea el eje de la sociedad, a lo más un eje junto a otros. La sociedad democrática no tiene porque tener como base central el mercado y su lógica de acumulación. Es pensable y posible una sociedad democrática y de mercado que utilizando el mercado (acotándolo en lo que resulta útil al conjunto social, a las decisiones del "*poder social*" y a los valores de la cultura) y regulándolo adecuadamente no este sometida a su lógica. Una lógica que nos lleva al darwinismo social, la dualización social, el derrumbe del Sur, la precarización del empleo, la exclusión social, el deterioro del medio ambiente, la cultura insolidaria y del individualismo posesivo, al cuestionamiento del Estado de Bienestar, ... (Velasco, 1992, 484-485).

El mercado requiere individuos y colectividades diferentes, pero no necesariamente desiguales. El intercambio precisa de diferencias, pero esas diferencias no necesariamente tienen que constituir desigualdades.

Esta reflexión nos lleva a analizar la ética y el Estado.

2.3.3. ETICA Y ESTADO: EL PODER.

El Estado moderno, como ya señalábamos en el Capítulo Primero, se construye sobre las cenizas del Antiguo Régimen. Pretende fundar y defender una sociedad basada en la libertad, la igualdad y la fraternidad, articulada por un nuevo contrato social que tiende al bien común mediante un orden social legitimado en la democracia del voto y la representación.

La primera época optimista se asentó sobre la libertad, pero pronto exigió una rectificación en la línea de la igualdad. La historia de los dos últimos siglos es una muestra de las posibilidades y limitaciones de uno u otro extremo (capitalista salvaje - colectivismo), y de sus diversos apañes intermedios, entre los que destaca el pacto keynesiano. Se han desarrollado los derechos civiles y políticos, se ha avanzado en los derechos sociales y los derechos humanos, se han intentado desarrollos de los derechos económicos y laborales. Pero todo ello sobre la base de una alianza inmutable entre democracia y mercado.

La actual crisis pone en cuestión todo este entramado, ya que cuestiona la utilidad de los Estados Nacionales para el mercado. Cuestiona la utilidad del Estado para defender los intereses de los ciudadanos cuando es

impotente ante un mercado internacionalizado dirigido por los capitales. Cuestiona la utilidad de todo el entramado normativo desigual entre una zona y otras del mundo, cuando todos compiten en el mismo mercado, y aparentemente "*ganan*" los que más "*salvaje*" y menos normativizado lo tienen. Incluso parece atisbarse la sensación de que una dictadura blanda (gobierno autoritario) aliado con un mercado salvaje resulta provechoso en lo inmediato (siempre en criterios cuantitativos de la lógica de acumulación capitalista). Y si no, la creación de entidades supranacionales como la Unión Europea, El Tratado de Libre Comercio Norteamericano, ...

Pero todas estas opciones plantean el problema de base del "*poder*". De la ética del poder que no es otra que la legitimidad tal como la planteamos en el apartado 2.3.1.

Un poder burocratizado, al servicio de los intereses corporativos de los partidos y de los "*grupos de poder*"; pero al mismo tiempo necesitado de la legitimación de forma permanente en las urnas, está condenado a una contradicción élites-masa que se agudiza en los momentos de crisis. La actual contradicción está rompiendo por un cuestionamiento del sistema democrático que los neoconservadores pretenden orientar hacia la eliminación del Estado Benefactor y la eliminación de los derechos sociales y económicos. El actual sistema socio-político basado en la sociedad del trabajo no tiene salida (Habermas, 1985, 119 ss). No es anecdótico que ya se aborde de forma pública el debate sobre la reducción de las horas de trabajo y se intenten experiencias en Francia, en la Volkswagen, ...

En definitiva el Estado se enfrenta al problema ético de la defensa de la igualdad frente a la libertad y de sus límites en un contexto de presión económica internacionalizada que "*exige*" la opción por la libertad salvaje del mercado en función de los intereses especulativos del capital financiero sin ningún interés por las políticas económicas nacionales, ni con ningún objetivo económico internacional más que la lógica del dinero: la acumulación.

¿Es posible la igualdad sin crecimiento económico?, ¿Es posible el crecimiento económico sostenido?, ¿A qué precio?, ¿Es posible para todos los países?. Evidentemente esto es complejo, pero si hay algo cierto es que es un problema mundial y su solución requiere una política económica internacional.

La legitimidad se traslada necesariamente a un contexto supranacional, a una conciencia planetaria que exige una conciencia individual y social, una conciencia necesariamente solidaria.

Al mismo tiempo se da una traslación de lo político a lo social, del poder a la cultura, *"y aquí es donde se producen cambios de tendencia del espíritu de la época"* (Habermas, 1985, 131). El problema no se plantea de forma inmediata como problema económico (dinero) o como problema político (poder), sino como problema de definiciones: *"Se trata del carácter inviolable y autónomo de los estilos vitales"* (Habermas, 1985, 132).

2.3.4. ETICA Y MUNDOS VITALES: LA SOLIDARIDAD.

En los mundos vitales, en los que actúa una *"condición postmoderna"* (Lyotard, 1984), desaparecen progresivamente dos ilusiones de la modernidad. La primera es la que la felicidad y la emancipación humana vayan unidas a un aumento de poder y de riqueza; lo cual pone en cuestión la razón instrumental y la funcionalista como camino para generar recursos morales en las personas. La segunda *"es el abandono de la ilusión metodológica que está unida a los proyectos de totalidad concreta de posibilidades vitales futuras"*. En su lugar aparece la razón comunicativa que *"se reduce a los aspectos formales de una intersubjetividad integral"* (Habermas, 1985, 134).

Así, limitarse a criticar y cuestionar los logros de la modernidad desde sus fracasos no conduce evidentemente a avanzar y puede ser un retroceso a situaciones menos libres e igualitarias. Este es el peligro de la postmodernidad neoconservadora. Pero es posible *"ensanchar las fronteras de la modernidad. No renunciando a lo mejor de ella, sino a su estrechamiento"* (Mardones, 1988, 149). *"En vez de abandonar la modernidad y su proyecto como una causa perdida, deberíamos aprender de los errores de esos programas extravagantes que han tratado de negar la modernidad"* (Foster, Habermas, Baudillard, 1985, 32).

Y aquí nos encontramos con que el centro neurálgico de la crisis de la modernidad ha sido la perversión de los fines en los medios. La igualdad, la libertad y la fraternidad (solidaridad) se han intentado articular mediante la representación cuantitativa, el mercado y los derechos individuales (Estado de Bienestar). Es decir, se ha intentado meter en el canuto del juego democrático

de mayorías-minorías la verdad ética del hombre. Reduciendo la justicia y la solidaridad a un consenso mayoritario que, por efecto del individualismo posesivo alimentado por la lógica del mercado y que sustituye a la auténtica libertad, degenera en insolidaridad y desigualdad.

Si una primera solidaridad basada en la *"unidad hace la fuerza"* de los débiles contra los fuertes originó el proceso hacia la igualdad; y una segunda solidaridad articulada como Estado de Bienestar ha pretendido resolver la situación de los débiles sin tocar los privilegios de los fuertes, y ha funcionado mientras crecía el excedente; ahora, en situación de crecimiento limitado es imprescindible optar por una ética de tercera solidaridad (Zubero, 1992, 47). Una solidaridad que Reyes Mate llama *"de reconocimiento"* y que consiste en *"organizar todo desde los derechos de los menos iguales"* (Mate, 1990, 54). Una solidaridad que es imprescindible en el horizonte de un crecimiento económico sostenido:

"Es preciso cuidar y atender a otro valor vecino de la justicia, el valor que consiste en mostrarse unido a otras personas o grupos, compartiendo sus intereses y necesidades, en sentirse solidario del dolor y sufrimiento ajenos. La solidaridad es, pues, una virtud que debe ser entendida como condición de la justicia, y como aquella medida que, a su vez, viene a compensar las insuficiencias de esa virtud fundamental" (Camps V., 1990, 33).

Es imprescindible porque es la solidaridad activa la única instancia capaz de generar recursos desde la opción de la responsabilidad en el ejercicio de una comunicación ética con el otro diferente, pero no necesariamente desigual. Es preciso construir una cultura de la austeridad solidaria (Zubero, 1991), *"una austeridad, no para que el sistema siga funcionando, sino para que todos y cada uno de los hombres y mujeres puedan gozar de una existencia auténticamente humana"* (Zubero, 1992, 49).

Quizás porque lo que realmente genera recursos morales es el dolor compartido, la experiencia de la distancia entre lo que es y lo que *"deseamos"* que sea: la ética de la responsabilidad solidaria.

2.3.5. POR UNA ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD UNIVERSAL.

La ética de la responsabilidad solidaria universal debe partir de la *"automoderación del hombre y sus libertades actuales en aras de una supervivencia futura"* (Küng, 1991, 48). Es decir, de la consideración de los

deberes del hombre antes de los derechos o junto a los derechos (Gandhi, 1947).

En este contexto el principio ético fundamental debe ser el hombre, el cuál no podrá jamás ser un medio.

"Dinero y capital, lo mismo que el trabajo, si son medios, y también la ciencia, la técnica y la industria. De ningún modo han de considerarse como "neutrales" o "inocentes", sino que deberán ser valorados y utilizados en la medida en que sirvan al desarrollo del hombre. (...) Y con respecto a la economía: "el lucro no es un fin, sino un resultado". Así lo expresaba el americano, guru en promoción, profesor Peter Drucker, quien, no hace mucho, preconizaba la sustitución de la Business Society por la Knowledge Society, en la que jugarían un papel clave la educación y la formación. (...) Y esto no sólo es válido en la gran política, sino también (como nos advierten psicólogos de la economía o científicos de empresa) en la actividad profesional de cada día: "el factor humano es el elemento central, impulsor o moderador, tanto del acontecer global como del particular" (Roland Müller). Y Knut Bleicher, en un análisis comparado de técnicas de empresa (Usa-Europa-Japón), se expresaba así: "Los inventos y las innovaciones no vienen de las máquinas, sino de hombres que empeñan su energía intelectual en descubrir las oportunidades y evitar los riesgos, en crear nuevas condiciones económicas, sociales y técnicas. En vez del capital real, tan decisivo para el éxito empresarial en tiempos de desarrollo estable, en nuestros días el futuro de una empresa va a depender del capital humano" (Küng, 1991, 52-53).

Es preciso un talante ético obligatorio y obligante para toda la humanidad para poder desarrollar un auténtico orden mundial nuevo y humano.

Este talante ético exige abordar al menos tres grandes aspectos como lo hace Moltman (1990, 73-78):

- Personas en comunidad:

"Si queremos que las personas puedan vivir en nuestra sociedad de manera más humana, tenemos que construir comunidades desde abajo y reconocer que las personas sólo pueden desarrollar su personalidad en relaciones y comunidades. La alternativa a la pobreza no es la riqueza. La alternativa a la pobreza y a la riqueza es: comunidad. El principio de la vida es "ayuda mutua", como ya expuso Kropotkin frente a Darwin en el ámbito animal y humano. En comunidades seremos ricos; ricos en amigos, en vecinos, en colegas, en hermanas y hermanos, en los que uno puede confiar en las necesidades. En común actuando como una comunidad podremos ayudarnos en la mayoría de las dificultades. Juntos, en solidaridad, seremos fuertes para configurar nuestro propio destino. Pero si nos dividimos, entonces seremos también vulnerables, según el antiguo dicho latino: "divide y vencerás". La comunidad es por ello la verdadera protección de la libertad de las personas".

Debemos desarrollar una descentralización que ayude a crear una sociedad más humana organizada desde pequeñas comunidades con autonomía.

"En este contexto hay que ver también el problema del paro. El trabajo es una condición fundamental de la vida humana. Asegura la capacidad material de vida, pero además proporciona reconocimiento social y autoestima personal. El trabajo forma la personalidad. Por eso el "derecho al trabajo" no es sólo un derecho material, sino también profundamente personal. La forma en que trabajamos y distribuimos las posibilidades de trabajo no sólo determina nuestro destino personal, sino también nuestro futuro común.

Por ello, luchar por la justicia en los diversos ámbitos del trabajo significa al menos:

- *La justa distribución de las posibilidades de trabajo entre los hombres y mujeres mediante la reducción de las horas de trabajo y la creación de nuevos puestos laborales.*
- *La justa retribución del trabajo y la configuración humana de los puestos de trabajo.*
- *Amplias ofertas de formación y de reciclaje de los trabajadores.*
- *En vez de reducción de la edad laboral, establecimiento de años sabáticos durante la edad laboral.*
- *El reconocimiento social del trabajo no remunerado que muchas personas realizan, sobre todo el trabajo doméstico y el de cuidado de niños y ancianos en las familias.*

Necesitamos una nueva definición del trabajo: el trabajo es - en términos generales - la participación activa en el proceso social, no sólo en el proceso de producción de la sociedad. Todo trabajo honesto en el proceso social necesita el reconocimiento público, entre otras cosas, mediante dinero".

- Comunidad entre generaciones.

"La vida humana depende del mantenimiento de un pacto no escrito, pero subyacente a toda vida: el pacto entre generaciones. Este pacto establece que los padres han de cuidar de los hijos cuando éstos son pequeños y necesitan ayuda, y que los hijos han de cuidar de los padres cuando éstos son viejos y necesitan ayuda. Y afecta no sólo a las familias, sino a todos los hombres que conviven en una sociedad".

Las generaciones actuales no pueden hipotecar gravemente la vida de las generaciones futuras.

- Generaciones en un entorno natural:

"Los hombres son no sólo seres sociales y seres de generación, sino también seres naturales. Pertenecen a la naturaleza y dependen de la naturaleza. Las civilizaciones humanas sólo pueden desarrollarse en equilibrio con las condiciones cósmicas del organismo de la tierra. (...) Sólo un cambio completo en el estilo de vida de los hombres y en las formas de producción industriales pueden conjurar la muerte ecológica de la humanidad".

Pero hacer posible este talante ético capaz de generar recursos morales requiere restablecer mecanismos de motivación en los propios procesos vitales (producción, reproducción, consumo, ...) de forma que generen creatividad, solidaridad y justicia. Lo cual es posible en un nuevo horizonte utópico esperanzado.

2.4. ESPERANZA Y UTOPIA: ENERGIA DE LA ETICA.

El abordar la utopía con su carga de esperanza nos coloca en el lenguaje de los símbolos. Es el símbolo el único lenguaje que permite un acceso a lo no inmediatamente comprobable: el sentido. El símbolo *"une en la evocación. Puede así alcanzar una universalidad que no consiste en una unidad uniformadora, sino en una pluralidad convergente que se manifiesta en los valores y en la cultura"* (Artadi, 1990,22). Es esa *"comunidad ideal de comunicación"* de que habla Appel, en la que no hay contradicción sino convergencia en construir la unidad desde la diferencia y la pluralidad; la que actúa como trasfondo utópico y resorte moral de la convivencia humana (Cotina, 1985).

La hermeneútica del símbolo no puede hacerse más que teniendo en cuenta el pasado, el contexto y en una perspectiva de imaginación que nos abre a un futuro diferente.

"La historia tiende su camino, que va de la deuda al deseo. La moral se forma así en la lectura de la tradición que debe escuchar la palabra vehiculada por las culturas que se entrecruzan para comprender la historia y el hombre, y ser así capaz de dar sentido al futuro, es decir, una orientación práctica" (Artadi, 1990,24).

"La esperanza es la más humana de todas las emociones" para Bloch (Pérez, 1977, 63); como para Ortega era *"la función primaria y más esencial de la vida"*; o para Entralgo *"el modo humano del instinto de conservación"* (Lain Entralgo, 1962, 539). Cuando deja de ser un mero estado de ánimo y pasa a actuar de forma consciente se transforma en utopía. No una utopía abstracta, sino concreta, actuante en la praxis de solidaridad. De esta forma la utopía debe concebirse como motor de la historia (Bloch) y por tanto como energía de la ética para hacer de lo *"inédito viable"* (Freire).

Las utopías anteriores basadas sobre el mito del pleno empleo y del trabajo se han desmoronado; pero como decía Einstein: *"En tiempos de crisis la imaginación está por encima del conocimiento"* (García Nieto, 1988, 16). Se trata de una imaginación al servicio del hombre, de una imaginación creadora y solidaria. Imaginación práctica que genera conocimiento desde la acción reflexionada y hecha experiencia que se comunica y comparte, y que en la celebración simbólica se vuelve impulso de esperanza hacia la transformación de la realidad previamente asumida en la praxis solidaria.

Evidentemente este planteamiento de la utopía como energía de la ética (motivación) no pretende uniformizar alrededor de un nuevo totalitarismo propio de sociedades cerradas (Popper, 1989) sino que opta por una solidaridad compasiva (Zubero, 1992, 47), que surgiendo de una opción libre y no impuesta por una norma igualitaria, pretende convencer en el diálogo comunicativo con la palabra y el gesto (símbolo) de una vida entregada a la causa de la dignidad del hombre en los desfavorecidos.

Para nosotros, como cristianos, esta utopía última es Dios, el Dios manifestado en Jesús de Nazaret y prolongado en la historia por el Espíritu en la comunidad de seguidores. Es la vida como vocación (llamada y respuesta) para la realización de la libertad en el amor, la motivación ética para un estilo de vida fraterno y solidario.

3. SOBRE LOS DERECHOS HUMANOS.

3.1. LOS DERECHOS HUMANOS COMO DERECHOS SUBJETIVOS.

Los derechos humanos se fundamentan en exigencias éticas, pero son tales derechos en la medida en que forman parte del ordenamiento jurídico (Peces Barba, 1987, 219-258). Es cierto que el hombre - como indicábamos en el apartado 2 de este capítulo - es el que tiene derecho a tener derechos (Hart, 1962, 65-91); es su dignidad humana la que le hace sujeto de derechos y la que justifica la existencia de derechos. Pero incluso aquellos derechos del hombre que no estén positivizados son reclamaciones válidas que sirven para ejercer una crítica a la legitimidad del orden jurídico positivo; de tal forma que no son sólo "*derechos morales*", sino "*títulos que permiten ejercer derechos*" (Vidal Gil, 1992, 28). La positivación de los mismos "*perfecciona los derechos fundamentales y completa su producción. Si permanecen en el primer estadio, están sin determinar; no sirven para los objetivos de organización de la vida social de la dignidad humana, ni pueden ser garantizados ante los tribunales, que no pueden basarse en ellos sin apoyatura legal*" (Peces Barba, 1987, 241).

La consideración de los derechos humanos positivizados como derechos subjetivos permite:

"extender la eficacia del derecho subjetivo no sólo a las normas de conducta, sino también a las normas de organización; y con ello superar la identificación del derecho subjetivo con los derechos de libertad, exclusivamente negativos y típicos del Estado liberal del Derecho y de lo que se ha venido en llamar de capitalismo liberal; para situarlos en el ámbito del Estado de Bienestar o del capitalismo organizado (De Sousa Santos, 1989, 223-262). "Ello además permite configurar más adecuadamente los derechos fundamentales (...) reconociendo además la existencia de deberes fundamentales sin que necesariamente exista entre

éstos una relación de correlatividad" (Vidal Gil, 1992, 34). Es desde ahí, desde el derecho subjetivo desde donde surgen los derechos humanos, de forma que "sin organización económica capitalista, sin cultura secularizada, individualista y racionalista, sin el Estado soberano moderno que pretende el monopolio en el uso de la fuerza legislativa, sin la idea de un derecho abstracto y de unos derechos subjetivos, no es posibles plantear esos problemas de la dignidad del hombre, de su libertad e igualdad desde la idea de los derechos humanos que es una idea moderna que sólo se explica en el contexto del mundo, con esas características señaladas, con su influencia y con su derecho a partir de la modernidad" (Peces Barba, 1989, 265-277).

Evidentemente esta vinculación ha permitido *"la ideologización de los derechos humanos al servicio de la burguesía liberal y el economicismo"* (Vidal Gil, 1992, 35). Como señala Ballesteros, la elevación de los derechos de propiedad a modelo de todos los derechos humanos tiene consecuencias graves:

- *En lo referente a la tipología de los derechos, equiparación entre proyectos y recursos, lo que implica la dificultad de reconocimiento de la justicia distributiva.*
- *En lo referente al sujeto de derechos, equiparación entre el no poseedor de mercancías y el menor de edad.*
- *En lo referente a las notas de los derechos, su carácter fundamentalmente alienable (pese a las proclamas retóricas en contrario) y antiecológico" (Ballesteros, 1989, 56 ss).*

Ya Marx hacia una crítica en este sentido al indicar que los derechos del hombre son *"los derechos del miembro de la sociedad burguesa, es decir, el hombre egoísta, del hombre separado del hombre y de la comunidad"* (citado en Aienza, 1983). Desde esta perspectiva los derechos humanos en su formalismo ocultan la realidad.

Pero no podemos quedarnos en esto, hoy en día, la nueva consideración de los derechos humanos:

"en el Estado social y democrático de Derecho, como elementos no de opresión, sino de transformación de las estructuras y de liberación de los hombres y los pueblos, en un proceso que corre parejo a la evolución del Derecho en las sociedades contemporáneas desde la llamada función garantista-represiva propia de las sociedades liberales hacia la función promocional; desde el Estado (liberal) de derecho hasta el Estado social y democrático de Derecho. Así, la insistencia en el modelo democrático de libertad como superación y afirmación dialéctica a la vez del modelo liberal de libertad y del modelo socialista de libertad. Es importante en este punto hacer referencia a lo que se ha llamado derechos de la tercera generación o derechos de la solidaridad, en donde debemos citar la aportación de Ballesteros, para quien los derechos de solidaridad poseen un carácter más originario y radical que algunos considerados derechos de la primera generación (la libertad de los modernos) o de la segunda (derechos de

igualdad y promoción), y De Lucas, en torno a la reconstrucción del concepto de solidaridad y su articulación con el de diferencia" (Vidal Gil, 1992, 36).

Por otra parte *"los modelos de fundamentación del derecho subjetivo, tanto en la teoría de la voluntad como en la del interés, no están tan alejadas como parecían y confluyen en la afirmación de los derechos como necesidades básicas"* (Vidal Gil, 1992, 39), sobre lo que profundizaremos a continuación. Ahora sólo señalar lo que señala Hierro al indicar que:

"la teoría de la voluntad ha tenido que admitir la ficción de que la voluntad se sule por la representación, y con ello estaba dando la razón a la teoría del interés. Esta, por su parte, ha tenido que admitir que el interés es supuesto, objetivado, para poder explicar los numerosos casos en que los titulares de derechos no tienen el más mínimo interés en ellos, o en su contenido, incluso hasta desprenderse, por enajenación o renuncia de su derecho" (Hierro, 1982, 47).

En conclusión, parafraseando a MacCormick (1988, 298-305) y aplicando a nuestro tema podemos afirmar, que el reconocimiento del derecho a programas de garantía social para los jóvenes desfavorecidos después de la secundaria obligatoria requiere los siguientes presupuestos:

- Para estos jóvenes desfavorecidos los programas de garantía social, para cada uno y para todos ellos, están destinados a proteger una necesidad, interés o deseo de cada uno.
- La satisfacción de esta necesidad, interés o deseo es de tal importancia que sería incorrecto denegarla a cualquiera de ellos, independientemente de las ulteriores ventajas que puedan derivarse.

Este derecho es un derecho no sólo moral o ético, sino legal ya que, además de que reconocer a todos los jóvenes desfavorecidos (j) el derecho a un programa de garantía social (g) significa que (g) es, en las circunstancias normales actuales, un bien para todo (j), y un bien de tal importancia que sería injusto denegarlo o retirárselo a algún miembro de (j); pretende afirmar que al ser (g) conferido por ley a todos los (j), la ley esta protegiendo de antemano los intereses de todos y cada uno de los

No proporcionar (g) a todo (j) es no sólo injusto, sino ilegal porque *"se obra bien si y sólo si se satisface"* (Hierro, 1982, 53-54) esa

necesidad, interés y deseo que tienen los jóvenes desfavorecidos de programas de garantía social.

La relación concreta con derechos humanos inalienables del derecho a programas de garantía social lo desarrollaremos más adelante. Ahora profundizaremos en su relación a las necesidades básicas.

3.2. LOS DERECHOS HUMANOS Y LAS NECESIDADES BÁSICAS.

Añón señala como:

"ha llegado un momento en el que la apelación a las necesidades - a pesar de la crisis del modelo del Estado de Bienestar - constituye un criterio de primer orden en la toma de decisiones políticas, económicas, culturales, ideológicas y, desde luego, jurídicas, porque, aunque la apelación a las necesidades no presupone el bienestar, contribuye al razonamiento sobre el tipo de título que proveen las necesidades" (Añón, 1992, 100).

Partir de las necesidades básicas supone tener en cuenta que no pretende fundamentarse los derechos humanos en un único factor absoluto, sino en la multiplicidad de lo real y concreto, dejando abierta la fundamentación al espacio (multiculturalidad) y al tiempo (historia).

La misma noción de necesidades es de gran ambigüedad (Añón, 1988, 1989, 1990), pero resulta útil en la medida en que en *"ellas se encuentra el soporte antropológico de los derechos humanos (...) entendidos como exigencias que se consideran ineludibles para el desarrollo de una vida digna"* (Añón, 1992, 102). Al mismo tiempo evitan el subjetivismo de las nociones de intereses o de deseos de los individuos y las sitúan en un contexto histórico dando lugar a *"necesidades sociales"*.

A la hora de delimitar el concepto de necesidades básicas, Añón M.J. recurre a señalar dos características esenciales de las mismas:

- a) Su no intencionalidad: *"no elegimos nuestras necesidades y no es algo sobre lo que podamos tener una actuación positiva o no. (...) No tenemos por qué justificar nuestras necesidades con razones para decir que la necesidad existe. (...) Esto es, (son necesidades) aquellas situaciones o estados que constituyen una privación de aquello básico e imprescindible y que, en consecuencia, nos ponen directamente en*

relación con la noción de daño, privación o perjuicio grave para la persona (...) (que implica) una degeneración permanente de la calidad de vida humana que se mantendrá en tanto no se obtenga satisfacción" (Añón, 1992, 103). Zimmerling intenta una definición positiva al definir la necesidad como: *"N es una necesidad básica para X si y sólo si, bajo las circunstancias dadas en el sistema sociocultural S en el que vive X y en vista de las características personales P de X, la no satisfacción de N, le impide a X la realización de algún fin no contingente - es decir, que no requiere justificación ulterior - y con ello la persecución de todo plan de vida"* (Zimmerling, 1990, 35-55).

Al mismo tiempo toda necesidad es tal en situaciones contextualizadas y debe distinguirse de los medios para su satisfacción; por lo que no podemos establecer un listado cerrado de necesidades básicas. *"Estas también pueden cambiar, y junto a las necesidades biológicas y psíquicas hay necesidades que dependen de las circunstancias sociales en que viven las personas y también pueden ser básicas o fundamentales"* (Añón, 1992, 104). Las necesidades básicas serían aquellas que no dependen de proyectos de los sujetos, ya que si no serían necesidades instrumentales, sino que deben predicarse de toda persona en cualquier circunstancia semejante en que se encuentre. De esta forma:

"las necesidades nos proporcionan, fundamentalmente, argumentos para apoyar razones que parecen mejores o más fuertes que otras, cuando queremos exigir la satisfacción de las mismas. Este orden de cuestiones, esto es, si las necesidades dan lugar a buenas razones o razones suficientes para exigir su satisfacción y, de otro lado, si la exigencia de satisfacción de necesidades humanas básicas es una razón suficiente para el reconocimiento de derechos, pone en relación nuestro discurso con el ámbito de la razón práctica, que constituye, a su vez, el marco donde cabe plantearse el problema de la fundamentación" (Añón, 1992, 105).

- b) Su ser *"razón desde y para la acción"*: que implican el sentido o el porqué de los derechos humanos y conducen a su reconocimiento y defensa. Los derechos humanos no han surgido por mera deducción lógica desde valores sino que han surgido contextualizados en una situación histórica que como indica Camps V: *"ponen de relieve muchas variables que desde luego no son sólo éticas sino también económicas, políticas, culturales y sociales"* (Camps, 1989, 115). Lo cual exige *"tomar como punto de referencia para comprender el desarrollo de estos derechos y su razón de ser la triple esfera en la que tiene lugar: la*

jurídica, la moral y la económico-política, y, por tanto, su fundamento sólo puede situarse en el entramado de estos tres ámbitos" (Añon, 1992, 106). Este ha sido nuestro intento a lo largo de toda la reflexión.

Así, no basta el consenso racional como razón para la norma (Habermas), sino que dicho consenso está informado por necesidades e intereses que a su vez se sustentan en valores que entran en diálogo para lograr el consenso si y sólo si se parte de al menos un valor absoluto, universal e incondicional (Heller, 1990, 302). Como ya señalamos al optar por un valor central: el hombre, para construir todo el discurso ético en el apartado 2 de este Capítulo.

Por otra parte las necesidades fundamentan los derechos humanos al menos por dos vías:

- La conexión necesidad-valor-derecho.
- La conexión necesidad-exigencia racional-derecho.

En la primera vía se señala que los valores no existen desencarnados de las necesidades (Bunge, 1988). Como señala Pérez Luño: *"Las necesidades en cuanto dato social e históricamente vinculado a la experiencia humana poseen una objetividad y una universalidad que hace posible su generalización a través de la discusión racional y el consenso, para llegar a su concreción en postulados axiológicos"* (Pérez Luño, 1984, 182), a lo que se añade el que *"las necesidades aparezcan como condiciones antropológicas, la base material de todo valor, y los valores deben servir para satisfacer dichas necesidades"* (Añon, 1992, 109).

"Así planteado los derechos humanos no constituyen un elenco axiológico cerrado sino abierto a las sucesivas y continuas necesidades humanas a lo largo de la historia". En concreto la actual peculiar situación en que se encuentran los jóvenes desfavorecidos en la sociedad postindustrial puede definir una necesidad básica que demande un derecho de garantía social, como derecho humano que especifica *"espacio-temporalmente los valores básicos de la dignidad, la libertad y la igualdad"* (Pérez Luño, 1989, 287).

Del mismo modo si los derechos humanos se fundamentan en valores ético-morales previos a lo jurídico, estos se acaban fundamentando en las

necesidades humanas: "... responden (...) a una dimensión antropológica básica, constituida por las necesidades humanas más fundamentales y radicales para una existencia digna (...) exigencias derivadas de la idea de dignidad humana" (Fernández, 1989, 158). De esta forma necesidades básicas, derechos humanos, exigencias morales o valores, comparten un mismo nivel donde se implican unas en otras (Guisán, 1989, 187).

En la segunda vía, las necesidades constituyen razones para la acción, nos aportan razones fuertes para reclamar algo como justo en favor de alguien, no como simple pretensión. Es decir, constituyen un argumento racional, más fuerte que los deseos, que impele a preferir, a partir de razones evaluadoras más fuertes que otras en contextos dados (MacCormick, 1986, 190-194).

En esta perspectiva se llega:

"por lo que respecta a la igualdad jurídica, (a) que no sólo se requiere un trato igual para los iguales y un trato desigual para los desiguales, sino también a una justificación de la diferencia". Al tiempo que "no deja de parecer paradójico que, en un momento en que podemos hablar de crisis de Estado del bienestar por la incapacidad del Estado para satisfacer todas las necesidades y expectativas que cada vez con más insistencia y desde más instancias se le exigen y demandan, las necesidades sean un criterio cada vez más relevante en la argumentación" (Añón, 1992, 115).

Por eso, a la base de todas estas reflexiones debemos colocar la íntima relación existente entre necesidades humanas y el destino del hombre, ya que *"la necesidad es el estado de un sujeto en relación a un objeto que le falta y que para él es un bien, en el sentido de que debe apropiárselo para ser verdaderamente él mismo"* (Jolif, 1971, 5-6). Y esta afirmación nos remite a un rasgo notable del ser que es sujeto de la necesidad: no encuentra en sí mismo de forma inmediata lo que es requerido por su definición de ser, sino que debe referirse a una zona exterior a él y que es una alteridad, para integrársela.

La necesidad no se confunde con el deseo. Este es emergencia, en el campo de la conciencia psicológica, de la necesidad objetivamente definida. De forma que una necesidad puede no expresarse en deseo sino parcialmente; e incluso un deseo puede no expresar una necesidad objetiva. Puede así alienarse en los objetos de sus deseos que no responden a sus

necesidades y puede quedarse corto en sus deseos para satisfacer una auténtica necesidad de alteridad.

Esta necesidad humana es a un tiempo universal e histórica. Es universal porque al ser la necesidad fuente de acción y fuente de conflicto, en la conquista del objeto que satisface la necesidad, lo que el hombre busca y quiere *"esencialmente es ser reconocido en su derecho, situarse frente al otro como sujeto humano (...); quiere que su adversario (otro hombre) reconozca que él desea legítimamente aquello por lo que lucha"* (Jolif, 1971, 10-11). De forma que los conflictos humanos no son unos conflictos de intereses materiales (por determinados objetos) para satisfacer necesidades, sino luchas de prestigio, de reconocimiento, de dignidad, de identidad. Por ello el individualismo no es una solución verdadera, porque deja sin resolver el problema central del reconocimiento mutuo y no puede fundar una sociedad humana.

"En su naturaleza más objetiva, la necesidad humana envuelve una referencia a una comunidad humana, o sea a un reconocimiento mutuo y una reciprocidad universal. (...) Cubrir la necesidad auténticamente humana no consiste en asegurarle la posesión de tal o cual objeto, sino en garantizar su universalidad, en situar en primer lugar el horizonte de la comunidad universal, y, en función de este primer dato, determinar después cuáles son los objetos que hoy, y en tal situación, son compatibles con esta comunidad" (Jolif, 1971, 12).

Esta universalidad es además abierta, sin límite; de forma que sólo es verdaderamente humana en la medida en que hace surgir un futuro siempre nuevo. La necesidad humana sólo es satisfecha realmente a través de un cierto riesgo, de un constante replanteamiento y de una incertidumbre siempre renaciente. Al mismo tiempo debe ir más allá del utilitarismo y llegar a la gratuidad, pero fiel al presente, ya que por medio de él se asegura la apertura real al futuro.

La necesidad del hombre no es un problema de qué (objetos), sino de cómo (relaciones), con cualquier objeto.

Además de universal la necesidad humana es histórica, porque sólo se manifiesta en necesidades particulares y determinadas en un contexto. En la historia la necesidad se hace deseo y busca la satisfacción. Es así como el deseo individual, en un momento histórico, entra en contradicción con la universalidad.

En el proceso histórico el hombre ha intentado satisfacer la necesidad en el deseo de saber, de poder, de tener ... ; quizás se nos abre la oportunidad de explorar su satisfacción por el compartir, la creatividad, la solidaridad haciendo histórica la universalidad.

"No es posible distinguir, a partir de una reflexión sobre el hombre, entre necesidades esenciales y necesidades secundarias. Lo que ayer era lujo o superfluo puede convertirse hoy en esencial para el desarrollo humano" (Viau, 1971, 28). La manera de responder a las necesidades humanas cambia cada vez que lo hacen las formas sociales. No puede limitarse a una mera reproducción en función de la producción. "El hombre no sólo necesita bienes y servicios en cantidad suficiente y según una escala de valores, sino que experimenta la pretensión de contribuir a producirlos en el seno de instituciones que le desarrollen en vez de degradarle. (...) El hombre se realiza por el ejercicio de responsabilidades, y cuando está totalmente privado de ellas sufre, más o menos conscientemente, una frustración" (Vian, 1971, 41).

De nuevo nos enfrentamos con el tema de la responsabilidad como clave del destino del hombre, tal como ya señalaba en el apartado 2. Para los jóvenes desfavorecidos resulta fundamental propiciar ámbitos para el ejercicio de la responsabilidad que les haga progresivamente conscientes de su dignidad y capaces de reconocer sus necesidades humanas de forma que puedan desear crecer como personas e integrarse crítica y constructivamente en la sociedad. Este y no otro debería ser el objetivo central de los llamados programas de garantía social. Sólo así tiene sentido considerarlos necesidad humana básica y derecho humano fundamental, de forma que realmente sean garantía de socialización y personalización. Otra cosa son los medios para lograr este objetivo: talleres de iniciación profesional, orientación, formación social y laboral, etc. Los cuales desarrollaremos en el Capítulo Sexto.

3.3. LOS DERECHOS HUMANOS Y LOS DERECHOS FUNDAMENTALES.

En primer lugar señalar que ambos se refieren a las mismas cosas; sólo difieren en un mayor grado de concreción jurídico-positiva (Prieto Sanchis, 1990, 96). Así, los "derechos humanos" se refieren a:

"los derechos humanos positivados a nivel internacional (Declaraciones y Convenios Internacionales), junto a aquellas exigencias básicas que, rodeadas de determinadas condiciones y relacionadas con la dignidad, igualdad y libertad de la persona, no han alcanzado un estatuto jurídico-positivo. A su vez, restringe el término "derechos fundamentales" para los derechos humanos positivizados a nivel interno, es decir, los derechos humanos garantizados por los ordenamientos jurídico-positivos estatales" (Martínez De Vallejo, 1992, 44-45).

En la Constitución Española de 1978 no existe una definición clara de los derechos fundamentales, por ello conviene analizarlo desde sus características.

En primer lugar la universalidad es transformada en tendencia a la universalidad, no tanto respecto al sujeto de la relación, ya que no existe en el plano jurídico *"un deber de solidaridad universal"* (Prieto Sanchis, 1990, 81 ss), cuanto al objeto protegido por los derechos.

En segundo lugar el carácter absoluto por encima de cualquier otro interés colectivo queda reducido a ser sólo horizonte carente de las técnicas de protección y articulación jurídico-positiva.

En tercer lugar la inalienabilidad tampoco es una nota constitutiva de los derechos fundamentales ya que eliminaría la posibilidad de preferencia entre los mismos.

Frente a estas tres notas clásicas de los derechos humanos, los derechos fundamentales tienen la de resistencia o fortaleza frente a las decisiones de consenso político; de forma que se puede *"establecer una escala de fundamentalidad con arreglo a las distintas formas de tutela o garantías que se ha utilizado para la concreción positiva de los derechos"* (Martínez De Vallejo, 1992, 51). De forma que es la constitucionalidad de los derechos humanos (el hacerlos fundamentales) lo que les dota de significado y fuerza al configurarlos como obligaciones estatales, que obligan a todos los poderes públicos, y en especial al legislativo.

La expresión fundamental postula así, *"el carácter básico de ellos, como traducción jurídica de los valores de dignidad, libertad e igualdad y, por supuesto, solidaridad, pero puntualizado que no creemos que se trate de un catálogo de valores cerrado dado que su presencia no ha sido siempre, ni probablemente lo será en el futuro, de la misma intensidad"* (Martínez De Vallejo, 1992, 55, Peces Barba, 1988, 211-212). Así el carácter fundamental se predica de todos los derechos humanos que están consagrados en el derecho internacional y en el nacional; pero sólo se habla de *"derechos fundamentales"* al referirse a los que se positivizan en el derecho nacional. Por otra parte se mantienen como *"exigencias"* a aquellos valores vinculados a necesidades básicas que no han alcanzado un estatuto jurídico positivo.

Estas exigencias son llamadas por algunos "razones morales" o "razones para la acción", que , aún no siendo derechos, "no dejan de ser pretensiones válidas de un derecho frente a la sociedad para que ésta reconozca su pretensión o la haga efectiva" (García Añón, 1992, 83).

De forma que "si alguien tiene derecho a algo, esta mal que el gobierno se lo niegue, aunque negárselo favoreciera el interés general" (Dworkin, 1984, 295).

3.4. DERECHOS HUMANOS Y DERECHOS COLECTIVOS DE LOS NUEVOS POBRES.

"La desproletarización del trabajo va unida a la reducción del empleo. La protección jurídica del trabajador ha variado de tal forma que en los países más desarrollados económicamente el problema básico es hoy la consecución de un puesto de trabajo estable, y en su caso, la protección de los no-trabajadores tales como los parados, especialmente mujeres, jóvenes, minorías étnicas, ancianos, disminuidos físicos, enfermos; en definitiva, la protección jurídica debe centrarse hoy en las llamadas clases pasivas o, lo que es lo mismo, "nuevos pobres". Estos son los carentes de los recursos suficientes - a que alude la Carta social Europea en su artículo 13 -, los que tendrán derecho a una asistencia social, a una "procura existencial específica" (Ballesteros, 1992, 137).

Tanto la visión marxista clásica sobre el trabajador, como la liberal son insuficientes para abordar la problemática que nos ocupa.

Hoy no es el trabajo manual el generador principal de riqueza, sino la ciencia y la tecnología, y sus técnicos. Por otra parte los trabajadores explotados son los de la economía sumergida y los que están excluidos del trabajo, especialmente los jóvenes.

En el otro extremo, la libertad de propiedad ha posibilitado la explotación de los más desfavorecidos y la exclusión social de los no-productivos; de forma que:

"el pretendido orden espontáneo de la sociedad, en que consistiría la sociedad de mercado, no es tal, sino que ha sido construido jurídicamente, a través de la evolución de determinadas instituciones, como la propiedad o el contrato, al pasar de una estructura comunitaria a otra individualista" (Ballesteros, 1992, 139).

Pretender hoy, que la única solución para los problemas sociales es el mero aumento de la producción a costa de más desempleo, de desprotección de los excluidos, de la exclusión de los jóvenes desfavorecidos, ..., es puro

neoliberalismo. Esta precarización del empleo plantea, sobre todo a los jóvenes:

"problemas que afectan al equilibrio personal, lo que proviene del hecho de ser el trabajo productivo el único elemento de reconocimiento personal. Si el trabajo desaparece o es muy insatisfactorio, se produce en la persona un vacío íntimo que puede abocar a la depresión favoreciendo al mismo tiempo la creación de un clima favorable para la toxicomanía y la misma delincuencia. (...) Ello requiere volver a considerar el trabajo como medio de ganarse la vida, subordinando el trabajo a la vida. (...) Esta visión del trabajo como medio de realización de la vida humana integral se opone frontalmente a la concepción productivista del trabajo, al descubrir amenazas para la realización personal en el "pretendido orden espontáneo del mercado", y tiende a revalorizar los trabajos "no productivos" (Ballesteros, 1992, 140).

Desde esta perspectiva de unidad entre derecho al trabajo y derecho a una vida digna merece la pena transcribir lo que señala *"el artículo 10 de la Declaración de Derechos del 24 de Junio de 1773, al establecer que "la sociedad está obligada a proveer a la subsistencia a todos los miembros, bien procurándoles trabajo, bien asegurándoles los medios de existir a los que se encuentren fuera del estado de trabajador"* (Soboul, 1987, 91). Es precisamente esta concepción del Derecho la que exige la promoción de las condiciones para la igualdad efectiva (Heller, 1985, 287-301), la que está fundamentando el artículo 9.2 de la Constitución Española de 1978 en relación al artículo 35 y el 40.

Esta dirección es posible si tomamos el medio de la reducción del tiempo de trabajo: *"trabajar menos para trabajar todos y vivir mejor"* (Gorz, 1981) (Schaff, 1982). Así lo afirma la Carta Social Europea en el artículo 1 de la segunda parte: *"las partes contratantes se comprometen a fijar una razonable duración diaria y semanal de las horas de trabajo, reduciendo progresivamente la semana laboral en la medida en que lo permitan el aumento de la productividad y otros factores pertinentes"*. Pero este camino es posible dentro de una opción de solidaridad social que debería ir unida a una desmercantilización de la vida social y a una nueva sensibilidad (Llano, 1988); ya que todo hombre necesita el trabajo como elemento necesario para la vida.

Esta necesidad básica supone afirmar que:

- La persona y su tiempo no son un medio sino un fin.
- Esta necesidad es un derecho inalienable como reconoce el artículo 3.5. del Estatuto de los trabajadores.
- Esta irrenunciabilidad es un derecho colectivo, no individual. Así lo establece el propio Estatuto de los Trabajadores.
- Estos derechos deben extenderse a todos los ciudadanos, también a los desfavorecidos y excluidos: los nuevos pobres; entre los que ocupan un lugar principal los jóvenes.

Desde esta perspectiva, los jóvenes desfavorecidos que abandonan el sistema escolar sin titulación y que buscan su primer empleo precisan una protección jurídica que les permita insertarse en la sociedad de forma constructiva. Este derecho debe ser considerado colectivo e irrenunciable y debe articularse con los medios adecuados para lograr su realización efectiva en las condiciones de igualdad que respondiendo a las diferencias no las transforme en desigualdades.

4. SOBRE LOS FUNDAMENTOS JURIDICOS DE LA GARANTIA SOCIAL.

Hasta ahora hemos analizado los fundamentos éticos y de los derechos humanos con alguna referencia a la aplicación de los mismos en la situación de los jóvenes desfavorecidos descrita en el Capítulo Segundo y Tercero, y en el contexto de la sociedad analizado en el Capítulo Primero. A lo largo de la exposición hemos pretendido sentar las bases fundamentales que nos permitan ahora rastrear los preceptos legales en los distintos textos jurídico-positivos.

Los jóvenes desfavorecidos se encuentran, por su situación socio-psicológica descrita en el Capítulo Tercero apartado 2; y por la realidad de su situación sociológica de fracaso escolar y de paro descrita también en el Capítulo Segundo apartados 1 y 3 - todo ello confirmado por los datos del Capítulo Tercero - con una necesidad básica específica que es "*nueva*" en la sociedad y que exige ser articulada como derecho humano y fundamental de "*garantía social*". Este derecho supone aunar, de forma peculiar y adaptada a la realidad de los jóvenes, varios de los derechos humanos y fundamentales reconocidos por las leyes.

Este tema que hemos convenido es sintetizar como "*derecho a programas de garantía social*" es un confluencia de varios títulos de derecho que incluyen: vida digna, trabajo, educación, formación profesional, etc. Es por ello que a la hora de seguir los textos tendremos en cuenta todos ellos y trataremos de articularlos en ese nuevo derecho colectivo que definimos como "*garantía social*".

4.1. DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS.

Si siguiendo el Preámbulo de la Declaración Universal consideramos que *"la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen como base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana"*, debemos también considerar que la libertad, la justicia y la paz en la sociedad del Estado Español, en la coyuntura de crisis analizada en el Capítulo Primero, debe tener por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la misma, y en concreto de los jóvenes desfavorecidos. En este sentido, *"el desconocimiento y menosprecio de los derechos humanos"* puede seguir originando *"actos"* y situaciones de *"barbarie ultrajante para la conciencia de la humanidad"*; tal como en nuestra humilde opinión hemos tratado de exponer en los capítulos precedentes respecto a la situación y actos a que están sometidos los jóvenes desfavorecidos. De tal forma que al no estar suficientemente *"liberados del temor y de la miseria"*, difícilmente pueden disfrutar de la *"libertad de palabra y de la libertad de creencias"*, y menos considerarse ciudadanos responsables del orden democrático y de la defensa de los derechos humanos.

Los jóvenes desfavorecidos requieren pues una protección jurídica específica de sus derechos que evite que el joven *"se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra"* esta sociedad ordenada de tal forma que le impide desarrollarse como persona responsable al negarle derechos fundamentales, no tanto en el terreno de lo formal, sino en el de la realidad. Ya que no basta afirmar los derechos, sino *"promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad"*. Un progreso social a un nivel de vida que hoy para estos jóvenes pasa necesariamente por medidas que busquen la *"garantía social"*, es decir, su incorporación responsable a la sociedad, a esta sociedad concreta e histórica.

Por otra parte, el recurso a *"medidas progresivas"* no puede obviar el necesario *"aseguramiento efectivo"*, más cuando la situación específica de estos jóvenes, si no es abordada adecuadamente, genera conflictos y problemas mucho más graves y difíciles de resolver (toxicomanías, delincuencia, autoexclusión, ...).

Debemos en primer lugar destacar la igualdad en dignidad y derechos de todos (art. 1º) *"sin distinción alguna de (...) posición económica (...) o cualquier otra condición"* (edad, capacidades o méritos medidos por la escuela, rentabilidad productiva, ...) (art. 2º.1).

Afirmar, así mismo, *"el derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona"* (art. 3º), evidentemente asegurando el derecho a los medios para ejercer esos derechos en una sociedad concreta como la descrita en el Capítulo Primero por unas personas con las características descritas en los Capítulos Segundo y Tercero.

Afirmar, también, la no pertinencia de ofertar trabajo sumergido a los jóvenes como medio de inserción, ya que infringe el art. 4º (*"servidumbre y esclavitud"*) y el art. 5º (no reconocimiento de la personalidad jurídica mediante contrato y sólo utilizar su fuerza de trabajo).

Destacar el art. 22º, en el que se reconoce que *"toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre ejercicio de su personalidad"*, de tal forma que el concepto de *"garantía social"* reunirá, respecto a los jóvenes desfavorecidos, elementos de la *"seguridad social"* y de los *"derechos económicos, sociales y culturales imprescindibles a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad"*.

¿Cuáles son estos derechos?.

En primer lugar el derecho a un trabajo, elegido libremente, en condiciones equitativas y satisfactorias de salario, con una protección contra el desempleo, *"que le asegure, (...) una existencia conforme a dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualquier otro medio de protección social"*. (Art. 23).

Evidentemente, los jóvenes a los que nos referimos encuentran serias dificultades para ejercer el derecho al trabajo; para elegir un trabajo y para trabajar en condiciones suficientemente satisfactorias; y sufren, como ya reflejamos en el Capítulo Segundo, apartado 2, una discriminación en sus

salarios. Por otra parte, como todavía no han encontrado su primer empleo, carecen de protección en su situación de desempleo.

Por todo ello, carecen de los medios económicos suficientes para una existencia conforme a su dignidad; teniendo que depender de su familia. Una familia que hoy está desprotegida obviando el art. 16.3 de la D.U.D.H. que afirma la importancia de la misma para la sociedad, y su derecho a la protección. Pertenecen a familias donde el padre carece de trabajo en bastantes ocasiones, incluso de protección contra el desempleo; donde la madre trabaja en la economía sumergida; y donde el número de hijos hace inviable que el salario de los padres asegure: *"así como a su familia una existencia conforme a la dignidad humana"* (art. 22º 3.), permaneciendo sin *"otros medios de protección social"*.

Por otra parte carecen de organizaciones para la defensa de sus intereses, porque todavía no son trabajadores.

En segundo lugar el derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo, y a unas vacaciones periódicas pagadas. (Art. 24).

Es difícil descansar del cansancio de no poder cansarse. En lugar de ocio y disfrute se experimenta el hastío, el tedio, el sin sentido. La mercantilización del ocio hace que más que disfrute se de un consumo, un consumo que consume al consumidor y acaba cansando.

Por otra parte los jóvenes desfavorecidos no encuentran espacios adecuadas a sus necesidades y a su situación. Los ámbitos socio-culturales están pensados para otro tipo de jóvenes *"cultos y deportistas"*, etc. Que tienen otros valores. Al mismo tiempo se critica y no se financia las experiencias que se dirigen a estos jóvenes desfavorecidos, porque se las acusa de ser un mero *"entretenimiento"*, de generar *"sub-culturas juveniles"*, de no favorecer la integración social, de favorecer actitudes de *"pasotismo"*, de huida del trabajo *"duro"*. Entonces sólo la calle, la droga, el alcohol, el pandilleo, la violencia gratuita, son el único ocio que se posibilita a estos jóvenes; un ocio en el que consumir y consumirse, en el que ser víctimas y verdugos.

Si el trabajo requiere una limitación razonable, también el ocio la requiere. Hoy asistimos al absurdo de jóvenes agobiados por el trabajo excesivo, junto a otros agobiados por el ocio sin sentido. Incluso los mismos jóvenes se consumen en un trabajo agotador de jornadas inhumanas durante algunos meses, y después en los siguientes se consumen en la más absurda inocupación en espera desesperanzada de otros meses de trabajo agotador.

Evidentemente las vacaciones pagadas tampoco existen para estos jóvenes, que o bien están en el trabajo sumergido, o en trabajos eventuales que hacen que durante las vacaciones sean *"parados"*.

En tercer lugar señalar el derecho a *"los servicios sociales necesarios"* (art. 25), entre los que debo destacar el derecho a *"garantía social"*. Garantía social que se articula desde el derecho a la educación formulado en el art. 26º.

El derecho a la educación se formula como derecho a la *"instrucción elemental y fundamental"*, *"gratuita"* y *"obligatoria"*, pero instando al mismo tiempo a una *"instrucción técnica y profesional generalizada"* cuyo acceso sea igual para todos pero en función de los *"méritos"* o títulos escolares.

Puesto que los méritos de estos jóvenes no posibilitan el acceso a una educación superior que les asegure una instrucción técnica y profesional, es necesario articular otras medidas educativas que se las posibiliten y se ajusten a sus necesidades y posibilidades. Estas medidas son los llamados *"programas de garantía social"* que, aún correspondiendo a una *"edad"* post-obligatoria, deben ser considerados como integrados en la educación gratuita y obligatoria para aquellos jóvenes que los necesitan.

Esta educación considerada gratuita y obligatoria tiene por objeto:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) El fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.
- c) Favorecer la comprensión, la tolerancia, y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos.
- d) Promover el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas por el mantenimiento de la paz.

En este sentido, cuando nos encontramos con los jóvenes desfavorecidos referidos en el Capítulo Tercero, nos encontramos con serios interrogantes sobre el cumplimiento de estos objetivos tanto en lo referente al desarrollo de su personalidad, como respecto a sus actitudes sociales. Parece, por un lado, que puesto que no se han logrado los objetivos no ha concluido la educación obligatoria y gratuita. Por otro, debemos señalar la "incapacidad" del modelo educativo escolar de lograr los objetivos con este tipo de jóvenes.

Esto lleva tanto a replantear el "*modelo escolar*", como a ofertar otras fórmulas que puedan lograr esos objetivos; ya que la escuela tiene sentido en función de una educación que persiga y logre esos objetivos, no en si misma. El derecho a la educación no coincide necesariamente con el deber de la escolarización, aunque pueda ser el camino mayoritario.

Si consideramos junto con estos objetivos los deberes señalados en el art. 29º podemos descubrir que deberes y derechos carecen de armonía. Nadie entiende bien sus derechos sino a través del ejercicio responsable de sus deberes. Difícilmente los jóvenes aprenderán valores como el respeto, la tolerancia, la comprensión, la amistad intercultural e interétnica, etc.; si no los ejercitan, cada uno de ellos, en un proyecto-proceso de solidaridad responsable en el que impliquen sus propios derechos y su propia "*vida*".

La educación como garantía social para estos jóvenes debe de partir de esta importante constatación. Solo se aprende en gerundio: aprendiendo. No es antes "*el valor*" que "*la acción*"³. Se trata de ofertar oportunidades para actuar, para reflexionar sobre la acción y para hacer experiencias que se transformen en actitudes, valores y normas. Por ello lo central son los "*procesos*": los procedimientos, las metodologías, los ámbitos y personas significativas; que suscitan y catalizan el aprendizaje. Pero de esto reflexionaremos en el Capítulo Sexto.

³ Cfr. El carácter "epagógico" de la moral (Zubín) señalado en este Capítulo, en el apartado 1.2.; y lo señalado respecto a la adquisición de los valores en el Capítulo II.3.1.3.

4.2. Convenios Internacionales y Europeos.

Cuadro IV.I: ARTÍCULOS RELEVANTES DE LOS CONVENIOS Y PACTOS INTERNACIONALES PARA LA GARANTÍA SOCIAL.

CONVENIOS INTERNACIONALES	ARTICULOS RELEVANTES PARA LA GARANTÍA SOCIAL
A.- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (19-12-1966). Ratificado E.Español 24-4-1977.	Art. 26
B.- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (19-12-1966). Ratificado E.Español 27-4-1977.	Art. 4, art. 6.1., art. 6.2, art. 7, art. 10.3, art. 13.
C.- Convenio sobre los Derechos del niño (20-11-89). Ratificado E.Español 31-12-90.	Art. 1, art. 2.1., art. 4, art. 28, art. 29.
D.- Convenio nº 138 de la O.I.T. "Edad mínima de admisión al empleo" (26-6-1973). Ratificado 16-5-1977.	Art. 1, art. 2, art. 3.1., art. 3.3., art. 5, art. 6, art. 7.2, art. 9.3.
E.- Convenio de la Unesco "Contra la discriminación en la esfera de la enseñanza" (14-2-1960). Ratificado E.Español 20-8-69.	Art. 1.1.d.
F.- Convenio Europeo para la protección de los derechos humanos (4-11-1950). Ratificado 26-6-79.	Art. 2.
G.- Carta Social Europea (18-10-61). Ratificado E.Español 6-5-80.	Art. 1, art. 2, art. 7, art. 9, art. 10, art. 14.

En general los Convenios Internacionales y Europeos matizan y concretan las formulaciones de la Declaración Universal. Así, al objeto de la garantía social nos resultan de interés los artículos reflejados en el Cuadro IV.I:

- a) La prohibición por ley de toda discriminación por cualquier tipo de motivo. (A art. 26).
- b) El derecho al trabajo se entiende como derecho de toda persona "a *ganarse la vida mediante el trabajo*"; (B art. 6) es decir, es el "*ganarse la vida*" lo que dignifica a la persona y hace del trabajo un derecho humano fundamental. Por otro lado, resulta significativo que hable de un trabajo, no de un empleo. Pero al mismo tiempo señala como condición satisfactoria de todo trabajo (Art. 7º a), "*un salario equitativo*". De tal forma que podemos entender que afirma el derecho a un trabajo que reporte un salario equitativo, aunque no sea un empleo.

De alguna forma estamos refiriéndonos a lo que se ha podido formular ya como *"un salario social"* sujeto a contraprestación de trabajo para la comunidad social. Parece que esta figura nueva encaja de alguna forma con el concepto de garantía social y tendremos que delimitar adecuadamente su perfil más adelante.

Al mismo tiempo avanza en la concreción de las medidas oportunas para garantizar este derecho. Así la orientación y la formación técnico-profesional; la necesidad de articular programas, técnicas y normas para un desarrollo integral constante (económico, social y cultural); la ocupación plena y productiva; sin renunciar a las condiciones democráticas. Es decir, no es posible la ocupación productiva al margen de la ocupación plena; no es aceptable, ni posible, el desarrollo económico constante, lo que es posible es el desarrollo integral constante que incluye el desarrollo económico, social y cultural de forma sinérgica.

Este desarrollo integral constante exige, no sólo técnicas (económico), sino también normas (social) y programas (cultural). En este sentido los programas de garantía social deben articularse teniendo en cuenta estos tres elementos. Por último el elemento sobre el que hacen pivotar todo este conjunto de elementos puede bien ser la orientación y formación técnico-profesional a un nivel tecnológico básico y adecuado a, por una parte, las capacidades o *"méritos"* de los jóvenes desfavorecidos; pero por otro, también a sus intereses, valores y necesidades.

En esta perspectiva no está de más tener en consideración la necesidad de adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por cualquier condición. Debe protegerse a los niños y adolescentes contra la explotación económica y social. (B art. 10.3) Evidentemente, aunque se refiere al trabajo, puede hacerse extensivo a otros ámbitos (escuela, calle, tv, ...).

- c) Al desarrollar el derecho a la educación matiza que la *"educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre, ..."*. (B art. 13).

Insiste en la progresiva gratuidad de todos los niveles de enseñanza, en la implantación de un sistema de becas, etc.

La matización que introduce el Pacto coincide con lo que ya señalábamos al comentar el derecho a la educación en el art. 26º.2 de la Declaración Universal, en el sentido de que el aprendizaje activo y participativo es el camino más adecuado para lograr una real inserción en una sociedad libre. En este sentido la participación de los jóvenes como contenido y como método debe ser prioritario en los programas de garantía social. Sólo una experiencia significativa de participación, de tomar responsabilidades sobre su proceso educativo y poder ejercitarse en la elección y decisión desde el diálogo, el compartir, etc.; es camino educativo para insertarse activamente en una sociedad libre.

La apuesta por la gratuidad y sobre toda la política de becas, también en los programas de garantía social puede ser un medio adecuado, que junto con otros medios que iremos señalando, pueden *"motivar"* a los jóvenes para un proceso eficaz de transición de la escuela a la vida activa.

- d) Destacar lo señalado en el apartado c) del art. 29º de C. *"Inculcar el respeto de su propia identidad cultural (...) sus valores"*; y no sólo los del sistema social y de la clase media. Porque sólo partiendo de ahí será posible la apertura al respeto y valoración de otros valores nacionales e internacionales.
- e) Llamar la atención sobre las posibilidades que ofrece el art. 6º, 7º.2. y 9º.3 de D para articular, con cierta coherencia, un sistema mixto de educación/trabajo en el marco de la garantía social que posibilite una progresiva inserción en el trabajo sin la radical separación escuela/empleo que en realidad se transforma en escuela/paro, o empleo sumergido.
- f) Señalar que si los programas de garantía social no son realmente eficaces podrían convertirse en una *"apartheid"* dentro del sistema de enseñanza que podría vulnerar el art. 1º.1.d. de E al *"colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana"*, no tanto por su finalidad cuanto por su efecto de *"destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza"*.

Una lectura amplia del artículo señalado en sus diversos apartados nos orienta a mantener alguno de los programas de garantía social dentro de los establecimientos ordinarios de enseñanza secundaria, para evitar

una finalidad o efecto discriminatorio si todos ellos se colocan al margen de los mismos como criterio.

No nos detendremos en comentario más amplio, ya que estas disposiciones afirman y concretan disposiciones ya comentados y que seguirán concretándose dentro de la Comunidad Europea y del Estado Español.

4.3. Derecho europeo (Comunidad europea-unión europea).

Cuadro IV.II: TRATADOS DE LA COMUNIDAD EUROPEA. ARTICULADO RELEVANTE PARA LA GARANTÍA SOCIAL.

COMUNIDAD EUROPEA	ARTICULOS RELEVANTES
Tratado CEEA (París, 18-4-51)	Art. 3.e, art. 46.5.
Tratado CEE (Roma, 25-3-57).	Art. 3.i, art. 118, art. 118.b, art. 123.a, art. 128.
Acta Unica (Luxemburgo, 17-2-86). Ratificado E.Español, 26-11-86.	Art. 23.
Carta Comunitaria de Derechos Sociales Fundamentales de los trabajadores, 9-12-1989.	Art. 5, art. 9, art. 10, art. 15, art. 20, art. 21, art. 22, art. 27.
Tratado de la Unión Europea, 7-2-1992.	Art. a, art. b, art. 6, art. 126, art. 127 Acuerdo sobre política social, art. 1, y art. 2. Declaración sobre Cooperación de las Asociaciones de Solidaridad.

De esta legislación Europea ratificada por el Estado Español quisiéramos señalar algunas consideraciones de interés para nuestro tema:

- a) Es un objetivo reconocido cada vez de forma más explícita y concreta el promover, además del mercado único, una mejora de las condiciones de vida y trabajo de los trabajadores - ciudadanos. Para lo cual se crea un gran fondo de recursos financieros que afronte los desequilibrios en el conjunto de la Europa Comunitaria: El Fondo Social Europeo.
- b) Que el FSE progresivamente se va centrando en medidas que favorezcan el empleo, la formación profesional y la orientación. En el tratado de la Unión y en el Acuerdo de Política Social se explicita incluso la *"lucha contra la exclusión"* social.
- c) Que el objetivo de la Unión es la cohesión no sólo económica sino también social.

d) Que los mayores avances en política social común se formulan en la Carta Comunitaria de Derechos Sociales Fundamentales, que reconoce explícitamente:

- Salario adecuado para una vida decente. (Art. 5).
- Los excluidos del mercado laboral o que no hayan podido acceder al mismo (los jóvenes desfavorecidos) y que no tengan medios de subsistencia deberán poder beneficiarse de prestaciones y recursos adaptados a su situación personal. (Art. 10).
- Medidas laborales específicas para los jóvenes que respondan a su desarrollo y necesidades. (Art. 22).

e) Que la Unión Europea pretende articularse en la doble consideración de la subsidiariedad y la solidaridad para un progreso económico y social equilibrado y sostenible.

f) Que las medidas concretas que se articulan en común se refieren a la formación profesional; en concreto a la formación inicial para facilitar la inserción en el mercado laboral, especialmente de los jóvenes.

g) Que consideran que las Asociaciones de Solidaridad no gubernamentales prestan una gran colaboración en la consecución de estos objetivos.

En el Capítulo siguiente (Capítulo Quinto) abordaremos - en un recorrido explícito - las medidas, experiencias y conclusiones de los llamados programas de Transición Europeos gestionados por IFAPLAN en nombre de la Comisión Europea en las últimas décadas, así como, su recepción y experimentación en el Estado Español.

4.4. CONSTITUCION ESPAÑOLA Y LEYES ORGANICAS FUNDAMENTALES.

Desde la Constitución Española pretender realmente *"la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, social y cultural"* (art. 9º. 2 y 48º) *por encima de discriminaciones de "cualquier otra condición y circunstancia personal"* (art. 14), supone *"promover las condiciones ... y remover los obstáculos"* (art. 9º.2) para que todo ciudadano, en nuestro caso todos los jóvenes desfavorecidos, puedan acceder:

- A una educación que tenga *"por objeto el pleno desarrollo de su personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales"* (art. 27º.2).
- A *"el deber de trabajar y el derecho al trabajo, a la elección de ... oficio, a la promoción a través del trabajo y a una remuneración suficiente para satisfacer sus necesidades y las de su familia"* (art. 35º.1).
- A *"... Una protección integral ..."* (art. 39º.3).
- A *"... Una formación profesional ..."* (art. 40º. 2).
- A *"... Asistencia y prestaciones sociales suficientes ante su situación de necesidad (...) y desempleo (...)"* (art. 41º).

Todo ello en conformidad con lo ya señalado en la Declaración de Derechos Humanos y Tratados Internacionales (art. 10.2 y art. 96.1).

Para ello el Estado puede recurrir a poner la economía al servicio de los ciudadanos conforme al mandato constitucional, que reconoce:

- La función social de la propiedad (art. 33º.2).
- El sometimiento del mercado a la planificación (art. 38º y 131º.1).
- La subordinación de la riqueza al interés *"humano"* general (art. 128º.1).
- La distribución equitativa de los recursos públicos (art. 21º.2).
- El acceso de los trabajadores a la propiedad de los medios de producción (art. 129º.2).

La Constitución también posibilita regular la participación de todos los ciudadanos *"en la vida política, económica, cultural y social"* (art. 92º) mediante:

- Creación de centros docentes (art. 27.6).
- La participación en la gestión de los centros financiados por recursos públicos (art. 27.7).
- La negociación colectiva (art. 37.1).
- La libertad de empresa (art. 38º).
- La participación de los jóvenes (art. 48º).

- La participación en la seguridad social y en la actividad de los organismos públicos (art. 129^º.1).
- La participación en la empresa (art. 129^º.2).

Todo ello para que la dignidad de la persona y los derechos inviolables que le son inherentes *"sean fundamento del orden y la paz"* (art. 10^º.1).

Es decir que el desarrollo de un derecho de garantía social para los jóvenes desfavorecidos requiere profundizar en las dimensiones del Estado Social y Democrático de Derecho (art. 1^º), más allá de un mero Estado democrático de Derecho (liberal) y más allá de un Estado Social colectivizado. Por ello antes de desarrollar la garantía social en el Capítulo Quinto, la intentaremos situar en el contexto de una profundización en el Estado Social (Capítulo Quinto, apartado 1^º) basado en la solidaridad, la justicia y la creatividad, más allá del Bienestar, la igualdad y la libertad individualista; pero sin renunciar a ellas como sustento del ordenamiento jurídico (art. 1^º.1).

4.4.1. SOBRE GARANTÍAS, RELACIÓN JURÍDICA Y DERECHOS EDUCATIVOS Y SOCIALES EN LA CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (C.E.).

Las garantías sobre los derechos educativos y sociales son, además de las específicas contenidas en el artículo 27^º.5 de la C.E. para el derecho a la educación, las comunes a los derechos fundamentales formuladas en los art. 53^º y 54^º. Estas garantías, tal como señala Fernández Miranda y Campoamor al referirse a los derechos educativos, podemos clasificarlas como:

- **Garantía institucional:** El defensor del pueblo, referido en el art. 54, *"entre cuyas competencias se encuentra la investigación y control de los actos de las Administraciones públicas lesivas a los derechos"* (Fernandez-Miranda, 1988, 27), fundamentales del Título I de la C.E.
- **Garantía de procedimiento:** Sólo para los derechos fundamentales del Capítulo I, Sección 1^ª, del Título I, entre los que están los derechos educativos, está la garantía de reforma del art. 168, que exige 2/3 de votos del Congreso y disolución de las Cámaras, ...

También, para los mismos derechos fundamentales, la necesaria regulación por Ley Orgánica (art. 83^º y 53^º.1).

El resto de derechos fundamentales del Capítulo II se regularán por Ley (art. 53º.1).

Los principios reconocidos en el Capítulo III *"informarán la legislación positiva, la práctica jurídica y la actuación de los poderes públicos"*.

- **Garantías jurisdiccionales:** Los derechos de la sección 1ª del Capítulo II, entre los que se encuentran los derechos educativos podrá recabarse por cualquier ciudadano *"ante los tribunales ordinarios por procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional"* (art. 53º.2).

Los demás derechos del Capítulo II regulados por Ley *"que en todo caso deberá respetar su contenido esencial"* (art. 53º.1) se tutelan conforme al art. 161º.1.a (recurso de inconstitucionalidad).

Los derechos del Capítulo III *"sólo podrán ser alegados ante la jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollan "* (art. 53º.3).

- **Garantías internacionales:** Según los art. 25º y 26º del Convenio Europeo de Derechos Humanos podrá recurrirse ante la Comisión Europea de D.H.; y en los supuestos del art. 48º ante el Tribunal Europeo de D.H.

Pero el derecho a la educación, al trabajo, a la remuneración suficiente, a la protección integral, a prestaciones sociales en caso de necesidad, a la participación, ... no culmina con el reconocimiento, sino que:

"el bien jurídico protegido por el ordenamiento y que ha de realizarse socialmente, exige una ordenación normativa generadora de relaciones jurídicas, que son la forma social de realización del Derecho" (Fernandez-Miranda, 1988, 29).

En este sentido hay que afirmar que *"el derecho subjetivo implica siempre una relación jurídica"* al ser *"aquella situación del sujeto de derecho que resulta estar en relación con otro sujeto, que en virtud de la misma resulta obligado"* (Legaz Lacambra, 1975, 759-765). Aunque el Derecho Constitucional y el Derecho Administrativo se vienen negando a *"aceptar al ciudadano como el otro extremo de la relación jurídica"* (Soriano García, 1979, 48), quizás porque como derecho liberal destaca los derechos individuales sobre la armonización de intereses y la acción solidaria; en un Estado Social de Derecho vuelve necesariamente a ponerse de relieve:

"la interdependencia de las facultades jurídicas subjetivas, el principio de solidaridad e incluso la situación del Estado como sujeto de deberes públicos subjetivos. Y si la lógica del Estado Social Democrático de Derecho exige la acción positiva del Estado al que se le requiere, por ejemplo, para garantizar la generalización y gratuidad de la enseñanza como servicio público o para garantizar el pluralismo informativo, el concepto de relación jurídica "como complejo orgánico de derechos y deberes" pasa a un primer plano, "pero no como quería Savigny, para impedir el libre despliegue del derecho subjetivo, sino para ubicar correctamente el papel a jugar por los distintos sujetos del derecho" (Soriano García, 1979, 61).

En suma, "frente al tratamiento estático y unilateral del derecho subjetivo "como ámbito de resistencia" frente a las injerencias del poder, se hace girar el comentario sobre el concepto dinámico y multilateral de la relación jurídica que no está sino poniendo en conexión, en su entramado de derechos y deberes, la libertad de cada uno con la libertad de los demás" (Fernandez-Miranda, 1988, 30).

Es decir, que el Estado, sin negar la libertad individual, debe garantizar los derechos de los más débiles. Ese debe ser el contenido fundamental de la norma positiva. Porque al garantizar el de los más débiles se garantiza suficientemente el de todos, incluso el de los más fuertes en relación a los derechos de los demás.

Desde aquí, el considerar los derechos educativos, y sobre todo, los sociales, como meros derechos de prestación frente al Estado, donde la Administración actúa de forma discrecional y donde la efectividad en los mismos depende de si están organizados y decididos; es una opción ideológica liberal. Al menos el derecho a la educación es un derecho público subjetivo directamente aplicable, exigible ante los tribunales y susceptible de recurso de amparo. Pero también los derechos del Título I, sección 2ª, Capítulo II, tales como el derecho al trabajo, a la elección de oficio, la función social de la propiedad ... son más que meros derechos de prestación. Son, desde la óptica del Estado Social, *"instrumentos para garantizar las condiciones reales que hagan posible un efectivo ejercicio de la libertad. (...) Los llamados derechos sociales reclaman la acción del Estado"* (Fernandez-Miranda, 1988, 36).

Es decir, no basta su reconocimiento sino la organización y eficacia de un servicio público que, en última instancia, depende de las posibilidades y opciones económico-fiscales.

4.4.2. LEYES FUNDAMENTALES

Cuadro IV.III: LEYES FUNDAMENTALES: ARTÍCULOS RELEVANTES PARA LA GARANTÍA SOCIAL.

LEYES FUNDAMENTALES	ARTICULOS RELEVANTES
Estatuto de los Trabajadores (10-3-1980).	Art. 1, art. 4, art. 6, art. 11.2, art. 17.2, art. 17.3, art. 22.
Ley Básica de Empleo (5-10-1980).	Art. 1.1, art. 1.2, art. 2, art. 3, art. 5.1, art. 5.3, art. 6, art. 10, art. 11, art. 14.1, art. 14.2, art. 45.2.
Ley de Protección por Desempleo (2-8-1984).	Art. 1, art. 2, art. 3 y art. 4.
Ley General de Sanidad (25-4-1986).	Art. 1.2, art. 6, art. 21.1, art. 46.
Ley de Bases del Régimen Local (2-4-1985).	Art. 2.1, art. 2.2, art. 3, art. 7, art. 25.2, art. 25.3, art. 27, art. 28.

De este Cuadro IV.III de las principales Leyes Generales o fundamentales deseamos destacar aquellas medidas que se prevén para los jóvenes desfavorecidos:

- a) No ser discriminado para y en el empleo en razón de la edad (E.T. art. 4º.2).
- b) Contratos en formación (E.T. art. 11º.2), aprendizaje (L.10/1994).
- c) Se pueden regular por el Gobierno medidas específicas para facilitar el empleo juvenil (E.T. art. 17º) (L.B.E. art. 2º a y 10º.1) que supongan:
 - Acción coordinada de diferentes ministerios, (L.B.E. art. 3º).
 - Programas de fomento del empleo con articulación de medidas económicas, sociales y educativas, (L.B.E. art. 5º.1).
 - Formación profesional, orientación, becas, ... (L.B.E. art. 10º.2) conforme a un plan (L.B.E. 11º.1).
 - Participación de Instituciones y Entidades especializadas (L.B.E. art. 14º.2).
- d) Protección para las situaciones de desempleo (L.B.E. 1º.1) (L.P.D. art. 3º.4) que suponga una contraprestación de utilidad social para la comunidad (L.B.E. art. 6º) cuando se perciba prestación o subsidio de desempleo.
- e) Prestaciones sanitarias integrales (L.G.S. art. 1º.2, 21º.y 46º b), especialmente las de carácter preventivo, promocional y de educación sanitaria (L.G.S. art. 6º).

f) La Administración Local y Municipal tiene competencia en estos aspectos como complementaria de las otras Administraciones y puede gestionar estos servicios conforme a las leyes y a los acuerdos específicos de delegación. (L.B.R.L., art. 2º, 7º, 25º, 27º y 28º).

Todos estos aspectos conjunta y sucesivamente articulados pueden dar lugar a una "garantía social", pero su sustantivización como derecho fundamental viene de la mano de su inclusión en la Legislación Educativa que, teniendo la consideración de Leyes Orgánicas, desarrolla el derecho a la educación y los otros derechos educativos contenidos en el artículo 27º de la Constitución.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (3-7-1985), reconoce el:

"derecho a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de E.G.B. y, en su caso, en la formación profesional de primer grado, así como, en los demás niveles que la ley establezca". (Art. 1.1).

Así mismo reconoce que "las Administraciones locales cooperarán con las Administraciones educativas, y que la creación de centros docentes públicos, cuyos titulares sean las Corporaciones Locales, se realizará por convenio entre éstas y las administraciones educativas competentes", (adicional 2).

Por su parte la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (3-10-1990)**, señala que:

"El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas". (Art. 2.1).

Pero es en el art. 23 donde explicita:

"1. En la definición de las enseñanzas mínimas se fijaran las condiciones en que, para determinados alumnos mayores de 16 años, previa su oportuna evaluación, puedan establecerse diversificaciones del currículo en los centros ordinarios. En este supuesto, los objetivos de esta etapa se alcanzarán con una metodología específica, a través de contenidos e incluso áreas diferentes a las establecidas con carácter general.

2. Para los alumnos que no alcancen los objetivos de la educación secundaria obligatoria se organizarán programas específicos de garantía social, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida

activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas reguladas en esta ley y especialmente, en la formación profesional específica de grado medio a través del procedimiento que prevé el artículo 32º.1 de la presente ley. La administración local podrá colaborar con las administraciones educativas en el desarrollo de estos programas.

3. Las administraciones educativas garantizarán una oferta suficiente de los programas específicos a que se refiere el apartado anterior."

Es, pues, el art. 23º de la LOGSE el que, teniendo el rango de precepto de Ley Orgánica según la Disposición Final Tercera de la misma Ley, consagra la garantía social como derecho fundamental. Dicha garantía se formula como *"programas específicos de garantía social"* en los que podrá colaborar la administración local y que se garantizan por las administraciones educativas mediante oferta suficiente (art. 23º.3).

Pero la comprensión de este derecho a *"garantía social"* desde la perspectiva del derecho a la educación requiere ser situado en el conjunto de este derecho regulado por ambas Leyes Orgánicas. Así, el art. 23º.2, señala que el objeto de la garantía social es proporcionar *"una formación básica y profesional que permita incorporarse a la vida activa"*, en la línea de lo señalado por el art. 1º de la LODE: *"... y la realización de una actividad útil a la sociedad"*, y por los fines de la educación señalados en el art. 2º de la misma LODE.

Así mismo, los programas de garantía social hay que entenderlos como parte *"específica"* de la educación básica gratuita y como oferta *"obligatoria"* para las administraciones educativas. Hay que entenderla entre la educación secundaria obligatoria y la formación profesional específica pero sin que forme parte de ninguna de ellas. Lo cual no debe ser motivo para no considerar los objetivos de la ESO (art. 19º) y sus planteamientos metodológicos (art. 20º.4), así como, los propios de la formación profesional (art. 34º), como criterios fundamentales para articular la garantía social como proceso educativo. Pero debemos considerar de forma especial la importancia de la orientación y la tutoría (art. 60º) y la aplicación específica de los principios formulados en el artículo 2º.3 de la LOGSE y de los derechos de los alumnos señalados en el art. 6º.1 de la LODE.

Por fin, hay que señalar, de nuevo, la pertinencia de la participación de las administraciones locales en la gestión y desarrollo de estos programas (Disp. Adicional 2º LODE; art. 23º.2, 57º.5 y 60º.2 LOGSE), para acercarlos

realmente a las situaciones y necesidades de los jóvenes desfavorecidos concretos de cada pueblo, barrio y ciudad.

Pero una vez señalados todos estos extremos no vamos ahora a pararnos en su desarrollo, ya que será objeto del Capítulo Quinto. Si parece en cambio pertinente reiterar, que aunque la garantía social adquiere su sustantividad desde el derecho a la educación, es su articulación con el derecho al trabajo y con el derecho a la protección integral, los que lo dimensionan y lo constituyen realmente en *"garantía social"* para los jóvenes desfavorecidos. Es por ello que desarrollaremos *"programas integrales de garantía social"*.

CAPITULO V.

Garantía Social en un Estado Social y Democrático de Derecho

En el capítulo precedente hemos fundamentado la garantía social como un derecho fundamental vinculado al derecho a la educación y a otros derechos humanos, desarrollando su pertinencia jurídica.

Ahora, en este Capítulo Quinto, continuando esta reflexión, queremos focalizarla en determinar que modelo de sociedad es capaz de articular adecuadamente el derecho de garantía social para los jóvenes desfavorecidos en este final del Siglo XX.

Partimos de considerar los límites del modelo actual y de detectar sus "fallas" en la articulación de la política social con la política económica; y nos detendremos a formular las líneas de fuerza por donde avanzar hacia un ESTADO SOCIAL Y DEMOCRATICO DE DERECHO: vínculo social, humanismo ecuménico y nuevo modelo de sociedad del bienestar solidario. Haremos una especial referencia a las Organizaciones no lucrativas, como generadoras y cauces de solidaridad.

En segundo lugar nos centraremos en una profundización sobre la relación entre condición juvenil, educación y trabajo; analizaremos para ello las aportaciones de las experiencias Europeas de "Transición" y formularemos unas orientaciones para responder a la situación social actual de los jóvenes desfavorecidos.

En último lugar analizaremos la realidad actual en el Estado Español de los programas de garantía social; tanto desde una perspectiva histórica (historia de la Formación Profesional, la Educación Compensatoria, el Plan de Formación e Inserción Profesional, y los contratos de formación y aprendizaje); como desde el análisis de los desarrollos que del artículo 23 de la LOGSE se han realizado por las Administraciones Educativas Central (MEC) y de la Comunidad Autónoma Vasca.

1. POR UN ESTADO SOCIAL Y DEMOCRATICO DE DERECHO.

1.1. EL MITO DE LA MODERNIZACION.

1.1.1. LA MODERNIZACIÓN EN LA SOCIEDAD ESPAÑOLA.

En la situación actual, los países occidentales desarrollados se encuentran *"en la divisoria de un proceso de civilización, en la transición hacia un cambio fundamental en la estructura global de su vida social"* (Schaff, 1993, 23).

En esta situación lo que más urgencia tiene es prever el futuro, adelantarse a los acontecimientos, con urgencia y a tiempo; optar por el presente pero asumiendo el pasado y haciendo el futuro.

"El fantasma del paro debe conducir indeclinablemente a la necesidad de encontrar una "alternativa" al trabajo actual, tanto para proporcionar medios de subsistencia al hombre "liberado" del trabajo, como para posibilitarle un "sentido de la vida". Esto último supone un objetivo de la vida socialmente aceptado, capaz de proporcionar al hombre el oportuno status social (particularmente importante para la integración social de la juventud) y de hacer posible el desarrollo de su personalidad. Sólo así puede lograrse la satisfacción vital necesaria para la salud psíquica. La mencionada "alternativa" al trabajo en sentido actual seguramente requerirá diversas ocupaciones, necesarias y, por tanto, socialmente aceptadas, que la sociedad habrá de gratificar materialmente (¿cómo podrían, si no, subsistir quienes las realizan?), aunque siempre de un modo distinto de lo que hoy es el trabajo asalariado." (Schaff, 1993, 24).

Desde esta perspectiva conviene detenemos en desentrañar el proceso reciente de modernización en las sociedades occidentales y en concreto en el Estado Español.

La modernidad ha degenerado en mera racionalidad técnica. Racionalidad que realiza una neutralización del mundo: *"...la realidad ya no está constituida por cosas sino por relaciones ..."* (Galimberti, citado por Barcellona, 1992, 16). De forma que la ciencia y la teoría autolegitiman la técnica desde el criterio de la eficacia del resultado. Y por este camino se llega a que *"la modernidad no sabe ofrecer ningún terreno común que no sea la neutralización de la tensión entre las diferencias individuales en la forma del intercambio mediado por dinero"* (Barcellona, 1992, 20). Es decir, el mercado.

Esta degradación de la modernidad es lo que se llama hoy *"modernización"*. Por ello conviene desentrañar, aunque sea de forma somera, *"su carga ideológica, los valores que condensa y los intereses que fomenta"* (IOE, 1992, 77).

Así lo hace, referido al Estado Español tras la dictadura, Luis Cortés Alcalá (1992, 58 ss).

En primer lugar la modernización ha sido muy rápida; y ha conseguido el éxito definitivo del mercado y la sustitución del aparato institucional franquista por otro de tipo *"administrativo-burocrático"* (ya analizado en el Capítulo Primero).

La estrategia modernizadora se organizó en torno a cuatro grandes proyectos de transformación social:

- 1.- Sistema político y administrativo: democracia formal.
- 2.- Apertura al exterior: CEE y OTAN.
- 3.- Adaptación de las estructuras productivas al *"sistema económico mundial"*.
- 4.- Consolidación de un Estado de Bienestar.

En este proceso de modernización se han realizado grandes logros (Cortés Alcalá, 1992, 62-64). Pero, a un tiempo, esta transformación ha generado algunas consecuencias sociales (el coste social):

- 1.- No se ha reducido la tasa de paro; especialmente juvenil.
- 2.- Ha aumentado la inestabilidad laboral.
- 3.- Existe un grave problema de vivienda.
- 4.- Se ha bloqueado la inserción socio-laboral de la juventud.

- 5.- Aumenta la pobreza, la desigualdad y la exclusión social.
- 6.- La desarticulación de la sociedad "civil" (reducción de afiliaciones a sindicatos, partidos; disminución del asociacionismo vecinal, falta de incidencia de movimientos alternativos; desinterés y desconfianza hacia las personas públicas, ...).

De este rápido repaso nuestro autor concluye señalando algunos límites al proceso de modernización:

- 1.- Generación de empleo especialmente para jóvenes.
- 2.- El colapso en el desarrollo social y demográfico por el bloqueo de la inserción juvenil.
- 3.- La ineficacia de las administraciones públicas.
- 4.- Las desigualdades sociales y territoriales.
- 5.- La conciencia solidaria ciudadana que evite el corporativismo y el individualismo.
- 6.- La participación social y el control del poder.

Y concluye el repaso señalando:

"La modernización tiene un alto coste social que se debe paliar y resolver mediante el fortalecimiento de las políticas sociales que consoliden el Estado de Bienestar en nuestro país y la consolidación de las iniciativas sociales". (Cortés Alcalá, 1992, 74).

Esta modernización, así realizada, supone haber tomado el mero crecimiento económico medido en PIB, como criterio de bienestar social. Cuando detrás de esta falacia se oculta el prejuicio de considerar toda actividad "que no tiene precio" como "no productiva", y por tanto no capaz de producir bienestar (Estebe, 1992, 48 ss). De forma que se ha traspasado un límite en el que más crecimiento económico no implica realmente un mayor progreso económico, sino que:

"bien puede ocurrir que la persecución desenfrenada del crecimiento económico, () como objetivo de la política pública, amparando y fomentando - como una política microeconómica más - los "instintos" o motivaciones más individualistas, ambiciosos y de lucro personal de los individuos que componen una sociedad, ponga al final en peligro la supervivencia del modo de producción autónomo, haciendo menor de lo que parece la contribución de la tasa de crecimiento del PIB al bienestar (**)" (Estebe, 1992, 54)¹.*

¹ El autor cita:

* Que ya ha recibido su correspondiente nombre en inglés: la "growthmania".

** Puede leerse este respecto con provecho la obra de Wachtel: "Misericordia de la opulencia". FCE, México, 1989 (ed. original en 1983) que reafirma, desde el punto de vista de un psicólogo, las conclusiones a que han llegado

1.1.2. POLÍTICA SOCIAL Y POLÍTICA ECONÓMICA.

Es la falacia economicista la que ha llevado a:

"una separación entre política social y política económica que supone la falsa delimitación entre el campo de la racionalidad y las consecuencias sociales indeseadas. La política económica es la práctica eficiente del crecimiento, mientras que la política social es la práctica de la compensación de los costes del crecimiento. La primera es una necesidad objetiva, la segunda es una consecuencia subjetiva. Con ello, se produce una ruptura interna del bienestar social donde la política económica concibe el bienestar como capacidad de crecimiento de bienes y servicios sin referencia a las necesidades individuales y colectivas y donde, a su vez, la política social concibe el bienestar como producción de bienes tutelares paliativos de los costes del crecimiento económico. La primera, se dice, es una actividad eficiente y cuantificable, la segunda, la política social; es una actividad instrumental para el buen desarrollo de la primera.

(...) En general la política social ha sido instrumental a los objetivos prioritarios del crecimiento económico. La crisis del Estado de Bienestar y la quiebra de los Estados socialistas no sólo han puesto de manifiesto los límites para la generación del bienestar en el doble marco de la subordinación al crecimiento y al predominio de las instituciones estatales, sino que también han producido una doble proceso de acentuación de la subordinación de la política social a la política económica y, en sentido contrario, de iniciar la construcción de una política social abierta a nuevos espacios e iniciativas sociales y al pluralismos en la intervención social" (Rodríguez, 1992, 120-121).

A la base de esta situación está la ruptura de la economía política en economía y política que ya mencionamos en otro lugar.

Desde esta ruptura los liberales pretenden que la política social sea un mero paliar las externalidades del crecimiento económico. Los keynesianos pretenden más bien una adaptación social a los requerimientos del crecimiento económico. Pero en el Estado Español la llamada modernización ha consistido en la *"compensación mínima de costes y prevención del conflicto, adoptando la política social la forma de reforma social autoritaria y materializada en sistemas de seguros sociales"* (Rodríguez, 1992, 122).

Esta concepción miope de la política social parte de dos supuestos teóricos: 1) Una concepción economicista del bienestar social; 2) Una concepción sobreestatalizada del mismo. Esta concepción ha generado como consecuencias:

- a) *"Excluye las relaciones sociales del campo económico diferenciando entre estructura económica y estructura social, estando la primera organizada alrededor del supuesto mercado libre y neutro y, la segunda, dominada por fuerzas sociales interesadas"* (Rodríguez, 1992, 123).
- b) La organización de las necesidades sociales por el estado de forma burocratizada excluye la participación, la solidaridad ...
- c) La política económica se legitima por el crecimiento economicista; y la política social sólo si apoya y sirve a dicho crecimiento económico.
- d) El bienestar es sólo el medido por los *"valores de cambio"* (mercado), y a nivel global de Estado; por lo que permanecen opacos los márgenes extremos de exclusión social.
- e) La política social depende de la política económica. Depende del crecimiento económico y por tanto se articula desde el coste y no desde la necesidad.

"En definitiva, según la concepción expuesta, el papel de la política social será el de legitimar el crecimiento, apoyar las políticas de modernización y paliar los costes más agudos del crecimiento económico (").²" (Rodríguez, 1992, 125).

1.1.3. EL MOMENTO ACTUAL.

Las consecuencias de una política social dependiente de una política economicista agravan, si cabe, la crisis, y llegan a ser absurdas e ineficaces en el momento actual.

El mercado internacionalizado (Gatt-Ronda Uruguay), y la aceleración de la revolución tecnológica y microelectrónica llevan a que:

- 1.- No se recuperan más del 20% de los puestos de trabajo que se eliminan por las nuevas tecnologías.
- 2.- Los empleos en el sector servicios (en la concepción burocratizada) resultan socialmente improductivos y de poco atractivo; y además este

² El autor cita: " Walker: 'Social planning'. Basil Blackwell, Oxford 1984.

sector también se tecnifica y automatiza.

Si esto es verdad, entonces:

"el trabajo humano no puede seguir siendo mercancía una vez que la tecnología (tanto en la producción como en los servicios) lo ha convertido en algo superfluo, sustituyéndolo por mecanismos automáticos mejores y más efectivos.

La situación puede parecer un tanto banal, y la resistencia frente a los cambios reales, y hasta frente al esfuerzo teórico por comprenderlos, resultaría extraña, de no ser por las consecuencias sociales de tales cambios. Estos suponen de hecho el final del orden social capitalista, basado en la existencia del trabajo como bien de mercado.

Aquí entramos de lleno en un problema enormemente importante, que no siempre se ha tenido suficientemente en cuenta en los estudios del tema. No es correcto identificar la existencia del orden social capitalista con la cuestión de la propiedad privada de los medios de producción, por más que ello constituya un importante elemento del análisis socio-político. La propiedad privada de los medios de producción ya existía, de una forma u otra, en otros sistemas sociales distintos del capitalismo (por ejemplo, en la sociedad esclavista o en el feudalismo). Una condición indispensable para la constitución del capitalismo es la aparición del trabajo como bien de mercado, es decir, del trabajador que, en cuanto dueño de este medio concreto de producción, ofrece su propia fuerza laboral (su trabajo) como mercancía. Pero cuando desaparece esta relación, y el trabajo humano deja de ser mercancía, debido a que las nuevas estructuras productivas lo han convertido en superfluo, entonces se extingue el capitalismo, aunque se conserve de algún modo la propiedad de los nuevos medios de producción.

Desaparece así la base económica de la explotación del hombre por el hombre, lo que no sólo preocupa, como es normal, a los capitalistas, sino también a los marxistas, pues deja desfasados los fundamentos de El Capital de Marx, (...)

Sin duda existen otras formas de explotación del hombre por el hombre (sobre todo en el ámbito político), pero la económica es característica del capitalismo y condición necesaria para su existencia. Sin trabajo asalariado, sin la consiguiente explotación del trabajador (y toda la construcción ideológica de El Capital de Marx se apoya justamente sobre esta explotación en forma de plusvalía), pierde el capitalismo cualquier posibilidad de existencia.

No nos sorprende que hombres cuya vida e intereses se hallan ligados al capitalismo consideren una catástrofe su desaparición, junto con la desaparición del trabajo en su sentido capitalista. Procuran por todos los medios contrarrestar tal posibilidad, llegando incluso a negar la realidad adoptando una política de avestruz que trata de esconderse ante la evidencia. Algo parecido sucedía ya en el paso del feudalismo al capitalismo, (...)

Nos limitaremos pues a una constatación: bajo los condicionamientos actuales, la inevitable desaparición del trabajo, en su sentido capitalista, va a desencadenar una dinámica social, cuyas consecuencias no se limitarán a una transformación del sistema económico actual, sino que supondrá el cambio global de la civilización moderna, dadas las mutuas conexiones e interdependencias de los diversos aspectos de la vida social" (Schaff, 1993, 27-28).

En esta perspectiva debemos preguntarnos por el camino al que conduce tal situación; y que no puede ser otro que una apropiación social del excedente y a una nueva forma de distribución del producto social. No es ya posible seguir manteniendo por más tiempo la contradicción estructural del capitalismo: el carácter restringido de las relaciones sociales de producción (apropiación privada, acumulación, consumo, ...) basadas en la explotación por el "trabajo-empleo"; y el carácter cada vez más social de las fuerzas productivas (desarrollo científico, desarrollo personal, legitimación democrática, ...), en un contexto de paro generalizado; especialmente juvenil.

Este camino podríamos calificarlo como post-capitalismo, nuevo socialismo o nuevo orden social (Schaff, 1993, 31-35).

Un nuevo orden social basado en la ética de la responsabilidad solidaria y articulado como Estado Social y Democrático de Derecho Internacionalizado.

1.2. POR UN ESTADO SOCIAL.

1.2.1. SOBRE LA VINCULACIÓN SOCIAL.

Como ya señalábamos en la reflexión de fundamentación de los derechos humanos, el mero reconocimiento de derechos no cambia la realidad. Así lo manifiesta Barcellona:

"Las condiciones práctico-materiales para la realización de esta necesidad fundamental no son, de hecho, reductibles al mero reconocimiento jurídico. En el mejor de los casos el legislador puede destinar fondos para la asistencia a la infancia abandonada, para la construcción de albergues, para contribuir a los gastos de las familias, ..., pero no puede ir más allá de tales ayudas económicas.

(...) La estrategia de los derechos tiene el riesgo de crear únicamente expectativas engañosas. Pues no basta transformar las expectativas en derechos si no se modifican las condiciones práctico-materiales que determinen las necesidades y al mismo tiempo definen los ámbitos y los tipos de acción."

El reconocimiento de un derecho individual en el Estado de derecho significa reconocer la libertad en y para el mercado.

"El Estado de derecho se reduce a imponer al poder público la forma de la ley y a dejar al individuo/particular la libertad mercantil. La estructura

de los derechos es estrictamente individualista, remite a las relaciones de mercado y no da importancia alguna a la desigualdad de poderes". Los derechos humanos y el derecho a la garantía social "no corresponden a este esquema precisamente porque no presuponen poder alguno, ni individual ni colectivo, y no pueden ejercerse a través del contrato y en el mercado; por el contrario, requieren una intervención pública que establezca un órgano destinado a prestar el servicio adecuado a las expectativas que se quiere satisfacer. Son, por tanto, pretensiones que emplazan a la iniciativa pública, a la política social de la que dependen (aunque no sólo de ella)" (Barcellona, 1992, 105-107).

Como derechos sociales surgen de la relación de fuerzas entre las "clases sociales"; o entre los movimientos y organizaciones sociales con intereses diversos, y las minorías que disponen del poder económico y la riqueza. Por esto, olvidarlo y creer ingenuamente que son derechos "del ciudadano", es un ejercicio de lógica que oculta la realidad. Sólo pueden realizarse como derechos en un proceso conflictual y colectivo que tiene por objeto un nuevo orden social y de convivencia.

Ser joven, fracasado y parado no tiene causas "naturales", sino que deviene de:

"el modo de funcionar de nuestro mecanismo de producción y reproducción; y porque particulariza un problema que, por el contrario, es social por su propia estructura y afecta a la relación entre el individuo y la comunidad.

(...) No es casual, por lo demás, que precisamente en estos sectores se responda aún confusamente a la llamada crisis del Estado de Bienestar mediante la constitución de comunidades de voluntarios para la acogida y la asistencia social y con asociaciones para el control de los poderes públicos; y que, igualmente, el voluntariado y sus organizaciones estén dando vida al muy interesante fenómeno de la refundación de una esfera social de relaciones interpersonales y solidarias sustraídas a la lógica perversa de la institucionalización de las necesidades humanas.

La estrategia de los derechos es un débil sustitutivo de la disolución de la tradicional solidaridad de clase y de las relaciones sociales basadas en la familia; y, en definitiva, neutraliza la necesidad de solidaridades nuevas y de espacios y de lugares distintos para constituir relaciones interpersonales de tipo "comunitario", que en cambio son imprescindibles en las experiencias de voluntariado a las que se ha hecho referencia." (Barcellona, 1992, 108).

Son precisamente esas relaciones comunitarias las que intentan recuperar la vinculación social y evitar que "el universalismo jurídico y la economía monetaria, al entregarnos a cada uno de nosotros a la indiferencia del dinero y del derecho abstracto, a la confusión y a la indeterminación de las formas de vida, destruyan toda articulación posible de la identidad y de la diferencia" (Barcellona, 1992, 94). En definitiva, "el reconocimiento del diferente, del otro ..."; porque es "el espacio de la relación entre el yo y el otro el que sigue sien-

do aquel en que ethos y eros están frente a frente: el espacio en que se puede tener aún la experiencia del límite que hay que oponer a la concepción moderna de la ilimitada manipulabilidad del mundo que hasta ahora ha impedido pensar concretamente en algo común perteneciente a todos" (Barcellona, 1992, 118).

Por aquí debe caminar una antropología adecuada a una democracia sustantiva. Se trata de ir más allá de las relaciones mediadas por el dinero, de recuperar la reciprocidad. Pero no como un intento nostálgico, sino como una urgencia nueva que surge de la situación dramática actual y de sus contradicciones. No se trata de retomar a una comunidad opresiva y autoritaria, sino *"como elección libre basada en la consciencia de que sólo en la reciprocidad de las relaciones no dinerarias se produce el verdadero reconocimiento de las particularidades. La comunidad puede ser el lugar donde se defiendan y se valoren las particularidades individuales, donde se evite la conversión de todos nosotros en "analfabetos sociales"* (Barcellona, 1992, 125).

1.2.2. EL HUMANISMO ECUMÉNICO.

La recuperación y desarrollo del vínculo social supone volver a pensar *"la concepción social del individuo humano y la alineación en tanto mecanismo básico de sus relaciones con la sociedad y de la vida en la sociedad."* (Schaff, 1993, 52). Ambas aportaciones originales de Marx.

Marx diferencia entre alineación subjetiva (de tipo existencialista) y objetiva (materialista). La alineación objetiva viene a señalar que toda creación del hombre (cosas, relaciones sociales, ideas espirituales, ...) *"funcionan en un mecanismo social determinado que les impone una existencia determinada"* (Schaff, 1993, 58). De tal manera que aquello creado con la mejor intención puede volverse contra la propia existencia del hombre. Por ello, también *"la actividad humana que genera la explotación siempre se emprende con objetivos positivos desde el punto de vista de la persona o grupo a que pertenece"* (Schaff, 1993, 59). Así hemos podido comprobarlo al analizar las funciones del sistema escolar.

La alineación subjetiva lleva al hombre a desinteresarse por el funcionamiento de las condiciones sociales que determinan su propia vida. Pero *"sin la actividad humana, sin la militancia de los hombres, que incluye la disposi-*

ción a hacer sacrificios - incluidos los sacrificios supremos -, será imposible alcanzar una sociedad libre de la explotación del hombre" por el hombre (Schaff, 1993, 61).

Ambas alineaciones son interdependientes y un auténtico proceso de cambio social no puede prescindir de abordar en profundidad ambas dimensiones. En definitiva, porque el hombre es individuo y social al mismo tiempo. De otra manera, no podemos abordar los problemas de *"calidad de vida"* sin abordar al mismo tiempo los de *"sentido de la vida"*; incluso la historia personal y colectiva demuestra reiteradamente que en situaciones de austeridad en la *"calidad"* es cuando más valor tiene el *"sentido"*.

Pero el sentido de la vida sólo surge del vínculo social, de la comunicación, del símbolo, de la gratuidad; de la apuesta, de lo no medible, de la solidaridad.

La sociedad capitalista ha vinculado el sentido de la vida al trabajo en cuanto lugar de realización y de adquisición del valor (dinero) para lograr otros valores (mercancías). Pero, como ya Marx señalaba en su III libro el Capital, *"la vida humana (en el sentido de "auténticamente humana") empieza después del trabajo y fuera de él"* (Schaff, 1993, 66). Desde aquí es posible pensar en una realización humana y en un sentido de la vida más allá del trabajo, o mejor del empleo (venta del trabajo en el mercado).

Es esta la dirección del humanismo ecuménico. Se trata de preparar el paso del trabajo-empleo a las ocupaciones socialmente necesarias. Lo cual requiere la participación social y la interiorización de una conciencia social de los valores fundamentales de una ética universal de la responsabilidad solidaria.

Este proceso de transición hacia el nuevo orden social, que exigirá un cambio en el sistema económico, es fundamental. Es el propio proceso el que determinará en gran medida el resultado. No se trata de tener proyectos acabados del futuro a los que someter el proceso histórico; sino de acertar con los valores que deben salvaguardarse en el proceso y que nosotros aquí formulamos como Estado Social.

1.2.3. UN NUEVO PLANTEAMIENTO DEL BIENESTAR SOCIAL.

La crisis del Estado de Bienestar ha generado a lo largo de las dos últimas décadas una tendencia a la reestructuración y a la reorientación del mismo (Gonzales Temprano-Torres, 1992).

La reestructuración ha llevado a las formas mixtas, y la reorientación a la promoción del voluntariado y a la descentralización administrativa.

Pero al mismo tiempo, el bienestar social se ha plegado totalmente a los requerimientos del llamado crecimiento económico, dando lugar a las nuevas pobreza, al crecimiento de la exclusión y a la dualización social; tal como venimos insistiendo.

En este contexto, y desde el resurgimiento del vínculo social, del horizonte humanista y de la ética de la solidaridad, han surgido unas experiencias todavía no suficientemente definidas en su formulaciones, pero que apuntan a:

1.- Una concepción más amplia del bienestar.

"Se trata de ampliar los actuales indicadores de crecimiento con indicadores de satisfacción y calidad, que incluyan no sólo bienes cuantificables del mercado o sector público, sino toda la amplia gama de bienes relacionales y de integración. El output económico es ambiguo, como ya señalara Hirsch (), puesto que las necesidades humanas no sólo son de tener, sino de ser (salud, conocimientos), de hacer (diferentes formas de trabajo, reproducción y ocio) y de comunicación o relación (redes de relaciones formales e informales), y de sobrevivencia (seguridad (**)). Necesidades todas ellas que no siempre son transformables en unidades monetarias, ni sus factores de producción asimilables a los que la contabilidad nacional, pero cuya existencia real diversifica el bienestar rompiendo las rígidas barreras de lo monetario / no monetario³. (Rodríguez, 1992, 128).*

2.- Una ampliación del espacio económico para:

"como señala Henderson (), incluir, no sólo el PIB monetarizable (sector privado mercantil, sector público, parte de la economía sumergida), sino también la producción del trabajo doméstico, las estructuras familiares, la ayuda mutua, trueques varios, movimientos de voluntarios y el propio coste productivo del reciclaje de la naturaleza. (...) Junto al criterio dinero sería preciso utilizar el criterio tiempo como forma de medida de estas*

³ El autor cita:

* Hirsch: "Social limits to growth". Routledge and Kegan Paul, London, 1978, cap. 4.

** Carl Hill and Lintott: "Social indicators for popular planning" en The living economy, Edited by Pekins, Routledge and Kegan Paul, London, 1986.

*relaciones que ahorran costes de transacción en el sector formal y son un input básico para la producción de bienes de comunicación. Se trata, en suma de medir los costes y beneficios de un sistema de producción, reproducción y comunicación en términos de cuantificación y valoración del bienestar generado en los diferentes niveles de la organización social*⁴. (Rodríguez, 1992, 128).

- 3.- Una concepción plural de la modernización, en la que la eficacia social (crecimiento del vínculo social) sea un contraste para la eficacia económica (crecimiento del mercado); y donde la "calidad" y el "sentido" se valoran junto a la "cantidad".

En esta dirección, el Estado no pierde sus funciones, pero las desarrolla propiciando al mismo tiempo la participación y al autoorganización del bienestar por la propia sociedad. Este camino implica profundizar en la democracia sustantiva.

1.2.3.1. Democracia Económica.

En un Estado Social el crecimiento económico debe ser progreso económico, es decir, estar vinculado al bienestar social, a la política social. Crecimiento económico y progreso social deben ir parejos.

"Es evidente que una política social de espaldas al crecimiento económico es pura retórica, pero un crecimiento económico de espaldas a la política social es un suicidio colectivo". (Roca, 1992, 22).

No es posible avanzar en el triple objetivo de libertad, justicia y solidaridad si no es postulando una democratización de la economía. Pero es que además *"se ha demostrado suficientemente (Schultz, Myrdal, Robinson, Galbraith) que la inversión en calidad de vida se correlaciona más con el crecimiento económico que la misma inversión en capital tecnológico, a nivel experimental países con amplios gastos sociales tienen un rápido crecimiento económico"* (Roca, 1992, 23).

Por otra parte no es posible avanzar hacia la igualdad como requerimiento ético si no es mediante una redistribución de la riqueza en función de las necesidades sociales.

Son estas necesidades sociales o nuevas pobreza y el posicionamiento del Estado ante ellas, lo que diferencia el caduco Estado de Bienestar y

⁴ El autor cita: " Henderson: "The politics of the Solar Age: alternatives to Economics" Doubleday, New York, 1981.

el Estado Social que proponemos. Como señala García Roca, para aquél (EB) la causa de las pobreza es individual, para éste (ES) es estructural y denota no "*pobrezas*", sino desigualdades sociales. Desigualdades que exigen dignidad (participación, vínculo social) más que, o además de, ayuda económica.

Para aquél (EB) se trata de corregir o compensar mediante dinero que satisfagan los mínimos vitales; para éste (ES) la solución requiere una garantía social que vincula salario y medios de inserción, al tiempo que promueve la participación y la conciencia de la propia dignidad humana, recuperando el vínculo social y el horizonte de sentido de la vida.

Para aquél (EB) el límite lo marca el mercado; para éste (ES) el límite lo marca la ética y la utopía solidaria.

Podría parecer, en este contexto, que la democracia económica es un bonito horizonte, pero algo no realizable o imposible. En cambio, para Schweickart (1993) es la propuesta para un socialismo eficaz en las sociedades post-industriales.

Este autor empieza afirmando que:

"en la coyuntura histórica actual necesitamos un "proyecto" - un modelo teórico de socialismo viable y deseable (...) (Es más). Mi tesis es que la izquierda ahora está en condiciones, como nunca lo habíamos estado, de argumentar con confianza moral y científica, que existe una forma deseable de socialismo que funcionará". (Schweickart, 1993, 3-4).

Se pregunta si es posible un tipo de socialismo que funcione "*mejor*" que el capitalismo. Su respuesta es afirmativa y su aportación es formular cuál es ese tipo de socialismo.

Su "*modelo*" se basa en las reflexiones alternativas realizadas en los últimos veinte años y sobre todo en el análisis de tres modelos prácticos que han funcionado: la autogestión yugoslava, el capitalismo japonés y el cooperativismo vasco de Mondragón.

El socialismo descentralizado con una autogestión de los trabajadores en las fábricas fue un éxito hasta la década de los 80 en los que empezó a quebrar. Podemos concluir que era un experimento defectuoso en su diseño desde el principio o por el contrario, como señala Vanek (1990, 182) que

"cualquier país que intente el camino yugoslavo procurando evitar sus defectos de diseño, ahora bastante evidentes, "tiene mejor oportunidad de salir de la crisis universal de finales del siglo veinte"" (Schweickart, 1993, 9).

El capitalismo a la japonesa está basado en los conglomerados empresariales, en una economía dual (conglomerados-pequeña empresa), en la intervención estatal en las decisiones de inversión, y en unas relaciones paternalistas-participativas al interno de las empresas. Ha conseguido un éxito asombroso en el crecimiento económico, pero ha tenido que pagar el precio de *"muy poca movilidad de clase o de empleo, un sistema que da al joven sólo una oportunidad de entrar en las filas de una buena empresa, un sistema educativo que obliga a los adolescentes japoneses a estudiar de 13 a 15 horas diarias. El resultado ha sido una fuerza de trabajo altamente productiva y disciplinada; pero, dice Morishima (1982, 183): "no debemos olvidar la otra consecuencia, que ha sido la destrucción de su personalidad". Parece que habría lecciones a aprender, aquí".* (Schweickart, 1993, 10-11).

Por último, el cooperativismo de Mondragón es una experiencia surgida desde la base en el contexto de un capitalismo en crecimiento (1943-1968). Parte de una concepción muy significativa: *"creyendo que Dios da a casi todos una capacidad intelectual igual, pero que queda bloqueada por las condiciones de poder desigual, y viendo con consternación que ningún chico de clase obrera de Mondragón había ido nunca a la Universidad, el Padre Arizmendi estructuró su escuela con el fin de fomentar la educación técnica, pero también la educación "social y espiritual""* (Schweickart, 1993, 11). Es un modelo que en el contexto de la crisis actual no ha fracasado, sino que sigue creciendo. Su característica central es su naturaleza democrática (Asamblea General, Consejo Supervisor, Consejo Social, Consejo de Control). *"La innovación estructural más importante ha sido "el banco de los trabajadores" (Caja Laboral Popular)"* (Schweickart, 1993, 12).

El modelo que propone, y que denomina democracia económica es definido como un socialismo de mercado y autogestionado por los trabajadores. Presupone evidentemente una democracia política. La estructura económica del modelo tiene tres características básicas:

- 1.- Cada empresa productiva está dirigida democráticamente por sus trabajadores.
- 2.- La economía del día a día es una economía de mercado: las materias primas y los bienes de consumo se compran y se vende a precios determinados por las fuerzas de la oferta y la demanda.
- 3.- La nueva inversión se controla socialmente: el fondo de inversión se genera mediante los impuestos y se distribuye según el plan democrático de acuerdo con el mercado (Schweickart, 1993, 13).

Tras un desarrollo detenido de cada una de estas características y sus implicaciones aborda el problema crucial para el momento actual: la eficacia del modelo.

En primer lugar analiza los distintos tipos de ineficacia económica: ineficacia de asignación, ineficacia keynesiana e ineficacia X. Tratando de hacernos "ver" la importancia relativa de cada una de ellas en la ineficacia global de un sistema económico las denomina pulga, conejo y elefante respectivamente.

Las dos últimas hacen referencia al paro y a la productividad, y en un contexto de democracia económica son "*resueltas*" en el modelo por la autogestión de los trabajadores que aumenta la productividad, y por el control social de la inversión que favorece el empleo, al tiempo que la propia democracia económica hace innecesario el paro como forma de control social de la clase trabajadora (Schweickart, 1993, 23-28).

Al final concluye:

"He dibujado el marco y he aportado algunos detalles de la tesis que dice que la Democracia económica es una forma eficaz de socialismo; más eficaz, de hecho, que el capitalismo. Pero la eficacia no es ni mucho menos la única virtud de la Democracia Económica. Un análisis detallado y justo demostrará que la democracia económica está menos infectada de la manía del crecimiento que el capitalismo, y que, por tanto, está preparada para un mundo que tiene que aceptar unos límites ecológicos; que es más estable que el capitalismo, más democrática y más igualitaria" (Schweickart, 1993, 29).

Es al mismo tiempo la única capaz de encajar con un nuevo orden social en el que el trabajo tiende a desaparecer como valor en el mercado y

debe distribuirse el excedente de forma colectiva propiciando unas ocupaciones socialmente útiles.

Es por todo ello que la democracia económica constituye uno de los elementos centrales de lo que venimos llamando Estado Social y que sale al paso de la crisis estructural del capitalismo y de la civilización occidental apostando por la articulación de una ética de la responsabilidad solidaria también en el subsistema tecno-económico que utiliza como instrumento central el mercado.

1.2.3.2. Socialización del Poder.

Tal como señala García Roca (1992, 28), *"con la socialización del poder aludimos a la apropiación de los poderes estatales por parte de la sociedad"*. Se trata de ampliar la participación en la dirección de la democracia participativa (Macpherson, 1976) como forma de hacer sustantiva la democracia y profundizar en ella, no como mero mecanismo de representación y voto ... (tal como analizábamos en el Capítulo Primero); sino, como nota esencial de toda actividad humana y social.

Tomar este camino es hacer posible, es decir, posibilitar, la responsabilidad y la iniciativa a cada ciudadano; de forma que se propicie un ejercicio ético de la libertad, y que la libertad no sea sólo individual (privativismo civil (Habermas, 1975, 53-54)) sino política (libertad social y solidaria).

La participación genera vínculos sociales, reconstruye las comunidades, y regenera el tejido social; haciendo posible las identidades colectivas capaces de enfrentar la crisis de forma creativa y solidaria, es decir, en clave ética. La democracia participativa es de esta forma una salida a la crisis de legitimación del Estado sin caer en la privatización de los servicios públicos del Estado, en el corporativismo o en las estrategias culturales de lo neo-conservador.

No se trata de dismantelar el Estado de Bienestar, sino de realizar una profundización progresista del mismo (López de Aguilera, 1990, 28 ss). Pero con la clara conciencia de que no promover la participación social lleva a la necesaria quiebra del Estado de Bienestar y acaba en un Estado autoritario (Poulantzas, Amín). Sólo fomentando la autoorganización de los

ciudadanos se puede avanzar hacia el Estado Social en perspectiva solidaria (Roca, 1988, 208).

Evidentemente la autoorganización de los ciudadanos no se refiere al concepto de sociedad civil como libre iniciativa para el mercado, sino a la sociedad civil articulada en el llamado "tercer sector", integrado por asociaciones sin ánimo de lucro, con una ideología solidaria y con el objetivo claro de transformar la sociedad. Desarrollaremos la importancia de este sector más adelante.

"Aquí reside la gobernabilidad, en esta acción coordinada, complementaria y corresponsable que, partiendo del propio ámbito, se abre a una perspectiva global, de forma que el "bien común" no quede solamente en manos del Estado, sino que sea asumido también desde las iniciativas sociales y ciudadanas.

(...) Se trata de recuperar parcelas de soberanía (a través de la creación de tejido asociativo y de la vertebración de la sociedad), de reconstruir vínculos sociales entre las personas que posibiliten el aprendizaje de la solidaridad (), y de vivir la cultura democrática o democracia de la cotidianeidad, verdadera expresión del poder social de los ciudadanos que, desde el servicio a la colectividad, son capaces de ir más allá de la inmediatez y de los intereses particulares"⁵ (Oller, 1994, 11).*

1.2.3.3. La ciudadanía social.

Hemos dejado este aspecto para el final precisamente porque tienen su sentido los llamados derechos sociales en el horizonte de un proceso de socialización del poder político y económico. En caso contrario los llamados derechos sociales pueden ser un espejismo o una ventaja elitista. Así lo señala Velasco (1991, 36):

"La cuestión está, en que, si por socialización del poder entendemos la capacidad de tomar decisiones y orientar la propia vida y la organización de la sociedad, incluida la misma economía, el logro de los derechos sociales no parece garantizar dicha capacidad. Cualquier cota de bienestar, y la de los derechos sociales en particular, puede estar construyéndose sobre la desigualdad congénita del sistema en el que se basa, y alimentándose en un clima de incultura cívico-política que promueve el "idiotismo" (en el sentido clásico del término).

Un logro, incluido el de los derechos sociales, queda devaluado y se desfigura, cuando se tienen en cuenta los costos para los marginados del sistema y lógicamente, del usufructo de dicho logro; cuando se mira al mundo subdesarrollado y dependiente, que paga con su pobreza y explotación el bienestar que permite los derechos sociales de otros; cuando la calidad de los derechos se mide, no por la cantidad de bienes materiales

⁵ El autor cita: * Capella 1993: "Los ciudadanos siervos". El Trotta, Barcelona, pág. 136.

que suponen, sino por la calidad de la relación humana que permiten tener; cuando se descubren las nuevas miserias que emergen en la sociedad el bienestar, del hedonismo y del consumismo, como la falta de creatividad, de comunicación y de sentido. No podemos olvidar que muy a menudo el "bienestar" va acompañado del tedium vitae. Cuando, en fin, la solidaridad que dichos derechos expresan no pasa de ser una solidaridad excluyente y corporativista".

Pero en el horizonte del Estado Social adquiere todo su sentido pues se trata de culminar el proceso de tres generaciones de derechos (Roca, 1992, 32-34):

- 1.- Derechos civiles: libertad, propiedad e igualdad ante la ley.
"Ayudar para que haya sujeto".
- 2.- Derechos políticos: participar; activar las potencialidades de autoorganización que existen en la sociedad *"ayudar para que te ayuden"*.
- 3.- Derechos sociales: prestaciones básicas de solidaridad.

"Si no existen oportunidades de trabajo para todos ni es previsible que existan en un periodo corto, es un derecho de solidaridad no sólo cubrir las necesidades del parado sino posibilitar su inserción. "Ayudar para que colabores en la construcción social" es su intención fundamental".

El Estado Social encuentra su legitimación en los Derechos sociales:

"con la particularidad de que los Derechos sociales no vienen a sumarse a los anteriores derechos como un tercer piso se añade a los dos primeros, sino que conmueve y cualifica todos los elementos del sistema, hasta obligar a replantear el papel del Estado y a redefinir sus tareas, las competencias de la sociedad, y sus mutuas relaciones.

(...) La transición a la sociedad de los derechos sociales exige a los países combinar la historia de la libertad con la justicia, los derechos políticos con los derechos sociales y el gobierno de la ley con la dimensión ético-política.

Donde fracasa la dimensión ético-política, se frustra la autorrealización de los individuos como ciudadanos y el Estado social se quiebra devorado por sus propias patologías. En primer lugar, por el individualismo posesivo que acaba afirmando los intereses de los más fuertes; en segundo lugar por el pragmatismo que confunde la realidad con lo que hay, reduciendo al ciudadano a un súbdito bien administrado.

La dimensión ético-política de la ciudadanía implica el sentimiento de comunidad que potencia la actuación personal y la realización de las propias capacidades". (Roca, 1992, 34-35).

En definitiva es asumir la *"democracia como procedimiento y reto, proceso y proyecto, forma y contenido"* (Oller, 1994, 13). Si no, el elitismo de los sistemas democrático formales deja a la democracia a merced de los fundamentalismos (religiosos, nacionalistas, raciales, ...) en momentos de grave crisis social, política y económica como la actual.

"La democracia necesita demócratas" (Oller, 1994, 35). Necesita educar el sentido crítico de las personas asumiendo que no existen derechos sin deberes, como ya indicábamos en otro lugar, y que *"en el hombre no hay ningún derecho que no sea una responsabilidad ni ningún deber que no sea un regalo"* (González Faus, 1993, 34). Es el hombre responsable y solidario sobre el que ya reflexionamos en el Capítulo Cuarto.

1.2.3.4. El nuevo paradigma.

La política social y los servicios sociales y personales en este contexto y desde estas opciones no pueden seguir sometidos a la falsa disputa entre público o privado; y sólo la acción eficaz a través del Estado social con una fuerte presencia y efectividad de las entidades intermedias puede asegurar la democratización económica, la socialización del poder y la ciudadanía social (Roca, 1993, 37).

Podemos asistir simultáneamente a la crisis del Estado de Bienestar y a la consolidación del Estado Social (Laporta, 1988, 25), en el que además de democracia económica política y social; se consolide una alternativa cultural (de valores) en que el mayor número posible de ciudadanos se identifiquen con los débiles y marginados aún en contra de sus propios intereses individuales (Glotz, 1987, 335).

El modelo mixto parece la alternativa de articulación de los servicios sociales desde la complementariedad entre el Estado y la iniciativa social no lucrativa. Ello supone asumir la cultura de lo mixto que García Roca resume en:

- Descubrir el carácter sistémico de la realidad.
- Asumir la complejidad de lo real.
- Apostar por la iniciativa comunitaria.

Es con este modelo, con el que podemos responder a unas necesidades sociales en continuo desarrollo, que interactúan entre ellas y que mantienen, al mismo tiempo, su carácter diferenciador. Responder mediante proyectos integrales que hacen protagonista al individuo y a su núcleo familiar; dinamizan las fuerzas solidarias (voluntarios, profesionales, ...), protagonistas desde su propia iniciativa y responsabilidad (tercer sector, asociaciones sin ánimo de lucro, coordinaciones estables, ...) y ubican la acción en el ámbito territorial más próximo (ámbito local comunitario).

Todo ello devuelve el protagonismo a la propia comunidad y posibilita la democracia participativa. Pero con ello no se elimina la competencia técnica de los profesionales sino que evita que se burocratice haciéndola competencia técnica solidaria y competencia multiplicada en la acción de los voluntarios y en la participación de las personas y colectivos implicados.

Tampoco es un abandono de las funciones que competen a las instancias políticas o a las administraciones públicas; tales como: la planificación, la financiación, y la evaluación; sino que las democratizan desburocratizándolas y haciéndolas más participativas y por tanto más legitimadoras de las propias instituciones públicas.

En definitiva aumenta la eficacia de los servicios sociales ya que:

"Por una parte consigue estimular la responsabilidad de los gestores del sistema como forma de alcanzar una mayor eficiencia, a través de instrumentos de gestión empresarial; se propone también aumentar la satisfacción subjetiva de los usuarios a través de una mayor libertad de elección, así como, la satisfacción de los profesionales a través de incentivos, recompensas y sanciones; promueve la conciencia del coste tanto en el profesional como en el usuario, a través de una mayor transparencia en los resultados obtenidos, una menor burocratización y una mayor conciencia del gasto que permita ir determinando los recursos ociosos y adaptando los recursos humanos a los servicios a prestar; obtiene una adecuación entre gasto y presupuesto y sobre todo "siente como cualquier compañía mercantil, la preocupación por los niveles del servicio, la calidad del producto, el cumplimiento de los presupuestos, la reducción de los costes, la productividad, la motivación, y a largo plazo, la viabilidad de la empresa" (informe Griffiths, 1983)", (Roca, 1992, 125).

Al mismo tiempo, al mantener el sistema público, aunque sea a través de gestión privada, *"en un primer lugar reconoce un hecho evidente, que la privatización de los servicios pro-bienestar no garantiza por sí misma el éxito en los resultados ni la optimización de los esfuerzos. Más bien se puede sospechar lo contrario". "... La privatización sin sistema público, tam-*

poco garantiza el ahorro presupuestario, ya que hay una actividad privada que es absolutamente parasitaria del gasto público". (Roca, 1992, 126).

Este nuevo paradigma debe incluir la dimensión internacional como dimensión consustancial, ya que hoy ya nada es sólo "*nacional*", todo está interrelacionado, y cada vez más se requiere un "*pensar global y un actuar local*". Es por ello que progresivamente se organizan Redes Nacionales e Internacionales de Solidaridad, de lucha contra la pobreza y la marginación, de defensa de la ecología, de pacifismo, de ayuda al desarrollo, ...

Hoy no es posible pensar en un Estado Social Nacional, sino que debemos pensar en un Nuevo Orden Internacional sobre las bases del Estado Social Internacionalizado como correlativo a ese Mercado Mundial liberalizado al que estamos asistiendo.

1.2.4. LAS ASOCIACIONES NO LUCRATIVAS: GENERAR Y ENCAUZAR LA SOLIDARIDAD.

Peces Barba (1991), señala que fue Rousseau el primero que empezó a formular la relación inversa entre defensa de la propiedad y solidaridad, y presenta este texto del Contrato Social:

"... El derecho que cada particular tome sobre su propio fundo, está siempre subordinado al derecho que la comunidad tiene sobre todos, sin lo que no habría ni solidez en el bien social, ni fuerza real en el ejercicio de la soberanía ..." (Peces Barba, 1991, 35).

Posteriormente señala que fue J. Stuart Mill quien desde un liberalismo social conectó con un socialismo ético y propugnó la solidaridad por encima de un pretendido socialismo científico y materialista. En esa misma dirección se manifiestan los socialistas y anarquistas "*no científicos*" durante el siglo XIX y principios del XX. Pero añade:

"sin la lucha política el socialismo ético no hubiera alcanzado sus objetivos. El desprecio del llamado "socialismo científico" por estas batallas institucionales y por los derechos humanos supondrá a largo plazo su desaparición. La lucidez de abordar el problema político, como medio para el social será también a largo plazo el éxito del socialismo ético. La actuación social a través de los servicios públicos o a través de entidades no estatales que forman parte de la sociedad civil, las llamadas entidades no lucrativas de carácter social y humanitario, es posible porque el Estado, a cuyos órganos de decisión acceden los partidos y los sindicatos obreros, asume por su influencia los valores de solidaridad y fraternidad, que

completan y matizan los valores más clásicos de libertad y de igualdad" (Peces Barba, 1991, 44).

Posteriormente, en este proceso Bernstein abogó por una *"juridificación de la solidaridad"* con un protagonismo de los poderes públicos; y en España, Fernández de los Ríos sitúa *"la cooperación y la solidaridad en el marco de lo que llama el constitucionalismo social"*. El socialismo ético y jurídico, como le llama, lo resume *"... en la aspiración, que debe convertirse en móvil íntimo de la vida civil, de hacer viable a todo hombre mediante la dación de medios, la realización de su vocación, posibilitando así a todo individuo, a todo grupo y a la sociedad en su unidad, la plenitud espiritual de que sea capaz en cada sazón..."* (Peces Barba, 1991, 51).

Hoy, señala nuestro autor, *"el modelo posible de realización actual del valor solidaridad es el Estado Social, en esa combinación entre los poderes públicos y las instancias de la sociedad civil para la satisfacción de las necesidades básicas"* (Peces Barba, 1991, 52).

La solidaridad se sustenta pues en *"tres aportaciones sucesivas: la liberal, la democrática y la socialista"* (Peces Barba, 1991, 57); desde ellas se parte de dimensiones éticas que se transforman en políticas y se plasman en jurídicas (Estado de Derecho). Aunque la Constitución Española no recoge expresamente el valor solidaridad; Peces Barba considera que podría entenderse implícito en el artículo 1.1. dentro del concepto *"justicia"* entendida no de forma economicista sino ética.

Para nosotros, actualmente, como ya señalábamos en los Capítulos Primero y Cuarto, el punto neurálgico no está en la formulación jurídica de la solidaridad; sino en su realización. Debemos generar recursos morales solidarios en las personas y encauzar la solidaridad que está dentro de cada persona. Así lo refleja recientemente Edgar Morín (1993):

"Por una parte existe una formidable maquinaria dedicada a la solidaridad social, pero es de carácter administrativo, se aplica a categorías sociales o profesionales según criterios cuantitativos y reglas impersonales: una maquinaria que sufre procesos de burocratización que agravan el carácter despersonalizado, desindividualizado y a menudo tardío de las solidaridades administrativas."

Por otro lado, los individuos se encuentran atomizados, aislados en el seno de la sociedad urbana; experimentan dificultades y sufrimientos que no encuentran remedio en las solidaridades burocráticas. Las administraciones no poseen ningún instrumento que sepa de la soledad, de la tris-

teza, la desesperación de los individuos. Además no proporcionan protección personal a los débiles y desprotegidos. ...

Las necesidades crecen en todas partes más deprisa que los medios para darles respuesta. ...

De hecho, las instituciones públicas de ayuda contribuyen a la degradación del impulso solidario de los individuos. La asistencia social exime de la asistencia personal. ...

El formidable dispositivo de la solidaridad pública es ineficaz contra el aumento y el agravamiento de las desdichas individuales. ...

De esta forma un tejido de indiferencia se propaga por toda la sociedad. ...

... Los arrebatos temporales de solidaridad nos indican que el impulso fraternal está todavía presente en potencia, pero que está inhibido o atrofiado. (...)

¿Qué hacer, pues?. Ciertamente, es necesaria una política de solidaridad, pero no basta con promulgar la necesidad de solidaridad. Mientras que los dos primeros términos de la divisa republicana francesa, libertad e igualdad, se pueden instituir e imponer, respectivamente, el tercero - fraternidad - sólo puede proceder de los ciudadanos.

... Hay que hacer de la solidaridad fraternal un problema central. ... Hay estratos potenciales, reservas profundas de solidaridad en los individuos y en la sociedad ...

Es cierto que el egoísmo es contagioso, pero la solidaridad también puede serlo".

Esta es la tarea central y prioritaria de las asociaciones no lucrativas; y de ellas depende, en gran medida, la democracia.

Pero tenemos que asumir el riesgo del cambio, de otra cultura, del camino de la democracia solidaria.

Supone dar la voz al tercer sector (Ascoli, 1987, 38), el que no es Mercado ni Estado y se organiza desde los mundos vitales (Roca, 1992, 47); el configurado por las organizaciones no gubernamentales, las asociaciones no lucrativas o las organizaciones sociovoluntarias (Casado, 1989, 19);

"el formado por aquellas entidades de carácter voluntario, que surgidas de la libre iniciativa ciudadana y regidas de forma autónoma, buscan a través de la intervención en la política social conseguir un incremento de los niveles de la calidad de vida a través de un progreso social solidario" (Loza, 1991, 69).

La acción solidaria de estas asociaciones se centra en la lucha contra la marginación y la exclusión social; centrándose en aquellos colectivos y personas más débiles. Esta lucha la realizan con *"una metodología que se basa en acciones de discriminación positiva, respetando el derecho a la diferencia, para lograr la plena integración de todas las personas y colectivos en un marco de auténtica igualdad"* (Loza, 1991, 74) y solidaridad.

Las actividades de estas asociaciones se refieren a ayuda mutua, promoción y gestión de servicios sociales, concienciación y denuncia social; participación y control público; promoción del voluntariado; cooperación al desarrollo, ...

Es por ello que consideramos que son fundamentales para el desarrollo y funcionamiento democrático del Estado Social, y de forma consustancial al mismo.

Al desarrollar el proyecto integral de garantía social volveremos a referirnos a estas asociaciones como las únicas capaces de realizarlo con eficacia en la actual coyuntura social.

Son estas mismas asociaciones no lucrativas (ONGs) las que a nivel internacional están ejerciendo desde hace años una auténtica solidaridad no interesada en el apoyo a situaciones de emergencia y en acciones para el desarrollo de los pueblos.

2. JUVENTUD, EDUCACION Y TRABAJO.

2.1. LOS PROGRAMAS DE TRANSICION EN EUROPA (1974-1994).

A lo largo de los último veinte años, durante lo que hemos cualificado desde el primer capítulo como época de crisis de civilización; en Europa, en el marco de la Comunidad Europea se han desarrollado unas experiencias y reflexiones alrededor del problema que nosotros abordamos, con el nombre genérico de "*Transición*".

2.1.1. EL PRIMER PROGRAMA.

El primer programa de transición vio la luz con la primera resolución específica del Consejo de la Comunidad sobre la transición a la vida adulta y de trabajo de Diciembre de 1976. Este primer programa consistió en treinta proyectos pilotos que se pusieron en marcha en 1979.

La primera aportación de estas experiencias y reflexiones, es considerar esta etapa en la vida de los jóvenes, no como una mera integración en las instituciones sociales normalizadas; sino como una transición de una situación (infancia) a otra (adulta), una etapa compleja y que requiere la participación y la responsabilidad de los propios jóvenes a través de "*posibilidades reales*". En definitiva consiste en trasladar el punto central de los programas a las necesidades de los jóvenes, y en función de estas articular los programas.

Esto se formulaba en cuatro afirmaciones: (MEC, 1987 a, 22), (Gobierno Vasco, 1988, 20).

- 1.- La necesidad de ofrecer una amplia gama de cursos para interesar a todos los jóvenes.

- 2.- Los cursos deben estar basados en necesidades individuales y en las capacidades de los jóvenes.
- 3.- Los cursos de educación y formación deben estar organizados de forma flexible para responder y adaptarse a las demandas cambiantes y requisitos nuevos que puedan surgir.
- 4.- Los programas, bien sean de educación, formación o empleo deben utilizar todos los recursos disponibles en la comunidad.

El desarrollo de estos cuatro principios llevó a experimentar diferentes aspectos:

- a.- Procesos para aumentar la motivación y la competencia de los jóvenes desfavorecidos.
- b.- Cambios en el contexto físico y social de los centros de educación y formación, especialmente para los que rechazan el marco escolar.
- c.- Nuevos contenidos más cercanos a la vida y nuevos métodos más activos y participativos.
- d.- Mayor relación con el entorno productivo, incluso experiencias de prácticas de producción.
- e.- Orientación escolar y profesional integrada en el programa y personalizada, al tiempo que con la participación de la comunidad local.
- f.- Nuevos métodos de evaluación y de certificación que incluyen los siguientes principios básicos, (MEC, 1987 a, 38):
 - 1.- La evaluación debe ser parte integral del proceso pedagógico.
 - 2.- Los métodos de evaluación deben estar en armonía con el espíritu del programa.
 - 3.- La evaluación debe ser coherente con el contenido del programa.
 - 4.- La evaluación debe contar con la participación de los jóvenes.
- g.- Formación de los formadores y cambio de perfil de los mismos.
- h.- Participación e implicación de la comunidad local (sensibilización, coordinación, ...).

Un enfoque integral y coordinado de la transición, es decir programas integrales interdepartamentales e interinstitucionales, que aborden las necesidades de los jóvenes como un todo unitario, y no como problemas o aspectos aislados.

2.1.2. EL SEGUNDO PROGRAMA.

Desde las experiencias y reflexiones del primer programa y desde la constatación de la aguda crisis del sistema, de la generalización del paro juvenil en toda la Comunidad Europea, y de las graves dificultades de inserción de los jóvenes; se articuló este segundo plan que fue lanzado en 1983.

Este segundo programa comprendía treinta proyectos piloto que se centraron en cuatro grandes campos de acción que fueron considerados prioritarios después del primer programa, (Gobierno Vasco, 1988, 43):

- 1.- Creación de vínculos más estrechos entre las escuelas y el mundo de la economía: desarrollo y aprovechamiento de fórmulas más variadas de experiencia laboral, utilización del mundo del trabajo como recurso educativo, iniciativas destinadas a fomentar un espíritu más activo y más emprendedor entre los jóvenes, en las propias escuelas.
- 2.- Acciones en materia de orientación, tales como: aprendizaje activo, continuidad, colaboración de la comunidad local, lucha contra los estereotipos sexuales, ...
- 3.- Acciones de lucha contra el fracaso escolar, dando mejores oportunidades a los jóvenes con menor rendimiento y a los más desfavorecidos mediante: cambios en los currículos, en la evaluación, ... y en proyectos en locales "*neutrales*" (no escolares).
- 4.- Formación del profesorado para las nuevas tareas y papeles que están llamados a realizar en esta etapa de la transición.

Las conclusiones y orientaciones extraídas son múltiples y variadas, y se recogen en diversas publicaciones tanto de la Comunidad Europea (IFAPLAN), como del Ministerio de Educación (MEC, 1987a, 1987b, 1989a, 1989b y 1989c) o de las Comunidades Autónomas (Gobierno Vasco, 1988). Algunas de ellas han entrado a formar parte de los objetivos y planteamientos

presentes en la actual reforma educativa; pero no está de más recordar sintéticamente las más importantes para nuestro tema.

La primera y más importante es la necesidad de desarrollar la cooperación y la colaboración interdepartamental e interinstitucional para lograr programas integrales que respondan realmente a las necesidades de cada joven de forma unitaria y no a aspectos parciales de la etapa de transición.

Junto a esta tenemos que destacar el sacar partido de las experiencias innovadoras haciendo partícipes a todos mediante la difusión, de forma que no se queden en "*bonitas experiencias*" sino que generen procesos de cambio, se generalicen.

Desde estas dos opciones se destacan algunas áreas de actuación como prometedoras en el futuro:

- a.- La vinculación creativa entre educación y trabajo.
- b.- Una orientación continua y coherente.
- c.- Una atención especial al fracaso y abandono escolar propiciando toda la flexibilidad necesaria.
- d.- Fomentar la formación de los profesores-educadores desde la propia acción educativa.
- e.- Igualdad de oportunidades para las chicas.
- f.- Participación de los padres y de la comunidad local.

Es en plena ejecución de este segundo plan cuando el Estado Español se integra en la Comunidad Europea y comienza a participar en los programas de Transición. En un primer momento como espectadores y visitantes de esta variada gama de experiencias y proyectos; a continuación mediante la difusión de estas experiencias y del espíritu de la Transición. En estos años se realizan múltiples Jornadas y Conferencias sobre estos temas (Cataluña, Abril 1987; Euskadi: Junio 1987; Valencia: Julio 1987; Galicia: Abril 1988); aparecen publicaciones e investigaciones sobre los mismos. Al mismo tiempo se procede a una recogida de experiencias; que de alguna forma se asemejan a las Europeas, en las distintas Comunidades Autónomas y se confeccionan los "*Inventarios de experiencias de Transición*". Y en medio, la Conferencia Española sobre Transición con el lema "*Jóvenes en Transición, Sociedad en Ca-*

mbio" tiene lugar en Octubre de 1987 en Avila, dando carta de ciudadanía a los programas de transición en el Estado Español.

En estos años (1985/88) en el País Vasco, desde el Servicio de Educación Compensatoria y Formación Ocupacional se pone en marcha una experiencia peculiar: La Iniciación Profesional. Es en cierta medida, una experiencia pionera que pone en ejecución los criterios de los programas de transición y no como experiencia piloto sino como programa general para todos los jóvenes desfavorecidos del País Vasco.

2.1.3. EL TERCER PROGRAMA DE TRANSICIÓN (PETRA I, II).

En Diciembre de 1987, la Comisión Europea, tras una evaluación de los dos programas anteriores de transición, aprueba una nueva directiva que pone en funcionamiento un nuevo diseño de programas de transición a nivel europeo. Ya no se trata sólo, ni prioritariamente, de hacer experiencias innovadoras (proyectos piloto) sino de *"estimular la ampliación, la mejora y la diversificación de las oportunidades de educación y formación profesional, de manera que se garantice que todos los jóvenes de la Comunidad Europea que lo deseen reciban un año, si es posible dos, de formación profesional, además de la enseñanza obligatoria"* (Gobierno Vasco, 1988, 113).

Para ello, la directiva propone:

- 1.a.- La implantación de una red europea de iniciativas de formación que conecte proyectos de los diferentes Estados Miembros.
- 1.b.- Apoyo específico a los proyectos innovadores de información sobre el paso de la escuela a la formación profesional, y en particular, en aquellos que hagan participar a los mismos jóvenes en la programación, la organización y la aplicación de dichos proyectos.
- 1.c.- Apoyo específico a los proyectos que fomenten en los jóvenes la capacidad empresarial, la creatividad y el sentido de la responsabilidad.
- 1.d.- Intercambio de especialistas de la formación profesional.
- 1.e.- Asistencia técnica para la aplicación del presente programa.

2.a.- Investigación comparada sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza y la formación profesional, incluido el estudio del impacto de los programas de formación para los jóvenes.

2.b.- Análisis de la evolución de las cualificaciones profesionales.

2.c.- Estudio de la aplicación de este programa por parte de los responsables políticos y las partes sociales.

Es en este tercer programa donde el Estado Español y las Autonomías se integran de forma activa. El programa del País Vasco, la Iniciación Profesional participa en la Red Europea.

En estos años se multiplican los encuentros, las visitas, los intercambios de alumnos, de profesores-educadores; el trabajo conjunto entre distintos países y organizaciones, etc. Fruto de todo ello es un mejor conocimiento de la realidad común y diversa de la Comunidad Europea y de las distintas Autonomías. Los problemas son bastante comunes; aunque con claras particularidades locales; y las respuestas o los caminos son también peculiares, aunque con elementos comunes, ya que estamos, cada vez más, en una sociedad global sometida a la misma crisis.

Ciertamente se están haciendo muchas innovaciones, muchas experiencias, muchas mejoras en los sistemas educativos y de formación; pero todos parecen constatar que *"los jóvenes, especialmente los jóvenes desfavorecidos, no conocen los distintos tipos de programas y servicios existentes. No es que no exista tal información, pues en algunos casos hay casi en exceso. Lo que sucede es que la información no se ha presentado de manera adecuada para que resulte atractiva y comprensible para los jóvenes"* (Gobierno Vasco, 1988, 113), para éstos jóvenes.

"Los esfuerzos para garantizar que los jóvenes prosigan su educación hasta los 18 años de edad, incluso después, supone aumentar la calidad y la diversidad de las disposiciones de formación, para asegurar que todos los jóvenes dispongan de oportunidades similares y de motivaciones análogas para invertir en su futuro.

... Cada vez se extiende más el reconocimiento de la necesidad de nuevas asociaciones en la movilización de los diferentes recursos de enseñanza, formación y asesoría, ofrecidos a los jóvenes de una forma más coherente y transparente, que garantice también una participación más amplia en los programas ofrecidos. Estas asociaciones no deben incluir sólo a los poderes públicos, sino que deben vincular también un amplio abanico de otras agencias e intereses, en especial a nivel local, privado y voluntario.

En estas asociaciones debe prestarse especial atención al estudio de las posibilidades de establecer unos vínculos más eficaces entre la escuela y la industria, comercio, agricultura y sector servicios, (Gobierno Vasco, 1988, 112).

En 1991, (22 Julio) el Consejo de las Comunidades Europeas modificó el acuerdo de 1987 y prorrogó el periodo de validez hasta 1995, dando lugar al Programa Petra II. Esta segunda parte del tercer programa de transición insiste prioritariamente en la información y orientación profesional; al tiempo que sostiene su apoyo a los proyectos de formación profesional: estancias de formación o de trabajo en prácticas en otro Estado; realización de módulos conjuntos de formación profesional, y formación conjunta de formadores.

Creemos que es en esta perspectiva donde debemos ubicar los programas de garantía social que reconoce el artículo 23 de la Logse; no cayendo de nuevo en la fácil opción de reducirlos a unos meses o a un año de cursos de carácter profesional de bajo nivel que entretenga a los jóvenes en el marco escolar o fuera de él, sin abordar la globalidad de la transición. Tampoco debemos contentarnos con hacer especial insistencia en los contenidos básicos entendidos como contenidos académicos (lenguaje, matemáticas, sociales, ...), ajenos muchas veces a las necesidades reales de los jóvenes. Todo esto es necesario, pero no es lo imprescindible, ni lo suficiente.

Pero antes de entrar ya a analizar los programas de garantía social conviene detenernos, al menos someramente, en el horizonte en el que ubicar nuestra opción por programas integrales de garantía social.

2.2. POR UN TRABAJO DIFERENTE, UNA NUEVA EDUCACION Y UNA JUVENTUD REPOSABLE.

La actual situación no puede mantenerse por más tiempo. El tiempo de paro tiene que ser un tiempo de actividad, de trabajo, aún cuando no lo sea de empleo en el sentido tradicional. El tiempo de paro debe ser un tiempo de liberación y no de angustia y de aniquilación personal (García Nieto, 1989, 13 ss). Es urgente arriesgarse a proponer a los jóvenes y a experimentar con ellos otras posibilidades y otros caminos para ser persona, socializarse, trabajar y vivir en la actual sociedad. Caminos y propuestas que no vendrán del mercado.

Es por ello que toda propuesta debe ser *"integral y socialmente responsable en la promoción del empleo entre los jóvenes, enmarcada en una reflexión más extensa sobre los cambios principales, tanto objetivos como subjetivos, que inciden en las sociedades occidentales (...) y evitar que los planes y programas de empleo de jóvenes se inscriban en la lógica de esa estrategia de precarización del mercado de trabajo, legitimadora, armonizadora y retardadora de procesos sociales y culturales"* (Jover, 1988, 15-18), tal como hemos intentado.

Debemos reivindicar:

"empleos estables y trabajo de calidad para los jóvenes, a través del desarrollo de un itinerario formativo que les permita, en primer término, acceder en las debidas condiciones al mercado laboral, y ulteriormente permanecer en el mismo. Para que el itinerario no devenga una mera fórmula de inserción del joven en el mundo laboral abonándole una mínima remuneración y no realizando ningún tipo de formación, es necesaria una decidida participación del sindicato en los procesos de elaboración, evaluación y seguimiento de los planes de formación ocupacional, de una parte y una actuación decidida y consecuente por parte de las autoridades públicas competentes para evitar la desnaturalización y el incumplimiento de las normas que prevén la obligatoriedad de llevar a cabo procesos formativos por parte de las empresas, ya sea en su interior o fuera de las mismas, de otra" (Rojo, 1989, 67).

La formación más adecuada será la que esté directamente vinculada a una situación real (Jover, 1989, 29), la del joven, y en la cual se obtiene una experiencia significativa de liberación, y un reconocimiento social; sea este realizado por medio de una remuneración o por otros medios.

La fórmula de *"aprender trabajando"* y de *"trabajar aprendiendo"* (Jover, 1988, 30) puede ser el centro de una nueva pedagogía para la transición de los jóvenes desfavorecidos. Así, lo formulamos en el Encuentro Internacional del Programa Petra en Euskadi: *"La Transición con los jóvenes desfavorecidos"*.

"Los jóvenes que han fracasado en la escuela, no quieren estudiar como se hace en la escuela. Los jóvenes quieren hacer algo que les devuelva su dignidad de personas que la escuela les ha quitado. Necesitan experimentar: "Soy alguien valioso, útil para la sociedad".

¿Qué se puede hacer?. Trabajar. Aprender un oficio (fácil, de baja tecnología). Aprender trabajando. Aprender a trabajar. Lo demás vendrá con esto.

Se trata de evitar el fracaso de la persona, que ha fracasado en la escuela: motivar, potenciar la autovalía, socializar, prevenir (...) Desde el trabajo (...) Relacionarse con el entorno económico. Desde ahí, mediante el

trabajo práctico, descubrir la necesidad de instrumentos (lenguajes, cálculo, habilidades sociales, ...) para seguir avanzando en el trabajo.

Hemos sido totalmente originales, hemos vuelto al origen de la cultura:

- *El trabajo como educación (educere-sacar de dentro las propias capacidades).*
- *El trabajo como instrucción (adiestramiento de habilidades, hábitos, orden, superación, ...).*
- *El trabajo como sentido (dirección y significado): "Ser alguien porque sé hacer algo que los otros valoran como valioso". (Redondo, 1990, 3).*

El ámbito de esta experiencia debe ser tal que se prime como primordial la formación de capacidades sociales: relación interpersonal (Muzás, 1991, 187), trabajo en grupo, capacidad para tomar decisiones; capacidad para organizarse, sentido crítico, valoración ética, imaginación creativa (Renau, 1989, 160-162).

Sólo en este camino investigador (Jover, 1988, 115) podemos devolver a la juventud su núcleo de significación como *"disposición de espíritu y una disponibilidad vocacional que se administra a través de una responsabilidad ejercida en el presente y lanzada hacia la conquista del futuro"* (Mena, 1989, 116), es decir, posibilitar una juventud responsable.

Sólo la educación, no la enseñanza, es capaz de generar responsabilidad y solidaridad.

"La educación sería así ese "ir siendo" de cada persona, en el que el único producto es el "sí mismo", un sí mismo en el que el ser y el hacer son inseparables y conforman un mismo proceso", de forma que "... una persona no es lo que el medio hace de él, sino lo que él es capaz de hacer de sí mismo con lo que el medio hace de él. Ese hacerse en el medio no es otra cosa que la educación en el sentido que proponemos. Una educación que, en consecuencia, no admite ser enseñada, sino apreendida" (Elejabertia-Fernandez Castro, 1991, 15).

Se trata de ubicar la educación vinculada al trabajo en el núcleo de intereses, motivaciones, capacidades, etc.; de los jóvenes concretos; para, desde ahí, romper la tendencia socialmente reforzada hacia el *"irracionalismo social"* (Ortega, 1991, 177) :

"no hay correspondencia medios - fines y por tanto se generaliza el principio de la irresponsabilidad, tanto individual como colectiva. Nadie asume las consecuencias de sus actos, pero al tiempo a nadie se le puede atribuir competencia en la configuración de la vida social. (...) Así, no sólo se asegura la reproducción de las desigualdades, sino que cualquier vía de escape a la misma sólo se entiende en términos estrictamente individuales.

Es este conjunto de procesos el que lleva a que, en nuestras sociedades, las formas de marginación que en ella se dan presenten, cada vez más, un alto grado de integración social".

En definitiva, los programas de garantía social serán tales en la medida en que, siendo integrales, asuman la transición en su complejidad; y los jóvenes que acudan a ellos tengan posibilidades de responsabilidad y de solidaridad a través del trabajo y del proceso educativo que desde él mismo se genere al vincularlo al entorno social concreto y cercano.

Esta integralidad es posible en programas de medio alcance que asumen itinerarios personales relativamente prolongados y no actuaciones parciales y discontinuas.

Esta integralidad es eficaz si los programas se realizan gestionados por entidades no lucrativas vinculadas al entorno local, en las que los profesionales y voluntarios actúan sobre todo desde una implicación personal responsable y solidaria que no es una mera opción profesional, sino estilo de vida alternativo y convocante a otra forma de entender y vivir el trabajo, la educación y, en definitiva, la vida. Sólo quienes han optado por vivir desde los nuevos parámetros que se adelantan al futuro pueden transmitir a los jóvenes la esperanza y la propuesta de una sociedad democrática y solidaria; la motivación para vivir desde la ética de la responsabilidad.

3. LOS PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL.

3.1. EL CONTEXTO.

3.1.1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA.

La formación profesional no es una realidad reciente, aunque si es más cercana su regulación legal. La primera regulación específica significativa data del Estatuto de la Formación Profesional de 1928, que se realiza desde el Ministerio de Trabajo y se refiere fundamentalmente a la formación profesional para oficios industriales.

Esta formación se impartía en las llamadas Escuelas de trabajo. Estas Escuelas se organizaban en cuatro modalidades: preaprendizaje, aprendizaje oficial y maestro, enseñanza auxiliar del técnico y reaprendizaje. Como indica Gómez de Castro (1992, 6): *"Para el ingreso en las Escuelas de Trabajo "no se exige examen previo alguno"; el plan de enseñanza se desarrolla en el tiempo que cada obrero necesite, y las Escuelas de Trabajo "aprovecharán el máximo de tiempo disponible durante el año natural, sin que sirvan de precedente los cursos escolares ordinarios de otras instituciones"*.

El cuadro de enseñanzas estará establecido en la Carta Fundacional de la escuela y en él se indica el tipo de enseñanza que se puede impartir de acuerdo con los medios económicos y demás posibilidades. Unicamente se exigen como forzosas *"disciplinas de cultura general, de cultura ciudadana y prácticas de expresión gramatical"*.

Al término de los estudios se expide un certificado de aptitud profesional. Las pruebas las determina la comisión que examina al obrero y dicha comi-

sión está formado por un *"número igual de obreros y patronos del oficio"*.

Son interesantes las previsiones del Estatuto respecto a las condiciones del contrato de aprendizaje (art. 57^º y 71^º del código de Trabajo) que deben posibilitar la asistencia a los centros de formación y que incluso crean unas actividades de preaprendizaje para los menores que no hayan pasado la edad escolar obligatoria.

La formación de oficios artesanales se realizaba de forma muy semejante en las Escuelas de Artesanos.

Además existían las Escuelas Industriales a las que se accedía con el título de maestro industrial o con el bachillerato elemental.

Puede sospecharse que los acontecimientos de los años posteriores hicieron que la aplicación de esta ley fuera escasa. Además en 1931 se transfiere la competencia de la formación profesional del Ministerio de Trabajo al de Educación.

En el periodo franquista no se legisló sobre formación profesional hasta 1949 en que se promulgó la Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional (16-7-49). En general esta Ley presenta la enseñanza profesional como sucedáneo del Bachillerato Universitario.

Posteriormente, en 1955 (Ley 20-7-55) se promulgó la Ley de Formación Profesional Industrial, con un acusado sesgo desde el sistema educativo. Es en esta ley en la que ya se refieren a los jóvenes como escolares; no obreros, ni aprendices.

Gómez de Castro indica que:

"La formación profesional en la Ley de 1955 comprende:

a) El preaprendizaje dirigido a proporcionar al alumno los conocimientos elementales y las prácticas propias para su acceso al aprendizaje. Los centros que atienden a estos alumnos (Escuelas de Preaprendizaje) exigen una edad mínima de 12 años y extienden su plan de estudios durante dos cursos, el alumno recibe un "certificado académico" que le otorga derecho preferente para causar alta como aprendiz en los Centros.

b) El Aprendizaje y la Maestría cuyas finalidades son la formación del aprendiz, del oficial y del maestro. El periodo de aprendizaje dura tres cursos, de los cuales los dos últimos deberán realizarse en régimen de escolaridad mixta: Escuela-trabajo. Este buen deseo de la Ley de realizar dos cursos de aprendizaje en las empresas chocó con notables dificultades;

tampoco la calificación profesional de "aprendiz titulado" y "oficial de tercera" fue aceptada sin resistencia por las empresas.

La culminación del proceso se cubría, sobre el papel, en las Escuelas de Maestría", (Gómez, 1992, 13 ss).

Paralelamente desde la Obra Sindical (Ley 40, 1959) se crean las Universidades Laborales; desde el Ministerio de Trabajo el Programa de Promoción Obrera (P.P.O.) en 1962; también desde Agricultura la Extensión Agraria, etc. Todo lo cual resta protagonismo real al Ministerio de Educación en lo que a formación profesional se refiere.

La Ley de Educación de 1970, intenta no considerar a la formación profesional como nivel educativo, sino como *"la salida del sistema educativo"*. Pero el desarrollo normativo posterior, especialmente el Decreto de 1974, ignoró totalmente esta intencionalidad y convirtió, sobre todo la F.P. de primer grado en un canal alternativo para los fracasados de la Educación General Básica. De esta forma se consiguió una minusvaloración social de la formación profesional. Al mismo tiempo, al normativizarla excesivamente y recargar sus planes de estudio acabó perdiendo su objetivo profesionalizador. No es de extrañar que pudiera llegar a afirmarse que *"en la mayoría de los casos las escuelas de F.P. de primer grado se convierten en unas guarderías de adolescentes, o si se prefiere de unos parkings"* (Sánchez, 1975, 13).

3.1.2. LAS EXPERIENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA.

El Decreto de 1983 sobre Educación Compensatoria (11-5-83) puso en marcha en España una cobertura legal para la realización de múltiples experiencias en el terreno de la compensación social.

Entre ellas tienen relevancia para nuestro estudio las referidas a *"aulas"* para adolescentes y jóvenes desescolarizados *"que ofertando a una complementación a su formación básica, preparan su reinserción en el sistema educativo o su inserción en el sistema productivo"* (Muzas, 1991, 181) Son las experiencias que se han agrupado también bajo el apelativo de *"talleres juveniles de inserción socio-laboral"* (López Ceballos-Zayas, 1990).

En general han sido experiencias muy diversas y meramente experimentales. Muchas de ellas con pocos medios; y con resultados muy dispares. Han estado basadas, en general en el voluntarismo de las personas implicadas

(Lara, 1991) y sin un marco institucional muy preciso.

Es evidente, por otra parte, que estas experiencias salieron al paso de una urgencia social de primer orden: la de los adolescentes de más de 14 años desescolarizados y en paro. Pusieron en práctica intuiciones y programas muy similares a los llamados *"de Transición"* en la Comunidad Europea.

En algunas ciudades y autonomías se han consolidado como red socio-educativa para la atención a colectivos juveniles que abandonan o rechazan el sistema escolar reglado (Navarra, País Vasco, Zaragoza, ...); aunque progresivamente se han ido centrando en atender a jóvenes de más de 16 años en la línea con las conclusiones de las *"Jornadas Estatales de Educación Compensatoria"* de Octubre de 1988 en Madrid, en las que se recomendaba integrar todas las actuaciones con jóvenes menores de esa edad en los centros ordinarios, y progresivamente convertir todas estas experiencias en programas de garantía social para los mayores de 16 años.

En el País Vasco se han desarrollado dos experiencias significativas; bien diseñadas, ejecutadas y evaluadas.

Para los jóvenes de 14 a 16 años el modelo ha sido el Centro Pedro Anitua de Vitoria (Gobierno Vasco, 1986, 1988, 1990, 1993). Y para los jóvenes de más de 16 años la Iniciación Profesional (Gobierno Vasco, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989).

Este último programa, que comenzó en 1985 con apenas 75 jóvenes en 4 talleres; en el año 1993 ha llegado a intervenir con 230 talleres en 32 centros distribuidos por toda la geografía de la Comunidad Autónoma y sobre más de 3.000 alumnos. Las referencias concretas sobre este tipo de jóvenes ya las hemos realizado en el Capítulo Tercero, apartado 3.

Solamente queremos destacar en este momento que en los informes realizados a finales de 1990 sobre esta experiencia se instaba a que se integrara en el Sistema Educativo con carta de naturaleza aceptando *"su dimensión local, su no academicismo, y como programa de garantía social"*.

Se señalaba, así mismo, la conveniencia de dimensionar adecuadamente el programa para multiplicar su eficacia al consolidarlo como programa de dos años. Se indicaba, también, la necesidad de analizar su homologación

para posibilitar a los jóvenes que lo deseen su acceso a los módulos 2 de formación profesional (Redondo y otros, 1990, 12).

Es en esta dirección en el que situamos el presente reflexión y la propuesta de garantía social que desarrollamos en el Capítulo Sexto.

3.1.3. EL PLAN NACIONAL DE FORMACIÓN E INSERCIÓN PROFESIONAL.

El Ministerio de Trabajo formuló el Plan Nacional F.I.P. en Abril de 1985 y lo desarrolló con la Orden de 31 de Julio 1985 y posteriores.

Por medio de él se han canalizado infinidad de iniciativas de formación profesional ocupacional para todo tipo de personas paradas u ocupadas; y en diversidad de contextos y ámbitos.

Debemos destacar al objeto de nuestro estudio las iniciativas dirigidas específicamente a jóvenes parados: las Escuelas Taller y las Casas de oficios. Ambas bajo la modalidad mixta de contrato de formación y en conexión sobre todo con los entes locales, han realizado experiencias muy interesantes de integración socio-laboral de jóvenes mediante la realización de actividades de utilidad social (restauración de edificios histórico-artísticos, servicios a la comunidad, al medio ambiente, ...). Pero hasta el año 1990 en que, fruto del acuerdo entre el Gobierno y los agentes sociales (sindicatos y empresarios), se promulgó el Real Decreto del Plan FIP, dichas experiencias no estuvieron específicamente orientadas a atender a jóvenes sin cualificación profesional; lo cual creó auténticas situaciones atípicas en algunas de las Escuelas Taller, en las cuales jóvenes universitarios trabajaban de aprendices de forja o albañilería.

El Real Decreto de 1990 consigue formular la prioridad de acciones *"específicas de formación, inserción, y orientación profesional dirigidas a los colectivos más desfavorecidos en el mercado de trabajo"*, y en concreto se citan en primer lugar: jóvenes sin cualificación profesional de 14 a 16 años, de 16 a 18 y de 18 a 25 (Anexo R.D. 1818/1990 de 14 de Diciembre). Para todos ellos se hace referencia a medidas que combinan la formación profesional ocupacional con la educación compensatoria, de forma que puedan conseguir el título básico de educación.

Todos estos cursos se realizaron bien en centros propios de Inem o en centros homologados y colaboradores de distintas instituciones públicas y privadas; y todos los asistentes a los mismos tenían derecho a percibir una beca por asistencia, transporte y manutención, en su caso. Hay que señalar igualmente que los fondos con los que se financiaban estas medidas provenían, en gran medida, de los Fondos Sociales Europeos.

En la ponencia que González (1992, 6 ss) realizó en el Seminario sobre la Formación Profesional y el Sistema Educativo, organizado por el Consejo Escolar del Estado en Abril de 1992, señalaba que el aumento de los alumnos ha sido formidable entre el 1985 (60.000) y el 1992 (300.000), y formulaba las siguientes disfuncionalidades del plan FIP:

- Descoordinación entre formación y empleo.
- La beca de formación ha actuado de subsidio y ha desanimado la inserción laboral.
- Muy poca atención a la formación en empresas.
- Pocos criterios en la selección de los centros colaboradores y en su evaluación y control.
- Poca coordinación con las Comunidades Autónomas y con los Entes territoriales locales.

A continuación formula los elementos básicos para lo que él considera como un plan eficaz:

"Todo Plan de Formación Ocupacional, que pretenda ser efectivo, ha de reunir tres rasgos fundamentales:

- 1) Que intente dar respuesta a las necesidades de cualificación del mercado laboral.*
- 2) Que adapte los programas formativos a las características de los grupos destinatarios.*
- 3) Que consiga resultados cara a la ocupación, facilitando el empleo de los parados o mejorando el ejercicio de la actividad laboral de los que tienen trabajo".*

En nuestra opinión ha sido considerar esta dirección, y ante la agudización de la crisis y las dificultades financieras del Estado y de la Comunidad Europea, que el Gobierno optó por el llamado "*decretazo*" (Real Decreto de 3 de Abril de 1992), eliminando las becas de formación en la Disposición Adicional Tercera, excepto para el ámbito agrario.

Asimismo, la reforma del Plan FIP mediante el Real Decreto 631/1993 de 3 de Mayo distingue tres áreas de actuación:

- 1.- El área de las actuaciones orientadas a la reinserción profesional de los parados.
- 2.- El área de las actuaciones orientadas al reciclaje profesional de los trabajadores ocupados.
- 3.- El área de las actuaciones orientadas a los demandantes del primer empleo (jóvenes fundamentalmente).

La segunda la remite al Acuerdo Nacional sobre Formación Continua con los interlocutores Sociales. La primera la regula en el Decreto FIP, y la que a nosotros nos interesa en esta reflexión, la remite al Ministerio de Educación conforme a lo estipulado en la LOGSE. De todas formas reconoce un proceso transitorio para una asunción gradual por las Administraciones Educativas de estas competencias; por lo que mantiene las actuaciones en las Escuelas Taller y Casas de oficios.

En el mismo decreto, en la disposición adicional tercera, se afirma que las acciones que asuma progresivamente las Administraciones Educativas se financiarán con cargo a la parte correspondiente de la cuota de formación profesional; pero matizando que serán aquellas que se refieran a formación profesional de demandantes de primer empleo que carecen de titulación académica o profesional (tal como se acordó con los interlocutores sociales).

Del mismo modo en la disposición adicional segunda se afirma que las nuevas Casas de Oficios o Escuelas Taller que se creen a partir de este Decreto tendrán por finalidad cualificar a jóvenes menores de veinticinco años demandantes de primer empleo.

Todo lo reflejado en este apartado parece indicar que es ese colectivo, al que nosotros nos estamos refiriendo, el grupo "*diana*" de todas estas medidas (con el acuerdo de los interlocutores sociales: sindicatos y empresarios). Resultando, al mismo tiempo, que compete a las Administraciones Educativas el dar respuestas adecuadas conforme a que todas ellas se condensan en la fórmula de "*programas de garantía social*" del artículo 23 de la LOGSE.

3.1.4. EL NUEVO CONTRATO DE APRENDIZAJE.

El contrato de Aprendizaje tenía una tradición muy larga en nuestro país, y en otros del entorno Europeo; y tenía una conexión directa con la formación profesional que regulaba el Estatuto de 1928, tal como ya hemos señalado al repasar la historia de la formación profesional en España.

En 1980 fue sustituido por el llamado contrato de formación para jóvenes de 16 a 20 años sin cualificación, alegando que era una figura obsoleta.

Ahora en el Real Decreto Ley 18/1993 de 3 de Diciembre, se recupera de nuevo *"para facilitar la inserción laboral de los jóvenes, combinando adecuadamente trabajo efectivo y formación, y valorando en sus justos términos las contraprestaciones que reciben las partes, ..."*

Si realizamos una comparación del contrato de formación de 1980 y del aprendizaje tal como lo regula el R.D. 2317/1993 de 29 de Diciembre tenemos:

Cuadro V.I.- Comparación entre contrato de formación y Contrato de Aprendizaje

<i>Tipo de contrato</i> <i>Características</i>	<i>Contrato Formación</i>	<i>Contrato Aprendizaje</i>
<i>edad</i>	* 16-20 años	* 16-25 años
<i>formación</i>	* de 25ª a S.P.ª <i>* concentrada o alterna</i>	* más del 15ª <i>* objeto preferente escolaridad obligatoria</i>
<i>retribución</i>	<i>* según convenio</i> * mínimo el Salario Mínimo Interprofesional <i>**% de horas de trabajo efectivo</i>	* 7ªª, 8ªª, 9ªª del SMI en el 1º, 2º y 3º año * menores de 18 años el 85ª de SMI de su edad * si es menor del 85ª de la jornada laboral
<i>protección</i>	* todas las contingencias	* accidentes de trabajo * enfermedad profesional * asistencia sanitaria * jubilación y FOGASA
<i>duración</i>	<i>* de 3 meses a 2 años</i>	* o convenio de sector
<i>límite</i>		* Limitado el nº de aprendices, excepto para: - Escuelas Taller - Casas de Oficios - Garantía Social de Ad. Ed. - Escuelas de Aprendices de empresas

De donde nosotros podemos concluir que las diferencias fundamentales son:

- 1.- No hay protección de desempleo para los aprendices.
- 2.- Se reduce el salario, aunque en pequeña proporción y sólo para el primer año: del 85% del SMI a un 70% del mismo, (aunque siempre queda a criterio de los convenios colectivos de cada sector).

En el 2º y 3º año se compensan los salarios ya que en el 2º año se pasa del 85% al 80%; pero en el tercero se hace a la inversa y pasa del 85% al 90%.

- 3.- Se reduce el % de formación obligatoria del 25% al 15%; pero comprometiendo más a las Administraciones Educativas en este aspecto al priorizar la formación obligatoria.
- 4.- Aumento de la edad máxima de los 20 a los 25 años (reconociendo una situación sociológica ya analizada en el Capítulo Segundo).

Por todo ello, nosotros entendemos que en realidad el aspecto más polémico puede ser la desprotección ante el desempleo. Pero también conviene situar esta medida en el contexto de las drásticas reducciones de dicha protección para el conjunto de los trabajadores realizada en la Ley 12/1993 de 29 de Diciembre y anteriormente con el Decreto Ley de 1/1992 de 3 de Abril.

En la disposición adicional primera del Decreto 2317/1993 que estamos analizando se exceptúan, de la consideración de contrato de aprendizaje, las prácticas profesionales de estudios académicos o de formación profesional ocupacional.

Así mismo, en el artículo 1º y 2º del Decreto Ley 18/1993 de 3 de Diciembre se legalizan las agencias de colocación privadas sin ánimo de lucro, y las empresas de trabajo temporal.

Teniendo en cuenta todas estas medidas, y las reflexiones realizadas hasta aquí elaboraremos nuestra propuesta de garantía social integral.

3.2. DESDE EL ARTICULO 23 DE LA LOGSE.

3.2.1. EL ART. 23 DE LA LOGSE Y LOS DECRETOS DE DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA.

En primer lugar señalar que el artículo 23, de carácter orgánico según la disposición final 3ª de la misma ley, instituye dos medidas para el mismo supuesto:

- El art. 23.1 la diversificación curricular.
- El art. 23.2 la garantía social.

Ambas deben ser garantizadas mediante una oferta suficiente (art. 23.3) por las Administraciones Educativas. De tal forma que, si tienen carácter de Ley orgánica que garantiza derechos constitucionales (como ya señalábamos en el Capítulo Cuarto), debemos interpretar como suficiente sólo aquella situación en la que todos los jóvenes en esa situación pueden acceder a una u otra medida.

Mientras la diversificación curricular debe establecerse necesariamente en los centros ordinarios de enseñanza secundaria, la garantía social no tiene esa limitación.

Creemos que una buena oferta de diversificación curricular puede evitar el abandono, prematuro y sin cualificación, del sistema ordinario por los jóvenes; y conseguir, mediante "*metodología específica*" que adquieran la madurez humana (personal y social) suficiente para recibir el título de graduado en secundaria obligatoria.

No vamos a detenernos en desarrollar esta medida de la diversificación curricular pues ya lo hemos realizado en otro lugar (Muzas-Redondo y otros, 1992, 1994).

Por otra parte, la garantía social se presenta como alternativa última para aquellos jóvenes que no alcanzan los objetivos de la ESO; ni siquiera mediante diversificación curricular. Son aquellos fracasados del sistema escolar, que lo rechazan (o quizás no), y que carecen de la madurez humana y ciudadana para ser reconocidos como Graduados en Educación Secundaria.

Como se formulaba en Sitges (Planas, 1989), los que carecen del *"salario mínimo cultural"*.

Pues bien, la garantía social se define en el art. 23.2 como: *"Programas específicos, con el fin de proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir estudios, ..."*.

En primer lugar no es un programa cerrado y único, sino una pluralidad de programas.

En segundo lugar el fin perseguido es lo que los identifica: *"proporcionarles"* a los jóvenes descualificados y desfavorecidos - a ellos, concretos y diversos; en su situación real y específica - *"una formación básica"* (es decir, la formación obligatoria y gratuita que garantiza la Constitución, y que no les ha proporcionado la escolarización normalizada) *"y profesional"* (también compromiso Constitucional y Europeo), que les permita o bien incorporarse a la vida activa (no necesariamente laboral como empleo clásico; sino a la vida activa social, de trabajo, ciudadana, ...), o bien insertarse, de nuevo, en la enseñanza reglada (especialmente en los módulos 2 de formación profesional).

En el caso de inserción en la enseñanza reglada se prevé el mecanismo del art. 32.1 de la Logse (pruebas libres de acceso al módulo 2 de formación profesional sin el título de graduado en educación secundaria); pero en el caso de incorporación a la vida activa no se indica cómo. Sólo se expresa la disposición a aceptar la colaboración de las Administraciones Locales para el desarrollo de estos programas.

Hemos podido apreciar, pues, que es una formulación muy abierta y certera en su objetivo central; pero debemos analizar su desarrollo legislativo para descubrir su concreción real.

Así, el Real Decreto 986/1991 de 14 de Junio, en su artículo 14 repite de forma resumida el contenido del artículo 23.2.

El Real Decreto 1349/1991 de 6 de Septiembre en su artículo 20.1 repite también exactamente el contenido del artículo 23.2 de la Logse y del art. 14 del Real Decreto 986/1991; y en su artículo 20.2 establece que:

- 1.- Compete al Ministerio de Educación regular los programas específicos de garantía social.
- 2.- Compete igualmente al MEC el establecer convenios con otras Administraciones e Instituciones públicas o privadas para su realización.
- 3.- Se compromete a facilitar recursos materiales y humanos que contribuyan a la eficacia de dichos programas.

Con todo lo cual sólo ha aparecido una novedad no implícita en el art. 23.2 de la LOGSE; la posibilidad de convenios con entidades privadas de forma directa desde el Ministerio de Educación y para su zona de gestión.

3.2.2. LA ORDEN DE 12 DE ENERO 1993 SOBRE GARANTÍA SOCIAL (MEC).

En primer lugar esta Orden reduce su aplicación a los menores de 21 años sin cualificación profesional y sin título de Graduado en Secundaria. Acepta tanto a jóvenes desescolarizados como a alumnos que no avanzan en la diversificación curricular.

Esto entra en cierta contradicción con el Decreto FIP último - al que aludimos anteriormente - que situaba hasta los 25 años la intervención sobre los jóvenes que buscan el primer empleo competencia de las Administraciones Educativas.

También podemos entender que las Administraciones Educativas sólo asumen, de momento, hasta los 21 años dentro de la garantía social dependiente directamente de ellas; y dejan de 21 a 25 años en manos de la Administración de Trabajo a través de las Escuelas Taller, Casas de Oficios, etc.

En segundo lugar interpreta el fin de la garantía social desdoblándolo en tres objetivos:

- a) Ampliación de la formación para la adquisición de capacidades propias de la enseñanza básica.
- b) Prepararles para ejercer un oficio acorde a sus capacidades y expectativas.

- c) Desarrollar su madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que les permiten *"participar, como trabajadores y ciudadanos responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural"*.

En tercer lugar admite distintas modalidades para la consecución de los objetivos, adaptadas a las características, necesidades y expectativas de los alumnos. Y señala diversidad de centros: secundaria, adultos, de Enseñanzas artísticas; pero con autorización del Ministerio. También señala la realización de los programas mediante convenios con la Administración Local, y otras Administraciones e Instituciones públicas o privadas. Del mismo modo señala que se pondrán a realizar los programas de garantía social combinados con la realización de trabajo productivo (contrato de aprendizaje).

En cuarto lugar determina un horario lectivo semanal de entre 26 y 30 horas. Señalando las siguientes áreas y horas:

- Area de Formación Profesional específico de 15 a 18 h/s.
- Area de Formación y Orientación Laboral de 2 a 3 h/s.
- Area de Formación Básica de 6 a 9 h/s.
- Area de Actividades Complementarias de 2 a 3 h/s.
- Area de Tutoría de 1 a 2 h/s.

A continuación señala los contenidos y objetivos de cada área:

- El área F.P.E.:
 - * Actividades prácticas y conocimientos del oficio.
- El área F.O.L.:
 - * Familiarizar al alumno con el marco legal, condiciones de trabajo.
 - * Dotarle de recursos para la búsqueda de puesto de trabajo y el autoempleo.
- El área F. Básica:
 - * Conocimientos y capacidades generales básicas de la enseñanza obligatoria.
 - * Los contenidos y metodología se adaptarán a las condiciones y expectativas de cada alumno.
- Las actividades complementarias:

- Hacen referencia a actividades culturales y deportivas que favorezcan los hábitos positivos en relación al disfrute del ocio y el tiempo libre, intentando la participación de los alumnos.
- La acción tutorial:
 - Se presenta como actividad permanente y se proponen actividades de grupo para favorecer el desarrollo personal, en relación a la autoestima, la motivación, la integración e implicación social y la adquisición de habilidades sociales y de autocontrol.

En sexto lugar señala la Orden, que la duración de los programas será entre 6 meses (720 horas) y dos cursos (1800 horas). Que la evaluación deberá ser continua y ajustada a los objetivos; y que deberá certificarse el número de horas en cada área y su calificación del 1 al 10. Así mismo, se incluirá una orientación sobre el futuro académico y profesional de alumno.

Por último indica, entre otras cosas, que el número de alumnos por grupo no superará los 15.

La disposición transitoria indica que los programas de garantía formativa que se realizan por convenio entre las Corporaciones Locales y el Ministerio se considerarán de garantía social.

Después de este detenido repaso de la Orden Ministerial, nuestra reflexión no puede ser otra que la de señalar que, aún cuando se acierta en la formulación de las pretensiones generales, se cae en el grave error de "*escolarizar*" y "*academizar*" un programa que precisamente va dirigido a quienes han fracasado en lo académico y escolarizado; intentando recuperarlos con "*más de lo mismo*".

Es incomprensible la subdivisión en áreas y su ponderación en horas; ya que lleva al absurdo de que los objetivos prioritarios, se adjudiquen al área de tutoría y se le asigne una o dos horas semanales. Estos objetivos deben perseguirse en todos los aspectos del programa.

De la misma forma se recomienda la participación de los alumnos en las actividades complementarias; cuando el joven debería poder participar en todas las áreas, como venimos señalando a lo largo de toda nuestra reflexión: dar a los jóvenes oportunidades de responsabilidad.

Si nos fijamos en el área básica, ¿por qué no integrarla como instrumentos de uso en el área de la formación profesional y en la tutoría?. Y el área de formación y orientación laboral ¿no estaría mejor integrada en la propia formación profesional?. Un diseño de áreas tal como el que presenta la orden puede acabar en una revisión actualizada de la formación profesional de primer grado.

En otro lugar, con el buen objetivo de poder convalidar o certificar, y facilitar el acceso a estudios posteriores, se recurre a la evaluación clásica de 1 a 10, en cada área.

Nuestra experiencia nos dice que la mejor evaluación es el informe dialogado e integrado en el propio proceso; y que además, es más prioritario para el éxito de la garantía social el recuperar la persona para sí misma y para su entorno social, que el pretender empujarla hacia continuar estudios. Si en general la educación es más propedeútica cuando es más terminal (es decir, tiene un sentido en sí misma); la garantía social sólo será propedeútica - para los jóvenes que tenga que serlo -, en la medida en que tenga sentido en sí misma como actividad socio-educativa.

En definitiva, consideramos que parece más una Orden para intentar encajar la garantía social en los estrechos márgenes del sistema reglado ordinario con todos sus condicionamientos burocráticos, que una regulación de la garantía social como derecho reconocido por Ley Orgánica y que debe responder a las necesidades de todos los jóvenes desfavorecidos.

3.2.3. LA CIRCULAR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO Y EL DISEÑO CURRICULAR BASE DE LA GARANTÍA SOCIAL EN EL PAÍS VASCO.

3.2.3.1. La Circular.

En Enero de 1993 la Dirección de Formación Profesional del Gobierno Vasco orientó, mediante circular, la transformación de los Centros de Iniciación Profesional en Programas de Garantía Social. Esta circular pretende servir al periodo de transición de tres o cuatro años hasta la implantación total de la LOGSE.

En primer lugar se definen los programas de garantía social como programas interdepartamentales *"ya que no pueden considerarse estrictamente dentro del sistema educativo puesto que no forman parte de ninguno de los niveles, etapas, ciclos y grados en que este se organiza. Se requiere pues, la colaboración de entidades públicas, especialmente de la Administración Local"*. Se formulan los objetivos que recoge el art. 23.2 de la Logse y se concluye que: *"Los programas presentarán dos componentes formativos: uno como recuperación de áreas correspondientes al currículo establecido con carácter general y obligatorio; otro de carácter fundamentalmente profesionalizador, de iniciación profesional"*.

En segundo lugar se definen los destinatarios y se recomienda no aceptar a jóvenes que no hayan transitado previamente por el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En tercer lugar se define la garantía social como un proceso conformado por:

- a) Un curso de Iniciación Profesional Básica.
- b) Un periodo de profundización profesional.
- c) Una fase de formación en prácticas en los centros de trabajo.

El curso de IP Básico se considera competencia del Departamento de Educación y se formula con carácter orientativo que conste de las siguientes áreas:

- 1.- Area de Iniciación Profesional (15 h/s).
- 2.- Area de Formación Básica y Actividades complementarias (10 h/s).
- 3.- Area de Orientación Laboral y Tutoría (5 h/s).

En la descripción de las áreas hay que destacar la insistencia, dentro del área básica y complementaria, de que permita la incorporación a la vida activa y la inserción social del alumno. Se plantea que sea un área individualizada y diversificada.

Por lo demás las definiciones de las áreas es una mera copia de la Orden de 12 Enero de 1993 del MEC.

El periodo de Profundización Profesional se considera competencia

del Departamento de Trabajo y será variable en su duración en función de cada especialidad. Podrá incluir módulos de formación socio-laboral. De todas formas el Departamento de Educación canalizará la relación con el Departamento de Trabajo de cada uno de los Centros de Iniciación Profesional.

La fase de prácticas en los centros de trabajo podrá simultanearse con el curso de profundización o ser posterior al mismo. Se determina un máximo de 450 horas para esta fase.

A continuación se desarrolla la organización y relación entre los entes locales y el Departamento de Educación; así como las respectivas competencias. Se insiste en que *"el programa de I.P. se define desde su origen como educativo y social, tiene un carácter interinstitucional y requiere por tanto la participación de diferentes entidades siendo preciso regular las funciones de cada una de ellas"*. En este contexto se delega a cada equipo educativo la determinación de la metodología y característica de organización de los centros.

Expresamente se autorizan las metodologías globalizadoras o por método de proyectos. El Departamento se compromete a elaborar un Diseño Curricular Base.

Así mismo, se determina que debe cubrirse un horario de 30 horas con los alumnos; y que se emitirá un Certificado completo de las tres fases que será visado por el Departamento de Educación y el de Trabajo.

A nuestro entender es bastante más coherente esta propuesta de garantía social que la articulada por el MEC en la Orden. Quizás el contar con centros específicos para desarrollar la propuesta y con una coordinación institucional establecida y funcionando desde 1985 haya favorecido que la propuesta sea más flexible y más cercana a las necesidades de los jóvenes.

Debemos destacar también el acuerdo entre los departamentos de Educación y Trabajo para generar un pequeño, pero significativo, paso hacia la creación de un programa que propicie itinerarios formativos a los jóvenes con mayores dificultades.

Pero debemos matizar alguna afirmación poco afortunada. En concreto, no es jurídicamente correcto, y menos aceptable, el considerar que, porque la garantía social deba ser realizada de forma interinstitucional para que sea realmente eficaz; de ello se deduzca que *"no puede considerarse estrictamente dentro del sistema educativo puesto que no forma parte de ninguno de los niveles, etapas, ciclos y grados en que este se organiza, ..."*. Aceptar esto es reducir el sistema educativo al sistema escolar ordinario articulado en niveles, etapas, ciclos y grados; lo cual no garantiza el cumplimiento de los derechos constitucionales para aquellos que fracasan en el (o que él, fracasa con ellos). Es un prejuicio burocrático el reducir la educación a enseñanza. De todas formas, ahí está la consideración del art. 23 como de carácter Orgánico para evitar este sesgo al que es tradicionalmente tendente la Administración Educativa.

Por otra parte no es necesario para recabar y defender la interinstitucionalidad de la garantía social el recurrir a semejante argumento; porque legalmente es un programa estrictamente educativo. Quizás es más provechoso el encauzar tal defensa como necesaria integración de servicios y competencias dispersas respecto a los mismos jóvenes desfavorecidos, en programas integrales organizados desde el ámbito local. Ese será nuestro objetivo en el Capítulo Sexto.

3.2.3.2. El Diseño Curricular Base.

En Julio de 1993, el Departamento de Educación a través del Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado (IDC) presentó una *"Propuesta-Marco Curricular para los programas de garantía social"*.

En ella se afirma que su objetivo es servir de orientaciones para que los centros elaboren sus propios proyectos de intervención.

Lo primero a destacar es la centralidad que concede *"al proyecto socio-educativo como hecho motivador, como clima global de acogida de los jóvenes y las jóvenes en dificultad"*. Junto a esto se destacan las dimensiones remotivadoras que la iniciación profesional puede suscitar y se opta por defender proyectos integrados de aprendizaje centrados en la iniciación en un oficio. Y expresamente se señala:

"Se parte de un requisito básico de intervención en el ámbito de la educación social que señala que: toda intervención educativa que se efectúe cerca de un colectivo de jóvenes ha de centrarse en ellos, tener en cuenta su ambiente habitual y orientarse hacia unos objetivos, en un contexto determinado y a lo largo de unos tiempos limitados.

Del mismo modo se sustenta la propuesta en el principio de que la intervención es eficaz en la medida que responde a un proyecto de intervención socioeducativo preciso que define:

- *La experiencia educativa que se propone vivir a los jóvenes.*
- *Las razones que justifican esta experiencia.*
- *Las actitudes, valores, niveles de autonomía y habilidades o aprendizajes que se pretenden desarrollar.*

La intervención socioeducativa tiene un cuarto referente que se refiere al método empleado como pauta ordenadora de la acción como uno de los rasgos característicos de la intervención. Toda metodología ha de dar respuesta a algunas cuestiones esenciales: el enmarcamiento de los jóvenes en la vida del grupo y en la vida colectiva, el ámbito y la dinamización de las actividades, las formas de gestión y el marco de la vida cotidiana en el centro donde se trabajan los Programas de Garantía Social".

Al definir los programas de garantía social cae en el mismo error ya señalado, respecto a la circular, de no considerarlos estrictamente educativos.

Pero, creemos que es más significativo destacar los grandes aciertos que presenta en sus orientaciones generales:

a.- El considerar junto a las necesidades y dificultades que estos jóvenes presentan, sus posibilidades y dimensiones positivas:

- Interés por lo concreto y lo práctico.
- La acción de insertarse en el programa como síntoma de búsqueda y afán de superación.
- El interés por el trabajo.
- La solidaridad y capacidad de ayuda mutua.
- La capacidad de asumir responsabilidades.

b.- El señalar como elementos prioritarios de los programas de garantía social:

- Un proyecto socioeducativo explícito en cada centro.
- Situar al joven en el centro de la intervención educativa.
- Situar al joven en el grupo.
- El clima educativo del centro basado en las relaciones interpersonales, la participación, la cooperación, la implicación personal, grupal y colectiva.

- Las trayectorias personales o procesos personalizados.
- Las dimensiones educativas al servicio de la significatividad para el proceso real de cada joven.
- El equipo educativo como mediador del joven con su propio proceso.

c.- La insistencia en la atención a la diversidad a través de un currículo flexible y diferenciado, comprensivo e integrador, (...) Al mismo tiempo que abierto al entorno, flexible en la utilización de recursos, horarios, agrupamientos, (...)

d.- El situar la centralidad de los proyectos socioeducativos en el porqué del programa de garantía social. En responder a preguntas como estas:

- ¿Qué respuestas quiere darse a las necesidades de los jóvenes?.
- ¿Qué experiencias se propone vivir a los jóvenes?.
- ¿Qué actitudes y valores se proponen?.

Desde ellas, en concreto, pueden formularse proyectos socioeducativos de garantía social.

Tenemos también que destacar la importancia concedida como principios de intervención en los programas de garantía social a:

- El aprendizaje significativo, cooperativo y participativo.
- El aprendizaje globalizado e interdisciplinar.
- La orientación como clave de la garantía social.
- El desarrollo del autoconcepto y la autoestima desde un clima educativo e interpersonal adecuado.

Por todo ello consideramos una importante aportación la que realiza este documento para avanzar en la realización de programas de garantía social de calidad educativa y eficaces en el contexto social actual.

3.2.4. EL DOCUMENTO GENERAL DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL DEL MEC. OCTUBRE 1993.

Nos parece oportuno destacar este documento (MEC, 1993) por la amplitud que manifiesta en su primera parte: *"Los programas de garantía social en la LOGSE"*, aún cuando en la segunda parte se limite y remita a las posibilidades que ofrece la O.M. 1257/1993 de 12-1-93 ya referida y a la que regula la garantía formativa, O.M. 4560/1992 de 19-2-1992.

En un esfuerzo de síntesis resume las características fundamentales de la garantía social en nueve proposiciones:

- 1.- Son programas ubicados con toda claridad en el ámbito de responsabilidad del sistema educativo.
- 2.- Mantienen los objetivos de la enseñanza básica, en estrecha relación con la Enseñanza Secundaria Obligatoria aunque no como una variante de la misma
- 3.- Deben de poseer una componente de formación profesional específica a un nivel inicial (primer nivel).
- 4.- Deben tener una estructura y una regulación tal *"que sea posible, manteniéndose en ellos, conectar fácilmente con una situación de primer empleo a tiempo parcial, en contratos de aprendizaje, ..."*
- 5.- Deben estar abiertos a la participación de otras Administraciones e Instituciones públicas y privadas.
- 6.- Dado el momento (jóvenes 16-20) y la situación (desfavorecidos escolarmente) deben constituir una verdadera oportunidad para su futuro. *"Deben ser, pues, una oferta especial concebida con criterios de compensación, en la que no pueden escatimarse los esfuerzos necesarios"*.
- 7.- *"No es posible, si se quiere atender debidamente a los distintos jóvenes destinatarios, que los programas respondan a un modelo único y cerrado, sino que necesitan un marco general flexible, que permita modalidades distintas adaptadas a las diferentes características y expectativas de los distintos tipos de alumnos"*.
- 8.- Cada programa concreto debe incorporar un grado de flexibilidad interna, que permita que los alumnos puedan seguir un programa formativo

individualizado y adaptado a sus necesidades.

9.- Es necesario para que sea eficaz contar con una adecuada orientación profesional.

Nosotros suscribimos estas proposiciones, pero sin la ingenuidad de no manifestar que el sustrato del que parten peca de todos los males ya señalados en el Capítulo Segundo al analizar la psicologización de los problemas sociales, y que carece de un análisis global de los procesos de exclusión que llevan a los jóvenes a ser "*desfavorecidos*". Es por ello por lo que nosotros proponemos un modelo integral en el que intentamos ir más allá de la comprensión de la garantía social como garantía educativa-enseñanza, para ubicarla como garantía social integral, como derecho fundamental analizado en el Capítulo Cuarto. Esta integralidad nos lleva a una reubicación de las estas mismas proposiciones en un nuevo marco.

3.3. PLURALIDAD DE PROGRAMAS DE GARANTIA SOCIAL.

Si partimos de considerar que son programas de garantía social todos aquellos que realizan las instituciones públicas o privadas dirigidos a los jóvenes desfavorecidos (más de 16 años, sin cualificación escolar ni profesional, sin un primer empleo, ...); entonces la gama de modalidades de la garantía social es muy amplia.

Todas las modalidades tienen en común el que, por prescripción del artículo 23 de la Logse - que regula de forma orgánica un derecho constitucional, como es el derecho a la educación - son competencia principal de las Administraciones Educativas. Lo cual no es óbice para que, en la medida en que hacen relación a otros derechos, como son el derecho al trabajo, a la asistencia social, a la participación o a la salud, ... - todos ellos señalados en el último apartado del Capítulo Cuarto -, incluyen la participación y las competencias de otras Administraciones y entidades públicas y privadas.

A la hora de articular una clasificación podemos hacerla desde distintos criterios. El primero podría ser el indicado por la Administración de la que depende la gestión de los programas; entonces podríamos señalar:

- Programas de G. Social de las Administraciones Educativas:
 - Programa de Garantía Formativa del MEC.
 - Programas de Garantía Social en Centros de Enseñanza Secundaria, Adultos, ...
 - Programa de Iniciación Profesional del País Vasco.
- Programas de G. Social de las Administraciones de Trabajo:
 - Escuelas Taller y Casas de Oficios.
 - Cursos Ocupacionales de Extensión Agraria para jóvenes sin cualificación.
- Programas de G. Social del Ministerio de Defensa:
 - Garantía Social para jóvenes soldados sin cualificación en el Servicio Militar Obligatorio.
- Programas de G. Social del Ministerio de Justicia:
 - Garantía Social para jóvenes privados de libertad.
- Programas de G. Social del Ministerio de Asuntos Sociales:
 - Garantía Social para jóvenes de Minorías Etnicas, Inmigrantes, ...
 - Garantía Social para jóvenes chicas en dificultades, ...
 - Garantía Social para otros colectivos específicos, ...
- Programas de G. Social del Ministerio de Sanidad:
 - Garantía Social para jóvenes con trastornos psiquiátricos, toxicómanos, ...

También podríamos considerar dentro de cada una de estas posibilidades el organismo que lo gestiona o ejecuta:

- Un organismo central (Inem, Administración Central, ...).
- Un organismo relativamente autónomo (Centro educativo, Hospital, ...).
- Un organismo local (Diputaciones Provinciales, Mancomunidades de Ayuntamientos, Corporaciones Locales).
- Un organismo público autónomo creado al efecto (Fundación Pública, Consorcio, ...).
- Una Fundación o asociación privada.

Otra clasificación, no muy diferente por otra parte, nos resulta si partimos de algún elemento definitorio y parcial de las necesidades de los jóvenes en transición:

- Programa de G. Social para jóvenes parados.
- Programa de G. Social para jóvenes que fracasan en la ESO.
- Programa de G. Social para jóvenes delincuentes.
- Programa de G. Social para jóvenes toxicómanos.
- Programa de G. Social para jóvenes con trastornos psiquiátricos.
- Programa de G. Social para jóvenes disminuidos físicos y sensoriales.
- Programa de G. Social para jóvenes privados de libertad.
- Programa de G. Social para jóvenes de minorías étnicas.
- Programa de G. Social para jóvenes chicas.
- Programa de G. Social para jóvenes marginados de barrios especialmente deprimidos.
- Programa de G. Social para jóvenes soldados en el servicio militar obligatorio.
- ...

Es evidente, que dependiendo de que característica sea la definitoria, y de que Administración dependa el programa, el sesgo en el planteamiento y en la ejecución del mismo puede resultar "*normal*".

Una buena muestra de esta variedad de programas, de intervenciones y de dependencias administrativas pudo apreciarse en "*I Jornadas Estatales de Inserción Socio-Laboral de jóvenes*", realizadas en Liria (Valencia) en Septiembre de 1992.

Parece por otra parte claro, que todas estas modalidades tienen en común al menos dos elementos: educación (capacidades básicas) y trabajo (iniciación a un oficio).

Con un tercer elemento, sobreentendido en muchos casos, pero que tenemos que explicitar: la dimensión de participación social e integración activa en la comunidad.

A nuestro entender todas las posibilidades señaladas pueden ser aprovechables si están claros los objetivos fundamentales de la garantía social. Quizás, si obviamos situaciones atípicas que deberían tender a ser restringidas al máximo y que dependen de circunstancias prescriptivas (privados de libertad, Servicio Militar Obligatorio, Internamiento Psiquiátrico,

Rehabilitación de Toxicómanos en centro cerrado, ...) Y de algunas situaciones peculiares en las que pueda optarse por estrategias socio-educativas específicas (minorías étnicas, inmigrantes, chicas, ...); las distintas posibilidades de garantía social deberían venir definidas por el contexto en el que se ubica el programa:

- Centro Ordinario de Educación Secundaria.
- Centro de Educación de Adultos y desarrollo comunitario.
- Centros específicos de garantía social:
 - * Casas de oficios y Escuelas Taller.
 - * Otros centros.

Y en cada uno de ellos con la posibilidad de realizarse por la modalidad de "*a tiempo completo*" o "*a tiempo parcial*" (simultáneo con contratos de aprendizaje).

Lo que nosotros proponemos aquí como programas integrales de garantía social se sitúan dentro de los realizados en Centros Específicos, apartado de Otros Centros.

¿Por qué un programa integral de garantía social?.

Después de todo lo reflexionado y formulado hasta aquí, quizás esta pregunta resulte un poco ociosa; pero creemos importante hacer un breve resumen y justificación final que nos sitúe en la pertinencia de la propuesta que realizamos en el capítulo siguiente y último.

En primer lugar, como hemos podido apreciar en los capítulos Primero, Segundo y Tercero, la situación de los jóvenes desfavorecidos tiene una causalidad no reducible a sus incapacidades personales o sociales, sino a la forma social de organización de la sociedad en sus aspectos tecno-económicos, políticos y culturales.

En concreto, el sistema escolar burocratizado y clasista, el mundo del trabajo precarizado y en extinción, y el joven expropiado de su derecho (oportunidades), como persona y como ciudadano, a la responsabilidad y a la solidaridad en un proyecto de vida; conducen a la crisis de civilización a la que hemos aludido insistentemente.

La incapacidad de la democracia, formalizada e institucionalizada en un modelo estatista y burocrático, para resolver las agudas contradicciones

entre legitimación y acumulación, entre valores éticos y dualización social, y entre consumismo y desarrollo personal; empujan hacia la necesidad de plantearse alternativas.

Circunscritos a los jóvenes desfavorecidos a los que se les reconoce el derecho a programas de garantía social, se impone una alternativa que no sea un mero parcheo ineficaz del modelo social que se resquebraja; sino que, en la medida de lo posible, sirva para acompañar la transición de estos jóvenes en el contexto de una sociedad en cambio.

En esta dirección, las estrategias que mejores resultados están consiguiendo en el contexto Europeo son aquellas que integran servicios y competencias administrativas diversas en una unidad de acción o programa a escala local.

"Las políticas y las ideas suelen establecerse mejor a escala nacional e incluso internacional pero, cuando su éxito depende de mezclas de orientación, educación, formación profesional y experiencia laboral complejas y sofisticadas, sólo pueden aplicarse eficazmente como consecuencia de la planificación y la gestión a nivel local " (Cedefop, 1986, vii).

Al mismo tiempo, y junto a la dimensión local, es fundamental que los agentes socio-educativos posean una clara vocación para la acción, se impliquen personalmente y vivan con convencimiento los valores y en coherencia las actitudes que proponen.

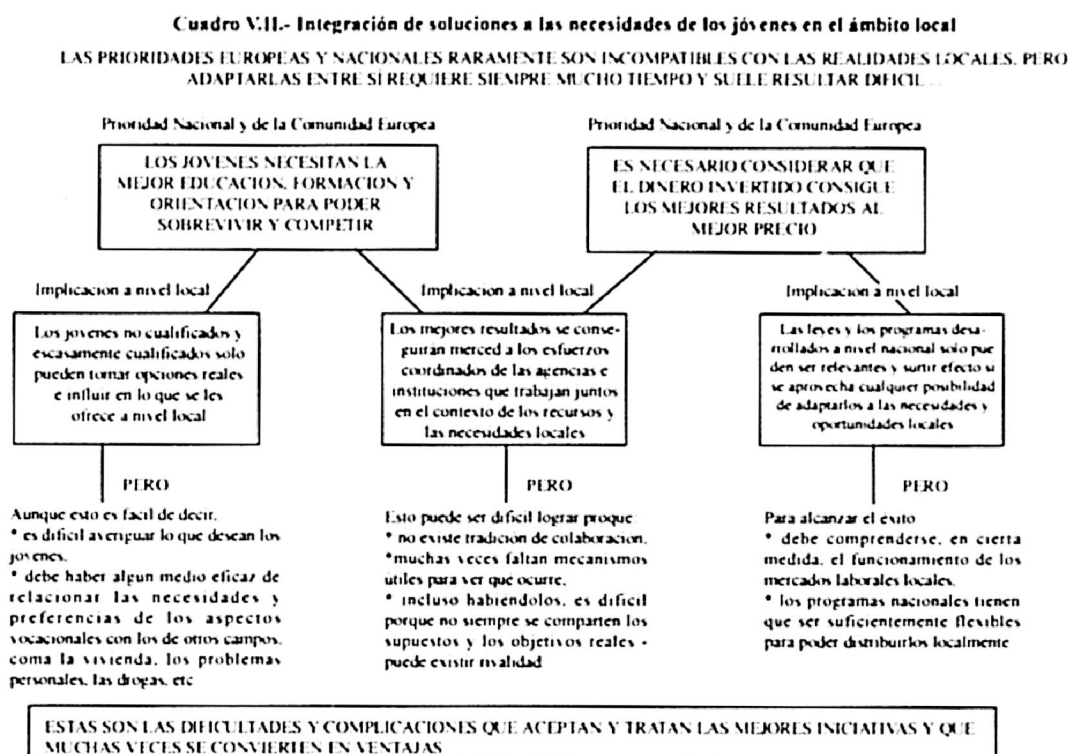
Por otra parte, una acción integral es consciente de la necesidad de conseguir una buena calidad con el más bajo coste.

"Los jóvenes sufren en grado desproporcionado las penurias resultantes del desempleo en masa; penurias que originan dificultades sociales y psicológicas además de problemas económicos y profesionales.

A escala internacional, nacional y local se vienen realizando considerables esfuerzos, casi siempre faltos de coordinación, por mejorar la gama de servicios de carácter educativo, formativo, asesor y social que se ofrecen a los jóvenes en el periodo de transición entre la escuela y la vida adulta y laboral. Por muy bien que se dirijan a las necesidades de los jóvenes en esos años, si este tipo de esfuerzos carecen de coordinación resultan menos eficientes y menos eficaces en términos de costes que si estuvieran claramente relacionados entre sí y basados al mismo tiempo en el conocimiento común de las necesidades y las oportunidades locales.

Siempre que se analizan a fondo las necesidades reales de los jóvenes se pone de manifiesto que guardan una compleja relación con los problemas de índole educativa, profesional, social y personal. No es siempre posible separar estas necesidades y es invariablemente mejor hacer el máximo por integrar soluciones para ellas. A menudo resulta imposible resolver eficazmente un problema sin prestar a la vez ayuda a otro" (Cedefop, 1986, 3-4).

Todos estos aspectos quedan muy bien reflejados en el siguiente cuadro (Cedefop, 1986, 10).



En este contexto, impartir hoy educación y formación para el futuro supone articular adecuadamente lo que está permitiendo (leyes), con lo que es posible (individualmente, culturalmente, económicamente).

"La creencia de que todo joven posee capacidades y puede adquirir cierta especialización es esencial.

Si un joven aparenta carecer de capacidades sobre las que basar la formación, ello se debe casi con toda certeza a que el profesor es incapaz de encontrarlas o a que los recursos disponibles para la formación son insuficientes o inadecuados.

Los buenos resultados académicos (o la falta de ellos) no denotan siempre la capacidad de conseguir una especialización en un entorno laboral adulto.

Existen numerosos ejemplos de profesores que demuestran satisfactoriamente a los jóvenes que las desventajas (e incluso las minusvalías) no afectan necesariamente a la capacidad de enseñar y trabajar. Hay también casos de profesores que demuestran a los jóvenes la forma de convertir las aparente desventajas en ventajas.

Los profesores que triunfan son aquellos capaces de trabajar con cada estudiante como persona: identificando capacidades, enseñando técnicas y encontrando un trabajo, ...

Los programas de formación que obtienen éxito son los concebidos para adaptar las nuevas ideas a los valores aceptados, la innovación a las ideas y métodos familiares; y todo ello dentro de los límites de lo que está permitido y lo que es posible.

Los programas de formación que obtienen éxito son aquellos que se centran más eficazmente en las necesidades a medio plazo.

Los programas locales que obtienen éxito se centran en las necesidades de formación y en las necesidades de índole social y personal. Los jóvenes sólo pueden aprender eficazmente si sus circunstancias personales y sociales les permite concentrarse de forma adecuada. (...)

Lo que es posible depende asimismo económicamente de las opiniones que adoptan personas, grupos o agencias responsables de los programas respecto a un amplio abanico de cuestiones que afectan a los jóvenes y a su lugar en la sociedad y, asimismo, dependen de una serie de principios referentes al tratamiento que deben recibir y a su participación a la hora de determinar su propio futuro.

(...) Deben tener oportunidades para co-determinar qué contienen esos programas y para autogestionar, en la medida de lo posible, su propia participación en ellos" (Cedefop, 1986, 23-29).

Es por todo ello por lo que creemos que sólo programas integrales de garantía social pueden ser eficaces y responder satisfactoriamente a las necesidades a medio plazo de los jóvenes desfavorecidos, a la eficacia de las inversiones en programas de transición, y a la decisión de caminar hacia una sociedad de personas más responsables y solidarias.

CAPITULO VI.

Programas Integrales de Garantía Social

En este último capítulo ofrecemos nuestra personal y humilde reflexión y propuesta para articular un programa integral de garantía social.

Partimos de situar la necesidad de programas integrales sobre la condición de desfavorecidos o excluidos que tienen estos jóvenes. Así, analizaremos los mecanismos de la exclusión y marginación social y la necesidad de abordarlos desde proyectos integrados e integrales de desarrollo comunitario.

Desde esta opción, presentamos nuestro programa integral de garantía social recorriendo los distintos aspectos relevantes: dimensiones socio-educativas, procesos, etapas, áreas, módulos, etc. Insistimos de forma especial en los principios socio-educativos más relevantes y apuntamos algunos criterios muy generales sobre la organización y la evaluación, dejando para otro lugar un desarrollo curricular más ampliado.

1. PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL EN PROYECTOS INTEGRADOS DE DESARROLLO SOCIAL COMUNITARIO.

1.1. El crecimiento de la pobreza y la exclusión social.

El Libro Verde sobre *"Política Social Europea: opciones para la Unión"*, reconoce explícitamente el aumento del número de personas afectadas por la exclusión social en el conjunto de la Unión Europea. Reconoce así mismo, como acción principal la actuación en la *"garantía"* de empleo, actividad o formación útil para los jóvenes sin cualificación (U.E., 1994, 4,13).

Renes (1993) ha hecho un exhaustivo análisis sobre el crecimiento de la pobreza y la exclusión social en el Estado Español situándolo en el contexto de la política social Europea. No se queda en un análisis superficial de hechos; sino que afronta las causas profundas de esta situación; llegando a la diáfana conclusión de que: *"La relación de pobreza y desigualdad, en cambio, subraya que la pobreza es un fenómeno social, enraizado en la estructura y en la dinámica social general"* (Renes, 1993, 25). De su estudio concluye que la pobreza es un fenómeno social, relativo al modelo de sociedad y que tiene un carácter relacional y multidimensional (Renes, 1993, 30-33).

Las variables que más influyen en la exclusión social y/o pobreza, según todos los datos, son los estudios y la ocupación. Y su ubicación numéricamente más significativa en los últimos años se sitúa en los barrios marginales de los grandes centros urbanos. Estas variables vienen generadas por los procesos sociales inherentes a la dinámica de la estructura social

actual, que hemos analizado en el Capítulo Primero y Segundo (escuela, empleo, juventud, ...).

Estos procesos sociales debemos calificarlos como *"procesos de empobrecimiento"*.

"Durante los recientes periodos de crisis se han adoptado una serie de medidas. Entre otras, y por lo que se refiere a nuestro tema, contención de los salarios y pensiones reales como mecanismos de recuperación del excedente empresarial y de control del déficit público y de la inflación, así como, el aumento de las situaciones de desempleo con una delicitaria protección de las mismas.

"Parece ser ampliamente compartida una conciencia de estos hechos que cabría resumir así:

1) La crisis económica generó desempleo.

2) La política de ajuste económico no lo conjuró.

3) La protección social se amplió en menor medida y con retraso respecto a la expansión del desempleo, y todo ello.

4) Ha dado lugar a una franja amplia de población activa con riesgo de pobreza (para sí y para los familiares dependientes) "(Casado, 1988, 20)" (Renes, 1993, 99).

Entender la pobreza es entender la sociedad; entender la sociedad es entender la pobreza. La actual crisis crea una ruptura con el proyecto de sociedad legitimada y pactada socioeconómicamente después de la II Guerra Mundial. Ya no podemos contentarnos con "ayudar" a los pobres para facilitarles *"la integración en los circuitos del intercambio y el consumo: (...) No se trata sólo de la posibilidad/imposibilidad de que todos puedan participar de los beneficios del crecimiento. (...) La salida de la crisis es la llegada a una nueva propuesta, a un nuevo proyecto social"* (Renes, 1993, 145-146).

Lo más grave que los procesos de exclusión social ponen en evidencia es:

"la incapacidad de la sociedad para dar respuestas "legitimables" a las demandas de inserción que ella misma genera; y para que sea posible el acceso "normalizado" a lo que la sociedad ofrece, y a lo que se tipifica como "útil", desde un status y unos roles "útiles", socialmente hablando. Y al cortarse los accesos "normalizados" se margina del "sentido de utilidad social", por lo que son el vehículo de incorporación a la sociedad del "mal-estar".

Esta crisis se traduce en crisis de valores sociales, porque la incapacidad de resolver esas demandas básicas es la muestra de la incapacidad estructural de solidaridad. Y, por ello se traduce en crisis de sentido, ..." (Renes, 1993, 155-156).

Entre los grupos específicos que configuran los excluidos sociales o "*nuevos pobres*", destaca el de los jóvenes sin cualificación profesional y sin ocupación.

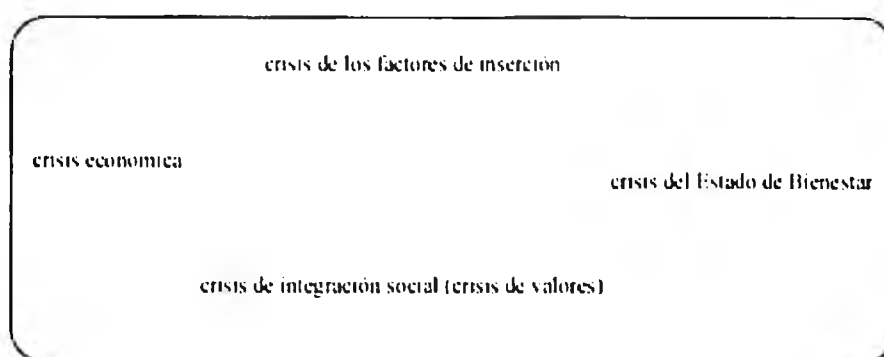
Todos los grupos de excluidos comparten unas características subjetivas más o menos comunes: aislamiento social, desarraigo y desintegración; fatalismo, desconfianza y falta de autoestima; pobreza y rechazo de la sociedad. Aspectos de los que ya nos hemos ocupado ampliamente en los Capítulos anteriores.

Quizás el elemento más relevante para situar adecuadamente la acción contra la pobreza y la exclusión social es captar lo que Renes (1993, 180 ss) denomina: "*un mundo sin sujeto*". Es decir, la percepción subjetiva de las personas sobre su situación; y que está caracterizada por:

- 1.- El sufrimiento antropológico; que viene a ser lo que Simone Weill calificaba como "*experiencia de la desdicha*" (1993, 75, ss).
- 2.- La no-pertenencia social.

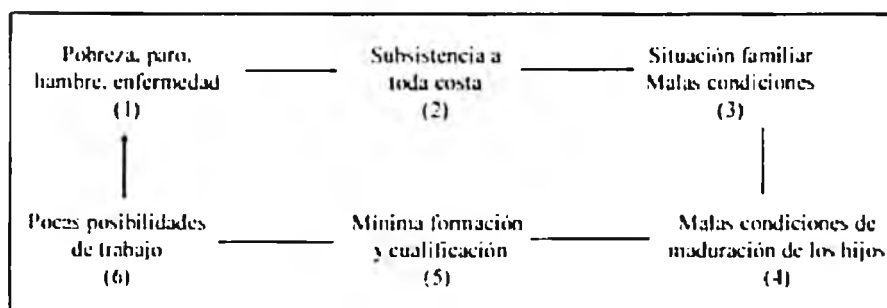
Ambos aspectos configuran una exclusión social que no se "*enfrenta*" al sistema, sino que lo consolida (Ortega, 1991). Se cierra el "*círculo vicioso de la pobreza*" (Carvajal, 1991), la reproducción de la pobreza (Gobierno Vasco, 1987) y que Renes (1993, 184) representa en el siguiente gráfico:

Cuadro VI.1.a.- Círculo de la crisis y la exclusion social



Para los pobres y excluidos las carencias socioeconómicas o culturales se incorporan a su "*ser persona y llega a ser una forma de vivir (estilo de vida)*". Se alimenta un círculo vicioso en el que:

Cuadro VI.I.b.- Círculo vicioso de la pobreza



Nuestro objetivo con los jóvenes no cualificados y desfavorecidos es evitar que su ubicación en el cinco y seis genere el círculo. Al mismo tiempo el evitar, desde la ruptura del círculo en el cinco y el seis, la reproducción del mismo para aquellos jóvenes que, por condiciones familiares, están ya en el mismo. Se trata de evitar la constitución y consolidación de lo que se ha venido en denominar un Cuarto Mundo en el corazón del Primer Mundo.

1.2. El desarrollo social comunitario.

1.2.1. LA GARANTÍA DE DERECHOS Y LAS ESTRATEGIAS DE ACCIÓN.

En el Capítulo Cuarto hemos analizado exhaustivamente el derecho a garantía social que los jóvenes desfavorecidos tienen y que el artículo 23 de la LOGSE otorga con carácter fundamental. Pero como ya señalábamos en el mismo Capítulo y posteriormente en el Quinto, no podemos contentarnos con el mero reconocimiento de los derechos, sino que debemos garantizar las oportunidades para que el derecho pueda ser real y efectivo:

"... las acciones frente a la pobreza tratan de construir las condiciones de ejercicio de los derechos fundamentales que potencien a los afectados por la pobreza como sujetos sociales; es decir, que potencien su plena integración social. O lo que es lo mismo su plena participación social. (...) La erradicación de la pobreza no será sólo ni principalmente trabajar por los pobres, sino propugnar y crear las condiciones que les haga posible salir del estado de pobreza y marginación de explotación y exclusión social; en definitiva, el ejercicio de sus derechos, de su autonomía, de su participación social.

La pobreza no expresa una crisis puramente económica, sino la dinámica excluyente del actual proceso social, con la aparición de "nuevas" presiones y manifestaciones de la exclusión social" (Renes, 1993, 204-205).

Garantizar los derechos es apostar por unas estrategias de acción que garanticen posibilidades y oportunidades reales a los jóvenes desfavorecidos, no meramente ofertar servicios sociales de mejor o peor calidad. Estas estrategias de acción social han venido siendo expuestas en distintos foros nacionales e internacionales y pueden encontrarse reflejadas en sus aspectos generales en el libro de Renes: *"La lucha contra la pobreza hoy"* (1993, 209 ss). Nosotros las concretaremos en nuestro programa operativo, y ya las hemos desarrollado de forma general en el Capítulo Quinto.

1.2.2. LA CREACIÓN DE SUJETOS SOCIALES.

La estrategia más importante, a nuestro entender, es la participación; ya que esta genera sujetos sociales desde el vínculo social (grupo) y la acción socializada.

Esta participación y generación de sujetos sociales exige romper con una acción social departamentalizada, *"profesionalizada-tecnificada"* y burocratizada; y recuperar la integralidad del *"vínculo social"* y la solidaridad; de forma que la acción social sea *"transformadora y participativa, integral e integrada con el resto de las acciones"* (Renes, 1993, 274) sociales realizadas en el entorno local.

Lo central es el cómo se realiza la acción, el proceso:

"Sin una dimensión participativa y motivadora para el protagonismo de los propios miembros de la comunidad, permanecemos en el enfrentamiento entre las tareas asistenciales y las de promoción y desarrollo social. (...)

Cuando la participación no es elemento básico en el proyecto global, cuando su logro no es el objetivo que orienta la planificación de los servicios y cuando la dinamización de las comunidades no es lo que inspira los programas a cuyo servicio se ponen las técnicas y los técnicos, algo importante falta. O, mejor dicho, lo importante no está, ..." (Renes, 1991).

"Esto hace que la "integración social" no pueda ser concebida como una simple "homogeneización", sino que hay que plantearse la diferencia - y el derecho a la diferencia - en una perspectiva de reciprocidad. Es decir, la "integración" es un movimiento dialéctico, donde los actores vuelven a ocupar un lugar en el concierto social para que sean lo que desean ser" (Renes, 1993, 227).

Esta acción exige un proceso propio de intervención socio-educativa que supone dos exigencias fundamentales:

1.- Debe ser una acción personalizada:

"Se trata, en ocasiones de devolver el sentido de la vida, de favorecer la reestructuración personal o de grupo, de acompañar en un crecimiento hacia la madurez. (...) ... Se concreta en objetivos operativos, muy ajustados al sujeto, que constituirán un proyecto de trabajo con él mismo. Hay que ir marcando etapas cortas, de dificultad progresiva, que no acumulen nuevos fracasos y frustraciones; cuya consecución sea un estímulo y un refuerzo positivo; que ayude a descubrir potencialidades y recursos, etc." (...).

Es una acción programada que exige:

- *Programas integrados, que traten de dar respuesta a todas y cada una de las necesidades.*
- *Programas que contemplen el seguimiento y la evaluación, en un proceso continuo de acción-reflexión-acción, en el que participen los beneficiarios, los profesionales y los voluntarios implicados en la acción" (Renes, 1993, 278-280).*

2.- Debe apoyarse en la participación:

"Participación progresiva, con responsabilidades adecuadas a la formación y al momento de cada cual, pero desde el primer momento, desde el diseño de lo que va a ser "su" proyecto de trabajo personalizado. (...) Y por ello es necesario un modelo de acción que sea capaz de asumir las exigencias de la participación como elemento "interno" a la propia acción" (Renes, 1993, 280-281).

Se trata de hacer desde el grupo, desde la comunidad local, lo cual genera una transformación del propio grupo y de la misma comunidad.

Esta acción tiene también unas características (Renes, 1993, 283-285).

- a) Es un proceso educativo y de socialización.
- b) Es un proceso dirigido a conseguir la autonomía.
- c) Es un proceso que se sitúa en un entorno concreto.
- d) Es un proceso que tiende a posibilitar la garantía de los derechos.

1.2.3. EL DESARROLLO SOCIAL COMUNITARIO.

Entre las características señaladas debemos destacar en primer lugar la importancia del entorno local concreto; ya que toda situación de exclusión ocurre en una red concreta de relaciones sociales. No es posible enfrentarnos

a un problema como el de los jóvenes desfavorecidos sin ubicarlo en el territorio concreto o *"lugar social que delimita las condiciones sociales de la actuación"* (Renes, 1993, 291).

Esta ubicación implica:

- a) Articular el aspecto económico y social; de forma que los jóvenes desfavorecidos experimenten su utilidad social y desde ella realicen sus obligaciones como ciudadanos.

"Aunque eso no nos puede hacer olvidar que modifica el concepto economicista de utilidad como rentabilidad; y que esto implica formas de acompañamiento social apropiadas, basadas en la revalorización de la persona y su identidad, el respeto de los ritmos y de las etapas necesarias para su recualificación" (Renes, 1993, 292).

- b) Promover el desarrollo social integrado *"comunitario"*. Es decir, asociar desarrollo social y solidaridad.
- c) Movilizar a todos los agentes sociales.
- d) Desarrollar planes globales de desarrollo social en los que ubicar los programas específicos, como es la garantía social para jóvenes desfavorecidos.

Pero además de que esté ubicado en un territorio concreto, el desarrollo social exige el centrarse en el *"desarrollo de las personas"*, es decir, en ser un *"desarrollo a escala humana"* (CEPAUR 1986; Renes 1993, 287).

Centrarse en el desarrollo de las personas supone asumir una antropología social centrada en una nueva teoría de las necesidades. Si es verdad, como ya señalábamos en el Capítulo Cuarto, que las necesidades humanas son universales e históricas, debemos distinguir claramente entre necesidad (universal) y satisfactor (histórico-cultural). Así lo hace la propuesta de CEPAUR (Renes, 1993, 299-300)¹.

Del mismo modo debemos distinguir entre necesidades, satisfactores y bienes. La necesidad es universal y permanente. El satisfactor es la forma de hacer presente la necesidad en lo histórico-cultural y es cambiante.

¹ "Grupo Chileno que junto a la Fundación Dag Hammarskjöld (Suecia) ha logrado sintetizar una propuesta completa que recoge la dimensión transformadora del desarrollo junto con la acción concreta de la acción social" (Renes, 1993, nota 1, pág 287).

"Bienes: Los elementos históricos concretos configuran al satisfactor en cada coyuntura histórica y pueden llevar al satisfactor mucho más allá del mismo satisfactor. Por tanto, los bienes económicos son objetos y artefactos que permiten afectar la eficiencia de un satisfactor, alterando así el umbral de actualidad de una necesidad, ya sea en sentido positivo o negativo" (Renes, 1993, 302).

Así, la complejidad, riqueza y virtualidad de las necesidades nos permite asumirlas *"como carencias y como potencialidades"*. Son límite y posibilidad, de forma que en ellas está *"el ejercicio más pleno de lo humano. Y pasamos de ser un ser inerte y pasivo, a un ser activo, que puede construir, pues puede surgir la actividad y la posibilidad. Y de ella podrá surgir el protagonismo, la participación"* (Renes, 1993, 302)².

Por ello nuestra acción debe dirigirse más a los satisfactores que a los bienes o a las necesidades; ya que estos constituyen el ámbito histórico-cultural-antropológico, y desde ahí se pueden afrontar tanto los bienes como las necesidades.

Por último, debemos elegir el tipo de satisfactores que *"sean sinérgicos, es decir, que la realización de las necesidades no sea la meta, sino el motor del desarrollo mismo. Y que, por ello, promueven el tránsito del sujeto al objeto, la participación y protagonismo; y el tránsito de lo puntual al proceso histórico y colectivo; y de lo individual, al grupo, a la comunidad, al territorio"* (Renes, 1993, 303).

En esta dirección CEPAUR considera así los objetivos básicos del Desarrollo a Escala Humana:

"Tal desarrollo se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado"

Necesidades humana, autodependencia y articulación orgánicas a Escala Humana. Pero para servir su propósito sustentado deben, a su vez, apoyarse sobre una base sólida. Esta base se construye sobre el protagonismo real de las personas, como consecuencia de privilegiar tanto la diversidad como la autonomía de espacios en el que el protagonismo sea realmente posible. Lograr la transformación de las personas-objeto en persona-sujeto del desarrollo es, entre otras cosas, un problema de escala:

² Una exposición sistemática de este aspecto puede encontrarse en Renes, 1991 "Trabajo Social, Animación socio-cultural y Participación ciudadana". I. Encuentro Internacional sobre Política Social, Gobierno Vasco, Departamento de Trabajo y Seguridad Social. (134, ss).

porque no hay protagonismo posible en sistemas gigantísticos organizados jerárquicamente desde arriba hacia abajo" (CEPAUR, 1986, 14; Renes, 1993, 304-305).

En sintonía con estas reflexiones, y desde la experiencia concreta de trabajo de distintas organizaciones no lucrativas, especialmente LAGUNKIDE-ADSIS (1992) presentamos el programa integral de garantía social que desarrollamos en el apartado siguiente.

2. PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL.

2.1. Lo que entendemos por programas integrales de garantía social.

Entendemos por programas integrales de garantía social, aquella acción socio-educativa realizada en el ámbito local y gestionada por entidades no lucrativas que intenta responder a la problemática global de la transición de los jóvenes desfavorecidos.

Las razones, de todo tipo, que fundamentan esta afirmación hemos venido realizándolas a lo largo de nuestra reflexión; y responden fundamentalmente a tres criterios:

- 1º.- Eficacia en la actuación, en base a los objetivos.
- 2º.- Eficiencia en la relación costes/resultados.
- 3º.- Apuesta por una nueva sociedad.

El programa integral de garantía social supone el acuerdo interinstitucional de las Administraciones Públicas de ámbito central y local, y la delegación de su gestión en entidades no lucrativas que actúan en el entorno local, mediante concierto, contrato, convenio o concesión administrativa.

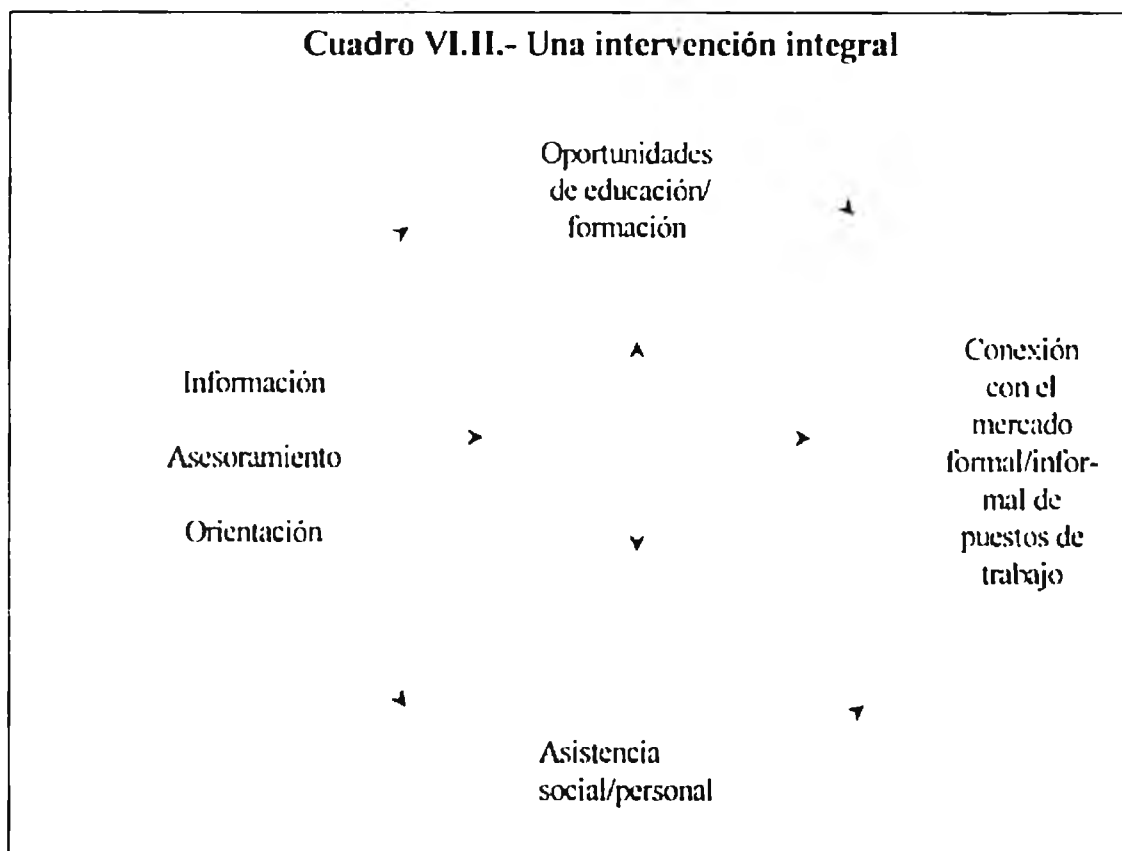
Las Administraciones Públicas necesariamente implicadas en este programa deben ser, a nivel central (del Estado o C. Autónoma según competencias): Educación, Trabajo, Asuntos Sociales y Juventud y, en alguna medida, Sanidad; y a nivel local el Municipio o la Mancomunidad de Municipios.

También es pertinente la participación de los entes locales provinciales o forales allí donde tienen competencias en estas áreas.

Se trata de crear en cada ámbito local un servicio integrado (o un programa que aglutine y se relacione con varios servicios) de atención a los jóvenes desfavorecidos en todas sus necesidades personales, sociales, formativas, laborales, etc. No tiene porqué ser un servicio que elimina todos los otros servicios para los jóvenes, sino que atiende específicamente a los jóvenes desfavorecidos para hacer efectiva la *"garantía social"*.

En unos casos la atención consistirá en información o en asesoramiento, en otros en actuaciones formativas o educativas; en otros en conexión con el mundo del empleo; en otros en asesoramiento personal y orientación hacia servicios especializados de asistencia social o a servicios educativos reglados, etc.

El siguiente diagrama puede expresar bien el marco básico de una intervención integral (Cedefop, 1986, 65).



En esta perspectiva, el programa integral de garantía social es un centro o servicio permanente que acoge a los jóvenes en cualquier circunstancia y les orienta hacia las diversas posibilidades que se les ofrecen. Pero no tiene porqué ser una oficina o centro "*pasivo*", a la espera de que acudan los jóvenes; sino que puede ser un centro "*activo*" que busca a los jóvenes a través de iniciativas plurales. Unas de tipo institucional, intentando detectar a los jóvenes que han abandonado los sistemas reglados y se encuentran sin "*garantía social*", ociosos y en riesgo de aislamiento social o marginación. Otras de tipo más informal, saliendo a las calles, a la búsqueda de grupos de jóvenes desorientados y necesitados de ámbitos de encuentro para restablecer sus vínculos sociales y descubrir su identidad.

Pero no se limita a ser un centro de orientación e información, sino que genera y ofrece recursos formativos y educativos específicos, adaptados a las necesidades, capacidades e intereses de los jóvenes desfavorecidos (iniciación profesional en un oficio, ...). Al mismo tiempo genera los vínculos sociales y dinamiza el asociacionismo de los jóvenes al ponerlos en relación con voluntarios (jóvenes) que comparten con ellos tiempo, colaboración, experiencias significativas; y juntos inician procesos de utilización alternativa del tiempo libre; de intercambio de competencias y ayuda mutua, experiencias de solidaridad social, etc.

Por último integra también la conexión con el trabajo, de forma que no se abandona al joven a su suerte después de participar por un tiempo determinado en los servicios de orientación o de formación del centro; sino que, en la llamada etapa de inserción, se generan iniciativas de trabajo, búsqueda de empleo, contratos de aprendizaje, y otras múltiples formas de insertarse progresivamente en la vida activa.

Desentrañar los procesos, las dimensiones, los objetivos y la organización de estos centros es la tarea que nos hemos propuesto.

2.2. Finalidades y Características de los programas Integrales de Garantía Social.

Las finalidades de estos programas pretenden responder a las necesidades de los jóvenes desfavorecidos en su transición a la vida activa, intentando garantizar su derecho a la educación, trabajo, participación, etc. ...

Para ello consideramos imprescindible articularlos de tal forma que puedan cubrirse los siguientes aspectos de la transición (Cedefop, 1986):

- 1.- **Autodesarrollo:** Se trata de estimular, animar y posibilitar a los jóvenes los recursos de relación interpersonal, materiales y de toda índole que les suscite el reconocimiento, la búsqueda y la realización de sus propias aspiraciones y capacidades. Una búsqueda y realización probada en la realidad de la educación, la formación profesional, los itinerarios de inserción socio-laboral, y en su vida social y personal.
- 2.- **Cambio:** Se trata de ofertar experiencias significativas que preparen al joven a saber sacar el mejor provecho a nivel personal y social de las situaciones de cambio que se suceden permanentemente en todos los aspectos de su vida personal, familiar, social y laboral.
- 3.- **Transición:** Se trata de asumir, en la ejecución práctica del proyecto, que el protagonista del proceso de transición es el joven. Tenemos que rechazar la idea de que somos los profesores, educadores, burócratas o asesores sociales los que le hacemos "*transitar*". O cada joven hace su proceso, o no hay tal proceso.
- 4.- **Elección:** El acento principal debe recaer en favorecer experiencias y procesos educativos donde la variedad de opciones haga a cada joven capaz de elegir y de configurar su propio itinerario.
- 5.- **Familia y amigos:** La participación en un programa integral de garantía social no es una exclusión del entorno, sino una inclusión de la familia, el grupo de amigos, los grupos y organizaciones sociales locales de todo tipo como recursos y como partícipes de la transición de cada joven.
- 6.- **Organización:** La mera suma de elementos no consigue resultados. Es la interrelación sistémica de los mismos la que es capaz de integrarlos en un proceso adecuado que garantice los objetivos.

Desde estos aspectos, los **objetivos generales** de un proyecto integral de garantía social pueden ser:

- 1.- Ser, de una forma significativa y eficaz, agente y cauce de cambio social al servicio de la comunidad, para modificar o eliminar aquellas realidades que impiden la transformación de la realidad social del entorno local y

que inciden de manera especial en el desarrollo de los jóvenes desfavorecidos de ese mismo entorno.

- 2.- Posibilitar la maduración global e integral del joven desfavorecido de una manera armónica, a fin de que pueda ser sujeto de su propia vida y experiencia; capacitándolo para una participación como ciudadano, adulta, crítica, responsable y solidaria con sus vecinos y su entorno.
- 3.- Promover desde la propia sociedad, los mecanismos y recursos necesarios para hacer efectiva la igualdad de oportunidades y resultados de los jóvenes desfavorecidos del entorno local, respecto al resto de jóvenes del mismo entorno, como derecho de garantía social que les asiste (Taleia, ADSIS, 1990).

Desde estos objetivos generales, las **características** más destacables de un proyecto integral de garantía social son:

- a) El ámbito de actuación del proyecto es un entorno local concreto.
- b) Su actuación se circunscribe, prioritariamente, a los jóvenes desfavorecidos (más de 16 años, sin cualificación escolar o profesional, sin trabajo-empleo).
- c) La actuación se inserta en una actuación de Desarrollo Global Comunitario en el entorno concreto y junto con todos los agentes sociales del mismo.
- d) Opta por intervenir de forma globalizada en todas las dimensiones de los jóvenes.
- e) Prioriza la intervención en el aspecto "*trabajo*" (orientación al; formación para; inserción en) como el aspecto o dimensión que mejor posibilita o impide la integración social de estos jóvenes; pero englobándola en una actuación socio-educativa integral.
- f) No es un servicio social o educativo, sin más; sino que se vincula directa y permanentemente a la calle, como el ámbito donde acontece la problemática de la transición de los jóvenes desfavorecidos.
- g) Es un proyecto profesionalizado en su diseño, planificación, gestión y realización; de forma que se garantiza la calidad, efectividad y permanencia del proyecto. Pero, al mismo tiempo, incluye la participación de diversos voluntarios del mismo entorno (jóvenes y

adultos) para potenciar las dimensiones de responsabilidad y solidaridad, más allá de lo "formalizado".

- h) Es un proyecto gestionado y realizado por una entidad no lucrativa que está inserta en el entorno local concreto.
- i) Es un proyecto planificado, financiado y evaluado por las Administraciones Públicas.
- j) Es un proyecto que se realiza mediante un programa socio-educativo que integra diversas dimensiones, procesos, fases y currículos; y que requiere diversos recursos (humanos, institucionales y materiales).
- k) Es un proyecto que se evalúa permanentemente, optando por la investigación-acción-participativa como mejor metodología para el desarrollo del mismo.

2.3. Dimensiones socio-educativas.

Los programas de garantía social integral deben necesariamente contemplar, dando la importancia precisa, las tres grandes dimensiones socio-educativas que los jóvenes desfavorecidos requieren desarrollar:

- La dimensión humana-personal.
- La dimensión socio-cultural.
- La dimensión trabajo-laboral.

La disección de la realidad única de cada joven en estas tres dimensiones, es más un procedimiento de método para explicitar intencionalidades socio-educativas que una opción por compartimentar la realidad integral de cada persona. La acción educativa requiere actuar siempre teniendo en cuenta la influencia de cada experiencia y reflexión en la totalidad de la vida de cada joven, en todas las dimensiones; es por ello que no pueden transformarse necesariamente en áreas de intervención sino de forma forzada.

2.3.1. DIMENSIÓN HUMANA-PERSONAL.

Esta dimensión se centra en posibilitar al joven, a cada uno, que pueda mejorar su madurez y equilibrio personal, mediante la atención adecuada a su desarrollo físico, emocional-afectivo, intelectual y de sus motivaciones vitales. Se trata de que el joven pueda adquirir un equilibrio afectivo y social basado en una imagen positiva y realista de sí mismo que le permita afrontar y resolver los problemas cotidianos que se relacionan con sus intereses, búsquedas, conflictos, etc. Este equilibrio requiere crecer en el uso de conocimientos, actitudes y procedimientos; que transformándose en hábitos, le permitan desenvolverse de forma competente y exitosa en la sociedad.

El objetivo de esta dimensión es por tanto, posibilitar la búsqueda y desarrollo de una identidad personal desde la que integrar y desarrollar el propio sentido de la vida.

Esta dimensión humana-personal debe estar presente en todos los aspectos, áreas y procesos del programa de garantía social; de forma que configure el aspecto expresivo y original de cada joven en cada actividad.

Es desde esta intención desde donde adquiere sentido y fundamento la opción por un seguimiento personalizado y por una educación atenta a las diferencias para que no se transformen en desigualdades.

Al prestar atención a esta dimensión personal proponemos que sea el joven el que asume con protagonismo y responsabilidad las decisiones continuas sobre sí mismo, su vida, compromisos, relaciones y opciones; fomentando la autonomía personal. El joven se autorrealiza, consciente y libremente, al asumir sus propios riesgos y retos; al ejercer la responsabilidad y personalizar el propio proceso.

El elemento central de esta dimensión personal-humana es lo que puede llamarse autoconcepto (autoestima, autoimagen, autoeficacia, ... identidad). Para los adolescentes llegar a conseguir un *"concepto de sí mismo más estable, más coherente y más afianzado, debido a su mayor personalización"* (Lécuyer, 1985, 127) es objetivo prioritario que requiere constantes reformulaciones en los distintos aspectos y niveles que lo configuran. Estas reformulaciones son posibles desde las experiencias de relación con los

compañeros y con los adultos; y en un proceso de actividad y confrontación con la realidad.

El grupo de iguales y la actividad constituyen los dos instrumentos centrales de todo proceso de crecimiento humano-personal para los jóvenes desfavorecidos. Pero ambos instrumentos al servicio de la persona concreta y de su proceso de autodescubrimiento y responsabilidad. (ADSIS Voluntarios, 1992)

2.3.2. DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL.

Esta dimensión pretende posibilitar al joven *"una mayor integración social mediante la participación en un grupo de iguales y la relación con modelos de comportamiento adulto, que le sirvan de referencia para su crecimiento"* (Gobierno Vasco, 1986, 71). Este proceso de integración social es posible cuando al joven se le permite realizar actividades de grupo que generan conocimientos, habilidades y actitudes que mejoran su competencia social, y le permiten hacer frente con éxito a los problemas cotidianos.

Desde el éxito reconocido y valorado por el grupo, el joven es capaz de abrirse a comprender los pensamientos, sentimientos e intenciones de otros, incluso cuando estos se expresan en códigos diferentes (Díaz-Aguado y Baraja, 1993, 53). Es también capaz, previamente, de interesarse por conocer y apreciar el patrimonio cultural, los valores sociales y sus instituciones, etc.

En este proceso de reconocimientos y valoraciones, el joven es capaz de tomar conciencia de su propia situación y del contexto social, de una forma suficientemente crítica como para tener capacidad de elegir y decidir estrategias de actuación.

Si la forma de desarrollar la dimensión social y cultural es la participación, entonces en esta dimensión adquiere una gran centralidad el desarrollo de las capacidades y habilidades para la cooperación (Baraja, 1993, 95-104). Del mismo modo, si la relación con los adultos significativos en este programa se desenvuelve en el marco de una apuesta solidaria e implicativa, también la solidaridad, como valor y actitud, formará parte de las adquisiciones experienciales de estos jóvenes.

Es en esta perspectiva cooperativa y solidaria donde debemos integrar valores como la igualdad entre los sexos, las razas y las culturas. Ya que sólo en la medida en que los jóvenes realizan experiencias concretas de cooperación y solidaridad adquieren y manifiestan actitudes, valores y comportamientos consecuentes con la participación social, la solidaridad, la justicia, la tolerancia, ..., la ecología y el pacifismo.

Junto a esta opción por la participación, la dimensión socio-cultural nos remite a desarrollar una acción socio-educativa que se relacione con la vida cotidiana; con los contenidos, habilidades y actitudes que aparecen cada día en la relación familiar, del grupo de amigos, en la calle. Por ello, las actividades participativas deben tener su punto de mira en aquellos contenidos culturales y sociales básicos que surgen de las propias inquietudes, necesidades y motivaciones de los jóvenes, mediante una metodología inductiva y experiencial.

No es posible llegar a lo abstracto sin pasar por lo concreto. Como ya señalamos al analizar la psicosociología, estos jóvenes no tienen una gran habilidad de pensamiento formal, y requieren partir permanentemente del pensamiento concreto con metas pequeñas y progresivas. Además, en todo lo referente a los valores y actitudes, muchas veces el pensamiento formal puede ocultar más que desvelar los verdaderos valores y actitudes.

2.3.3. DIMENSIÓN TRABAJO-LABORAL.

Esta dimensión pretende posibilitar a cada joven la experiencia profunda de sentirse "*útil*", para ello intentamos el desarrollo de todas aquellas habilidades y hábitos, junto con los conocimientos y actitudes precisas para poder insertarse en el mundo del trabajo. Evidentemente ponemos el acento en el sentimiento y la posibilidad de "*ser útil*", no en el objetivo de conseguir un empleo; porque somos conscientes de las pocas posibilidades de esto último. Pero no podemos hacer depender la experiencia de "*sentirse útil por el trabajo*" de las posibilidades que ofrece el mercado laboral. Por ello proponemos que los programas de garantía social integral centren esta dimensión en esta experiencia central de la persona humana, y no en el objetivo futuro de inserción en un empleo; aún cuando ambas pretensiones no las planteamos de forma dicotómica sino progresiva. Son una misma

dimensión que se inicia en la experiencia de utilidad en el trabajo y que progresa, a lo largo de un itinerario personal contextualizado, hacia la inserción laboral.

En esta dimensión del trabajo-empleo pretendemos desarrollar aquellas habilidades, destrezas y hábitos que; junto a conocimientos tecnológicos concretos y a actitudes generales, hacen posible que un joven pueda desarrollar, con autonomía suficiente y responsabilidad, un oficio o profesión en la categoría de aprendiz.

No se trata de sustituir a la formación profesional específica; sino de utilizar la formación profesional, la educación y el trabajo como elementos dinamizadores de las capacidades y posibilidades que cada joven tiene para ser útil a la sociedad, relacionarse con sus compañeros y descubrirse a sí mismo.

La iniciación en una profesión es un valor en sí mismo, pero en un programa integral de garantía social, sin perder ese valor, adquiere un valor añadido al estar en función y ser elemento dinamizador de un valor más importante y central para los jóvenes desfavorecidos: *"ser alguien útil para la sociedad y ser valorado como tal"*. Con esto no queremos eliminar la centralidad de esta dimensión de trabajo-empleo en los programas de garantía social, sino dársela de forma adecuada. Es un grave error el medir la eficacia de la garantía social por el número de empleos en los que se inserta a los jóvenes que participan en ella. Eso es desconocer el contexto socio-productivo que ya hemos analizado ampliamente. La eficacia de la garantía social sólo puede medirse de forma cualitativa, en la medida en que es posible medir el crecimiento del sentimiento de utilidad en cada joven, el aprendizaje de la cooperación y la práctica de la solidaridad.

Por otra parte, es cierto que los jóvenes que acceden a la garantía social quieren un oficio que les posibilite un empleo cuanto antes. Ya que también los jóvenes tienen distorsionada, por influjo de la cultura dominante, su propia percepción de sus necesidades; y confunden ese necesario reconocimiento de sí mismos como *"valiosos"*, con conseguir dinero para poder consumir más y así ser más. Por otra parte, viven carencias materiales que justifican la urgente necesidad de un salario social.

No podemos ser ingenuos, estos jóvenes no van a asumir fácilmente esta perspectiva porque como todos podemos comprobar asumen más fácilmente *"el bacalao, las drogas o el vagabundeo"*. Pero también es cierto que, ¿Qué otro proyecto podemos ofrecerles con coherencia y a medio plazo?. Por otra parte las experiencias que se están realizando en esta perspectiva arrojan resultados sorprendentemente positivos en opinión de los propios jóvenes, de sus padres, de los educadores, y de los mismos agentes locales de las instituciones públicas (Cfr. Capítulo III.4.).

Nos reiteramos también en esta dimensión en que, el objetivo central es posibilitar ámbitos y experiencias en los que los jóvenes desfavorecidos puedan experimentarse útiles y valiosos desde su *"capacidad de hacer"*, desde su propio trabajo.

Si tuviéramos que resumir de alguna forma las dimensiones socio-educativas, las resumiríamos en:

- *"Experiencias de ser"*: dimensión humano-personal.
- *"Experiencias de amar"*: dimensión socio-cultural.
- *"Experiencias de hacer"*: dimensión trabajo-laboral.

Pero con la claridad de que no son dimensiones o experiencias autónomas, sino que crecen en un proceso circular ascendente (o descendente). La experiencia del joven es: *"Lo que hago y como lo hago intenta expresar mi valer y mi amar; si son aceptados por los otros significativos para mí; entonces se refuerza mi amar y mi ser, al ser amado, aceptado y valorado en mi hacer. Si por el contrario mi hacer y mi amar no son aceptados; entonces se debilita mi ser y mi amar, se genera desorientación interior y mi hacer pierde "sentido" (dirección y significado)"*.

Un programa integral de garantía social parte del *"hacer"* (acción-trabajo) para experimentar el *"amar"* (participación, cooperación y solidaridad) y potenciar el *"ser"* (autoconcepto, identidad personal, proyecto de vida, responsabilidad).

3. PROCESOS SOCIO-EDUCATIVOS.

Definimos los programas integrales de garantía social como una pluralidad de procesos que van configurando un itinerario personal; que partiendo de la situación diferencial en que se encuentra cada joven, le orienta y apoya en su proceso de transición como joven, ciudadano y trabajador.

Por ello estructuramos todo el programa en fases y áreas que a su vez se subdividen en módulos; de forma que cada joven recorre aquellas fases, áreas y módulos que él decide y en función de un progresivo proyecto personal. Esta opción requiere situar como principal proceso la información, orientación y asesoramiento; como metodología prioritaria el seguimiento personalizado; y como área primera de la garantía social integral, la tutoría.

3.1. Procesos socio-educativos.

Como ya señalábamos en el apartado 2.1., los procesos básicos son:

- 1.- La información, orientación y asesoramiento.
- 2.- La formación básica y profesional.
- 3.- El apoyo y ayuda personal y social.
- 4.- La inserción socio-laboral.

3.1.1. LA INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO.

En un programa de garantía social integral este proceso es el que da coherencia a la totalidad de las medidas u oportunidades que se ofrecen a estos jóvenes.

El joven podrá participar, colaborar y responsabilizarse de su propio proceso si dispone de información suficiente sobre las posibilidades que se le ofrecen, encuentra apoyo en los iguales, y orientación y asesoramiento personal en adultos de confianza.

Este proceso no puede consistir en medidas específicas, muy técnicamente elaboradas en momentos concretos del proceso; sino que debe estar presente en la totalidad del programa de garantía social, en todas sus fases, áreas y módulos. De forma que el joven pueda en todo momento contar con la información, la orientación y el asesoramiento que precise.

Evidentemente esto no elimina, en momentos específicos del proceso, en áreas concretas o especialmente en algunos módulos, la necesidad de centrarlos específicamente en estas medidas.

Por otra parte todas las áreas y módulos deben tener incorporados en su dinamismo interno este proceso.

3.1.2. LA FORMACIÓN BÁSICA Y PROFESIONAL.

Este proceso es el que define el objeto de la garantía social desde el artículo 23 de la LOGSE; ya que consiste en ofrecer a los jóvenes desfavorecidos las oportunidades formativas y de educación para conseguir los objetivos y capacidades de la educación básica y la formación profesional específica para incorporarse al trabajo.

No vamos a reiterar que dichos objetivos no son alcanzables más que en el marco de una actuación integral. Pero si señalar que estas oportunidades de formación y de educación deben estar inscritas, como proceso, en el marco de un proyecto personal que las de sentido para cada joven. De lo contrario no estaríamos sino ofreciendo una formación o una educación de bajo nivel, y en muchos casos de baja calidad, que volvería a generar rechazo y fracaso en los mismos jóvenes.

Por otra parte sólo formación profesional ocupacional y recuperación de la educación básica en sus contenidos académicos, puede constituir una trampa para estos jóvenes; ya que les aboca a ser mera mano de obra barata y explotada de "usar y tirar". Es preciso que estas oportunidades de formación

generen procesos personalizados de responsabilidad y solidaridad, de forma que su inserción socio-laboral contenga suficientes elementos críticos como para poder generar un proyecto personal en medio de las dificultades objetivas del mercado de trabajo y de la sociedad en crisis en que nos encontramos.

Si lo único que les ofrecemos es una formación por un periodo corto de tiempo, y después al paro. Quizás la frustración y el rechazo social aumenten y sea más difícil volver a intentar un proceso de inserción social.

3.1.3. EL APOYO Y LA AYUDA PERSONAL Y SOCIAL.

Este proceso es de una importancia extraordinaria. Es imposible intentar con estos jóvenes desfavorecidos canalizar su interés y motivación por el aprendizaje de un oficio, para la consecución de unas capacidades básicas y para la configuración de un proyecto e itinerario personalizado; si obviamos (por carecer de "*competencia*" administrativa, técnica, de tiempo o ...) el abordar, apoyar y ayudar personalmente a cada joven en las dificultades y problemas de todo índole que le condicionan.

Un programa de garantía social es integral si incluye como parte importante y como proceso el intervenir sobre la globalidad del joven. En algunos casos se requerirá intervenir mediante la derivación a los servicios específicos, en otros generando recursos comunitarios de apoyo y ayuda, en otros mediante la intervención con la familia, el grupo de amigos, etc.

Al mismo tiempo tenemos que destacar, que uno de los mejores modos de intervenir con apoyo y ayuda a estos jóvenes es hacer sus problemas y situaciones objeto del currículo de formación. Así sus problemas de salud, de vivienda, de ocio, de amistad, de relaciones familiares; o sus necesidades de desarrollar habilidades sociales, de resolución de conflictos, de comunicación; pueden y deben constituir el contenido de la formación y educación que se les oferte.

3.1.4. LA INSERCIÓN SOCIO-LABORAL.

Un programa de garantía social es integral sí, además de ofrecer oportunidades de formación a los jóvenes, ofrece oportunidades de inserción.

La inserción socio-laboral en la coyuntura actual es realmente difícil, como ya hemos analizado; pero es posible generar oportunidades nuevas y aprovechar mejor las que existen.

Así, el programa integral de Garantía Social debe ofertar oportunidades de experiencia de trabajo socialmente útil para la comunidad local, experiencia de trabajo en empresas (prácticas en empresa), búsqueda y apoyo para conseguir contratos de aprendizaje (apoyando la formación desde el centro de garantía social), creación de experiencias nuevas de trabajo para la comunidad local, etc.

Es en este proceso donde más importante es la apuesta y la creatividad de las entidades que gestionan los programas de garantía social. Es preciso apostar por generar ámbitos donde los jóvenes desfavorecidos realicen de forma positiva su transición, sin dejar al mercado su regulación absoluta; ya que de lo contrario el mercado procederá (como ya lo hace) a la explotación, la degradación y la exclusión social permanente de estos jóvenes.

Los programas de Garantía Social deben experimentar fórmulas nuevas de trabajo en relación a los ámbitos locales, comprometiendo a las instituciones públicas y privadas, y generando una nueva cultura de la responsabilidad y la solidaridad desde, para y con los jóvenes desfavorecidos.

3.2. La propuesta de articulación de los procesos: las etapas y las fases.

Un proyecto integral de Garantía Social se articula en fases. Estas fases son sucesivas, aún cuando no todos los jóvenes necesiten realizar todas y cada una de ellas. Cada joven se incorpora en aquella que mejor responde a su situación, sus necesidades, sus decisiones y apuestas, su compromiso, etc.

Las fases son:

Cuadro VI.III.- Etapas y fases del Programa de Garantía Social Integral

etapas	fases
A. ORIENTACION	1.- Convocatoria 2.- Acogida
B. INTEGRACION	3.- Descubrimiento 4.- Asimilación 5.- Contraste
C. INSERCIÓN	6.- Consolidación 7.- Itinerarios personalizados de inserción

La etapa de Orientación se configura especialmente con procesos de información, orientación y asesoramiento; y con procesos de ayuda y apoyo personal y social.

La etapa de Integración se configura especialmente con procesos de formación básica y profesional, y con procesos de ayuda y apoyo personal y social.

La etapa de Inserción se configura especialmente con procesos de formación profesional y básica, y con procesos de inserción.

3.2.1. LA ETAPA DE ORIENTACIÓN.

1.- Convocatoria.

a) **Objetivo general:** Posibilitar medidas de acercamiento, búsqueda y relación con los jóvenes desfavorecidos en sus ámbitos de vida.

b) **Acciones específicas:**

- Generar información y actividades para que ésta llegue a los jóvenes desfavorecidos.
- Realizar actividades de relación social para estos jóvenes.
- Coordinación con los servicios sociales, agentes socio-educativos de calle, etc., del entorno local.

- Confeccionar una lista, actualizada permanentemente, de los jóvenes locales que están en la situación de desfavorecidos.
- Realizar cursos cortos específicos pre-formativos sobre aspectos concretos referidos a las necesidades e intereses de estos jóvenes (paro, habilidades sociales para la búsqueda de empleo, drogas, sexualidad, ...).
- Dinamizar grupos de jóvenes voluntarios como agentes socio-educativos para la búsqueda y relación social en los propios ambientes de los jóvenes (calle, bar, ...).
- Iniciar acciones de orientación personalizada desde los agentes socio-educativos voluntarios.
- Ofrecer información, orientación y asesoramiento sobre aspectos concretos a los jóvenes que lo demanden: (Jurídico-laboral, tiempo libre, estudios y formación, asociacionismo, ...).
- Apoyar iniciativas que generen los jóvenes y ser cauce para que puedan ser apoyadas por instituciones públicas o privadas.
- Desarrollar un proceso de acogida y orientación a los monitores que inician su proceso como educadores en el programa de garantía social.

2.- Acogida.

a) Objetivo general: Ofertar un proceso de integración personal y social de forma personalizada y en grupo.

b) Acciones específicas:

- Ofertar la información sobre las posibilidades que ofrece el programa de Garantía Social en todos sus aspectos.
- Acogida personalizada de cada joven en el programa.
- Realizar un proceso orientador para llegar a un diagnóstico personalizado y participativo que genere un proyecto-contrato de itinerario formativo inicial.
- Acogida de cada persona en el grupo-tutoría y en el grupo-taller.
- Actividades para la realización del proyecto de grupo-tutoría y del contrato de taller-formativo.

3.2.2. LA ETAPA DE INTEGRACIÓN.

1.- Descubrimiento.

a) **Objetivo general:** Ofrecer una iniciación profesional en un oficio concreto, de forma que se logre un descubrimiento personal del mismo y una actitud positiva hacia su aprendizaje.

b) **Acciones específicas:**

- Realizar actividades formativas en el oficio, con una metodología que fomente el interés hacia el aprendizaje.
- Suscitar experiencias de conocimiento (personal y grupal) y de adaptación e integración en el grupo.
- Desbloquear el rechazo hacia la utilización y desarrollo de capacidades instrumentales básicas (lectura, escritura, cálculo, diálogo, ...).
- Desarrollar capacidades y hábitos que favorezcan la participación y la cooperación en el taller y en el grupo.

2.- Asimilación.

a) **Objetivo General:** Ofrecer un proceso de asimilación del oficio potenciando sobre todo las capacidades y posibilidades de cada persona.

b) **Acciones específicas:**

- Realización de proyectos integrados de aprendizaje individualizados y en pequeños grupos.
- Ofrecer medidas de apoyo y ayuda para el desarrollo de las capacidades instrumentales básicas.
- Introducción de elementos de formación tecnológica sobre el oficio.
- Introducción de formación socio-laboral para preparar la incorporación a la etapa de contraste.
- Desarrollar iniciativas y actividades para el conocimiento y relación con el entorno social y cultural.

3.- Contraste.

a) **Objetivo general:** Realizar una experiencia de confrontación de lo aprendido con una realidad laboral concreta.

b) **Actividades específicas:**

- Prácticas en empresas.
- Visitas del educador a la empresa.
- Encuentros para el análisis de la experiencia en grupo-tutoría.
- Encuentros para resolver aspectos y dificultades en el oficio en grupo-taller.
- Seguimiento mediante un cuaderno de prácticas (diario).
- Seguimiento personalizado.
- Primeros pasos para configurar un itinerario personal de inserción.

3.2.3. LA ETAPA DE INSERCIÓN.

1.- Consolidación.

a) **Objetivo general:** Ofrecer un proceso de consolidación del aprendizaje en el oficio, potenciando aquellos aspectos más relacionados con las posibilidades de trabajo y empleo.

b) **Acciones específicas:**

- Partir de las experiencias y descubrimientos de la fase de contraste para seleccionar las capacidades, habilidades, actitudes y conocimientos que los jóvenes desean aprender: (en el oficio, en habilidades sociales, en formación socio-laboral, en capacidades básicas, ...).
- Realización de aprendizaje en el oficio mediante la ejecución de trabajos que tengan una utilidad social inmediata en el entorno local, que puedan reportar un "valor", incluso monetario.
- Articular una reflexión más sistemática alrededor de los contenidos del área socio-laboral.

2.- Itinerarios personales de inserción.

a) Objetivo general: Ayudar a realizar a cada joven un itinerario personal de inserción social y laboral.

b) Actividades específicas:

- Poner en contacto con todos los recursos disponibles en el entorno local.
- Ayudar y apoyar el proceso de maduración y autonomía personal.
- Mantener la vinculación con el grupo-tutoría como referencia de ayuda y apoyo.
- Propiciar la creación de nuevas posibilidades de trabajo en el ámbito local (agencia de colocación, bolsa de trabajo, empresas de trabajo temporal, autoempleo, ...).
- Realizar o canalizar la formación específica requerida por los contratos de aprendizaje.

4. LAS AREAS DE INTERVENCION.

Las tres áreas que proponemos para organizar la intervención socio-educativa pretende equilibrar adecuadamente los objetivos diversos a los que hemos venido haciendo referencia.

Como corresponde a un programa de garantía social, el área central es la formación profesional que se orienta principalmente hacia la dimensión de trabajo-empleo.

Alrededor de ella se sitúan las otras dos áreas: la tutoría, que prioritariamente asume la dimensión humana-personal; y el área de formación socio-cultural que se orienta más hacia la dimensión de su mismo nombre. Si bien es verdad que todas la áreas asumen las tres dimensiones, como ya indicamos.

4.1. Area de formación profesional.

Este área es el núcleo central del programa por contener el elemento motivador más importante para el joven: el trabajo.

Aprender manipulando, haciendo algo útil, que pueda verse, tocarse, sentirse, es, para los jóvenes desfavorecidos, una fuente segura de motivación. Pero si no se tienen en cuenta otros elementos puede ser una gran fuente de frustración, quizás definitiva.

La formación profesional específica en el marco de la garantía social, debemos entenderla como una formación básica, aunque a través de un oficio determinado y concreto. Es decir, pretendemos desarrollar de forma lo más amplia posible para cada joven los requerimientos de la tecnología básica

necesarios para cualquier profesión; pero realizándolos desde y para un oficio concreto.

Al mismo tiempo esta formación debemos realizarla de tal forma y con tal metodología, que necesariamente exija una educación interdisciplinar; requiriendo la utilización del lenguaje escrito y oral, de las matemáticas, de procedimientos científico-tecnológicos, de contenidos conceptuales socio-laborales, etc.

Pero sobre todo debemos priorizar la adquisición de hábitos y actitudes imprescindibles para la madurez personal y social; tales como limpieza, puntualidad, orden, planificación, cooperación, escucha, diálogo, ...

4.2. Area socio-cultural.

Desde este área tratamos de responder principalmente a las necesidades que surgen desde el proceso de aprendizaje del área de formación profesional. Sólo progresivamente puede adquirir una diferenciación y autonomía que resulte significativa y asumida por el propio joven. Debemos tener en cuenta para situarnos adecuadamente en esta opción metodológica, el rechazo a todo lo académico-escolar por parte de la mayoría de estos jóvenes desfavorecidos. No podemos repetir la situación escolar. Debemos partir de un proyecto-meta que en su ejecución vaya requiriendo como instrumentos los contenidos culturales, sociales, etc. En la fase de acogida es incluso necesario prescindir de ellos de forma explícita. Posteriormente deben integrarse como un todo indiferenciado en el área de formación profesional, pero haciéndolos presentes y necesarios. Al final, después de la fase de Contraste, es posible introducir, de forma explícita, algún módulo de formación socio-laboral.

Esta estrategia metodológica no elimina la importancia del área, sino que le da su pleno sentido pero situándola de forma que sea significativa para estos jóvenes. Además, tanto en las actividades complementarias (deporte, excursiones, acampadas, ...), como en el área de tutoría es imprescindible el introducir la adquisición de actitudes y procedimientos, así como el aprendizaje de conceptos relevante, propios del área socio-cultural. Esta adquisición será experiencial prioritariamente, pero en la medida en que,

desde el grupo de tutoría, cada joven y cada grupo desarrolla una reflexión sobre la acción que globalmente se realiza en el programa, es posible transformar su "*aprehender*" en aprendizaje.

Es muy importante el vincular este área con la intervención de otros agentes de la comunidad local. Así, los jóvenes voluntarios pueden intervenir específicamente en este área y darle a todo el área socio-cultural un contenido de práctica solidaria y experiencia de solidaridad. Del mismo modo, este área se presta especialmente a ser un área que debe ir creándose desde la propia participación de los jóvenes, con sus iniciativas, sus decisiones y su creatividad.

4.3. El área de tutoría.

Sí en las dos áreas anteriores el elemento o eje alrededor del que se planifica es el trabajo o el oficio; este área de tutoría se planifica alrededor del proceso personal de cada joven y del proceso grupal del grupo-tutoría.

Desde el área Tutoría tratamos de que cada joven crezca en equilibrio y madurez personal, interpersonal y social. Para que este crecimiento sea posible es indispensable que cada joven se integre en un grupo "*base*" (Gobierno Vasco, 1993, 43) o grupo de tutoría en el que se experimente a sí mismo en la relación con los otros, en un proceso grupal.

Este grupo cumplirá las funciones del ámbito de referencia, de crecimiento personal y de relaciones. En él, cada joven, podrá reconocerse en sus posibilidades y limitaciones; aprender de los otros; apoyar y recibir ayuda; colaborar; etc. Pero, fundamentalmente desde lo que cada uno "*es*", más allá de la tarea o el aprendizaje.

En el área de tutoría integramos además toda la tarea de seguimiento personalizado de cada joven en su proceso. Tanto la tarea del educador como la del propio joven por hacerse protagonista de su propio proceso. Este seguimiento personal incluye como tareas centrales: la orientación; el apoyo y ayuda desde la relación educativa; y el proceso de inserción socio-laboral. Y tiene como momentos intensivos la fase de acogida y la fase de itinerarios personales de inserción.

5. CURRÍCULO SOCIO-EDUCATIVO.

5.1. Opciones prioritarias.

Entendemos por opciones prioritarias aquellos principios psico-pedagógicos y sociales que deben sustentar la intervención socio-educativa en los programas integrales de garantía social.

Estos principios son:

- 1.- El desarrollo de la persona: autoconcepto, identidad y proyecto vital.
- 2.- Facilitar el desarrollo: el clima educativo.
- 3.- Promover la vinculación social: la socialización.
- 4.- Posibilitar el aprendizaje personalizado: significativo, globalizado y activo.

5.1.1. EL DESARROLLO DE LA PERSONA.

El joven está viviendo una etapa de su vida caracterizada por la urgencia de descubrir y definir su identidad. Para definir la identidad intervienen tres elementos sustanciales: uno viene del pasado: ¿quién soy yo?; otro del futuro: ¿quién quiero/puedo/temo ser?; pero es el tercer elemento el que determina sustancialmente tanto la respuesta a la primera como a la segunda pregunta: ¿cómo soy (me siento, me pienso, me acepto, me valoro, ...) hoy?.

"La realidad humana tiene tres dimensiones indisolublemente unidas, el pasado, el presente y el futuro, y es imposible anular cualquiera de los tres términos para absolutizar uno sólo" (Sableli, 1991, 92).

Estos tres elementos son dimensiones de lo que ha venido en llamarse autoconcepto o actitudes hacia el sí mismo. Se ha reflexionado e investigado abundantemente sobre este aspecto en los últimos años (Villa, 1992, 46-51).

De los resultados obtenidos y desde una reflexión "*libre*" debemos señalar al objeto de nuestro tema algunas consideraciones.

En primer lugar la imposibilidad de pretender actuar educativamente y promover el desarrollo personal de los jóvenes desfavorecidos sin prestar atención prioritaria la relación sustantiva que está establecida en la persona humana entre autoconcepto, proyecto vital y conductas actuales. Es decir, pretender hacer una enseñanza que no sea "*educación*".

El aprendizaje o la posibilidad del mismo, como la conducta, se sitúan en el presente. Si los jóvenes desfavorecidos cargan con un autoconcepto negativo, fundamentalmente vinculado a un autoconcepto escolar negativo; y carecen o encuentran dificultades de formular un proyecto de vida en el contexto social en que viven; ¿cómo pueden percibirse?, ¿qué conductas adoptarán?, ¿qué disposición-motivación de aprendizaje manifestarán?

Es imprescindible romper el círculo. En primer lugar abriendo la posibilidad de un proyecto de vida, de una meta como horizonte (por eso la primera etapa, en un proyecto integral de garantía social, consiste en formular un acuerdo - compromiso inicial de cada joven en el que se plasma, de forma incipiente un proyecto). Pero, proponemos un proyecto o meta puede ser frustrante si no se consigue, o si las conductas habituales (hechas hábitos) no coinciden con dicho proyecto. Por ello, en segundo lugar, es imprescindible que el joven experimente el éxito. Desde el éxito se cuestiona o altera el autoconcepto negativo y se potencia el positivo; y esto genera motivación para el proyecto o meta. Si aumenta la motivación, aumenta la resistencia al fracaso y puede abordarse el aprendizaje de conductas y la generación de hábitos progresivamente más costosos.

En definitiva se trata de estructurar procesos de acogida y de aprendizaje en los que se genere un feedback positivo; en los que se implique el propio ser del joven al relacionar significativamente los aprendizajes con su proyecto vital; y en los que la motivación no sea algo que parte del educador, sino que está, surge y crece en el propio joven, en su autoconcepto.

El joven se percibirá capaz de lograr las metas que se propone si y sólo si encuentra posibilidades reales de acción, de iniciativa y de apoyo en el grupo de iguales y en los adultos-educadores.

En la medida en que esta percepción crece, el joven se identifica con el proyecto y se integra en el mismo haciéndolo propio, implicándose desde su identidad; de forma que la capacidad de esfuerzo para lograr las metas aumenta progresivamente. Al mismo tiempo el joven es capaz de autoatribuirse los resultados y de reconocer sus posibilidades y sus límites.

Asumiendo las reflexiones que respecto a este tema se refieren a Ballif (1971-1977) en *"Autoconcepto, motivación y aprendizaje"* (Elxpuru y Garma, 1992, 51-57) podríamos resumir las pautas de pensamiento que deben *"estar presentes, en algún grado, para que un alumno manifieste una conducta motivada"* en:

- a) *Expectativa de cambio efectivo y positivo*: Si realizo esta actividad o este aprendizaje voy a sentirme significativamente mejor, voy a ser reconocido positivamente y valorado como *"útil"* por los compañeros, los educadores y por mi mismo.
- b) *Expectativa de éxito autoatribuible*: En la realización de esta actividad o aprendizaje probablemente voy a tener éxito, ya que quiero hacerlo y los resultados serán de mi responsabilidad ya que yo *"controlo"* la situación suficientemente.
- c) *Intencionalidad*: Esta actividad o este aprendizaje responde a una meta que yo me he propuesto; además voy a tenerla presente durante la actividad y voy a concentrarme suficientemente en la tarea.
- d) *Instrumentalidad o pragmatismo*: Me doy cuenta de que aunque el aprendizaje o actividad concreta es algo que no coincide exactamente con la meta que me he propuesto, es un medio para llegar a desarrollarla. Distingo entre una acción o conducta que me lleva a la meta y otra que no. Además, conozco los pasos concretos del proceso para lograr el objetivo y tengo capacidad para realizarlos.
- e) *Evaluación*: Soy capaz de comparar el resultado de mi acción, aprendizaje o trabajo con un modelo interiorizado, y discriminar entre los dos determinando su adecuación o no.

En cada una de estas pautas de pensamiento actúan dos procesos de forma permanente: la evaluación de alternativas y la toma de decisiones.

Por último, los jóvenes pueden adquirir estas pautas de pensamiento de tres tipos de fuentes:

- a) Reactiva: por las leyes del aprendizaje.
- b) Receptiva: por imitación de personas significativas.
- c) Generativa: por generación autodeterminada.

En los programas integrales de garantía social es imprescindible prestar atención explícita a estos procesos de pensamiento, de forma que forme parte del currículo el aprender a motivarse, el crecer en un autoconcepto positivo y realista, y el, progresivamente, realizar el propio proyecto de vida. Sólo la conjunción de estos tres elementos contextualizados y generados desde la relación interpersonal, grupal y social asegura la consecución de una identidad personal progresivamente madura.

5.1.2. FACILITAR EL DESARROLLO.

El desarrollo de la persona del joven en el descubrimiento y consolidación de su identidad requiere ser facilitado. En realidad un programa de Garantía Social no tiene más objeto que el facilitar a cada joven desfavorecido su desarrollo personal garantizándole la socialización (integración, inserción) en esta sociedad concreta que nos toca vivir.

El centro de Garantía Social es un pequeño laboratorio social donde experimentar y aprender a hacer, a amar y a ser. Esto requiere una forma concreta de organización social en la que se articulen adecuadamente la comunicación, el trabajo y la participación. Estos elementos no son sino otra forma de nombrar la relación interpersonal, el estilo de enseñanza-aprendizaje y la regulación de la convivencia; los tres factores del clima educativo (Villa, 1990, 1992).

El primer aspecto nos remite a la consideración de que lo más importante en un centro es que exista relación interpersonal. Sólo la relación interpersonal, el cara a cara, ofrece el espacio original para poder potenciar la integración personal y la progresiva socialización.

Así, lo expresa el currículo de Pedro Anitua, (Gobierno Vasco, 1988, 73):

"Inicialmente, al menos, entendemos que más importante que los contenidos de aprendizaje son las relaciones que se establezcan con el chico. Es necesario que se sienta acogido como es, a partir de su realidad, de su nivel de conocimientos, que vea que se le dedica tiempo a él, que puede expresarse, que él interesa. Se trata de romper los clichés de relaciones que tiene, que han sido para él fuente de fracaso afectivo a nivel familiar muchas veces, y a nivel escolar, y ofrecerle unas relaciones en las que se sienta tenido en cuenta en sí mismo, tratado como persona, de la que se requiere una opinión, un trabajo, una ayuda, una colaboración, ofrecerle, en definitiva, unas relaciones personalizadoras".

Esta relación interpersonal hace referencia tanto a la relación con los educadores como a la relación con los compañeros. Los ámbitos de esta relación son todos los momentos y todos los espacios; pero tienen su momento y su espacio peculiar en el grupo-tutoría y en el seguimiento personal.

Las actitudes y la disposición de los educadores-adultos es un elemento especialmente relevante, ya que en un centro su rol principal es el de facilitadores y mediadores de casi todos los procesos socio-educativos. Por ello, es fundamental prestar una atención prioritaria, en el análisis del clima educativo, al desarrollo de la persona del educador: su autoconcepto, identidad y proyecto vital.

También la identidad del educador, al menos en parte, está en crecimiento y búsqueda. Su proyecto vital está implicado en la tarea socio-educativa con estos jóvenes, y su autoconcepto está determinando, en gran medida, su disposición educativa, su éxito o su fracaso, su motivación; y desde esto el éxito, motivación y crecimiento personal de los jóvenes desfavorecidos.

Es una falacia tecno-burocrática el distanciar al educador del joven. Sólo el educador que es capaz de no hacer sentir la distancia es capaz de mediar significativamente en el aprendizaje, motivación, proyecto del joven. No decimos que la distancia no existe, sino que la habilidad del buen educador es no hacerla sentir. Si la distancia se hace sentir se rompe la relación interpersonal educativa y aparece la relación profesional, burocrática, de poder.

La experiencia nos enseña que el recurso a la distancia, a ese poder, es utilizado por los educadores, no por el convencimiento de su eficacia como elemento educativo; sino como recurso de defensa para intentar preservar la

propia identidad, la autoestima, o para evitar la implicación personal más allá de lo "*profesional*". El resultado al interno del educador es la frustración.

El educador que se siente amenazado en su labor educativa, manifiesta una falta de autoaceptación y una incapacidad de asumir el conflicto como elemento privilegiado de crecimiento personal y de educación (Díaz Aguado, 1993, 105 ss). Si no se autoacepta seguramente tampoco aceptará a los jóvenes y les devolverá una imagen negativa de sí mismos.

El educador que tiene una autoaceptación de sí mismo, tenderá a aceptar al joven, a cada uno, y a devolverles expectativas positivas que ayudaran a su crecimiento personal. Esta relación interpersonal positiva entre el educador y los jóvenes requiere materializarse en actitudes y destrezas.

Marroquín (Villa y otros, 1992, 73) señala como actitudes fundamentales las ya indicadas por Rogers y confirmadas experimentalmente por Aspy y Roebuxh: la empatía, la congruencia y la consideración positiva. Al mismo tiempo indica, siguiendo la obra de Carkhuff, las siguientes destrezas:

- Atención al joven (atención física, observación, escucha, ...) que expresa la empatía y la hace "sentir" al joven de forma que este experimenta ser verdaderamente alguien: sujeto humano.
- Personalización (centrarse en una educación que parte de las metas de cada joven: su proyecto).
- Iniciación (ayudar a hacer operativa, en pequeños pasos, la consecución del proyecto personal).

Pero la relación interpersonal no sólo es la relación educador-joven, sino también la relación joven-joven. El crecimiento personal del joven es sólo posible en una relación entre iguales. Ya lo señalamos al referirnos a la psico-sociología del joven en el Capítulo Segundo. Por ello, el centro debe prestar una atención exquisita a la relación interpersonal entre los jóvenes: dentro del taller, en el grupo de tutoría, en las actividades complementarias, en los pasillos, etc. Ninguna situación ni conflicto interpersonal es ocioso y puede y debe ser lugar de crecimiento personal (Díaz Aguado, 1993, 105 ss).

En el seguimiento personal, en el grupo de tutoría, en las asambleas de taller, este aspecto debe ser el más importante. Además, es en la relación

interpersonal entre iguales donde más posibilidades existen de implicar significativamente la afectividad, de expresar las actitudes y los valores. El análisis y reflexión sobre los propios comportamientos interpersonales nos aportan una riqueza incomparable; y las aportaciones de los demás en este aspecto son realmente generadoras de crecimiento personal, si se realizan y analizan adecuadamente. Pero volveremos sobre esto al reflexionar sobre la socialización.

Un segundo aspecto del clima educativo es el trabajo, que analizaremos y profundizaremos en el apartado de aprendizaje personalizado. Ahora, señalar que no basta una buena relación interpersonal para que el clima educativo sea adecuado; puesto que no se trata de crear un grupo de amigos, solamente.

Un centro de garantía social tiene una meta o función, una tarea o trabajo explícito: formar en un oficio y desarrollar capacidades. Y este aspecto es tan central como el de la relación interpersonal; si este falla, es deficiente, de baja calidad, improvisado, etc.; el joven pensará que es un fraude, perderá la confianza en los educadores y sentirá que pierde el tiempo. No basta que el joven se sienta acogido y a gusto; es el primer paso. Pero el joven quiere y desea además aprender algo útil, aunque puede, a veces, parecer lo contrario.

No se trata de hablar de afectos, actitudes y valores; sino de desarrollarlos desde la práctica, huyendo de una "pedagogía light" que consistiría en:

"estas formas "indoloras", "insensibles" de aprender casi sin darse cuenta, (que) pueden ser eficaces para el desarrollo de una razón instrumental, para el aprendizaje de una técnica o la adquisición de una destreza física, o, hasta una habilidad intelectual, pero no sirven para lograr un sujeto que se cuestione a sí mismo y al mundo en el que vive y que sea capaz de pensar no sólo sobre la racionalidad de los medios, sino sobre la de los fines" (Obiols y Di Segri, 1993, 117-123-124).

Por último, el tercer aspecto del clima educativo es la regulación del mismo. En este aspecto debemos huir tanto de la autocracia como del anarquismo. Debemos considerar que en este aspecto también debe generarse un proceso de crecimiento.

En primer término debe existir, formuladas por el equipo educativo, un marco normativo claro respecto a los tiempos, espacios, uso de materiales, limpieza, puntualidad, relaciones entre las personas, etc. Un marco claro, breve y conciso. Al elaborar este marco no es tan importante prever todas y cada una de las posibles situaciones de conflicto para controlarlas normativamente, cuanto para diseñar con ellas procesos de resolución que resulten educativos y generadores de participación, cooperación y solidaridad.

La disciplina e incluso las normas están en función de favorecer la socialización y la generación de actitudes y valores. Pero no es posible crecer en convivencia e interiorizar valores y actitudes sin ejercitarse en el cumplimiento de normas de forma disciplinada. Este ejercicio consolida hábitos que favorecen la integración personal y social.

Un marco de normas básicas confiere una seguridad inicial que debe propiciar la participación de los jóvenes. Los jóvenes van a participar de todas formas; o bien en un sentido constructivo (ampliación, revisión, cambio y concreción de las normas), o bien en un sentido destructivo (transgresión y enfrentamiento con las normas). Si los jóvenes participan constructivamente, las normas serán más respetadas; e incluso el educador deberá, paradójicamente, de esforzarse por ayudar a relativizarlas a la hora de la aplicación concreta; ya que los jóvenes llegan a aplicarlas con un concepto de justicia muy igualitario y poco diferenciador (ojo por ojo).

La participación no debe limitarse a la regulación de las normas; sino que debe extenderse a la regulación del aprendizaje, de la organización, etc.

Debemos establecer ámbitos de participación desde lo más concreto y cotidiano (puntualidad, limpieza, orden, ...) hasta lo más global (Consejo de Centro); articulando progresivamente un entramado de participación y de relaciones que, desde su experimentación, ayuden a los jóvenes a comprender la complejidad de las organizaciones sociales y de las instituciones. Al mismo tiempo, la participación es el mejor ámbito para hacer un aprendizaje significativo de valores y actitudes como la tolerancia, el diálogo, el respeto, la diferencia, la solidaridad, la cooperación, etc. Y de acrecentar, al mismo tiempo, el sentido de pertenencia y de identidad.

5.1.3. PROMOVER LA VINCULACIÓN SOCIAL.

No es posible facilitar el desarrollo personal sin genera un vínculo social. El joven no es un individuo sino una persona, es decir, un individuo en relación con otros, en relación a otros, para otros. La libertad y la identidad personal siempre hacen referencia a otros, están situadas en, para, con otros. El sentimiento y la experiencia de identidad requieren correlativamente el de pertenencia.

Y esto es especialmente significativo en los jóvenes, como ya señalábamos en la reflexión psico-sociológica del Capítulo Segundo.

Vygotsky señala que todo aprendizaje es social: el sujeto, el objeto y el objetivo del aprendizaje es social. Por eso hablamos de garantía social.

Si hablamos de vinculación social, no nos referimos, sólo al hecho de que el joven se haga más sociable (reeducación), sino a que tanto él, como los compañeros, los educadores, su familia, y la comunidad local en su conjunto, rehaga el vínculo social asumiéndose mutuamente, reconociéndose en su identidad y pertenencia, y valorándose y ofreciéndose una oportunidad de socialización mutua.

No es que la sociedad de una *"oportunidad"* a los jóvenes desfavorecidos (que lo es), sino que los jóvenes den una oportunidad a la sociedad, la reconozcan digna de *"su valor"*! y la experimenten valiosa. Es un reconocimiento mutuo.

Pero la sociedad es un colectivo abstracto; requiere experienciarse en concreto, en pequeño grupo. El grupo de tutoría por un lado, y el grupo-taller por otro; son los dos ámbitos donde hacer esta experiencia. Y desde ellos realizar acciones hacia/con el conjunto del centro, y hacia/con la comunidad local en su pluralidad de ámbitos y oportunidades.

La relación entre los mismos jóvenes en el grupo-tutoría y en el grupo-taller es la forma de afianzar la identidad personal y el sentimiento de pertenencia. Tanto uno como otro deben funcionar como grupo. El de tutoría más como grupo de crecimiento personal; el de taller como grupo de trabajo.

Esto requiere una autonomía y un respeto al proceso de cada grupo, dejándoles hacer el propio camino; y una tarea del educador centrada en hacer posible la vida de grupo.

Si más arriba señalábamos la participación de los jóvenes como un elemento importante para generar un clima facilitador del crecimiento personal; ahora debemos concretar que es en el grupo-tutoría y en el grupo-taller donde esta participación adquiere su fundamental y prioritario ámbito de ejercicio cotidiano. En ambos debemos propiciar la participación de los jóvenes en las decisiones relativas a los contenidos, a las actividades, los métodos, la evaluación, el control; en la implicación personal desde las actitudes de ayuda, apoyo, tolerancia, cooperación, solidaridad, etc.

Especialmente las funciones básicas del grupo de tutoría son:

- a) *"Enseñar a convivir con los demás.*
- b) *Hay un intercambio de experiencias que facilitan la estabilidad emocional.*
- c) *Proporcionan un código de valores.*
- d) *Le proporcionan un rol y status que favorece la integración social.*
- e) *Ayuda a independizarse emocionalmente de la familia.*
- f) *Sirve de punto de referencia.*
- g) *Es decisivo para el logro de la identidad y comportamiento asertivo.*

Entendemos que este grupo favorece una serie de aprendizajes para la vida, puesto que sirve para que el chico se entrene: en comunicación, en la capacidad de ponerse en la perspectiva del otro, en el intercambio de ideas, de valores, formación de opiniones propias, ..., en nuevas conductas por imitación, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos" (Arrieta, Gobierno Vasco, 1993, 22).

5.1.4. EL APRENDIZAJE PERSONALIZADO.

Cuando el centro, para desarrollar el programa integral de garantía social, pone su acento en facilitar el desarrollo personal y la vinculación social; está en condiciones de abordar con perspectivas de éxito su tarea de enseñanza-aprendizaje. Pero esta tarea no es algo automático que surge espontáneamente de las condiciones anteriores, exige su propio proceso de diseño, ejecución y evaluación.

El primer aspecto a considerar es la diversidad de capacidades, necesidades e intereses que existen entre los propios jóvenes desfavorecidos.

Estas diversidades vienen de sus características culturales, étnicas, sexuales, familiares, socio-económicas, etc., diversas. Pero sobre todo exigen su conocimiento y valoración en la etapa inicial de acogida para poder ayudar a cada joven a configurar su propio plan o proyecto personal, un proyecto que parta realmente de su situación concreta.

Facilitar el desarrollo, dadas estas diferencias, exige poner en funcionamiento la más amplia gama de metodologías, de actividades, de recursos didácticos, de ritmos, etc. De tal forma que no sea el joven el que se adapta al currículo, sino el currículo al alumno (en esto consiste una adaptación curricular).

Esta opción no es un derroche de recursos, que evidentemente hay que utilizar con criterios de ahorro, sino una respuesta racional a los requerimientos objetivos y subjetivos del proceso educativo de estos jóvenes. No pretendemos instruir o adiestrar de una forma mecánica y disciplinada para conseguir "*aprendices de obreros*" obedientes y disciplinados a los requerimientos de un proceso productivo alienante; sino que optamos, como venimos señalando desde el inicio de nuestras reflexiones, por una educación o aprendizaje significativo para el joven. Es decir, que el joven pueda atribuir un significado personal al aprendizaje, al esfuerzo, al cansancio, a la disciplina; tenga sentido (dirección y significado) para su proyecto de vida; le confiera identidad y pertenencia, lo vivan como un acto responsable y libre.

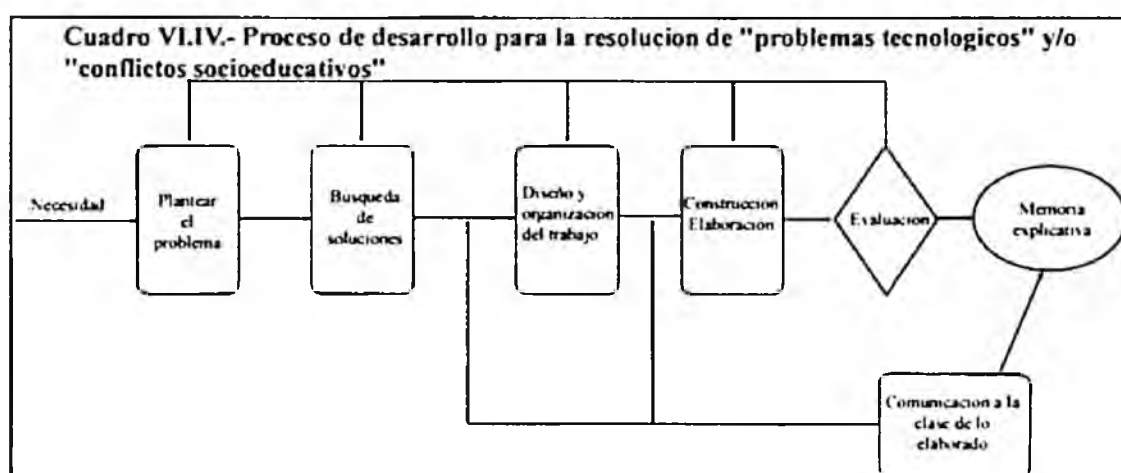
Para que un aprendizaje pueda ser significativo para un joven debe tener conexión con sus conocimientos previos, situarse en su zona de desarrollo próximo (competencia cognitiva), debe partir de lo que el joven es capaz de hacer, y debe ayudarle a proponerse metas posibles que supongan un avance progresivo.

En segundo lugar, no es posible intentar conferir significado a cada aprendizaje concreto, si se presenta de forma aislada, sectorial, neutra, ... Es imprescindible para que los diversos aprendizajes concretos sean significativos, que se integren de forma globalizada e interdisciplinar alrededor de núcleos vitales relacionados directamente con las necesidades e intereses de estos jóvenes.

Estos núcleos globalizados deben formularse como *"problemas a resolver"* vinculados al oficio concreto del taller o como *"conflicto a resolver"* en la dinámica del grupo o del centro.

Plantear un problema o un conflicto sitúa en la clave de búsqueda cooperativa y participativa de soluciones; suscita la implicación personal, la creatividad, etc.; exige acuerdos, decisiones, etc. En definitiva una febril actividad.

Un buen esquema de desarrollo de un proceso de resolución de problemas, puede ser (IDC, 1993, 33).



Este proceso es particularmente útil para desarrollar el aprendizaje de un oficio de forma integral, es decir, globalizado en el área de formación profesional la formación básica y socio-cultural; tal como hemos señalado anteriormente.

Pero es igualmente útil en la resolución de problemas o conflictos cotidianos en el grupo, el centro; o en el abordaje de temas específicos socio-culturales.

En tercer lugar, como acabamos de señalar, el aprendizaje personalizado significativo y globalizado exige un planteamiento activo del mismo.

El joven no aprende sino construyendo su propio aprendizaje, modificando sus conocimientos, actitudes y valores. En la acción reflexionada y socializada aprende a aprender.

Debemos posibilitar que el joven pueda atribuirse la responsabilidad de lo que ha hecho, de lo que ha decidido aprender, de lo que ha aprendido. El educador sólo facilita (y no es poco, teniendo en cuenta que la experiencia de estos jóvenes es que se les ha impedido el aprendizaje en la escuela). Además es necesario que los resultados sean relativamente inmediatos y medibles para el joven; que los otros los puedan valorar y le reporten reconocimiento social; y que tengan relación explícita a su vida, es decir, sean de aplicación en otras circunstancias a su vida cotidiana.

Esta actividad del joven no es otra cosa que lo que referimos en otro lugar y desde otra perspectiva como participación.

En definitiva son el grupo y la actividad, con la presencia de un educador-facilitador, los instrumentos fundamentales para generar programas integrales de garantía social eficaces.

5.2. Los procesos, las fases y las áreas: el diseño curricular secuenciado.

5.2.1. LA ETAPA DE ORIENTACIÓN.

La etapa de orientación es la más delicada de todo el programa; ya que la eficacia de todas las medidas que se proponen en este programa integral dependen del grado de implicación de los jóvenes en el mismo. Esta implicación va a depender de cómo perciban los jóvenes el programa y como se perciban a sí mismos en él, en el primer periodo, los primeros días.

Los jóvenes no pueden acudir a este programa por obligación y/o como quien acude a algo ya organizado; con todo hecho; en actitud pasiva. Los jóvenes tienen que experimentar y sentir, desde el primer momento, que este programa les ofrece oportunidades para que ellos mismos realicen su propio proceso y proyecto.

Esta actitud es fundamental que sea también la de los educadores y monitores que participan en el proyecto. Depende de ellos como personas y como profesionales. El programa no tiene existencia más que haciéndose; en el proceso cotidiano. Ningún proceso es igual, ni resulta igual; depende de las personas que lo llevamos a la práctica.

Esta etapa de orientación la articulamos en dos fases independientes. La primera (fase de convocatoria) no tiene límites temporales definidos, y es más bien una función permanente de un centro integral de garantía social. La segunda (fase de acogida) tiene un límite temporal de un mes, aproximadamente; y comprende todas las actuaciones necesarias para iniciar con unos jóvenes un programa de garantía social específico.

5.2.1.1. Fase de Convocatoria.

En esta fase se sitúan todas las actuaciones que hacen relación a los "*previos*" de una intervención específica de garantía social.

Así, se define y articula en tres módulos de intervención:

Módulo 1: Convocatoria, acogida y orientación de los nuevos educadores o agentes socio-educativos que se incorporan al programa de garantía social.

En este módulo se ubican todas las tareas necesarias para buscar, acoger, formar e integrar en el Equipo Socio-educativo a nuevas personas. Es una tarea permanente, pero es necesario realizarla anualmente en función de los nuevos oficios que se ofertan en la garantía social, y de las eventuales sustituciones de otros educadores.

Cada centro debe tener claramente definido el contenido de este módulo y la persona o personas que deben realizarlo.

Módulo 2: Acciones para la coordinación, conocimiento e intervención en el medio social.

Este módulo integra las tareas, principalmente de la dirección, de conexión con el ámbito local. Se refiere tanto a relaciones institucionales con las Administraciones públicas (relaciones públicas, financiación, informes, ...); como a la relación con otros agentes socio-educativos del

entorno local (educadores de calle, asistentes sociales, Centros de Salud, oficinas de empleo, ...).

También deben incluirse las acciones que por iniciativa del centro integral de Garantía Social se ofertan al medio local; y en las que el centro actúa como organismo activo dentro del plan de desarrollo comunitario (jornadas, charlas, actividades puntuales, servicios, ...). Igualmente las relaciones del Centro con otros colectivos o asociaciones no lucrativas del entorno con las que actúa conjuntamente.

Módulo 3: Acciones de los agentes voluntarios en el ámbito local.

Dentro de esta fase de convocatoria es fundamental el papel y la acción que juegan los agentes voluntarios; ya que ellos son los que con su tarea acercan a los jóvenes de la calle el servicio de la garantía social. Ofreciéndoselo como algo cercano y personal, y no como una acción burocrática y lejana a sus necesidades y posibilidades.

Un buen diseño de este módulo; y un buen apoyo de jóvenes voluntarios actuando en el entorno local (en las calles y los bares, etc.); es la mejor garantía de que realmente los jóvenes sentirán que en este programa pueden realizar sus proyectos personales: sus necesidades, deseos y expectativas.

5.2.1.2. Fase de acogida.

Iniciar esta fase supone contar con un colectivo de jóvenes que desean y se interesan por el programa; y contar con los medios y recursos necesarios para poder realizar un plan concreto con ellos.

Esta fase, desde nuestro punto de vista, es la más difícil de realizar; ya que supone articular adecuadamente, para cada joven y para el conjunto de ellos, un proceso de orientación, información y asesoramiento que, partiendo de los medios disponibles, concrete la incorporación del joven al programa. Esta incorporación supone que:

- a) El joven tiene un proyecto inicial de formación personalizado con el que se compromete (contrato programa).

- b) El joven se incorpora a un grupo-tutoría con el que se compromete a realizar un proceso de grupo.
- c) El joven inicia su formación en un grupo-taller de un oficio concreto, conforme a las posibilidades y limitaciones personales y del centro de garantía social.

Llegar a estos tres objetivos, e iniciar su andadura, supone haber realizado una acogida personalizada a cada joven y un adecuado proceso de orientación en el que se haya podido concretar, con la participación del joven, un diagnóstico inicial. Por ello, en esta fase es preciso desarrollar los siguientes módulos.

Módulo 4: Acogida personalizada a cada joven.

Esta acogida requiere una planificación específica para que cada joven se experimente acogido; aún cuando en algunos momentos se realicen actividades generales, reuniones de grupo, etc.

Así mismo es importante contactar con otras personas significativas del entorno social del joven (padres, amigos, ...), de forma que se le acoja en su integralidad y no parcialmente.

Módulo 5: Diagnóstico inicial participativo y orientación para un proyecto inicial de formación.

El objeto de este módulo es ayudar al equipo educativo y a cada joven a concretar, lo más posible dentro de lo inicial, la situación de partida y los objetivos iniciales a los que el joven se siente capaz de aspirar y el equipo educativo a apoyar y facilitar.

La insistencia en lo "*participativo*", hace referencia a evitar un exceso de tecnicismo o un agobio de pruebas psicométricas. Es necesario centrar el diagnóstico sobre todo en los métodos de observación de los educadores y en la autoobservación del joven.

Debemos tratar de no perder de vista el que intentamos llegar a un diagnóstico en el que se implique el joven; ya que su función es orientar el plan personal de formación. Este plan no será personal si no es "*gestado*" por el propio joven. No importa tanto la precisión técnica

cuanto la funcionalidad del mismo para generar motivación en el propio joven.

Señalado esto, conviene señalar también el grado de interés que las pruebas objetivas y los tests psicométricos tienen para estos jóvenes si son adecuadamente utilizados y propuestos. Utilizar estos instrumentos como elementos motivadores, que refuercen imágenes positivas, en lugar de como meros instrumentos de medida neutra puede tener un gran interés.

Módulo 6: Configuración del Grupo-Tutoría.

Se trata de iniciar la formación de un proceso de grupo. La tarea principal será pues el generar la conciencia de pertenecer a un grupo: *"de que queremos y podemos tener nuestro propio plan de grupo; y de que el grupo nos va a ayudar y apoyar en nuestro proyecto personal."*

Módulo 7: Creación del grupo taller.

Crear el grupo-taller supone también un proceso de confluencia alrededor del objetivo o tarea de aprender un oficio. Pero también de organizar el funcionamiento del taller en sus espacios, tiempos, materiales, herramientas, normas, etc. Es también muy importante la acogida personalizada a cada uno por parte del monitor de taller, el rol que a cada uno se le asigne, etc.

Una vez realizadas todas estas tareas iniciales de acogida, que como ya hemos indicado son las más difíciles, puede iniciarse lo que formalmente puede parecer como el inicio del programa. Decimos formalmente, porque, como ya venimos indicando reiteradamente, sin la etapa de orientación el programa de garantía social sería un programa ineficaz, sin proyecto ni sentido.

5.2.2. ETAPA DE INTEGRACIÓN.

La etapa de integración es el centro del programa tanto en su ubicación, como en su duración. Constituye el cuerpo del programa y se articula, como ya indicamos, alrededor de la formación profesional en un oficio.

En un primer momento se trata de descubrir el oficio, de descubrirse a sí mismo en y desde este descubrimiento, de descubrir a los otros, etc.

En un segundo momento, más largo, se trata de asimilar el oficio, de realizar un aprendizaje de habilidades, actitudes, procedimientos y conceptos que posibiliten trabajar en ese oficio.

Por último se trata de hacer una experiencia de contraste, en la realidad del trabajo concreto, de lo que cada uno ha aprendido. Es como una prueba (¿examen?) real y no puntual, sino durante un periodo amplio (3 meses). El objetivo principal que se persigue es que el joven se descubra en sus posibilidades y limitaciones desde la realidad: que tenga y experimente oportunidades de aprendizaje y de trabajo, para que desde esta experiencia pueda buscar y decidir un proyecto de inserción lo más real posible, en el que se comprometa personalmente.

5.2.2.1. Fase de descubrimiento.

La fase de descubrimiento toma su nombre de la tarea principal: Descubrir. Descubrir el oficio, descubrir a los otros del grupo-tutoría, descubrir el funcionamiento del centro y las posibilidades de participación, descubrir ofertas de tiempo libre con otros jóvenes, descubrirse a sí mismos desde las oportunidades concretas del *"hoy, aquí, ahora, así, con esta gente y por ellos"* (Mounier).

Módulo 8: Descubrimiento del oficio.

Se trata de proponer al joven distintas actividades que le permitan conocer el oficio de una forma global e interesarse por su aprendizaje.

Es importante que todas las actividades surjan desde el oficio concreto y sean sencillas; que la metodología suscite el interés y que se pueda apreciar un producto acabado que tenga una utilidad personal o social (para el grupo, el centro o un organismo local, ...).

Junto a las actividades propias del taller se realizarán las actividades de lectura de documentación, escritura en fichas, contacto y visita a diversos ámbitos del mundo laboral y socio-económico, cálculo de presupuestos, etc. En estas actividades participarán conjuntamente el

monitor de taller y el educador.

Módulo 9: Iniciación del grupo tutoría.

El trabajo del grupo, en esta fase se dirige al conocimiento mutuo entre los miembros del mismo y de las expectativas y objetivos de cada uno. Por ello se realizan actividades de grupo alrededor de los núcleos temáticos: ¿Quién soy yo?; *"Conquistemos la libertad."*

Todas estas dinámicas aportarán elementos para completar con el joven su propio diagnóstico inicial y formular cambios en el proyecto personal, si es necesario.

Módulo 10: Organización de la participación en el centro.

Este módulo es peculiar, pero de una gran importancia. Comprende la serie de dinámicas en los diversos ámbitos y áreas del centro que llevan a que los jóvenes perciban con claridad las posibilidades que ofrece el centro y las oportunidades de participación que se le presentan. Al mismo tiempo, se pretende dinamizar de tal forma la presentación de la información que genere mecanismos de participación de los grupos-tutoría y de los grupos-taller, para confluir en una organización general del centro participada y, de alguna forma, consensuada.

Módulo 11: Oferta de Actividades Complementarias.

Es desde la dinámica de participación desde donde debe situarse la oferta de realizar desde el centro actividades complementarias del más diverso tipo; y dirigidas, no solamente a los jóvenes del programa, sino también a otros jóvenes del entorno local (amigos, ...).

Este módulo será más fácil de realizar si ya han intervenido los grupos de voluntarios en los módulos 2 y 3; y algunos jóvenes han tenido relación personal con ellos.

5.2.2.2. Fase de Asimilación.

Es la fase más larga en tiempo de todo el programa (unos 5 meses). En esta fase el aprendizaje se centra en asimilar los conceptos,

procedimientos, habilidades, actitudes y hábitos requeridos para ejercer el oficio con criterios de productividad y desde las capacidades de cada joven.

Junto a ello se propicia el progreso en el proceso de grupo centrando su contenido alrededor de aspectos interpersonales y sociales.

La labor tutorial de seguimiento personalizado requiere en esta fase centrarse al inicio de la misma en una reformulación más matizada del proyecto personal de formación, integrando en determinados casos medidas de apoyo a la formación básica de diverso tipo.

Al final de esta etapa es necesario organizar un módulo específico centrado en la información, orientación y asesoramiento socio-laboral para poder participar adecuadamente en la fase de contraste (prácticas en empresa).

Módulo 12: Asimilación del oficio.

La asimilación del oficio requiere un proceso adaptado a cada joven y a cada oficio concreto. Por ello solo podemos indicar algunos criterios generales de este módulo.

En primer lugar el objetivo es conseguir un acabado rápido y de calidad. Articular estas dos características a las peculiaridades de cada joven es el *"arte"* de los monitores de taller.

La metodología más apropiada para generar un proceso de avance en estos dos criterios, es sin duda la de *"proyectos integrados de aprendizaje"*. Estos proyectos deben realizarse individualmente y en pequeños grupos; de forma que simultáneamente se potencien las capacidades individuales y la responsabilidad personal en el trabajo, por una parte; y la capacidad de cooperación y solidaridad, por otra.

El objetivo de este módulo es llevar a cada joven lo más adelante que se pueda en el aprendizaje del oficio, en función de sus propias capacidades y motivaciones.

Módulo 13: Funcionamiento del grupo-tutoría.

El funcionamiento del grupo tutoría en esta etapa de asimilación se

centra en poner las potencialidades del proceso de grupo al servicio de adquirir una comprensión más significativa de las relaciones interpersonales (*"Al encuentro del otro"*): habilidades sociales, sexualidad, amistad, relaciones sociales con adultos, ...; y descubrir las realidades de nuestra sociedad que nos afectan como jóvenes y como ciudadanos (*"Descubrimos nuestra sociedad I"*).

Muchas de estas actividades, aunque surgen del grupo-tutoría, pueden y deben realizarse como actividades del Centro, o de varios grupos. Debemos propiciar la iniciativa y la participación de los propios jóvenes, facilitándoles los medios para que resulten suficientemente positivas y motivadoras, incluso cuando eventualmente fracasen.

En estas actividades debemos hacer participar a otros agentes sociales y personas significativas del entorno.

Módulo 14: Formación socio-laboral para la preparación de las prácticas en empresa.

Se trata de ofrecer un espacio específico para abordar aspectos generales y particulares de lo que será la situación de prácticas en empresa. Al mismo tiempo, desde la motivación y expectación que esta experiencia suscita en los jóvenes, introducir una formación sobre contenidos socio-laborales que sean de utilidad en la incorporación a un trabajo (legislación, organización de una empresa, tipos de empresas, habilidades sociales, Seguridad e Higiene, sindicatos, ...).

Módulo 15: Medidas de Apoyo a la formación básica.

Este módulo es opcional para aquellos jóvenes que lo demanden desde su propio proyecto personal revisado y actualizado al inicio de esta etapa de asimilación.

Puede realizarse en un ámbito institucional (EPA, ...) o mediante el apoyo personalizado o en pequeños grupos de educadores y voluntarios.

Debe contar siempre con la apuesta del propio joven, y dependiendo de ella. Se trata de facilitar, no de imponer. Si el joven no

quiere, no lo ve, no lo desea; la imposición no logrará ningún resultado. Habremos de esforzarnos por hacerle experimentar y sentir el límite que pone a su avance en el aprendizaje del oficio. Sólo si tiene sentido para el proyecto personal del joven podemos intentar un avance en la formación básica.

5.2.2.3. Fase de Contraste.

Si en las fases anteriores podían definirse como centradas en la motivación, en la integración o en la potenciación de las posibilidades de cada joven, esta fase es una fase que debemos definir como decisiva. Es de alguna manera la prueba de fuego del programa, de cada joven.

En esta fase, como su nombre indica, se preteride contrastar lo aprendido en el oficio (no sólo lo técnico-práctico, sino también las habilidades sociales, las actitudes hacia las personas y el trabajo, ...) en la realidad concreta de trabajo en un ámbito laboral. El centro de esta fase lo constituye la estancia en una empresa o en un trabajo laboral con un autónomo, como alumno en prácticas.

El aprovechar todo el rendimiento educativo a esta primera experiencia de trabajo laboral para estos jóvenes es el objetivo de esta fase. No se trata sólo de poner en contacto al joven con los agentes sociales, que no es poco. Se trata además de hacer un seguimiento personalizado de esta situación para buscar en ella todos los aspectos socio-educativos útiles para poder avanzar en la configuración de un proyecto personal de inserción socio-laboral.

Por ello, los módulos de esta etapa son varios.

Módulo 16: Prácticas en empresa.

Este módulo consiste en seguir realizando el aprendizaje en el oficio en un ámbito real, insertando a los jóvenes en las empresas de la zona. Se trata de una estancia en la empresa con un programa de formación en prácticas concretado entre el centro y la empresa, y explicitado en un programa y un contrato de alumno en prácticas en el que debemos tener claridad en los objetivos y tareas que va a realizar tanto la empresa como el joven y el propio tutor del centro.

La calidad de esta experiencia depende fundamentalmente del seguimiento que desde el centro se haga de la misma. Esto exige dedicar tiempos concretos para visitar a los jóvenes en sus lugares de trabajo; confeccionar instrumentos de seguimiento (cuadernos de prácticas, agenda, ...) y extraer de esta experiencia todo el "jugo" educativo posible.

Con el objeto de conseguir esto último, además de este módulo se establecen otros.

Módulo 17: Consolidación del grupo-tutoría.

La diversidad de experiencias personales en el trabajo pueden y deben encontrar un ámbito adecuado para intercambiarse: en el grupo-tutoría. Este intercambio debemos centrarlo en realizar una reflexión en común sobre los descubrimientos que sobre sí mismos, los jóvenes van haciendo en su experiencia de inserción en un lugar adulto de trabajo. De esta forma el grupo se consolida como ámbito de ayuda y apoyo personal y social para la inserción socio-laboral; y de esta forma se constituye en un instrumento válido para recorrer los itinerarios personales de inserción.

Los contenidos de este módulo se centran pues en "*Descubrir la sociedad, en el mundo del trabajo*". Desde estos descubrimientos puede requerirse el profundizar en aspectos concretos del área socio-laboral y dar lugar a una prolongación del módulo 14 en esta fase

Del mismo modo los módulos 15 y 11 pueden continuar durante el desarrollo de esta fase.

5.2.3. ETAPA DE INSERCIÓN.

Tras la etapa de integración en su fase de contraste (e incluso para algunos jóvenes antes), se da ya una diversidad de situaciones de inserción.

Así, a algunos jóvenes se les oferta un contrato de aprendizaje en la misma empresa en que realizaron las prácticas, o quizás en otra. Otros deciden realizar el servicio militar o la prestación sustitutoria. Algunos pretenden integrarse en la formación profesional reglada. Otros, continuar

profundizando en la formación en el oficio. Incluso algunos carecen todavía de expectativas o de posibilidades. Es preciso articular en esta etapa de inserción, la información, orientación, asesoramiento y ayuda necesaria para que cada joven pueda realizar su inserción.

Si el joven accede a un contrato de aprendizaje, debemos garantizarle, por los medios que sean precisos (incluso en el propio centro) la formación que legalmente está establecida. El centro debe de asumir el seguimiento de los contratos de aprendizaje; si es necesario constituyéndose en agencia de colocación conforme a la ley.

Si el joven desea profundizar en el aprendizaje del oficio, (y este será el caso de bastantes jóvenes), el centro debe buscar con los jóvenes las fórmulas de realizarlo. Bien en el propio centro mediante un curso de profundización; o bien en otras agencias públicas o privadas del entorno local.

Si el joven desea incorporarse a la enseñanza reglada de formación profesional, debemos acompañarle en su proceso hasta la consecución del título de graduado en secundaria o bien por el procedimiento que establece el artículo 32 de la LOGSE.

En cualquier circunstancia, el centro, con el protagonismo de los propios jóvenes, debe buscar y encontrar caminos para la inserción socio-laboral. Lo único que no es válido es devolver al joven a la calle.

Esta etapa se articula en dos fases; que para algunos jóvenes serán sucesivas; pero que para otros serán alternativas.

5.2.3.1. Fase de consolidación.

El objetivo de esta fase consiste en, partiendo de la experiencia de las prácticas en empresa y del renovado impulso de los jóvenes por un proyecto personal de inserción, ofertar un periodo de profundización en el oficio y una ampliación de la formación básica y socio-laboral que aumente las posibilidades de inserción de estos jóvenes.

En esta fase, se pretende centrar todos los aspectos formativos (oficio, socio-laboral, básica, tutoría, ...) en la definición de un plan personal de inserción desde las posibilidades concretas de cada joven y del entorno

local.

Es el momento para inventar nuevos trabajos, para generar iniciativas y comprometer a los jóvenes y a las instituciones públicas o privadas del entorno local en encontrar vías de inserción concretas.

Módulo 18: Curso de profundización y consolidación en el oficio.

Módulo 19: Plan personalizado de formación básica.

Módulo 20: Tutoría: "Buscando y definiendo un proyecto de vida".

Módulo 21: Módulo de formación socio-laboral.

5.2.3.2. Fase de itinerarios personales de inserción.

Esta fase es la continuación lógica de la anterior. Su duración no está determinada y fundamentalmente está constituida por medidas de apoyo personal y social, y de medidas de inserción socio-laboral, junto con elementos de información, orientación y asesoramiento.

Es la fase en la que mantener abiertas todas las medidas de inserción socio-laboral que se agrupan en el módulo 22.

Módulo 22: Itinerarios personales de inserción.

Este módulo consiste fundamentalmente en proporcionar al joven un ámbito permanente de orientación y apoyo para mantener la búsqueda y para realizar actividades de inserción social y laboral con otros jóvenes de su mismo entorno local.

5.3. La organización didáctica: los módulos.

Como hemos explicitado en la secuenciación curricular, la organización didáctica la hemos realizado en módulos de diversa configuración en cuanto a su duración, contenidos, etc.

Creemos que este modelo organizativo simplifica la intervención socio-educativa y la hace más pedagógicamente eficaz. El joven se siente realizando un proyecto personal en el que avanza; y que este avance es

reconocido. Cada etapa, fase y módulo requiere una evaluación para cada joven, en la que éste se implique autoevaluándose.

La evaluación de las áreas, los procesos y las dimensiones socio-educativas será también necesaria, pero para el equipo educativo, no para los jóvenes; aún cuando podemos hacerles partícipes de la misma quizás de forma indirecta.

Los módulos tienen unas conexiones entre ellos, pero no son necesariamente imprescindibles unos, para realizar los otros.

Quizás puedan presentar un cierto carácter de imprescindibles los módulos iniciales de la tutoría.

No vamos a realizar una presentación detallada de los módulos, pero sí quizás convenga detenernos en percibir la coherencia interna de las áreas y su organización modular (Cuadro VI.V).

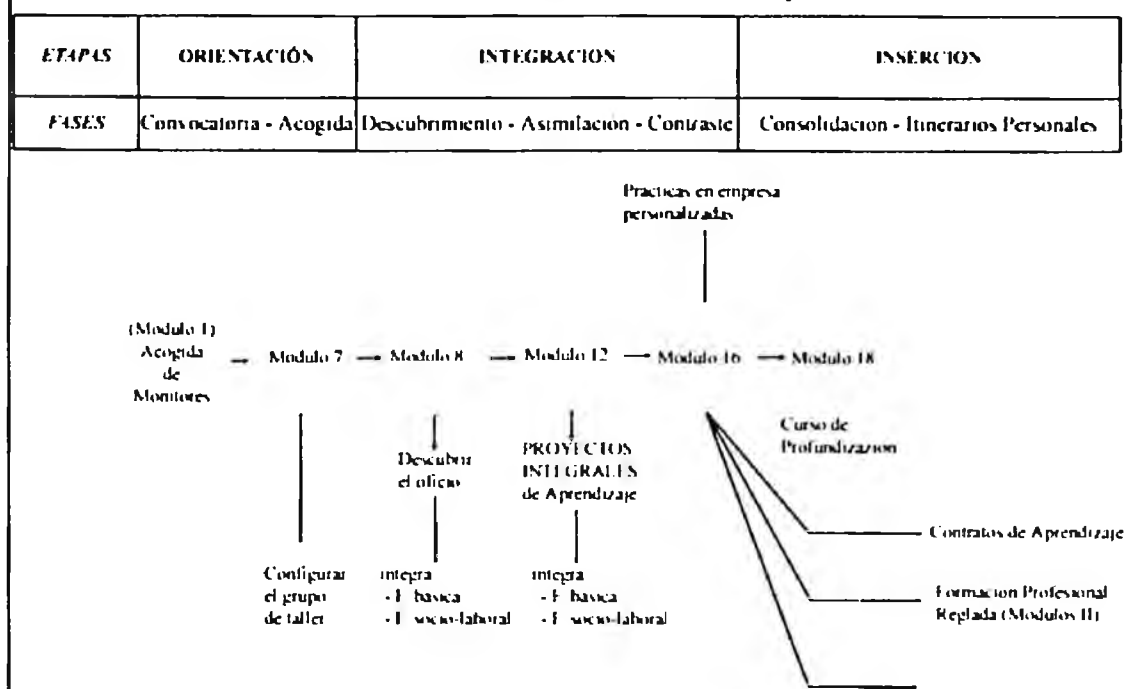
Esta organización en fases y módulos implica una configuración de los módulos con tres características:

- Tienen una autonomía y unidad en sí mismos.
- Están concatenados de alguna forma con los anteriores y con los siguientes.
- Se planifican globalizadamente con los otros módulos de la misma fase.

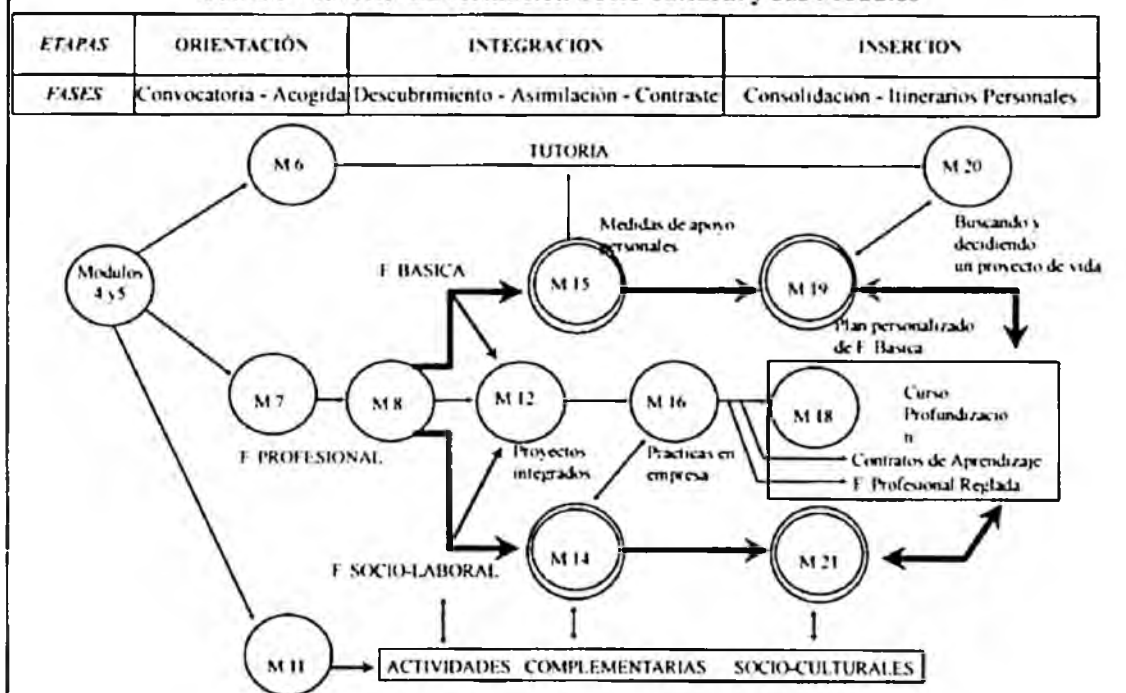
De esta forma tenemos que:

- El currículo del área de tutoría lo integran los módulos: 2-4-5-6-9-10-13-17-20-22. (Cuadro VI.VI).
- El currículo del área de formación profesional lo configuran los módulos: 1-7-8-12-16-18. (Cuadro VI.VII).
- El currículo del área de formación socio-cultural lo constituyen los módulos: 3-11-14-15-19-21, aunque de esta área también forman parte los módulos 7 y 8 de forma integrada. Así queda reflejado en el Cuadro VI.VIII.

Cuadro VI.VII.- La Iniciación Profesional y sus Módulos



Cuadro VI.VIII.- La formación Socio-cultural y sus Módulos



6. RECURSOS Y ORGANIZACION.

Cada centro que desarrolla programas integrales de garantía social en un entorno local concreto será necesariamente peculiar, ya que como señala el programa de iniciación profesional: *"la característica fundamental de la iniciación profesional eficaz es la flexibilidad y adaptación permanente"* (Redondo, 1989, 39).

Tanto los recursos como la organización deben adaptarse a las peculiaridades del entorno local; pero desde las diversas experiencias realizadas hasta ahora, y desde las apuestas que hemos realizado a lo largo de toda nuestra reflexión precedente, bien podríamos aventurarnos a definir algunos elementos orientadores respecto a los recursos y la organización de un programa integral de garantía social.

6.1. Recursos humanos, institucionales y materiales.

Al abordar el tema de los recursos en el contexto de un cuestionamiento general del gasto público y de la eficacia del Estado de Bienestar, creemos imprescindible concretar algunas consecuencias de la apuesta que hemos realizado en el Capítulo Quinto al situar los programas de garantía social en una apuesta decidida por un Estado Social, en el que se desarrolle el tejido asociativo no lucrativo o tercer sector.

La eficacia de un programa integral de garantía social, como de tantos otros programas sociales, depende muchos más de los recursos humanos y de la coordinación interinstitucional que de los recursos materiales.

Tenemos que desmitificar el criterio de que a más medios materiales, más eficacia. Más bien ocurre que el aumento de medios materiales, a partir

de unos medios suficientes, genera una inutilización de los mismos; una traslación de la responsabilidad humana a los medios materiales; y en definitiva un derroche de los mismos, una alineación de las personas-profesionales en su trabajo y una cosificación de las personas-usuarios.

Este convencimiento, por otra parte comprobable en todos los ámbitos de producción, (recordemos las ineficiencias de tipo X), nos lleva a colocar este elemento en primer lugar a la hora de abordar el problema de la asignación de recursos.

6.1.1. RECURSOS HUMANOS.

Un programa de garantía social como el que proponemos, es un proyecto en el que se implican tanto los adultos como los jóvenes. No es una acción profesional "*neutra*". La calidad y la eficacia del programa depende de la implicación de las personas mucho más que de los programas técnicos, los recursos materiales, etc.

Para garantizar en mayor medida este primer aspecto, creemos imprescindible el que la gestión de estos programas la realicen asociaciones no lucrativas que tiene un proyecto implicativo de sus miembros en el trabajo con estos jóvenes situados en los márgenes sociales. Estas asociaciones es importante que tengan una presencia real en el entorno local y que participen del plan global de desarrollo comunitario del mismo.

Esta opción traslada las ineficacias X al interno de las propias asociaciones y las saca de las Administraciones públicas, que han manifestado su incapacidad de abordarlas con los mecanismos jurídico-laborales actualmente vigentes.

Este traslado no es un mero traslado de los problemas laborales; es además un traslado de "*competencia*", un traslado de responsabilidades que se sitúan en la línea de una democracia más participativa, en la que los agentes sociales son "*agentes*", no sólo funcionarios. Esta opción genera un proceso de cogestión de los asuntos públicos, en los que no se implica sólo la "*opinión*" o el "*voto*", sino el propio "*estilo de vida*", generando recursos morales y solidarios en el entorno local.

Por otra parte, ceder la gestión a una entidad no lucrativa no supone desentenderse del programa por parte de las instituciones públicas, sino que exige un nuevo impulso a las verdaderas competencias de las Administraciones: planificación, financiación y evaluación.

Es evidente que en estas funciones la Administración debe ser rigurosa y no dejarse llevar por meras conveniencias coyunturales, por intereses partidistas o incluso por intereses personales corruptos. Estos aspectos pueden atajarse con mecanismo interinstitucionales adecuados.

Centrándonos en los recursos humanos; creemos que cada Asociación que gestiona un centro debe realizar su propia organización adaptándola a su proyecto concreto y a las situaciones del entorno local. De todas formas sugerimos algunos criterios que pueden resultar útiles.

Las personas que intervengan en estos programas deben de contar con una clara conciencia de lo que se pretende. Deben participar de la "*filosofía*" del programa y de las pautas concretas de la Asociación que gestiona el programa. Para ello es importante una formación permanente y una participación adecuada al interno de las Asociaciones.

En líneas generales un centro de garantía social integral puede alcanzar el rendimiento óptimo de tamaño, cuando se sitúa en 6-8 talleres que se renuevan la mitad cada año:

	1º año	2º año	3º año
plan 1	(3-4 talleres)		
plan 2		(3-4 talleres)	
plan 3			(3-4 talleres)

Este diseño supone un cambio permanente de monitores de taller en función de los oficios de cada año. Esto no es algo negativo, aunque a primera vista pueda parecerlo. El criterio que sustenta esta opción es, por una parte, el formar en oficios que tengan salida en el entorno local y no saturar el mercado de la zona de aprendices de un mismo oficio, que competirían entre sí. Por otra parte, es importante que los monitores de taller transmitan el oficio;

por lo que su perfil deberá ser más definido por su experiencia y conocimiento del oficio (del que se encuentra satisfecho y puede transmitir ilusión por el mismo); que por su curriculum educativo. Esto no es óbice para tener muy en cuenta actitudes educativas básicas; pero con la conciencia lúcida de que la actitud más básica es la cercanía a los jóvenes, a su estilo, necesidades y expectativas. Los monitores de taller así definidos son modelos adultos *"reales"* para estos jóvenes.

Al mismo tiempo, los monitores de taller contactan con los jóvenes, que se ilusionan por su mismo oficio. De este contacto, al terminar el proceso pueden surgir iniciativas laborales conjuntas.

Junto a los monitores de taller, en el equipo educativo de cada centro están los educadores. Es necesario que el número de educadores no sea inferior a uno por cada taller, de lo contrario será prácticamente imposible realizar la integralidad del programa.

Los educadores asumen la tutoría, la formación socio-cultural, la animación del voluntariado, la dirección y la administración del centro. Cada uno de ellos puede especializarse en un aspecto del área socio-cultural (formación básica, formación socio-laboral, actividades complementarias, ...) o en dirección, administración, u orientación e inserción. Y dinamizar ese aspecto del programa. Al interno de cada Asociación y con la flexibilidad laboral actual, pueden darse configuraciones de los equipos muy diversas y adaptadas a múltiples circunstancias personales, grupales y del entorno.

Además de los recursos humanos profesionalizados, las asociaciones deben disponer (o generar) recursos humanos voluntarios en su entorno local, para la realización de las actividades señaladas en los apartados anteriores (área complementaria, apoyo a la formación básica, convocatoria en la calle, ...).

6.1.2. RECURSOS INSTITUCIONALES.

El segundo aspecto en importancia, a nuestro entender, son los recursos institucionales; es decir, la participación del mayor número de agentes e instituciones públicas y privadas del entorno local en el programa.

Evidentemente esta participación no será idéntica para todos; pero todos pueden implicarse y sentirse participando.

Por una parte están las Administraciones Públicas que financian el programa, que deben evaluarlo y hacer un seguimiento responsable del mismo.

Además, están las entidades, generalmente privadas (pequeñas empresas, autónomos, ...), en las que los jóvenes realizan las prácticas y en las que pueden insertarse los jóvenes.

Por último los agentes sociales y educativos que tienen relación con los jóvenes de forma directa o indirecta.

Es imprescindible generar los instrumentos necesarios para que todos puedan sentirse partícipes del programa. Debemos canalizar el que puedan aportar opiniones, apoyos, iniciativa. De lo contrario el programa será un mero parche sin continuidad ni vinculación real con el entorno social.

Muchas veces el generar y coordinar estos recursos institucionales es la mayor dificultad del programa.

Algunos aspectos relevantes que exigen la participación de todos son los que se refieren a:

- a) La definición de los oficios en que formar aprendices.
- b) La adjudicación del programa a una asociación no lucrativa concreta.
- c) La evaluación de la eficacia del programa para el entorno local concreto.

6.1.3. RECURSOS MATERIALES.

El señalar que los recursos materiales no son los más importantes, no quiere decir que no reconozcamos su necesidad. Un centro que carece de recursos suficientes genera frustración en los educadores y en los jóvenes.

Los recursos debemos ajustarlos al proyecto concreto, a su proceso. Debemos huir de la miseria y del derroche. Un ajuste fino dialécticamente realizado, genera procesos educativos en los centros, que dinamizan la

creatividad, la cooperación y la solidaridad; al tiempo que educa para una sociedad de crecimiento responsable y de austeridad compartida.

En líneas generales la formación de aprendices no requiere equipos tecnológicos sofisticados y caros; sino equipos sencillos y relativamente baratos. Por otra parte, si se realizan actividades de aprendizaje que generan productos útiles para el centro o el entorno local, se reducen los costes de los *"materiales fungibles"*.

Los costes de los equipamientos pueden amortizarse intercambiando los equipos de unos centros a otros, y/o cediéndolos para la generación de trabajo-empleo a los propios jóvenes y monitores una vez concluido el proceso.

El mismo hecho de ser gestionado por entidades no lucrativas con control público, llevará a un mayor ahorro y a una mejor utilización de los mismos.

Con todo, los recursos más caros son los referidos a la habilitación de los edificios adecuados. No podemos situar estos programas en locales en estado lamentable. La dignidad de la oferta es sentida por los jóvenes por los *"ojos"*, por el impacto visual que los locales les provocan. Si son indignos, quieren decir claramente que les consideramos indignos y ellos lo saben y lo sienten. ¿Cómo hacer desde ahí un proceso socio-educativo e integrador?

Por término medio se requieren talleres de alrededor de 150 metros cuadrados, y espacios comunes suficientes (servicios, aulas, despachos, ...).

Para un módulo de 6 talleres se requieren unos 1.000 metros cuadrados. También en esto la peculiaridad de los oficios y de las instalaciones disponibles impondrán sus criterios a la hora de organizar los espacios del centro concreto.

Aquí, como en tantas otras cosas, la imaginación y creatividad aporta ahorros inimaginables para los métodos de gerencia técnico-tradicionales. Que el equipo educativo pueda disponer de todos los recursos y adaptarlos a ellos y a su proyecto concreto es una prioridad de gestión que evitará muchos gastos ineficaces que encarecen los servicios socio-culturales innecesariamente.

6.2. Organización: el equipo educativo.

En último término, la eficacia de la actuación de un programa de garantía social está en la adecuada organización de todos los recursos en función de las finalidades. Esta organización es realizada por el equipo educativo.

Una organización no es un organigrama y un manual de funciones de cada puesto o rol. Es algo más; es la realización práctica por personas concretas (educadores) de esas funciones en ese organigrama, con estos fines. Cada persona debe experimentarse activa, responsable, libre, ...; aportando lo mejor de sí.

Por otra parte, la mejor forma de que esto ocurra no es estar *"todos a todo"*, aún cuando aparentemente parezca eso el ideal. La mejor forma es *"confiar"* en las capacidades y disposiciones de los otros, de su competencia y su responsabilidad. Generar esta confianza entre los miembros del grupo es la tarea primera del equipo educativo. Damos confianza cuando sentimos que confían en nosotros, aún cuando eventualmente nos salgan las cosas mal o fallemos.

Esta es la primera y principal labor de un director: hacer sentir que confía en cada uno del equipo educativo, repartir las tareas entre todos sin sobrecargar más allá de las posibilidades objetivas, valorando sobre todo los objetivos conseguidos y facilitando caminos para la resolución de conflictos.

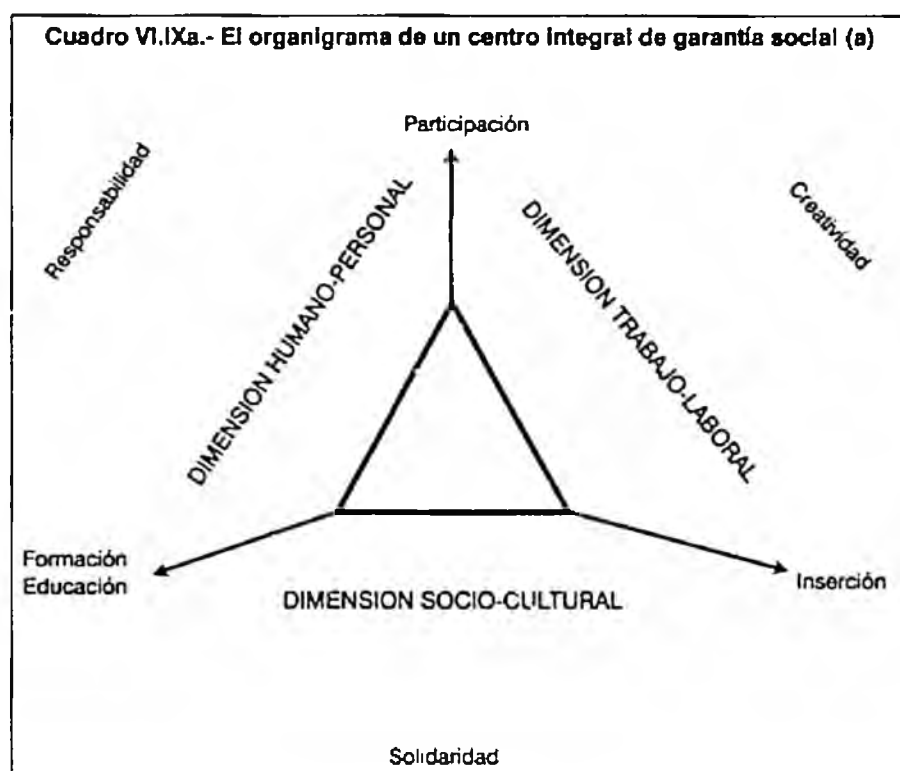
En este contexto, es posible repartir responsabilidades, practicar la autoevaluación y generar procesos de investigación-acción participativa.

En este programa el equipo educativo debe situarse en un proceso de aprendizaje: no sabe de antemano como realizar el programa. Debe generar el programa desde la relación y el proceso de los jóvenes concretos. No es tan importante el currículo externo, lo que se hace; sino el interno, el proceso, el cómo se hace. Cada grupo de jóvenes crea un nuevo programa.

Además el equipo educativo se renueva con cada grupo de jóvenes. Los monitores de taller son nuevos, los educadores cambian sus funciones; es empezar de nuevo, crear de nuevo, enfrentarse a nuevas situaciones, nuevos retos.

Los educadores, que permanecen en el equipo educativo, no pueden dejarse llevar por lo aparentemente conocido, sino adentrarse a descubrir una nueva oportunidad de crecer en responsabilidad y en solidaridad.

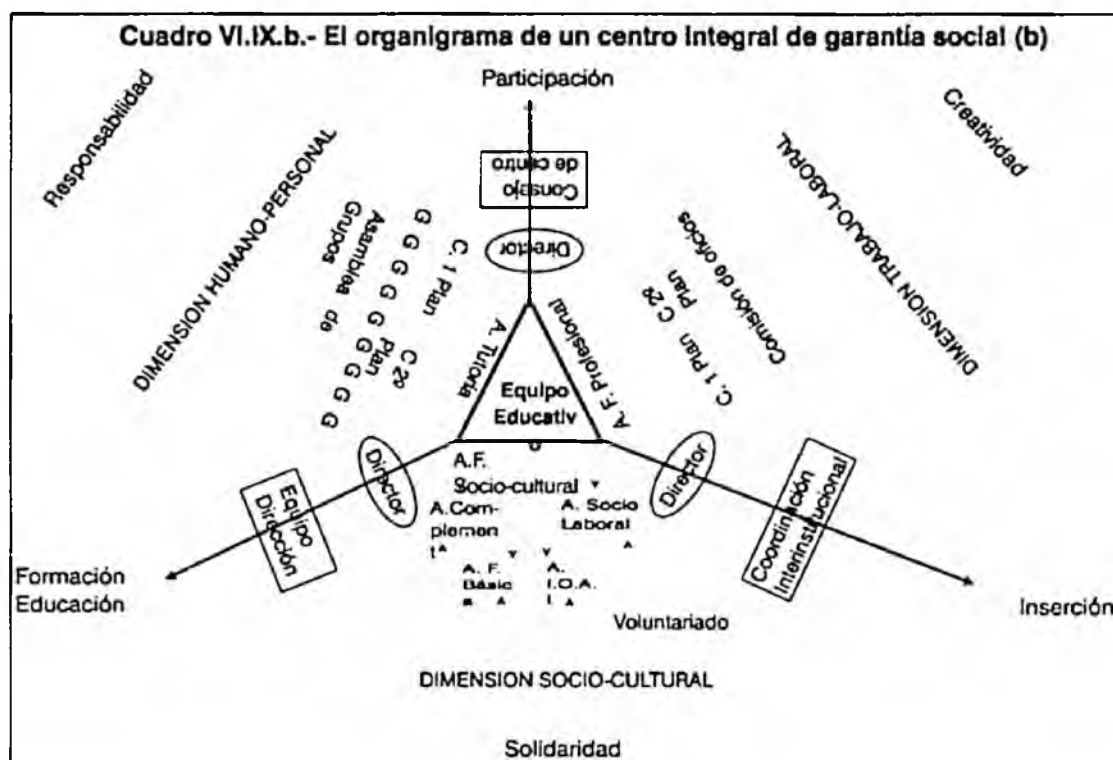
Las opciones de organización del equipo educativo pueden ser muy diversas. Nosotros explicitamos de forma somera una posible organización de un centro de Garantía social, que podría ser la que figura en los Cuadros VI.IXa y b:



En este esquema, la organización del centro se articula respondiendo a los procesos, áreas, las dimensiones y las finalidades de la garantía social integral.

El centro del organigrama lo ocupa el equipo educativo como facilitador de todo el proceso; y alrededor de él se organizan todos los demás elementos del programa.

Por el lado de la formación socio-cultural se sitúan los diversos aspectos a dinamizar (formación básica, formación socio-cultural, información y orientación, inserción, área complementaria, ...), todos ellos competencia de los educadores, con la participación de voluntarios.



Por otro lado la formación profesional articulada en talleres de distintas etapas. Con un órgano de canalización de iniciativas: "la comisión de oficios". Esta comisión se relaciona con el instrumento interinstitucional del entorno local que evalúa y financia el programa.

Por último, el lado de la tutoría organizado en grupos, y que canalizan sus iniciativas y su participación por la Asamblea de Delegados de grupos.

Cada uno de estos lados está dinamizado por un coordinador y por subequipos educativos.

En los ángulos se sitúan los órganos colegiados: el equipo de dirección, el Consejo de Centro y la coordinación interinstitucional. Cada uno de estos órganos colegiados tiende a un fin prioritariamente (educación-formación, participación, inserción), pero en la dialéctica que se genera entre unos y otros se potencian las tres dimensiones socio-educativas que proponemos en este programa y que generan los valores-actitudes de responsabilidad, creatividad y solidaridad.

Un desarrollo de este planteamiento requeriría una mayor explicitación de las funciones y competencias de cada órgano y rol, pero no es nuestra intención en este trabajo.

7. LA EVALUACION EN LOS PROGRAMAS INTEGRALES DE GARANTIA SOCIAL.

El término evaluación se ha utilizado en gran medida, a partir de los años 70 con un claro sesgo tecnocrático como *"control de objetivos"*, y con la clásica función sancionadora implícita en la fabricación de criterios de excelencia por los que las diferencias se convierten en desigualdades (Perrenoud, 1990).

Lincoln (1987) señala que podría hablarse de cuatro *"generaciones de evaluadores"*:

- La generación técnica: medir objetivamente.
- La generación descriptora: técnicas de interpretación.
- La generación de jueces: técnicas cualitativas, triangulación ...
- La generación de mediadores y agentes de cambio: técnicas de negociación; paradigma naturalista ...

Nosotros optaríamos dentro de esta última por una profundización o derivación en una línea más crítica, que insiste en *"el cambio"*, en ser agentes de cambio mediante la evaluación -acción- participativa (López de Ceballos, 1987), (Ander-Egg, 1990).

Cronbach (1980) prefiere referirse a ideologías de la evaluación en función de tres características de la misma: toma de decisiones, relación con la política y metodología. Así, Calvo de Mora (1991, 10) señala que:

"para los evaluadores de la cuarta generación, la toma de decisiones consiste en la presencia de conflictos de intereses entre los implicados en un programa y el proceso de negociación para acordar un plano convergente de actuación; la relación de la evaluación y la política se fundamenta en la democratización de las comunidades sociales, la

búsqueda del bienestar social, entre otras relaciones, y, en tercer lugar, la metodología cualitativa, la apreciación de diferentes fuentes de información, la interpretación colectiva, y, también la utilización de fuentes de información que suministren datos cualitativos".

Por su parte Nevo (1992, 2587) establece tres grupos de enfoques conceptuales:

- a) Los que se basan en metas y resultados.
- b) Los que proporcionan información para la toma de decisiones o son un examen sistemático de programas.
- c) Los que se *"refieren a la naturaleza valorativa de la evaluación poniendo énfasis en el papel central de la sabiduría humana y los juicios emitidos con perspectiva política, crítica, intuitiva o iluminativa"* (Caride, 1993, 113).

Nosotros aquí optamos por una integración de perspectivas, *"por una evaluación concebida a modo de un proceso metodológico abierto y continuo, desde el que siendo posible contribuir a realizar diagnósticos sobre la realidad, se valoren y cualitativamente, las dimensiones que configuran el contexto, diseño, desarrollo y resultados de un programa"* (Caride, 1992, 114).

En esta orientación creemos que es la evaluación situada en una perspectiva de investigación-acción-participativa la más adecuada para nuestro programa (Kemmis, 1992).

Evaluar la utilidad social del programa supone articular adecuadamente el proceso de *"carácter ético, social y político de la evaluación y por otra el carácter científico o de calidad científica de la misma"* (Calvo de Mora, 1991, 12).

Evaluar un programa requiere valorar la calidad de las metas que se propone para el contexto social (valoración extrínseca); pero también, el valor en sí de las mismas (valoración intrínseca). Es el *"valor"* y el *"mérito"* del programa socio-educativo (Cuba y Lincoln, 1981, 39-84).

Quedarse exclusivamente en la valoración extrínseca en función de una toma de decisiones (Cronbach, 1962, Cabrera, 1988), implica una opción ideológica de la evaluación que debe ser analizada sobre todo desde las relaciones sociales que propicia.

Una opción integradora supone articular tres vertientes de la evaluación: una interna-subjetiva, otra externa-objetiva, y otra negociada-dialogada (Cardinet, 1988). De otra forma: una evaluación sobre la práctica (evaluación como investigación), otra evaluación como contraste, y otra evaluación como responsabilidad y control (Santos Guerra, 1989, 41).

En definitiva la evaluación está condicionada por las opciones políticas del evaluador, por sus opciones en orden a gestionar o superar el conflicto social, y por una aproximación macro o micro al mismo (Mitchell, 1984, 143) (Calvo de Mora, 1991, 41).

Evaluar en el terreno de las ciencias de lo humano supone articular una evaluación desde las dos caras: lo colectivo y lo individual. Los criterios de las ciencias naturales y los métodos positivistas no ofrecen la amplitud suficiente para abordar esta complejidad.

La evaluación presenta, pues, distintas perspectivas operativas o dimensiones. Así, desde una perspectiva temporal podemos señalar la evaluación que se realiza antes (evaluación prospectiva, prescriptiva o inicial), durante (formativa, de proceso) y después (sumativa, de balance) (Tourneur, 1990, 32). Desde una perspectiva cultural comprehensiva podemos hablar de evaluación macro (de la institución escolar, administración educativa con el fin de homologar programas), de una evaluación meso (del proceso de las relaciones interpersonales propias de la organización escolar concreta), y de una evolución micro (del trabajo escolar, en el aula ...) (Calvo de Mora, 1991, 22) (Lozano y Sabiron, 1987).

Las evaluaciones macro y de balance insisten sobre la función certificativa; las meso y predictivas sobre la selectiva; y las micro y formativas sobre la utilidad de la misma al proceso de aprendizaje (Cardinet, 1991, 89 ss).

Estas dimensiones pueden a su vez ser abordadas con una gradación epistemológica y metodológica entre una aproximación más subjetivista y una aproximación más objetivista (fenomenología, etnometodología, interaccionismo simbólico, etnografía, análisis contextual, análisis sistémico y socio-histórico, encuestas y estadísticas, experimentos) (Huberman, 1991; Calvo Mora, 1991, 53).

En definitiva, cuando elegimos un método abordamos la realidad como un objeto diferente al que surge cuando empleamos otro método. El método define al objeto. Se impone una complementariedad metodológica.

Nuestra opción es adentrarnos en la perspectiva de evaluación que señalábamos como cuarta generación; aún cuando eventualmente utilicemos instrumentos y metodologías de los diversos enfoques de la misma:

"nos movemos en un paradigma de pensamiento y acción a través de estrategias (evaluación e investigación) y metodologías diferentes encuadradas todas ellas en un marco cualitativo (Jacob, 1987; Campbell, 1974). Este marco ideológicamente se diferencia por la búsqueda de la relación y por la integración del pensamiento y la acción (praxis)" (Calvo de Mora, 1991, 67).

En esta dirección debemos situar la opción por una "evaluación negociada" (Cardinet, 1988). Ya que es la acción intencional de los participantes la que explica, en términos de significación subjetiva, las regularidades en las sociedades actuales (Cardinet, 1990, cit. Calvo Mora, 1991, 62).

7.1. La evaluación Integral.

Desde el modelo organizativo propuesto anteriormente y las opciones socio-educativas señaladas; la evaluación en un programa integral de garantía social debe ser también una evaluación integral.

El núcleo central de la evaluación debe ser una evaluación formativa, ya que esa es su función principal al interno del proceso de enseñanza-aprendizaje: feedback para guiar el aprendizaje (Cardinet, 1991, 95). Es una información que debe ser útil al joven y no una mera información sobre el joven. En esta dirección puede ser tanto evaluación interactiva (en el proceso), como retroactiva (al final de un módulo), o proactiva (al inicio de una nueva etapa, como elemento que posibilita la negociación y la elección).

La evaluación adquiere tal complejidad, en esta opción, que "habría que encontrar el medio de entregar al alumno la administración de su propio aprendizaje, por el camino de una autoevaluación adecuada" (Cardinet, 1991, 97). Esto supone reconocer que la clave central está en la relación educador-joven como relación de personas en el contexto del programa integral de

garantía social. Los objetivos, el proceso, la evaluación, etc., es el resultado de una *"negociación del contrato didáctico"* (Cardinet, 1991, 99).

Desde esta opción, uno de los aprendizajes más importantes a realizar por el joven es aprender a autoevaluarse, autoobservarse; a asumir por sí mismo su propio proceso socio-educativo, su propio proyecto de vida; asumir responsabilidad.

Esta opción por la evaluación como negociación, no puede darse sólo al interno de la relación joven-educador; sino que debe imbuir todo el centro y constituir el clima participativo y la cultura democrática del mismo.

El contexto del joven no es *"una variable independiente, es más bien una construcción (Watzlawick, 1989) a medida que la evaluación del trabajo del alumno, es también evaluación de dicha realidad cultural, social, política, institucional (por ejemplo, familiar) en la que vive el sujeto, o cada sujeto. (...) La realidad no se descubre, sino que al investigar la realidad la construimos (...)"* (Calvo Mora, 1991, 133-134).

No pretendemos, pues, evaluar para controlar o medir el trabajo del joven o el funcionamiento del centro en función de parámetros abstractos o ideológicamente determinados por políticas macro-sociales. Queremos participar de *"un proceso de auto-reflexión y diálogo sobre el mismo, donde se excluye el juicio de valor (estimación verbal) y la medida (control) por una explicación, justificación, etc., de acuerdo a un marco referencial común, como puede ser la consecuencia (un acuerdo, por ejemplo) de una negociación previa ..."* (Calvo Mora, 1991, 135). Ese acuerdo previo es lo que llamamos contrato inicial o proyecto inicial de aprendizaje de cada joven; pero también el proyecto de grupo-tutoría y el plan de taller. Ese contrato, proyecto o plan no es una imposición de una de las partes, sino fruto de un acuerdo interpersonal o grupal.

Evidentemente, todo acuerdo implica un proceso conflictual que hay que contextualizar en cada centro. En este sentido la evaluación forma parte del proceso socio-educativo en todos sus niveles y momentos.

Nos planteamos una evaluación de cada una de las dimensiones socio-educativas, de cada una de las áreas, etapas, etc.; de cada uno de los módulos. Todos estos elementos deberán ser evaluados en los órganos de

participación y gestión del centro (Consejo de Centro, Equipo directivo, Equipo Educativo, Coordinación Interinstitucional) desde las distintas intencionalidades prioritarias para cada uno de ellos (participación, educación-formación, inserción).

Es lo que Gairin (1993) llama *"autoevaluación institucional"*, y para la que señala que:

"sobre todo, la evaluación es el resultado de una actitud positiva de los implicados hacia la reflexión, el análisis de las propias actuaciones y la flexibilidad hacia los cambios que exija la mejora de la realidad. (...) Desde esta perspectiva puede considerarse que la evaluación viene ligada a un proceso actitudinal mediante el cual se aplica un espíritu indagativo que, a través de la reflexión constante, procura mantener la calidad de las actuaciones. De hecho, si hubiera que elegir entre la existencia de unas actitudes de reflexión y cambio y una buena configuración técnica de la evaluación se preferiría lo primero, pues sólo desde esta perspectiva se garantiza la utilidad de la evaluación".

Además este autor señala las siguientes características de la evaluación institucional: la búsqueda constante de la intersubjetividad colectiva; no eludir el conflicto; considerar las situaciones que históricamente la han conformado; y vincularla a la formación permanente del profesorado (Santos Guerra, 1993, a,b).

También, el interno del proceso socio-educativo, cada grupo-tutoría y cada grupo-taller necesitarán evaluar permanentemente su propio funcionamiento para ir configurando su propio proceso y su propio ritmo.

Para el conjunto del centro la Asamblea de Delegados de grupos y la Comisión de Oficios son ámbitos de evaluación negociada para ir configurando la organización del centro en lo cotidiano. Ya que los conflictos en el centro no son meramente técnicos, son socio-políticos y requieren ser abordados desde un proyecto de centro negociado entre los agentes sociales del entorno local concreto, incluidos los propios jóvenes.

"El trabajo que realiza el alumno (joven) no se orienta entonces a la consecución de unos criterios de éxito y eficacia externos, sino en base a la responsabilidad y el rendimiento de cuentas ante un grupo de compañeros y profesores (educadores), que determinan el trabajo, y, configuran un contexto específico. (...) La influencia del contexto induce a pensar en el dominio del mismo, es decir, una clara conciencia de la negociación llevada a término, de las exigencias ..., facilita la autoreflexión del alumno (joven) sobre su trabajo y las ayudas que puede prestar el profesor (educador). Esta autoreflexión, evidentemente, no es solamente sobre un producto, sino sobre todo el proceso, a partir de una

reconstrucción verbal, por ejemplo, delante de los compañeros y el profesor (educador); en este esquema se manifiestan las insuficiencias, los aciertos, sugerencias, etc.; que influyen el proceso de cada alumno (joven)" (Calvo Mora, 1991, 141-142).

Este planteamiento supone partir de las características de cada contexto para ir generando una reconstrucción del conocimiento desde la propia responsabilidad e implicación de los jóvenes; y avanzar hacia "hábitos" (Bourdieu, 1988), más complejos y ricos elegidos desde la autoreflexión sobre las propias acciones en este contexto interpersonal y organizativo (el programa integral de garantía social).

A nivel personal (de cada joven), el seguimiento personalizado en el diálogo con el educador-tutor, en base a su propio proyecto personal es el ámbito para la evaluación permanente y para la negociación y renegociación del mismo proyecto personal de aprendizaje.

Todos estos ámbitos de evaluación y negociación requieren contar con instrumentos adecuados para poder objetivar el propio proceso y para que sea controlado y dirigido por los propios agentes implicados (jóvenes, educadores, agentes sociales, locales, etc.).

Empeñarnos en mejorar los instrumentos de evaluación para ponerlos al servicio de un crecimiento en la responsabilidad, la creatividad y la solidaridad de los jóvenes, desde su propia participación implicativa, es una tarea central para asegurar la eficacia de los Programas Integrales de Garantía Social.

A Modo de Conclusiones

A MODO DE CONCLUSIONES.

Al concluir nuestra reflexión nos proponemos realizar un resumen, a modo de balance, y en forma de proposiciones; que ayude a fijar las aportaciones más destacables de la misma desde nuestro particular punto de vista e intencionalidad.

A) Desde el CONTEXTO.

- 1.- Parece que nos encontramos en el final de la cuarta crisis estructural del capitalismo caracterizada por ser por primera vez mundial, y afectar no sólo a la acumulación, el consumo y la legitimidad del poder socio-político; sino también a la supervivencia ecológica y ética de la humanidad.
- 2.- La internacionalización de la economía capitalista, la actual revolución tecnológica, y su dependencia de la férrea lógica de la acumulación, está generando un paro estructural de baja cualificación en los países occidentales que amenaza la legitimidad y legalidad de las bases del Estado de Bienestar, de la Democracia Liberal y de los Estados Nacionales.
- 3.- La crisis económica no está provocada por una crisis fiscal. Esta es sólo un síntoma ideológicamente interpretado para intentar deslegitimar al Estado de Bienestar. La raíz de la crisis es Ética: la falta de ética del mercado y del capital, del Estado y del poder político; y su perversa autonomía respecto al desarrollo auténticamente humano. Faltan recursos morales en los ciudadanos: motivación.
- 4.- En el Estado Español el desarrollo del Estado de Bienestar es insuficiente y comparativamente inferior al conjunto de países de la

OCDE. La política económica realizada desde los Pactos de la Moncloa y sus consecuencias sociales están generando la situación de pobreza, exclusión social y precariedad de los jóvenes desfavorecidos.

- 5.- No está demostrado que para seguir defendiendo y consolidando el Estado de Bienestar sea preciso un crecimiento económico medido exclusiva o prioritariamente por el PIB; sino que se precisa una decisión política y una articulación no burocratizada del Bienestar Social.
- 6.- La falta de mecanismos de integración económica (pleno empleo) y simbólica (motivación y oportunidades) de los excluidos sociales, especialmente de los jóvenes desfavorecidos, en la sociedad actual genera una dualización social y cuestiona el modelo social economicista, pseudo-democrático y antihumano; ya que deviene en sistema político social sin legitimidad al no asegurar la homogeneidad social básica.
- 7.- La salida de la crisis pasa necesariamente por una nueva articulación de los subsistemas sociales (el tecno-económico, el socio-político, y el cultural-ideológico) en función de unos valores necesariamente universales (derechos humanos); y manteniendo el equilibrio conflictual entre mercado, Estado y mundos vitales.
- 8.- El paro masivo es la consecuencia de someter la actual revolución tecnológica a los imperativos de la acumulación a escala internacional; y por tanto es la forma socio-política de organizar la producción y la distribución la causante del mismo.

Tanto el aumento de efectivos demográficos, como la disminución de necesidades de mano de obra por sustitución tecnológica, como otras causas diversas; son secundarias y han agravado las dimensiones y consecuencias del paro.
- 9.- El paro masivo ha traído como consecuencia la precarización y segmentación del empleo, el aumento de la explotación y el surgimiento de los *"nuevos pobres"*. Entre ellos destacamos de forma especial a los jóvenes desfavorecidos: sin futuro.
- 10.- La condición juvenil adquiere carácter explícito en el presente siglo, y se alarga de forma especial y general en el contexto de la actual crisis de civilización. La condición juvenil está caracterizada fundamentalmente por ser una condición sociológica y cultural más que biológica o psicológica.

La característica fundamental de la condición juvenil es la transición y la marginación.

- 11.- No existe una "*juventud*", sino distintas juventudes en función de las características sociológicas y culturales en las que se desarrolla la etapa juvenil de transición. La homogeneidad generacional es más aparente que real, aún cuando comporta algunos tonos comunes, generalmente externos y con distintos significados para unos contextos sociales u otros.
- 12.- El joven quiere configurar su propio proyecto de vida; para ello requiere adquirir y elegir valores que le den identidad y pertenencia. La adquisición de valores se realiza prioritariamente por la acción-reflexión, el grupo de iguales y la imitación de adultos significativos; y su dimensión fundamental es el futuro.
- 13.- Al joven desfavorecido, por su propia situación socio-psicológica y en la compleja sociedad actual, le resulta difícil encontrar ámbitos adecuados para realizar su transición a una vida adulta y activa. Estos ámbitos están parcializados por la burocratización y estatalización del bienestar social y por la mercantilización del ocio; lo cual los aleja cada vez más de estos jóvenes. Esta realidad evita la adquisición de una identidad personal y potencia la generación de colectivos excluidos y marginados.
- 14.- Las dificultades de inserción de los jóvenes son fundamentalmente reflejo de las dificultades y tensiones de la propia organización social y de su falta de horizontes.

Esto es particularmente claro en el aspecto del paro juvenil.
- 15.- La inserción en el empleo y en la vida adulta de los jóvenes se realiza mediante itinerarios distintos en función de la clase socio-económica y del capital cultural (títulos escolares). Este último aspecto está a su vez determinado por las mismas condiciones socio-económicas.

Esta realidad pone de manifiesto el círculo viciosos de la reproducción social, de la exclusión y la marginación social.
- 16.- En la actual coyuntura socio-económica se está realizando una sobre-explotación del trabajo juvenil, especialmente preocupante por su efecto en aquellos jóvenes desfavorecidos para los que esta realidad no será una anécdota en su vida, sino que constituirá su futuro más cierto.

- 17.- Los jóvenes no rechazan el trabajo, sino que se comportan de forma realista al asumir el trabajo que se les ofrece, pero dotándole en una función instrumental. De todas formas, para los jóvenes desfavorecidos sigue constituyendo un elemento fundamental para la configuración de su identidad personal y social. Esta realidad hace todavía más grave su situación de paro.
- 18.- Los jóvenes desfavorecidos viven su situación de paro de forma muy destructiva para su propia identidad: aumenta su autodesprecio, la culpabilidad, etc. Al mismo tiempo genera problemas psíquicos y de integración social, al afectar, sobre todo, a su proyecto de vida y de futuro.
- 19.- La escuela, en este contexto y con estos jóvenes, se comporta como aparato ideológico reproductor de los requerimientos del sistema económico-tecnológico, socio-político y cultural. La mayor parte de estos jóvenes son los llamados "*fracasados escolares*".
- Fracasar en la escuela supone para ellos, interiorizar la propia incompetencia y asumirla como natural o autoatribuible.
- 20.- Debido al conflicto interno entre las diversas funcionalidades de la escuela en la estructura social, y a la crisis tanto de esta como de aquella; el sistema escolar está constantemente en reforma para autolegitimar al Estado e intentar la integración de los ciudadanos a través de la pretendida igualdad de oportunidades (Ley 1970) o de la compensación de las desigualdades (LOGSE).
- 21.- Los valores que transmite actualmente la escuela responden a una psicologización de los problemas sociales y a una opción tecnocrática y meritocrática (títulos). Es por ello que se habla de "*analfabetismo funcional*" como forma de trasladar las consecuencias generadas por la actual crisis; de la economía al Estado, de éste a la escuela, y de ésta a los individuos. Los cuales asumen la culpabilidad de su propia situación.
- 22.- La dinámica escolar parece consistir prioritariamente en transformar las diferencias en desigualdades, sancionándolas con un título y justificando de esta forma el orden social que se deriva de una estratificación social meritocrática y tecnocrática; y, al mismo tiempo, el funcionamiento del mercado como lugar en el que el intercambio de diferencias se transforma en generación de desigualdades. En esta dinámica los jóvenes

desfavorecidos se sienten rechazados y transforman esta experiencia en rechazo de la escuela, desmotivación y abandono: fracaso escolar.

23.- Esta dinámica escolar descubre, por sus efectos, que la escuela no cumple su pretendido objetivo de enseñanza-aprendizaje; por lo que no puede disculparse trasladando fuera de si misma (a los individuos o a la sociedad) las causas del fracaso, sino que debe recuperar su propia función pedagógica.

24.- Los elementos principales que desde dentro de la escuela influyen en el fracaso escolar son: las expectativas subjetivas de los agentes educativos, el diseño de la tarea de enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

25.- El fracaso de los jóvenes de clases bajas en las escuelas está fundamentalmente determinado por la incapacidad de estas para asumir en ellas la propia cultura obrera-juvenil. La falta de adecuación del sistema educativo a la interrelación entre la cultura de barrio obrero, la cultura adolescente y las subcultura delictiva es el origen y la causa fundamental de este fracaso escolar. La escuela se *"empeña"* en someter a estos jóvenes a una cultura de clase media que no es siquiera viable en la actual coyuntura socio-económica; en lugar de priorizar una auténtica *"educación"*.

26.- Estos jóvenes se sienten rechazados y desvalorizados, perciben la escuela como no útil, y no motivadora; y se perciben a sí mismos de forma negativa. El fracaso escolar abre así el camino de la inadaptación social.

27.- En la Comunidad Europea se estima en un 15% el porcentaje de jóvenes desfavorecidos que requieren políticas socio-educativas específicas: garantía social. Esta garantía social debe articularse, ante todo, como proyectos de identidad y de valores que se vinculen a la motivación de los propios jóvenes y a las organizaciones sociales del entorno local.

B) DESDE EL PRE-TEXTO.

- 1.- El fracaso escolar (abandono, repetición, suspendido) en el primer ciclo de EE.MM., está claramente asociado al historial escolar (repeticiones de E.G.B., título de certificado, retraso edad/curso), a las actitudes negativas hacia el estudio por parte del alumno y su familia, y a la clase social.
- 2.- Los alumnos que fracasan en el primer ciclo de EE.MM. presentaban al inicio del mismo una menor puntuación en casi todas las variables consideradas: aptitudes intelectuales (CI, apt. verbal, apt. numérica, apt. mecánica), actitudes (democráticas, hacia el estudio, consideración como alumno por su familia, satisfacción familiar con los estudios), autoconcepto (personal, escolar y general), en los factores del clima escolar (clima interpersonal, regulativo, e instructivo-imaginativo); y en hábitos de estudio. Solamente no presentan diferencias en autoconcepto social.
- 3.- Estas diferencias están asociadas en gran medida a la clase social, al sexo y al historial escolar.

Concretamente:

- 3.1.- La clase social muy baja es la gran discriminada y marginada por todas las variables que son consideradas aptitudes y actitudes valiosas en la enseñanza media. La diferencia de clases parece "solidificarse", por efecto de la escolarización, en el llamado autoconcepto escolar. Esta variable se convierte en una gran discriminante de clase, interiorizado por el alumno en su proceso de escolarización.

La aptitud intelectual en la que menos diferencias existen entre las clases sociales es en el Razonamiento mecánico.

- 3.2.- Las chicas puntúan significativamente menos en casi todas las variables de aptitudes intelectuales, mientras que en referencia a las de actitudes y clima escolar, reflejan una mayor aceptación del marco escolar y una mejor actitud hacia el estudio.

- 3.3. El historial escolar en E.G.B. está asociado claramente a las propias actitudes hacia el estudio, a las de la familia, a la clase social, al nivel de estudios de los padres, etc. Al mismo tiempo un

historial negativo se asocia a puntuaciones significativamente menores en todas las variables de aptitudes intelectuales, de actitudes (incluso actitudes democráticas) y de hábitos de estudio.

- 4.- Respecto al autoconcepto podemos afirmar que las grandes diferencias se dan entre los sexos en el autoconcepto personal; y entre las clases sociales y las situaciones de historial escolar en el autoconcepto escolar. Actuar sobre el autoconcepto escolar mediante experiencias de éxito escolar, y apoyadas en el dinamismo del autoconcepto social, puede ser una de las mejores vías para dinamizar desde dentro las potencialidades, actitudes y aptitudes de los jóvenes desfavorecidos.
- 5.- Desde el análisis de las aptitudes intelectuales y su relación con el sexo, el historial escolar y la clase social, podemos concluir que una buena aptitud en la que basar un programa de garantía social para los jóvenes desfavorecidos es el razonamiento mecánico (chicos).
- 6.- Respecto al contexto escolar podemos indicar que:
 - a) El desarrollo de actitudes democráticas debe constituir un pilar fundamental en el programa que se proponga a estos jóvenes.
 - b) Estos jóvenes son sensibles al seguimiento y a la atención personalizada por parte de los adultos educadores.
 - c) Un contexto regulativo participativo es fundamental para un programa con estos jóvenes.
- 7.- Existen cinco factores que explican consistentemente la variabilidad y asociación entre las distintas variables consideradas:
 - F1. Pre: El rechazo escolar.
 - F2. Pre: El clima escolar.
 - F3. Pre: Las aptitudes intelectuales.
 - F4. Pre: El autoconcepto relacional activo.
 - F5. Pre: La clase socio-cultural.

De ellos los más asociados con el fracaso en EE.MM. son el rechazo escolar y las aptitudes intelectuales. Si consideramos la influencia del sexo en estos factores, el gran factor explicativo del fracaso es el rechazo escolar. Este rechazo es un agregado formado por una historia escolar

negativa (retraso edad/curso, repeticiones, título de certificado), un autoconcepto escolar bajo, percepción negativa de la consideración que su familia tiene del joven como estudiante, actitud negativa hacia los estudios y hábitos de estudio pobres.

- 8.- De forma específica podemos afirmar que la escolarización en este ciclo de enseñanza tal como está diseñada y/o realizada resulta desfavorable para los jóvenes que fracasan (suspenden) en: actitud hacia el estudio, autoconcepto escolar y hábitos de estudio. Este perjuicio se manifiesta también en un mayor rechazo del clima escolar en sus aspectos regulativo y de aprendizaje (instructivo-imaginativo).
- 9.- El factor socio-cultural no resulta discriminador para el éxito o fracaso en la enseñanza media al final del primer ciclo de la misma, ya que las clases más bajas han perdido presencia significativamente al final del ciclo.
- 10.- La escolarización en este ciclo de EE.MM. tal como está diseñado y/o ejercida parece resultar desfavorable para los jóvenes que fracasan en ella; ya que aumenta su rechazo escolar, y no resulta compensadora de las diferencias de aptitudes intelectuales. De tal forma que consolida la inferioridad de los fracasados no sólo, ni tanto por las capacidades intelectuales menores, sino por las actitudes y comportamientos (hábitos) que genera y consolida, al transformar esas diferencias individuales (de aptitudes) en desigualdades sociales, asumidas por el propio individuo (internamente) en sus actitudes y hábitos, y sancionadas externamente por el (la ausencia de) título escolar.
- 11.- El perfil de los jóvenes que acuden a los programas de garantía social en el País Vasco está caracterizado por:
 - Chicos (80%), aunque progresivamente aumenta el porcentaje de chicas.
 - 16-17 años (75%).
 - De padres inmigrantes (55%) o mixtos (19%).
 - Nacidos en la C.A.V. (93%).
 - Con ingresos por persona/año en el umbral de la pobreza (30%), en pobreza moderada (26%) y en pobreza severa (13%).

- De familias numerosas.
- Situaciones familiares irregulares (15%).
- Nivel socio-profesional y socio-cultural de los padres muy bajo: más de 60% sin cualificación profesional, la madre 93%.
- El C.I. de los jóvenes es normal o superior en el 55% de los casos, siendo bajo o muy bajo en el 25%.
- Su historial escolar es claramente deficitario:
 - Aunque sólo el 28% ha estado desescolarizado, y la mayoría ha cursado hasta 8º de E.G.B. (87%); sólo un 38% ha superado ese nivel.
 - Sólo un 56% ha cursado algún curso de enseñanza media; y la mayoría no ha superado ningún curso de este nivel (87%).
 - La mayoría proviene de centros públicos (78%).

12.- Los jóvenes que han participado en el programa de I.P. del País Vasco lo valoran de forma muy positiva por:

- Su carácter práctico y útil para su vida.
- El positivo desarrollo de su propio autoconcepto y el descubrimiento de sus capacidades.
- Considerar que han aprendido un oficio y que han mejorado su adaptación social, laboral y personal.
- Valorar sobre todo los objetivos ocupacionales y de desarrollo social y personal del programa, rechazando los de recuperación escolar.

13.- Los padres de los jóvenes valoran también positivamente el programa y sus resultados. Los agentes locales consideran importante que el programa gane en integralidad para que no acaba en un mero "parche"

C) DESDE EL TEXTO.

1.- A la base de la fundamentación de los derechos humanos se sitúa una opción ética. Esta opción debe articularse desde una perspectiva

multidimensional en la que el hombre y el cambio situados en los contextos antro-po-social, socio-cultural, socio-político y religioso-moral, determinen las claves hermeneúticas de la contemporaneidad postmoderna.

- 2.- El hombre y la sociedad necesitan una orientación fundamental ética, un talante ético que de sentido y significado a las opciones. Esta orientación ética fundamental debe realizarse necesariamente bajo la forma de universalidad y necesidad. La categoría central debe ser la responsabilidad.
- 3.- *"El conflicto entre conciencia individual y legalidad se revela como el principal motor de la historia"*. La conciencia individual es la categoría fundamental de la ética; pero ninguna sociedad deja a la sola conciencia individual la convivencia social; sino que se articula en normas. Estas normas valen en la medida en que son eficaces y positivas para la persona y la comunidad. *"En el fondo la raíz última de la responsabilidad radica en el conocimiento lúcido de la identidad de lo individual y lo universal"*.
- 4.- El mercado es anti-ético al estar sometido a la lógica de acumulación. El mercado no es adecuado para determinar las auténticas necesidades humanas, sino que produce consecuencias antihumanas. El mercado es útil en la medida en que no se convierte en el eje de la organización social sino que se le acota y controla desde el poder político (legalidad y legitimidad) y desde los valores de los estilos de vida (determinación de necesidades y motivación-recursos morales).
- 5.- El Estado resulta deslegitimado en la medida que no es capaz de articular normas que frenen la lógica de la acumulación del mercado internacionalizado y salvaje. Hoy la legitimidad se traslada, progresivamente a contextos y organismos supranacionales y, al mismo tiempo, a la cultura y a los estilos de vida.
- 6.- La crisis de la modernidad se asienta en la perversión de los fines en los medios. Se ha intentado reducir el talante ético del hombre a procedimientos *"democráticos"*. Ciertamente los procedimientos democráticos son necesarios e imprescindibles para la organización social, pero no son suficientes, y adquieren eficacia si las personas individuales y colectivas poseen recursos morales, motivación ética para

utilizarlos en función de conseguir no tanto los propios intereses sino los de los colectivos menos iguales o desfavorecidos. La solidaridad es la condición de la justicia social.

- 7.- La responsabilidad solidaria en el actual contexto mundial debe caracterizarse por la austeridad compartida en función de la supervivencia colectiva y futura. Esta responsabilidad supone desarrollar la dimensión de solidaridad comunitaria, intergeneracional y ecológica.
- 8.- Este talante de responsabilidad es posible desde una recuperación de la utopía y la esperanza a través de la experiencia de los símbolos como evocación, convocación y provocación del origen, destino y tarea del hombre.
- 9.- Los derechos humanos debemos fundamentarlos en las necesidades básicas como soporte antropológico de los derechos. Estas necesidades constituyen razones para actuar tanto por los valores que evocan como por las exigencias racionales que provocan.

Las necesidades humanas son universales e históricas. Es cuanto universales se refieren esencialmente al derecho a ser reconocido como persona, con dignidad, con identidad humana; son una exigencia de relación, de proximidad solidaria.

En cuanto históricas se adaptan a los contextos socio-históricos y requieren la participación y la responsabilidad en la satisfacción de las mismas.
- 10.- Junto a la consideración de los derechos humanos como necesidades básicas, debemos considerarlos como derechos subjetivos (en la medida en que sólo respondiendo positivamente a cada persona se obra legal y justamente); como derechos fundamentales (en la medida en que están incorporados a las normas del derecho positivo constitucional con sus garantías); y como derechos colectivos (en la medida en que son irrenunciables y requieren medios organizativos adecuados para su cumplimiento).
- 11.- Todas estas afirmaciones las aplicamos al derecho a garantía social de los jóvenes desfavorecidos; ya que consideramos que constituye una necesidad básica, un derecho fundamental, subjetivo y colectivo.

- 12.- Este derecho fundamental se fundamenta en el art. 23 de la LOGSE, que tiene carácter de Ley orgánica; y se modula desde los derechos correlativos que, siendo también recogidos en la Declaración Universal, en los Convenios Internacionales, en la legislación Europea y en la Legislación Constitucional y de las Leyes Fundamentales del Estado Español; hacen referencia al trabajo, a la protección social, la participación social, la salud, la formación y orientación profesional, etc.
- 13.- Responder al derecho de garantía social de forma adecuada requiere una profundización en el Estado Social y Democrático de Derecho. Esta profundización supone superar una política económica puramente centrada en el crecimiento, y articular una política socio-económica que integre como valor el bienestar humano y en concreto la integración social de los jóvenes desfavorecidos.
- 14.- El replanteamiento del bienestar social requiere ampliar los parámetros con los que se mide e incluir los aspectos del ser, hacer y relacionarse, junto al tener. Valorar la calidad y el sentido junto a la cantidad. Para ello es imprescindible profundizar en la democracia: democracia económica, socialización del poder y ciudadanía social. En el ámbito de los servicios sociales apostar por el modelo mixto: Estado e iniciativa social no lucrativa.
- 15.- Las asociaciones no lucrativas, son las organizaciones sociales cercanas a los ciudadanos capaces de generar solidaridad desde la práctica del vínculo social, el humanismo ecuménico y el ejercicio cotidiano de la democracia participativa.
- 16.- Los programas de Transición Europeos han demostrado que propiciar posibilidades reales de participación a los propios jóvenes en el mejor camino para favorecer la inserción social. Esto requiere ofertar programas centrados en las necesidades y posibilidades reales de los jóvenes, de forma flexible y utilizando todos los recursos de la comunidad local.
- 17.- Esta opción requiere: procesos motivadores, contextos nuevos, contenidos vitales y metodologías activas y participativas, relación con el entorno productivo, orientación integrada en el programa y junto a nuevas formas de evaluación. Todo lo cual es posible con nuevos perfiles de profesionales y con la participación e implicación de la comunidad local.

18.- Articular de forma integral el trabajo, la educación y la responsabilidad es el horizonte adecuado para abordar las situaciones de los jóvenes desfavorecidos.

19.- Los intentos, a lo largo de los últimos años, de responder a estas situaciones desde la formación profesional reglada, la educación compensatoria, el plan FIP, o los contratos de formación-aprendizaje, han resultado iluminadores por sus éxitos y sus fracasos.

20.- El desarrollo del artículo 23 de la LOGSE apunta caminos nuevos para abordar estas situaciones de los jóvenes desfavorecidos, ya que deja espacio suficiente para dinamizar auténticos programas integrales en la dirección de las apuestas formuladas a lo largo de nuestra reflexión.

El desarrollo apuntado por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco nos parece el más adecuado, aunque insuficiente.

21.- Un planteamiento integral requiere articular la dimensión local, la implicación de las instituciones públicas y la gestión por la iniciativa social no lucrativa. Junto a esto un programa que integre las dimensiones socio-educativas que posibiliten una auténtica educación e inserción.

22.- Se trata de un programa que rompa el círculo vicioso de la pobreza y la exclusión social desde la intervención en los ámbitos educativos y de cualificación profesional. Se trata de ofrecer posibilidades y oportunidades reales para garantizar la consolidación de sujetos sociales desde una participación que genere identidad y pertenencia.

Esto sólo es posible desde programas integrados en proyectos de desarrollo social comunitario a escala humana. Sólo desde ahí es posible articular adecuadamente necesidades básicas, satisfactores y bienes disponibles.

23.- Un programa integral de garantía social que respondiera a las intencionalidades ya señaladas, debe considerar tres dimensiones socio-educativas (humana-personal, social-cultural, trabajo-laboral), y articularlas en cuatro procesos socio-educativos (orientación, formación-educación, apoyo personal-social e inserción).

El programa concreto se desarrolla en tres etapas (orientación, integración e inserción) y en siete fases (convocatoria, acogida,

descubrimiento, asimilación, contraste, consolidación e itinerarios personales de inserción).

Las áreas de intervención curricular son tres (tutoría, formación profesional y formación socio-cultural), y se estructuran en 22 módulos didácticos.

24.- El currículo socio-educativo integral se basa en cuatro principios psico-pedagógicos y sociales:

- a) El desarrollo de la persona: autoconcepto, identidad y proyecto vital.
- b) Facilitar el desarrollo: el clima educativo.
- c) Promover el vínculo social: socialización.
- d) Posibilitar el aprendizaje personalizado: significativo, globalizado y activo.

25.- El mejor modelo organizativo es aquel que siendo flexible y adaptado, se desarrolle mediante un plan de investigación-acción-participativa; y en el que la evaluación sea autoevaluación negociada, participada y cualitativa, al tiempo que integral de todos los aspectos del programa.

Finalmente, creemos que se abren múltiples caminos para la investigación y la reflexión en este tema, entre ellos apuntamos:

- Creación de instrumentos de evaluación adecuados al programa.
- Diseño de programas concretos para el desarrollo de los procesos socio-educativos.
- Diseño de módulos concretos para la formación profesional en diversos oficios.
- Diseños para desarrollar el área de tutoría.
- Modelos organizativos para la gestión negociada e interinstitucional de los programas de garantía social.

Anexo

Cuadro A.I.- SIGNIFICACION DE χ^2 DE LAS VARIABLES.

VARIABLES		χ^2	Sig.
V1	Sexo	24,52	<0001
V2	Edad	372,27	<0001
V3	Curso Procedencia	77,18	<0001
V4	Repeticiones último curso	145,51	<0001
V5	Número de repeticiones en E.G.B.	362,22	<0001
V12	Título Escolar E.G.B.	412,20	<0001
S.F.	Satisfacción familiar con los estudios	129,58	<0001
C.F.	Consideración del alumno por la familia	568,63	<0001
G.A.E.	Actitud ante el estudio	229,02	<0001
V20	Situación socio-profesional del padre	6,9	>05
V21	Situación socio-profesional de la madre	1,49	>05
V24	Clase social	34,79	<0001
V22	Sector Profesional del cabeza de Familia	28,27	<0001
V23	Escalafón del cabeza de familia	39,60	<0001
V25	Nivel de estudios del padre	57,87	<0001
V26	Nivel de estudios de la madre	28,17	<0001
T.C.	Tipo de centro de procedencia	57,35	<0001

Cuadro A.II.- SIGNIFICACION DE LAS χ^2 DE LAS VARIABLES.
NEUTRALIZACION SEXO.

Variables		SEXO			
		Mujer		Varón	
		χ^2	Sig.	χ^2	Sig.
V2	Edad	130,87	<0001	228,63	<0001
V3	Curso proc.	23,75	<0001	47,93	<0001
V4	Rep. u. c.	65,83	<0001	73,53	<0001
V5	Nº rep. E.G.B.	139,99	<0001	208,87	<0001
V12	Título	184,26	<0001	224,72	<0001
S.F.	Sat.f.estudios	32,75	<0001	86,07	<0001
C.F.	Cons. al. fam.	260,20	<0001	299,79	<0001
GAE	Actitud est.	71,56	<0001	145,37	<0001
V24	Clase social	21,40	<0001	20,21	<0001
V23	Escalaf. C.F.	20,16	<05	22,81	<005
V25	N. est. padre	41,36	<0001	24,24	<0001
V26	N. est. madre	30,76	<0001	12,90	<05
T.C.	Tipo centro	33,26	<0001	24,50	<0001

Cuadro A.III.- SIGNIFICACION DE LAS χ^2 DE LAS VARIABLES.

NEUTRALIZACION EDAD.

Variables	EDAD					
	14 AÑOS		15 AÑOS		16 AÑOS	
	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.
V1 - Sexo	6,06	<05	4,63	<05	2,26	>05
V3 - Viene de	10,42	<01	.56	>05	2,67	>05
V4 - Repetic. de U.C.	7,15	<01	2,03	>05	.95	>05
V5 - N° repetit. E.G.B.	39,54	<0001	3,13	>05	2,97	>05
V12 - Título	248,60	<0001	48,84	<0001	22,39	<0001
S.F. - Satisf. familiar	50,54	<0001	23,60	<0001	9,01	>05
C.F. - Consid. familia	333,86	<0001	54,72	<0001	4,48	>05
GAE - Actitud estudio	93,48	<0001	50,43	<0001	20,82	<05
V24 - Clase social	21,80	<0001	2,53	>05	4,12	>05
V23 - Escalafón C.F	24,23	<005	7,85	>05	9,7	>05
V25 - N. est. padre	39,34	<0001	4,9	>05	5,8	>05
V26 - N. est. madre	17,18	<005	2,3	>05	10,11	>05
T.C. - Tipo de centro	28,11	<0001	.71	>05	.00	>05

Cuadro A.IV.- SIGNIFICACION DE LAS χ^2 DE LAS VARIABLES.

NEUTRALIZACION: NUMERO DE REPETICIONES EN E.G.B.

Variables	NÚMERO DE REPETICIONES EN EGB					
	NO		1 Repetición		2 ó más Repeticiones	
	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.
V1 - Sexo	8,31	<005	2,69	>05	.68	>05
V2 - Edad	54,50	<0001	6,36	<05	1,5	>05
V3 - Viene de ...	49,16	<0001	1,9	>05	4,01	>05
V4 - Repetic. de ...	48,08	<0001	.39	>05	1,05	>05
V12 - Título	214,68	<0001	60,77	<0001	20,36	<0001
S.F. - Satisf. familiar	66,14	<0001	23,30	<0005	2,18	>05
C.F. - Consid. familia	303,64	<0001	56,51	<0001	9,59	<05
GAE - Actitud estudio	109,61	<0001	48,28	<0001	14,73	>05
V24 - Clase social	25,05	<0001	2,97	>05	1,9	>05
V23 - Escalafón C.F	32,17	<0001	9,99	>05	10,40	>05
V25 - N. est. padre	43,15	<0001	4,14	>05	7,04	>05
V26 - N. est. madre	21,58	<0001	2,56	>05	4,7	>05
T.C. - Tipo de centro	38,45	<0001	1,22	>05	.12	>05

Cuadro A.V.- SIGNIFICACION DE LAS χ^2 DE LAS VARIABLES.

NEUTRALIZACION: TITULO ESCOLAR

Variables	TÍTULO ESCOLAR			
	GRADUADO ESCOLAR		CERTIFICADO ESCOLARIDAD	
	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.
V1 - Sexo	11,53	<001	.89	>05
V2 - Edad	219,40	<0001	48,13	<0001
V3 - Viene de ...	80,93	<0001	4,57	>05
V4 - Repetic. de ...	129,63	<0001	16,25	<0001
V5 - N° repetit. E.G.B.	175,91	<0001	53,61	<0001
S.F. - Satisf. familiar	66,88	<0001	14,64	<01
C.F. - Consid. familia	314,20	<0001	37,70	<0001
GAE - Actitud estudio	102,91	<0001	41,46	<0001
V24 - Clase social	17,85	<001	8,65	<05
V23 - Escalafón C.F	28,40	<001	13,76	>05
V25 - N. est. padre	44,05	<0001	9,63	<05
V26 - N. est. madre	23,91	<0001	9,24	>05
T.C. - Tipo de centro	42,28	<0001	4,99	<05

Cuadro A.VI.- SIGNIFICACION DE LAS χ^2 DE LAS VARIABLES.

NEUTRALIZACION: CLASE SOCIAL

Variables	CLASE SOCIAL							
	MUY BAJA		BAJA		MEDIA		ALTA	
	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.	χ^2	Sig.
V1 - Sexo	1,55	>05	11,15	<001	.16	>05	9,63	<005
V2 - Edad	30,29	<0001	155,92	<0001	53,80	<0001	68,21	<001
V3 - Viene de ...	9,35	<05	31,00	<0001	14,10	<001	4,80	>05
V4 - Repetic. de ...	15,31	<0001	60,30	<0001	19,54	<0001	15,17	<001
V5 - N° repetit. E.G.B.	27,03	<0001	154,09	<0001	51,52	<0001	77,31	<001
V12 - Título	42,35	<0001	168,84	<0001	43,68	<0001	69,12	<001
S.F. - Satisf. familiar	0,71	<05	55,23	<0001	19,29	<001	29,14	<001
C.F. - Consid. familia	69,44	<0001	229,24	<0001	83,07	<0001	97,62	<001
GAE - Actitud estudio	25,35	<005	116,96	<0001	20,31	<05	42,86	<001
V23 - Escalafón C.F	.95	>05	10,60	>05	16,52	<005	15,04	<05
V25 - N. est. padre	3,84	>05	5,97	>05	6,83	>05	15,28	<005
V26 - N. est. madre	2,93	>05	1,64	>05	4,14	>05	7,15	>05
T.C. - Tipo de centro	3,01	>05	9,24	<005	1,34	>05	7,07	<01

Bibliografía

BIBLIOGRAFIA

ACKELY, G. (1965): *Teoría Macroeconómica*. México: Uteha.

ADIS (1990): *Proyecto Taleia*. Valencia: Adis.

ADIS (1992) : *Adis Voluntarios*. Bilbao: Adis.

AIERBE ETXEBARRIA, P. (1987): "Fracaso Escolar y Delincuencia". En **VV.AA.**: *Educación, Cultura y Sociedad*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ALBARRACIN, J. (1987): *La Onda Larga del Capitalismo Español*. Madrid: Colegio de Economistas. Citado por **ZUBERO, I.** (1992): "Modelo de Desarrollo y Justicia Económica". En **I.D.T.P. Bilbao: Economía de Mercado, Crisis Industrial y S.C.**. Bilbao: Decleé de Brouwer.

ALBERONI, F. (1970): *Classi e Generazioni*. Bolonia: Il Mulino.

ALCAIDE, J. (): "Rasgos Básicos el Desempleo en España". *Papeles de Economía*; Citado por **AYERDI, P.M. Y TABERNA, F.** (1991): *Juventud y Empleo*. Madrid: Ed. Popular.

ALLPORT, G. (1960): *Psicología de la Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.

ALTA INSPECCION (1989): *Indice de Legislación Educativa*. Madrid: MEC.

ALTA INSPECCION (1990): *Addenda al Indice de Legislación Educativa*. Madrid: MEC.

ALTHUSSER, L. (1969): *Para Leer el Capital*. México: Siglo XXI.

ALTHUSSER, L. (1970): *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. Barcelona: Anagrama.

ALVAREZ, V. (1979): "Las Raíces del Fracaso Escolar". *Cuadernos de Pedagogía*; (57).

AMIN, S. (1978): *Decadencia y Crisis del Capitalismo Actual*. Madrid: Zero-Zys.

ANATRELLA, T. (1994): *El Sexo Olvidado*. Madrid: Presencia Social. Sal Terrae.

ANDER EGG (1990): *Repensando la Investigación-Acción-Participativa*. Vitoria: Departamento de Trabajo y S.S. del Gobierno Vasco.

APPEL, M. (1987): "Prologo". En **C.LANKSHEAR Y M.LAWLER**: *Literacy , Schooling and Revolution*. Londres: Falmer Press. Citado por **WELCH, A.R. Y FREEBODY, P.** (1990): "¿Crisis de Alfabetización o Crisis de Estado?". *Revista de Educación*; (293), 75.

ARAGON, J. (1986): "Trabajo Irregular y Flexibilidad Laboral". *Gaceta Sindical*; (46),.

ARANGUREN, J.L. (1958): *Ética*. Madrid (6ª Edición): Biblioteca de la Revista de Occidente.

ARTADI, J.M. (1991): *Razón Económica y Razón Ética*. Santander: Sal Terrae.

ASCOLI, V. (1987): "Estado de Bienestar y Acción Voluntaria". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*; (38).

ASSAGLIOLI, R. (1989): *El Acto de Voluntad: Un Enfoque de Psicología Humanista*. México: Trillas.

ASUA, B. ; BASURKO, F. Y OTROS (1990): *Impacto del Programa de Iniciación profesional*. San Sebastián: UPV.

ATALLI, J. Y GUILLAME, M. (1976): *El Antieconómico*. Barcelona: Labor.

ATALLI, J. (1991): *Milenio*. Barcelona: Seix Barral.

ATIENZA, M. (1983): *Marx y los Derechos Humanos*. Madrid: Mezquita. Citado por **VIDAL GIL, E.** (1992): "Los Derechos Humanos como Derechos Subjetivos". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

AUSUBEL, D.P. (1954): *Theory and Problems of Adolescent Development*. New York: Grune and Stratton. Citado por **MUOSS, R.** (1978): *Teorías de la Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

AYERDI, P.M. Y TABERNA, F. (1991): *Juventud y Empleo*. Madrid: Popular.

AÑON ROIG, M.J. (1988): *Teorías sobre las Necesidades y su Proyección en Teorías de Derechos*. Universidad de Valencia; Tesis doctoral.

AÑON ROIG, M.J. (1989): "Necesidades Básicas, Razones y Derechos". *Doxa*; (7), 55-81.

AÑON ROIG, M.J. (1990): "El Sentido de las Necesidades en la Obra de A. Holler". *Sistema*; (96), 103-137.

AÑON ROIG, M.J. (1992): "Fundamentación de los Derechos Humanos y Necesidades Básicas". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

BALLESTEROS, J. (1989): "Los Derechos Humanos como Derechos Subjetivos". En **J.MUGERZA**: *Postmodernidad; Decadencia o Resistencia*. Madrid: Tecnos.

BALLESTEROS, J. (1992): "Los Derechos de los Nuevos Pobres". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

BARAN, P. Y ZWEEZY P.M. (1968): *El Capitalismo Monopolista*. México: Siglo XXI.

BARCELLONA, P. (1992): *Postmodernidad y Comunidad. El Regreso del Vínculo Social*. Barcelona: Trotta.

BARKER, R. (1953): *El Significado Somatopsicológico del Crecimiento Físico en la Adolescencia*. Citado por **MUOSS, R.** (1978): *Las Teorías de la Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

BAROJA, A. (1993): "El Aprendizaje Cooperativo". En **M.J. DIAZ-AGUADO Y A. BAROJA**: *Interacción Educativa y Desventaja sociocultural...*. Madrid: CIDE-MEC.

BASTIDA VILA, B. (1991): *La Revolución del Este. Análisis de un Fracaso*. Barcelona: Cristianismo y Justicia.

BAUDELLOT, CH. Y ESTABLET, R. (1976): *La Escuela Capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.

BELL, D. (1977): *Las Contradicciones Culturales del Capitalismo*. Madrid: Alianza.

BELTRAN, J. Y ROIG, A. (1987): *Guía de los Derechos Humanos*. Madrid: Alhambra.

BERGER, P.L. (1989): *La Revolución Capitalista*. Barcelona: Península. Citado por **ZUBERO I.** (1992): "Modelo de Desarrollo y Justicia Económica". En **I.D.T.P.** Bilbao: *Economía de Mercado, Crisis Industrial y S.C.*. Bilbao: Desclee de Brouwer.

BERNSTEIN, B. (1970): *Clases, Lenguajes y Control (Edición Castellana en 1988)*. Torrejón de Ardoz: Akal.

BIRZEA, C. (1982): *La Pedagogía del Éxito*. Barcelona: Gedisa.

BOBBIO, N. (1976): *¿Existe una Doctrina Marxista del Estado?*. Barcelona: Plaza y Janes.

BOBBIO, N. (1988): *El Problema de la Guerra y las Vías para la Paz*. Madrid: Gadisa. Citado por **DE LUCAS, J.** (1992): "Algunos Equívocos sobre el Concepto y Fundamento de los Derechos Humanos". En **J.BALLESTEROS: DERECHOS HUMANOS**. Madrid: Tecnos.

BOUDON, R. (1978): "Educación e Igualdad". En **VV.AA.**: *Política, Igualdad Social y Educación*. Madrid: MEC.

BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1970): *La Reproducción*. Barcelona: Laia.

BOURDIEU, P. (1966): "L'Ecole Conservatrice. L'inégalité Sociale Devant L'Ecole et Devant la Culture". *Revue Française de Sociologie*; (3), 325-347. Citado por **PERRENOUD, P.** (1979): "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares:...". *Infancia y Aprendizaje*; (14-1981), 31.

BOURDIEU, P. (1988): *La Distinción. Criterio y Bases Sociales del Gusto*. Madrid: Taurus.

BOWLES, S. Y GINTIS, H. (1976): *La Instrucción escolar en la América Capitalista*. Madrid: Siglo XXI.

BRUNER, J. (1981): "Vygotsky: Una Perspectiva Histórica y Conceptual". *Infancia y Sociedad*; (14), 8.

BULYGIN (1987): "Sobre el Estatuto Ontológico de los Derechos Humanos". *Doxa*; (4),. Citado por **DE LUCAS, J.** (1992): "Algunos Equívocos sobre el concepto y fundamentación de los Derechos Humanos". En **J. MUGUERZA**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

BUNGE, M. (1988): *Treatise on Basic Philosophy. Manuscrito Vol. VIII . The Good and the Right Cap. 1º*. Citado por **AÑÓN, M. J.** (1992): "Fundamentación de los Derechos Humanos y Necesidades Básicas". En **J. BALLESTEROS**. Madrid: Tecnos.

CABO MARTINEZ, C. (1986): *La Crisis del Estado Social*. Barcelona: Publicaciones P. Universitarias..

CABRERA, F. (1986): *Medición y Evaluación Educativa. Fundamentos Teóricos y Prácticos*. Barcelona: Publicaciones P. Universitarias.

CACHON RODRIGUEZ, L. (1991): "Segmentación del Mercado de Trabajo y Niveles Educativos". En **VV.AA.**: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE-MEC.

CALLEJO, M. Y OTROS (1987): *La Juventud Ante el Trabajo*. Madrid: Popular.

CALVO, F. (1988): *Fracaso/Exito Escolar*. Bilbao: .

CALVO, F. (1990): *Estadística Aplicada*. Bilbao: Ediciones Deusto S.A..

CAMPBELL, D. T. (1974): *Qualitative Knowing in Action Research*. Issues, Meeting with the American Psychological Association. Citado por **CALVO MORA** (1991): *La Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografías Universidad de Granada.

CAMPS, V. (1989): "El Descubrimiento de los Derechos Humanos". En: *El Fundamento de los Derechos Humanos*. Madrid: Debate. Citado por **AÑON, M.J.** (1992): "Fundamentación de los Derechos Humanos y Necesidades Básicas". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

CAMPS, V. (1990): *Virtudes Públicas*. Madrid: Espasa Calpe.

CARABAÑA, J. (1991): "El Gasto Público en Enseñanza y sus Justificaciones". En **VV.AA.**: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE-MEC.

CARDINET, J. (1988): *Evaluation Externe, Interne et Negocieé*. Neuchatell: IRDP.

CARDINET, J. (1991): "Las Contradicciones de la Evaluación Escolar". En **CALVO MORA**: *Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografías. Universidad de Granada.

CARIDE, J.A. (1993): "La Evaluación de lo Social: Tema y Proceso de la Investigación Acción Participativa". *Documentación Social*; (92), 109-119.

GONZALEZ CARVAJAL, L.. (1991): *Con los Pobres Contra la Pobreza*. Madrid: Paulinas.

CASADO, D. (1988): "La Pobreza en los 80. VI Jornadas de Estudio del Comité Español para el Bienestar Social.". En : . Madrid: CEBS.

CASADO, D. (1989): "Las Organizaciones Sociovoluntarias". En: *Organizaciones Sociovoluntarias e Intervención Social*. Madrid: ACEBO.

CASAL, J. ;MASJUAN, J.M. Y PLANAS, J. (1989): *La Inserción Social y Profesional de los Jóvenes (Avance)*. Sitges: Seminario Internacional sobre políticas de Transición. ICE . Universidad Autónoma de Barcelona.

CASAL, J.; MASJUAN, J.M. Y PLANAS, J. (1991): *La Inserción Social y Profesional de los Jóvenes*. Madrid: Proyecto GETAFE 90.CIDE-MEC.

CEBRIAN, J.L. (1983): "El Año del Cambio". *Anuario El País*.

CEDEFOP (1986): *Manual para la Intervención en la Transición de los Jóvenes Desde las Iniciativas Locales*. Berlín: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional.

CEE (1986): *Europa 1985. Nuevas tecnologías y cambio social. Informe FAST*. Madrid: Fundesco.

CHAMBOREDON, J.C. (1983): "Problemas de la Trasmisión y Problemas del Control Social en Sociología de la Educación". En **VV.AA.**: *Perspectivas Actuales de Sociología de la Educación*. Madrid: ICE de la U. Autónoma de Madrid.

CHARLOT Y FIGEAT (): . : . Citado por **FERNANDEZ ENGUITA, M.** (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo XXI.

COLECTIVO I.O.E (1992): "La Ideología de la Modernización o la Parábola del Asno y la Zanahoria". *Documentación Social*; (88), 77 ss.

COLEMAN, J.S. Y HUSEN, T. (1985): *Informe OCDE: Inserción de los Jóvenes en una Sociedad en Cambio (versión castellana en 1989)*. Madrid: Narcea.

COLEMAN, J.S. (1961): *The Adolescent Society*. New York: The Free Press of Glencoe.

COLOM, F. Y MAS, S. (1988): "Críticas y Alternativas a la Democracia Representativa: en Torno al Pensamiento Político de Offe". En **C.S.I.C.**: *Teorías de la Democracia*. Madrid: Anthropos.

COMBS, P.H. (1968): *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Península.

CORTES ALCALA, L. (1992): "La modernización de la Sociedad Española". *Documentación Social*; (88), 57 ss.

CORTINA, A. (1985): *Razón Comunitaria y Responsabilidad Solidaria. Ética y Política en K.O. Appel*. Salamanca: Sígueme. Citado por **ARTADI, J.M.** (1991): *Razón Económica y Razón Ética*. Barcelona: Sal Terrae.

CRONBACH, L.J. (1962): *Evaluation for Course Improvement*. : Bureau of Educational Research .University of Illinois. Citado por **CALVO DE MORA** (1991): *Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografías. Universidad de Granada..

CRONBACH, L.J. (1980): *Toward Reform of Program Evaluation: Aims, Methods and Institutional Arrangements*. San Francisco.California: Jossey-Bass. Citado por **CALVO DE MORA** (1991): *Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografía Universidad de Granada.

CROSLAND,C.A.R. (1956): *The Future of Socialism*. Jonathan Cape. Citado por **NAVARRO,V.** (1987): "El Estado de Bienestar y Sus Efectos Distributivos". *Sistema*; (80-81), 61.

DAVIS, A. (1944): *Socialization and Adolescent Personality*. Citado por **MUUSS, R.** (1978): *Las Teorías de la Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

DE LUCAS, J. (1992): "Algunos Equívocos Sobre el Concepto y Fundamentación de los Derechos Humanos". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

DE MIGUEL, A. (1988): *España Oculta: La Economía Sumergida*. Madrid: Espasa Calpe.

DE SOUSA SANTOS, B. (1989): "La Transición Postmoderna: Derecho y Política". *Doxa*; (6), 223-263. Citado por **VIDAL GIL, E.J.** (1992): "Los Derechos Humanos como Derechos Subjetivos". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

DELLA VALLE ,P.A. Y PRIMORAC, E. (1977): "Excedente de mano de obra potencial". *Revista Internacional del Trabajo*; 96 (3),.

DI GIORGI, P. (1984): "L'Adolescenza: Fase Naturale e Storico-Culturale Dello Sviluppo Psicico". *La Critica Sociológica*; (70), 84. Citado por **SANCHIS, E.** (1991): *De la Escuela al Paro*. Madrid: Siglo XXI.

DIAZ AGUADO, M.J. Y BARAJA, A. (1993): *Interacción Educativa y Desventaja Sociocultural: un Modelo de Intervención para Favorecer la Adaptación Escolar en Contextos Interétnicos*. Madrid: CIDE-MEC.

DIAZ AGUADO, M.J. (1993): "El Papel del Conflicto y la Discusión". En **M.J. DIAZ AGUADO Y A. BARAJA**: *Interacción Educativa y Desventaja Sociocultural*. Madrid: CIDE.

DOISE, W. (1978): "Images, Representations Ideologiques et Experimentation Psycho-Sociologique". *Information sur les Sciences Sociales*,. Citado por **PERRET-CLERMONT, A.N.** (1979): "Procesos Psicosociológicos y Fracaso Escolar". *Infancia y Aprendizaje*; (6), 5.

DOMENECH, A. (1989): *De la Estética a la Política. De la Razón Erótica a la Razón Inerte*. Barcelona: Critica. Citado por **ZUBERO, I.** (1992): "Modelo de Desarrollo y Justicia Económica". En **I.D.T.P.**: *Economía de Mercado, Crisis Industrial y S.C.*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

DOMHOLF, G.W. (1969): *¿Quién Gobierna en Estados Unidos?*. México: Siglo XXI.

DORE, R. (1976): *The Diploma disease Education, Qualification and development*.. London: Allen and Unwin. Citado por **WELCH, A.R. Y FREEBODY, P.** (1991): "¿Crisis de Alfabetización o Crisis de Estado?". *Revista de Educación*; (293), 267.

DOWNES, D. (1966): *The Deliquent Solution*. Londres: RKP. Citado por **FEITO, R.** (1990b): *Nacidos para Perder*. Madrid: CIDE-MEC.

DWORKIN, R. (1978): *Taking Rights Seriously*. London: Duckworth. Citado por **GARCIA AÑÓN, J.** (1992): "Los Derechos Humanos como Derechos Morales". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

EDIS (1984): "Pobreza y Marginación". *Documentación Social*; (56),.

ELEJABEITIA, C. Y FERNAMDEZ DE CASTRO I. (1991): "Educación y Desigualdad Social". *Documentación Social*; (87), 9-18.

ELEXPURU, I. Y GARMA, A.M. (1992): "Autoconcepto, Motivación y Aprendizaje". En **DEPARTAMENTO DE EDUCACION**: *Autoconcepto y Educación*. Vitoria: Gobierno Vasco.

EMBED, A. (1990): *Legislación Sobre Enseñanza*. Madrid: Tecnos.

ERIKSON, E. (1965): *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé.

ERIKSON, E. (1968): *Identidad: Juventud y Crisis*. Madrid: Taurus.

ESTEBE MORA, F. Y MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (1992): "La Política Económica en los 80 y Perspectivas de Futuro". *Documentación Social: Modernización Económica y Desigualdad social*; (88), 9 ss.

ESTEBE, F. (1992): "Crecimiento Económico y Bienestar". *Documentación Social*; (88), 48 ss.

ESTEBE, J.M. (1987): "El Malestar Docente". En VV.AA.: *El Fracaso de la Escuela*. San Sebastián: Erein.

EVERHART, R.B. (1983): *Reading, Writing and Resistance*. Londres: RKP. Citado por **FEITO, R.** (1990a): "Escuela y Hegemonía". *Revista de Educación*; (293), 291.

FAURE, E. (1972): *Aprender a Ser*. Madrid: Alianza Universal.

FEITO, R. (1990a): "Escuela y Hegemonía". *Revista de Educación*; (293), 290 ss.

FEITO, R. (1990b): *Nacidos para Perder*. Madrid: CIDE-MEC.

FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1980): *Sistema de Enseñanza y Democracia*. Madrid: Siglo XXI.

FERNANDEZ DE CASTRO, I. (1986): *Análisis de la Actitud de Rechazo de los Alumnos al Sistema Educativo y su Incidencia en las Enseñanzas Medias* Madrid: CIDE-MEC.

FERNANDEZ ENGITA, M. (1990b): *Educación Formación y Empleo en el Umbral de los Noventa*. Madrid: Proyecto GETAFE 90.CIDE-MEC.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, Escuela e Ideología*. Madrid: Akal.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1987a): *La Escuela en el Capitalismo democrático*. México: Universidad A. de Sinaloa.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1987b): "Educación y Modos de Producción". En VV.AA.: *El Fracaso de la Escuela*. San Sebastián: Erein.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1988): "El Rechazo Escolar: ¿Alternativa o Trampa Social?". *Política y Sociedad*; (1).

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): *La Cara Oculta de la Escuela*. Madrid: Siglo XXI.

FERNANDEZ MIRANDA, A. (1988): *De la Libertad de Enseñanza al Derecho a la Educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

FERNANDEZ PEREZ, M. (1988): *Evaluación y Cambio Educativo. El Fracaso Escolar*. Madrid: Morata.

FERNANDEZ, E. (1984): *Teoría de la Justicia y Derechos Humanos*. Madrid: Debate. Citado por **DE LUCAS, J.** (1992): "Algunos equívocos sobre el concepto y fundamentación de los Derechos Humanos". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

FERNANDEZ, E. (1989): "Acotaciones de un Supuesto Insnaturalista a las Hipótesis de J. Muguerza sobre los Derechos Humanos". En **J.MUGERZA**: *El Fundamento de los Derechos Humanos*. Madrid: Debate. Citado por **DE LUCAS, J.** (1992): "Algunos Equívocos sobre el Concepto y Fundamento de los Derechos Humanos". En **J. BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

FERNANDEZ, O. (1988): "Comprensión y Manejo del Análisis Factorial". *Revista Internacional de Sociología* ;46 (1), 7-35.

FERRARO, C. (1978): *Economía y Explotación en la democracia Española. Análisis de los Pactos de la Moncloa* Madrid: Zero-Zys.

FERRAROTI, F. (): Citado por **LUTTE, G.** (1991): *Liberar la Adolescencia*. Barcelona: Herder.

FOSTER, H.; HABERMAS, J. Y BANCHILLARD, J. (1985): *Postmodernidad*. Barcelona: .

FOUCAULT, M. (1976): *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

FOURNEAUX, Y. (1990): "Macro-Evaluation". *Measure et Evaluation en Education*; 10 (3), 29-63. Citado por **CALVO MORA** (1991): *La Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monográfico. Universidad de Granada..

FRANF, G ; JAFFE, H. Y AMIN, S. (1975): *¿Como Será 1984?*. Madrid: Ed. Zero-Zys.

FREIRE, P. (1969): *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1971): *Extensión o Comunicación*. Montevideo: Tierra Nueva.

FREIRE, P. (1990): Citado por **JOVER, A.** (1990): *La Formación Ocupacional*. Madrid: Edit. Popular -MEC.

FREUD, A. (1965): *El Yo y los Mecanismos de Defensa*. Buenos Aires: Paidós.

FREY, L. (1980): *La problemática del Lavoro Giovanile e le sue Prospettive Negli Anni '80*. Milan: Franco Angeli. Citado por **SANCHIS, E.** (1991): *De la Escuela al Paro*. Madrid: Siglo XXI.

FREYSSINET, J. (1984): *Le Chômage*. Paris: La Découverte. Citado por **SANCHIS,E.** (1991): *De la Escuela al Paro*. Madrid: Siglo XXI.

FRIEDENBERG, E.Z. (1959): *The Vanishing Adolescent*. Boston: Beacon Press.

FROM, E. (1976): *Tener o Ser*. México: Siglo XXI.

FUKUYAMA, F. (1990): "El Fin de la Historia". *Claves*; (1),.

GAIRIN, J. (1993): "La Autoevaluación Institucional como Vía para Mejorar los Centros Educativos". *Bordon*,..

GALBRAITH; MENDES FRANCE ;ROCARD ;ALBERT Y GARAUDY (1972): *La Crisis de las Sociedades Industriales*. Madrid: Zero-Zys.

- GALBRAITH, J.K.** (1992): *"La Cultura de la satisfacción"*. Barcelona: Ariel.
- GALLAUD, O.** (): Citado por **SANCHIS, E.** (1991): *De la Escuela al Paro*. Madrid: Siglo XXI.
- GARAUDY, R.** (1977): *Una Nueva Civilización*. Madrid: Cuadernos Para el Diálogo. Edicusa.
- GARAUDY, R.** (1977): *Diálogo de Civilizaciones*. Madrid: Cuadernos Para el Diálogo. Edicusa.
- GARCIA AÑÓN, J.** (1992): "Los Derechos Humanos como Derechos Morales". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.
- GARCIA CARRASCO, J.** (1987): "Fracaso Escolar e Innovación Educativa". En **VV.AA.**: *El Fracaso de la Escuela*. San Sebastian: Erein.
- GARCIA COTARELO, R.** (1987): "Origen y Desarrollo del Estado de Bienestar". *Sistema*; (80-81), 6 ss.
- GARCIA DE CORTAZAR Y ESPINOSA, L.** (1989): *Historia del Mundo Actual*. Madrid: Alianza Universal.
- GARCIA FERRANDO, M.** (1984): "Situación Laboral de la Juventud Española". En : *Informe Sociológico Sobre la Juventud Española 60-82*. Madrid: S.M..
- GARCIA NIETO** (1988): "El Horizonte de Utopía". En **Cristianismo y Justicia**: *¿Naufragio de Utopías ?*. Madrid: Narcea.
- GARCIA NIETO, J.** (1989): "Crisis y Sociedad Industrial". En : *La Sociedad del Desempleo*. Barcelona: Cristianismo y Justicia.
- GARCIA ROCA, J.** (1988): "El Bienestar Social en el Horizonte Español de los 90". *Documentación Social*; (71), 203-224.
- GARCIA ROCA, J.** (1992): *Público y Privado en la acción Social*. Madrid: Editorial Popular SA.
- GARCIA, E.** (1991): "Reforma Escolar, Acumulación, Legitimación y Estado de Bienestar". En **VV.AA.**: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE- MEC.

- GARONNA, P.** (1985): "La Disoccupazione Permanente". *Mondoperario*; (10),.
- GARZON, E.** (1990): "Consenso, Racionalidad y Legitimidad". *Isegoría*; (2), 25 ss.
- GERGEN, K.J.** (1973): "Social Psychology as History". *Journal of Personality and Social Psychology*; (26), 309-315.
- GESSELL, A.** (1963): *El Adolescente de 10 a 16 Años*. Buenos Aires: Paidós (3ª Edición).
- GIULIANO, L.** (1984): "Giovani e Institucion: Stori di Lavoro, Política e Religione in una Città de provincia". En **LUTTE, G. Y OTROS**: Roma: Janna. Citado por **LUTTE, G.** (1991): *Liberar la Adolescencia*. Barcelona: Herder.
- GLOTZ, P.** (1987): *Manifiesto por Una Nueva Izquierda Europea*. Madrid: Siglo XXI.
- GOBIERNO VASCO** (1986): *Proyecto del Centro la Educación Compensatoria para Jóvenes Desescolarizados de 14 a 16 años del Municipio de Vitoria-Gazteiz*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- GOBIERNO VASCO** (1987): *La Pobreza en la Comunidad Autónoma Vasca (Avance)*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Departamento de Trabajo y SS..
- GOBIERNO VASCO** (1988): *Jóvenes Hacia el Futuro*. Vitoria: Servicio de Educación Compensatoria e Iniciación Profesional.
- GOBIERNO VASCO** (1989): *Diseño Curricular del Centro de Educación Compensatoria Pedro Anitua*. Vitoria: Gobierno Vasco.
- GOBIERNO VASCO** (1990): *Materiales Curriculares del Centro Pedro Anitua. Tomos I y II..* Vitoria: Gobierno Vasco.
- GOBIERNO VASCO** (1993): *La Acción Tutorial en el Centro Pedro Anitua: El Grupo Base .Materiales Curriculares Tomo III..* Vitoria: Gobierno Vasco.
- GOMEZ BEZARES, F.** (1991): "Ética y Objetivo Financiero". *Boletín de Estudios Económicos*; (144),. Citado por **ZUBERO , I.** (1992): "Modelo de

Desarrollo y Justicia Económica". En **I.D.T.P.: Economía de Mercado, Crisis Industrial y S.C.**. Bilbao: Desclée de Brouwer.

R.GOMEZ DE CASTRO, . (1992): *La Formación Profesional en España: del Estatuto de 1928 a la LOGSE*. Seminario Sobre la Formación Profesional y el Sistema Educativo. Consejo Escolar del Estado..

GONZALEZ FAUS, J.I.. (1993): "Cincuenta años de la Muerte de Simone Weill ¿Será Posible que Haya Existido una Mujer Así?". *Cuatro Semanas y le Monde Diplomatique*; (7), 34

GONZALEZ GARCIA, J.M. Y ANDERSON , P. (1988): "En Torno al Pensamiento de N. Bobbio". En **C.S.I.C.: Teorías de la Democracia**. Madrid: Anthropos.

GONZALEZ TEMPRANO, A. Y TORRES, E. (1992): *El Estado de Bienestar en los Países de la OCDE*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Colección Informes nº 18.

GONZALEZ, G.L. (1992): *La Formación Ocupacional y las Instituciones que la Imparten*. Seminario sobre la Formación Profesional y el Sistema Educativo del Consejo Escolar del Estado.

GOODMAN, P. (1970): *La Des-educación Obligatoria*. Barcelona: Fontanella.

GORZ, A. (1981): *Adiós al Proletariado*. Citado por **BALLESTEROS, J.** (1992): "Los Derechos Humanos de los Nuevos Pobres". En **J. BALLESTEROS: Derechos Humanos**. Madrid: Tecnos.

GORZ, A. (1986): *Los Caminos del Paraíso. Para Comprender la Crisis y Salir de Ella por la Izquierda*. Barcelona: Laia.

GOUGH, I. (1982): *Economía Política del Estado de Bienestar*. Madrid: H.Blume.

GUBA Y LINCOLN (1981): *Effective Evaluation*. Londres: Sage. Citado por **CALVO MORA** (1991): *Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografías. Universidad de Granada.

GUISAN, E. (1989): "Una Justificación Innaturalista de los Derechos Humanos". En **J.MUGERZA**: *El Fundamento de los Derechos Humanos*. Madrid: Debate.

HABERMAS, J. (1973): *Problemas de Legitimación en el Capitalismo Tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.

HABERMAS, J. (1985): "La Crisis del Estado de Bienestar y el Agotamiento de las Energías utópicas". En **J.HABERMAS**: *Ensayos Políticos*. Barcelona: Península.

HARGREAVES, A. (1967): *The Social Relations en Secondary School*. Londres: RKP. Citado por **FEITO, R.** (1990b): *Nacidos para perder*. Madrid: CIDE-MEC.

HARNECKER, M. (1975): *Los Conceptos Elementales del Materialismo Histórico*. México: Siglo XXI (5ª Ed)

HARRINGTON, M. (1987): *The Next Left: The History of a Future*. : Henry Hoth and Company. Citado por **NAVARRO, V** (1987): "El Estado de Bienestar y Sus Efectos Distributivos...". *Sistema*; (80-81), 67.

HART, H.L.A. (1962): "Hay Derechos Naturales". En: *Derecho y Moral. Contribuciones para su análisis*. Buenos Aires: Depalma.

HAVIGHURST, R.J. Y DREYER, P.H. (1975): *Youth The Seventy-Fourth Yeasrbook of the National Society for the Study of Education..* Chicago: University of Chicago Press.

HAVIGHURST, R.J. (1951): *Develepmental Tasks and Education*. : . Citado por **MUOSS, R.** (1978): *Las Teorías de la Adolescencia*. Buenos Aires: Paidos.

HAYEK, F. (1970): *Camino de Servidumbre*. Madrid: .

HAYEK, F. (1979): *Derecho, Legislación y Libertad*. Madrid: .

HEILBRONER, R. (1990): *Naturaleza y Lógica del Capitalismo*. Barcelona: Península. Citado por **ZUBERO** (1992):

HELLER, A. (1990): *Más Allá de la Justicia*. Barcelona: . Citado por **AÑON, M.J.** (1992): "Fundamentación de los Derechos Humanos y Necesidades Básicas". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

HELLER, H. (1985): "¿Estado de Derecho o Dictadura?". En : *Escritos Políticos*. Madrid: Alianza. Citado por **BALLESTEROS, J.** (1992): "Los Derechos Humanos de los Nuevos Pobres". En **BALLESTEROS J.**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

HIERRO, L. (1982): "Derechos Humanos o Necesidades Humanas. Problemas de Concepto". *Sistema*; (46), 45-61. Citado por **VIDAL GIL, E.** (1992): "Los Derechos Humanos como Derechos Subjetivos". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

HIRSCH, F. (1977): "Observaciones Teóricas sobre el Estado Eurgés en La Crisis del Estado". Barcelona: Fontanella. Citado por **ZAPATERO,V.** (1987): "Tres Visiones sobre el Estado de Bienestar". *Sistema*; (80-81), 32-33.

HIRSCH, F. (1978): "The State Apparatus and Social Reproduction: Element of a Theory of teh Bongeois State". En **J.HOLLOWAY Y S.PICCIOTTO ,COMP:** . Londres: Edward Arnold. Citado por **PARAMIO,L.** (1987): "La Crítica Marxista del Estado de Bienestar". *Sistema*; (80-81), 44.

HIRSCH, F. (1984): *Los Límites Sociales del Crecimiento*. México: FCE.

HORTAL, A. (1989): *Los Cambios de la Etica y la Etica del Cambio*. Santander: Sal Terrae.

HUBERMAN, M. (1981): "Splendeurs, Misères et Promesses de la Recherche Qualitative". *Education et Recherche*; (3), 233-249. Citado por **CALVO MORA** (1991): *Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografía Universidad de Granada.

HUSSERL, E. (1900): *Investigaciones Lógicas*. Madrid 1979: Edición Selecta de Revista de Occidente.Tomo I (2ª Edición).

ICE UNIVERSIDAD DE DEUSTO (1993): *Los Valores en la LOGSE*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

IDC (Instituto de Desarrollo Curricular del País Vasco) (1993): *Propuesta-Marco Curricular para los Programas de Garantía Social*. Bilbao: Gobierno Vasco.

ILLICH, I. (1970): *La Sociedad Desescolarizada*. Barcelona: Barral.

JACKSON, P.W. (1968): *La Vida en las Aulas (Edición castellana 1975)*. Madrid: Marova.

JACOB, E. (1987): "Qualitative Research Traditions: A Review". *Review of Educational Research*; 57 (1), 1-50. Citado por **CALVO MORA** (1991): *La Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografías. Universidad de Granada.

JAUMANDREU, J. (1987): "Producción, Empleo, Cambio Técnico y Costes Relativos en la Industria Española 1964-1985". *Investigaciones Económicas*; (3),.

JEC (1987): *Estudiantes 1987. B.U.P.-F.P.-C.O.U.*. Madrid: Popular.

JOLIF, J.Y. (1971): "Necesidades Humanas y Destino del Hombre". En **J.Y.JOLIF Y P. VIAN**: *Economía Opulenta y Destino del Hombre*. Bilbao: Zero-Zys.

JOVER, D. Y MARQUEZ, F. (1988): *Formación, Inserción y Empleo Juvenil*. Madrid: Popular.

JOVER, D. (1990): *La Formación Ocupacional*. Madrid: Edit. Popular-MEC.

KEMMIS ,S. (1992): "Mejorando la Educación Mediante la Investigación Acción". En **M.C. SALAZAR**: *La Investigación-Acción Participativa. Inicios y Desarrollo..* Madrid: Popular O.E.I..

KENISTON, K. (1970): "Youth-A New Stage of Life". *The American Scholar*; 2 (37), 634-635.

KING, A. Y SCHNEIDER, B. (1991): *La Primera Revolución Mundial .Informe del Consejo al Club de Roma*. Barcelona: Plaza y Janes.

KITWOOD, T. (1980): *Disclosures to a Stranger*. Londres: Rontledge and Kegan Paul.

KÜNG, H. (1991): *Proyecto de Una Etica Mundial*. Madrid: Ed. Trotta.

LAGUNKIDE-ADSI (1992): *Diseño Curricular Base de la Iniciación Profesional*. Vitoria: ADSIS.

LAIN ENTRALGO, P. (1962): *La Espera y la Esperanza*. Madrid: . Citado por **PEREZ, J.** (1977): *El Marxismo Cálido : Ernst Bloch*. Madrid: Mañana Editorial.

LANY, P. (1990): "La Integración Europea es Irremediable". *Diario El Pais* (n_Extra: *El Mundo de los 90*) 17-12-1990,, 93 ss.

LAPORTA, F. (1987): "Sobre el Concepto de Derechos Humanos". *Doxa*; (4),. Citado por **DE LUCAS, J.** (1992): "Algunos Equívocos sobre el concepto y fundamentación de los Derchos Humanos". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

LAPORTA, F. (1988): "Sobre la Precariedad del Individuo en la Sociedad Civil y los Deberes del Estado Democrático". En **FUNDACION EBERT-INSTITUTO FE Y SECULARIDAD**: *Sociedad Civil y Estado*. Salamanca: .

LAPORTA, F. (1989): "Sobre la Fundamentación de Enunciados Jurídicos de los Derechos Humanos". En **J.MUGUERZA**: *El Fundamento de los Derechos Humanos*. Madrid: Debate.

LARA, F. (1991): *Compensar Educando*. Madrid: Popular.

LASAGABASTER, I. Y PEREZ, B. (1992): *Derecho Europeo. Textos Básicos*. Universidad de Deusto; Bilbao.

LASAGABASTER, I. Y PEREZ, B. (1992): *Tratado de la Unión Europea*. Universidad de Deusto; Bilbao.

- LEGAZ LACAMBRA, L.** (1975): *Filosofía del Derecho*. Barcelona: .
- LEGISLACION** (1986): *Derechos Humanos, Constitución Española y Estatuto de Guernika*. Bilbao: Filnorte.
- LEGUINA, J. ; DELLA VALLE, Y PRIMORAC,** (1977): "Los Indicadores del Paro". *B.E.E.*; (101), 382 ss.
- LEGUINA, J.** (1987): ". . . Citado por **ESTEFANIA, J.** (1987):
- LERCH, P.** (1963): *La Estructura de la Personalidad*. Barcelona: Sciencia.
- LERENA, C.** (1976): *Escuela, Ideología y Clases Sociales*. Barcelona: Ariel.
- LERENA, C.** (1983): *Reprimir y Liberar*. Madrid: Akal.
- LESOURNE, J.** (1993): *La Situación de la Educación. Los Desafíos ante el año 2000*. Madrid: Gedisa.
- LEVY, J.** (1990): "Para Acabar con la Geopolítica". *Diario El País (n_ Extra : El Mundo de los 90)* 17-12-90; 93 ss.
- LEWIN, H. Y RUMBERGER, R.W.** (1987): "Requisitos Educativos para el Futuro Mercado de Trabajo". En **Congreso Mundial Vasco. Gobierno Vasco: Planificación de la Educación y Mercado de Trabajo**. Madrid: Narcea.
- LINCOLN, Y.** (1987): *L'Evaluation des Programas en L'an 2000. Problèmes et Solutions*. Conferencia Pronunciada en la Universidad de Lavall.Quèbec-Canadá. Citado por **CALVO DE MORA** (1991): *Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografías.Universidad de Granada.
- LIPOVETSKY, G.** (1986): *La Era del Vacío*. Barcelona: .
- LLANO, A.** (1988): *La Nueva Sensibilidad*. Madrid: Espasa Calpe.
- LOPEZ DE AGUILETA, I.** (1990): "Estado, Sociedad Civil y Procesos de Participación". *Documentación Social*; (80),.
- LOPEZ DE CEBALLOS, P. Y ZAYAS, I.** (1990): "Talleres Juveniles de Inserción Socioeducativa". *Fomento Social*; (180), 377-390.

LOPEZ DE CEBALLOS, P. (1987): *Un Método para la Investigación Acción Participativa*. Madrid: Popular.

LOUIS, V. (1984): "Actitudes de los Jóvenes Parados Respecto al Trabajo". *De Juventud*; (15),.

LOZA, A.J. (1991): "Definición del Sector Social y Actividades que Realiza". En **ONCE**: *Las Entidades No Lucrativas de Carácter Social y Humanitario*. Madrid: ONCE .Colección Solidaridad Nº 1.

LOZANO, A. Y SABIRON, F. (1987): *Evaluación en Educación Compensatoria*. Zaragoza: Librería Central.

LUTTE, G. (1984): *Giovani e Istituzioni: Storie Di Lavoro, Política e religione in una Città di Provincia*. Roma: Janua.

LUTTE, G. (1991): *Liberar la Adolescencia. La Psicología de los Jóvenes de Hoy*. Barcelona: Herder.

LYOTARD, J.F. (1984): *La Condición Postmoderna*. Madrid: .

L'ECUYER, R. (1985): *El Concepto de sí Mismo*. Barcelona: Oiko-Tau.

MACCORMICK, N. (1982): "Los Derechos de los Niños: Una Prueba de Fuego para las Teorías de los Derechos(Traducido en)". *Derecho Legal y Socialdemocracia*;, 129 ss. Citado por **VIDAL GIL, E.** (1992): "Los Derechos Humanos como Derecho Subjetivo". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

MACCORMICK, N. (1986): "Limits of Rationality in Legal Reasoning". En : *An Institutional Theory of Law*. Citado por **AÑON, M.J.** (1992): "Fundamentación de los Derechos Humanos y Necesidades Básicas". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

MACPHERSON, C.B. (1962): *La Teoría Política del Individualismo Posesivo*. Citado por **VELASCO, D.** (1991):

MACPHERSON, C.B. (1976): *La Democracia Liberal y su Epoca*. Madrid: Alianza.

MARCUSE, H. (1972): *El hombre Unidimensional*. Barcelona: Seix Barral (6ª edic.).

MARCUSE, H. (1978): *Eros y Civilización*. Madrid: Cuadernos Para el Diálogo.

MARDONES, J.M. (1988): "La Filosofía Política del Primer Habermas". En **C.S.I.C.: Teorías de la Democracia**. Madrid: Anthopos.

MARDONES, J.M. (1991a): *Neoconservadurismo. La Religión del Sistema*. Santander: Sal Terrae.

MARDONES, J.M. (1991b): *Capitalismo y Religión. La Religión Política Neoconservadora*. Santander: Sal Terrae .

MARROQUIN, M. (1992): "El Profesor y la Autoestima del Alumno". En **VILLA Y OTROS: Autoconcepto y Educación**. Vitoria: Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

MARTINEZ SANCHEZ, A. (1987): "La Vivencia del Fracaso Escolar en el Alumno". En **VV.AA.: El Fracaso de la Escuela**. San Sebastian: Erein.

MARTINEZ CORTES, J. (1990): "El Estado de Bienestar y sus Crisis". *Fomento Social*; (178), 140 ss.

MARTINEZ DE VALLEJO, B. (1992): "Los Derechos Humanos como Derechos Fundamentales". En **J.BALLESTEROS: .** Madrid: Tecnos.

MARTINEZ REQUENA, E. (1989): *Cachorros de Nadie. Descripción Psicológica de la Infancia Explotada*. Madrid: Popular.

MARX, K. (1973): *El Capital. Libro I..* México: FCE.

MASJUAN, J.M. Y CODINA, J. (1991): "La atribución Causal del Exito o el Fracaso en los Procesos de Inserción en la Vida Adulta". En : *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE-MEC.

MATE, R. (1990): *Mística y Política*. Estella: Verbo Divino.

MATZA, D. (1961): "Subterranean Traditions of Youth". En **J. BERNARD**,: *The annals of the American Academy of Political and Social Science*. : . Citado por **LUTTE, G.** (1991): *Liberar la Adolescencia*. Barcelona: Herder.

MEAD, M. (1961): *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Buenos Aires: Paidós.

MEC (1978): *Educación y Constitución*. Madrid: MEC.

MEC (1987a): *Políticas Educativas Europeas. Jóvenes en Transición Nº 1*. Madrid: Popular.

MEC (1987b): *Nuevos Temas y Lugares Educativos. Jóvenes en Transición Nº 2*. Madrid: Popular.

MEC (1989a): *Nuevas Situaciones, Nuevos Educadores. Jóvenes en Transición Nº 3*. Madrid: Popular.

MEC (1989b): *Experiencias de Transición. Jóvenes en Transición Nº 4*. Madrid: Popular.

MEC (1989c): *De la Escuela a la Vida Activa. Jóvenes en Transición Nº 5*. Madrid: Popular.

MEC (1993): *Programas de Garantía Social: Documento General*. Madrid: D.G. de F.P. y Promoción Educativa.

MENA, B. (1989): "Juventud, Trabajo y Educación". *Documentación Social*; (75), 115-119.

MILIBAND, R. ; PANITCH, L. Y SAVILLE, J. (1992): "El Neoconservadurismo en Gran Bretaña y en los EE.UU.". En **Generalidad Valenciana**: . Valencia: Alfons el Magnanim.

MILIBAND, R. (1970): *El Estado en la Sociedad Capitalista*. México: Siglo XXI.

MILLS, C.W. (1975): *La Elite del Poder*. México: F.C.E..

MITCHELL, D.E. (1987): "Educational Policy Analysis: The State of the Art". *Educational Administration Quarterly*; 20 (3), 129-160. Citado por **CALVO**

MORA (1991): *La Evaluación Educativa y Social*. Granada: Monografías. Universidad de Granada..

MOLTMAN, J. (1990): "¿Tiene Futuro la Sociedad Moderna?". *Concilium* (nº Especial : *En el Umbral de Tercer Milenio*); (227), 73-78.

MONCADA, A. (1977): *La adolescencia forzada*. Barcelona: Dopesa.

MONCADA, A. (1981): *El Aburrimiento en las Aulas*. Barcelona: Plaza y Janes.

MONLY, J. (1977): "¿Habrà que Forjar un Nuevo Concepto de Empleo?". *Revista Internacional de Trabajo*; 96 (1),.

MONTORO, R. (1985): *La Inserción en la Actividad Económica: Empleo y Paro Juvenil*. Madrid: Instituto de la Juventud.Ministerio de Cultura.

MORAL SANTIN (1980): *El Capitalismo en la Encrucijada*. Madrid: Akal. Citado por **ZUBERO,I.** (1992): "Modelo de Desarrollo y Justicia Económica". En **I.D.T.P.: Economía de Mercado , Crisis Industrial y S.C..** Bilbao: Desclee de Brouwer.

MORIN, E. (1993): "La Solidaridad y las Solidaridades". *Diario El Pais* (25 y 26 de Dic. 1993);, 13-14.

MUUSS, R. (1957): *Teorías de la Adolescencia* (edición castellana de 1978). Buenos Aires: Paidos.

MUZAS, D. ; REDONDO, J. Y OTROS (1992): *Diverso: Diseño de Programa de Diversificación Curricular para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Documento para el MEC..* Madrid: .

MUZAS, D. ; REDONDO, J. Y OTROS (1994): *Diverso: Programa de Diversificación Curricular para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: Narcea.

MUZAS, D. (1991): "El Hoy y Mañana de la Educación Compensatoria en España". *Documentación Social*; (84),.

MUÑOZ DE BUSTILLO, R. (1992): "La Evolución del Reparto de la Renta". *Documentación Social*; (88), 26 ss.

COLEMAN, J.S. Y HUSEN, T. (1989): *Inserción de los jóvenes en una sociedad en cambio*. Madrid: Narcea.

ROSENTHAL Y JACOBSON (1968): . : . Citado por **GARCIA CARRASCO, J.** (1987): "Fracaso Escolar e Innovación Educativa". En **VV.AA.**: *El Fracaso de la Escuela*. San Sebastián: Erein.

ROUSSEAU (): *El Contrato Social*. : . Citado por **OFFE, C. Y PREUB, U.** (1990): "Instituciones Democráticas y Recursos Morales". *Isegoría*; (2), 52.

ROWNTREE, J. Y ROWNTREE, M. (1968): "La Gioventú Come Classe". *Problemi del Socialismo*; (10), 401-435.

RUBIO, M. (1992): *Cristianismo hacia el Siglo XXI*. Madrid: P.S. Editorial.

RUIZ MIGUEL (1989): "Los Derechos Humanos como Derechos Morales; Entre el Problema Verbal y la Denominación Confusa". En **J. MUGUERZA**: *El Fundamento de Los Derechos Humanos*. Madrid: Debate. Citado por **DE LUCAS, J.** (1992): "Algunos Equívocos sobre el Concepto y Fundamentación de los Derechos Humanos". En **J.BALLESTEROS**: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

SADABA, J. (1984): "Examinado los Exámenes". *Diario El País* (13-6-84);,. Citado por **CALVO F.** (1988): *Fracaso/Exito Escolar*. Bilbao: .

SAMUELSON, P.A. (1975): *Curso de Economía Moderna*. Madrid (17_ Edición): Aguilar.

SANABRIA, J. (1991): *Ética*. México(4ª Edición): Porrúa.

SANCHEZ, A.I. Y GONZALEZ, J. (1991): *Derechos Humanos. Textos Internacionales*. Madrid (2ª Edic.): Tecnos.

SANCHEZ, J. (1975): "Formación Profesional y Relaciones Sociales". En **AA.VV.**: *La Nueva Formación Profesional*. Barcelona: Avance.

SANCHIS, E. (1988): "Valores y Actitudes de los Jóvenes ante el Trabajo". *REIS*; (41.En-Mar), 148.

SANCHIS, E. (1991): *De la Escuela al paro*. Madrid: Siglo XXI.

SANTOS GUERRA, M.A. (1989): *Cadenas y Sueños: El Contexto Organizativo de la Escuela*. Málaga: E.A.C. Universidad de Málaga.

SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *Estrategia para la Evolución Interna de Centros Educativos*. Madrid: Curso de Formación para Equipos Directivos.MEC.

SCHAFF, A. (1982): *Microelectrónica y Sociedad . Informe al Club de Roma*. Madrid: Alhambra.

SCHAFF, A. (1993): *Humanismo Ecuménico*. Barcelona: Trotta.

SCHILEBEECKS, E. (1981): *Jesucristo, Historia de un Viviente*. Madrid: Cristiandad.

SCHWARTZ, B. (1984): *Informe Schwartz: La Insercción Social y Profesional de los Jóvenes*. Madrid: Ministerio de Cultura.

SCHWECKART, D. (1993): *Democracia Económica*. Barcelona: Cristianismo y Justicia.

SEBASTIAN, L. (1989): *La Gran Contradicción del Neoliberalismo Moderno*. Barcelona: Cristianismo y Justicia.

SEBRELI, J.J. (1991): *El asedio a la Modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.

SECRETARIADOS SOCIALES DE LAS DIOCESIS DEL PAIS VASCO Y NAVARRA (1987): *La Crisis de la Democracia*.

SERRANO, E.; LOPEZ, J. Y SEGUEITA, M. (1993): *Legislación Social Básica*. Madrid: Civitas.

SERVICIO DE EDUCACION COMPENSATORIA (1986): . Primeras Jornadas de Iniciación Profesional.Zarauz.Tomo I,II y III. Gobierno Vasco..

SERVICIO DE EDUCACION COMPENSATORIA (1987): . Segundas Jornadas de Iniciación Profesional. Vitoria. Gobierno Vasco..

SERVICIO DE EDUCACION COMPENSATORIA (1988): . Terceras Jornadas de Iniciación Profesional. Bilbao. Gobierno Vasco.

SERVICIO DE EDUCACION COMPENSATORIA (1989): . Cuartas Jornadas de Iniciación Profesional. Zestona. Gobierno Vasco..

SEVE, L. (1969): *Marxisme et Théorie de la Personnalité*. París: Sociales.

SHERIF, M. Y CAUTRILL, H. (1947): *The Psychology of Egoinvolvement*. : . Citado por **MUUSS, R.** (1978): *Teorías de la Adolescencia*. Buenos Aires: Paidós.

SOBOUL, A. (1987): *Los Sans-Culottes. Movimiento Popular y Gobierno Revolucionario*. Madrid: Alianza. Citado por **BALLESTEROS, J.** (1992): "Los Derechos de los Nuevos Pobres". En **J.BALLESTEROS: Derechos Humanos**. Madrid: Tecnos.

SOLCHAGA, C. (1992): "Declaraciones". *El País*; (6-9-1992),.

SORIANO GARCIA (1979): "Evolución del Concepto de Relación Jurídica en su Aplicación al Derecho Público". *RAP*; (90),. Citado por **FERNANDEZ MIRANDA, A.** (1988): *De la Libertad de Enseñanza al Derecho a la Educación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

SORIANO, J.E. (1993): *Legislación Básica de Régimen Local*. Madrid: Tecnos.

SOTELO, I. (1990): "Moralidad, Legalidad, Legitimidad: Reflexiones sobre la Ética de la Responsabilidad". *Isegoría*; (2),.

SPRAGNER, E. (1960): *Psicología de la Edad Juvenil*. Madrid: Revista de Occidente.

SULLIVAN, H.S. (1964): *La Teoría Interpersonal de la Psiquiatría*. Buenos Aires: Siglo XXI.

SWEEZY, P.M. (1970): *Teoría del Desarrollo Capitalista*. México: FCE.

TERMES, R. (1991): "La Doctrina Social y el Espíritu del Capitalismo. Crónica de un Malentendido". *Boletín de Estudios Económicos*; 46 (144), 547 ss..

THERBAM, G. Y KOEABROEK, J. (1986): "The Irreversible Welfare State". *International Journal of Health Services*; 3 (16), 232 ss. Citado por **NAVARRO, V.** (1987): "El Estado de Bienestar y sus efectos distributivos...". *Sistema*; (80-81), 55.

THOARIA, L. (1983): *El Mercado de Trabajo: Teorías y Explicaciones*. Madrid: Alianza.

TOFFLER, A. (1970): *El Shock del Futuro*. Barcelona (7_ edc.): .

TORRES SANTOME, J. (1992): "Los Silencios en la Selección de la Cultura en el Currículum". *XII Jornadas de Enseñantes con Gitanos*. Bilbao : Adarra ; 20-21.

TORRES SANTOME, J. (1991): "La Reforma Educativa y la Psicologización de los Problemas Sociales". En **VV.AA.**: *Sociedad, Cultura y Educación*. Madrid: CIDE-MEC.

TOURAINE, A. (1988): "Un Mundo que ha Perdido su Futuro". En **VV.AA.**: *¿Qué empleo para los jóvenes? Hacia estrategias innovadoras.* : Tecnos-Unesco.

TRINIDAD, M. (1987): "Más Allá del Estado de Bienestar". *Sistema*; (80-81), 85 ss.

UNION EUROPEA (1994): *Libro Verde: Política Social en Europa*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

UNIVERSIDAD DEL PAIS VASCO (1990): *El Impacto de la Iniciación Profesional*. San Sebastian: Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

UTZ, A.F. (1971): *Manual de Ética*. Barcelona: Herder.

VALVERDE, J. (1980): *El Proceso de Inadaptación en el Adolescente*. Universidad Complutense; Madrid.

VALVERDE, J. (1988): *El Proceso de la Inadaptación Social*. Madrid: Popular.

VANEK, J. (1990): "On The Transition from Centrally Planned to Democratic Socialist Economies". *Economic and Industrial Democracy*; (11), 179-203.

VATTIMO, G. Y ROVATTI, P.A.(ed.) (1988): *El Pensamiento Débil*. Madrid: .

VATTIMO, G. (1986): *El Fin de la Modernidad*. Barcelona: .

VELASCO, D. (1987): *La Agonía del Marxismo*. Madrid: Cuadernos HOAC (nº 12).

VELASCO, D. (1991): "Derechos Sociales y Socialización del Poder". *Iglesia Viva*; (151), 23-36.

VELASCO, D. (1992): "El Neoconservadurismo y su Legitimación Moral del Capitalismo". *Estudios de Deusto*; XL (2), 461-486.

VIAN, P. (1971): "Necesidades Humanas y Economía Opulenta". En J.Y. JOLIF Y P. VIAN: *Economía Opulenta y Destino del Hombre*. Bilbao: Zero-Zys.

VIDAL GIL, E.J. (1992): "Los Derechos Humanos como Derechos Subjetivos". En J.BALLESTEROS: *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

VILLA, A. Y OTROS (1990): *REM: Reforma de las Enseñanzas Medias. Evaluación del Primer Ciclo del Plan Experimental de la Comunidad Autónoma Vasca*. Vitoria: Gobierno Vasco.

VILLA, A. Y OTROS (1992a): *Autoconcepto y Educación: Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria: Gobierno Vasco.

VILLA, A. Y OTROS (1992b): *Clima Organizativo y de Aula: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica*. Vitoria: Gobierno Vasco.

VV.AA. (1975): *La Nueva Formación Profesional*. Barcelona: Avance.

VV.AA. (1986): *Los países industrializados ante las nuevas tecnologías*. Madrid: Fundesco.

WACHTER, M.I. (1974): *Primary and Secondary Labor Markets: Critique of the Dual Approach*. : . Citado por **SANCHIS, E.** (1991): *De la Escuela al Paro*. Madrid: Siglo XXI.

WATZLAWICH, P. (1989): *La Realidad Inventada (Cómo sabemos creer lo que creemos saber)*. Buenos Aires: Gedisa.

WEBER, M. (1979): *La Etica Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. Barcelona: Península.

WEILL, S. (1993): *A la Espera de Dios*. Barcelona: Trotta.

WELCH, A.R. Y FREEBODY, P. (1990): "¿Crisis de Alfabetización o Crisis de Estado?. Explicaciones de la Actual Crisis de Alfabetización". *Revista de Educación*; (293), 259 ss.

WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la Formación Social de la Mente*. Barcelona: Paídos.

WILLIS, M.R. (1981): *The Maligning of Adolescence: Why?*. : . Citado por **LUTTE, G.** (1991): *Liberar la Adolescencia*. Barcelona: Herder.

WILLIS, P. (1978): *Aprendiendo a Trabajar (Edición Castellana 1988)*. Madrid: Akal.

WILLIS, P. (1986): "Unemployment: The Final Inequality". *British Journal of Sociology of Education*; 7 (2),. Citado por **FEITO, R.** (1990b): *Nacidos para perder*. Madrid: CIDE-MEC.

WRIGHT, E.O. (1983): *Clase, Crisis y Estado*. Madrid: Siglo XXI.

YANKELOVICH, D. (1974): *Changing Youth Values in the 70's*. New York: The J.D. Rockefeller III Fund.Inc..

ZABALZA, M.A. (1979): *La Integración Psíquica del muchacho inadaptado*. Universidad Complutense; Madrid.

ZAPATERO, V. (): "Tres Versiones Sobre el Estado de Bienestar". *Sistema*; (80-81), 29 ss.

ZARRAGA, J.L. (1985): *Informe de la Juventud*. Madrid: Ministerio de Cultura.

ZIMMERLING, R. (1990): "Necesidades Básicas y Relativismo Moral". *Doxa*; (7), 33-55. Citado por **AÑON, M.J. (1992):** "Fundamentación de los Derechos Humanos y Necesidades Básicas". En **J.BALLESTEROS:** *Derechos Humanos*. Madrid: Tecnos.

ZUBERO, I. (1990): "¿Qué Solidaridad?". *Noticias Obreras*; (Mayo),.

ZUBERO, I. (1992): "Modelo de Desarrollo y Justicia Económica". En **I.D.T.P.:** *Economía de Mercado, Crisis Industrial y Sabiduría Cristiana*.. Bilbao: Descleé de Brouwer.