

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



**DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO A LA  
FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL TERCER  
SECTOR**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR  
POR L. Miguel Barrigüete Garrido**

Bajo la dirección del Doctor:  
Antonio Monclús Estella  
**Madrid, 2003**

**ISBN: 84-669-2332-2**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN. CENTRO DE FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO**

**DPTO. DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

**TESIS DOCTORAL:**

**DE LA EDUCACIÓN PARA EL  
TRABAJO A LA FORMACIÓN PARA  
EL EMPLEO EN EL TERCER SECTOR.**

**DIRECTOR:** Dr. Antonio Monclús Estella Catedrático de Didáctica y  
Organización Escolar

**DOCTORANDO:** L. Miguel Barrigüete Garrido

**MADRID, 2003**

## **DEDICATORIA**

Para mi compañera y mis hijos, Juana María, Aitana y Omar. Para mis hermanos y hermanas, Andrés, José Luis, Félix, Ascensión y María Luisa. Y en especial a mis padres, Andrés y Mauricia, que de haber podido compartir conmigo este momento se habrían sentido sumamente felices.

## **AGRADECIMIENTOS**

A quienes siempre han confiado en mí y más me han ayudado y animado, Juana María, Aitana y Omar, mi familia, por su apoyo y aliento constante, por lo que han tenido que aplazar para padecerme. A Paco Carazo y a Marinete, por trasladarme sus vivencias cotidianas en una de las entidades más auténticas y humildes del Tercer Sector: el “Taller Iroko”, una Empresa de Inserción perteneciente a la Asociación Cultural “La Kalle”, y por sus aportaciones bibliográficas. A toda la Sección de Documentación del Sº. de Coordinación y Apoyo Técnico de la Consejería de Servicios Sociales de la Comunidad de Madrid, por su amabilidad al proporcionarme toda la bibliografía que les he solicitado y en especial a Mónica Berges, por el interés y atención que ha mostrado cuando ha tenido que enviarme documentación. A Pilar Parrilla por sus muestras de entusiasmo e ilusión y por estar siempre dispuesta a leer mis trabajos y a debatirlos conmigo. A mi amigo y compañero de promoción ya doctorado, Valentín Gonzalo Muñoz, por sus prácticos consejos. A Jesús Hernández, compañero de trabajo y amigo por haberme facilitado el intercambio de ideas y opiniones en un intenso debate mediante el cual hemos mantenido actualizada esta tesis. Y por supuesto, a mi maestro y director de tesis, Antonio Monclús Estella por avivar y estimular mi esfuerzo para finalizar, por su rigurosidad nada academicista y por todo lo que me ha enseñado, no sólo durante la elaboración de este trabajo

sino a lo largo de todos estos años en los que comparto trabajo con él.

## RESUMEN DE LA TESIS DOCTORAL: DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO A LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL TERCER SECTOR

La última **revolución científico tecnológica** nos ha conducido a la **Era de la Globalización**. Se caracteriza por el **aumento de las desigualdades** en todo el mundo, por la **uniformidad de la cultura y el pensamiento** y por la aparición de diferentes **crisis**; entre ellas la del **empleo** y otra más general: una **crisis humana**. La situación ha evolucionado de tal manera que mientras que las **empresas multinacionales se agigantan, los estados se van haciendo más pequeños**. Este fenómeno ha ido transformando paulatinamente el **Estado del Bienestar mercantilizándolo**. Es así como ha emergido el **Tercer Sector y la economía social**, desde donde se intentan asumir las funciones de tipo social que el Estado ha ido abandonando. En este contexto, el Tercer Sector (ONGs y ONLs, etc.), para poder dar respuesta al aumento de las personas marginadas y excluidas, se ha dotado de un personal muy peculiar y característico, **el voluntariado**.

**Para ser voluntario**, en la mayoría de las ocasiones, no se precisa **ninguna titulación**. Nos encontramos en una sociedad donde las cifras de paro son alarmantes: **el mercado laboral se reduce**, puesto que hay una gran cantidad de **trabajo que se realiza de manera altruista, pero también poco profesional**. La **formación técnica** en este sector parecen recibirla únicamente sus **directivos y administradores**.

Por tanto, pensamos que se está produciendo un **aprovechamiento** de personas **excelentemente educadas para el trabajo y para la solidaridad ciudadana**. Personas que sin embargo, en su mayoría, carecen de preparación técnica y profesional. Por eso, nos atrevemos a decir que **en el Tercer Sector se debe pasar de la educación para el trabajo a la formación para el empleo**. Es más, creemos que decir esto es reivindicar, indirectamente si se quiere, la creación de empleo desde este sector como la mejor forma de inserción y cohesión social.

PALABRAS CLAVE: Globalización, Voluntariado, Formación Profesional.

L. MIGUEL BARRIGÜETE GARRIDO

MADRID, 2003.

## ABSTRACT

### FROM EDUCATION FOR WORK TO TRAINING FOR EMPLOYMENT IN THE THIRD SECTOR

The last scientific and technological revolution has led us to the Era of Globalization. This is characterized by the increase in inequality all over the world, by the uniformity of culture and thought and by the appearance of different crises; among which there is that of employment and another more general one: a human crisis. The situation has evolved in such a way that, while the multinational companies expand, the states are becoming smaller. This phenomenon has been transforming, little by little, the *Welfare State*, turning it into a business. This is the way the Third Sector and Social Economy have emerged, where the social functions that the State has abandoned are now trying to be assumed by them. In this context, the Third Sector (NGO and NLO, etc.) are trying to find an answer to the increase neglected and rejected people, and have equipped themselves with a very peculiar but characteristic person, "the volunteer".

In order to be a volunteer, in the majority of occasions, no qualifications are needed. We live in a society where the unemployment figures are alarming: the labour market is decreasing, as there is a large amount of work carried out in an altruistic, but also not very professional way. The technical formation in this sector seems to be received only by directors and administrators.

Therefore, we think that this is producing a situation where well educated people in the work force and in citizen solidarity are being taken advantage of. However, these people and large, lack technical and professional preparation. That is why we would venture to say that **in the Third Sector one should pass over work education for employment training**. Moreover, we believe that saying this is to vindicate, indirectly if you like, the creation of employment from this sector as the best way of social inclusion and cohesion.

Key Words: globalization, volunteers, professional formation.

L. Miguel Barrigüete Garrido

Madrid, 2003.

# ÍNDICE



# ÍNDICE

<b>I. CAPÍTULO PRELIMINAR.....</b>	<b>12</b>
<b>I.1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>13</b>
<b>II. CAPÍTULO PRIMERO: LA ÚLTIMA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA. LA DESHUMANIZACIÓN VÍA DESARROLLO ECONÓMICO Y TECNOLÓGICO. GLOBALIZACIÓN Y SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO.....</b>	<b>24</b>
<b>II.1. SITUACIÓN ACTUAL DEL MUNDO.....</b>	<b>25</b>
<b>II.2. LA ÉPOCA QUE CONDUCE A LA GLOBALIZACIÓN.....</b>	<b>28</b>
<b>II.3 LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN.....</b>	<b>37</b>
II.3.1 La Sociedad de la Era de la Globalización. La Sociedad del Espectáculo.....	40
II.3.2 El Desarrollo de la Nueva Tecnología.....	59
<b>III. CAPÍTULO SEGUNDO: LA CRISIS DEL EMPLEO EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN. EXAMEN CRÍTICO DE LA RELACIÓN ENTRE EMPLEO Y EDUCACIÓN.....</b>	<b>76</b>
<b>III.1. LA CRISIS DEL EMPLEO EN EL CONTEXTO DE     LA GLOBALIZACIÓN.....</b>	<b>77</b>
III.1.1. El Desempleo en Occidente.....	79

III.1.2. El Trabajo: Conocimiento Histórico y Socialmente  
Construido..... 84

III.1.3. Trabajo y Empleo son dos Conceptos Diferentes..... 90

**III.2. EXAMEN CRÍTICO DE LA RELACIÓN ENTRE EMPLEO  
Y EDUCACIÓN..... 97**

III.2.1. La Importancia del Desempleo..... 103

III.2.2. Desempleo y Subempleo..... 108

III.2.3. El Reparto del Desempleo..... 112

III.2.4. ¿Cómo puede Contribuir a Resolver el Problema  
del Desempleo y del Subempleo la Planificación de la  
Educación? ..... 121

III.2.5. La Expansión de la Educación en una Economía  
Dominada por el Desempleo..... 125

III.2.6. La Relación entre Educación y Empleo desde  
los distintos Ámbitos Implicados: Administración,  
Empresas y Sindicatos..... 131

**IV. CAPÍTULO TERCERO: DEL ESTADO DE BIENESTAR A LA  
MERCANTILIZACIÓN DEL ESTADO. SURGIMIENTO Y  
CONCEPTUALIZACIÓN DEL TERCER SECTOR. LAS  
ORGANIZACIONES DE ESTE ÁMBITO.....**

143

**IV.1 APARICIÓN DE LAS POLÍTICAS SOCIALES DE**

<b>BIENESTAR Y SU CRISIS.....</b>	<b>145</b>
<b>IV.2 MERCADO, ESTADO Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL TERCER SECTOR.....</b>	<b>165</b>
<b>IV.3 LAS ORGANIZACIONES DEL TERCER SECTOR.....</b>	<b>184</b>
<b>V. CAPÍTULO CUARTO: LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA. POSIBILIDADES DE EMPLEO Y DEMANDAS DE FORMACIÓN.....</b>	<b>198</b>
<b>V. 1 ORÍGENES, DESARROLLO E IDENTIFICACIÓN DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y DE LA ECONOMÍA SOLIDARIA.....</b>	<b>200</b>
V.1.1 Orígenes de la Economía Social en España.....	203
V.1.2 Desarrollo e Identificación de la Economía Social y de la Economía Solidaria.....	206
V.1.3 Las Funciones de la Economía Social.....	213
<b>V.2 LAS ENTIDADES DE ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA EN ESPAÑA.....</b>	<b>216</b>
<b>V.3 ACTIVIDAD ECONÓMICA Y POSIBILIDADES DE EMPLEO DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA.....</b>	<b>222</b>
V.3.1 La Actividad Económica de las Entidades de la Economía Social.....	228
V.3.2 Posibilidades de Empleo de la Economía Social y Solidaria.....	231

**V.4 DEMANDAS DE FORMACIÓN DE LA ECONOMÍA SOCIAL  
Y SOLIDARIA..... 244**

V.4.1 Aspectos Básicos de la Formación en el Tercer  
Sector..... 247

V.4.1.1 La Realización de Formación según  
Entidades..... 248

V.4.1.2 Factores que Originan las Necesidades  
Formativas..... 250

V.4.1.3 Tipo de Formación más Demandada..... 251

V.4.1.4 Barreras que Obstaculizan la Formación... 251

V.4.1.5 Métodos con los que se Aborda la  
Formación..... 252

V.4.1.6 Los Acuerdos de Formación más  
Habituales..... 253

V.4.2 El Gasto en Formación de las Entidades No  
Lucrativas..... 254

V.4.3 Demandas de Formación a Medio Plazo..... 256

**VI. CAPÍTULO QUINTO: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN  
EN EL MILENIO QUE COMIENZA. EDUCACIÓN Y  
FORMACIÓN..... 259**

**VI.1 LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL MILENIO QUE**

<b>COMIENZA.....</b>	<b>261</b>
<b>VI.2 DOS MODELOS ENFRENTADOS.....</b>	<b>267</b>
<b>VI.3 LAS POSIBILIDADES DE UN NUEVO MODELO.....</b>	<b>278</b>
<b>VI.4 MATICES SOBRE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN.....</b>	<b>305</b>
<b>VII. CAPÍTULO SEXTO: DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO A LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL TERCER SECTOR.....</b>	<b>312</b>
<b>VII.1 DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO .....</b>	<b>314</b>
VII.1.1 La Educación desde el Punto De Vista de la Sociología.....	316
VII.1.2 Una de las Funciones de la Escuela es Preparar para el Trabajo. La de los Media hacer Propaganda.....	320
<b>VII.2 LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL TERCER SECTOR.....</b>	<b>339</b>
VII.2.1 Instrumentos para la Creación de Empleo en el Marco de la Unión Europea.....	341
VII.2.2 Los tres Subsistemas de Formación Profesional....	349
VII.2.2.1 La Formación Profesional Reglada.....	350

VII.2.2.2 La Formación Profesional Ocupacional....	352
VII.2.2.3 La Formación Profesional Continua.....	354
VII.2.3 Nuevos Objetivos de la Formación para el Empleo. Competencias y Cualificaciones.....	358
VII.2.4 Las Funciones de la Formación para el Empleo.....	366
VII.2.5 Contenidos de la Formación para el Empleo.....	367
VII.2.6 Metodologías para la Formación para el Empleo....	372
VII.2.7 Planificación y Evaluación de la Formación para el Empleo.....	377
VII.2.8 La Detección de Necesidades en la Formación para el Empleo.....	385
VII.2.9 La Formación en el Interior de las Entidades.....	391
VII.2.10 Características del Formador para el Ámbito de la Formación para el Empleo.....	394
VII.2.11 Una Propuesta para el Tercer Sector.....	397
<b>VIII. CONCLUSIONES.....</b>	<b>399</b>
<b>IX. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>430</b>

# **CAPÍTULO PRELIMINAR**

## **I. CAPÍTULO PRELIMINAR**

### **I.1. INTRODUCCIÓN**

La idea de investigar sobre la formación y el empleo en el Tercer Sector surge de la experiencia y dedicación de bastantes años de mi vida a realizar trabajos voluntarios en este ámbito. Tras haber comprobado que hay muchas dificultades para poder vivir de ese tipo de trabajo, que aun habiendo un montón de licenciados en pedagogía parados no se les contrata ni en ONGs, ni en ONLs, o en otras asociaciones y sólo se puede trabajar en ese sector de manera voluntaria, que la formación en esas organizaciones, en muchos casos, la imparte cualquier otro tipo de profesional, incluso sin titulación, no pareciendo conceder importancia al empleo de especialistas y profesionales de la educación bien formados para esos menesteres y que precisamente por ello podrían ayudar realmente a las personas que lo necesitan. Parece, por el contrario, que poco les importa lo que dicen son sus objetivos y fines. No quiere esto decir que nos oponamos por completo al voluntariado, ni que seamos corporativos, entre otras cosas porque no decimos que seamos sólo los pedagogos los que deberíamos realizar esas tareas, por el contrario defendemos, incluso, que para alcanzar algunos fines es muy importante que ciertas tareas las realicen personas de ese mismo entorno que están saliendo de su situación desfavorecida y de desventaja social y que previamente han sido preparados por profesionales comprometidos con la tarea solidaria.

Sin embargo sí nos oponemos a que el único interés parezca ser el de competir entre muy distintas ONGs o asociaciones por conseguir un



proyecto y dedicarse posteriormente a impartir cientos y miles de cursos y cursillitos, en muchos casos menores, sin importancia, que de nada sirven para que las personas marginadas o excluidas salgan de su situación, con el único interés de conseguir la subvención correspondiente de la administración de turno que de esta manera se quita “el muerto” de encima y a la vez consigue argumentos para decir que está haciendo algo; aunque eso sí, dedicando muchos menos fondos de los que serían necesarios, para acabar con las desigualdades. Esto es al parecer, lo que ocurre, y estas acciones al final, en vez de solidarias terminan por ser benéficas o caritativas. Y a veces ni eso, simplemente son inútiles y para lo único que sirven es para mantener cierta estructura de ciertas asociaciones y ONGs, porque si no cómo se explica que aun habiendo aumentado enormemente este tipo de organizaciones, haya aumentado igualmente la desigualdad, la exclusión, la marginación y la pobreza. Pensamos que algo pasa, que algo no se hace bien. Porque del mismo modo pensamos que desde el Tercer Sector sí se puede hacer mucho para emplear y formar a muchas de esas personas que necesitan salir de la precariedad laboral y del desempleo - entre otros, a muchos licenciados en paro o con empleo precario, y por tanto también a muchos pedagogos que se encuentran en esta situación. Licenciados que, por otra parte, se encuentran en muchas ocasiones realizando trabajos voluntarios para este tipo de organizaciones, trabajos absolutamente necesarios, pero para los que difícilmente serán contratados -, y a aquellas otras que necesitan formación específica para adquirir un empleo o bien más educación y cultura para integrarse de pleno derecho como ciudadanos en la sociedad.

Tampoco estamos diciendo que todas las ONGs sean iguales o que no sirvan para nada. No, sabemos que muchas o algunas realizan muy importantes tareas y que sin ellas demasiadas personas, se encontrarían todavía en una situación bastante peor. También somos conscientes de que otras realizan una gran labor sobre todo de ayuda de emergencia. De lo que sí dudamos es de la proliferación de ese otro montón de

organizaciones que han emergido al albur del desarrollo de la sociedad y el Estado neoliberal.

Pues bien, este trabajo se basa en una **investigación bibliográfica** de varios de los temas que inciden en esta problemática, que al abordarlos y profundizar en ellos creemos mostrar la certeza de nuestra tesis. Partimos de la idea de que los diversos e importantes cambios producidos por la última revolución científico tecnológica han provocado un nuevo orden en la sociedad mundial actual. Este nuevo orden nos ha conducido a una nueva era, la Era de la Globalización, que se caracteriza, entre otras cosas, por el aumento de las desigualdades en todo el mundo, por la uniformidad de la cultura y el pensamiento y por la aparición de diferentes crisis; entre ellas destacamos la del empleo y otra más general: una crisis humana. La situación ha evolucionado de tal manera que mientras que las empresas multinacionales se agigantan los estados se van haciendo más pequeños. Este fenómeno ha ido transformando paulatinamente, poco a poco, el *estado del bienestar* mercantilizándolo. Es así como, también, ha ido emergiendo el Tercer Sector y la economía social, desde los cuales se intenta asumir las funciones de tipo social que el estado ha ido abandonando. En este contexto, el Tercer Sector, las ONGs y las ONLs, para poder dar respuesta a la demanda de atención de las personas marginadas y excluidas, que como consecuencia de lo que ya hemos expuesto han ido en aumento, se han dotado de un personal muy peculiar y característico, el voluntariado, porque obviamente les supone un menor coste y resulta ser la única manera de responder a una demanda tan abundante.

Para abordar el trabajo las entidades del Tercer Sector demandan voluntarios a la sociedad para lo cual no se precisa ningún requisito de titulación formativa ni profesional. Nos encontramos así que en una sociedad donde las cifras de paro son alarmantes, hay una gran cantidad de trabajo que se realiza de manera altruista pero también poco

profesional. No obstante, constatamos que las organizaciones del sector transmiten continuamente el mensaje de que es necesario profesionalizar a su personal. Sin embargo lo que también hemos observado por sus demandas formativas es que la formación técnica, la que se necesita para ser profesional, la destinan no a sus voluntarios sino a su personal directivo o a su personal administrativo con lo cual, encontramos que el trabajo que necesita de más profesionalización, o sea, el que se desarrolla en contacto con las personas que necesitan atención, es el que desarrollan los voluntarios que suelen ser precisamente las personas con menos preparación profesional.

Por esta razón, pensamos que lo que ocurre respecto de la formación en este sector, es que lo que se ha venido produciendo es un aprovechamiento de personas excelentemente educadas para el trabajo y para la solidaridad ciudadana. Personas que sin embargo, en la mayoría de los casos, carecen de preparación técnica y profesional. Por eso, es por lo que nos atrevemos a decir que **en el Tercer Sector se debe pasar de la educación para el trabajo a la formación para el empleo**. Es más, creemos que decir esto es reivindicar, indirectamente si se quiere, la creación de empleo desde este sector como la mejor forma de inserción y cohesión social. Empleo que es absolutamente necesario en una sociedad como la nuestra en la que el desempleo es uno de los problemas más graves, y creemos que la causa fundamental de exclusión, marginación y ruptura social.

Para mostrar la evidencia de todo lo expuesto, en este trabajo se encontrará en principio un análisis sobre la **situación actual del mundo** para la que nos hemos apoyado en textos de análisis socio-políticos de conocidos autores españoles y extranjeros de nuestro tiempo como: GÓMEZ SERRANO, del que extraemos una visión del mundo actual apoyada en numerosos datos recogidos por distintos organismos internacionales. Con WALLERSTEIN, DEZALAY, GARTH, BOURDIEU y

POLANYI hemos recorrido a través de la historia mundial más cercana la evolución económico-política hasta llegar al momento actual. El análisis de lo que es y supone la Era de la Globalización, lo hemos llevado a cabo con las aportaciones de NAREDO y RAMONET. DUFOUR, nos ha ayudado a describir la sociedad que vivimos, y de nuevo RAMONET y también MATTELART, nos han desvelado algunas características posiblemente perversas de la sociedad de la Información, y FLECHA nos ha servido para reafirmarlas. DEBORD, por su parte, nos ha permitido dar unas pinceladas de lo que nosotros creemos que es la Sociedad del Espectáculo. Y con todos estos autores, además de MARECHAL, BROWAYES, GOUYON, BULARD, VITALIS, VIRILIO, KAPUSCINSKI, LAIME, FANTASIA, BAUTISTA ETC., hemos podido ir deconstruyendo el desarrollo de la NUEVA TECNOLOGÍA.

En el segundo capítulo comenzamos con la idea de que sufrimos una **crisis humana** tal como lo plantea HOBBSAWM y HORKHEIMER Y ADORNO que consideran que el ser humano ha sido reducido a “hombre económico”. Ya con MORÁN analizamos críticamente la **crisis del empleo** producto de la subordinación del trabajo al capital, así como la diferencia entre trabajo y empleo. Por otro lado, hemos comprobado con GORZ, ARENDT, MARCUSE, THOMPSON, HABERMAS etc., como el trabajo es una categoría histórica por lo que incluso autores como SCHAFF plantean la inevitabilidad del desempleo, mientras que para CASTILLO hoy conviven viejas y nuevas formas de organización del trabajo, y BOTTOMORE, por su parte, entiende que la naturaleza del trabajo no se ha transformado por completo. Igualmente ha evolucionado el concepto de clase como nos indican THOMPSON y CASTILLO, otra vez, y POLANYI. El impacto que sobre el empleo y los trabajadores están teniendo las Nuevas Tecnologías, nos lo muestran RIFKIN y LINHART. Por último, este capítulo recoge un amplio estudio crítico sobre la **relación entre empleo y educación** para el que hemos tomado como referencia a MARTÍN CARNOY. Con él hemos llegado a conocer su idea de que el nivel más alto de instrucción por

trabajador no parece haber tenido apenas otro efecto sobre la contención del desempleo que aumentar el nivel de instrucción medio de los desempleados. Y por esto mismo se eleva la titulación exigida para desempeñar un mismo trabajo para el que con anterioridad bastaba una titulación menor. En parecidos términos se expresan FLECHA y en una interesantísima aportación mucho más actual, el Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball que, en un estudio publicado por el Consejo Económico y Social aborda, igualmente, la relación entre empleo y educación.

Estos dos primeros capítulos nos conducen a un tercero en el que ya podemos abordar la **crisis del Estado del Bienestar** y la aparición, conceptualización etc. del **Tercer Sector**, para lo cual hemos consultado los trabajos de SALINAS RAMOS y ALGUACIL GÓMEZ que hacen un recorrido desde la aparición del *Estado de Bienestar* (Welfare State) hasta las distintas interpretaciones de su crisis que, por otra parte, sintetizan ALONSO Y JEREZ, los cuales además, nos introducen en la interpretación de la propuesta neoliberal. Con la ayuda de FUENTES, AZÚA Y MADRID, nos hemos podido adentrar en las “nuevas” concepciones que han transformado el Estado en un **mínimo Estado** mercantilizado. Mientras que HARRIS y GILDER hablan del triunfo de la sociedad civil, GALBRAITH y LEONARDIS lo hacen de las repercusiones que para ésta tiene la austeridad impuesta por el estado neoliberal. Para poder conceptualizar el Tercer Sector, distinguimos con CABRA de LUNA, RODRÍGUEZ CABRERO, MONTSERRAT CODORNIU, AGUILAR, PÉREZ YRUELA y GARCÍA ROCA tres escenarios o sectores: Estado, Mercado y Tercer Sector. De la complejidad del concepto del último sector o escenario nos hablan JEREZ y REVILLA, que de igual manera se muestran muy críticos anunciando los posibles riesgos y peligros del mismo. Sin embargo, de FUNES recogemos una definición. Hemos trasladado a este capítulo, por último, diferentes caracterizaciones y clasificaciones de las entidades y organizaciones del Tercer Sector de los siguientes autores: RENES,

JEREZ y REVILLA, CASADO, ASCOLI y la de SALOMÓN y ANHEIER que se conoce como Clasificación Internacional de Entidades no Lucrativas (INCPO) recogida en un estudio del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales del año 1998.

El capítulo cuarto de esta tesis aborda la **actividad económica del Tercer Sector** así como sus posibilidades de empleo y las demandas de formación que se hacen desde este sector. Para ello, para definir este tipo de actividad que se conoce, por un lado, como **economía social** y, por otro, como **economía solidaria** hemos comenzado por sus orígenes con la ayuda de MOTCHANE y MONZÓN. Estos mismos autores, junto con BAREA, son en los que fundamentalmente nos hemos apoyado para construir este capítulo. Mientras, MORÁN ha puesto el punto más crítico. Además, WEITZMAN que nos explica los principales problemas económicos de nuestra época, lo que nos sirve para introducir las funciones de este tipo de economía. Para exponer las posibilidades de empleo y las demandas de formación de este sector, hemos utilizado fundamentalmente un estudio del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales así como las aportaciones de ARRIZABALAGA, y MARTINELL nos plasma las fortalezas y debilidades del Tercer Sector, de ESPINOSA GONZÁLEZ, hemos extraído las posibilidades de empleo en el campo educativo.

En el capítulo quinto es en el que más profundizamos en los temas educativos y formativos. Partimos de los **retos** que se le plantean a la **educación para este milenio**, para ello nos apoyamos en un trabajo de PETRELLA. Posteriormente analizamos, con la ayuda de FREIRE fundamentalmente y de LERENA, dos de los posibles modelos desde los que se pueden abordar los retos mencionados. Utilizamos también un cuadro de SÁNCHEZ DELGADO que sintetiza las características de dichos modelos. Sobre las **posibilidades** del modelo por el que abogamos, el **modelo “liberador”**, además de los autores ya citados, hemos utilizado a CASTELLS y sus estudios sobre la sociedad informacional, a MONCLÚS

con sus aportaciones sobre planificación y didáctica, a BANDURA, WALTERS, VYGOTSKI, AUSUBEL, NOVAK, HANESIAN y BRUNER con sus teorías sobre el aprendizaje social y significativo etc., MORIN y sus siete saberes para la educación del futuro, DELORS y su visión sobre la educación a lo largo de toda la vida, de MEDINA hemos recogido sus diseños para la formación permanente de los educadores de personas adultas, y a CASAS, LEVIN y GÓMEZ ALONSO con sus propuestas alternativas al “fracaso escolar”. Para matizar los **conceptos de Educación y Formación**, nos hemos servido de FLORES D’ARCAIS y de ZABALZA.

El último capítulo, el sexto, es el que da nombre a esta tesis porque en él se aborda nuestra propuesta de pasar de la **Educación para el Trabajo** a la **Formación para el empleo**. Para argumentar lo que entendemos es la “**Educación para el Trabajo**”, de nuevo LERENA, FREIRE y ZABALZA, pero también FERNÁNDEZ ENGUITA y RAMONET. La introducción a lo que es nuestra propuesta de “**Formación para el empleo en el Tercer Sector**” la hacemos con la reflexión de PÉREZ sobre las consecuencias psicosociales que el desempleo puede producir. Y ya para hablar de lo que ha de ser la Formación para el Empleo, partimos, con la ayuda de MONCLÚS Y SABÁN, de un repaso sobre los instrumentos de los que disponemos para crear empleo, tanto en el marco de la Unión Europea como a nivel nacional. Nos detenemos posteriormente en revisar someramente los tres subsistemas de la Formación Profesional basándonos en la legislación. Y por fin, traemos una pléyade de autores que consideramos de máxima actualidad en este tema como son, además de los ya mencionados MONCLÚS, SABÁN, ZABALZA y SÁNCHEZ DELGADO: RIAL, FERRÁNDEZ, GAIRÍN, TEJADA, PONT y OLIVA.

EL primer capítulo lo consideramos clave para poder entender posteriormente los siguientes. Esto es, la aparición y posterior **conceptualización** del denominado **Tercer Sector** y su alcance respecto

del **trabajo y del empleo**; así como de la **educación y de la formación** en el ámbito de la **economía social y/o solidaria**. Todo ello con una mirada desde el punto de vista pedagógico que puede ayudarnos a llegar a ciertas **conclusiones** y, en su caso, posibles **alternativas transformadoras** de la situación descrita y que en breve comenzaremos a analizar.

Somos conscientes, por último, de que este análisis y posibles conclusiones y alternativas probablemente tengan cierto sesgo ideológico. Creemos que todos los trabajos e investigaciones lo tienen, puesto que al realizarlos uno toma opciones que no provienen de la nada, sino que muy al contrario tienen que ver con una educación y formación previa de la cual hemos ido decantando nuestras actuales ideas. Pero, precisamente por esta razón no tratamos de ocultarlo, lo que tampoco haremos será dejarnos llevar por el apasionamiento y la inflexibilidad de unas concepciones previas. Muy al contrario trataremos de ser rigurosos y guiarnos con una metodología capaz de minimizar, en lo posible, dicho sesgo. Esta metodología tiene que ver con la idea que compartimos de que las cosas no son simples o tan simples como puede parecer en un primer momento, sino que las cosas y la realidad más bien son complejas, tanto que a veces las cosas y la vida parecen discurrir, e incluso discurren, por sendas muy contradictorias que, sin embargo, han partido y pretenden llegar a un mismo fin u objetivo. En palabras de HUXLEY:

El alma del saber puede convertirse en el mismísimo cuerpo de la falsedad. Por elegante y memorable que sea, la brevedad jamás puede, según son las cosas, tener en cuenta todos los hechos de una situación compleja. En un tema así, sólo se puede ser breve por omisión y simplificación. La omisión y la simplificación nos ayudan a comprender, pero, en muchos casos, nos ayudan a comprender lo erróneo, pues nuestra comprensión puede ser únicamente de las nociones pulcramente formuladas por quien abrevia, no de la vasta y ramificada realidad de la que esas nociones han sido arbitrariamente abstraídas. Pero la vida es breve



y la información inacabable: nadie tiene tiempo para todo. En la práctica, nos vemos generalmente obligados a optar entre una exposición indebidamente breve o ninguna exposición. La abreviación es un mal necesario y la misión del abreviador consiste en sacar el máximo provecho de una tarea que, si bien es intrínsecamente mala, vale más que no hacer nada. Tiene que aprender a simplificar, pero no hasta el extremo de la falsificación. Tiene que aprender a concentrarse en lo esencial de una situación, pero sin pasar por alto un número excesivo de las cuestiones accesorias que condicionan la realidad. De este modo podrá decirnos, no, desde luego, toda la verdad (pues toda la verdad, sobre casi cualquier asunto importante es incompatible con lo breve), pero sí mucho más que los peligrosos cuartos de verdad o medias verdades que siempre han sido la moneda en circulación del pensamiento. (HUXLEY, 1985: 7 y 8).

Tendremos en cuenta, pues, esta complejidad para la cual, a la hora de abordarla, no hay mejor manera que la de ayudarse con el arte y las ideas que el maestro en este campo, EDGAR MORIN, ha puesto a nuestra disposición en sus tratados, teorías y escritos. La complejidad entendida, entonces, como lo hace MORIN, E.(1995:32) como ese *tejido de eventos, acciones e interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...* Sirva esta introducción con lo dicho hasta aquí y comencemos ya sin más dilación con el entusiasmo que produce la certeza de saber que nuevas cosas van a ser aprendidas.



# CAPÍTULO PRIMERO

## II. CAPÍTULO PRIMERO: LA ÚLTIMA REVOLUCIÓN CIENTÍFICA. LA DESHUMANIZACIÓN VÍA DESARROLLO ECONÓMICO Y TECNOLÓGICO. GLOBALIZACIÓN Y SOCIEDAD DEL ESPECTÁCULO.

“Nuestra época, sin duda alguna, prefiere la Imagen a la cosa, la copia al original, la representación a la realidad, la apariencia al ser... Para ella, lo único ‘sagrado’ es la ‘ilusión’, mientras que lo profano es la ‘verdad’. Es más, lo sagrado se engrandece a sus ojos a medida que disminuye la verdad y aumenta la ilusión, tanto que el ‘colmo de la ilusión’ es para ella el ‘colmo de lo sagrado’ ”.

(FEUERBACH, prólogo a la segunda edición

## II.1 SITUACIÓN ACTUAL DEL MUNDO

Según GÓMEZ SERRANO, P.J. (2001: 79) las diferencias medias de riqueza entre las regiones más prósperas del mundo y las menos favorecidas antes de la Revolución Industrial de mediados del siglo XVIII, iniciada en Gran Bretaña, eran de 2 a 1 y las condiciones de bienestar que disfrutaban los grupos dominantes eran muy inferiores a las de las clases medias de cualquier nación desarrollada. Y lo más importante es que así había venido produciéndose, con pocas variaciones, desde la revolución neolítica, esto es, en miles de años atrás.

Hoy el panorama es muy distinto, han bastado sólo dos siglos, eso sí, de enormes cambios sociales, económicos, políticos y culturales para que las desigualdades sean extremas; desde la Segunda Guerra Mundial en que la proporción entre riqueza y pobreza ya era de 30 a 1 hasta hoy que ha alcanzado el 70 a 1 y, lo peor es que va en aumento y las perspectivas de una mayor igualdad parecen hoy muy lejanas (PNUD, 1997: 10).

Este fenómeno sobradamente conocido, aunque para muchos si no es desconocido actúan como si lo fuera, ha sido documentado por la ONU, el Banco Mundial, el PNUD, distintas ONGs, etc., en definitiva por diversos organismos internacionales y constatan que por ejemplo:

Los 25 países más desarrollados económicamente generan más del 75% de la producción mundial total, controlan el 80% del comercio internacional y vive en ellos tan sólo un 20% de la humanidad. Por el contrario, el 80% restante de la población tiene que repartirse las “sobras”.

---

<sup>1</sup> Citado por DEBORD, G. (2000): *La Sociedad del Espectáculo*. Valencia. Pre-Textos. P.37

Esta situación tiene sus lógicas repercusiones sobre el nivel de vida y la calidad de la existencia porque sólo entre los años 1950 y 1990 mientras la población mundial se duplicaba, la producción mundial se quintuplicaba, en contrapartida, la Tierra perdía casi una 1/5 parte de sus tierras cultivables, 1/5 parte de sus bosques y decenas de miles de especies vegetales y animales (RIECHMANN, 1996: 37). Pero como es de suponer, debido a la distribución que hemos visto más arriba, los países que han resultado más afectados por esta manera de proceder han sido los del Sur. Así: mientras que en Japón la esperanza de vida es de 80 años, en el África subsahariana es de 50 años. Por cada 1.000 nacimientos, mueren en el Asia meridional 170 niños mientras que, por ejemplo, en Suecia tan sólo lo hacen 10. A finales de los años 80 los gastos por estudiante eran en el Norte de 2.500 \$; en el Sur de 152\$, 16 veces menos.

Lo más curioso, pero también lo más preocupante y grave, es que durante las últimas décadas a la vez que parece ampliarse la ayuda solidaria, no la oficial que ha descendido, se amplían las desigualdades Norte-Sur ininterrumpidamente. Si en 1960 la renta *per cápita* media del Norte era 10 veces la del Sur, se preveía, según el Banco Mundial (1990), que ya para el año 2001 alcance las 13,4 veces. Los años 80 por ejemplo, fueron trágicos para un montón de países de los que se conocen eufemísticamente como “en vías de desarrollo” a causa de la crisis de la deuda externa; así América Latina y el África subsahariana tienen hoy un ingreso por habitante inferior al de hace 20 años. El Banco Mundial (1990) estimó que en el año 2000, de los 6.000 millones de habitantes del planeta sólo 13,7% de ellos viviría en países desarrollados.

Finalmente en este somero repaso de datos nos resta ocuparnos de la pobreza. En términos internacionales la pobreza se define según distintos organismos internacionales y en función de la economía como: aquellas personas que subsisten diariamente con 1\$ o menos al día. El

Banco Mundial (1990) estimaba en 1.000 millones el número de personas que vivían en extrema pobreza en aquél año. El PNUD poco tiempo después elevaba la cifra a 1.350 millones que los distribuía de la siguiente manera: 778 millones en Asia, que resulta ser el 25% de su población total, 398 millones en África, el 62% de su población y 156 millones en América Latina cuyo porcentaje se sitúa en el 35% del total de su población. Hay que añadir el 15% de la población, 200 millones de pobres, que habita en los países ricos. Pero la pobreza además de la falta de ingresos monetarios, es un estado existencial infrahumano:

Vulnerabilidad, incertidumbre, malnutrición, explotación, falta de formación, inseguridad física, ausencia de estructuras de protección, concentración de la acción y las expectativas en el corto plazo, participación en actividades informales e ilegales... (GÓMEZ SERRANO, 2001: 80-81).

Después de haber hecho el repaso anterior, podríamos preguntarnos ¿cómo ha sido posible llegar hasta la situación descrita?

Es difícil posicionarse con sólo un enfoque, aunque ciertamente alguno se aproxime más que otro a lo que realmente ha sucedido, debido a la complejidad que de cualquier realidad social existente se puede extraer y en particular del fenómeno del desarrollo mundial. Ciertamente el estudio detenido de dicho fenómeno puede reportarnos diversos factores explicativos que se corresponderían, respectivamente, con varios enfoques. Pero también es cierto que dicha complejidad no debe suponer un obstáculo para tomar opción y tratar de acercarse, lo más posible, a los hechos ocurridos realmente y a la solución o soluciones más justas.

Por ello, para poder obtener respuestas, podríamos continuar analizando, no tanto las interpretaciones ideológicas sino, los hechos más recientes del devenir histórico mundial.

## II.2 LA ÉPOCA QUE CONDUCE A LA GLOBALIZACIÓN

Todo el mundo sabe, aunque muchas veces se trate de ocultar, que la alianza entre occidentales y soviéticos condujo a la derrota del fascismo y al final de la segunda guerra mundial. Entonces en el Mundo, a pesar de las dificultades posteriores derivadas de la guerra, pareció instalarse un clima de optimismo que duró muy poco pues apenas se consiguió la paz, enseguida, apareció lo que vino a denominarse como, la **guerra fría**. A partir de ese momento todo el mundo empezó a pensar con el patrón de la *guerra fría*, así para muchos países el problema principal era en qué campo alinearse. Efectivamente, según (WALLERSTEIN, 2000), éste parecía el problema fundamental, pero había una extensa zona del planeta, lo que se ha conocido y conoce como Tercer Mundo, para la que su mayor problema no era el alineamiento, sino cuál sería, respecto a ella, la actitud de Estados Unidos y la Unión Soviética. Por tanto, todavía en 1945 había países que no estaban implicados en la *guerra fría*; se trataba de países semicolonizados y países y zonas que seguían siendo colonias como: la casi totalidad de África, la mitad de Asia, los países caribeños y Oceanía. En ellos la pobreza sobrepasaba, ampliamente, la de los países industrializados y su prioridad era la liberación nacional. Al principio, ni EEUU ni la URSS concedieron la menor atención a las reivindicaciones del Tercer Mundo. EEUU remitía la solución de la cuestión colonial - ya que lo consideraban algo secundario - a las potencias coloniales, que no podían imaginar la rapidez con la que sus posesiones de ultramar iban a acceder a la independencia. La posición que mantenía la URSS era de desconfianza hacia cualquier movimiento nacional, incluidos los países que estaban bajo su órbita. Por esta razón, hasta mediados de los 50, para las dos superpotencias, el neutralismo era inmoral. Pero la realidad del Tercer Mundo se imponía y esta actitud se hizo insostenible.

A partir de 1945 no se podían restablecer las colonias en Asia, las potencias coloniales estaban en posiciones de debilidad. EEUU concedió la

independencia a Filipinas en 1946; Francia, por el contrario, no tenía intención de hacer lo mismo en Indochina y todavía menos los Países Bajos respecto de las Indias Orientales: de ahí las guerras que perdieron las metrópolis. Londres daba marcha atrás más rápidamente, obteniendo así la independencia Birmania, India y Pakistán. Comenzó, pues, la era de la descolonización; fuese otorgada o arrancada el caso es que el fenómeno se extendía. El Tercer Mundo de repente se organizaba y se teorizaba.

Cinco líderes (el indio Nehru, el egipcio Nasser, el yugoslavo Tito, el indonesio Sukarno y el cingalés Kofelawala) de países que se negaban al maniqueísmo de la *guerra fría* se reunieron en 1954 y decidieron convocar una conferencia afroasiática con la intención de crear una fuerza interestatal. Invitaron sólo a Estados independientes como, China, Japón, las dos Vietnam y las dos Coreas, rechazando la petición que hizo la URSS para asistir. A partir de este momento, ya en 1955, empezaron a distanciarse Pekín y Moscú; la URSS, sin embargo, iba a extraer la consecuente lección realizando un gesto, en el XX congreso del PCUS, por el que iba a obtener escasas recompensas: dejó de hablar de los movimientos de liberación del Tercer Mundo como “burgueses” y “reaccionarios”, reconociéndoles, desde entonces, virtudes “democráticas” e incluso “socialistas”.

El movimiento tercermundista, como puede apreciarse, resultó ser autónomo adquiriendo, de esta manera, un gran protagonismo y los años 60 parecían poner todo a su favor: los países afroasiáticos estrechaban relaciones con América Latina, pasando a ser conocidos como los países “no alineados”, la revolución cubana, lejos de ser condenada, era cortejada por los protagonistas de la *guerra fría*. Desde 1960 las naciones del Tercer Mundo disponían de una mayoría en la ONU que les permitía imponer una serie de declaraciones que legitimaban sus aspiraciones anticoloniales. Así consiguieron, gracias a la decisión colectiva de la OPEP (Organización de países productores y exportadores de petróleo) de aumentar el precio del



petróleo, que la década de los 70 fuera, para ellos, la década del desarrollo y el apogeo. Esta decisión provocó, en 1973, el pánico en Occidente.

Poco duró, sin embargo, ese apogeo. Hoy, en plena era de globalización las cosas han cambiado mucho, el espíritu de aquella conferencia afroasiática ha desaparecido produciéndose un importante retroceso de los países del Tercer Mundo. Y WALLERSTEIN (2000) se pregunta y se contesta “cómo y por qué se ha producido ese retorno”. Para este autor, todo empezó en 1968 con la revolución mundial, en el doble sentido del término, que se produjo afectando a los tres mundos; todas las insurrecciones retomaron dos temáticas del “sistema-mundo”.

Primera temática: geopolítica. Condenaban, los revolucionarios del 68, la hegemonía estadounidense y sus manifestaciones más funestas, como la guerra del Vietnam. Denunciaban, al mismo tiempo, la “colusión soviética” con esta hegemonía. Esta visión empujaba a los militantes, de los países occidentales, a dedicarse con pasión y prioritariamente a solidarizarse con el Tercer Mundo (Vietnam, por ejemplo).

La segunda temática: se había visto en casi todas partes, entre 1945 y 1968, a los movimientos comunista, socialdemócrata y de liberación nacional, llegar a la dirección del Estado. Lo que se presentaba como comunismo se extendía por un tercio del planeta. En los países occidentales, los partidos de izquierda legitimados como alternancia al poder, habían hecho emerger el Estado-providencia siguiendo a Keynes, y por último, los movimientos de liberación nacional o habían triunfado o estaban a punto de hacerlo en el Tercer Mundo. Todos se inspiraban en una estrategia de dos etapas: primero, acceder al poder estatal; luego, transformar el mundo. Concluida la primera fase, era el momento de juzgar a la segunda por sus resultados. Pero, los revolucionarios en 1968, constataban “un balance trágico”: el cambio anunciado no estaba al

alcance de la mano en ningún lugar. El capital no lo iba a permitir, los defensores y detentadores del capitalismo - liberales y neo-liberales - ya habían preparado su contraofensiva.

Es así, nos vuelve a decir WALLERSTEIN (2000), como se emprende el camino de la desilusión. En 1978, Jacques Juliard lanzaba una polémica que tituló “El Tercer Mundo y la izquierda”, denunciando a regímenes tanto corruptos, injustos, policiales y a menudo sangrientos, como tiránicos, anárquicos y sanguinarios. Concluía: “*El derecho de los pueblos se ha convertido en el principal instrumento para estrangular los derechos humanos*”<sup>2</sup>. Al debate se incorporaron cinco contribuciones hostiles al “tercermundismo”, otras cinco defendiéndolo y cinco haciendo el papel de mediadoras. Jacques Juliard, cerraba aquel debate presentando al “tercermundismo” como “(...) *Sucedáneo de una escatología socialista hoy arruinada*”<sup>3</sup>.

Sin duda, el Tercer Mundo ha visto en esta evolución el resurgimiento de una doctrina imperialista. Pero, ¿dónde nos encontramos realmente?. Para contestar a esta pregunta es preciso retomar el momento en que habían confluído, en la dirección del Estado, en gran parte del mundo los movimientos (comunista, socialdemócrata y de liberación nacional) arriba mencionados. Esto es importante porque después de la segunda guerra mundial la economía sigue en todo el mundo un periodo sorprendente, treinta años, de crecimiento; incluido el Tercer Mundo aunque, dada la dependencia que todavía mantenían de las potencias coloniales, intrascendente en comparación con dichas potencias y mucho menos respecto de las dos superpotencias de entonces (EEUU y URSS). Hay que recordar, también, que el sistema económico imperante a nivel mundial era el capitalismo, bien es cierto que en su versión

---

<sup>2</sup> Citado en WALLERSTEIN, I. (2000)

<sup>3</sup> Citado, igualmente, en WALLERSTEIN, I. (2000)

Keynesiana, a pesar de la confluencia de los movimientos citados. Que la fuerza del movimiento comunista era menor, y que los movimientos de liberación nacional estaban agotados como consecuencia de su enfrentamiento con las potencias coloniales.

Así pues, la hegemonía mundial la mantenía, incuestionablemente, EEUU. Por otro lado, hay que añadir que la economía capitalista estaba atravesando una típica “fase A” del ciclo Kondratiev<sup>4</sup>. Posteriormente, en los años 70, la economía va a seguir la otra fase típica de este ciclo, la “fase B” que coincide aproximadamente con la crisis del precio del petróleo. La importancia que tuvo esto es que, mientras se producía la “fase A” el capitalismo pudo mantener el sistema Keynesiano que, aunque no resuelve el problema de las desigualdades y los más débiles continúan pagando los efectos perversos del sistema, sí que, al menos, palia ligeramente su mala situación. Pero también es importante porque, sabiendo que a toda “fase A” le sigue una “fase B” el capitalismo preparaba en esos momentos, como ya indicamos, sus nuevas estrategias.

Las estrategias de esa doctrina imperialista son dos explícitamente, la filantrópica y/o moral y la de la competición a toda costa para conseguir el mayor beneficio posible del mercado. Pueden parecer contradictorias u opuestas pero, en realidad han sido complementarias. De esta forma lo ven Dezalay y Garth:

El imperialismo simbólico norteamericano debe una parte de su éxito al hecho de que se construyó contra el modelo

---

<sup>4</sup>WALLERSTEIN, I. (2000) explica que: “como cualquier sistema, el capitalismo se mantiene gracias a mecanismos que le permiten restablecer su equilibrio cada vez que sus propios mecanismos se le escapan; es decir, cuando la distancia con respecto a la norma se convierte en demasiado importante. Por eso, también el nuevo equilibrio nunca es totalmente idéntico al precedente: la distancia debe adquirir una cierta amplitud antes de que se desencadene el contramovimiento y la economía-mundo capitalista, como cualquier otro sistema, comporta sus ritmos cíclicos.

Así, desde 1945, la economía-mundo ha pasado por un ciclo de Kondratiev típico”. Que consiste en “(...) Ciclos económicos largos (de una duración de cincuenta a sesenta años), que alternan fases de crecimiento ligadas a las revoluciones científicas y tecnológicas (A) y de recesión, debidas al sobreequipamiento y la sobrecapitalización (B)”.

colonial europeo. En razón de su propia historia es un modelo político ambiguo en el que la competición no se juega solamente en el terreno del mercado y el beneficio sino, también, en el de la moral cívica. Una filantropía con vocación hegemónica viene a completar y reforzar la dominación de Wall Street. (DEZALAY y GARTH, 2000:6).

La primera surge de la movilización contra Hitler, y posteriormente de la *guerra fría*, en la lucha contra el comunismo. Se basa, en esencia, en la acción de las grandes fundaciones filantrópicas creadas por la primera generación de mercenarios capitalistas: Rockefeller, Carnegie, Ford... y copiadas hoy por sus sucesores: Milken, Soros o Gates. Reconvertidos, así, a la virtud cívica. Dicha reconversión servía a un doble interés: el lavado simbólico de fortunas contribuía a consolidar el éxito de hombres de negocios que no respetaban demasiado la legalidad; por otro lado, esta inversión moral permitía al mismo tiempo a los mercenarios del derecho restablecer una legitimidad profesional muy deteriorada por clientes sin escrúpulos. Al precio de una especie de esquizofrenia institucionalizada los practicantes del capitalismo salvaje podían adquirir el aspecto de hombres de Estado. Así fue como este **establishment** de banqueros y juristas del mundo de los negocios consiguieron ocupar posiciones dominantes en el campo del poder del Estado. Impusieron, entonces, como estrategia de la lucha contra el comunismo la construcción de una gran alianza internacional de élites profesionales (DEZALAY y GARTH, 2000:6).

La segunda se produce cuando a partir de los años 70 los discípulos de Milton Friedmand conquistan el poder (Chile, Reino Unido, Estados Unidos). Su estrategia se basa en sacar partido de sus propias desventajas. De esta manera, invirtieron en las matemáticas porque era su único lenguaje común, al margen de la cultura docta. Practicaban de manera agresiva la competencia, erigiendo la competitividad en dogma para hacerse reconocer en el campo de la sabiduría. (DEZALAY y GARTH, 2000:6).

Cada una de estas estrategias, fue utilizada y defendida por cada grupo en su enfrentamiento por el poder en EEUU. Y ambas, por la propia Administración Estadounidense para exportar sus luchas “domésticas” a la escena internacional como única estrategia. Curiosamente fue el Tercer Mundo, América Latina, concretamente, la que sirvió de laboratorio de pruebas de ambas.

Triunfaron finalmente las tesis de los seguidores de Friedmand; sin embargo no defenestran la estrategia filantrópica de sus adversarios, y su victoria va acompañada del pragmatismo propio del discurso de los dominadores. Ahora, para consolidarse tras la toma del poder, se interesan por las instituciones y las reglas de la “buena gobernabilidad”, susceptibles de enmarcar la actividad mercantil o estimular el crecimiento y porque aquellos marginados ahora en el poder, reconvertidos, mal podrían criticar las instituciones - grandes universidades, gabinetes de juristas de Wall Street, gobiernos, Banco Mundial... - que les han abierto ampliamente sus puertas. Además, la mayoría de ellos tiene una actividad floreciente, muy bien pagada, de consultor gracias a la red mundial de sus antiguos alumnos que han accedido a puestos de responsabilidad financiera o política (DEZALAY y GARTH, 2000:6). Es esto precisamente, como muy bien ve BOURDIEU (1998:4) lo que les permite ser tan agresivos y obviar los efectos perversos de su propio sistema:

Los economistas vinculados al neoliberalismo, sin compartir necesariamente los intereses económicos y sociales como verdaderos creyentes, tienen los suficientes intereses específicos en el campo de la ciencia económica como para aportar una contribución decisiva, cualesquiera que sean sus impresiones respecto de los efectos económicos y sociales de la utopía neoliberal. Como están separados a lo largo de toda su existencia y, sobre todo, por su formación intelectual, libresca y teoricista, del mundo económico y social tal como es, se muestran

particularmente inclinados a confundir las cosas de la lógica con la lógica de las cosas.

Participan y colaboran en un formidable cambio social y económico - confiando en modelos que nunca tuvieron la oportunidad de someter a la prueba de la verificación experimental, propensos a mirar desde arriba los logros de las otras ciencias históricas, en las que no reconocen la pureza y transparencia cristalina de sus juegos matemáticos, y cuya profunda necesidad y su capacidad suelen ser incapaces de comprender - que pese a que algunas de sus consecuencias les causa horror (pueden cotizar para el partido socialista y dar meditados consejos a sus representantes en las instancias del poder), no puede disgustarles ya que, aun a riesgo de algunos fallos, imputables sobre todo a lo que ellos llaman a veces “burbujas especulativas”, tiende a hacer realidad la utopía ultraconsecuente (como ciertas formas de locura) a la que consagran su vida (BOURDIEU, 1998:4).

Nos encontramos, entonces, en un mundo conquistado por los nuevos liberales que de nuevos quizá sólo tengan la agresividad, dogmatismo y obcecación que señala Bourdieu pues lo único que han hecho, porque después de la caída del muro de Berlín y del bloque soviético no tienen rivales, es lo que el primer y máximo representante del liberalismo, Adam Smith, pretendía y cuya batalla, al menos la intelectual, no pudo ganar. Y aquella pretensión no era otra que la de someter las relaciones sociales a las leyes puras y duras del mercado. Lo que han conseguido es que:

En lugar de que la economía se vea marcada por las relaciones sociales, son las relaciones sociales quienes se ven encasilladas en el interior del sistema económico.  
(POLANYI, 1989:105).

Estos son los hechos que han conducido, a grosso modo, a la situación mundial que se exponía al principio, y la cita de Polanyi es la

característica fundamental de la **globalización**. Por tanto ahora nos detendremos en analizar este modelo social que es el que nos está tocando vivir y su estrecha relación con el presente desarrollo tecnológico y sus productos; fenómeno, igualmente, derivado del proceso descrito.

### **II.3 LA ERA DE LA GLOBALIZACIÓN**

La historia de la humanidad suele describirse en periodos de tiempo a los que se ha dado en llamar “eras”. Hoy se admite de forma general que se ha iniciado una nueva era, la de la globalización. Pues bien, según distintos autores y mi personal opinión la globalización ha supuesto una serie de mutaciones, esenciales para los cambios producidos, en todos los órdenes de la sociedad a nivel mundial. Y que según recoge J. M. Naredo en un decálogo<sup>5</sup> podríamos resumirlas en que los grandes grupos industriales se están convirtiendo en enormes bancos de negocios por medio de los cuales la “burbuja” especulativa bursátil ha adquirido tal nivel en los últimos años que hace difícil que la compraventa de empresas se realice pagando con dinero puesto que, en su lugar, las empresas con permiso de los Estados están pagando con “dinero bancario” y “dinero financiero” que previamente han creado. De esta manera se ha roto el monopolio del Estado respecto a la creación del dinero; mientras, se le exige intervenir, aumentando así su intervencionismo en favor de las empresas, con un eventual salvamento ante los posibles riesgos ampliados que acarrea la masiva creación de “dinero financiero”. Se socava, así, el poder del Estado; arrastrándonos, como ocurrió con los recursos naturales en el reparto colonial del mundo, hacia el predominio de un juego económico de “suma cero”, en el que las ganancias de unos han de ser sufragadas por otros (NAREDO, 2000:16 y 17).

---

<sup>5</sup> Véase NAREDO, J.M. (2000): Decálogo de la Globalización. Las principales mutaciones del mundo financiero. En: *Le Mond Diplomatique*. Versión española (Febrero) 16 y 17.

Siendo así las cosas, estamos asistiendo continuamente, desde hace aproximadamente 20 años, a la fusión, unión o compraventas entre las grandes empresas. Cuyas megafusiones son el origen de entidades gigantes.

La causa de tal “efervescencia”, en el marco de la globalización, por parte de los grandes grupos norteamericanos, europeos y japoneses es la desregulación económica y laboral que se viene operando, desde aproximadamente las mismas fechas, de la cual se aprovechan aspirando a tener una presencia planetaria. Tratan de convertirse en los principales actores en cada gran país y de copar, en éstos, segmentos significativos de los mercados. Además, la bajada de los tipos de interés (que provoca un trasvase de las obligaciones hacia las acciones), las masas de capitales que huyen de la quema de algunas bolsas, como ocurrió con las asiáticas, la capacidad financiera colosal de los principales fondos de pensiones y una mejor rentabilidad de las empresas (en Europa y Estados Unidos) dopan las bolsas occidentales y provocan un sin fin de fusiones. (RAMONET, 1998b:1).

De esta forma, las grandes empresas encuentran cada vez menos trabas como declaró un experto del **Boston Consulting Group**<sup>6</sup>: *“Los patronos están totalmente desinhibidos. Los cerrojos del capitalismo tradicional saltan; los pactos mutuos de no agresión ya no tienen vigencia. Ya no está prohibido aporrear la puerta de un grupo, incluso cuando los criterios de gestión rechazan la idea de una aproximación”*.

Y es que para el capital sin escrúpulos, las fusiones ofrecen numerosas ventajas. Permiten, curiosamente, reducir los efectos de la, tan “alabada”, competencia y los neutraliza puesto que, la mayor parte de estas operaciones concluyen con el dominio “quasi monopolístico” de su sector. Aportan la posibilidad de avanzar en materia de investigación y

---

<sup>6</sup> Citado por RAMONET, I. en O.C.



desarrollo, absorbiendo empresas que están en posesión de avances tecnológicos reales. Permiten, en fin, proceder a despidos masivos con el pretexto de reducción de costes (véase en nuestro país, por ejemplo, Síntel).

Por esto, algunas empresas han alcanzado tales dimensiones que su volumen de negocios es a veces superior al PNB (Producto Nacional Bruto) de numerosos países desarrollados<sup>7</sup>. Es muy frecuente que el montante de los recursos financieros que poseen estas empresas sea superior al de los presupuestos de los Estados, incluidos los más desarrollados y, superior, sobre todo, a las reservas de divisas que poseen los bancos centrales de la mayor parte de los grandes Estados.

Por eso, a medida que las empresas se hacen gigantes, gracias también a las privatizaciones, los Estados devienen enanos (RAMONET, 1998b:1).

Desde que Margaret Thatcher lanzó las primeras privatizaciones, a comienzos de los 80, y que Ronald Reagan se atribuyó la tarea “de hacer caer las barreras comerciales así como las que impiden la inversión y la libre circulación del capital” (BURGI y GOLUB, 2000:24) está casi todo en venta. La mayor parte de los gobiernos, sean de Izquierda o de Derecha, del Norte o del Sur, acaban con los bienes que sustentan el Estado<sup>8</sup>.

No es extraño, entonces, que las empresas privatizadas sean especialmente apreciadas por los inversores, pues se benefician de una reestructuración, previa, financiada por el Estado, esto es que, ha saldado sus deudas. Sobre todo son muy atractivas las empresas que pertenecen a sectores de primera necesidad, leasé: electricidad, agua, gas, telecomunicaciones, transporte, salud, educación... que aseguran un

---

<sup>7</sup> Véanse ejemplos en RAMONET, I. O.C.

<sup>8</sup> Las escalofriantes cifras que nos proporciona RAMONET en O.C. son: a nivel mundial se han privatizado empresas por valor de 513 mil millones de dólares de los cuales 215 mil millones corresponden a la Unión Europea.

beneficio constante sin riesgo alguno, muy rentables porque, como ya hemos dicho, no tienen que hacer inversiones previas, de las que podrían depender en decenas de años, pues ya las ha hecho el Estado (RAMONET, 1998b:1).

En fin, en este ámbito, los cambios producidos por el fenómeno de la globalización se han traducido en el ascenso de la potencia de las empresas planetarias, frente al que los contrapoderes tradicionales (Estado, Partidos, Sindicatos) parecen cada vez más impotentes. Han perdido, progresivamente, sus funciones primigenias; esto es, el poder para dirigir los destinos de la población (RAMONET, 1998b:1).

Ciertamente, los gobiernos de los Estados-nación, se ponen a la cabeza de estas transformaciones económicas para facilitarlas. Son verdaderos aliados del poder económico, son ellos mismos Neo-liberales y por supuesto optan por defender los intereses de su clase. De ahí, la machacona “canción” que interpretan: hay que ser realistas. Esta es la realidad. Como si no se pudiera transformar, cuando ellos lo hacen constantemente en el sentido que les interesa.

### **II.3.1 La Sociedad de la Era de la Globalización. La Sociedad del Espectáculo**

Hemos resaltado en primer lugar las mutaciones financieras porque consideramos que las producidas en los otros órdenes sociales, a nivel mundial, son a su vez la consecuencia de esta “bulimia” financiera voraz que, sintetizando, nos ha conducido a esta sociedad en la que además de la situación que señalábamos nada más comenzar este escrito, posee las siguientes características:

El **individualismo** se ha ido desarrollando en detrimento de lo **colectivo**, se ha producido una **disminución del papel del Estado** y la

**privatización del sector público**, como hemos visto. Se ha impuesto el **Imperio del dinero** que ha situado la **preeminencia progresiva de la mercancía** sobre cualquier otra consideración y la **transformación de la cultura** en modas sucesivas. Además, **la exhibición de las apariencias y la ostentación**. El **aplastamiento de la historia** en la pura inmediatez del acontecimiento y en **instantaneidad de la información**. Han adquirido un **lugar importantísimo las tecnologías** muy potentes y a menudo incontroladas. **Ha crecido**, en los países del Norte, la **esperanza de vida** y la **demanda insaciable de buena salud**, la **familia** se ha **desinstitucionalizado**. Cada día surgen más **interrogantes sobre la identidad sexual**, incluso sobre una supuesta “personalidad animal”. Se ha multiplicado la **tendencia a cometer actos violentos**, mientras que por otro lado se procura **evitar el conflicto**, produciéndose a su vez una **desafección progresiva de lo político**. El **derecho** se ha **judicializado** y convertido en un **juridicismo elemental**. La publicidad nos invade con la “publicitación” del espacio privado (DUFOR, 2001:20) (ejemplos de ello, no sólo tenemos, la publicitación de los asuntos íntimos del antiguo presidente de EEUU, sino también en el programa televisivo de moda: el “Gran Hermano”).

En fin, son una serie de mutaciones que se han dado en los órdenes político, social y cultural. En este sentido, este mismo autor entiende el paso del modernismo al postmodernismo en su vertiente cultural como un producto necesario para la ideología dominante. Por eso nos dice que *lo posmoderno es a la cultura lo que el neoliberalismo es a la economía* (DUFOR, 2001:20). Respecto al ámbito social y como muestra de que estos cambios no sólo destruyen lo colectivo sino también al propio individuo-sujeto, resalta que *en Estados Unidos, la administración masiva de Ritaline a jóvenes que presentan síntomas de ansiedad da muestra de la medicalización cada vez más generalizada en los trastornos de la conducta* (DUFOR, 2001:20). Por último, insistiendo en los cambios sociales que se han producido, nos llama la atención sobre la pérdida que

sutilmente se esta produciendo de Derechos Humanos y políticos que algunos ya habían conquistado, y/o de la imposibilidad o dificultad que los más jóvenes van a tener para conquistarlos o ejercerlos, así nos dice:

Los nuevos individuos son y están más abandonados que libres. Lo que por otra parte, les convierte en presas fáciles de cualquiera que parezca cubrir sus necesidades inmediatas... (DUFOR, 2001:20).

Dicho esto, nos queda señalar cuál ha sido, en todo el mundo, el desenlace de la lucha de clases que desde su recomposición posterior a la segunda guerra mundial y a la época colonial se vino dando y, cuáles son las variaciones que ha sufrido la sociedad mundial.

Ahora, podemos ver que las luchas de clase, de producirse, se darán en un escenario diferente, más totalitario aunque menos visible y más sutil. Porque, para ejercer un poder omnímodo de forma que no tenga contestación o que ésta sea muy débil, tanto en lo que se refiere al ámbito ideológico, el del pensamiento o el de los argumentos, como en lo que se refiere al ámbito social y humano; o sea, participación, organización y lucha de la ciudadanía, se necesitaban mecanismos de control y de gobierno más totalitarios pero que con sutileza guardaran la apariencia de no serlo. Por eso el control y gobierno de todos los aspectos de la vida, son formalmente democráticos aunque diluidos en un sistema representativo y en un marco más global, de más difícil acceso al común de los ciudadanos. Un ejemplo de lo que decimos lo podemos encontrar en que hoy es muy difícil, por no decir imposible, conocer al máximo responsable, presidente, dueño... de una gran compañía transnacional pues, por debajo o a su alrededor tiene una tupida red de empresas filiales o no (ahora las empresas están ramificadas, amén de deslocalizadas, de tal manera que la marca puede estar en un lugar del mundo, normalmente un país desarrollado de Occidente, pero la producción y fabricación del o de los varios producto/s está extendida por muy diversos lugares y cuya dirección

recae sobre un alto ejecutivo que no deja de ser un empleado) repartidas por todo el mundo y una ingente masa de accionistas de muy distinta nacionalidad, en muchos casos, a los que el o los dirigente/s de dicha compañía suelen achacar sus decisiones pues dicen actuar en favor de sus intereses. De tal forma ¿a quién pedir responsabilidades ante cualquier contingencia negativa que recaiga en sus trabajadores o en una población de una zona concreta del planeta, etc., etc.? Otro ejemplo, lo tenemos en el ámbito político, últimamente siempre al servicio de las grandes empresas. Cada día más los dirigentes políticos, de partidos o de gobiernos, hacen dejación de su responsabilidad aludiendo a la necesidad de tomar unas medidas concretas porque es la decisión de un poder u organismo al que dice estar supeditado, por ejemplo a la Unión Europea.

Existe una idea generalizada en denominar a la sociedad resultante de la era de la globalización como **sociedad de la información**, así por ejemplo leemos:

Es conocida la frase de Karl Marx: “Dadme el molino de viento y os daré la Edad Media”. Parafraseando el aserto, podríamos añadir: “Dadme la máquina de vapor y os daré la era industrial”. O, aplicándola a la época contemporánea: “Dadme el ordenador y os daré la globalización”. (...) Las tecnologías de la información y de la comunicación, así como la revolución digital, nos hacen entrar, nolens volens, en una nueva era cuya característica central es el transporte instantáneo de datos inmatrimales y la proliferación de enlaces y redes electrónicas.

Internet constituye el corazón, la encrucijada y la síntesis de la gran mutación en marcha. Las autopistas de la información suponen hoy en día lo que los ferrocarriles supusieron en la era industrial: factores potentes de impulsión y de intensificación de los intercambios (RAMONET, 2000:1).

De esta manera, no hay duda que, debe ser con este nombre: **sociedad de la información**, como hemos de denominar a la sociedad en que vivimos. Sin embargo, a nosotros no nos acaba de convencer esta denominación, entre otras cosas, porque como veremos más adelante: el tipo de información relevante, el acceso a esa información, saber seleccionar la información etc., etc. no está al alcance de todo el mundo, de todas las personas, incluso no es una mayoría la que se beneficia de estos descubrimientos; luego, y lo digo modestamente aun a riesgo de equivocarme, la información no es la característica que más distingue la vida de la mayoría de la población. Lo que sí podemos decir porque ésta sí es una característica de la sociedad de nuestro tiempo, es que a raíz de la crisis, disolución o dispersión del poder, los media han escalado posiciones y hoy tienen más importancia que antiguos poderes tradicionales:

Se ha repetido mucho, y durante mucho tiempo, que la prensa o la información en un sentido más amplio era el cuarto poder. Se decía esto para oponerla a los tres poderes tradicionales definidos por Montesquieu, y se precisaba: la prensa es el poder que tiene como misión cívica juzgar y calibrar el funcionamiento de los otros tres.

Pero la prensa, los *media*, la información ¿constituyen todavía el cuarto poder? En la práctica se da, cada vez más, una especie de confusión entre los *media* dominantes y el poder (en todo caso el poder político) y esto hace que no cumplan la función de «cuarto poder».

Por otra parte, cabría preguntarse cuáles son realmente los tres poderes. Ya se aprecia que no son precisamente los de la clasificación tradicional: legislativo, ejecutivo, judicial. El primero de todos los poderes es el poder económico. Y el segundo ciertamente es el poder mediático. De forma que el poder político queda relegado a una tercera posición.

Si se quisiera clasificar los poderes, como se hacía en los años veinte y treinta, se vería que los *media* han ascendido, han ganado posiciones y que hoy se sitúan, como instrumento de

influencia (que puede hacer que las cosas cambien) por encima de un buen número de poderes formales.

Este hecho hace que sea necesario reflexionar sobre la información. (RAMONET, 1998a:31 y 32).

En definitiva, la gran diferencia entre el pasado y la actualidad es que durante mucho tiempo la información era muy escasa. Esto es lo que nos hacía decir que quien tenía información la información tenía el poder. Por el contrario, en la actualidad el poder es el control de la información y de la circulación de la comunicación. Es decir, lo que se hace es producir demasiada información; tan abundante que puede actuar como censura porque al haber tanta no se puede apreciar la que puede que falte, la que sin duda falta.

Por otro lado, en cuanto a la noción misma de información tenemos que decir que:

(...) Se transformó en la caja negra, la palabra clave, comodín y respuesta a todo. Tanto más fácil en la medida en que muchas disciplinas de las ciencias humanas deseosas de participar de la legitimidad de las ciencias de la naturaleza, erigieron en paradigma la teoría de Shannon<sup>9</sup>.

El halo que rodea a la noción de información es el mismo que aureola al de la “sociedad de la información”. Se ha acentuado la tendencia a asimilar la información a un término extraído de la estadística (data/datos) y a no ver información más que allí donde hay un dispositivo técnico para acentuarla. Así, se instaló un concepto puramente instrumental de la sociedad de la información. Con la atopía social del concepto se esfumaba el reto sociopolítico de una expresión destinada a designar el nuevo destino del mundo (MATTELART, 2000:35).

---

<sup>9</sup> Ver página 65 de este mismo trabajo.

Lo que podemos comprobar en esta *era de la información virtual* (RAMONET, 1998a:18) es que sobre la información ejercen una influencia determinante dos parámetros: *el mimetismo mediático y la hiper-emoción*.

Mediante el mimetismo los medios de comunicación producen sobreinformación a través de una especie de bucle acelerado, excitante y empachoso. Se dejan arrastrar unos a otros autoincitándose y sobreagitándose, multiplicando así la competitividad y la rivalidad. Es decir:

El mimetismo es la fiebre que se apodera súbitamente de los **media** (con todos los soportes confundidos en él) y que les impulsa, con la más absoluta urgencia, a precipitarse para cubrir un acontecimiento (de cualquier naturaleza) bajo el pretexto de que otros –en particular los medios de referencia- conceden a dicho acontecimiento una gran importancia.

Esta imitación delirante provoca un efecto de bola de nieve, funciona como una especie de intoxicación. Cuanto más hablan los **media** de un tema, más se persuaden colectivamente de que ese tema es indispensable, central, capital, y que hay que cubrirlo mejor todavía, consagrándole más tiempo, más medios, más periodistas. (RAMONET, 1998a:18 y 19).

En cuanto a la hiper-emoción, si bien ha existido siempre en los *media* aunque, eso sí, reducida a cierta prensa sensacionalista especializada en lo espectacular y en el impacto emocional mientras que los demás medios hacían gala de la rigurosidad para atenerse, más o menos ajustadamente, a las pruebas y a los hechos. Hoy, bajo la influencia de la televisión (el medio más dominante), estas maneras y formas de hacer han ido cambiando:

El telediario, en su fascinación por el “espectáculo del acontecimiento” ha desconceptualizado la información y la ha sumergido progresivamente en la ciénaga de lo patético. Insidiosamente ha establecido una especie de nueva ecuación



informativa que podría formularse así: si la emoción que usted siente viendo el telediario es verdadera, la información es verdadera.

Este “chantaje por la emoción” se ha unido a la otra idea extendida por la información televisada: basta ver para comprender. Y todo esto ha venido a acreditar la idea de que la información, no importa de qué información se trate (...), siempre es simplificable, reducible, convertible en espectáculo de masas, divisible en un cierto número de segmentos-emociones. Sobre la base de la idea, muy de moda, de que existiría una “**inteligencia emocional**”, esta concepción de la información rechaza cada vez más el análisis (factor de aburrimiento) y favorece la producción de sensaciones. (RAMONET, 1998a:19 y 20).

Todo esto ha tenido como principal consecuencia que la sociedad en su conjunto esté preparada, tanto desde el punto de vista tecnológico como desde el psicológico, para la aparición de un “**mesías mediático**” investido de un raciocinio discursivo de influencia mundial asentado básicamente en la compasión y en la emoción. Su misión fundamental sería la de hablar del padecimiento y sufrimiento de los marginados y excluidos sin pasar jamás a la acción, transformando así la política en un espectáculo televisual protagonizado, no ya por políticos sino, por una especie de personajes de lo más parecidos a los tele-predicadores.

Hay que decir por otro lado que la prensa escrita está experimentando un importante descenso de difusión y una acusada pérdida de identidad. Atraviesa, pues, una grave crisis. Las causas profundas de esta crisis, hay que buscarlas según RAMONET (1998a:21) en la mutación que han experimentado en los últimos años algunos conceptos básicos del periodismo:

En primer lugar, la misma idea de la información. Hasta hace poco informar era, de alguna manera, proporcionar no sólo la descripción precisa y verificada de un hecho, un acontecimiento,

sino también aportar un conjunto de parámetros contextuales que permitieran al lector comprender su significado profundo. Era responder a cuestiones básicas: ¿quién ha hecho qué?, ¿con qué medios?, ¿dónde?, ¿por qué?, cuáles son las consecuencias?

Todo esto ha cambiado completamente bajo la influencia de la televisión, que hoy ocupa en la jerarquía de los medios de comunicación un lugar dominante y está expandiendo su modelo. El telediario, gracias especialmente a su ideología del directo y del tiempo real, ha ido imponiendo, poco a poco, un concepto radicalmente distinto de la información. Informar es ahora «enseñar la historia sobre la marcha» o, en otras palabras, hacer asistir (si es posible en directo) al acontecimiento. Se trata de una revolución copernicana, de la cual aún no se han terminado de calibrar las consecuencias y supone que la imagen del acontecimiento (o su descripción) es suficiente para darle todo su significado.

Llevado este planteamiento hasta sus últimas consecuencias, en este cara a cara telespectador-historia sobra hasta el propio periodista. El objetivo prioritario para el telespectador es su satisfacción, no tanto comprender la importancia de un acontecimiento como verlo con sus propios ojos. Cuando esto ocurre, se ha logrado plenamente el deseo.

Y así se establece, poco a poco, la engañosa ilusión de que ver es comprender y que cualquier acontecimiento, por abstracto que sea, debe tener forzosamente una parte visible, mostrable, televisable. Esta es la causa de que asistamos a una, cada vez más frecuente, emblemización reductora de acontecimientos complejos.

Por otra parte, una concepción como ésta de la información conduce a una penosa fascinación por las imágenes «tomadas en directo», de acontecimientos reales, incluso aunque se trate de hechos violentos y sangrientos.

Hay otro concepto que también ha cambiado: el de la actualidad ¿Qué es hoy la actualidad? ¿Qué acontecimientos hay que destacar en el maremágnum de hechos que ocurren en todo el mundo? ¿En función de qué criterios hay que hacer la elección?

También aquí es determinante la influencia de la televisión, puesto que es ella, con el impacto de sus imágenes, la que impone la elección y obliga nolens volens a la prensa a seguirla. La televisión construye la actualidad, provoca el shock emocional y condena prácticamente al silencio y a la indiferencia a los hechos que carecen de imágenes. Poco a poco se va extendiendo la idea de que la importancia de los acontecimientos es proporcional a su riqueza de imágenes. (...).

También ha cambiado el tiempo de la información. La optimización de los media es ahora la instantaneidad (el tiempo real), el directo, que sólo pueden ofrecer la televisión y la radio. Esto hace envejecer a la prensa diaria, (...). La prensa escrita acepta la imposición de tener que dirigirse no a ciudadanos sino a telespectadores.

Todavía hay un cuarto concepto más que se ha modificado: el de la veracidad de la información. Hoy un hecho es verdadero no porque corresponda a criterios objetivos, rigurosos y verificados en las fuentes, sino simplemente porque otros medios repiten las mismas afirmaciones y las «confirman»... Si la televisión (a partir de una noticia o una imagen de agencia) emite una información y si la prensa escrita y la radio la retoman, ya se ha dado lo suficiente para acreditarla como verdadera.

A todas estas transformaciones hay que añadir un malentendido fundamental... Muchos ciudadanos estiman que, confortablemente instalados en el sofá de su salón, mirando en la pequeña pantalla una sensacional cascada de acontecimientos a base de imágenes fuertes, violentas y espectaculares, pueden informarse con seriedad. Error mayúsculo. Por tres razones: la primera, porque el periodismo televisivo, estructurado como una ficción, no está hecho para informar sino para distraer; en segundo lugar porque la sucesión rápida de noticias breves y fragmentadas (una veintena por cada telediario) produce un doble efecto negativo de sobreinformación y desinformación; y finalmente, porque querer informarse sin esfuerzo es una ilusión más acorde con el mito publicitario que con la movilización cívica. Informarse cuesta y es a

ese precio al que el ciudadano adquiere el derecho a participar inteligentemente en la vida democrática. (RAMONET, 1998a:21-25).

En definitiva, comunicación e información parecen confundirse en el tumultuoso cúmulo de espectáculos mediáticos. En los que sin embargo, la información adecuadamente enternece y simplificada se repite y reitera una y otra vez sea o no relevante ocupando todo el espacio, de tal manera que hay otros muchos hechos, sucesos, noticias etc., etc. que quedan silenciados, ocultos como si no hubieran ocurrido nunca aunque los mismos sí fuesen o pudieran ser más relevantes que los que se han dado a conocer:

Hasta ahora teníamos tres esferas: la de la cultura, la de la información y la de la comunicación. Estas tres esferas eran autónomas y tenían su propio sistema de desarrollo. A partir de la revolución económica y tecnológica, la esfera de la comunicación tiene tendencia a absorber la información y la cultura. Ya no hay más cultura que la de masas. Lo mismo que no hay más información que la de masas, y la comunicación se dirige a las masas. Es un primer fenómeno cuyas consecuencias son extremadamente importantes.

La información se caracteriza hoy por tres aspectos. El primero es que si durante siglos fue muy escasa, casi inexistente, hoy es superabundante. La segunda característica es que la información, de un ritmo relativamente parsimonioso y lento en otros tiempos, es hoy extremadamente rápida. Podemos señalar que el factor rapidez está íntimamente asociado a la información, forme parte de su historia. Y esta relación ha alcanzado un límite que hoy plantea problemas, ya que su velocidad es la de la luz y la de la instantaneidad.

La tercera componente es que la información no tiene valor en sí misma en relación, por ejemplo, con la verdad o en relación con su eficacia cívica. La información es, antes que nada, una mercancía. En tanto que mercancía está esencialmente sometida a

las leyes del mercado, de la oferta y la demanda, y no a otras reglas como podrían ser las derivadas de criterios cívicos o éticos.

(...) el sistema actual transforma el propio concepto de verdad, la exigencia de veracidad tan importante en información. ¿Qué es verdadero y qué es falso? El sistema en el que evolucionamos funciona de la manera siguiente: si todos los *media* dicen que algo es verdad, es verdad. Si la prensa, la radio o la televisión dicen que algo es verdad, eso es verdad incluso si es falso. Los conceptos de verdad y mentira varían de esta forma lógicamente. El receptor no tiene criterios de apreciación, ya que no puede orientarse más que confrontando unos *media* con otros. Y si todos dicen lo mismo está obligado a admitir que ésa es la verdad. (RAMONET, 1998a:48 - 51).

Por tanto, lo que resulta meridianamente claro es que informarse exige un trabajo activo y requiere la utilización reunida de varias capacidades del intelecto. Además, resulta necesario que los ciudadanos dediquen parte de su tiempo y su atención a esta labor para poder cumplir cívicamente con los deberes que la democracia les demanda.

Sólo de esta manera puede establecerse una rigurosa reflexión sobre un mundo en constante transformación como el que vivimos en la actualidad, un mundo en que el presente aparece impreciso y confuso mientras que el futuro es un inmenso nubarrón. Estas dificultades exigen al ciudadano, lógicamente, más atención y más esfuerzo para estar verdaderamente informado.

Por las razones expuestas, nosotros, preferimos denominar a esta sociedad con un término que acuñó, allá por Mayo del 68, uno de los participantes más destacados y uno de los intelectuales más importante y comprometido de aquél movimiento, fundador del *Movimiento Situacionista*. Nos referimos al lucidísimo Guy Debord, el autor, y a su obra ***La Sociedad del Espectáculo***, término al que nos referíamos. Pero ¿por

qué preferimos este término? Pues porque, aunque no pongamos en duda que los descubrimientos técnicos hacen circular información por todo el mundo, e incluso, aunque por esta causa se hayan modificado las relaciones sociales y la sociedad esté determinada por este hecho, creemos que no define tan bien lo que la sociedad es como este otro de *sociedad del espectáculo*. Es evidente, cómo los medios audiovisuales que llegan a todas las partes del mundo, están ofreciendo todo tipo de información. Pero, como alguien dijo: “lo que muestran es, el espectáculo de la opulencia para el que, sin embargo, la mayoría de las personas no puede conseguir entrada”. Siguiendo esta misma argumentación, ya resulta paradójico que en una sociedad de la que se dice que su rasgo fundamental es la proliferación de la información, base a su vez de la educación, la cultura y la formación, todavía haya una gran cantidad de personas que, como después veremos , no tienen acceso a la misma.

Como no podemos, aquí, reproducir el libro que demuestra la afirmación que Debord hace y que nosotros compartimos, nos limitaremos a reproducir alguna de las tesis más significativas y ejemplificadoras que nos permitan, para quienes puedan pensar que este es un pensamiento que pertenece al pasado, evidenciar la vigencia de lo que decimos y avanzar en el trabajo que tenemos por delante:

1.La vida entera de las sociedades en las que imperan las condiciones de producción modernas se anuncia como una inmensa acumulación de espectáculos. Todo lo directamente experimentado se ha convertido en una representación. (DEBORD, 2000:37).

4. El espectáculo no es un conjunto de imágenes sino una relación Social entre las personas mediatizada por las imágenes. (DEBORD, 2000:38).

Si Marx, basándose en Hegel, había mostrado que la base material de la enajenación de los trabajadores era la explotación económica. Debord, tomando el florecimiento de la sociedad de consumo de masas y de la industria del ocio asociada a la economía de la abundancia y la generalización de los medios de comunicación audiovisual, nos muestra un nuevo tipo de alienación que ya no se basa en la explotación del tiempo de trabajo, sino que el tiempo total de vida de las personas es expropiado porque el capital, a través del mercado internacional, extrae nuevas plusvalías al copar por completo el ocio aparentemente liberado de la producción industrial imponiendo, la generación del sector servicios para alimentar el ocio de la población convertida en masa de consumidores pasivos y satisfechos, que asisten, como espectadores, a su propia enajenación sin oponer resistencia alguna:

6. El espectáculo, entendido en su totalidad, es al mismo tiempo el resultado y el proyecto del modo de producción existente. No es un suplemento del mundo real, una decoración sobreañadida. Es el núcleo del irrealismo de la sociedad real. Bajo todas sus formas particulares - información o propaganda, publicidad o consumo directo de diversiones -, el espectáculo constituye el "modelo" actual de vida socialmente dominante. Es la omnipresente afirmación de una opción "ya efectuada" en la producción, es su consumación consecuente.

La forma y el contenido del espectáculo son, del mismo modo, la justificación total de las condiciones y de los fines del sistema existente.

El espectáculo es también la "permanente presencia" de esta justificación, en cuanto ocupación de la parte primordial del tiempo de vida que transcurre fuera del ámbito de la producción moderna. (DEBORD, 2000:39).

La teoría de Debord, diagnostica una nueva pobreza en el seno de las sociedades opulentas, una pobreza que la abundancia de mercancías no puede resolver. Esta nueva pobreza no es otra que la mísera vida de

muchas personas que descubren que su riqueza tan sólo lo es en apariencia y reclaman el derecho a vivir y no sólo a pasar el rato, oponiéndose a las máquinas que les expropián su vida:

9. En el mundo “realmente invertido”, lo verdadero es un momento de lo falso. (DEBORD, 2000:40).

10. El concepto de espectáculo reúne y explica una gran diversidad de fenómenos notables. Su diversidad y sus contrastes son las apariencias de esta apariencia socialmente organizada, que debe ser en sí misma reconocida en su verdad general. Considerado en sus propios términos, el espectáculo es la “afirmación” de la apariencia y la afirmación de toda la vida humana, o sea social, como simple apariencia. Pero la crítica que alcanza la verdad del espectáculo lo descubre como la “negación” visible de la vida, como una negación de la vida que “se ha tornado visible”. (DEBORD, 2000:40).

12. El espectáculo se presenta como una enorme positividad indiscutible e inaccesible. No dice más que esto: “lo que aparece es bueno, lo bueno es lo que aparece”. La actitud que por principio exige es esa aceptación pasiva que ya ha obtenido de hecho gracias a su manera de aparecer sin réplica, gracias a su monopolio de las apariencias. (DEBORD, 2000:41).

50. En esta fase de abundancia económica, el resultado concentrado del trabajo social se torna apariencia y somete toda realidad a la apariencia, que ahora es su producto. El capital ha dejado de ser el centro invisible que dirige el modo de producción; su acumulación se exhibe, desde el centro hasta la periferia, en forma de objetos sensibles. Su rostro lo constituye la sociedad en toda su extensión. (DEBORD, 2000:50).



Y así de rotundas todas las tesis, hasta 221 que dejan bien claro que, si cuando Debord elaboró esta obra la sociedad ya era la del espectáculo; hoy, con mucho más motivo, más afianzada. ¿O no? ¿No es cierto que se pasó desde hace ya tiempo, en el campo de la axiología, de **ser a tener** y posteriormente lo único que cuenta es **aparentar**? Nosotros asentimos pues ciertamente las nuevas tecnologías ayudan a que todo sea apariencia. Recordemos aquí la importancia que todo el mundo le da a la imagen. “Vivimos en la sociedad de la imagen”, se dice, cobra así una importancia descomunal, por ejemplo, el aspecto corporal - con las terribles consecuencias que esta cuestión tiene en muchos casos (anorexia y bulimia) -, o la forma de vestir - lo que le sirve a mucha gente para estereotipar a otra -, también la imagen culta que uno debe desprender - así ocurre que en muchas casas existen impresionantes bibliotecas de libros comprados al peso e incluso vacíos por dentro - etc. Además las formas y los símbolos. En cuanto a las formas, es conocido cómo muchas personas han de aparentar estar siempre de buen humor porque su trabajo se lo exige - de ahí la proliferación de cursos de comunicación, ¡de la buena claro!, de la que te enseña a ocultar tus verdaderos sentimientos -. Y qué decir de los símbolos, hoy todo el mundo tiene que pertenecer a algún club, de fútbol o de lo que sea. O tiene que ser fiel a una marca - es bien conocido en los adolescentes la “fiebre” que tienen con las marcas -. Hay otros muchos ejemplos como el tener coche o una segunda casa para las vacaciones, etc., etc. y otros que aunque no se me ocurran en este momento, toda la gente conoce. Ponga, pues, cada uno el ejemplo que quiera. Pero lo que creo, es que queda suficientemente claro que estamos en la sociedad del espectáculo y por ende también en la del consumo desbocado.

Todo, con la intención de parecerse a las personas que aparecen en los medios de comunicación, las cuales se esfuerzan, por su parte, en buscar constantemente “marcas de clase” que les distinga del vulgo. Ocurre de esta manera, al común de los ciudadanos que entra en este

juego (y son muchos pero con muchos menos medios económicos), algo semejante a lo que apareció en una pared de Quito, recogido por GALEANO, E. (2000) en una excelente obra y que dice: *“Cuando teníamos todas las respuestas. Nos cambiaron las preguntas”*. Y para todo ello no hay otro remedio que consumir ferozmente.

Pero analicemos un poco más lo que supone todo esto para las relaciones humanas:

Los sectores que ocupan posiciones sociales privilegiadas disponen también del poder simbólico de decidir cuál es la cultura valorable dentro de su marco social. En la determinación de la misma confluyen tanto el criterio de lo que resulta funcional para el desarrollo social como el de lo que permite que sean estos sectores los detentadores en exclusiva de esos saberes.

La sociedad de la información, en el modelo dual que la está hegemonizando y la exaltación de la individualidad y diversidad han generado una intensificación del criterio de distinción en las prácticas socioculturales. Los sectores privilegiados cada vez más determinan sus hábitos culturales en función de su poder simbólico de ejercer su diferencia respecto del resto de la población (FLECHA, 1994:61 y 62).

Creo que las citas de Flecha abundan en las afirmaciones expuestas por mí más arriba. Por tanto no ahondaremos más en estas cuestiones. Sí lo haremos en lo que respecta al tipo de relaciones humanas que se están produciendo en las áreas de la educación, la formación y la cultura:

El impacto de esta nueva revolución informacionica conquista cada vez más espacios de la vida humana. El procesamiento de información se está convirtiendo en el factor determinante de la economía y del conjunto de áreas de nuestra vida social, desde la creciente importancia del diseño (información

añadida al producto) hasta el Incremento relativo del poder del capital cultural de las familias respecto del mayor o menor éxito escolar.

Este panorama implica que los elementos curriculares son mucho más decisivos que en la sociedad industrial. Cada vez más, el desenvolvimiento en las diferentes áreas de la vida social depende de las características de la propia cultura, de los conocimientos y destrezas que se posean (...)

Aunque la revolución de la información crea posibilidades para una mejora de las condiciones de vida de la humanidad, el modelo social que la está hegemonizando provoca una agudización relativa de las viejas desigualdades y genera otras nuevas. (...) Así se está llegando a una grave escisión de las personas en tres sectores: fijas, eventuales y paradas.

(...) Debido al citado modelo dual, la educación está proporcionando valiosos recursos para reforzar las barreras que se establecen entre los tres sectores y se está convirtiendo en un criterio cada vez más intenso de discriminación social, la selección de los “mejores” (...) Las personas del primer sector somos cada vez más quienes poseemos título universitario, mientras que el tercero se llena de quienes no han superado el nivel de estudios primarios. (...) Sólo quienes poseen un alto dominio de saberes actualmente priorizados están quedando dentro del primer sector.

Naisbitt dice que esta sociedad es más igualitaria porque todos tenemos cabeza para procesar la información. Pero la asistencia a una de sus sesiones costó en Barcelona casi 200.000 pts. Todas las personas tenemos una cabeza, pero no todas disponemos de ese dinero para acceder a esa información privilegiada que él maneja.

(...) Las grandes transformaciones sociales se realizan habitualmente a costa de la marginación de grandes capas de la población. (FLECHA, 1994:58-60).

Ahora yo pregunto ¿está “secuestrado” el conocimiento? Y contesto ¡Sí!. Por tanto, si la información no es tan accesible y si lo que más importa

es que las cosas parezcan ser aunque no sean gracias a la forma con que se presentan, a la imagen, a la publicidad, a la reiteración falsa, en fin a la propaganda ¿podemos denominar a esta sociedad como la de la información, o como algunos más entusiastas, la del conocimiento? Yo creo que no, aunque reconozco sin ningún prejuicio que hoy hay más información y más conocimiento que en ninguna otra época. Lo que no tiene porque significar, y es lo importante, que las personas estén más y mejor formadas, preparadas y educadas. Creo, por el contrario, que las personas hoy no están más comprometidas sino menos, ni son más críticas y creativas en lo substancial de la vida y la existencia.

### **II.3.2 El Desarrollo de la Nueva Tecnología**

Los mecanismos sutiles de los que hablábamos ya los intuyeron con gran acierto tanto George Orwell en su "1984" como Aldoux Huxley en su "Un Mundo Feliz"; y no son otros que, además del nuevo orden jurídico, político, económico, social y cultural que lo invade todo como ya ha quedado dicho, todos los nuevos productos y descubrimientos científico-tecnológicos desarrollados durante este periodo de mutaciones económico-financieras. Ambos se han impulsado y servido mutuamente para defender, a su vez, esta ideología y este nuevo orden.

Esto ha sido posible porque contraviniendo, como no podía ser de otra forma, su eterno argumento y promesa de que es en las fases o etapas de crecimiento económico cuando se demuestra la bondad del capitalismo porque, es el momento en que se distribuye la riqueza (gracias a que se ha podido ir acumulando hasta ese momento y mientras no se ha distribuido sino invertido previamente) hasta alcanzar a todas las capas sociales; no lo hicieron sino que, como siempre, cambiaron el rumbo de los beneficios hacia nuevas inversiones en dirección al desarrollo científico y tecnológico que les permitiera perpetuar y/o ampliar su poder y control sobre las capas más bajas, cada vez más amplias, de la población.

Veamos sino cómo, quién, por qué y para qué se investiga y desarrolla la ciencia y la tecnología.

Los avances más importantes producidos son, por un lado los que tienen que ver con las Ciencias Naturales: Física, Química, Biología... y de ellas combinadas que han posibilitado, a su vez, el desarrollo de nuevos, importantes y suculentos negocios como son los derivados de la energía nuclear, la conquista del espacio y de la industria de armamentos, de la genética y su manipulación - modificación de semillas, etc., de las que luego se derivan los alimentos transgénicos... - y; por otro lado, todo lo que ha supuesto el avance en el campo de la electrónica del que han resultado nuevas tecnologías como la informática, los productos multimedia y las nuevas redes de telecomunicación, etc.. Recordemos sólo por un momento los sectores en los que se ha producido mayor negocio y, los que tenían y tienen mas tendencia para fusionarse y crear grandes gigantes empresariales:

(...) Los bancos, la industria farmacéutica, los media, las telecomunicaciones, el sector agroalimentario y el del automóvil.  
(RAMONET, 1998b:1).

Verificando lo que decimos, comprobamos cómo autores como Jeremy Rifkin<sup>10</sup>

(...) ven en el advenimiento de las biotecnologías la segunda revolución industrial de la Historia, y analiza la mutación contemporánea como la emergencia de un poderoso complejo científico tecnológico y económico resultante de la convergencia entre la revolución genética y la revolución electrónica.  
(MARECHAL, 1999:24).

---

<sup>10</sup> Citado por MARECHAL (1999:24-26)

Hemos de tener en cuenta, a partir de ahí, que:

(...) El ecosistema va a tener que hacer frente a la puesta en práctica, cada vez más masiva de un nuevo sistema tecno-económico basado en el reforzamiento mutuo de un mercado (que hoy es planetario y liberado de cualquier impedimento) y de una plaga tecnológica en el seno de la cual interactúan la informática, la robótica, las telecomunicaciones y las biotecnologías. (MARECHAL, 199:24).

Las biotecnologías nos las encontramos en la agroalimentación, en la sanidad y tienen que ver con un conjunto de sectores productivos que van de la química a la agricultura pasando por la farmacia. No es, tampoco la informática, “un sector” en el sentido económico del término, sino un conglomerado de técnicas “fluidas”, o sea aptas para invertir en el conjunto del sistema técnico y para ser utilizadas de forma diversa en muchos campos: producción de animales y plantas transgénicas, test de diagnóstico médico, vacunas, medicamentos en general, etc.

Para MARECHAL (1999:25 y 26), los genes son como el “oro verde” del siglo XXI que las firmas genético-industriales se dedican a controlar al mismo tiempo que los recursos y las actividades necesarias para desarrollarlos como es costumbre en las multinacionales. Y continúa que, ahora no se trata de obtener la extracción de minerales etc., sin mucho esfuerzo, sino el propio patrimonio genético; como muestra de que esto no es una pretensión que pudiera parecer loca, sino que hoy es realizable mediante la extensión de lo vivo al terreno de las patentes, recoge la sentencia del Tribunal Supremo de EEUU en el que reconoció por primera vez, en 1980, la validez de una patente protegiendo a una bacteria genéticamente modificada. Y, cómo más tarde el PTO (Patents and Trade-mark Office) (equivalente estadounidense a los organismos de la propiedad intelectual en Europa) concedía una patente sobre un mamífero (un ratón portador de un gen humano que le predisponía al

cáncer). Afirma, finalmente, que después han sido patentados otros animales. Concluye criticando la “libertad de comercio e industria” por extender el reino de la mercancía y oponerse, así, radicalmente a las exigencias de un desarrollo duradero porque esta es una forma de gestión agresiva de la biosfera, ya que se produce la apropiación privada de un patrimonio natural y cultural construido durante miles de años de prácticas agrícolas y millones de años de evolución biológica.

Pero hay más ejemplos en el ámbito de las Ciencias Naturales y en el de la agroalimentación en concreto:

El fin del milenio está viendo como aumenta un “gran miedo” Inesperado: el de la alimentación cotidiana. De las “vacas locas” al “pollo a la dioxina”, pasando por la ternera con hormonas, la soja transgénica, las harinas con jugo de cadáver suministradas como alimento a los animales de carnicería o a los pescados de cría intensiva, el agua mineral y la coca cola contaminadas, la lista se amplía con productos enlatados de consumo. Un hilo rojo liga a todas estas opciones: **conseguir el máximo beneficio**<sup>11</sup> para las firmas gigantes de la agroalimentación, que están a punto de transformar la agricultura en una industria en la que ya no habrá sitio para el campesino... (DUFOUR, 1999:26).

O como el siguiente:

Cuando el cultivo de plantas genéticamente modificadas cubre ya 32 millones de hectáreas en EEUU, los consumidores europeos ponen mala cara al hecho de “cultivar y comer transgénico”. Sin embargo, por primera vez en Europa, el gobierno francés autorizó, el 27 de Noviembre de 1997, el cultivo de una variedad de maíz manipulado. Es urgente considerar en sus dimensiones políticas y éticas esta “remodelación de lo vivo”. ¿Es

---

<sup>11</sup> El subrayado es mío.

aceptable que los recursos vegetales sean monopolizados mediante patente y explotados por algunos? El ciudadano rechaza una agricultura intensiva, la estandarización alimentaria y el sometimiento a los suministradores de productos agrarios, y exige que estas bioindustrias estén al servicio de auténticas razones agrícolas y alimentarias. (BROWAYES y GOUYON, 1998:25).

En el campo de la electrónica podemos afirmar que su desarrollo responde a los mismos intereses, hay múltiples ejemplos, de los que sólo citaremos alguno para resumir, posteriormente, de forma breve la historia de este desarrollo para que se pueda apreciar lo que decimos. Un paso más, daremos, para concluir este apartado analizando a la luz de dicho desarrollo: cuáles son las funciones y para qué y a quiénes sirven, por eso mismo, las susodichas tecnologías.

Armand Mattelart, autor que se ha ocupado e interesado por estos temas, nos lanza dos afirmaciones con las que, ya de entrada mostramos que no somos los únicos en pensar que las nuevas tecnologías están al servicio de la ideología dominante y de los detentadores del poder económico. Veamos:

Por más que el actual vicepresidente de Estados Unidos, Albert Gore, haya pretendido y afirmado “yo inventé Internet”, ni esa tecnología ni el discurso que la acompaña datan de ayer. A partir de los años cincuenta, toda una mística del progreso electrónico ha celebrado la llegada de la sociedad posindustrial, el agotamiento de las ideologías y el fin del compromiso. Ya se proclamaba entonces que la sociedad global estaría irradiada por la comunicación. Y que el porvenir pertenecería forzosamente a la democracia norteamericana y a los **mercados**. (MATTELART, 2000:34).

Y en otro lugar:



En los años setenta, se empezó a elaborar en Estados Unidos una reflexión sobre la articulación entre nuevas tecnologías de la información y políticas gubernamentales. Comenzó con la aplicación de la electrónica a las “necesidades sociales” y concluyó, provisionalmente, con **megafusiones**<sup>12</sup> como la de Vivendi-Canal Plus y Universal, de las que hoy se sabe que amenazan la diversidad cultural (MATTELART, 2001:27).

Veamos ahora, como decíamos, la conexión entre la historia de las mutaciones económico-financieras y el propio desarrollo tecnológico que han conformado el nuevo orden global, la Sociedad de la Información y el Pensamiento Único.

Si bien la explosión y auge de las nuevas tecnologías se produce entre las décadas de los 80 y 90, en donde realmente se produce una verdadera revolución tecnológica, la historia del desarrollo de las nuevas tecnologías se remonta a bastantes años antes. Siguiendo la estela de nuestra historia más cercana, la que aquí se ha recogido, tenemos que decir que acabada la Segunda Guerra Mundial, las máquinas inteligentes, preparadas para descifrar los códigos enemigos, ayudar a la balística y fabricar la bomba atómica, alentaron a los científicos la esperanza en una conversión civil de sus innovaciones.

Este mismo espíritu llevó a Vannevar Bush, en 1945, inventor de la primera calculadora analógica completa (1931) y antiguo responsable del US National Defense Research Committee, a proponer un programa de apoyo masivo del Estado a la investigación, para apresurar el advenimiento de una “era poshistórica”. La *guerra fría* redujo a la nada todas esas esperanzas. También Norbert Wiener, con estas mismas intenciones, vio en las tecnologías de la información, desde 1948, el recurso para evitar que la humanidad recayera en el “mundo de Belsen y de Hiroshima”. Pero

---

<sup>12</sup> Los subrayados de esta página son nuestros

previno que para que el conjunto de los “medios de recoger, utilizar, almacenar y transmitir información” funcionase bien era necesario, además, que pudiese circular sin trabas. Ahora bien, se han interpuesto, como explicaré, el **poder** y el **dinero**.

Esta perspectiva humanista de Wiener era ajena a la teoría matemática de la comunicación que en 1949 formuló uno de sus antiguos alumnos (vemos aquí, curiosamente, una coincidencia, recuérdese, con la base científica de los discípulos de Milton Friedmand) en el Instituto de Tecnología de Massachusetts (MIT), Claude Shannon, ingeniero de los laboratorios de Bell Telephone. Su definición de la información era estrictamente, física, cuantitativa, estadística. El problema planteado remitía al cálculo de probabilidades: encontrar la codificación de mayor rendimiento (velocidad y coste) de un mensaje telegráfico para alcanzar a un destinatario.

Aquel modelo mecánico, que sólo se interesaba por la conexión, remitía a un concepto conductista (estímulo-respuesta) de la sociedad. En cierto modo, el destinatario estaba abocado a la condición de “clon del emisor”. La construcción del sentido no figuraba en el programa de Shannon. La noción de comunicación estaba separada de la de cultura. Como señaló el especialista James W. Carey, ese tropismo de la comunicación remitía a una representación particular de la sociedad estadounidense: “El concepto de cultura es una noción blanda y evanescente en el pensamiento social”. Aquella acepción de la “comunicación” dio pronto la vuelta al mundo (MATTELART, 2000:34).

Las prioridades que posteriormente se establecieron eran, la educación, la salud pública, el sistema judicial, los servicios postales... Todavía estaba en plena vigencia el Estado de Bienestar, de ahí que fuera lógico que se pusiera el acento en las desigualdades, aunque como veremos enseguida todo esto respondía a una sutil estrategia. El objetivo

del nuevo sistema de teleeducación era “instaurar actitudes que favorezcan el nacimiento de un ciudadano flexible que, como muchos ya han previsto, será el ciudadano que necesitará el siglo XXI” (lo mismo que se sigue diciendo, ahora, en todo el Mundo). En ese mismo sentido se anunciaba que “en el año 2000, la barrera entre el hogar y la escuela se habrá borrado en gran medida” “los edificios escolares habrán pasado a ser **centrales de distribución de programas educativos por vía electrónica**, centros comunitarios o centros deportivos, laboratorios para prácticas y lugares de experimentación artística” (en MATTELART, 2001:27). Aquí ya aparece la sutileza de la que antes hablábamos: se aprecia que lo que realmente se quiere es independizar o más bien desvincular a los sujetos del Centro Escolar con lo que se pierde, a nuestro juicio, una de las importantes funciones de la Escuela: la función de socializar; mientras, se conseguiría por medio de este sistema electrónico tele-educativo **aislar a los sujetos** y, se quiera o no, de esta manera se “**dinamita**” o mina la **construcción de tejido social** que es lo que a una **sociedad** le hace estar **cohesionada**.

Ya podemos destacar, más claramente, cómo aparece en este sistema una función real que poseen muchos productos de las nuevas tecnologías, como luego comentaremos, que no es otra cosa que la, ya mencionada, de aislar a los sujetos<sup>13</sup>. El teletrabajo es otra de las posibles formas, tal y como vienen anunciando las grandes empresas de telecomunicaciones, que se utilizarán para realizar esta función.

La referencia a la “sociedad de la información” se impuso furtivamente en los organismos internacionales. La OCDE, en 1975, empezó a utilizar esta noción y se apresuró a solicitar la presencia de muchos especialistas estadounidenses. Y cuatro años más tarde ya fue,

---

<sup>13</sup> Recuérdese el caso del niño español que estudiaba en su casa a través de programas educativos de una escuela de EEUU, vía Internet.

también, la Comunidad Europea la que adoptó esta idea y la convirtió en la expresión clave de un programa que se inició al año siguiente.

Por su parte, el Consejo de Europa, en 1980, adoptó un *“Convenio para la protección de las personas respecto al tratamiento automatizado de datos de carácter personal”*. Volvemos a llamar aquí la atención sobre este convenio, como anteriormente hemos hecho con el proyecto tele-educativo, porque como en aquél se presenta una medida como positiva, para con el tiempo, conseguir un objetivo que de otra manera hubiese resultado más difícil llevar a cabo. En este caso lo que se ha conseguido es un mayor control de la población; y esto, el **“control”** es otra de las funciones con las que nacen muchos de los nuevos productos tecnológicos. Compruébese cómo si en el artículo primero de ese convenio se recoge que todas las personas, *“cualesquiera que sean su nacionalidad o su residencia”* pueden acogerse a las garantías y derechos enumerados, por otro lado y también en el mismo año la OCDE adoptó una recomendación sobre los *“flujos transfronterizos de datos de carácter personal”* que, aun pareciendo ir en el mismo sentido no vincula a los Estados miembros por lo que, como en ambos documentos les demandan que no promulguen reglamentaciones que con el pretexto de proteger los datos de la vida privada se opongan a la libre circulación de datos personalizados, consiguen una ambigüedad beneficiosa para el comercio electrónico y la desprotección de la privacidad de los ciudadanos, así como un instrumento para el mejor control de los mismos (MATTELART, 2001:27).

Podríamos seguir recorriendo la historia mostrando hechos que apoyan las afirmaciones que hemos vertido, pero preferimos sugerir las obras citadas para una mayor ampliación y profundización de la información y argumentación aquí expresada pues, con lo dicho hasta ahora es suficiente para nuestras pretensiones.

Después del análisis realizado hemos de sintetizar las verdaderas funciones que pensamos tienen los nuevos productos tecnológicos. Funciones que camuflan muy bien sus verdaderas intenciones pues sus aspectos positivos - todas las cosas los tienen - son constantemente resaltados. De ahí que sea necesario criticar desvelando sus verdaderos cometidos. Sirven, pues, para lo que han sido diseñados puesto que no son neutrales. Por eso en muchas ocasiones, por no decir en la mayoría, la utilización que se hace de ellos sirve para deshumanizarnos y para mantener y/o ampliar las desigualdades y el status de los poderosos, engordando los bolsillos de los voraces mercaderes.

Las funciones de los nuevos productos tecnológicos, como hemos podido ir viendo, sirven sobre todo a la economía financiera y mercantil y a los gobiernos, así como para crear hábitos de consumo y conformación determinada en las personas. Por eso las podemos agrupar, siguiendo a BAUTISTA (1998) y nuestros intereses respecto de esta tesis, en dos bloques:

### **Funciones de las nuevas tecnologías en la economía de mercados**

- a) Transmitir información de forma rápida (comprimiendo el tiempo) con el fin de mantener un crecimiento económico.
  
- b) Individualizar o aislar y entretener a los hombres y mujeres de un Estado para mantener una escasa cohesión social que, desde un punto de vista de los intereses del mercado, supone una aceptable estabilidad laboral y, consecuentemente, un buen lugar para implantarse y desarrollarse.
  
- c) Controlar y gobernar un Estado, mediante el uso de la tecnología como elemento de legislación o como herramienta creadora de dependencias psico-sociales.

## Funciones de la tecnología en los ámbitos educativos

- a) Transmitir contenidos disciplinares del currículo (comprimiendo el tiempo).
- b) Individualizar las relaciones de comunicación en la enseñanza.
- c) Favorecer el control y la dirección o gobernabilidad de los Centros escolares.

A partir de este momento, iremos glosando, procurando no entretenernos mucho, una serie de ejemplos que nos describen cómo a través de los usos de los productos tecnológicos se fomenta el aislamiento de los sujetos - la apariencia nos hace creer que estamos muy relacionados, todos conectados. Pero en el fondo estamos solos ante la pantalla de nuestro ordenador - y, por otro lado, el control de la población, que son lo que he denominado como efectos perversos, desvelándonos cómo el ser humano cada día que pasa se va haciendo más dependiente:

La informática trastorna el mundo del trabajo. En diez años, el número de trabajadores enfrentados al ordenador se ha duplicado, para llegar, en algunos países a más de la mitad de los asalariados. Ya sólo un ejecutivo de seis no trabaja con un ordenador... Del manipulador consultor en tiempo real del estado de las existencias, al dirigente encargado de la "vigilancia tecnológica", todos tratan cantidades cada vez más importantes de "información", la moneda del nuevo capitalismo. El ordenador, acoplado a internet, es a la vez una formidable herramienta que ofrece la promesa de tareas menos rutinarias y de funcionamiento jerárquico liberalizado (es decir, una renovación del sindicalismo) y un inmenso vector de estrés, alimentado por una carrera contrarreloj permanente. Ya, en las empresas, algunos se apropian

de estas tecnologías para transformar las relaciones sociales. Otros, a quienes no aportan sino nueva servidumbre, tratan de resistir...(BULARD, 2000:24).

No es sólo dependencia y estrés, fijémonos cómo la sociedad que Orwell describía ya está implantada, “El Gran Hermano” nos vigila. La proliferación televisual por si sola así lo atestigua, y no digamos, si hablamos de la combinación de lo televisual con la informática e internet:

En las calles, en las estaciones, los grandes almacenes, las galerías comerciales y los aparcamientos, las cámaras han proliferado. En todos estos lugares, hoy, los menores gestos pueden ser observados a distancia en una pantalla. En cualquier país avanzado existen cientos de miles de sistemas de cámaras de vigilancia en circuito cerrado y de instalaciones en lugares públicos. Por medio de internet, estas cámaras y otras miles, instaladas en espacios privados, abren la angustiada perspectiva de ver todo, de vigilar todo. En este contexto inédito de control social, que en España se ha ido aplicando con muy escasos debates, ¿en qué se convierten los derechos y las libertades del individuo? (VITALIS, 1998:22).

La pregunta que formula Vitalis tiene contestación: los derechos y libertades del individuo quedan anuladas por estos sistemas, a pesar de la insistente transmisión de la idea de que éstas son la esencia de nuestro sistema democrático. Quizá por eso insistan tanto, porque tienen la necesidad de hacérselo creer ante una realidad que demuestra lo contrario:

Junto a la clásica televisión se está situando una auténtica televigilancia global que supera el papel, bien conocido, de los antiguos mass-media y que nos sugiere su reconocimiento rápido.

(...) La fragmentación, la fractura televisual es, en primer lugar, la proliferación insospechada de “live-cameras” (livecam) en

la red de internet; hasta la CNN ha quedado atrasada. El nuevo "continuum" audiovisual no es tanto las cadenas "normales" de información continuada, cuyo desarrollo se generaliza, como la multiplicación de cámaras "on line" instaladas en más regiones del mundo cada vez y que cualquiera puede consultar u observar en la pantalla de su ordenador.

(...) De hecho, vamos insensiblemente hacia un "crash" de imágenes cuyos signos precursores son la multiplicación de "flashes" de información y el creciente desinterés del público por las cadenas generalistas.

(...) Sólo la videovigilancia y su dirección de control habían anticipado esta situación ubicua de puesta en marcha continua del live, una proeza tecnológica que, sin embargo, estaba limitada al "control del entorno" de ciertos edificios públicos o incluso de algunos barrios o lugares de circulación. De hecho, a excepción del espionaje militar que utilizó los primeros satélites, nada podía hacer pensar en la perennidad de la omnivisión.

Generalizar, popularizar mañana esta vigilancia global de unos y otros - dicho de otra manera: democratizar el "voyeurismo" a escala planetaria - es, al sobreexponer nuestras más íntimas actividades, exponerse a un accidente icónico de envergadura, cuya amplitud sólo los especialistas de la mercadotecnia pueden conocer, después de los militares y los investigadores de la información estratégica encargada de la permanente investigación de actividades delictivas: policías políticas o sistemas de denuncia automatizados (VIRILIO, 1998a:23).

Por si no estaba claro: para el sistema, para los poderosos, todos, todos, absolutamente todos somos sus potenciales enemigos por eso han tenido que producir estas tecnologías, para protegerse. Y lo hacen como lo han hecho siempre, solo que ahora con medios más sofisticados; medios más necesarios que nunca debido a la ofensiva que están lanzando para ampliar su riqueza:



La mundialización del mercado único deriva en la sobreexposición de cualquier actividad y en la concurrencia de las empresas y de las sociedades, pero también de los consumidores, es decir, de todos los ciudadanos, y no solamente de determinadas categorías de individuos determinados. De ahora en adelante, las tecnologías de la comunicación, de la imagen y de la contemplación permiten observarse y compararse continuamente unos a otros. Cada sistema económico y político invade a su vez la intimidad de los demás, consiguiendo que nadie pueda escapar ni por un momento del mercado concurrencial, competitivo. (VIRILIO, 1998b:32).

Por desgracia, a pesar de todo, de la aparente proliferación de información a través de la real proliferación televisual, los *media* no reflejan, en su mayoría y normalmente, la realidad del mundo:

¿En qué medida los medios de comunicación son un espejo fiel del mundo? Desde que las nuevas tecnologías han convulsionado el periodismo y permitido la constitución de grandes grupos mediáticos con ambiciones planetarias, esta cuestión resulta más pertinente que nunca. La instantaneidad y el directo han cambiado las condiciones del periodismo de investigación. Y el imperativo del beneficio ha reemplazado a las más nobles exigencias cívicas (...) (KAPUSCINSKI, 1999:32).

Otro autor insiste en esta cuestión, si bien matiza porqué:

La llegada de internet ya llevó a algunos a pronosticar el fin de los periodistas. Y los que empiezan ahora a invertir en la información en línea se preocupan más de yuxtaponer servicios automatizados que de producir “contenidos” en torno a un proyecto editorial. En posición dominante respecto al mercado publicitario, aceleran el desvío mercantil de la información. Con el riesgo de empobrecer tanto su escritura como su capacidad de análisis (LAIMÉ, 1999:32).

Es decir, han pasado de ser creadores, si es que alguna vez lo fueron, para convertirse en consumidores y usuarios a la par que vendedores de productos estandarizados ya elaborados. Es así (no nos queremos olvidar), a través de convertir a todos en consumidores compulsivos como se está produciendo una nueva invasión y colonización de la cultura dominante:

La “nueva economía” está constituida antes que nada por nuevos productos y nuevas publicidades. Falsamente disfrutadas, realmente invasoras. ¿Se trata de fabricar nuevos consumidores o de convertir a todos, y a cada cosa, en objetos o sujetos de consumo potencial? Contaminada ya por el dinero de los anunciantes, la prensa juega a menudo el papel de maître de hotel de este gran descerebramiento: lo mismo que un producto borra al precedente, cada “acontecimiento” oculta mucho más de lo que revela sobre la construcción razonada de nuestro mundo. (BRUNE, 2000:23).

De esta forma se ha conseguido un logro, por el que muchos llevamos luchando muchos años, la igualdad de todos. Ahora bien, igualdad para consumir, si puedes, como nos dice FANTASIA (2000:4), a cualquier hora y cualquier día en cualquier parte del mundo los mismos productos. O sea no es la igualdad de derechos sino la homogeneidad cultural. Un ejemplo de lo que decimos lo tenemos en la proliferación de restaurantes de comida rápida en todas las partes del mundo.

Esta homogeneidad del consumo compulsivo, como no, tiene una importante transcendencia en nuestras relaciones con la naturaleza por las consecuencias que sobre ella se derivan de esta manera de consumir, que han de volverse, a su vez, contra nosotros de continuar así:

(...) Muchos agricultores del Viejo Continente se sienten burlados, sobre todo en el seno de la Confederación Campesina y de la Coordinadora Rural. No encuentran ninguna ventaja en las semillas transgénicas aunque la firma Novartis anuncie un aumento del beneficio bruto del 6% para su maíz antipiral. Esta semilla cuesta, en Francia, un 25% más que la semilla convencional, es decir un sobrecoste casi equivalente al tratamiento contra el insecto. Sin duda, la mano de obra es menor... ¿Pero es este un buen objetivo cuando el paro aumenta y los campos se desertifican? Además, durante la recolección las mieses tienen que ser separadas y pueden resultar difíciles de vender.

Al utilizar plantas que se han vuelto resistentes a los herbicidas, muchos agricultores temen que los cruces con malas hierbas transfieran las características a las plantas silvestres. Y entonces sería imposible desembarazarse de la maleza y los herbicidas totales actuales habrían perdido toda eficacia... Algunos sospechan que la firma Monsanto está poco preocupada por el futuro de su herbicida, el Round Up. Esta compañía acaba de perder su monopolio sobre este producto, que hoy es de dominio público. Estas “fugas de genes”, puestas en evidencia en la colza y la remolacha, hacia las hierbas silvestres, han llevado al Instituto Nacional de Investigación Agronómica (INRA) a prohibir el almacenamiento de variedades de colza resistentes a los herbicidas. (BROWAYES y GOUYON, 1998:25).

Hasta aquí creemos haber mostrado cómo han interactuado, en el mundo globalizado actual, el desarrollo científico - tecnológico y las nuevas formas de hacer y actuar del sistema económico financiero provocando importantes cambios en las relaciones que mantenemos los seres humanos con la sociedad y la naturaleza.



# CAPÍTULO SEGUNDO

## III. CAPÍTULO SEGUNDO: LA CRISIS DEL EMPLEO EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN. EXAMEN CRÍTICO DE LA RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y EMPLEO.

“Según la concepción materialista de la historia, el elemento determinante de la historia es en última instancia la producción y reproducción de la vida real. Ni Marx ni yo hemos afirmado nunca más que esto; por consiguiente, si alguien lo tergiversa transformándolo en la afirmación de que el elemento económico es el único determinante, lo transforma en una frase sin sentido, abstracta y absurda” (Carta de Engels a J. Bloch)<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Cita extraída de García Durán, R. (1991): *Economía. Díez Temas para Entender la Economía*. El Roure. Barcelona. Pag.15

### III.1. LA CRISIS DEL EMPLEO EN EL CONTEXTO DE LA GLOBALIZACIÓN

Con lo visto hasta ahora hemos podido comprobar cómo la globalización con su reducción del hombre a la dimensión de “hombre económico” ha agudizado la pobreza y, lo que hemos tratado menos, el desempleo y la precariedad laboral que en nuestra sociedad industrial son el umbral o la antesala de la pobreza. Son unas de las principales muestras del modelo actual de desarrollo económico que está centrado en la lógica del mercado. A su vez estas muestras son parte integrante de una crisis más general, una crisis de humanidad. Como resultado del modelo actual de desarrollo científico - tecnológico, la lógica del mercado y el valor monetario de las cosas y los seres humanos, hemos sufrido en este final de siglo tres conflictos o enfrentamientos: **norte - sur, ricos - pobres, humanos - naturaleza**, de tal manera que en plena era de la globalización podemos decir que la Humanidad entera atraviesa las siguientes crisis:

En primer lugar y de forma general una **Crisis humana** puesto que vivimos en el espejismo del consumismo, sin perspectivas de futuro y sin ideales. Encerrados en el individualismo...

No sabemos a dónde vamos, sino tan sólo que la historia nos ha llevado hasta este punto (...) Sin embargo, una cosa está clara: si la humanidad ha de tener un futuro, no será prolongando el pasado o el presente. si intentamos construir el tercer milenio sobre estas bases, fracasaremos. Y el precio del fracaso, esto es, la alternativa a una sociedad transformada, es la oscuridad. (HOBBSAWM, 1995).

**Crisis medioambiental**, la falta de perspectivas y el consumismo compulsivo nos está llevando a la degradación acelerada del medioambiente: acumulación de residuos, desertización, reducción de la biodiversidad y al efecto invernadero...

**Crisis social** dado que las riquezas, sin embargo, están cada vez menos repartidas entre los continentes y en el seno de cada país, produciéndose consecuentemente exclusión, aislamiento, violencia etc.

**Crisis económica** porque las economías nacionales o locales se han deteriorado en beneficio de los grandes grupos financieros supranacionales y se ha priorizado el capital en detrimento del trabajo, para ello se han desregulado los mercados...

**Crisis del empleo**, la priorización del capital en detrimento del empleo y la desregulación de los mercados ha conducido a la degradación de las condiciones de trabajo y al paro creciente, a la desleal competencia y a la deslocalización del trabajo...

**Crisis política**, como no. Si la acción política no consigue dar soluciones a las crisis antes mencionadas, no es de extrañar que a su vez la política esté en crisis, y así lo demuestran la, cada día más creciente, desvalorización de la acción de los poderes públicos y de los políticos; la fragilidad de la democracia y de la noción o el concepto de ciudadanía.

Hemos tratado ya, más o menos con mayor o menor profundidad, sobre todas estas crisis. Pero ahora nos detendremos algo más en la crisis del empleo pues, nos interesa para el objetivo de esta tesis profundizar algo más sobre ella.

### **III.1.1. El Desempleo en Occidente**

De forma general y respecto a lo que se denomina en términos geopolíticos: el Occidente, o países más desarrollados y en los que impera el neoliberalismo, tenemos que decir que el empleo, en estos países, emerge por encima de una voluminosa magnitud de trabajo oculto

considerado por las encuestas que miden el trabajo como inactividad. En esa inactividad están encerradas múltiples actividades de las cuales la más importante es la clasificada como labores de hogar. De ahí que si las mujeres decidieran introducirse en el mercado de trabajo en relación simétrica a los hombres, lo harían por la vía del desempleo y el número de parados aumentaría enormemente. El ejemplo sobre las labores del hogar en España no deja dudas:

En septiembre de 1995 la realizaban 5,8 millones de personas en España. De ellas sólo dieciocho mil eran hombres, el resto mujeres. (MORÁN, A. 1997:78).

Por otro lado, el desempleo ha crecido en estos países durante cierto periodo de tiempo. Precisamente el mismo periodo de tiempo que nos ha conducido a la globalización. Las dimensiones del desempleo y la precariedad son considerables y lo que es peor, esta situación no sólo no se soluciona sino que tiende a agravarse, mientras que el Producto Interior Bruto (PIB) se ha multiplicado de promedio en estos mismos países y durante el mismo periodo.

Sin embargo esto no se percibe debido al efecto circular que suponen los empleos eventuales a los que se ven abocados cada vez más personas, así como al veloz aumento de los contratos a tiempo parcial.

Podemos decir en suma que, las políticas que los nuevos liberales han implementado tales como, las políticas activas sobre parados de larga duración, apoyo a iniciativas locales de empleo, o la más importante: la liberalización de los mercados etc., han fracasado. Así:

En los últimos veinticinco años el número de parados se ha multiplicado por cuatro en Europa. Entre 1991 y 1994, el número de desempleados ha crecido en los países de la Unión Europea en seis millones. (MORÁN, A. 1997:78).



En nuestro país la última Encuesta de Población Activa (EPA) que difunde el Instituto Nacional de Estadística (INE) nos ofrece los siguientes datos: el **número total de desempleados** es de **2.182.700** personas después de la subida de 64.500 personas del último trimestre, y de 101.600 en todo el año. Por otro lado **se ha incrementado la población activa** (población en edad y disposición de trabajar) en **119.600** personas en este mismo trimestre, de las cuales 86.700 son mujeres. En términos interanuales, la población activa ha aumentado en 478.500 de las que 317.600 son mujeres. Hay así en total 18,61 millones de personas activas de las que 16,43 están ocupados y 2,18 desempleados. **El porcentaje de desempleados** es en estos momentos del **11,73%**. Otros datos de interés que registra la EPA son por ejemplo, que son ya **508.500 familias** las que tienen a **todos sus miembros en paro** después del aumento en el último trimestre en 18.000 y de 18.200 en los últimos doce meses. El número de desempleadas ha aumentado en 48.600 mientras que los hombres lo han hecho en 15.900. Sus tasas de desempleo continúan a una distancia considerable, la de las mujeres es de 16,66% y la de los varones del 8,39%. Y Por sectores, encontramos que el mayor incremento de desempleo es el del sector servicios con 63.000 personas ó el 7,25% de aumento del desempleo en ese sector, seguido de la industria con 17.500 ó el 7,20%, y la construcción con 2.200 ó el 1,05%. (EL PAÍS, miércoles 30 de abril de 2003:54).

Además, ni la mínima creación de empleo en la industria ni la más creciente oferta, aunque deficiente, en el sector servicios han tenido capacidad de acoger las potentes y enormes caídas del empleo agrario. Es más:

En opinión de Percy Barverick, de Asea Brow Boveri, los trabajadores industriales y de servicios a la industria pasarán en los próximos veinte años en Europa del 35% del total de la población ocupada, al 25%. Esto supondrá que la tasa de paro del 10% actual puede llegar al 25%. (MORÁN, A. 1997:80).

En la paradigmática economía occidental, la Estadounidense, ha existido, en esta misma época, alrededor de un 5,5% de desempleo. Pero no nos podemos engañar, a ese porcentaje habría que añadir un 7% de contratos a tiempo parcial y aquellos parados que dejaron de buscar empleo, más conocidos como parados desanimados. E igualmente que en Europa, a pesar de que en la industria se aumentó la productividad un 35% en el periodo 1979-1992, el empleo disminuyó en este sector en un 15% en ese mismo tiempo.

Respecto de su agricultura podemos indicar que la misma empleaba en 1850 a un 60% de la población, esta cifra fue descendiendo a lo largo del tiempo hasta el 2,7% registrado en 1995. Esta transformación tiene su origen según MORÁN (1997:80) en la mecanización y automatización masivas de la producción agrícola, además de la implantación de la biotecnología, como ya hemos visto en el primer capítulo, que ya en 1995 tenía patentes de miles de microorganismos y de seis animales.

También en lo que atañe al sector servicios de EEUU que durante cuarenta años pudo acoger el desempleo que producía la agricultura y la industria, en la actualidad está a la deriva como los dos sectores mencionados con anterioridad. O sea, que el empleo descendió mientras que la producción aumentaba durante los mismos años.

Asimismo, los avances tecnológicos se producen tan rápidamente que las empresas pueden deshacerse de bastantes más asalariados que los que necesita contratar para implantar nuevas tecnologías o para mantener el crecimiento y la extensión de las ventas. Es decir:

La tendencia del desempleo es creciente en EEUU En las últimas cuatro décadas. La variación de porcentajes es la siguiente: 4,5% de desempleo en la década de los cincuenta; 4,8% en los sesenta; 6,2% en los setenta; 7,3% en los ochenta y 6,6% en los noventa. (MORÁN, A. 1997:81).

Las diferencias entre ricos y pobres, en este contexto, aumentan: trabajadores de hospitales y colegios, personal de seguridad y de limpieza de edificios, oficinas y residencias, cuidadores de ancianos o niños, personal de servicios de hoteles, de hostelería, camareros, cocineros, vendedores, dependientes, limpiadores etc. en definitiva, el escalafón más bajo del mercado de trabajo suministra asistencia de forma directa al escalafón superior del mercado laboral - una élite de profesionales - y de la sociedad.

Por último, al avance tecnológico a favor del capital se debe sumar el fenómeno de la globalización de la economía. La retirada de los obstáculos comerciales, y en algunos casos de las medidas proteccionistas, así como la apertura de nuevos mercados que en teoría deberían originar más crecimiento y prosperidad, no están produciendo esos resultados:

Según Rifkin, el crecimiento de los mercados globales viene acompañado de paro y precariedad al incorporarse nuevas tecnologías destructoras de empleo por exigencias de la competitividad. (MORÁN, A. 1997:82).

En fin, parece que los nuevos mercados están propagando de forma amplificada la dualización social y la pobreza de Occidente. Y...

### **Habiendo sido el ser humano reducido a “hombre económico”:**

Cada cual vale lo que gana, cada cual gana lo que vale (...)  
Los individuos se valoran a sí mismos de acuerdo con su valor de mercado y aprenden lo que son a través de lo que les acontece en la economía capitalista (HORKHEIMER y ADORNO, 1994:253).

Entonces, siendo así las cosas, los trabajadores quedan reducidos a “hombres - mercancía”. Y, si sus derechos no representan más que su relación mercantil, podemos preguntarnos: ¿qué sentido tiene su trabajo?

Quizá la productividad se empobrezca porque los trabajadores terminan por aumentar el tiempo de trabajo en detrimento del tiempo de descanso para poder satisfacer sus crecientes necesidades. El trabajo vivido así se convierte en un tormento para los seres humanos. Esta afirmación es más acertada en la medida en que sabemos que la relación entre los seres humanos y el trabajo no siempre ha sido así.

### **III.1.2. El Trabajo: Conocimiento Histórico y Socialmente Construido**

Toda la energía humana que se gasta para resolver necesidades es trabajo. El trabajo, por consiguiente, es un medio que los seres humanos utilizan para relacionarse con la naturaleza y la sociedad. Producen, así, su propia vida material puesto que producen sus medios de subsistencia, esta es, precisamente, una de las características que nos diferencia del resto de los animales. El trabajo, pues, es una condición de la existencia humana, independiente de toda formación social, al menos en lo que se refiere al trabajo útil, o sea, como creador de valores de uso.

Sin embargo, si se hace abstracción de ese valor de uso los productos del trabajo obtienen su valor en la relación que se produce en el intercambio de mercancías. Y, es así como el valor de cambio se manifiesta como algo independiente del valor de uso.

Ese valor de cambio, que proviene de un valor de origen como es el trabajo, en la sociedad capitalista es sustituido por un equivalente general: el dinero. De esta forma el dinero y el capital parecen crear el trabajo cuando en realidad el dinero y el capital son productos del trabajo. O sea,

lo que ocurre finalmente en el modo de producción capitalista es que el trabajo queda subordinado al capital.

En palabras de MORÁN, A. (1997:83-85):

El trabajo subsumido en el capital, es indiferente a las finalidades de la producción. Da lo mismo producir energía nuclear, que minas antipersonales, o el ABC (...) Esta indiferencia por las finalidades estalla amargamente cuando la “decencia” del trabajador que se ha esforzado toda una vida al servicio de la empresa, se ve recompensada con la extinción de su contrato porque al capital ha dejado de serle útil. El desprecio a sus conocimientos profesionales, a su entrega y a su vida, y un futuro de marginación en el que previsiblemente será acusado de parásito consumidor de subsidios, son el brusco despertar de una vida de trabajo al servicio del capital, en la que el fin no ha sido ni la construcción de la sociedad ni su desarrollo como ser social.

En fin, esta manera de concebir el trabajo es una interpretación, una manera de entenderlo que responde a un momento histórico concreto. Pero ha habido y hay otras formas de entenderlo, por eso queremos resaltar que el trabajo es una categoría histórica y socialmente construida que se plasma en el tejido de las diferentes formaciones sociales y económicas. Comprobémoslo:

El concepto actual del trabajo lo encontramos en los economistas clásicos, en particular en Adam Smith que pasó de concebir el orden social basado en la riqueza de las naciones, cuyo origen es el trabajo a concebir el orden social dependiente de la riqueza, es decir, del capital (...) Para Adam Smith, el buen gobierno consiste en que todas las cosas sigan su curso. La política debe captar las leyes naturales para adaptarse a ellas y así conseguir el mejor orden social posible, que es aquel en el que todos los cuerpos siguen sus inclinaciones.

Se supone que al perseguir sus propios intereses las personas construyen, sin saberlo, el orden social. La representación de la persona, destaca un deseo como el más relevante, el deseo de adquisición y posesión, el deseo que se realiza en la esfera del comercio. Así el egoísmo privado (...) Construye el orden social (...). Todo ello organizado por una mano invisible que representa las leyes que ordenan el mundo. (MORÁN, A. 1997:87-89).

Total, una abstracción producto de una época. El trabajo humano, pues, desde esta interpretación, carece de contenido y cualidad es simplemente un medio para crear la riqueza general pero no adherido al individuo como una particularidad suya.

Así de nuevo para MORÁN, A. (1997:87-89):

El capitalismo separa la fuerza de trabajo de su poseedor, el Trabajador. El modo de producción capitalista necesita disciplinar al cuerpo que representa la fuerza de trabajo para que ninguna dimensión humana o social distorsione el comportamiento de la fuerza de trabajo como una mercancía.

De la tensión entre la expresión del trabajo como una mercancía, es decir en términos de dinero, y la expresión de las lógicas no mercantiles presentes en el trabajador, resulta la aparición del trabajo como capital o como vida.

Y la prueba de que lo que es el trabajo no siempre se ha interpretado de la misma manera, o la prueba de que éste es una categoría histórica lo encontramos en estas otras interpretaciones:

El trabajo necesario para la subsistencia jamás pudo convertirse en un factor de integración. Era más bien un principio de exclusión: quienes lo realizaban eran concebidos como inferiores en todas las sociedades premodernas; pertenecían al

reino natural , no al reino humano (...) El trabajo era indigno del ciudadano no porque estuviera reservado a las mujeres y a los esclavos; muy al contrario, estaba reservado a las mujeres y a los esclavos porque trabajar era someterse a la necesidad. (GORZ, 1997:26).

La familia debía asumir las necesidades de la vida con el fin de que la polis pudiera ser el dominio de la libertad, es decir de la búsqueda desinteresada del bien público y de la vida buena. (GORZ, 1997:28).

Y en lo que concierne a la relación entre el trabajo y la organización de la sociedad:

La actividad de la labor no requiere la presencia de otro, aunque un ser laborando en completa soledad no sería humano (ARENDRT,1993:37).

(...) La organización del tiempo social en el puerto se ajusta a los ritmos del mar, y esto parece natural y comprensible al pescador y al marinero; la compulsión pertenece a la naturaleza.

De manera similar, el trabajar de amanecer a anochecer puede parecer “natural” en una comunidad agrícola, especialmente en los meses de cosecha: la naturaleza exige que se recolecte el grano antes que comiencen las tormentas. (THOMPSON, 1979:224-5).

En nuestra sociedad, el tiempo de ocio representa el tiempo necesario para recuperar nuevas energías para volver a trabajar. (MARCUSE, 1984).

Habermas, refiriéndose a la interpretación que de la historia de la humanidad realizó Marx, nos dice:

Marx concibe la historia de la especie humana sirviéndose conjuntamente de las categorías de actividad material y de superación crítica de las ideologías; de acción instrumental y de práctica transformadora, de trabajo y de reflexión; pero Marx interpreta lo que hace en el limitado esquema de auto-constitución de la especie humana, operada sólo por el trabajo. (HABERMAS, 1982:52).

Habermas cree, también, que Marx al intentar construir una teoría de un proceso autorreflexivo análogo al de Hegel,

malcomprendió su propia concepción, y con ello contribuyó a la desintegración total de la teoría del conocimiento. (HABERMAS, 1982:13).

Y dice más:

Marx, (...) Concibe la naturaleza no bajo la categoría de otro sujeto, sino, inversamente, al sujeto bajo la categoría de otra naturaleza. Por eso no entiende la unidad de ambos, que sólo puede ser producida por un sujeto, como unidad absoluta. Dado que el sujeto es originariamente un ente natural en lugar de ser la naturaleza una derivación del sujeto, como en el idealismo, la unidad que sólo puede imputarse a la actividad de un sujeto, no puede ser más que la unidad de alguna manera impuesta por el sujeto a la naturaleza (HABERMAS, 1982:40-41).

Si nos acercamos más a nuestro momento histórico, vemos cómo las interpretaciones sobre el trabajo se adaptan a la sociedad en que vivimos. Así hay algunos autores que entienden e incluso defienden la inevitabilidad del desempleo. Consideran que el desempleo es estructural debido al propio desarrollo tecnológico. Creen, incluso, que detener este proceso



(...) Sería indeseable e incluso perjudicial desde el punto de vista social. Esto es así porque la actual revolución industrial no es un desastre: por el contrario, siempre y cuando se satisfagan ciertas condiciones, resultaría ventajosa y abrirá las puertas de un nuevo paraíso. Es un desafío al Jehová bíblico que condenó a los seres humanos a ganar el pan con el sudor de su frente. (SCHAFF, 1992:21-22).

Piensa, Schaff, que lo más probable es que el desarrollo de la informática en nuestra sociedad cambiará el *estilo de vida* del hombre actual, de tal manera que ocupe su tiempo entre trabajo y tiempo libre, procurándole un bienestar sin precedentes. Aunque, eso sí, se refiere sólo a los países industrializados:

un bienestar sin precedentes para el conjunto de la población (Incluso para las personas afectadas por el desempleo estructural) (...) También alcanzará un nivel sin precedentes de conocimiento humano del mundo (SCHAFF, 1985:175).

En esta misma dirección, que el hombre ocupe más tiempo libre en detrimento del tiempo de trabajo, se manifiestan otros autores, como por ejemplo Gorz, ya que consideran que la ética del trabajo “se ha vuelto caduca”, pues la experiencia vital en nuestra realidad actual nos enseña que:

No es cierto que para producir más haya que trabajar más, ni que producir más conduzca a vivir mejor (GORZ, 1997:278).

Pero el futuro no lo ha determinado nunca la técnica o la tecnología, sino el hombre a través de las opciones que ha ido tomando en su proceso de búsqueda de un sistema de valores. Por tanto, puede ser previsible, ciertamente, que el hombre opte por ir teniendo una mayor proporción de tiempo libre, siempre que no esté “hipotecado” o que este hecho se lo

impida. Desde luego, si así fuese, el tiempo libre será un factor determinante en la transformación del estilo y la calidad de vida.

### **III.1.3. Trabajo y Empleo son dos Conceptos Diferentes**

Todas estas interpretaciones nos indican, también, que el concepto de trabajo es complejo y que por ello hemos de desvelar el conjunto de factores políticos que explican la actual expresión de trabajo en términos de dinero. En otras palabras, debemos precisar de qué hablamos cuando hablamos de trabajo. Porque cuando se habla de trabajo se habla de muchas cosas. Hablamos, por ejemplo, de obtención de rentas, de status, de capital, de autodesarrollo individual, de protección, de pertenencia, de integración social, de cohesión... Todo está dentro del trabajo (MORÁN, A. 1997:87-89).

Debemos, entonces, precisar por ejemplo que el trabajo no es un bien escaso porque también hay que precisar que trabajo y empleo no son lo mismo, o dicho de otro modo, no son identificables.

Si como hemos visto, el trabajo es todo gasto de energía humana que tiende a satisfacer las necesidades personales y sociales. Entonces, en el mercado no está todo el trabajo. Todas las actividades socialmente útiles que se realizan fuera de la relación mercantil como en cualquier trabajo realizado por solidaridad, por parentesco etc. así como el trabajo doméstico deben ser tenidos en cuenta a la hora de hablar de trabajo o de hacer propuestas tanto sobre él, como sobre las posibilidades de solucionar el desempleo.

Considerar trabajo sólo a la actividad remunerada supone un reduccionismo; Y confundir trabajo con empleo sienta las bases para desenfocar el verdadero problema, que es más el reparto del producto social y la creación de las condiciones políticas para ello que el reparto del

trabajo. Por estas razones no se puede decir que el trabajo sea un bien escaso.

Podemos comprobar lo que decimos sólo con mirar a nuestro alrededor, sólo tenemos que ver, darnos cuenta, de esa cuarta parte de la humanidad que se encuentra humillantemente ignorada y carente de lo más elemental.

No podemos decir, sin indignarnos, que el trabajo es escaso. Cuando se dice esto nos estamos apoyando en la irracionalidad capitalista que considera que son los empresarios los que crean puestos de trabajo. Por el contrario, es el trabajador el que crea puestos de empresario puesto que es el trabajo el que crea el dinero, el capital. Si no fuera así, si realmente, uno de los fines de la economía, de los empresarios, fuera satisfacer las necesidades humanas, no ocurriría la paradoja de cubrir, por ejemplo, la demanda de comida para perros (porque esta demanda es solvente. Hay dinero para pagarla), mientras que no se cubre la demanda de agua potable y alimentos de las personas sedientas y hambrientas (porque la demanda no es solvente).

En todo caso lo que crean los empresarios, posteriormente a que el trabajo les haya creado su puesto, son empleos y, cada vez más, empleos precarios porque también han descubierto que el empleo fijo no les es rentable.

En palabras de MORÁN, A. (1997:98):

La escasez de trabajo, el paro, tiene su fundamento en la situación política que permite que los empresarios puedan decidir en exclusiva acerca del uso de la riqueza social acumulada. El paro se debe a la potestad de los empresarios para decidir lo que se produce, cómo se produce, cuándo y dónde. El haber sustraído del debate democrático estas decisiones es la causa última del paro y

sobre todo de sus funestas consecuencias, la pobreza y la exclusión social.

Hay que tener en cuenta, por otro lado, que el impacto de las nuevas tecnologías sobre el mundo del trabajo debe ser entendido, como ya hemos visto en los apartados anteriores, como el resultado de la expansión del capital financiero que está provocando unas relaciones sociales excluyentes en el contexto de crisis del desarrollo industrial centrado en la perspectiva Taylorista-Fordista. Es decir, contrariamente a ese mundo convenientemente proporcionado y en justa correspondencia que postula el nuevo liberalismo, encontramos que el desarrollo socioeconómico y el modelo de industrialización capitalista no son generalizables en todo el planeta.

Distintos estudios han venido confirmando que conviven, en la actualidad, las más avanzadas tecnologías con procesos y condiciones de trabajo rudimentarios e infrahumanos. También que la organización del trabajo, todavía, en muchísimos casos y sitios se mantiene dentro del Taylorismo-Fordismo; o sea que no se corresponde necesariamente con la sofisticación de la maquinaria. Tanto es así que, el debate sigue siendo hoy tan vivo como fuera en los años setenta (CASTILLO, 1988:242).

Los trabajadores han venido resistiendo, en mayor o menor medida, a la automatización flexible y al Taylorismo. De ahí que sea importante mediatizar y desmitificar el significado del avance tecnológico, ya que las nuevas tecnologías de producción pero también las de gestión vienen a representar de una forma más “elegante” y sutil una nueva versión de la expropiación del saber y del control de los trabajadores y de su trabajo:

No debe darse por supuesto, como parecen hacer muchas personas, que la naturaleza o las condiciones de trabajo se han transformado completamente para una parte sustancial de la población general (BOTTOMORE, 1992:120).

Los empleados en fábricas, cajas de supermercado (...) Se ocupan de operaciones rutinarias mediatizadas por ordenadores, subordinados a estrictos procedimientos de trabajo y son, en efecto esclavos de la máquina (BOTTOMORE, 1992:120).

(...) Las sociedades actuales todavía tienen una evidente y marcada estructura de clases y que la base clasista del movimiento socialista sigue siendo un factor político importante, aunque la conceptualización de las relaciones de clase y de la política de clase, indudablemente seguirán cambiando en el futuro como lo han hecho en el pasado (BOTTOMORE, 1992:120).

Cuando se hace referencia al concepto de "Clase" nos referimos con THOMPSON (1987:10), a un fenómeno histórico en que, como resultado de experiencias comunes (heredadas o compartidas) algunos hombres sienten y articulan la identidad de sus intereses entre sí, y contra otros hombres cuyos intereses difieren y se oponen generalmente a los suyos. Sin embargo, también entendemos que:

Si la experiencia aparece determinada, lo mismo no ocurre con la conciencia de clase (THOMPSON, 1987:19).

La conciencia de clase puede surgir como resultado de las relaciones que establecen, mientras viven, los hombres y mujeres con el mundo haciendo su propia historia. por eso entendemos que es un equívoco

deducir la conciencia de clase que ella debería tener (pero raramente tiene), si estuviera adecuadamente consciente de su propia posición e intereses reales. (THOMPSON, 1987:19).

La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas no las primeras, fases del proceso real histórico. (THOMPSON, 1979:37).

El lugar que se ocupa en la estructura de los medios de producción le sirvió a Marx para definir lo que para él eran las clases sociales. Hoy, este concepto de clase es muy polémico. Muchos autores lo han criticado, por el hecho de haberlo restringido a tan sólo dimensiones objetivas de las relaciones sociales. Por eso Polanyi, Thompson y Castillo consideran que los intereses de clase van más allá de lo económico:

Están íntimamente vinculados de modo directo al prestigio y al rango, al status y la seguridad, no son primordialmente económicos, sino sociales. (POLANYI, 1989:251).

La causa de la degradación no es pues, como muchas veces se supone, la explotación, sino la desintegración del entorno cultural de las víctimas. (POLANYI, 1989:257).

Clase en su sentido más pleno sólo llega a existir en el momento histórico en que la clase empieza a adquirir conciencia de sí misma como tal. (THOMPSON, 1979:37).

La sociología del trabajo pierde su rumbo, o se enfrasca en debates diletantes que poco o nada tienen que ver con las mujeres y los hombres reales (que sí trabajan). (CASTILLO, 1995:24).

Ciertamente la sociedad se nos va presentando cada vez más compleja, por ello no es de extrañar que la complejidad social difumine y esconda los contornos del trabajo asalariado, por lo que es muy fácil que se nos escape que:

El trabajo sumergido masivo junto con la proliferación de los servicios personales como prestación de los asalariados menos

cualificados a los sectores profesionales de alta remuneración (Cuidar jardines, piscinas, limpieza, trabajo doméstico, cuidado de niños, vigilancia, etc.) nos hacen volver a los viejos buenos tiempos de finales del siglo XIX cuando en Inglaterra el 14 por 100 de las ocupaciones eran de criados y servicios personales (MORÁN, 1997:90).

Que el trabajo esté ausente de los fines de la economía prueba que está subsumido en el capital. Hoy la economía sólo tiene fines abstractos, racionales, cuantitativos. Ya ni siquiera se promete que cumpliendo tales o cuales condiciones serán satisfechos los fines humanos. Se dice que se deben cumplir unas condiciones determinadas - que no son otra cosa que números, índices - porque si no nos ocurrirán mayores desgracias aún; ya no hay propuestas humanas positivas. Pero aun así, situarse en la esfera ajena al trabajo:

genera un sentimiento de depresión de sí mismo, una sensación de carencia (LINHART, 1991:518).

La crisis y el desempleo atropellan, golpean violentamente a los trabajadores en su ser en su equilibrio (LINHART, 1991:538).

El impacto de la tecnología en la sociedad está repercutiendo en un número inmenso de personas infraempleadas o que carecen de empleo e incluso de cualquier tipo de trabajo, RIFKIN (1996) plantea la necesidad de una “era posmercado”, en la cual el “tercer sector” (sin ánimo de lucro), basado tanto en el mercado como en el sector público, podría asumir el papel de creador de nuevos empleos. Plantea también que los gobiernos deberían conceder el pago de un “salario social”, permitiendo de esta manera que los desempleados puedan trabajar como voluntarios en organizaciones vecinales, sociales etc., en general en las comunidades.

Pero el desafío también debería partir e implicar la búsqueda de un nuevo sentido para el trabajo y para la vida, más allá de encontrar paliativos para la crisis.

Porque como hemos visto más arriba, más que crisis del empleo o del trabajo, la crisis existente en este nuevo milenio se configura como crisis del modelo de humanidad, como crisis del hombre mismo y su proceso de establecer relaciones con otros hombres y con la naturaleza...

Bajo este orden económico el hombre ha sido reducido a hombre económico y, bajo las leyes de la sociedad de mercado las fuerzas productivas han llevado a la fragmentación del trabajador. En sus últimas consecuencias ha confinado, a muchos trabajadores, en el mundo de la miseria humana. Desafortunadamente, hoy, los trabajadores luchan por ser y volverse mejor mercancía para mantener, al menos, el derecho a la vida...

Imaginando que quizá otra lógica, centrada en el hombre integral, el trabajo pueda proporcionar el bienestar de la humanidad y que una nueva racionalidad científico-tecnológica pueda impulsar, algún día, nuevas relaciones con la naturaleza, sociales y económicas que aumenten el "tiempo libre" (no como paro forzoso, sino como auténtica magnitud de la riqueza humana) nos preguntamos si el marco de la economía social y/o solidaria: las empresas de inserción, las cooperativas de trabajadores, las sociedades laborales... podrían ser, además de alternativa a la crisis del empleo, un espacio de formación de los seres humanos que como sujetos y no como objetos protagonicen su vida, donde partiendo de una vinculación estrecha entre teoría y práctica, se pueda aprehender e inventar una nueva cultura del trabajo, cuyo principio fundamental sea un nuevo sentido de humanidad. Pero éste es otro tema que merece ser abordado en otro apartado.



### **III.2. EXAMEN CRÍTICO DE LA RELACIÓN ENTRE EMPLEO Y EDUCACIÓN**

Las relaciones entre la educación y el empleo parecen haber constituido siempre una de las mayores preocupaciones de la planificación educativa. Así nos viene a decir, más o menos, Hans N. Weiler director del Instituto Internacional de planificación de la educación (IIEPE) en el prólogo de la obra de CARNOY (1977:7):

En efecto una de las razones esenciales por las cuales numerosos países han adoptado una u otra forma de planificar la educación reside en el deseo de estos países de lograr una mejor armonización entre el producto de los diferentes niveles y sectores de su sistema educativo (es decir los diplomas) y las necesidades y posibilidades del mercado de trabajo. (...). El desarrollo de la educación engendra efectivamente en los estudiantes y sus familias esperanzas que no llega a satisfacer una economía cuyo crecimiento es muy lento. Existe, por otra parte, disparidades considerables según las regiones de un mismo país, las categorías profesionales y los tipos de establecimientos escolares entre el número de alumnos que salen de la escuela y las posibilidades de empleo que les son ofrecidas, etc...

Esta es la razón por la cual el desempleo o el subempleo de los jóvenes que habiendo recibido cualquier forma de instrucción (del nivel de la escuela primaria hasta la universidad) viene siendo un motivo de preocupación creciente, cuando no un disgusto político, en un gran número de países.

Por ello, según CARNOY (1977:13 y 14) los economistas dan numerosas razones para explicar las elevadas tasas de desempleo: las articulan generalmente alrededor de la ausencia de capital disponible, sobre todo en los países de menor renta, y por tanto de la dificultad de crear empleos en número suficiente para absorber la población activa. Esta dificultad se agravaría todavía más por el rápido crecimiento demográfico y

por el bajo nivel de instrucción o de competencias de aquellos que están en edad de trabajar. Tras este análisis, la solución al desempleo consistiría en extender la formación de capital y de invertir en educación. Efectivamente, el crecimiento de capital permitiría la creación de un gran número de empleos, y el crecimiento de educación disminuiría la tasa de fecundidad (las mujeres más instruidas decidirían tener menos hijos) y llevaría a la población más apta al empleo.

Pues bien, ciertos testimonios permiten pensar que dando más instrucción a las mujeres, si bien se logra bajar la tasa de fecundidad, la disminución de la tasa de crecimiento demográfico se hace muy lentamente, mientras que aquella se produce, en los países de menor renta y en vías de industrialización, a pesar del aumento del nivel medio de instrucción de las mujeres. Es más, el efecto de la instrucción sobre la oferta de mano de obra se nota a muy largo plazo. Por otro lado, el aumento del capital por trabajador y las altas tasas de crecimiento económico no han llevado consigo la bajada de las tasas de desempleo, y **el nivel de instrucción más alto por trabajador no parece haber tenido apenas otro efecto sobre la contención del desempleo que aumentar el nivel de instrucción medio de los desempleados.** (CARNOY, 1977:14).

Ciertamente, en la actualidad coinciden con Carnoy otros autores de nuestro país como los que componen el Grup d'Estudis Sociològics sobre la Vida Quotidiana i el Treball (QUIT a partir de ahora) que admiten que:

La tesis del capital humano tuvo una cierta capacidad de seducción en el discurso institucional, así como una importante capacidad de convicción social mientras había en la décadas pasadas oportunidades de empleo y crecimiento económico. Empero, la crisis estructural de la economía occidentales, la reestructuración, el desempleo masivo y especialmente el paro juvenil han acabado por agotar las expectativas positivas en

relación a la formación<sup>15</sup>. En este sentido, la década de los ochenta ha significado una ruptura en relación a las tendencias anteriores. (LOZARES, 2000:15).

Ya que estas estrategias, continua CARNOY (1977:14), no han logrado disminuir el desempleo, se puede preguntar si una política educativa sea cual sea puede realmente contribuir al pleno empleo o asimismo lograr el pleno empleo en las sociedades que viven en un sistema de producción capitalista.

Las estrategias de desarrollo usadas durante los años cincuenta y sesenta daban evidentemente un largo plazo a la educación y a sus planificadores que debían jugar un papel de primer orden para favorecer el crecimiento y el empleo. Pero si la educación no tiene un peso suficiente para hacer disminuir el desempleo, el papel del planificador educativo en una estrategia de pleno empleo tiene el riesgo de estar limitado. Esta es la cuestión. Deberíamos conocer y saber qué hay en la forma de concebir los programas educativos de las *economías de mercado* que expliquen que no hayan tenido efecto sobre el empleo durante todos estos años. En tal caso, si la planificación educativa pudiese lograr que se corrigieran las insuficiencias de estos programas, se haría de la política educativa un medio eficaz para disminuir el desempleo. De hecho, numerosas obras parecen indicar que ciertos problemas de desempleo, y particularmente aquellos que conciernen al desempleo de la mano de obra instruida, podrían ser particularmente resueltos con el mejoramiento del sistema de enseñanza, dando, por ejemplo, una orientación más claramente laboral a la enseñanza y adaptando más estrechamente los programas de secundaria a las salidas disponibles, etc. (CARNOY, 1977:15).

Pero además del enfoque del que acabamos de hablar, bastante alejado de nuestra época por cierto, han ido surgiendo otros a lo largo del

---

<sup>15</sup> utilizan aquí el término formación pero, a nuestro juicio, se están refiriendo a lo que nosotros entendemos en este trabajo como educación.

tiempo. Las diferencias que encontramos entre los distintos modelos o enfoques tienen que ver con la función social de la educación (o formación) y su vinculación con el empleo y con el sistema productivo en general. Se pueden distinguir tres posiciones según el QUIT, cuyo significado hay que contextualizar para entenderlas mejor a lo largo del tiempo. Hay que tener en cuenta, por ende, el contexto histórico asociado a las políticas de desarrollo y un contexto de relativo pleno empleo. En primer lugar, entonces, encontramos un modelo, del que ya hemos dicho algo, el del **capital humano**:

(...) emerge hacia finales de los años cincuenta, cuando se plantea la necesidad de buscar otras variables explicativas del desarrollo económico, que permita superar el enfoque de la economía clásica. Se subraya, entonces, que la variable educación puede jugar un papel importante en el desarrollo económico y por consiguiente desde las instituciones se impulsan planes de educación y escolarización masiva, acordes también con el modelo de producción y consumo masivo, el taylorismo-fordismo. En otras palabras, este enfoque enfatiza la idea de la correspondencia y tiñe de economicismo la perspectiva funcionalista. (LOZARES, 2000:39 Y 40).

A mediados de la década de los sesenta aparece, en segundo lugar, una respuesta al enfoque funcionalista. El modelo de la **reproducción**:

Para el modelo de la reproducción la función del sistema educativo tiene un sentido amplio, y trasciende la idea de mera correspondencia con el sistema productivo y con la división del trabajo. La formación propiciada por el sistema educativo tiene como finalidad la transmisión de los valores, la cultura, los hábitos, las formas de comportamiento, las jerarquías y las desigualdades sociales. Este modelo se sitúa, por lo tanto, en una línea bien distinta del economicismo propio del enfoque funcionalista. (LOZARES, 2000:40).

Y por último, en tercer lugar, a finales de los años setenta y principios de los ochenta surge el **neoweberiano**:

(...) cuya finalidad es tratar de explicar los problemas de la expansión del sistema educativo y sus resultados: sobreeducación frente a una determinada división del trabajo que no permite aprovechar los recursos supuestamente aportados por los oferentes de trabajo. La respuesta a estos problemas consiste en señalar la autonomía relativa del sistema educativo, cuya expansión se explica como consecuencia de la conflictividad entre los distintos grupos sociales que tratan de adquirir «credenciales» para fortalecer su posición de estatus. (LOZARES, 2000:40).

Para este último enfoque, habría que añadir, que **no existe** conexión, vinculación o **correspondencia entre educación y empleo**.

El problema descansa, en cualquier caso y a nuestro juicio, en la evaluación que de la educación se haga. Esto es, en cómo, con qué criterios y con qué niveles, las organizaciones y entidades valoran las titulaciones, la experiencia laboral, los méritos y otros rasgos de los asalariados.

Por otra parte CARNOY (1977:15) quizá nos ponga los pies en la tierra cuando dice que, es posible pensar que ciertas razones estructurales inherentes al desarrollo capitalista hacen que no haya apenas relación entre la planificación educativa y el problema del empleo. Podría defenderse que el desempleo de la mano de obra instruida es algo que quieren los empleadores urbanos. Que es una consecuencia apetecible para la inversión de la infraestructura promovida por el Estado en su provecho, a pesar del riesgo de tener consecuencias políticas indeseables. Por otro lado, la alta tasa de desempleo general permanente y la emergencia de una categoría de desempleados instruidos no son quizá

“las sobras” de cualquier sistema racional, pero es el resultado deseable y lógico de una política que consiste, para evitar la penuria de la mano de obra a todos los niveles de competencia, en hacer bajar los salarios y en aumentar la productividad.

En un sentido parecido se expresaba no hace tanto tiempo un autor español:

no es el sistema educativo sino el funcionamiento del sistema productivo el responsable fundamental de las dificultades de nuestros jóvenes en el mercado de trabajo. (SANCHÍS, 1991:9).

Como bien se dice en la obra del QUIT (LOZARES, 2000:15) la precarización del empleo, la contratación temporal, la rotación del empleo y el desempleo mismo ha conllevado una pérdida del *valor de cambio* de los diplomas y certificaciones escolares.

Antes de ir más lejos en la exploración de las eventuales razones que relacionan la educación y el empleo, nos conviene preguntar si el desempleo es verdaderamente una cuestión de importancia y si el desempleo de la mano de obra instruida debe ser tratada separadamente del desempleo de los no – instruidos.

### **III.2.1. La Importancia del Desempleo**

Aunque la cuestión parezca retórica, pensamos que merece al menos ser analizada:

Fue remarcado, por ejemplo, que el programa mundial para el empleo de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) había planteado como primer objetivo persuadir a los países de renta débil para volver a hacer del empleo una de las máximas de los puntos de mira principales de su política económica; pero a medida

que la OIT se inclinaba sobre el problema, el objetivo fue modificado: se trataría “de buscar para poner el acento sobre la pobreza y de hacerlo el problema crucial del desarrollo económico”. En un informe sobre Colombia la OIT da una nueva definición del problema del empleo: “en primer lugar de rentas insuficientes y en segundo lugar solamente un problema de salidas insuficientes”. (CARNOY, 1977:15 y 16).

En consecuencia, se trata a fin de cuentas no simplemente de abastecer más tiempo de empleo, también de abastecer un gran número de tipos de empleo que facilite una renta suficiente para permitir un nivel de vida razonable. Añade que la medida del desempleo fundado sobre la renta es más global que la definición tradicional del desempleo manifiesto al cual se añade el subempleo (volveremos a esta cuestión más tarde). Por otra parte, una vez adoptado este ángulo de abordaje más global, se analizó el problema para tratar de saber no sólo por qué el volumen del empleo es pequeño, sino también por qué los países son pobres.

No se puede negar que el problema del desempleo sea en realidad un problema de pobreza: de una forma general, aquellos que tienen más riesgo de ser desempleados son aquellos que tienen más riesgo de ser pobres. Además, el desempleo permanente es, por definición, la miseria. No obstante, falta distinguir el desempleo de las bajas rentas: constituyen dos componentes separables de la pobreza. En efecto, si el trabajador tiene una renta baja al menos tiene asegurada la recepción de esa renta baja (un salario mínimo, el índice sobre la evolución de los precios de los bienes de consumo) cada semana y cada año de su vida, puede estar seguro de que ni él ni su familia morirán de hambre. La inseguridad y el miedo - que son un importante componente de la miseria – se reducirían, aunque no dejasen de existir. De hecho este elemento de inseguridad que acompaña las tasas ordinarias de desempleo elevadas, y las tasas coyunturales más elevadas todavía, no está necesariamente limitada a los más pobres. Como nos descubren actualmente los miembros de las

profesiones liberales y los cuadros de los países ricos, la amenaza de la pérdida de renta y el estado psicológico que la acompaña pesan sobre una importante fracción de la población en todas las *economías de mercado*, con algunas raras excepciones. Podemos decir entonces con CARNOY (1977:16), que la eliminación del desempleo o, lo que es lo mismo, la garantía de un empleo para todos aquellos que pueden trabajar es en si un elemento importante de desarrollo, también en las economías donde el salario correspondiente a ese trabajo garantizado es bajo.

No solamente el trabajo garantizado – es decir la ausencia de todo desempleo manifiesto – es un problema que puede ser separado de el de las rentas bajas, sino que parece también más fácil disminuir rápidamente el desempleo que aumentar rápidamente la renta individual y durante mucho tiempo.

Cuando el desempleo golpea la población instruida, puede arrastrar costes suplementarios para la sociedad, además de la angustia experimentada por los desempleados mismos. En efecto, la educación cuesta cara a la economía; ciertos gastos son soportados directamente por aquellos que se benefician y otros por los contribuyentes en general. Un estudio, realizado hace bastantes años, del sistema fiscal colombiano muestra, según CARNOY (1977:17), que los impuestos y los gastos del Estado son regresivos de suerte que son los relativamente pobres de los países de rentas más bajas quienes subvencionan los estudios de los relativamente ricos. De otro lado:

como remarcaba COOMBS en “la crisis mundial de la educación” : los desempleados instruidos tienen el riesgo de representar una amenaza política en contra de un sistema social estable, este no es el caso de los desempleados sin instrucción. (CARNOY, 1977:15 y 16).



Estos son dos aspectos (el coste y la amenaza política) que suscitan inquietud, cuando se ha comprobado la imposibilidad de emplear plenamente la mano de obra instruida y de darles las tareas correspondientes a sus competencias.

Por tanto, a pesar de estas inquietudes, falta preguntarse si la existencia de un “ejército” de reserva compuesto de desempleados instruidos es totalmente perjudicial o si constituye un despilfarro de recursos, lo mismo en una economía pobre que considera un error la mano de obra cualificada. De una parte, la existencia de esos desempleados instruidos incitan a los activos instruidos para trabajar más ardentemente por miedo a perder su empleo (porque puede ser remplazado por alguno más joven y con más instrucción). Por otra, ejerce una presión a la baja sobre los salarios del personal instruido y les impide quizá también aumentar rápidamente aquellos diplomas nuevos que no tienen. Cualquiera que sea la forma de encarar el problema, una reserva más importante de diplomados de enseñanza secundaria y de la universidad – igualmente si no pueden estar plenamente empleados – puede contribuir a aumentar la tasa de rendimiento del capital físico o al menos impedir que baje. Entonces, pudiera ser que:

(...) los empresarios no estén particularmente interesados por las medidas propias para resolver el desempleo, y especialmente el desempleo de los individuos instruidos, puesto que el excedente de mano de obra instruida presenta ciertas ventajas para ellos. (CARNOY, 1977:18).

Falta evidentemente admitir que una oferta excedentaria de mano de obra “sobreescolarizada” no tiene porqué traducirse necesariamente en una abundancia de las competencias de las cuales, de todos modos, los empleadores tienen necesidad; estos últimos demandan frecuentemente, por eso quizá, que la última promoción de diplomados no tiene el perfil correspondiente para sus necesidades:

En cualquier caso y curiosamente, el hecho de que las empresas opten por contentarse con las capacitaciones que proceden del sistema educativo, no entra en contradicción con las quejas que, las propias empresas, expresan sobre las capacitaciones así proporcionadas. Así, por ejemplo, el 65,6% de una amplia muestra de empresas encuestadas por el CIS opinaba que la mano de obra disponible en el mercado de trabajo estriba insuficientemente formada (Coyuntura Laboral, núm. 34, 1991), siendo particularmente profundas las quejas relativas a las capacitaciones originadas en el sistema de formación profesional. Las empresas se quejan de la inadecuación entre la formación facilitada por el sistema educativo y sus necesidades de mano de obra. Pero siguen apoyándose en él y relegan la formación que prestan «en» el empleo a un segundo plano. (LOZARES, 2000:37).

En resumen, el desempleo, y más particularmente el desempleo de la mano de obra instruida, son de las cuestiones importantes que pueden ser distinguidas del problema de la pobreza e igualmente del crecimiento económico, puesto que tienen dos ramificaciones sobre el plano psicológico y del reparto de la riqueza que trascienden el problema de la rentabilidad económica. Sin embargo, desde cierto punto de vista, el desempleo de los individuos instruidos debe ser tratado diferentemente del desempleo total, puesto que podemos obrar directamente sobre la oferta de la mano de obra instruida disponible con el gasto público medio (entonces las medidas que afectan a la oferta de mano de obra total suponen una acción además a largo plazo). Por otra parte, los desempleados instruidos cuestan más caro a la sociedad, en términos reales, que los desempleados no instruidos. Los desempleados instruidos representan también una amenaza para la estabilidad política de una sociedad, mientras que no suponen lo mismo los desempleados no instruidos. Existe, por otra parte, otro análisis que - sin negar la validez posible de las diferencias de coste social entre desempleados instruidos y no instruidos - ve en el desempleo de la mano de obra instruida la

prolongación lógica de una política económica orientada hacia la maximización del beneficio. Esta maximización supone la producción de un excedente de trabajadores más cualificados, junto con los otros que están menos y, en ese sentido, implica que el desempleo de los instruidos, como el de los no instruidos, son parte del mismo problema, a saber, una política general de creación de un excedente de mano de obra. En consecuencia, no es posible desde esta óptica separar el problema y la solución del desempleo de los instruidos de aquello que concierne al desempleo en su conjunto. (CARNOY, 1977:18).

### **III.2.2. Desempleo y Subempleo**

En la mayor parte de los países, el recuento de los desempleados consiste generalmente en contar a todos aquellos que están sin trabajo y que buscan el salario corriente durante el curso de la “semana de referencia” de la encuesta sobre el empleo. Esto es lo que se llama el “desempleo visible”. Sin embargo, cuando la tasa de desempleo visible es elevada, muchas personas que buscarían un empleo en ese momento vacilan al hacerlo en tanto que el mercado de trabajo está más tenso. No hay, por tanto, ningún medio de saber cual es su número, pero se puede en cambio medir la tasa de actividad en función del tiempo: en un periodo de desempleo relativamente prolongado, la tasa de actividad puede bajar igualmente, esto indica el número de personas que están desanimadas para entrar en la población activa.

Verdaderamente, es sumamente difícil conocer con exactitud las cifras de desempleo, del subempleo o del empleo precario y mucho más en una sociedad que cada día se hace más compleja. Para que nos hagamos una idea pondremos un ejemplo:

La utilización de diferentes tipos de encuestas ha permitido sopesar los sesgos de cada una de ellas de cara a cada uno de los

temas estudiados. Una variación importante fue la que en el segundo trimestre de 1987 realizó el INE en sus conceptos de parado y ocupado. Algunos de los cambios fueron:

- El periodo de referencia de búsqueda de empleo, para ser considerado como parado, se amplió de 1 a 4 semanas.
- Se generalizó a todas las personas el periodo de referencia de 1 semana para que alguien sea considerado como ocupado, mientras que anteriormente variaba según fuera población habitualmente activa (1 año) o población activa del momento (1 semana o 1 día).
- También se generaliza a todas las personas el criterio de que alguien está ocupado cuando ha trabajado al menos 1 hora en la semana de referencia. Antes se excluían los trabajadores ocasionales y los comprendidos en las ayudas familiares, según buscaran o no empleo y la intensidad de su trabajo en los tres meses anteriores a la entrevista.

Las series revisadas que a posteriori ha realizado el propio INE (1988) son también un punto de referencia para la mencionada evaluación. (FLECHA, 1990:24).

Debemos añadir que todavía hoy, los criterios continúan cambiando mucho más. Por ejemplo hoy no se considera desempleado a la persona que no se encuentre inscrita en el Instituto Nacional de Empleo (INEM). Parece como si se quisieran ocultar ciertos datos. Como si se quisiera hacer ver que no existen excluidos. Es, en fin, como si se quisiera mostrar una realidad virtual. Pues bien, hemos mostrado este ejemplo para que se pueda apreciar la dificultad de la que hablábamos y la semejanza con la que plantea CARNOY, a pesar de que sus datos son mucho más antiguos. Para lo que nos interesa decir vale la verificación de que esa dificultad persiste, sino es hoy mucho mayor.

Así nos dice CARNOY (1977:19) que las cifras relativas al “desempleo visible” son engañosas, por ello hay que hacer las siguientes consideraciones: en primer lugar, el porcentaje de desempleo indica el

porcentaje de demandantes de empleo en el curso de una semana dada. Se obtiene de esta manera un indicador del porcentaje de desempleados que existen en el curso de una semana cualquiera, no se mide el porcentaje de personas activas que están en desempleo en cierto momento en el curso del año. Así, no se conoce el porcentaje de la población que vive en la angustia de no tener trabajo durante periodos de duración variable en el curso del año.

Por ejemplo, la duración media de desempleo es más o menos de quince semanas en los Estados Unidos; en 1974, cuando el número medio de desempleados allí era de casi 5 millones, 18,3 millones de personas estaban sin trabajo en un momento cualquiera en el curso del año, el 22% más o menos de la población activa. En otros términos, la cifra del desempleo visible no da el porcentaje de la población activa que no trabaja una parte del año. La cifra de 1974 para los Estados Unidos, por ejemplo, lleva a pensar que el porcentaje de la población activa que trabaja todo el año es inferior al 80%. (CARNOY, 1977:19).

En segundo lugar, esa última cifra misma no es suficiente para representar plenamente el problema del “desempleo visible y oculto”. No solamente una gran parte de la población activa no trabaja tantas semanas por año como quisiera, además es muy probable que muchas personas no cumplan una semana completa de trabajo. Cuando una encuesta sobre el empleo declara que alguien tiene trabajo durante la semana de referencia, no está generalmente especificado cuantas horas de trabajo ha hecho durante esa semana. Un individuo puede haber trabajado diez horas por semana y no ser considerado como menos activo. Incidentalmente, ese problema no es propio de los países pobres:

en los Estados Unidos, más o menos el 45% de la población activa tiene trabajo a tiempo parcial (menos de cuarenta

horas por semana) en 1974, o solamente durante una parte del año (menos de cincuenta semanas por año). (CARNOY, 1977:20).

En un país rico, puede haber una gran proporción de estos trabajadores a tiempo parcial que deciden no trabajar a tiempo completo. Es difícil afirmar, si no se dispone de un esquema experimental, cuales son las proporciones voluntaria e involuntaria de ese subempleo. En efecto, si se admite la existencia de una curva de oferta descendente (una curva representativa de aquellos con un cierto nivel salarial, el aumento de renta se traduce en una disminución de la oferta de la mano de obra), es probable que los hombres y las mujeres prefieren hacer más horas de trabajo cuando son pobres que si han alcanzado ya un nivel de consumo elevado.

En tercer lugar, la definición del subempleo puede comprender no solamente a aquellos que hacen menos horas y/o semanas de trabajo, sino también a aquellos que no querrían y que no lo harían si pudieran cambiar por empleos a tiempo completo, pero todavía más, aquellos que ocupan empleos en los que no utilizan plenamente sus competencias, o aquellos que podrían ascender si la organización de su trabajo fuera diferente. Como lo muestra esta definición de subempleo en términos de productividad:

en cierto sentido, la productividad del trabajador es inferior a la que sería si fuera más racionalmente utilizado. (CARNOY, 1977:20).

El aspecto interesante de esta teoría es la forma con que afluye el potencial humano al trabajo. En efecto, hay estudios que muestran por medio de los datos que la calidad de los trabajadores se eleva cuando trabajan en el interior de una organización determinada (una fábrica por ejemplo), dicho de otro modo, cuando forman parte de esa organización; pero no ocurre lo mismo si lo hacen cuando ocupan empleos en el exterior

de la organización (en el exterior de la fábrica), o sea cuando no forman parte de la organización, cuando aun trabajando para la organización no forman parte de ella, ya sea en la agricultura o en las zonas urbanas. Si estos resultados son exactos, significa que importantes fracciones de la población no están solamente subempleados porque trabajen en los sectores tradicionales (podrían ascender si la organización del trabajo fuera más moderna), pero no logran alcanzar su nivel virtual de expansión personal porque su trabajo exige aparentemente una gestión intelectual relativamente simple para rendir en aquello de lo que son capaces.

En cuarto lugar, puede que la naturaleza del desempleo no sea la misma para la mano de obra instruida que para la que no lo está. Parece que los desempleados instruidos son, por término medio, más jóvenes que los otros: en efecto su desempleo puede producirse principalmente en el periodo que sigue a su salida de la enseñanza y puede corresponder a un periodo de “búsqueda” de un empleo correspondiente a lo que espera el diplomado. Puede tratarse para el “buscador” de empleo de una decisión perfectamente racional y de una buena inversión, particularmente cuando la naturaleza del primer empleo ejerce una influencia determinante sobre los empleos posteriores.

Es manifiesto que hace falta entonces diferenciar el desempleo que consiste en buscar un “buen” empleo y el desempleo que golpea al trabajador licenciado cuando desearía conservar su empleo. (CARNOY, 1977:21).

### **III.2.3. El Reparto del Desempleo**

Ciertamente aunque las tasas de desempleo sean elevadas y que comprendan individuos con un nivel de instrucción elevado, el desempleo visible parece menos repartido entre los más instruidos. Es esto lo que probablemente resaltarán de manera más clara si analizamos las tasas de

desempleo en el interior de los grupos de edad. Algunos estudios aportan que:

La demanda de mano de obra más instruida aumenta más rápidamente que aquella que se dirige a la mano de obra menos instruida; los empleadores remplazan a los trabajadores menos instruidos por otros más instruidos mientras que la relación trabajo/capital disminuye. (CARNOY, 1977:21).

Es curioso comprobar la coincidencia que en este sentido mantienen CARNOY (1977) y FLECHA (1990) a pesar del largo tiempo transcurrido entre una afirmación y otra:

(...) los títulos en general, y muy especialmente los universitarios, continúan siendo un requisito esencial para acceder al mercado de trabajo y para colocarse en mejor situación dentro del mismo. Además cabe extender este supuesto a todas las titulaciones del SEF<sup>16</sup>. Los grupos de población activa de cada nivel académico tendrán mayores ventajas ocupacionales que los de niveles inferiores. (...) El paro inducido por la actual revolución tecnológica está barriendo del empleo a las personas con bajos niveles académicos, mientras que quienes poseemos título universitario tenemos semejantes niveles de ocupación que antes de la llamada crisis.

(...) las diferencias de capital cultural inciden en una también creciente desigualdad en cuanto a las ventajas ocupacionales. Quienes poseen los saberes actualmente priorizados dentro del mercado de trabajo podrán disfrutar cada vez de más y mejores empleos que el resto. Si antes la diferencia estaba en trabajar con las manos o con la cabeza, ahora está en trabajar o no trabajar. (FLECHA, 1990:22-28).

---

<sup>16</sup> SEF (Sistema educativo formal).



En esas condiciones, se puede avanzar que ciertos grupos son bastante más susceptibles que otros de ser golpeados por el desempleo visible, y que la eliminación del desempleo comporta ciertas consecuencias sobre el plano de la repartición.

Se acepta ya como un hecho evidente que el empleo se produce en un mercado de trabajo segmentado, en el que se muestra, en España, una poderosa representación de los segmentos marginal y secundario; compuestos por personas con visibles dificultades para encontrar empleo y, si lo encuentran, se incluyen en las situaciones y los puestos más característicos de la precariedad laboral. (LOZARES, 2000:33).

Es preciso remarcar que las interrelaciones, que fija el modelo de la segmentación, entre la oferta y la demanda de trabajo presentan aspectos muy interesantes para el análisis de la relación entre empleo y educación; tanto si se refiere al acceso al empleo para distintos grupos sociales, como en lo referente al análisis de las probabilidades de promoción o movilidad, si se prefiere, de los trabajadores que ya poseen un empleo. Todo lo anterior, nos conduce a una concepción del funcionamiento del mercado de trabajo que pasa por resaltar que, las oportunidades que el mercado ofrece se reparten de manera desigual entre los diversos grupos sociales. (Ibid.:34). El QUIT en esta misma línea señala:

Las oportunidades y posibilidades ante el mercado de trabajo guardan relación con la formación adquirida -entendida en términos educativos que podríamos denominar tradicionales, pero también con factores que remiten a la pertenencia a grupos sociales y a los procesos de socialización que tienen lugar en su seno. Así, son diversos los autores que han profundizado las líneas desarrolladas inicialmente por el enfoque de la segmentación, que apuntaban la existencia de cadenas de movilidad y exigencias y posibilidades de acceso al empleo para explicar el papel de la formación, el acceso a los diversos segmentos y la movilidad entre

ellos. En este orden, Villa (1990: 305), por ejemplo, subraya que como consecuencia de las diferencias existentes en el sistema de reproducción social y del reforzamiento institucional de las mismas, determinados grupos sociales se convierten en segmentos permanentemente débiles frente al mercado de trabajo. Y muestra, asimismo, como la ubicación y las formas de trabajo de los diferentes grupos sociales reflejan su «poder social de negociación» que, en términos de empleo, se traduce en su disposición y en su capacidad para aceptar y acceder a empleos con salarios y condiciones específicos. (LOZARES, 2000:34).

Así pues y en primer lugar, el origen social, afirma CARNOY (1977:22), es un factor determinante que influye sobre el número de años de estudio seguidos. Si son generalmente los pobres los que tienen una escolaridad más corta que los ricos, el desempleo visible los golpea también más duramente. La tasa de desempleo es generalmente más baja en el colectivo de los más instruidos.

En segundo lugar, en aquellos colectivos que tienen una escolarización con una misma duración, el efecto del desempleo abierto no es lo mismo de una clase social a la otra.

Aquellos que son descendientes de las categorías sociales inferiores están más frecuentemente en desempleo que los otros, lo mismo si sus años de estudios son los mismos. (CARNOY, 1977:22).

Este efecto se debe en parte a las diferencias entre los establecimientos escolares frecuentados por las diversas clases sociales:

Los niños de los más ricos frecuentan las escuelas privadas o las mejores escuelas públicas y universidades (establecimientos caros situados en las ciudades y en sus alrededores), mientras que

los niños más pobres frecuentan los establecimientos rurales o provinciales. (CARNOY, 1977:22).

Si los empleadores tienen que elegir, prefieren probablemente a los primeros que a los últimos. Falta también tener en cuenta la carencia de una buena red de “relaciones” de las familias más pobres o con menos recursos. No es un hecho menor este de las relaciones sociales, parece ser que a la hora de encontrar empleo juega un papel muy importante estar bien relacionados como muy bien ponen de manifiesto REQUENA (1994) y el QUIT (2000):

(...) los amigos pueden ser, al mismo tiempo, un elemento rentable para el desempleado, pues pueden ser una fuente de localización de empleo. Como han demostrado numerosos trabajos empíricos (Granovetter, 1974; Grieco, 1987; Requena, 1991a, 1991b y 1991c), los mecanismos informales (es decir, las relaciones personales) son muy operativos a la hora de conectar a empleadores y personas que buscan un empleo. Estos canales ahorran muchos costes a ambas partes: desde el punto de vista de los empleadores, se logra una cierta selección por medio y gracias a los empleados que dan las referencias; éstos últimos seguramente no recomendarían a personas capaces de perjudicar su propia posición en la empresa; finalmente, desde el punto de vista del que busca un empleo, se obtiene así mucha información sobre la empresa, el puesto y las condiciones de trabajo; información que sería muy difícil conseguir por métodos formales. Por eso, los jóvenes que acceden por primera vez al mercado de trabajo, lo hacen en una gran proporción (65%) a través de los canales informales que les proporcionan las redes a las que pertenecen ellos y sus padres (Requena, 1991b:101), sobre todo teniendo en cuenta las características peculiares del mercado de trabajo español, donde, como ha señalado Sáez Fernández (1981), más del 90% de las empresas españolas tienen plantillas inferiores a cincuenta trabajadores, abarcando la mitad del volumen total de ocupados.

Se comprueba así que las relaciones personales (familiares y amigos, principalmente) son una opción muy rentable para conseguir un primer empleo o para moverse a través del mercado de trabajo. Sin embargo, no hay que olvidar que las posiciones que se ocupan en las diversas redes sociales a las que pertenecemos pueden llegar a ser determinantes a la hora de operativizar de forma laboral las relaciones que poseemos. (REQUENA, 1994:120).

Y el QUIT por su parte dice:

Una primera vía de intermediación y acceso al empleo la constituyen las redes sociales de parentesco, amistad y vecindad. En esta vía es más importante la densidad y la calidad de las relaciones -el «capital relacional» (Bourdieu; Passeron, 1981)- que la propia formación reglada como tal.

Esta vía de acceso al empleo es importante para el acceso al segmento del mercado de trabajo secundario. En particular para las pequeñas y medianas empresas dado que reduce los costes de movilidad y rotación (búsqueda, selección, reclutamiento, contratación y despido) y acorta los tiempos de intermediación entre oferta y demanda. Asimismo, las redes sociales proporcionan información y ciertos elementos de reciprocidad basados en el conocimiento más o menos mutuo y la confianza. Además, hay que tener en cuenta que estas redes son también reproductoras de relaciones de paternalismo, lo que constituye un procedimiento conservador y tradicional de regulación en las relaciones laborales en las pequeñas empresas (Blanco; Otaegui; 1990). Por consiguiente, las pequeñas y medianas empresas utilizan la vía de las redes sociales y priorizan estos criterios de reclutamiento y selección puesto que son funcionales a su propio orden. Mientras que la formación reglada aparece en un segundo plano, ya que, además, el aprendizaje de las tareas y, a la postre, la cualificación real útil se adquiere en el mismo puesto de trabajo, sin necesidad de formación reglada. (LOZARES, 2000:18 y 19).

Hemos señalado que el mercado de trabajo español, e igualmente pensamos que el mundo entero fruto de la globalización, mantiene ya casi estructuralmente una abundante proporción de empleo precario (formado como ya hemos dicho por los segmentos secundario y marginal). Mantiene, también por otro lado, unas tasas de paro muy elevadas y una relación significativa entre empleo precario y desempleo. De tal manera que la *rotación* entre la situación de empleo precario y la de paro son habituales para un gran número de trabajadores. (LOZARES, 2000:34).

Además del reparto del desempleo visible, ciertos índices llevan a pensar que los menos instruidos – aquellos que descienden de las clases sociales más pobres – hacen menos horas de trabajo por semana y menos semanas por año que los más instruidos. Lo mismo en el nivel universitario, los miembros de las profesiones generalmente escogidas por los estudiantes de origen modesto, las letras y la enseñanza, por ejemplo, hacen menos horas de trabajo por año que aquellos que abrazan profesiones frecuentemente escogidas por los estudiantes del nivel social más elevado, telecomunicaciones, ingenierías por ejemplo. Dicho de otro modo, los profesionales de origen más modesto son los que tienen más trabajos a tiempo parcial mientras que los trabajos a tiempo completo suelen tenerlos los profesionales de origen social elevado.

Aquellos que hacen más estudios, y los estudios más prestigiosos no tienen solamente acceso a los empleos que pagan más a la hora, también a los empleos que les obligan (o les permiten) trabajar durante más horas. Las personas más instruidas no tienen, pues, solamente más posibilidad de cambiar de trabajo, tienen también acceso a los empleos que les permiten ganar más porque trabajan más tiempo. (CARNOY, 1977:22).

En fin, falta reconocer que un porcentaje importante del desempleo se encuentra en el colectivo juvenil (de quince a veinticuatro años):

Es lo que aumenta fuertemente sobre nuestra estimación de la relación entre los estudios y el desempleo ya que los jóvenes están más instruidos que los miembros de más edad de la población activa. (CARNOY, 1977:22).

También es cierto que los jóvenes tienen menos cargas familiares y deberán, entonces, sentirse menos angustiados con la idea de estar sin trabajo.

Si esto es así, los planificadores podrían decir que el coste social (tal como el que hemos presentado aquí) del desempleo es particularmente menos elevado que si el desempleo estuviera igualmente repartido sobre todas las categorías de edad. En ese sentido, el sistema económico parece racional en la medida en que hace llevar el riesgo de desempleo más elevado a aquellos que padecieron menos. Pero ese perfil del desempleo comporta, tal y como muestra CARNOY (1977:23), importantes incidencias en el nivel de planificación de la educación: la tasa elevada de desempleo total y parcial entre los jóvenes significa que el coste de los estudios suplementarios baja también y que las presiones más fuertes se ejercen en el sentido de una expansión escolar; de hecho, la instrucción media de los desempleados aumenta y el efectivo de la población activa cualificada (y subempleada) crece.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte se ha descubierto una nueva perspectiva bastante preocupante, que en cierto modo desmiente la última consideración o afirmación que hemos recogido de CARNOY. Tiene que ver con la población adulta y menos preparada, éste y no otro parece ser el colectivo más castigado por el desempleo:

(...) aunque la tasa de actividad ocupacional de los jóvenes de 16 a 19 años (19,9%) es inferior a la media (39,8%), es superior a la de los analfabetos (11,5%). (...).

Paralelamente a la actual revolución tecnológica, se plantea una profunda reconversión laboral. Una de las consecuencias de ese proceso es una línea de rejuvenecimiento de la mano de obra. Se pretende que la mayoría de la población ocupada madura abandone el mercado de trabajo y sea sustituida por los jóvenes de mayor cualificación. A esa perspectiva obedece la abundante y errónea literatura sobre que los jóvenes son los más marginados en el empleo; se insiste en que sólo dos de cada diez trabajan. Al mismo tiempo se encubre que los analfabetos son aún más marginados: sólo uno de cada diez trabaja. (FLECHA, 1990:41/2 y 55/6).

A la vista de este análisis tratado para el espectro del desempleo, del subempleo y de su reparto, el responsable de la elaboración de las políticas puede preguntarse como abordar el problema del empleo. Nosotros sugerimos con CARNOY (1977:23) que tenga siempre presente el espíritu de los costes sociales del desempleo desde el punto de vista humano. Por tanto la pregunta sería esta: ¿Cuáles son las políticas económicas que permiten a todos los individuos obtener rentas seguras gracias a su trabajo, y trabajar a tiempo completo si lo desean? Es esto lo que pensamos que se debe solucionar prioritariamente y en primer lugar. Si así se hiciese, es manifiesto que de esa manera no se resuelve el problema de las rentas bajas y de la satisfacción de los trabajadores, puesto que los salarios que remuneran ese trabajo a tiempo completo pueden ser muy bajos y del mismo modo el trabajo difícil y penoso. Pero, evidentemente creemos que aquella debe ser la prioridad, lo que no quiere decir que pensemos que no haya que solucionar los otros problemas graves relacionados con el empleo. Pero insistimos en que lo más grave, y por eso debe ser prioritario, son los problemas del desempleo y el subempleo o empleo precario.

De todas maneras, en nuestro dictamen, el pleno empleo disminuye el elemento de miedo y angustia en el colectivo de

trabajadores (puede también disminuir la productividad) que acompaña un mercado, donde el desempleo es elevado (partimos del principio que el pleno empleo podrá disminuir la renovación de la mano de obra pero, también al menos, la angustia inherente a esa renovación cuando la búsqueda de un empleo tenga la perspectiva de durar mucho tiempo). Si una política de pleno empleo tiene el riesgo de hacer bajar la productividad media, existen sin duda los medios más humanos de acrecentar la producción que amenazar a los trabajadores con la pérdida de su empleo. Del mismo modo, los problemas de las condiciones de trabajo y de la satisfacción de los trabajadores pueden ser resueltas independientemente de la cuestión del desempleo. (CARNOY, 1977:23 y 24).

#### **III.2.4. ¿Cómo puede Contribuir a Resolver el Problema del Desempleo y del Subempleo la Planificación de la Educación?**

Teniendo en cuenta estos objetivos, ¿qué puede hacer el planificador de la educación para mejorar la situación del empleo? Pensamos que la respuesta a esta cuestión depende en gran medida de la actitud del planificador por lo que atañe al funcionamiento de la economía y a la naturaleza de los mercados de trabajo resultantes.

De una parte, se puede partir del principio de que el desarrollo capitalista está, por su naturaleza, aventajado en virtud de un determinismo de principio, para todos los que viven y trabajan en su economía. A partir de este postulado, se puede admitir que las distorsiones de la economía y del mercado del empleo son las causas principales del desempleo, y que la ineficacia de las inversiones públicas es un elemento determinante del desempleo y del subempleo de la mano de obra instruida. En función de estos postulados, la planificación de la educación pudo haberse vuelto responsable del desempleo por las razones siguientes:



a) acelera el éxodo rural dando a los niños de ese medio una enseñanza general que no puede servir para acrecentar la producción agrícola; además crean expectativas en materia de trabajo y de rentas que no pueden ser satisfechas en el medio rural; b) proporciona demasiada instrucción a las personas en relación a los empleos que pueden obtener, de forma que antes de aceptar los empleos que no responden a sus expectativas permanecen mucho tiempo en el exterior de la población activa y c) suministra una enseñanza mal adaptada de suerte que la gente no puede cambiar a los empleos que corresponden a sus conocimientos aprendidos en la escuela. En cambio, el planificador de la educación puede contribuir para hacer bajar el desempleo de la mano de obra instruida: a) creando una escolaridad poco costosa correspondiente al gran número de empleos de bajo nivel que soporta la economía (particularmente los empleos rurales), eso tendría el efecto de reducir (o de modificar) las expectativas de los jóvenes que salen de la escuela; b) disminuyendo el número de diplomados que salen de los establecimientos escolares y c) adaptando mejor (gracias a la planificación) las competencias que se enseñan en la escuela a las competencias de alto nivel exigidas por la economía. (CARNOY, 1977:24 y 25).

Sin embargo, asimismo admitiendo la hipótesis de la “racionalidad” del sistema capitalista, hay que preguntarse seriamente si la planificación de la educación puede ser la responsable del desempleo de la mano de obra instruida; de hecho, el desempleo de la mano de obra instruida quizá está más en función del desempleo de los jóvenes que de una “sobreescolarización” o de una “mala escolarización” de los trabajadores. El papel del planificador consistiría, entonces, en resolver el problema del desempleo de los jóvenes.

Si se adopta un conjunto diferente de postulados concernientes al desarrollo capitalista y a la estructura de los mercados de trabajo que resultan del mismo, se puede decir que el proceso de producción está

organizado en provecho de los detentadores del capital y de sus aliados en la administración. La gran mayoría de los trabajadores-participantes están manipulados por esas elites poderosas para lograr sus fines. Desde esta teoría, el desempleo no es el resultado de las distorsiones de un sistema de producción que es por otra parte sano y racional, es simplemente el efecto obtenido por las elites capitalistas/burocráticas que buscan maximizar sus propias ganancias. Los programas de investigación pública en la educación que parecen insuficientes desde el punto de vista de los pobres y de las masas rurales son generalmente racionales si se los acerca a los objetivos capitalistas/burocráticos. Desde esta óptica, los reproches dirigidos a la expansión de la enseñanza a la que se acusa de ser responsable del desempleo de los instruidos están mal fundados e impiden buscar la verdadera causa del desempleo que es de hecho la naturaleza de la producción capitalista, y particularmente el antagonismo que opone a los capitalistas y a la dirección de una parte, y a los trabajadores de otra, y las presiones ejercidas por el capital para obtener un excedente de mano de obra y particularmente de mano de obra instruida. **Desde este análisis, el exceso de educación dispensado a la población activa no tiene apenas efecto**, en un sentido o en el otro, **sobre el desempleo; no hace más que elevar el nivel medio de instrucción de los trabajadores**, estén en activo o en desempleo. Puede también modificar la naturaleza del subempleo: el subempleo de las zonas rurales (en términos de horas de trabajo por año) se transforma en desempleo visible en las zonas urbanas, y **los trabajadores llegan a estar cada vez más sobreescolarizados** (en términos de sus expectativas) **en relación a los empleos que ejercen**, eso se traduce en un “subempleo oculto” creciente en las ciudades. (CARNOY, 1977:25 y 26).

Nosotros pensamos, en fin, como CARNOY (1977:27) que el rol de la educación en materia de desempleo depende de la óptica adoptada en consideración del funcionamiento de la economía y de sus mercados de trabajo. Ciertamente para comprender mejor esta cuestión y las

explicaciones que sobre el desempleo dan los economistas y las soluciones que preconizan, deberíamos examinar los modelos sobre los que se sustentan. Sin embargo no lo haremos por dos razones: La primera, porque aunque pudiera servirnos para clarificarnos y pueda resultar muy interesante, pensamos que no es objeto de esta tesis. La segunda, es que como venimos diciendo, consideramos que las cuestiones y los fenómenos son complejos por lo que no consideramos necesario esquematizar los distintos modelos con los que se explica el desempleo. Entendemos, por ello, que lo más probable es que cada modelo aporte una explicación relevante o al menos una parte de la misma. Pero lo que sí hemos tenido en cuenta son las afirmaciones y conclusiones que hemos recogido aquí de CARNOY (1977) pues, como también hemos dicho ya, consideramos que las explicaciones no están exentas de ciertos sesgos ideológicos que sin duda este autor muestra después de haber hecho un importante estudio y de haber abordado, él sí, las variadas interpretaciones que hacen los distintos modelos sobre el fenómeno del desempleo.

### **III.2.5. La Expansión de la Educación en una Economía Dominada por el Desempleo**

En la economía de mercado, el Estado desarrolla la educación principalmente en respuesta a las necesidades del capital, aún así el Estado moderno responde probablemente también a las presiones ejercidas por las clases medias a favor de un aumento de los créditos que afectan a la educación si estas inversiones no son incompatibles con las necesidades del capital. La existencia del desempleo tiene tendencia a aumentar la demanda de educación de la población escolarizable, esto puede ser una causa de contradicciones en el desarrollo del modelo capitalista.

¿Cómo contribuye el desempleo a la expansión de la enseñanza? Hubo un momento en que parecía que los jóvenes estaban más golpeados por el desempleo o por el empleo precario que los trabajadores de más edad, hoy hemos visto que parece lo contrario. Al principio la expansión escolar en una economía dada permitía, a todos aquellos que tenían, por ejemplo, terminados sus estudios primarios, encontrar un trabajo a tiempo completo en los sectores con salarios algo más elevados. comprobamos sin embargo que el sector moderno no absorbía toda la mano de obra escolarizada (en este caso, aquellos que tenían terminado sus estudios primarios) también que se desarrollaba rápidamente el sistema educativo. De hecho, esto era porque faltaba, otras veces, tener terminado los estudios primarios para obtener los mejores empleos, y se producían fuertes presiones que se ejercían sobre los gobernantes para desarrollar la enseñanza primaria. Eso corresponde también al hecho de que el capital tiene necesidad de una mano de obra socializada. Pero a medida que los diplomados de la enseñanza primaria encontraban cada vez más difícilmente los buenos empleos, esta presión a favor de la expansión se dirigía a la enseñanza secundaria, al momento donde los empleadores encuentran oportuno exigir un diploma de la enseñanza secundaria para los empleados que no necesitaban antes más que los estudios primarios. El coste de oportunidades de los estudios secundarios disminuye bruscamente mientras que las personas con estudios primarios sufren crecientes dificultades para encontrar trabajo. En otros términos, el desempleo creciente de las personas y jóvenes provenientes de la escuela primaria disminuyó el número de los que titubeaban para emprender los estudios secundarios. Es sabido que los gastos institucionales de la escuela secundaria - tales como los salarios de los docentes y los costes de equipamiento - están financiados con fondos públicos, esta disminución de los que titubeaban para adquirir el título de secundaria aumentó considerablemente la rentabilidad de los estudios secundarios en relación a su coste económico privado. Por consiguiente, se está dando la expansión rápida de la enseñanza secundaria, igualmente el efecto que se

termina por producir a este nivel es que los diplomados de secundaria terminan cada vez más en el desempleo y el coste privado de los estudios universitarios disminuye en relación a las ventajas. Una vez más, son las personas y los jóvenes con menor nivel de estudios los que sufren más groseramente los efectos del desempleo y, por lo visto la consecuencia, es que el rendimiento de los diplomados de la escuela secundaria disminuye más a menudo por el efecto del desempleo durante los primeros años que en los siguientes a su salida de la escuela (los años durante los cuales habrían podido frecuentar la universidad) que el de los diplomados más mayores de la secundaria y de los diplomados de la universidad. Los costes privados disminuyen así en relación a las ventajas futuras que por descontado tienen los estudios universitarios y los diplomados de la secundaria que se presentan a las puertas de la universidad son más numerosos.

En este modelo de expansión de la enseñanza, CARNOY (1977) se sirvió del instrumento neo-clásico de las tasas de renta para describir el comportamiento de los individuos y de los grupos. Muestra que no es necesario tener recursos en ese medio para llegar a el mismo análisis de este fenómeno: **a medida que el Estado desarrolla la enseñanza para satisfacer la necesidad de la mano de obra socializada y poco remunerada del sector moderno, el nivel medio de instrucción de los desempleados se eleva.** Ciertas categorías de trabajadores que ocupan las situaciones relativamente privilegiadas constatan que sus niños – si su escolaridad es la misma que la de sus padres – tendrán mucha más posibilidad de estar en desempleo o de ocupar empleos cuyo grado de seguridad es inferior. A la insistencia moderna de los padres que desean que sus niños alcancen un nivel de instrucción superior a los suyos se añaden las presiones ejercidas por los padres y los niños que demandan siempre más estudio, simplemente para permanecer en el nivel. Las presiones ejercidas por el sector mercantil para acrecentar los efectivos de mano de obra cualificada, provoca la elevación constante del nivel de las

cualificaciones (para hacer bajar los costes correspondientes a esta mano de obra), creando un excedente de competencias a los niveles inferiores e incitando a los estudiantes mismos a demandar que se desarrolle todavía más la enseñanza.

Entonces, como el capital no se ha opuesto nunca hasta ahora a la explosión de la educación, la elevación rápida del nivel de instrucción de los trabajadores y el desempleo de la población escolarizada han arrastrado el riesgo de hacer visibles las propias contradicciones del proceso de desarrollo capitalista:

1. Los medios internacionales más valorados parecen dudar de que los desempleados más instruidos no representen una amenaza política más precisa que los menos instruidos para la estabilidad de los gobernantes que favorecen el sector privado. Así, la expansión de la escolarización de la que el capital tiene necesidad para aumentar sus beneficios podría poner en peligro la tenacidad de la expansión capitalista, toda vez que esta interpretación política del desempleo de la mano de obra escolarizada sea correcta. Seguramente la primera contradicción tiende a la incapacidad, o a la refutación, del aparato de producción capitalista de absorber la población activa disponible y de suministrarle trabajo a tiempo completo. Es de esta primera contradicción de la que se deriva la eventual contradicción secundaria de una clase de desempleados instruidos más fuertemente politizados.
2. La elevación rápida del nivel de instrucción medio de la población activa, y particularmente la multiplicación de diplomados de los niveles superiores de la enseñanza que no pueden obtener todos los tipos de empleos que esperan, crean un desfase entre las expectativas de los diplomados de todos los niveles de la enseñanza y el trabajo que

cumplen a fin de cuentas. El número de empleos en el sector moderno aumenta menos rápido que el número de diplomados. Los empleos son constantemente valorizados, en lo que concierne al nivel de instrucción de los trabajadores que los ocupan, pero la naturaleza de los empleos no cambia apenas. Se puede esperar para ver la alineación psicológica intensificarse a menos que se llegue a disminuir el nivel de las esperanzas de jóvenes que salen de la escuela antes de que comiencen a trabajar. En consecuencia, el descontento en el trabajo está llamado a su crecimiento, igualmente si la presencia de numerosos desempleados dispuestos a tomar la plaza de los que se despiden o son despedidos del trabajo impide toda disminución de la productividad a pesar del descontento. Pero eso significa que cada vez más, los trabajadores “permanecen en su plaza” por temor a perder su empleo y no porque tengan satisfacción de su trabajo.

3. La utilización de los recursos en las economías pobres presenta igualmente una contradicción. Si la economía es generalmente “pobre en recursos físicos y humanos”, se invierte mucho en capital humano para poder utilizarlos plenamente. En otros términos, ciertos recursos de capital humano quedan inempleados puesto que a la economía le falta capital en general. En nuestro modelo, este es el resultado de la acumulación de un máximo de beneficios para los capitalistas y los empresarios: las políticas gubernamentales están más orientadas al crecimiento de los beneficios que hacia el crecimiento del empleo. Tanto es así que se llegan a “desperdiciar” (desde el punto de vista social) los recursos humanos “escasos”. La contradicción interviene cuando ese desperdicio es bastante importante para tener un efecto significativo sobre la tasa de crecimiento económico. Tanto cuando las tasas de beneficio puedan quedar elevadas como cuando la tasa de

crecimiento es pequeña, un estancamiento de la economía puede ser causa de un ruedo de depósitos de dinero y de inestabilidad política. En su reverso, la expansión capitalista y la reproducción del sistema capitalista de producción corren el riesgo de padecer. CARNOY (1977:61-63).

Así la expansión de la educación, si bien representa un aspecto de la expansión del capital y de la reproducción de su sistema jerárquico lleva consigo sin embargo dos contradicciones que se oponen a la expansión ulterior, y eso principalmente porque estas sociedades continúan sufriendo el desempleo, aunque sea en el periodo de expansión económica rápida. Pero falta también comprender que la existencia de un gran número de desempleados sirve para obligar a los trabajadores – hayan sido escolarizados o no – a respetar las normas de producción y a tener el comportamiento que se espera de ellos. Igualmente, la expansión de la educación se traduce también por una mejor socialización del trabajador sobre el lugar de trabajo. Si el desempleo y la educación crean contradicciones a la expansión del capital, no constituyen dos elementos esenciales menores.

Las soluciones propuestas por los economistas ortodoxos al desempleo de la mano de obra escolarizada pasan por la resolución de las contradicciones que la expansión de la educación posee. Por ello no es de extrañar, que ahora se produzca, por ejemplo, en nuestro país una reforma que nos retrotrae a otras épocas en las que la educación lejos de expandirse seleccionaba y segregaba al alumnado. Nosotros entendemos al igual que CARNOY(1977:64) que las soluciones que se propugnan dependen directamente de la disminución del número relativo de los individuos muy instruidos. Para ello, necesitan reducir el nivel de las aspiraciones profesionales de los diplomados. Ojalá que no fuese esa la intención de las soluciones propuestas, pero su adopción significa que el desempleo persiste y continua siendo un medio de dominar a los trabajadores, contribuyen igualmente a disminuir el coste de la mano de



obra para los empleadores. Al contrario, las soluciones que nosotros proponemos se enlazan con una mejor utilización de esa mano de obra instruida y con promover, por parte de las Administraciones Públicas, una política de pleno empleo agravando las contradicciones que contiene el desempleo de dicha mano de obra de forma que disminuya las prerrogativas y la exclusividad de los empresarios en materia de decisiones. Es decir, apostamos por la promoción de las Cooperativas, las Sociedades Anónimas Laborales, las Empresas de Inserción etc.

### **III.2.6. La Relación entre Educación y Empleo desde los Distintos Ámbitos Implicados: Administración, Empresas y Sindicatos**

Como consecuencia de todo lo expuesto anteriormente, parece acertado partir de la idea de que un gran número de puestos de trabajo casi no necesitan realmente formación o si la necesitan es limitada y desvinculada de los conocimientos adquiridos en el ámbito de la educación formal. Los puestos de trabajo a los que nos referimos son los que se caracterizan porque quien los ocupa lo hace con un contrato temporal, aunque la actividad propia del puesto de trabajo no lo sea. Obtener estos puestos de trabajo en muchos momentos puede lograrse mediante dispositivos alejados de la inversión en educación que uno mismo haya podido hacer. Dispositivos que están estructurados en relación a las aptitudes y actitudes frente al mercado laboral y que, se han adquirido por otros carriles distintos a los de la enseñanza formal en el sentido más instrumental de la misma: actitudes conductuales, redes sociales, etc. Dispositivos que aportan, también, indicios para poder explicar las importantes disfunciones entre la educación propedéutica con dirección al empleo, pensada por las personas o las instituciones, y el real y eficaz ingreso en un puesto de trabajo.

Dado que los puestos que antes mencionábamos suelen ser de baja remuneración debido a la intrínseca tendencia empresarial de reducir costes salariales, sobre todo para puestos no estratégicos de la empresa, parece lógico afirmar que la preparación exigida a las personas que aspiran a ingresar en ellos sea más bien poca. Pero, sin embargo parece que no es del todo así:

(...) En una situación de escasez estructural de empleo y, por tanto, de exceso de «oferentes» de trabajo, aquella formación adquiere unas connotaciones específicas: deja de ser una condición suficiente para el acceso a determinados empleos acordes con la formación y pasa a ser condición necesaria, pero como mecanismo de selección previa de personal ante los numerosos candidatos a cualquier puesto de trabajo. Pero, finalmente, lo que puede primar en la obtención del puesto, son capacidades y habilidades ante el mercado de trabajo y ante el trabajo mismo de orden distinto al que usualmente se asigna a la formación «para el empleo». (LOZARES, 2000:35).

De esta forma, los fenómenos de precariedad laboral y subempleo, o sea el cometido de un trabajo muy por debajo de las expectativas que se tienen en función de la educación alcanzada, encuentran así explicación. La educación, de tal suerte, se conforma en **sobreeducación** ante las reales demandas que requieren esos puestos de trabajo. Ese “exceso” de preparación, por si sola, no sirve en la mayoría de las ocasiones ni siquiera para encontrar un empleo.

La contradicción entre la concepción de **que a más educación mejor empleo** y más fácil acceso al mismo, queda en duda de este modo; al menos en lo que se refiere a su versión más tradicional. Si esto es cierto para el subempleo o empleo precario, lo es también probablemente, aunque con distintas connotaciones, para el resto puesto que parece claro que:

(...) las capacidades adquiridas fuera del estricto marco de la formación educativa o de la formación reglada para el empleo, juegan un papel diferencial para los distintos grupos sociales y los puestos de trabajo que esperan ocupar, pero juegan sin duda un papel relevante en cada caso.

De este modo, la segmentación del mercado de trabajo reestructura y condiciona el papel de la formación como elemento válido para acceder al empleo. Lo mismo hace respecto a la funcionalidad de la formación como factor de progreso o de movilidad «en» el empleo; en tanto que, como hemos señalado con anterioridad, los cambios en el ámbito empresarial comportan la readecuación de las capacidades de los trabajadores. (LOZARES, 2000:35 y 36).

La formación “en” el empleo es así, en principio, un elemento de primera magnitud para lograr la adaptación a nuevas exigencias técnicas de la producción, a nuevas formas de organizar el trabajo, a nuevos materiales y equipamientos... que dejan obsoletos a los anteriores y a la concreción del trabajo mismo. Es en este sentido en el que se inserta la necesidad de tener una plantilla implicada y formada en su propio trabajo. No obstante, hay una importante cantidad de condicionantes y factores que relativizan el alcance de las políticas efectivas de formación impulsadas desde o en las empresas. El primero según el QUIT (LOZARES, 2000:36) es la existencia de muchas empresas que toman la opción de no formar al personal, de tal forma que por un lado precarizan el trabajo, y por otro su gestión del trabajo resulta propia de criterios **tayloriano-fordistas** que requieren, en todos los casos, determinadas actitudes de los trabajadores para enfrentarse a las demandas específicas de un puesto de trabajo con dichas características.

Otro de los factores, también según el QUIT, es la condición que la educación debe poseer en función de las nuevas demandas que plantea

hoy el trabajo. Lo fundamental de esa condición es la adquisición de conocimientos de carácter generalista destinados a suministrar habilidades y capacidades variadas, que puedan ser el germen de cualificaciones de fácil transferencia entre distintas empresas. Esa posibilidad no parece convencer a muchas empresas:

Esa transferibilidad desincentiva la inversión necesaria en este tema a gran número de empresas, que prefieren dejar a cargo de la formación reglada y del sistema educativo sus necesidades en ese sentido. También la desincentiva el coste que supone la formación, si bien el recurso a mecanismos de aprendizaje «informales» reduce muy sensiblemente esos costes. En éste último caso, los conocimientos y experiencias de trabajo se transmiten de unos trabajadores a otros con la frecuente mediación de los mandos intermedios. Así, la empresa suele evitarse el coste de una formación más estructurada y, habitualmente, evita también reconocer los conocimientos adquiridos por esas vías, y que debieran revertir de modo positivo sobre la clasificación profesional. (LOZARES, 2000:36).

Hay además otro nivel en el que se aprecian otras estrategias que utilizan las empresas conectadas a la segmentación del mercado laboral. Existen empresas, por ejemplo, que tienen planes de formación perfectamente organizados, en conexión a las transformaciones organizativas y tecnológicas y a una gestión de personal participativa, que administran de forma selectiva la formación. Es decir, no todos los grupos de trabajadores asalariados se ven favorecidos de la misma manera de la formación que promueve la empresa. La formación desde esta faceta, por tanto, se diferencia no sólo en cantidad sino también en calidad ya que se dirige prioritariamente al personal estratégico de la empresa mientras que olvida a otros trabajadores que, incluso, aunque estén por encima del segmento secundario del mercado laboral, no dispondrán casi de dispositivos que les faculte para adaptarse a las transformaciones que se

estén produciendo; se sitúan así como un grupo amenazado en cuanto a sus expectativas de conservación, mejora y/o progreso de su empleo.

El QUIT parece haber confirmado suficientemente, de hecho, a través de distintos estudios la subsistencia de prácticas y políticas selectivas de formación en las empresas:

Políticas que priman a colectivos considerados «estratégicos» en cada una de ellas, y que relegan o no toman en consideración a los colectivos considerados «periféricos» en términos de relevancia productiva. Políticas que, por otra parte, (OCDE, 1990:177) pueden potenciar el «dualismo social», al que se refiere un informe de la OCDE (1990), al reforzar la tendencia a proporcionar formación específica en las empresas a los ya formados por otros canales, excluyendo, por el contrario, de los procesos formativos a otros colectivos generalmente menos formados que los anteriores. Atendiendo al papel que puede adquirir la formación «en» el empleo, no cabe duda que procesos de este tipo adquieren importancia en la definición de la posición laboral y social que los distintos grupos de asalariados pueden ocupar. (Ibid.:37).

Los grupos o colectivos de trabajadores asalariados que pueden considerarse propensos a pertenecer a uno u otro, está determinado por sus características: mujeres, inmigrantes, jóvenes, trabajadores menos preparados y de avanzada edad. Están instalados, respecto de la formación en las empresas, normalmente entre los grupos periféricos. Y respecto de su situación en el proceso de trabajo: cuadros y técnicos, suelen ser considerados como el personal estratégico también en relación a la formación. Empero, desde el punto de vista del mercado de trabajo segmentado, las cualidades técnicas y económicas estructurales de los diversos sectores productivos ponen el límite a las demandas laborales que se requieren a los distintos grupos y, por lo tanto, las características y

niveles formativos que las empresas reclaman y puedan estar predispuestas a posibilitar. En cualquier caso:

(...) los diversos segmentos del mercado de trabajo presentan rasgos distintos entre sí. Eso quiere decir que los requerimientos de formación y las exigencias y rasgos de conducta de los trabajadores difieren de un segmento a otro. Y si los niveles de formación y las características de la misma son diferentes para cada segmento, la existencia de procesos de segmentación específicos en los distintos sectores productivos supone un elemento de adicional dificultad para su determinación. Eso es así, tanto en lo que atañe a los requerimientos de formación para acceder al empleo, como en lo que se refiere a las exigencias en el trabajo para quienes ya lo poseen. (Ibid.:38).

Y dicho todo lo anterior, nos detendremos sin exhaustividad, más bien sintéticamente, en trasladar aquí lo fundamental de los discursos de los Agentes Sociales y de la Administración Pública.

En el contexto de innovación tecnológica las políticas de la **Administración Pública** se orientan hacia la consecución de la competitividad; así se refieren a la educación como una de las variables más importantes para estructurar el sistema económico. Por esta razón, parecen condicionar en gran medida cualquiera de las posibles estrategias de crecimiento, además consideran a la educación como un factor clave para reducir el desempleo. Su discurso, pues, en esta situación aparece bajo una concepción de formación profesional en la que se inserta toda la formación encaminada particularmente hacia el mercado laboral. Esto nos lo aclara el QUIT aportando una recopilación de documentos institucionales de los cuales traemos aquí una muestra, que además consideramos de las más positivas comparada con el discurso más actual y cercano, pero precisamente por eso para mitigar los sesgos que se producen en todos los trabajos es la que nos parece más conveniente:

«... los países que han afrontado las anteriores crisis económicas con menores costes en términos de población desempleada, son aquellos que supieron anticiparse a los efectos más negativos de la crisis, mediante planes adecuados de formación profesional (...). Una formación profesional más extensa y de mayor calidad conlleva una profundización en la innovación de los procesos y de los productos y una mayor rentabilidad de la producción. Estos mejores resultados permiten a su vez nuevas inversiones en formación y recursos humanos que, comenzando el ciclo, vuelven de nuevo a generar una mejora de la cuenta de resultados».

«La Formación Profesional, en su conjunto, tanto la continua como la inicial, constituye un valor estratégico prioritario ante los procesos de cambio económico, tecnológico y social en el que estamos inmersos. El futuro de nuestro sistema productivo depende, en gran parte, de las cualificaciones de la población activa, tanto de los trabajadores como de los empresarios (...) y por ello la Formación Profesional de calidad constituye una verdadera inversión» (MTSS, 1993: 1-2,13). (LOZARES, 2000:67 Y 68).

Pues a pesar de todo, creemos que el paso del mundo educativo al mundo laboral, aunque se presenta como muy dinámico y altamente especializado, parece que lo más probable es que no se dé directamente. Así se comprende la necesidad del paso intermedio de los módulos de formación profesional u ocupacional. Desde esta perspectiva, la formación profesional surge como el instrumento de unión y tránsito de la escuela al trabajo. De todas maneras, el objetivo de la formación profesional no es el de insertar concretamente en el mercado laboral, sino dotar al alumnado de la capacidad profesional que les posibilite o facilite su paso al sistema productivo. Es cierto que en los planes de estudio de este tipo de formación se incluyen prácticas en las empresas con el objetivo de vincular más estrechamente la escuela y el empleo, aun así tampoco se concreta como se ha de producir la inserción al empleo.

La concepción con la que nos encontramos al revisar el discurso **empresarial**, es global e identifica la formación con las ideas de la Teoría del Capital Humano. La educación desde este discurso se encuentra directamente en entidades abstractas, sin sujeto explícito, entes que pueden ser las empresas y de “carambola” toda la sociedad. No se dice como debería generarse el conocimiento y su instauración, ni tampoco se dice qué tipo de formación o conocimiento conviene a los asalariados, las empresas o la sociedad:

«El conocimiento es el mejor capital. La formación y la preparación constituyen unos recursos humanos útiles para cualquier empresa, en cualquier país.» (Cámara Oficial de Comercio e Industria de Sabadell, 1994). (LOZARES, 2000:71).

Existe simultáneamente otro concepto más concentrado en las contingencias de las empresas que relaciona, a su vez, con la educación de los trabajadores. Si profundizamos en este discurso notamos que deja de hablarse ya de la sociedad o el país, e incide más en la dinámica empresarial diaria y menos envuelta de abstracción. Este discurso es más explícito, más práctico e incluso instrumental. Los conocimientos de los asalariados deberían estar relacionados con su recualificación y reciclaje.

Hay que matizar, no obstante, que finalmente nos encontramos con una noción que se ubicaría entre medias del nivel más explícito y del nivel más generalista y menos substancial en cuanto a los contenidos que debiera tener una formación de la que las empresas pudieran servirse apropiadamente. Este es el discurso que reclama los valores de, el reciclaje, de la capacidad de aprender y de la educación permanente:

«El interés que por una empresa pueda tener un profesional no se puede medir por la formación que recibió en un momento inicial, sino que se debe medirse por su capacidad de aprender y



por el ejercicio continuado de esta capacidad» (Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona, 1992). (LOZARES, 2000:71 Y 72).

Se trata, en fin, de un discurso que normalmente concatena ideas como la de **competitividad**, **modernidad** y **estrategia empresarial**, pero que en otras ocasiones toma una manera más sencilla y actual. Se persevera en la necesidad que tienen las empresas de asumir los nuevos sistemas tecnológicos y de producción.

Otra cuestión de interés sobre la visión de la formación y la educación que tienen las empresas, es el discurso que mantienen en cuanto a sus necesidades formativas que suelen concretarse en una formación aptitudinal, pero es claro que el hecho de poseer las aptitudes demandadas no supone tener todos los requisitos que requiere una empresa a sus trabajadores. Dicho de otro modo, los empresarios no indican una vinculación directa entre la educación y el empleo. Esa falta de relación se manifiesta de forma transparente en los actos contractuales:

Un ejemplo podría ser el hecho de que los empresarios dicen desconfiar de la vía INEM para la contratación, pues no les da información adicional respecto a la persona que se quiere contratar, información que sí facilitan otras vías como las empresas de selección o los familiares y conocidos. El contenido más actitudinal de la formación sólo sale a la luz al hablar de contratación. *Lo que más dicen valorar los empresarios/as de los trabajadores/as es la «responsabilidad», la «buena formación básica» y el «interés por el trabajo».* Sólo uno de estos aspectos puede identificarse con los contenidos que en el discurso previo se pedía a la formación. En otros términos, las empresas, a pesar de que explícitamente no conceptualicen como formación aquellas cualidades actitudinales o de comportamiento de los individuos, sí que están *considerando un concepto de formación que va más allá*

*de la formación entendida como uno conjunto de conocimientos y aptitudes. (LOZARES, 2000:72 Y 73).*

Por su parte los **sindicatos**<sup>17</sup>, abordan la educación con una conceptualización más genérica por lo que su contenido parece fácilmente deducible.

De todas maneras, sí se puede constatar que aluden muchas veces a distintos tipos de formación como por ejemplo, formación continua u ocupacional etc., que a la vez, diferencian de la educación. Para los sindicatos esta división debe ser superada por lo que suelen reivindicar en sus plataformas de negociación: tratarlas de forma global e integradora:

*Para los sindicatos formación y educación deben conformar una sola realidad, a la que frecuentemente se refieren como Formación Profesional Ocupacional (CONC/UGT; VV.AA., 1991), que incluiría «la formación inicial de los futuros trabajadores, la adaptación formativa de la población activa expulsada del sistema productivo y la actualización permanente de los trabajadores/as en activo» (CONC, 1992: 21). Se trata de una conceptualización restringida y especializada en la que se diferencia entre formación reglada y no reglada pero en cualquier caso, sólo se hace referencia a la formación formal; es decir, se deja de lado la formación informal, de la que tanto se reivindica su reconocimiento cuando se habla de cualificación, categorías o salarios, pero que se obvia en el discurso sobre formación. (LOZARES, 2000:74).*

Los sindicatos también consideran la formación como una forma de promoción profesional y personal de los trabajadores, dicho desarrollo está vinculado al sistema productivo y más en concreto, ligado a la adaptación de los posibles cambios productivos y organizativos así como a la mejora de la competitividad personal. El QUIT recoge un texto que lo demuestra:

---

<sup>17</sup> Sólo nos referiremos a los mayoritarios.

«Es incuestionable el valor de la formación como adquisición cultural de las personas (...) que permitirá más fácilmente nuevos aprendizajes y facilitará los cambios en la vida activa (...) que conjugue la formación integral del individuo, su polivalencia y su formación específica, con el desarrollo tecnológico, con la evolución de las profesiones, del empleo y con los cambios en la organización del trabajo» (CCOO, 1981: 35); «(...) Tenemos que intensificar el trabajo de sensibilización sobre la importancia de la formación profesional como elemento clave (...) incluso, de motivación y satisfacción personal en el desarrollo de nuestro trabajo» (CONC, 1995: 52). (LOZARES, 2000:75).

Desde una perspectiva más instrumental, los sindicatos coinciden con los empresarios y la administración, en considerar a la educación como una herramienta de progreso económico. De ahí, como apunta el QUIT, las distintas expresiones que suelen utilizar: *es una garantía para la competitividad y optimización de los recursos empresariales* (por cierto, que esta dimensión no parece ser apreciada por los empresarios, o al menos parece estar poco enraizada), *tiene que ser un elemento de la política industrial*, *es una vía para poner en mejores condiciones la fuerza de trabajo potencial de una población*, es un instrumento para *combatir el paro*:

«formación continua, de carácter preventivo y formación ocupacional, de carácter curativo»; el lema: «trabajador formado, puesto de trabajo asegurado» (CONC-Federación de Industrias Químicas y Afines, 1991: 96); como condicionante para la creación de empleo, se estima que juntamente con «la mejora de productividad del capital fijo o la política industrial activa (...) hay que garantizar la mejora de cualificación del factor trabajo» (CCOO, 1996: 31). (LOZARES, 2000:76).

Sin embargo, contrariamente a la administración y a las organizaciones empresariales, como es lógico, los sindicatos consideran,

también, a la formación como un instrumento de mejora de las condiciones de trabajo desde las vertientes tanto individual como colectiva. Encontramos por eso este lenguaje: es una vía para la *participación de los sindicatos en los cambios técnicos y organizativos en las empresas y sectores*, es un instrumento para impulsar una mayor *democratización de la producción y de las relaciones laborales*, es un *Derecho*.

Es de esta manera como llegan a concebir que la educación acoge un rasgo multidimensional con dos propiedades compartidas. Su vinculación con el mundo laboral y del empleo con un sentido productivista total es una de esas propiedades, y su consideración como imprescindible para los trabajadores es la otra.

Por último y en resumen, decir que en todas las ocasiones tanto la administración como los denominados agentes sociales señalan a la educación vinculada a ciertos objetivos. Es así como se presenta, entre otras formas, su carácter instrumental. Hemos comprobado como coinciden todos en considerar la formación como un instrumento de mejora económica, mientras que se aprecian diferencias en otras facetas. Los sindicatos por ejemplo también conciben la formación como un instrumento para la mejora de las condiciones de trabajo, a la vez que la entienden como una herramienta para la mejora y realización personal; aunque, como igualmente recoge la LOGSE, ligada al mundo del empleo.

# **CAPÍTULO TERCERO**

**IV. CAPÍTULO TERCERO: DEL ESTADO DE BIENESTAR A LA MERCANTILIZACIÓN DEL ESTADO. SURGIMIENTO Y**

## **CONCEPTUALIZACIÓN DEL TERCER SECTOR. LAS ORGANIZACIONES DE ESTE ÁMBITO.**

La esfera pública, al igual que el mundo en común nos junta y no obstante impide que caigamos uno sobre otro, por decirlo así. Lo que hace tan difícil de soportar a la sociedad de masas no es el número de personas, o al menos de manera fundamental, sino el hecho de que entre ellas el mundo ha perdido su poder para agruparlas, relacionarlas y separarlas. (ARENDRT, H., 1993).

En el capítulo anterior, ya hemos visto el cambio social que se ha ido desarrollando hasta llegar a lo que se ha denominada como **era de la globalización, sociedad de la información y/o del conocimiento...** También hemos descrito su desarrollo y consolidación a lo largo del tiempo así como sus principales características.

Ahora, en este capítulo, lo que vamos a ver es la incidencia que esta evolución social y la revolución científico - técnica ha tenido sobre el Estado. Veremos cuál ha sido su devenir y en que tipo de administración y organización del Estado nos encontramos ahora y, cómo el Estado por el hecho de haber abandonado algunas de sus funciones, que le eran características sobre todo durante una época, ha contribuido al nacimiento y desarrollo de lo que hoy se denomina Tercer Sector y a la proliferación de Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), Asociaciones, Fundaciones y Organizaciones no Lucrativas (ONLs).

Veremos, también, la tipología de estas organizaciones, sus características, etc.

### **IV.1 APARICIÓN DE LAS POLÍTICAS SOCIALES DE BIENESTAR Y SU CRISIS**

Implantado establemente el sistema capitalista y el modelo de producción industrial, durante el siglo XIX, basado en la centralización de las leyes de la doctrina económica clásica y en el mercado, el Estado liberal se había caracterizado teóricamente siempre, como más responsable de las libertades individuales de la empresa, con la única restricción de posibles fusiones que limitaran el juego espontáneo y perturbaran los mecanismos de la oferta y de la demanda. Este tipo de Estado se sentía menos encargado de proteger, y mucho menos de promocionar, los derechos esenciales de ciudadanía de los pobres, de los marginados, de los excluidos y de los desfavorecidos.

Pero a finales del siglo XIX, gobernando Bismarck en Alemania, es cuando el Estado empieza firmemente a intervenir en el campo asistencial. Es cuando aparecen las leyes para la protección y para la ancianidad. Al mismo tiempo que para proteger y sostener tanto el sector industrial como el productivo y comercial, se presenta un principio que prevé la labor reguladora e interveccionista del Estado.

Se trata según SALINAS RAMOS, F. (1997:109) de una concepción aunque sólo residual y selectiva, que cubre los daños e indemnizaciones para determinadas categorías en los límites del “mínimo indispensable”. Un medio de disuasión de aspiraciones profesionales no realizables para reducir los posibles éxitos antisociales. No se trata, todavía, de un marco de seguridad social para todos.

Después de la segunda guerra mundial es cuando aparece el “Estado de Bienestar” (Welfare State) en una parte, nada despreciable, de los países occidentales de avanzada industrialización y se pasa de medidas de tipo selectivo-residual a políticas sociales universalistas-institucionales para asegurar (al menos en las intenciones) bienestar a la totalidad de los ciudadanos.

La satisfacción de las necesidades sociales en el modelo de sociedad occidental surgida tras la última Guerra Mundial era resultado de un crecimiento que se preconizaba ilimitado, en un contexto de apuesta por el Estado del Bienestar y la concordia social como segura referencia frente a la amenaza del modelo representado por los países del «telón de acero». (ALGUACIL GÓMEZ, J., 1996:80).

A través de las políticas de Bienestar se persiguieron los reequilibrios necesarios para reordenar la sociedad. Hoy, estos reequilibrios están cada vez más en crisis, las razones son variadas: desde las crisis económica y del mercado de trabajo, pasando por los costes de dichas políticas, hasta las propias contradicciones sobre las necesidades a las que se intentaba poner remedio.

El Estado de Bienestar en los países del occidente capitalista era un compromiso entre el Estado y el Mercado. Fue el intento de resolver la paradoja existente entre los derechos de justicia social y el reconocimiento de los derechos de ciudadanía jurídica y política. Por eso,

el Estado liberal no ha dejado jamás de proclamar la igualdad de todos los ciudadanos frente a la ley y su libertad de acción: pero precisamente esta libertad, con la consecuencia de la protección de la propiedad privada, lleva consigo la creación de desigualdades materiales, económicas y sociales. La afirmación de los derechos políticos, con el sufragio universal popular, ha comprometido al Estado liberal a buscar un consenso popular, que ya no podía estar asegurado sobre la base de las libertades formales y de las pertenencias tradicionales o sus relaciones fiduciarias con líderes locales carismáticos, sino que exigía mayor justicia distributiva y atención a las exigencias de los sectores sociales más desfavorecidos. (SALINAS RAMOS, F., 1997:109).



De ahí que para legitimarse, el nuevo Estado de la posguerra debía ampliar la red de servicios y prestaciones. Se incluyó, para ello, a la mayor parte de los ciudadanos en la Seguridad Social. Es decir, para que el sistema socio-económico esté equilibrado se requiere que a la vez que se reconoce la legitimidad del funcionamiento del mercado, con sus reglas generadoras de desigualdades, se compense por mecanismos que aseguren las condiciones de legitimidad de las instituciones del sistema y de la “reproducción social” distribuyendo, según una lógica universalista, servicios y bienes pero, sin que estén orientados a contrastar y subvertir las reglas del mercado.

Probablemente lo que ha llevado a la crisis del Estado de Bienestar, haya sido la forma en que éste se comprometió. Es decir, su gestión mediadora entre las leyes de la economía y la solidaridad social, entre igualdad y desigualdad, entre la lógica del mercado y los derechos sociales etc.

Si examinamos la hipótesis más común y repetida sobre cómo ha llegado esta crisis, vemos que los argumentos se centran sobre todo en los aspectos económicos del problema. Se habla, así, de que la expansión de la intervención del Estado en un gran número de sectores y de ambientes sociales: educación, sanidad, economía, cultura, etc., ha causado un crecimiento desmesurado de las necesidades financieras del Estado. Se desprenden, de todo esto de forma cuasi mecánica, dos consecuencias, que vienen a reforzarse recíprocamente: el cobro de las recaudaciones obligatorias, de las tasas e impuestos, que aportan recursos al desarrollo de la iniciativa empresarial privada; y el déficit y el endeudamiento del Estado. Se crea, como decimos según esta hipótesis, entre los dos fenómenos un círculo vicioso que al reforzarse respectivamente, dan como resultado los actuales niveles considerados como “insoportables”.

La conclusión que se sigue tras esta interpretación resulta evidente: el Estado de Bienestar es insostenible. No es de extrañar entonces los continuos ataques contra las políticas asistenciales.

Tanto la insistencia al crecimiento ilimitado con un proceso acelerado de concentración e internacionalización de la economía, frente al todavía mínimo avance de la conciencia ambiental en términos de práctica política y económica, como el derrumbe de los países del denominado socialismo real, han ahuyentado temores y han consolidado el marco ideológico que proclama la incapacidad, la ineficacia y los demás efectos considerados como negativos del sector público. (ALGUACIL GÓMEZ, J., 1996:80).

Esta hipótesis, claramente Neo liberal alcanza su mayor ofensiva en los primeros años ochenta, a partir sobre todo de los gobiernos de Ronald Reagan y Margaret Thatcher que utilizan como principal caballo de batalla de sus opciones económicas la deuda pública y la presión fiscal; pero también han sido habituales en otros países, como Francia, cuando Giscard d'Estaing en 1974 pergeñaba un "Verdadero cambio de sociedad" si la recaudación del Estado hubiese superado el 40 por 100 del PIB.

Sin embargo las interpretaciones que desde el punto de vista sociológico, se hacen de la verdadera naturaleza de la crisis del Estado de Bienestar, son múltiples:

Fueron primero los autores situados en la renovación contemporánea del marxismo los que a principios de los setenta, desde muy diferentes ángulos, fueron desgranando las razones de los límites estructurales del Estado Keynesiano del bienestar. El punto de arranque de su argumentación remitía siempre a un leit-motiv central: una estructura fundamentalmente socializadora como el llamado Welfare State, tarde o temprano tiene que entrar en colisión con el funcionamiento de un dispositivo fundamentalmente privado y privatizador como es el mercado. Esta argumentación era

seguida en términos fiscales -James O'Connor-, en términos de costes sociales y reproducción de la fuerza de trabajo -Ian Gough-, en el análisis de la dificultad de la articulación y homogeneización de producción económica y reproducción social -los economistas franceses de la «escuela de la regulación»- o en términos ideológicos y de legitimación política (los últimos representantes de la Escuela de Frankfurt: Habermas y Offe). En última instancia, la argumentación siempre tiene un nudo común, que C. Offe sintetiza agudamente: el Estado de bienestar recreaba las condiciones para la reproducción del sistema mercantil precisamente desmercantilizando grandes sectores de la economía contemporánea, creando funciones que tanto ocupaban importantes segmentos en la producción de bienes industriales y servicios infraestructurales básicos, como limitaban la inseguridad básica que otorgaba a la fuerza de trabajo su carácter de mercancía disciplinada (subsidios, servicios sociales, instituciones asistenciales, etc.), lo que en última instancia resultaba bastante contradictorio y destinado a generar tensiones. De este modo, se anunciaba desde estas argumentaciones, el Estado del bienestar nunca sería -como se pretendió- el remedio final para las crisis cíclicas y estructurales del capitalismo, ni tal modelo de Estado estaba exento de introducir, en algún momento, más fantasmas en la máquina capitalista de los que era capaz de conjurar. (ALONSO, L.E. y JEREZ, A., 1997:212).

Sin ánimo reduccionista y minimizador, pero tratando de ir más allá de la diversidad y complejidad que representan las diferentes teorías podemos identificar, si las agrupamos, dos interpretaciones de tipo general o dos posiciones fundamentales que explicarían la crisis del Estado de Bienestar:

- 1) La que interpreta que, esta crisis se debe a algunas eventualidades ambientales que producen el mal funcionamiento de los mecanismos colectivos de **feedback**

negativo y, consecuentemente como efecto, la pérdida de control del sistema.

2) Y la teoría que defiende que la crisis del Estado de Bienestar proviene del efecto que produce el impacto de ciertas mutaciones culturales y por la quiebra y dificultad que supone la transacción entre el Estado (político-administrativo) y la Sociedad civil.

La primera teoría nos permite descubrir que la posibilidad de parálisis del Estado de Bienestar, proviene de las importantes implicaciones que tienen en la misma los mecanismos internos del sistema:

- 1) La inexistencia de criterios de selección de una demanda social, Inagotable en potencia, de bienestar, cuando no se dan algunas autorregulaciones típicas, por ejemplo del mercado.
- 2) La manipulación, por parte del aparato del Estado, del consenso a través de procesos de inclusión de aquellos sectores que presentan reivindicaciones y amenazan con una retirada del mismo. A los que se ofrece mayores prestaciones y promesas, aumentando así incontrolada y desigualmente, nuevas garantías y derechos de consumo y uso de bienes que el Estado debería distribuir.
- 3) El crecimiento de subsistemas autónomos, particularmente institucionales, que cerrándose en una rígida autorreferencialidad, no logran diferenciarse y coincidir con los objetivos generales a los que dicen estar orientados.

La segunda teoría, para explicar la crisis actual y la fuerte manifestación de fenómenos de pobreza y de exclusión, nos presenta unos temas que no son sólo los de la mejora de las políticas redistributivas y los de la prestación de servicios, sino también, y de modo considerable, los que hacen referencia a las relaciones entre personas, entre grupos, entre expresiones del sector social y expresiones del sector estatal, o dicho de otro modo, entre mundos vitales y entre sistemas sociales. De esta forma se caracteriza el moderno Estado de Bienestar, se ha venido entendiendo con arreglo a una específica forma de transacción entre sistema político - administrativo y mundos vitales.

Por “mundo vital” se entiende, siguiendo a ARDIGÓ, citado por SALINAS RAMOS (1997:112 y 113), el ámbito de las relaciones intersubjetivas que se dan con una intencionalidad del sujeto abierto a la experiencia vital; son las relaciones que preceden y acompañan a la reproducción de la vida humana y que sucesivamente, a través de comunicaciones simbólicas entre dos o más personas, forman el conjunto de las relaciones de familiaridad, de intimidad, de amistad y de interacción cotidiana, con plena comprensión recíproca del sentido de la acción y de la comunicación intersubjetiva. Y, entiende por “sistema social” el conjunto de las relaciones sociales tipificadas, normativizadas, de comunicaciones, de estructuras de control, o de otras que contengan alguna de estas propiedades o parecidas; en fin, un conjunto organizado capaz de autodirigirse para sobrevivir en un tiempo dado con las confrontaciones de un tiempo, también, dado. Todo sistema social se estructura en torno a una serie de instituciones que se relacionan entre si, y de las cuales depende la identidad y la estabilidad de ese sistema social en ese tiempo y ambiente dados. Debido a su forma o estructura, todo sistema social se separa – del ideal históricamente fechado – de las relaciones que le sirvieron de apoyo, teniendo una experiencia autónoma en cuanto estructura social.

Con transacción se quiere señalar el “flujo de input-output” entre mundos vitales y sistema social que se da en todo período histórico, siendo crucial la forma que asume la transacción entre los dos niveles. También se entiende como el paso de la subjetividad vital al marco impersonal de las instituciones, a través de modalidades diversificadas, no extinguidas en el ámbito de las categorías del cambio, sea éste cual sea: simbólico, económico o político. La transacción que se configuró después de la Segunda Guerra Mundial, estuvo dominada por los procesos de cambio en el ámbito económico, de donde surgió el neocapitalismo.

En ese periodo resultó decisiva la intervención del Estado para que diferentes ciudadanos, en sus respectivos mundos vitales, vieran crecer cuantitativa y cualitativamente sus oportunidades de vida, tanto en términos cuantitativos (cantidad de bienes de consumo a disposición, cantidad y calidad de servicios y de bienes de uso público). En el primer caso, la intervención del Estado se realizó por vía indirecta, apoyando el desarrollo de los procesos de acumulación y de producción; y en el segundo, el Estado intervino directamente con sus aparatos más o menos burocráticos, con las cargas fiscales y con el correspondiente aumento del gasto público en los sectores de la sanidad, la educación y la cultura para asegurar a la población más desfavorecida.

Ahora ya podemos decir, si nos atenemos a lo que se ha dicho en el primer capítulo y a lo que hemos visto hasta ahora de éste, que es evidente que el Estado de Bienestar está en crisis y que aparecen claras las contradicciones entre sistema social y mundos vitales cotidianos que, hasta ahora, se habían mantenido estables.

En primer lugar, parece evidenciarse que ni los planteamientos universalistas del Estado de Bienestar con su distribución de los beneficios públicos (como parece haberse comprobado en sus distintas experiencias), ni los planteamientos selectivos neoconservadores (como parece verificarse en la actualidad con las Políticas Sociales de corte liberal)

aseguran una redistribución de los recursos y de las oportunidades de vida. Si bien es cierto que, mientras que los segundos, sencillamente, ni redistribuyen ni distribuyen porque todo lo dejan a la “mano” invisible del mercado; los primeros intentan, al menos, la redistribución aunque no los aseguren. Pero:

El planteamiento rigurosamente universalista del programa de Lord Beveridge preveía la posibilidad de usufructuar los servicios del Estado de Bienestar por parte de todos los ciudadanos en forma absolutamente paritaria, sin selecciones ligadas a condiciones de mayor carencia o necesidad, frente a una contribución fiscal igualmente paritaria. Todo ello en la convicción de que cualquier distribución de servicios condicionada a la declaración de la situación de necesidad habría comportado un “estigma”, un testimonio de inferioridad perjudicial a la dignidad civil y al derecho de ciudadanía. Pero precisamente porque el sistema del bienestar social se pone como correctivo no antagonista de la lógica de mercado, creadora de desigual distribución de recursos y de oportunidades, se acepta substancialmente esta lógica como presupuesto y contexto, dentro del cual hay que poner la propia acción, con el conocimiento de los vínculos y de los límites que el sistema socio-económico de tipo capitalista impone a tal acción. Es evidente que, frente a una sociedad estratificada en base a la colocación en el mercado y a los beneficios que se sacan de ella, la oferta de bienes y servicios en cantidad y calidad iguales para todos no sirve para reducir los desequilibrios y las disparidades. (SALINAS RAMOS, F.,1997:112 y 113).

Asimismo, el ejercicio de nuestros derechos y de nuestra responsabilidad en el cumplimiento de nuestros deberes vendrá determinado por nuestro nivel de competencia civil, pero aún más por la medida con la que nos sintamos auténticos ciudadanos. Esta autenticidad es el resultado de nuestra experiencia y socialización, la cual está, por otra parte, ligada a los hechos subjetivos de la estructura de clase como hemos

visto en el capítulo anterior. La persona que se ve en la necesidad de hacer uso de un servicio social aporta, irremediablemente, los hechos subjetivos de su propia biografía personal a la propia experiencia de usuario y de beneficiario de las políticas sociales. Es decir, a quien el mercado ha estratificado socialmente, vivirá en una condición de inferioridad y tendrá, de hecho, menos posibilidades de disfrutar de las estructuras del bienestar. En una situación tan compleja y articulada, desde el punto de vista de la sistemática diferenciación de las prestaciones, no cabe otra opción que sea el propio beneficiario quien ponga orden. Llegando así, a que su capacidad de orientación sea crucial. Por tanto, lo más probable es que esta individualidad, en vez de reequilibrar muchas de las ya existentes diferencias y desigualdades que se dan en estos modelos de disfrute, por el contrario las haga aumentar.

Los procesos de marginación, entonces, ya no provienen, paradójicamente, sólo del mercado, por un desigual acceso a los bienes económicos, sino también de la propia acción de las políticas sociales, con su desigual acceso a los servicios.

Por eso, la descohesión y fragmentación de una sociedad cada vez más compleja nos hace dudar de una posible oportunidad para poder estandarizar las prestaciones a las que deberían tener derecho igualitario todos los ciudadanos. Pero la cuestión parece aún más radical ya que también se pone en duda, actualmente, el fin mismo de la redistribución; puesto que la igualdad, para muchos, ya no parece un valor capaz de orientar los objetivos o las representaciones del futuro. En definitiva, más que igualdad, se exige hoy seguridad, y parece existir una tendencia emergente que SALINAS RAMOS (1997:116) denomina como: un “deseo de diferencia”.

Una segunda contradicción conflictiva es la que se viene produciendo entre eficiencia y justicia social. Para hablar del primer



término, se requiere hablar de criterios de organización social, típicos del moderno capitalismo industrial, inspirados, a su vez, en un cálculo racional que pone en relación los medios y los fines; conlleva, por otro lado, que los beneficios distribuidos por el sistema social deben ser rigurosamente proporcionales a las contribuciones ofrecidas por cada uno a la sociedad. El sistema asegura la eficiencia por la correspondencia que se da entre lo que cada individuo aporta y lo que recibe. Pero en una sociedad moderna, como es la nuestra o cualquiera de las occidentales, con la mera aplicación de este principio se corre el riesgo de tensionarla insosteniblemente; las amenazas que puede provocar este hecho a la integración social se verían reflejadas en las condiciones socio-económicas de la producción, así como en la propia legitimación del Estado.

En definitiva, el Estado de Bienestar ha intentado combinar la lógica de la redistribución, basándose en el mérito individual y utilizando criterios de justicia social redistributiva, pero sin poder poner en discusión la lógica de la eficiencia económica. Las intervenciones de este tipo de Estado han sido interpretadas, en la mayoría de las ocasiones, en términos “compensativos” “caritativos” o “benéficos”, casi como un “resarcimiento” a los grupos sociales cuya posición de desventaja social es considerada como uno de los efectos perversos, pero inevitables, del desarrollo capitalista.

Se podría avanzar, entonces, la siguiente hipótesis recogida por SALINAS RAMOS (1997:116 y 117):

El progreso útil para la sociedad en su totalidad y para la mayoría de los diferentes individuos, genera, dolorosa pero inevitablemente, subproductos y escorias en términos de sufrimientos y privaciones materiales o socio-culturales de algunos miembros; el Estado tiene el deber de utilizar una parte de los bienes producidos por el desarrollo para “compensar” a estos excluidos de los beneficios colectivos . “Para una parte importante

de los usuarios, los servicios no constituyen esencialmente beneficios o incrementos de beneficios; éstos representan más bien compensaciones de deficiencias, de costes e inseguridades sociales, que son el producto de una sociedad urbano-industrial en rápida transformación. Son parte del precio que pagamos a algunos individuos por el hecho de que éstos soportan parte del coste del progreso de otros” (R. Titmuss, 1968)<sup>18</sup>.

En este sentido hemos comprobado, a través de la numerosa bibliografía consultada, que en el terreno de las teorías económicas y del derecho, han ido apareciendo concepciones, a partir de los años setenta, que han intentado redefinir la relación entre eficiencia y justicia social, distinguiendo entre equidad y justicia, y asignado al Estado sólo el deber de asegurar, sobre la base de la contribución ofrecida por cada persona al bien común, la equidad de las recompensas individuales:

El modelo del Estado del Bienestar, por diversos motivos, entró en crisis a comienzo de los años 70, y hoy podríamos decir que ha salido de ella, configurando un nuevo modelo social, que conviene también tener presente.

La salida a la crisis ha generado una sociedad dualizada y fragmentada, en la que la pirámide social no es ya un rombo, ni siquiera es pirámide. Su fuerza es marcadamente centrípeta, expulsando de la configuración social al menos a un tercio de la población y manteniendo a otro tercio fuertemente zarandeado por la corriente que genera.

Al otro tercio le reserva la capacidad de gestión de una economía muy sólida, en la que lo financiero es el motor fundamental, con un mercado que cada vez es menos controlado y más controlador del Estado. Se ha roto igualmente el dogma de la tarea del Estado como providencia del conjunto de la población, sus políticas económicas y sociales son de corte neoliberal y favorecedora de la mercantilización del conjunto de las relaciones humanas. Se ha optado por la sociedad de mercado; éste, el

---

<sup>18</sup> Citado por SALINAS RAMOS en O.C. Pag. 117

Segundo Sector, ha desplazado al primero de su posición. (FUENTES, P., 1996:255).

No sólo es que el Estado no pueda con todo sino que, aunque pudiendo, no resulta más eficaz. La vieja creencia de la primacía de lo público sobre lo privado parece que no es tan firme como hace unos años. La gestión del bienestar social, la prestación de servicios que cabría llamar de atención directa resulta, aunque con excepciones, más eficaz desde el sector privado. Esta creencia ha llevado al incremento del número de organizaciones en los diferentes niveles. (AZÚA, P., 1996:285).

La Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado inicia su exposición de Motivos» de la siguiente forma: “El moderno Estado de Derecho debe incorporar a su ordenamiento jurídico la regulación de las actuaciones de los ciudadanos que se agrupan para satisfacer los intereses generales, asumiendo que la satisfacción de los mismos ha dejado de ser considerada como una responsabilidad exclusiva del Estado para convertirse en una tarea compartida entre Estado y sociedad. El Estado necesita de la responsabilidad de sus ciudadanos y éstos reclaman un papel cada vez más activo en la solución de los problemas que les afectan”.

(...)La novedad a la que hace referencia el preámbulo de la Ley - la pérdida de exclusividad del Estado en su función asistencial, como si alguna vez la hubiese tenido - no se ha de relacionar por tanto con la mutación de los fundamentos jurídicos del Estado, sino que más específicamente hace referencia a la reinterpretación cicatera del contenido obligatorio de los fundamentos sociales presentes en el texto constitucional. (MADRID, A., 1997:145 y 146).

Tratamos de hacer ver que este tipo de acciones del bienestar son, igualmente, compensativas, puesto que intervienen a posteriori para remediar situaciones de malestar que ya estaban presentes en vez de

haber sido remediadas anteriormente con intervenciones preventivas. De esta forma se produce un choque contradictorio, “conflictivo-colaborativo”, entre la función acumulativa y la función legitimativa del Estado, que muestra el equilibrio tan delicado y sumamente inestable que se trata de hacer, por cuanto se pretenden acoplar principios de procedencia u orígenes tan divergentes. Más problemático llega a ser aún cuando la escasez de recursos a disposición del Estado se acentúa, como se ha hecho evidente en la actualidad con el planteamiento mercantilista de algunos Estados occidentales.

En los sistemas del Estado de Bienestar en que están más marcadas las ineficiencias burocráticas en la acción redistributiva, la contradicción se acentúa puesto que responden muchas veces, sobre todo, a lógicas de mantenimiento del consenso, que se revelan posteriormente más útiles como instrumento para salvaguardar los niveles de renta de ciertos medios improductivos, que para resolver las situaciones de desventaja social.

Por eso para el neoliberalismo el Estado de bienestar pasó de ser víctima a culpable, se le hizo responsable absoluto de todos los males económicos y sociales. Hubo un tiempo en que se oyó hablar mucho de un fenómeno temible: el Estado contemporáneo había pasado a ocupar todos los espacios rentables de la economía, con la consiguiente exclusión de la actividad privada y la sustanciosa reducción del margen de beneficios de las empresas. También se oyó hablar mucho de las desviaciones perversas de los funcionarios públicos en el cumplimiento de sus objetivas funciones. Y qué decir de la temible burocratización que este nuevo monstruo desquiciado imponía y que no dejaba de crecer. Este diagnóstico, se adentró también en el campo de la moral, no se paraba en el de la política económica: el Estado de bienestar negaba la competitividad y el esfuerzo personal, por lo que era desincentivador pues

imponía forzosamente, al radical individualismo y a la desigualdad absoluta de los hombres ante el mercado, el igualitarismo estatista.

Por tanto, desde estas perspectivas, el objetivo fundamental sería el de poner coto a ese enorme monstruo que crecía como un “cáncer” generando, además, demasiadas expectativas ciudadanas, dando voz a demasiados colectivos que, en definitiva, había extendido los derechos sociales hasta sitios donde se harían incompatibles con la libertad económica. Se trataba por tanto, de solucionar este “exceso de democracia” que estaría a punto de acabar con la democracia misma. Y es que para los defensores de estas tesis, el más mínimo impedimento al funcionamiento total del mercado mina las bases esenciales y los dogmas de la democracia, que son económicos. La solución que proponen, por tanto, es sencilla, basta con reducir el Estado a un **Estado mínimo**, aunque fuerte en la garantía de los derechos de propiedad libertad máxima de mercado. Lo demás vendrá por añadidura.

Todos estos debates se hacían patentes velozmente dejando huella en la realidad cotidiana y, a la vez, este “elegante” debate teórico se plasmaba en la práctica por medio de la privatización pura y dura de los servicios sociales, hasta entonces, universalizados y normalmente garantizados por los Estados de bienestar occidentales de posguerra. Las razones, para que los gobiernos principalmente conservadores defendieran y emprendieran la privatización, eran teóricamente la calidad y la eficacia; pero en la práctica, se trataba de convertir las posibles zonas más rentables del sistema asistencial, en espacios privados. Coincidió esto, en el tiempo, con el lanzamiento de la industrialización asistencial en el campo de los servicios sociales, que consistía en la interposición de mercancías donde antes estaban los verdaderos artífices de la atención, cuando no, los servicios simplemente se liquidaban, desaparecían o marginaban. A esto lo ha denominado Jacques Attali<sup>19</sup> “sociedad de la prótesis”.

---

<sup>19</sup> Citado por ALONSO, L.E. y JEREZ, A., En O.C.

ALONSO, L.E. y JEREZ, A., (1997:215), nos dicen que:

La propuesta neoliberal se completa siempre con el canto a la **sociedad civil** como alternativa abstracta a las maldades que habían provocado las políticas públicas en el campo de los derechos sociales de ciudadanía. La auto-ayuda {self-help} se constituye en propuesta política: se solicita a la familia a la comunidad la resolución de los transitorios problemas de bienestar social - considerados rápidamente internalizables si el implicado tiene una actitud realmente positiva, normalizada y no desviada o patológica, pues el mercado siempre proveerá riqueza y bienestar -

De esta manera triunfaría la autonomía de la sociedad civil frente a la dependencia provocada por el burocratismo del Estado del bienestar (HARRIS, 1989) Y (GILDER, 1984). Éste es el ligero ropaje con que se pretende cubrir una propuesta vergonzante que excluye a los poderes públicos de la responsabilidad de responder a las necesidades infraeconómicas que demandan aquellos que quedan fuera de los conductos ordenados de la economía. Esto significaría resituar nuevamente el ámbito de la penuria, la escasez, la miseria etc., en general de la necesidad en un lugar remanente y a las organizaciones solidarias en un campo puramente asistencialista, benéfico y caritativo con el, más que posible, objetivo de que éstas sirvan de “colchón”, de contención de probables peligros de agitación y desorden público.

La austeridad impuesta a los costes de mano de obra, salariales, o sencillamente del factor trabajo, el recorte, la congelación o incluso el desmantelamiento en todo o en parte de importantes espacios y servicios del Estado del bienestar etc. Todo este conjunto de cosas han hecho que los típicos efectos redistributivos clásicos de las políticas keynesianas hayan cambiado por los efectos antidistributivos de la economía de la

oferta. Estos aires de desregulación han favorecido la aparición de formas de consumo elitistas, lo que Galbraith ha denominado “nueva euforia financiera” (ya nos referimos a ella en el capítulo primero), o sea, nuevas adquisiciones de empresas y fusiones de las mismas, nuevas formas de especulación en los mercados de valores, impresionantes subidas de precio en el mercado inmobiliario, etc. La creación de un tipo de empleo especializado de alta remuneración en los órganos de gestión financiera y especulativa y la expansión de la misma, ha servido para consolidar un nuevo nivel de capas más altas que medias de renovada cultura promocionista e individualista, cristalizando a partir de ella una “cultura de la satisfacción” (GALBRAITH, 1992).

Se ha experimentado así, con la reprivatización de ciertos servicios y la fuerte limitación, al mismo tiempo, de la actuación de los elementos estatales, la decadencia de las Políticas sociales; en consecuencia ha tenido lugar, posteriormente, el auge de las políticas industriales, en donde el intervencionismo estatal ha adquirido especial fortaleza y en donde se han introducido las actuales políticas de reconversión y reordenación productiva. Igualmente se ha normativizado la utilización de los recursos públicos para sanear y liquidar financieramente industrias anticuadas consideradas con excesiva capacidad o para potenciar y desarrollar nuevas técnicas que permitan la expansión de productos y servicios más rentables únicamente desde el punto de vista económico.

El Estado poskeynesiano ha dejado de ser, pues, redistributivo y se ha convertido en disciplinario, ya que su eficiencia económica debe prevalecer sobre cualquiera de sus objetivos sociales, es más, debe ser barato, en el sentido de relanzar la economía no traspasando recursos de la esfera empresarial al Estado. La reciente transformación del campo del bienestar y las políticas públicas universales ha provocado el paso hacia un Estado asistencialista orientado a la superfluidad basado en:

La aplicación (...) de los criterios de racionalidad económica vigentes en el mercado. Esta aplicación, y los criterios de eficiencia y racionalidad correspondientes, hace dominante un modelo de welfare de la austeridad, cuya racionalidad económica y eficiencia se miden en términos de ahorro de los recursos. A este parámetro le corresponde una ética: la ética de la escasez y la frugalidad de los servicios (LEONARDIS, 1992:58).

De esta forma se han cambiado desde la base los presupuestos que habían posibilitado el desarrollo del Estado del bienestar y con un paso firme que no deja de oscilar, se justifican, ahora, los pensamientos opuestos: los derechos económicos y sociales de ciudadanía, se transforman en derechos económicos de propiedad; los costes sociales del crecimiento económico en efectos perversos de la intervención Estado; la justicia en eficiencia; la equidad en libertad de mercado; la desmercantilización en remercantilización; la universalidad y el crecimiento de los servicios en selectividad y reducción de los mismos; los fallos del mercado en distorsiones del Estado. De este modo, en la medida en que el Estado del bienestar pasa a tener como labor prioritaria su labor promercantil y empresarializadora, se va conformando el Estado de la austeridad o la mercantilización del mismo (ALONSO, L.E. y JEREZ, A., 1997:217).

Como ya hemos indicado, la forma de transacción que se ha dado en las sociedades neocapitalistas entre sistema y mundos vitales, ha producido una reducción de la fortaleza vital de lo social, entendida, ésta como:

espacio de cambios simbólicos ampliados, pero abierto a la influencia de los mundos vitales exteriores a los centros de control del sistema, y no irrelevante en cuanto a influencias sobre éste, círculo central tanto en la tradición demócrata-liberal seguida por A. Tocqueville como en la católico-democrática. La autonomía de lo



social, en la sociedad liberal, estaba asegurada por el “principio de complementariedad de las expectativas” (P. Donati)<sup>20</sup>.el Estado tutelaba esta autonomía a cambio del consenso político y de un mínimo de contribución social. Con el Estado intervencionista del bienestar social, por el contrario, el marco de la distinción entre ámbito público y espacio privado se hace más complejo: tiene lugar una compenetración entre mercado y aparato estatal, que ve mayores controles e intervenciones de lo público en el ámbito económico-productivo, y también en el educativo y socio-cultural, así como una invasión de las fuerzas del mercado, bajo forma de grupos de interés y **lobbies**, a veces francamente ocultas, en los centros decisorios del Estado. (SALINAS RAMOS, F.,1997:118).

Por una parte ha habido, En este contexto, una acomodación conformista de la ciudadanía hacia el ámbito representado por las estructuras del poder político, un dejarse perder espacios, en los entramados donde se toman las decisiones, con el objetivo de negociar beneficios particulares para sus propios miembros. Por otra parte, en respuesta a la invasión de los macrocosmos de sistemas societarios tecnocráticos y planificadores, con lógicas autorreferenciales, poco interesados institucionalmente en comunicarse significativamente con las organizaciones más dinámicas y vitales de la sociedad, se puede apreciar una cerrazón privatista y particularista que reduce a posteriori los canales de comunicación y de transacción. Los canales de comunicación se vuelven poco prácticos y asfixiantes, y se acaba por considerar teóricamente la conveniencia de una gestión selectiva para reducir la contingencia de las relaciones del sistema. La vitalidad existencial, así, tiende a encerrarse en la proximidad relacional, en lo más cercano, en lo local, en lo familiar en donde se fragmentan los horizontes de entendimiento, se pluralizan las organizaciones y se pierde el enganche con las estructuras de atendibilidad más fuertes y sólidas. Llegando a ser todavía más vulnerables y presas más fáciles del mercado y sus

---

<sup>20</sup> Citado por SALINAS RAMOS en O.C. Pag. 118

colonizaciones consumistas o, en el plano más directo de la cultura, más manipulables para los medios de comunicación.

Esto no tiene porque significar que se hayan empobrecido los sectores sociales más activos y se hayan difuminado por completo las orientaciones solidarias en favor de las benéficas y caritativas. Más bien, por el contrario, parece que propiamente esos encerramientos autorreferenciales y las invasiones de los aparatos macroorganizativos favorecen un resurgir, más o menos resistente Y/o una serie de propuestas y proyectos con propósitos de agregar, de cohesionar, de unir y asociar en el ámbito social. Véase, por ejemplo, la proliferación de asociaciones, fundaciones, ONGs, el renacimiento de grupos vecinales, el relanzamiento de asociaciones y empresas de la economía social etc., en definitiva el resurgir del tercer sector. Sin embargo, existe una amenaza que a la vez que potencia esta vivacidad de lo civil, dificulta peligrosamente el encuentro de adecuados canales de transacción con los niveles políticos y económicos, con el Estado y el Mercado, de modo que no será fácil hacer de estas áreas privado-sociales, del tercer sector, un lugar de fecunda comunicación e intercambio entre mundos vitales y sistemas sociales.

Este análisis nos ayuda a identificar los pasos que se han venido dando o se pueden dar para una posible refundación, bajo las nuevas bases que se han impuesto, de un nuevo sistema de “bienestar de la sociedad” o “bienestar de la comunidad”, en cuyo seno las acciones subjetivas, los momentos críticos de la vida y la solidaridad podrían asumir formas nuevas y más abiertas. En definitiva, de lo que hablamos es del **Tercer Sector**.

## **IV.2 MERCADO, ESTADO Y CONCEPTUALIZACIÓN DEL TERCER SECTOR**

Convendría empezar este apartado reconociendo que en las sociedades industrializadas y postmodernas, como la nuestra, coexisten, (más adelante lo veremos) en la estructura institucional tres escenarios o sectores: **Mercado, Estado y Tercer Sector** (CABRA de LUNA, M.A. et al., 1993). Al “sector privado mercantil” o **Mercado** pertenecen todas aquellas entidades que desarrollan sus actividades rigiéndose y siendo controladas por los valores y las reglas del mercado, esto es, las reglas y valores del sistema económico como son la defensa de los intereses privados y corporativos, así como el predominio del individualismo y la autosuficiencia. Son entidades con ánimo de lucro. El **Estado** o “sector público” lo componen, la Administración pública, las empresas públicas y los organismos autónomos y, se caracteriza, en las sociedades democráticas, porque el último control corresponde a los representantes elegidos por la sociedad o a individuos o a grupos legitimados (funcionarios, partidos políticos...) por el sector público. Su función es interventora y la de regir la política social y económica, debiendo garantizar unos mínimos de calidad de vida para el conjunto de los ciudadanos y consecuentemente corregir, a su vez, las desigualdades mediante una apropiada distribución de los recursos<sup>21</sup>.

Hemos hablado del Mercado y del Estado, pero como ya hemos dicho hay otro sector que surgió en su día y que hoy se va constituyendo de muy diversas maneras, emerge con gran fuerza en casi todo el mundo, es una nueva forma de organizarse la **sociedad civil**. Es lo que se ha denominado **Tercer Sector** o “sector privado no lucrativo”. Es un sector muy complejo, pues sobre él no existe consenso ni sobre su definición, ni sobre los elementos que lo componen, ni siquiera sobre su denominación aunque lo hayamos nombrado con una de las formas más utilizadas para referirse a él. Tenemos que añadir que ni tiene fines lucrativos ni es

---

<sup>21</sup> Al menos así lo recoge nuestra Constitución. Véanse si no los siguientes artículos: Del Título Preliminar Arts.: 1.1, 1.2., 6, 9.2. Del Título I, Capítulos II y III Arts.: 14, 40.1, 45. Del Título III, Capítulo I Art.: 66. Y del Título IV Arts.: 103. Del Título V Art.: 108. Del Título VII Arts.: 128, 130 y 131.

público, así que se le suele definir por exclusión. Aunque obviamente se entienda o debiéramos entender que el Estado, la sociedad civil y el mercado están interactuando mutuamente y por tanto interrelacionados, retroalimentándose sin negarse entre sí. Empero, se dice también que este sector “es todo lo que no es mercado ni Estado”. De esta manera otra terminología con que se conoce a este sector son las siguientes denominaciones: u **Organizaciones no Gubernamentales (ONGs)** para diferenciarlo del Estado; o **entidades no lucrativas (non profit)** para distinguirlo del mercado. En definitiva podemos decir, aunque no lo compartamos plenamente, que el Tercer Sector es

un sector socializado y de socialización activa y voluntaria que se enfrenta a la pasividad y lejanía que han desarrollado las burocracias públicas modernas. (RODRIGUEZ CABRERO, G., y MONTSERRAT CODORNIU, J., 1996: 104).

Como vemos, no hay unanimidad para poder utilizar un solo término, y es que hay más, además de las que ya hemos dicho que son las más comunes se suelen utilizar, también: tercer sistema, tercera dimensión, organización **non-profit**, economía social. Lo mismo ocurre al hablar de **Organizaciones voluntarias**, se las suele denominar también como: asociaciones altruistas, sector independiente, tercer sector, economía social, organizaciones no lucrativas, asociaciones voluntarias, organizaciones no gubernamentales. Pero es que ciertamente, no es todo lo mismo como veremos más adelante, aunque sí tienen en común esa característica que se les atribuye por exclusión y de la que antes hacíamos referencia: que no pertenecen ni al Estado, ni al mercado. El término, pues, sea el que fuere, el que aquí utilizaremos será el de Tercer Sector puesto que nos parece el más integrador para todo este tipo de organizaciones. ASCOLI, H. (1987:122) recoge esta misma idea en palabras del sociólogo americano T. Levitt<sup>22</sup>, a quien le atribuye haber

---

<sup>22</sup> Citado por ASCOLI, H. En O. C.

utilizado por primera vez el término Tercer Sector al hablar del conjunto de organizaciones que venían trabajando en el espacio del bienestar social:

Tradicionalmente se distinguen dos sectores: el público y el privado. El sector privado corresponde al mercado. El público se supone que es todo lo demás. Pero “todo lo demás” resulta demasiado genérico; abarca tanto que al fin y a la postre no significa nada. Comúnmente hablando, se entiende por sector público aquello que hace, puede hacer o debiera hacer el gobierno. Pero también queda un enorme espacio residual. Yo he llamado a este residuo “tercer sector”. Una vez más vemos cómo se identifica y define a este sector por exclusión.

Otros autores como AGUILAR, F. y PÉREZ YRUELA, M. (1995:215-238) usan indistintamente, identificándolos, los términos sector voluntario y tercer sector; comentan, también, que se ha definido al tercer sector con frecuencia recurriendo a los rasgos más peculiares de las entidades u organizaciones que lo conforman, lo ejemplifican con palabras de Cabra de Luna y De Lorenzo<sup>23</sup>, quienes afirman que el Tercer Sector

(...)está 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 calidad de vida a través de un progreso social solidario(...)

Lo que se destaca en la precedente definición es el carácter voluntario de las organizaciones de este sector y su autonomía respecto del Estado.

Los mismos autores comentan que se han realizado grandes esfuerzos para definir al Tercer Sector durante los últimos veinte años y

---

<sup>23</sup> Citados en O. C. Por AGUILAR, F. Y PÉREZ YRUELA, M.

nos muestran las afirmaciones de Salomón y Anheier<sup>24</sup>, de los que dicen que destacan como las definiciones más usadas aquellas que emplean como criterio los aspectos organizacionales relacionados con la funcionalidad, la economía y la legalidad. Por ejemplo expresan como definición **funcional** de forma relevante los fines y las funciones de las organizaciones. Con respecto a la definición **económica** dicen que una organización pertenece al sector voluntario cuando no tiene fin de lucro y se financia a través de las subvenciones y de las donaciones privadas. Es decir no comercian, ni venden bienes o servicios para obtener ingresos. Vemos que estos autores hacen más hincapié en las fuentes e ingresos de las organizaciones que en sus proyectos y en el destino de sus gastos. Definen desde el punto de vista **legal** que, una organización no lucrativa es lo que en un país dice que es el marco jurídico general y la ley en particular, los cuales pueden variar de una realidad a otra.

Hay otros autores que, por el contrario, sí contemplan una serie de características comunes que les sirven para llegar a un consenso sobre como definir a las organizaciones del sector voluntario:

Son organizaciones **sin ánimo de lucro**, por lo que el personal que las compone no puede ni obtener ni distribuir beneficios de la venta de bienes y/o servicios procedentes del mercado. Además tienen que ser organizaciones **privadas**, o dicho de otro modo, no se han de confundir con el Estado, pero tampoco con el mercado. Con todo, tienen que ser organizaciones que respondan a criterios, previamente establecidos, hasta cierto punto institucionalizados, es decir deben ser organizaciones **formales**. Deben controlar sus propias actividades a través de su propia organización, o sea, son organizaciones **autogobernadas**. Finalmente, sus miembros deben ser en su mayoría voluntarios, aunque no tengan que serlo todos; son en fin organizaciones **voluntarias**.

---

<sup>24</sup> Citados igualmente por AGUILAR, F. Y PÉREZ YRUELA, M. En O.C.

GARCÍA ROCA (1990), ve todo esto que venimos describiendo como un triple escenario que:

conforman una estructura triangular en la satisfacción de necesidades y asignación de recursos.

Para este autor estos escenarios están conformados por: El **Estado** que, como hemos visto, tiene como finalidad extender los derechos a todos los ciudadanos; los **grupos primarios**, que son el lugar fundamental de comunicación y socialización, nos referimos a la familia, a los amigos y compañeros de trabajo, a los vecinos etc.; y, el **mercado** que se dedica al intercambio de bienes y servicios moviéndose en el ámbito de las contraprestaciones y se basa en el negocio.

En el escenario del **Estado** las instituciones de solidaridad, se presentan como mediadoras para, en lo posible, estrechar la distancia entre la población excluida y marginal y los sistemas públicos de protección. Resumiendo, se plantean la construcción de la sociedad del bienestar para conseguir una sociedad más accesible; otras, ya sean movimientos sociales, organizaciones voluntarias, o asociaciones etc., si bien reconocen la responsabilidad del Estado, exigen, por otro lado, cotas más altas defendiendo a toda la sociedad con valores globales. Con estos valores que al considerarlos comunes tratan de popularizarlos y de identificarlos con la causa pública como un bien colectivo, muchas de ellas, bien sea con la negociación de socialización de lo público o mediante la confrontación, tienen una función de transformación social.

El escenario del **mercado** es el medio a través del cual se asignan los recursos sociales, en él se estimula la voluntad y la competencia para superarse, también es donde más se expresan las preferencias individuales.

Puesto que en el mercado se mueven una serie de potencialidades que según se orienten pueden construir o desvertebrar la sociedad, las organizaciones del tercer sector en este escenario han de exigir que la empresa permita el desarrollo humano e integral de sus trabajadores, aceptando como espacio propio el mercado. Y, deben desempeñar tres funciones: tienen que crear un nuevo clima de cercanía para responder tanto a las necesidades colectivas, las de todos, como a las de cada persona frente a las frías relaciones contractuales; deben defender lo colectivo, la universalidad frente al interés individual y la exclusividad; y, deben proponer criterios flexibles a favor de los débiles ante la dialéctica de la oferta y la demanda. Se trata, en definitiva, de dinamizar las potencialidades del mercado confrontando sus fallos.

Por el escenario de los **grupos primarios** transita un conjunto de iniciativas, de solidaridad y de ayuda mutua que conforman una trama de redes relacionales tales como la familia, los vecinos, los compañeros de trabajo, las agrupaciones de amigos... Donde tratan de transmitir una serie de valores nuevos con la pretensión de transformar la sociedad. Los grupos primarios tienen una importante función compensadora puesto que mantienen y conservan la vitalidad existencial cuando diversos factores pretenden desintegrarlos. De ahí la importancia que dan este de organizaciones solidarias a intentar revitalizarlos en unas sociedades, como la nuestra, cada día más descohesionadas.

Las instituciones de solidaridad de la sociedad civil se mueven por los tres escenarios, intentando desarrollar, en cada uno de ellos las capacidades respectivas, contingentes a la satisfacción de las necesidades.

En fin, JARRE, D. (1994:29-50) precisa que las organizaciones del tercer sector han de realizar como poco estas cinco funciones.



a) Si admitimos que estas organizaciones han dado respuestas originales y nuevas a problemas de difícil solución, que han profundizado en los métodos utilizados, que se han mostrado flexibles a la hora de enfocar los problemas y que la toma de decisiones se hace desde un amplio marco de libertad. Debemos admitir también estas instituciones cumplen la función de **agentes innovadores**. Esta es una función clave si se piensa en una sociedad viva y dinámica que requiere dar respuestas nuevas a nuevos problemas, para lo cual se necesitan personas activas, imaginativas, audaces y creativas.

b) Entre el Estado y el mercado, entre las instituciones públicas y privadas, estas organizaciones realizan una función de **mediación**; a la vez que se presentan como garantes y defensores de valores fundamentales para nuestra sociedad. Son un importante número de asociaciones u organizaciones en las que ni la consecución de ningún poder típico, ni el triunfo en cualquier elección formal, ni el beneficio lucrativo alienta sus actividades; suponen, más bien, una red específica de personas activas que tratan de presentar ante el estado intervencionista una serie de demandas sociales y políticas RODRÍGUEZ CABRERO, G.; MONTSERRAT CODORNIU, J. (1996a:103).

c) Cumplen, al realizar las funciones expresadas más arriba, la función de **preservar** algunos de **los valores** fundamentales **de nuestra sociedad** como la democracia, la participación, el pluralismo, a la vez fomentan nuevos valores, nuevos referentes, nuevos principio etc.

d) Porque están principalmente allí, donde los servicios públicos no llegan, realizando tareas que anteriormente eran específicas de éstos, porque ofrecen servicios complementarios donde, aún existiendo, son insuficientes. Y, en todo caso, porque las prestaciones las realizan o las deben realizar bajo los principios de

complementariedad y subsidiaridad, otra de sus funciones es la de **prestadoras de servicios**.

e) Por último, resumiendo o sintetizando todas las demás funciones su función más característica es la de actuar como **defensores** de los **intereses de todos**, especialmente de los más débiles; además son animadores y facilitadores de recursos y de información.

De todas formas, sean cuales fueren las funciones de las organizaciones solidarias, debemos insistir con JEREZ, A. y REVILLA, M.(1997:26).en que no existe consenso ni sobre la definición, ni sobre la conceptualización del Tercer Sector; ni siquiera sobre las formas de relación y organización que en él se incluyen. Para situar mejor, entonces, este fenómeno y su problemática vamos a repasar los ejes emergentes de este concepto y, a continuación revisaremos los distintos enfoques que se plantean en el debate, introduciendo alguna que otra cuestión que ayude a objetivar, en la medida de lo posible, este espacio socio – político – económico.

En este espacio tan difuso entre lo público y lo privado las actividades que en él tienen lugar no son nuevas, no son ni mucho menos de reciente aparición. Recordemos, si no, ciertas formas de relación que vienen de lejos como las acciones misioneras ligadas a diversas iglesias, o el internacionalismo de izquierda, o las vinculadas al **common good** (bien común)de la cultura británica, todas ellas son ejemplos de distintas formas de actuar por parte de personas o colectivos privados en el ámbito público que llevan actuando desde hace muchísimo tiempo.

El concepto de Tercer Sector, como venimos viendo, es un concepto complejo que delimita un espacio de acción entre las empresas privadas y los poderes públicos: hace referencia a la acción y al desarrollo organizacional de individuos y colectivos privados pero con fines públicos.

Debido a su complejidad suele definirse con una serie de elementos, de los cuales JEREZ, A. y REVILLA, M. (1997:29) destacan los siguientes:

1. ¿Quién las promueve? Actores sociales; organizaciones voluntarias; de carácter privado. Remite al carácter “no gubernamental” de sus acciones.

2. ¿Con qué fines? Que no se mueven en la lógica de obtención de beneficios económicos; altruistas; solidarias. Remite a su carácter “no lucrativo”. (JEREZ, A. y REVILLA, M.,1997:29).

Un ejemplo de definición podría ser ésta<sup>25</sup>:

(...) un conjunto de organizaciones e iniciativas privadas que se dedican a la producción de bienes y servicios públicos. (FUNES, 1993:60).

Es preferible, recoger aquí una redefinición más positiva en la que se destaca que, el propio vigor del mismo Tercer Sector lo debería constituir una vía abierta para buscar un nuevo compromiso y corresponsabilidad mutua entre sociedad e individuo. (GARCÍA ROCA, 1996).

Por nuestra parte, consideramos que sería muy positivo e importante poder devolver al Tercer Sector aquel valor que pudo haber poseído en algún momento: la expansión ciudadana, no estatal, por el espacio público. De hecho, en las dos últimas décadas este tipo de organizaciones han llegado a ser nuevos actores institucionales en el seno de la sociedad. De tal forma que son reconocidos tanto en los países del sur como en los del norte, por los Estados e instituciones internacionales.

---

<sup>25</sup> Otras definiciones similares pueden encontrarse en: ASCOLI, H. (1987): Estado de Bienestar y acción voluntaria. *REIS*, 38: 119-162. JELIN, E. (1994): ¿Ciudadanía emergente o exclusión? Movimientos sociales y ONGs en los años noventa. *Revista Mexicana de Sociología*, 4: 91-108. GINER, S. (1995): Lo privado público: altruismo y politeya democrática. *Documento de Trabajo* 95-06. Madrid. IESA (CSIC). Citados por JEREZ, A. Y REVILLA, M. E n O.C.

Hasta aquí creemos que son suficientes los parámetros establecidos para realizar una posible conceptualización de lo que es el Tercer Sector. Pero a partir de aquí, pensamos que es conveniente exponer una valoración crítica de este concepto. Para ello vamos a partir de una premisa que distintos autores atribuyen a Habermas y que viene a exponer lo siguiente: las cuestiones que atañen al primer y segundo sector, es decir, al estado y al mercado, son las que adquieren relevancia pública como problemas urgentes en la medida en que son las únicas que se hacen visibles; nos encontramos, por el contrario, que lo que tiene que ver con los mundos vitales (sociedad), entendidos, ya lo vimos más arriba, como expresión de valores en términos distintos de los del poder y el comercio, es susceptible de ser relegado y continuamente tratado según los criterios estipulados en los otros dos sectores, los principales.

La hipótesis que JEREZ, A. y REVILLA, M. (1997:35 Y 36) introducen en el debate, plantea que para que el Tercer Sector pueda constituirse en un espacio delimitado por criterios propios han de introducirse, en su análisis, los valores –no exentos de disputa ideológica– que se sustentan sobre sus formas de relación. Lo que plantean, en definitiva, es que el binomio privado/público de la tradición liberal jurídicamente sancionado debe de ser reformulado a través del desarrollo de **lo social**. Puesto que decir “no gubernamental” y “no lucrativo” no impide que puedan existir intereses mediatos e ilegítimos detrás de estas iniciativas. Este sector se mueve en una dimensión que pese a su definición de “no gubernamental” puede ser estancia del poder institucionalizado y que pese a su carácter “no lucrativo” no desconoce las coerciones o auto coerciones emanadas de la financiación. No podemos perder de vista que este es un espacio con un potencial enorme de ser manipulado desde las lógicas de los otros sectores, el comercial o mercantil y el poder.

Sin embargo, esto no debe ser inconveniente para reconocer, por otro lado, el enorme empuje y potencial que un Tercer Sector fuertemente desarrollado puede suponer para, transformar, cambiando y ampliando, los parámetros en los que se insertan la participación social, política y ciudadana, fortaleciendo así la sociedad civil. La concepción de ciudadanía activa, para algunos autores y para mí, conlleva una profundización democrática que, si bien requeriría amplias modificaciones institucionales (por ejemplo, la introducción de mecanismos de democracia semidirecta que fuesen usados sistemáticamente; creando, entre otros, nuevos ámbitos institucionales de participación de la sociedad civil organizada que puedan oponerse a la opaca presión de los intereses económicos), también requeriría una nueva estructuración cultural (con la comunicación mediática y sobre todo, con la educación como ejes centrales) que pudiera promover la asunción de responsabilidades y compromisos de los ciudadanos en su convivencia colectiva, implicándoles tanto en los ámbitos regulados como en los desregulados de la vida social.

Precisamente por ser conscientes de este potencial es por lo que consideran urgente, los autores arriba citados, avisar de los riesgos y peligros que, según ellos, amenazan el desarrollo del Tercer Sector y añaden que:

Por la misma razón manifestamos que el desarrollo de ese potencial pasa inexorablemente por la articulación de un discurso que, primero, dote de sentido a su acción y, segundo, le atribuya un significado político. Rescatamos el término político en su acepción de **politeya** y, por tanto, la politización como recuperación de esa perspectiva de totalidad ineludible para entender y actuar sobre los problemas que pesan sobre la convivencia colectiva. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:36).

Antes de hablar de esos riesgos y peligros, queremos hablar de algún aspecto organizativo de este sector que lo dinamiza, a la vez que lo

limita en su acción diferenciándolo de otras organizaciones de corte más tradicional. Nos referimos a la lógica de acción en red que se da en este espacio, y que claramente presenta más coherencia con el incremento de la complejidad social y transnacional que la mostrada por otras organizaciones sociales y políticas. Aunque es cierto que presenta de forma general algunas ventajas, tanto en relación a la rigidez de alguna que otra jerarquía, como en la reconstrucción de espacios públicos y de tejido social, no es menos cierto que también exhibe graves dificultades para gestionar sus propuestas en la esfera político - estatal. Desde una perspectiva institucional de esta politización sería conveniente promover la creación de espacios de mediación y coordinación entre las organizaciones del Tercer Sector y las del ámbito político y social más afines, así como entre las diferentes iniciativas de este Tercer Sector con un doble criterio territorial y sectorial, en donde se pudieran elaborar y discutir los valores que las orientan, los procesos que las identifican y que las unen y sus consiguientes estrategias de actuación. En este sentido, se podrían buscar unas **máximas compartidas** que no tendrían por qué implicar barreras para la creación de niveles inferiores de coordinación para llevar a cabo acciones más concretas - **mínimos comunes** - que en el plano superior no se pueden asumir consensuadamente. Así lo ven los autores en los que nos estamos apoyando:

La cosmovisión de izquierda y derecha gravita sobre las formas de participar, proponer, diagnosticar de estos actores según sea la radicalidad de su análisis sobre las causas que producen su acción y el itinerario político - institucional que siga ésta para atajarlas. En este sentido, el TS puede tener una gran plasticidad para lograr una adecuada “división del trabajo” entre organizaciones que presten “servicios” y otras que aboguen por reformas, en la que se busque una retroalimentación de energías, en forma de apoyos cruzados y sensibilización política de espacios sociales marginados de la vida pública. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:37).

La superación de los límites impuestos por el mercado y el estado sobre el lugar que ocupa el Tercer Sector requiere, como ya hemos dicho, la consideración de la existencia de los posibles peligros y riesgos que se aperciben sobre una concepción positiva. Así, siguiendo a JEREZ, A. Y REVILLA, M. (1997), destacamos de entre estos riesgos los siguientes:

### LA DEPENDENCIA FINANCIERA

La financiación es un problema que condiciona fuertemente la acción que se desarrolla desde el sector voluntario, asistencial y/o solidario. Sus vías usuales y fundamentales de financiación son: 1) la financiación pública, 2) las donaciones de personas particulares y/o las contribuciones de empresas privadas (aunque muchas veces publicitadas), 3) las distintas estrategias de autofinanciación que van desde las cuotas de sus miembros hasta la prestación de servicios de precio solidario, pasando por la venta sin ánimo de lucro de diversos productos propagandísticos y/o de denuncia (camisetas, chapas, pegatinas, revistas etc.).

En este momento, este sector se encuentra en España en una situación de dependencia de las subvenciones públicas lo que produce tres tipos de efectos principales: a) cada año se convocan las subvenciones y las dotaciones de las que depende la continuidad de las acciones de cada organización, lo que las coloca en una situación de incertidumbre; b) Los recursos son escasos, por lo que su reparto provoca el desarrollo de una situación de competencia entre organizaciones afines; y c) todo esto favorece el desarrollo de una cultura clientelar.

La financiación privada, que se da a través de una relación individualizada entre las entidades privadas colaboradoras (empresas, bancos u otras compañías comerciales etc.) y las organizaciones

demandantes, conlleva problemas de índole parecida, esto es de condicionamiento y dependencia, como en el caso de la ayuda estatal. Aun más, si tenemos en cuenta que las donaciones empresariales, desde el punto de vista de la racionalidad económica, tienen como objetivo aprovechar los incentivos fiscales que el sector público tiene previstos para este tipo de iniciativas y, otro de sus fines es la búsqueda de una promoción publicitaria que a las entidades donantes, también a la larga, les reportará beneficios. Todo esto, cuestiona el carácter no lucrativo de muchas o de alguna de estas iniciativas. Además, muchos de los proyectos que se impulsan desde el sector mercantil no son, en realidad, otra cosa que inversiones estratégicas, con destino a crear las condiciones más favorables para posteriores inversiones productivas, que se sitúan dentro de tácticas de expansión empresarial.

#### RUPTURA DE LA RED DEL TERCER SECTOR COMO CONSECUENCIA DE LA FRAGMENTACIÓN DEL TEJIDO ASOCIATIVO

Al amparo de un volumen estimable de recursos públicos que - el Estado no utiliza por haber trasvasado estas funciones del ámbito de la Administración pública al privado - se dedican a la financiación de proyectos sociales realizados por organizaciones, pero en un contexto de inestabilidad y de precariedad del mercado laboral, se da una situación de proliferación de asociaciones y organizaciones que persiguen esa financiación, lo que sin duda produce y agrava una dinámica de competitividad entre organizaciones que dependen financieramente para sobrevivir de las subvenciones públicas. Finalmente la situación se acaba caracterizando por la existencia de miles de organizaciones<sup>26</sup> que mantienen pocos ánimos de acordar y concertar con otras asociaciones

---

<sup>26</sup> En un estudio más o menos reciente, del año 2000, elaborado por un equipo de la Fundación Tomillo y coeditado con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y la Fundación Tomillo, se recoge en su página 18 que el número de ONG de Acción social del Estado Español es de 11.043. Esta cifra se refiere sólo a las ONG. Es decir no están incluidas otro tipo de organizaciones y sólo



iguales a ellas, intentando optimizar individualmente sus oportunidades relacionadas con los recursos de los otros sectores.

El resultado de estas dinámicas es que el Tercer Sector no es homogéneo, sino un espacio de desarrollo de distintas organizaciones que, sin embargo, sí que persiguen un mismo fin: **sobrevivir**. La incoherencia entre las acciones o actuaciones de asociaciones, fundaciones, ONGs y demás organizaciones se manifiesta en que se producen solapamientos que afectan de lleno a la eficacia misma de dichas acciones y a la propia continuidad de las iniciativas de cualquiera de los agentes sociales.

La forma de coordinarse de muchas organizaciones, es más corporativa que estratégica, lo que les permite tener una presencia relevante como agente social de cara al exterior, en el interior del sector lo que ocurre es que no se puede amortiguar una absurda competencia lesiva para la consecución de la autonomía del sector. Así, se vienen sustentando altos grados de incertidumbre que acaban incidiendo sobre el tejido asociativo fragmentándolo y quebrando por ello la red de solidaridad.

## ACTUACIÓN MERCANTILISTA DE LAS ORGANIZACIONES

Según ha ido desarrollándose la competitividad en el Tercer Sector, la financiación ha pasado de ser un medio a convertirse en, casi, el único fin. La estrategia exculpatoria e inevitable de ajustar los gastos a los ingresos ha llevado a la nada exculpatoria táctica de perseguir **tasas de retorno** de aquellos proyectos que ponen en marcha. Se ha ido diluyendo, pues, la dimensión solidaria puesto que al seguir una lógica de racionalidad económica se ha pasado a prestar servicios cada vez más parecidos a los del mercado, incluyendo los precios. De esta manera, se emborronan las líneas que conformaban la diferencia entre una empresa de servicios y una ONG o una ONL. Bien por esta razón, bien por intereses

---

recoge las que están registradas a nivel nacional por lo que el número de este tipo de

propios de los políticos neoliberales se ha anunciado ya la intención de aplicar a las empresas las mismas tasas fiscales que se aplican a las empresas de inserción. Si esta no fuera la razón, que no lo es a mi juicio, sí que al menos les sirve de argumento.

## CRECIENTE BUROCRATIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

El problema de la burocratización es claro, ¿de qué hablamos sino cuando en el caso de muchas organizaciones se llega a destinar hasta el 70 por 100 de su presupuesto a gastos de personal <sup>27</sup>? Lo más normal entonces es que se sospeche

que, una organización con esas cifras se está acercando cada vez más a la estructura organizativa de una empresa de servicios: con sueldos de ejecutivos y un plantel fijo de empleados; cuestión que no parecería mal siempre que hubiese insertado en el mercado laboral a personas provenientes de la marginación y/o la exclusión o, al menos, que los resultados del trabajo de sus profesionales fueran esos y no sólo el del propio mantenimiento de su estructura organizativa, de su administración y dirección. Y que, por otro lado, su estatus jurídico haya dejado de ser el de una organización del Tercer Sector, puesto que es conocido que en los orígenes de este sector y de acuerdo a la lógica apuntada, en la estructura de estas organizaciones debe haber un alto componente de trabajo voluntario (sin contraprestación económica)<sup>28</sup>.

Entendemos, sin embargo, que cuando las asociaciones avanzan en su organización y asumen funciones más complejas, entren en una dinámica de multiplicidad funcional que exige una plantilla de profesionales

---

organizaciones puede ser mucho mayor.

<sup>27</sup> Datos extraídos de JEREZ, A. y REVILLA, M., en O.C. Pág. 41

<sup>28</sup> A. MADRID (1996) realiza una revisión crítica del concepto de trabajo voluntario; se centra en los aspectos jurídicos del problema, poniendo de manifiesto que este análisis deberá relacionarse con otros aspectos más amplios como por ejemplo la participación social y política.

y personal asalariado que han de percibir sueldos como recompensa a su trabajo.

De ahí, que también se observe, en un contexto de crisis del empleo, cómo este campo es visto por determinados sectores del mercado laboral con cierto nivel de cualificación como un lugar potencial de empleo. La presión que pueden ejercer esos intereses particulares sobre estas organizaciones, probablemente interfiera en su primigenia lógica voluntaria.

### EL CLIMA IDEOLÓGICO, LOS MEDIOS Y EL ESPECTÁCULO

El Protagonismo cada vez más creciente que ha ido adquiriendo el Tercer Sector, ha sido presentado por el discurso dominante, neoconservador, como la novedosa realización lograda por la sociedad civil justo en el momento en que se está produciendo una crisis de la política y el aumento de la ineficiencia del Estado; esta idea ha servido para reforzar y justificar el abandono de la responsabilidad social del estado cuando concurrían, además, determinadas complementariedades tanto en a nivel mundial como nacional.

Por otro lado, desde los grandes medios de comunicación se ha saludado, negando la naturaleza político conflictiva del proceso de cambio social en el que se inscribe la aparición del Tercer Sector, el nacimiento, al calor del postmodernismo, de una nueva cultura de la solidaridad con planteamientos conciliadores.

Además, estos mismos medios, fundamentalmente los audiovisuales, han tratado estas iniciativas de forma espectacular prestándose a descontextualizar determinadas acciones y actividades que se suelen dar en condiciones más bien trágicas. Ciertamente es que se nos podría decir que esta “publicidad” ha colaborado en la expansión de este tipo de organizaciones. A lo que a su vez se puede contestar que sí, pero

que el precio a pagar ha sido hacerlo sin salirse de los propios preceptos publicitarios, es decir, que se ha realizado siguiendo una lógica comercial y que, además, poco han hecho los medios para reforzar una mayor visibilidad de este Tercer Sector desde un plano pedagógico, apareciendo como actores por derecho propio y con su propia lógica más que como sustitutos de otros actores. De hecho, una gran parte de las personas implicadas mantienen junto al discurso solidario un cuestionamiento coherente de la actuación de los poderes institucionales que provienen de los otros sectores y reclaman, por eso, nuevas instituciones para regular el proceso político y económico que vivimos, poniendo especial énfasis en el ámbito internacional. Se viene reclamando insistentemente desde hace tiempo, por ejemplo, que la ONU adquiera un nuevo papel, que democráticamente se transforme, sobre todo sus instituciones que tienen que ver con la regulación económica.

A pesar, No obstante, de los riesgos y tendencias observadas, si tenemos en cuenta las experiencias, todavía balbuceantes y ocasionales, de coordinación y mediación que se dan, por ejemplo, en los foros alternativos a las Cumbres de Naciones Unidas u otras de organismos internacionales representativas de los poderosos como la OMC, el G-8 etc., además de otras muchas experiencias nacionales o locales, nos llevan a pensar que los desarrollos de futuros procesos de recolocación entre Estado, mercado y sociedad tomarán forma en diversos procesos de institucionalización que orientarán la relación entre Estado y sociedad según la guía derivada de la interacción de los diversos protagonistas políticos, sociales y económicos. El futuro del Tercer Sector está abierto, Aunque siempre dependiendo, del grado en que se quiera mantener la originaria vocación solidaria de este espacio que requiere estratégicamente una percepción especialmente atenta.

### **IV.3 LAS ORGANIZACIONES DEL TERCER SECTOR**

En el entorno geopolítico en que vivimos, las leyes de los distintos países que lo componen reconocen a los ciudadanos el derecho a la libertad, a la igualdad y a la participación y acceso a los bienes económicos. Por eso, como ya hemos visto, nuestra constitución recoge expresamente los derechos a vivir integrados en sociedad y al desarrollo de la propia persona. Nuestra constitución, insisto, dice que los poderes públicos deben promover estos derechos. Por tanto, la vida y la convivencia debería de organizarse de tal modo que los ciudadanos disfrutasen realmente de esos derechos reconocidos. Y debiera ser así porque para eso las leyes contienen los valores que nos hemos dado, las necesidades dignas que creemos deben ser garantizadas y por ello cubiertas. En definitiva contienen aquello en lo que creemos, por eso mismo se convierten en derechos.

El Estado tiene una responsabilidad directa que debería ejercer, pero con el tiempo, como hemos comentado, la ha ido cediendo o abandonando en favor fundamentalmente de la iniciativa privada, sobre todo, mercantil. De todas maneras, aunque pensamos que el Estado debiera prestar más atención al ejercicio de dicha responsabilidad, de igual modo sostenemos que ello no implica que sólo sea la Administración pública estatal la que tenga que hacerlo de forma absoluta. El Estado, creemos, debe emprender acciones directamente, pero también apoyar, como lo viene haciendo, a la iniciativa privada y para nosotros, crucial, apoyar mucho más y sobre todo la participación de la iniciativa social.

Aun así cabe distinguir dentro de la iniciativa privada, como se ha indicado en su momento, quien actúa con ánimo de lucro y quien actúa sin ánimo de lucro, en estas últimas estarían las: redes informales, grupos de autoayuda, entre iguales, afectados por igual situación o problema; familia, amigos, vecinos; y las **organizaciones del Tercer Sector**, que se caracterizan, a priori, por ser constituidas por propia voluntad, funcionan con autonomía, se financian, al menos parcialmente, por aportaciones

voluntarias, etc. Son estas las organizaciones que a continuación vamos a estudiar.

Surgen generalmente de la preocupación por parte de un grupo de personas ante la necesidad o laguna en las prestaciones básicas no cubiertas por el Estado del Bienestar, que deciden actuar conjuntamente y con el tiempo suelen tomar forma de asociación (...). En nuestras complejas sociedades si bien cada vez es más necesaria la acción de estas organizaciones, también lo es que las mismas estén estructuradas en un proyecto planificado de trabajo, es decir, que cuenten aunque sea con una mínima organización. Esta misma necesidad es la que ha llevado, a través del tiempo, a tener un reconocimiento indiscutible dentro de la sociedad<sup>29</sup>. (RENES, V. 1994:45).

De las diversas fuentes documentales que más hemos consultado y de las que existen para estudiar estas organizaciones<sup>30</sup>, además de la negación del lucro, extraemos otra negación que vendría a definir y caracterizar este espacio: la negación del gobierno. En principio, las acciones emprendidas en este sector se entenderían como voluntarias, persuasivas y personales.

Pero digámoslo una vez más, la amplitud de este concepto varía según las escuelas y los autores. En este sentido de amplitud, las organizaciones incluidas se podrían clasificar como sigue:

---

<sup>29</sup> Pueden consultarse también sobre este tema: *Documentación Social*, Abril-Junio, 1996, número dedicado al Tercer Sector y *Documentación Social*, Julio-Septiembre, 1996, número dedicado al voluntariado.

<sup>30</sup> Dos obras fundamentales que pueden orientarnos en el estudio de estas organizaciones son: V.V.A.A. (1993): *El Sector privado no lucrativo en España*. Escuela libre, Editorial. Madrid. Que nos ofrece un panorama amplio sobre las entidades que conformarían el sector no lucrativo en nuestro país. Y CASADO, D. Y OTROS (1995): *Organizaciones Voluntarias en España*. Barcelona. Edit. Hacer, 2ª edición actualizada. De la cual CASADO es el compilador y autor de la primera parte titulada: *Estructuras generales de las Organizaciones Voluntarias en España*. Consúltese, además: MONTSERRAT CODORNIU, J. (1996):Hacia un enfoque multidisciplinar del sector no lucrativo. *Documentación Social nº 103* (Abril-Junio). Cáritas.

1. **Formas tradicionales de ayuda mutua** (constituidas tanto por las organizaciones religiosas y de caridad como por las redes comunitarias de ámbito local).
2. **Movimientos sociales** (de reivindicación de bienes materiales y/o simbólicos, como, por ejemplo, el sindicalismo, el feminismo y el ecologismo).
3. **Asociacionismo civil** (por ejemplo, organizaciones vecinales, deportivas, culturales y de ocio).
4. **Organizaciones no gubernamentales** (con sus distintos anclajes sociales e institucionales).
5. **Fundaciones y centros de investigación** ligados al mundo empresarial aunque de carácter filantrópico.  
(JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:31).

Siguiendo otros criterios de clasificación, por ejemplo atendiendo a su estatus o constitución jurídica:

## 1. ENTIDADES

Podemos distinguir aquí, cuatro tipos diferentes: las Asociaciones, las Corporaciones, las Fundaciones y otras Instituciones.

### A) Asociaciones

Podemos diferenciarlas entre las que tienen una orientación hacia el exterior, hacia destinatarios necesitados, las que se orientan hacia la ayuda mutua o las que lo hacen en beneficio propio.

Por un lado estarían las **Asociaciones de Régimen General** que, se han creado y formalizado a través de la ley de Asociaciones de 1964. Su objeto puede ser muy distinto: cultural, como las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS); social como las asociaciones de afectados, en general las altruistas y las de ayuda mutua; político, las asociaciones pro derechos humanos, confederación de amas

de casa, confederación de asociaciones de vecinos; económico, las de consumidores y usuarios... por otro lado, estarían las **asociaciones de régimen especial**, como las mutuas y mutualidades voluntarias, **Entes asociativos de derecho canónico**, facultadas por el Acuerdo entre la Santa Sede y el Gobierno español de 1979. Y, por último las **asociaciones de hecho**, o sea aquellas que no han formalizado su constitución.

### **B) Corporaciones**

Son muy diversas destacaremos aquí las que tienen un origen social – civil de carácter voluntario, pero de mandato público. Las más típicas de derecho público son los **colegios profesionales**, algunos autores suelen citar entre éstas a la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE).

### **C) Fundaciones**

Parece ser que se habla sólo de Fundaciones de derecho estatal privado o del canónico. Se excluyen las fiduciarias, las de derecho público y las de interés particular y familiar. Vienen rigiéndose hasta hoy por la ley de Fundaciones e incentivos fiscales de 1994.

### **D) Otras Instituciones**

Aquí tienen cabida las obras voluntarias de partidos políticos, de sindicatos; las distintas acciones sociales empresariales; ciertas instituciones de la Iglesia e Instituciones auxiliares de las administraciones públicas.

## **2. OPCIONES INSTITUCIONALES**

Encontramos en este apartado a las que se orientan a la heteroayuda sea neta o compensada como las asociaciones profesionales, las de ayuda mutua profesional o las, estrictamente, de ayuda mutua.



### **3. RELACIONES INTRASECTORIALES**

Son, las que se dan dentro del sector institucional entre las distintas entidades que lo componen, de carácter orgánico o funcional. Las de carácter orgánico son las que se dan entre mediante federaciones, confederaciones, asociaciones de segundo grado, etc. y las de carácter funcional son las que se establecen con fines cooperativos y de información.

### **4. RELACIONES INTERSECTORIALES**

Son la que tienen con cualquiera de los tres sectores, esto es con los poderes públicos, las entidades mercantiles o los particulares. (CASADO, D. Y OTROS 1995:13-110).

Por su parte ASCOLI, H. (1997), estructura el Tercer Sector en once grupos combinando criterios diversos como el ámbito de organización, de dependencias y de actividades etc.:

1. Organizaciones religiosas.
2. Organizaciones relacionadas con el trabajo (sindicatos y organizaciones profesionales...).
3. Organizaciones relacionadas con la educación (escuelas de todo tipo y organizaciones de investigación...).
4. Fundaciones (sociales o ligadas a grandes empresas...).
5. Organizaciones culturales (bibliotecas y museos...).
6. organizaciones de servicios (las que se dedican, entre otras, a prestar servicios sociales...).
7. Organizaciones sociales (deportivas o étnicas...)
8. Organizaciones relacionadas con la sanidad (asociaciones que se ocupan de enfermedades específicas...)
9. Organizaciones benéficas (por ejemplo: asociaciones que recaudan fondos para presos...)
10. Organizaciones políticas.
11. Movimientos de masas organizados.

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales en un estudio sobre el Tercer Sector realizado en el año 1998, después de aclarar que es

especialmente relevante establecer una taxonomía de las organizaciones del sector, recoge la denominada Clasificación Internacional de Entidades No Lucrativas (INCPO) elaborada por SALOMÓN y ANHEIER (1993)<sup>31</sup>, que se fundamenta en el tipo de actividad económica principal que cada una realiza y que nosotros reproducimos aquí:

Grupo 1.	Cultura y ocio	Cultura Ocio Clubes
Grupo 2.	Educación e Investigación	Educación Primaria y Secundaria Educación Superior Otros tipos de educación
Grupo 3.	Salud	Hospitales y Rehabilitación Guarderías Salud Mental Otros Servicios de Salud
Grupo 4.	Servicios Sociales	Asistencia social: infancia, juventud, servicios familiares, minusválidos, mayores y autoayuda. Minorías: asistencia a refugiados, inmigrantes, etc. Apoyo y mantenimiento: transporte, alimentos, alojamiento.
Grupo 5.	Medio Ambiente	Medio Ambiente Animales
Grupo 6.	Desarrollo y vivienda	Desarrollo económico, social y comunitario. Vivienda Empelo y formación.
Grupo 7.	Servicios legales y Políticos	Defensa Civil Defensa civil Servicios Jurídicos Entidades políticas

<sup>31</sup> Citados por Álvarez de Mon, Santiago (1998).

Grupo 8.	Promoción del Voluntariado	Intermediarios filantrópicos
Grupo 9.	Actividades Internacionales	Ayuda al desarrollo, humanitaria y de emergencia
Grupo 10.	Actividades religiosas	Asociaciones y congregaciones religiosas
Grupo 11.	Asociaciones Profesionales y Sindicales	Asociaciones empresariales, profesionales y sindicatos
Grupo 12.	No clasificados.	

Una vez que hemos visto unos cuantos ejemplos clasificatorios de estas entidades comprobamos, creo, la gran variedad de realidades que se incluyen en el sector que nos ocupa y por tanto, también, su complejidad. Ahora nos resulta fácil compartir la crítica de Ascoli cuando dice que:

(...)Se ve claramente que el tercer sector es una mera convención carente de todo valor teórico y práctico y que sólo sirve para designar globalmente una enorme área de sujetos no incluidos ni en el **business** ni en el **government**, un área de gran complejidad y absolutamente heterogénea (ASCOLI, 1987:124).

Nosotros, por si sirve de algo diremos que nos identificamos más con la primera de las clasificaciones mostradas puesto que nos parece más sintética y amplia a la vez. Nos explicamos, es una clasificación en la que caben todo el espectro de organizaciones, asociaciones, fundaciones y, en fin, entidades que componen o que probablemente puedan componer este ámbito y que además encaja con cualquiera de las otras clasificaciones. Ahora bien, no es tan específica como para recoger tan genéricamente, como alguna otra lo hace, por ejemplo a las entidades educativas, porque ¿a qué entidades educativas nos referimos, a las públicas, a las privadas, a las privadas concertadas, a las cooperativas de enseñanza...? No todas, a nuestro entender, pueden ser recogidas dentro del Tercer Sector puesto que si algo ha podido quedar claro que las

caracteriza es esa definición negativa de no pertenecer ni al ámbito estatal, ni al mercantil.

No obstante, a pesar de que este espacio es abordado como un campo remanente con respecto a los dos principales (Estado y mercado), pensamos que es clave en el momento histórico actual, en el que estamos sufriendo una transición estructural profunda, en la medida en que parece ser que es en este amplísimo sector de donde está surgiendo la energía social que en potencia podría reencauzar las tendencias de la actual circunstancia histórica que interpelan nuestro patrón vital y cultural; o, en otras palabras, éste es el ámbito desde el cual se podría recobrar la fortaleza comunicativa de los **mundos vitales**, de los que antes hablábamos, frente a las tendencias conquistadoras y colonizadoras de los más poderosos. En último término es el lugar donde se generan los movimientos productores y constructores de “tejido” **social**, movimientos capaces de enfrentarse y parar la indiferencia social insensible de los que apáticamente se adaptan a lo establecido, a lo cristalizado, a lo instituido.

Las primeras aproximaciones teóricas al desarrollo de organizaciones sociales (al desarrollo de acción colectiva, lo llamaban) en la década de los setenta se manifestó con el predominio académico de las teorías de la elección racional las cuales se planteaban en clave de la racionalidad económica de su lógica de acción.

El análisis desde esta perspectiva supone la aparición de tan diversas entidades y del Tercer Sector como:

Un espacio económico que se rige por unas leyes distintas de las del mercado: como en el caso de la actividad pública, de la actividad del Estado, el objetivo final perseguido no es la maximización de beneficios económicos para individuos privados, sino la generación de unos determinados servicios a la comunidad, al “público” en general. Sin embargo, este objetivo es perseguido

desde una acción colectiva considerada privada. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:32).

De esta forma, el desarrollo del Sector no Lucrativo se puede interpretar como el brote o surgimiento de un importante número de proveedores extragubernamentales de bienes colectivos (de consumo). En este caso, se suple la provisión pública (que en un caso, quizá, nada exagerado podría llegar a ser ninguna) por los agentes que participan en este espacio, proporcionando de esta forma una alternativa a la provisión privada de bienes privados que en otros casos sustituyen a los bienes colectivos. La pregunta crucial es qué factores determinan los bienes que serán provistos por el Estado y cuáles privadamente por mercados **“voluntarios”**.

JEREZ, A. y REVILLA, M. (1997:32) dicen que la respuesta a esta pregunta se plantea con una situación hipotética en la que:

Se barajan las opciones de salida y voz y la alternancia de ciclos de acción pública y de interés privado. En esta hipotética situación, el origen del ciclo se sitúa en la existencia de consumidores cuya demanda de bienes colectivos no es satisfecha a través del “mercado estatal” (sea por la entrada en crisis del Estado de Bienestar o por la propia inexistencia de un Estado de Bienestar). Este ciudadano-consumidor se enfrenta a dos alternativas de acción. En un caso, se puede plantear la vuelta al mercado (privado) de bienes (privados). Esta opción significa un incremento de los beneficios internos derivado del control y consumo individuales del bien, pero también un incremento de los costes individuales (se asume individualmente el total de los costes).

Como segunda opción, el individuo puede dirigirse a los proveedores no gubernamentales de los bienes colectivos, es decir, al “mercado voluntario”. En este caso, y siguiendo la explicación económica del surgimiento del TS, las organizaciones

voluntarias como organizaciones proveedoras de bienes públicos se enfrentarán al problema del **free – rider** formulado por Olson<sup>32</sup>. Sin embargo, dado que todas las alternativas disponibles suponen algún grado de ineficiencia (insatisfacción de la demanda en el caso de la provisión estatal de bienes públicos, incremento de los costes individuales en el caso de la provisión privada de bienes - sustitutos privados y el mantenimiento de organizaciones de voluntarios con las contribuciones y esfuerzos de los individuos en el último caso), el desarrollo y mantenimiento de las organizaciones voluntarias puede aparecer como estrategia eficiente y válida y ser adoptada como “segunda solución mejor” (...) (se podría suponer que la primera solución mejor es la opción de la provisión estatal de bienes públicos).

Lo que parece claro con una respuesta como esta es que para que aparezca y sobre todo para que se pueda mantener un Tercer Sector, como el que acabamos de comentar, deberá darse un futuro desarrollo del entorno estatal y de las posibilidades económicas individuales: tanto en el caso de que el Estado para cumplir eficazmente con su labor de proveedor de bienes públicos adquiriese la suficiente capacidad, como en el caso de que los individuos lograsen un poder adquisitivo con el que poder dirigirse a los mercados privados, las organizaciones voluntarias, las ONGs, las ONLs, etc. y, por tanto el Tercer Sector, se precipitarían hacia su desaparición.

Ahora bien, lo que no apreciamos o percibimos con esta interpretación, es que el Tercer Sector se ha ido asentando sobre proposiciones que diluían o debilitaban la lógica mercantil imperante en la economía. Este sector, ha llevado a cabo un proceso de acumulación basado en factores de producción tales como, por ejemplo, bienes de

---

<sup>32</sup> Aclaran en una nota que Olson define los bienes públicos como aquellos que están a disposición del total de una población o de un grupo, independientemente de que se haya contribuido a su producción o no. Frente a este hecho, un individuo “racional” (maximizador de beneficios) intentará obtener beneficios de la acción desarrollada por los demás, dado que,

equipo adquiridos en redes de solidaridad y fundamentalmente el trabajo voluntario; estos factores priorizan, a mi juicio, el valor de uso, tanto del servicio como del bien que se produce, sobre el valor de cambio.

Frente a una explicación racional de la acción, como la que hemos descrito, se desarrolla, al parecer, en Europa de manera especial diversas corrientes teóricas que analizan las actividades y las acciones del Tercer Sector en base a una lógica de la identidad colectiva. Más allá del resultado final que las acciones producen en forma de bienes públicos, se pone el énfasis atendiendo al propio proceso de la acción y a las razones que motivan e inducen a la participación. Desde este punto de vista, y haciendo referencia al Tercer Sector hay que distinguir entre la definición de bien relacional **forma solidaria de lo privado social** y la concepción de **bien público colectivo**, que son bien distintas. Lo colectivo es identificado como público por la corriente instrumental de la acción, no tiene en cuenta que en una sociedad altamente compleja se generan diferencias societarias, en una sociedad así se encuentran diversos grupos con intereses utilitaristas, que no tienen, además de cuestionarla, vocación universalista. De otro lado, y por el contrario el bien relacional aparece posicionándose como bien común, al cual se vincula en su origen y gestión a su carácter primario y comunitario.

Los defensores de la definición de bien relacional, entienden que la solidaridad social como directriz específica y distintiva de las relaciones del tercer sector se vuelve un medio de comunicación, simbólico generalizado. Los bienes relacionales, fundados en la idea contemporánea de ciudadanía se entienden como un bien común que producen, al margen de los derechos políticos, económico – sociales y civiles, una nueva generación de derechos humanos.

---

contribuya o no con su esfuerzo en la producción de determinado bien público, disfrutará del resultado.

Se le podría reclamar a esta definición, desde esta misma línea comunicacional, que si ciertamente los **bienes relacionales** se producen en un ámbito **privado social** a partir de iniciativas solidarias, esta solidaridad proyecta, en definitiva, su impacto simbólico sobre el imaginario colectivo, mientras desarrolla su momento dialógico, en un espacio **público - no estatal**. Esta otra conceptualización centra su atención en la transición de un entorno individual, grupal y privado a uno colectivo, público y, además, político que, según entendemos, otorga al Tercer Sector y sus organizaciones iniciativas y oportunidades legítimas de delimitar o señalar un terreno para actuar en las tareas de regulación de la convivencia en la **politeya** democrática.

Desde el plano sociológico – normativo en el que se ubican JEREZ A, y REVILLA, M.(1997), es desde donde plantean una inquietud teórica:

La progresiva complejidad organizacional que acompaña el desarrollo de la sociedad contemporánea trae consigo crecientes dificultades de identificar **lo social**, desde el punto de vista del ámbito de acción que ocupa y de la lógica interna que lo mueve. Después de décadas de predominio de enfoques teóricos estructuralistas y sistémico-funcionalistas que condenaban a la acción social al determinismo de las posiciones ocupadas en el engranaje social, se produjo el **retorno del sujeto**, quien nos permitió retomar el cómo la acción social discurre entre las determinaciones estructurales que son socialmente percibidas como conflictivas y es moldeada por las orientaciones culturales específicas de los actores. (JEREZ A, y REVILLA, M., 1997:35).

Parece, pues, que se está dando un proceso de gran interés teórico en los recientes parámetros de desarrollo capitalista que nos enfrenta retrotrayéndonos a los problemas relativos a la historicidad. Ésta, creemos, es absolutamente necesaria para interpretar adecuadamente la realidad y los distintos proyectos posibles, por tanto también, los desarrollos que



probablemente se den en este espacio de acción social. En este contexto, la idea de los tres sectores aparece enmarcada en la renovación del paradigma funcionalista y, en este sentido hay que ser plenamente consciente que se encontrará en el centro del debate teórico para ser validada como categoría analítica.

# **CAPÍTULO CUARTO**

## **V. CAPÍTULO CUARTO: LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA. POSIBILIDADES DE EMPLEO Y DEMANDAS DE FORMACIÓN**

No, no dejaremos que nos digan que este mundo, en el que la lógica financiera, campando a sus anchas, lo pudre todo y destruye el sentido de las cosas, ha de ser como es. Otro mundo es posible; emerge ante nosotros, está al alcance de nuestra mano; de nosotros depende que el que así sea se convierta en realidad. (PASSET, R., 2001).

Una vez que tenemos ya una visión panorámica de la evolución socio política de nuestra realidad y que, como hemos visto ha derivado en una traslación de funciones y servicios del Estado al sector privado no lucrativo o sea al Tercer Sector. Es el momento de que nos adentremos en la economía que este sector desarrolla, una economía, ya lo hemos dicho, distinta a la economía de mercado, la economía social, y más concretamente algunas de sus entidades , aquellas más específicas que su actividad precisamente versa en procurar la integración de las personas excluidas y marginadas de la forma que en una sociedad como la nuestra es la más adecuada para este menester. Esto es, integrándoles en el mercado laboral, o mejor dicho posibilitándoles una actividad laboral. Así en este capítulo abordaremos la definición de lo que son la economía social y la economía solidaria, puesto que entre ellas existe alguna diferencia; además estudiaremos las posibilidades de empleo, no de trabajo, que ofrece este sector. Trabajo sabemos que hay todo el que se quiera y un poco más, pero es trabajo no remunerado, no, ese no, ya que una persona excluida del mercado laboral lo que necesita no es precisamente este tipo de trabajo, aunque en muchos casos, además, lo realice. Lo que nos interesa conocer son las posibilidades de trabajo remunerado, de empleo y por último las demandas que en nuestro campo

específico, el de la pedagogía, plantean tanto el sector como sus organizaciones y entidades.

## **V. 1 ORÍGENES, DESARROLLO E IDENTIFICACIÓN DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y DE LA ECONOMÍA SOLIDARIA**

Para poder explicar de la mejor manera posible, con la complejidad que encierra, lo que es la economía social, partamos de la siguiente pregunta y su correspondiente respuesta: ¿qué tienen en común las Cajas de Ahorro y, por ejemplo, una cooperativa de viviendas o agraria etc.? Nada, salvo que pertenecen a un mismo sector, el denominado de la “economía social”.

La economía social hunde sus raíces en la Edad Media (MOTCHANE, J.L., 2000:26). Sus antecedentes lejanos son las gildas artesanales<sup>33</sup>, las cofradías, las corporaciones y los gremios. Los gremios surgen en el siglo XIII y se mantendrán, en Francia, bajo el Antiguo Régimen como el principal sistema de formación de los obreros profesionales y sobrevivirán casi hasta nuestros días. Los filósofos de las “Luces”, sin embargo, los verán como una traba a la libertad individual, y la Revolución francesa les negará toda legitimidad puesto que, no querían cuerpos intermediarios entre el individuo y la nación.

En este sentido, la ley Le Chapelier, de 1791, prohibía toda agrupación voluntaria basada en la en la profesión. En 1884, por iniciativa de Waldeck – Rousseau, se acordó la libertad de constituir sindicatos. (...) En 1898, se votará la ley fundacional de las mutualidades, seguida en

1901 de la que autorizaba la libertad de asociación. (MOTCHANE, J.L., 2000:26).

Los primeros teóricos y las primeras experiencias de la economía social surgen a principios del siglo XIX como reacción a la brutalidad de la revolución industrial. El llamado socialismo utópico de Saint-Simon (1760-1825), se enfrenta al pensamiento liberal dando forma a la visión de un sistema industrial cuyo objetivo sería procurar el mayor bienestar posible a las clase trabajadora unida en asociaciones de ciudadanos y dejando en manos del Estado la redistribución equitativa de la riqueza. Charles Fourier (1772-1837), en la misma época inventa el falansterio que es una comunidad autónoma de producción y consumo donde, según el trabajo realizado, el capital aportado y el talento, se distribuyen los bienes.

Como pensador anarquista, Pierre Proudhon (1809-1865), rechaza toda intervención del Estado y como crítico radical de la propiedad privada será el precursor de un sistema de mutualismo en el que el dinero es reemplazado por “bonos de circulación” con los cuales se intercambian servicios. Por su parte, y al contrario que Proudhon, Louis Blanc plantea hacia 1839 una sociedad renovada en la que el Estado tiene la responsabilidad de extender el sistema de creación de cooperativas al conjunto de la producción.

La economía social tiene, además, otra fuente de inspiración en el cristianismo social, que según MOTCHANE (2000) deriva del pensamiento reformista representado en Francia por Frédéric Le Play (1806-1882) y Armand de Melun (1807-1877).

En Inglaterra J.M. Ludlow y en Alemania V. A. Huber impulsaron las cooperativas desde vertiente confesional, si bien es a F. W. Raiffeisen a quien hay que atribuir la paternidad de las cooperativas agrícolas y, dentro de ellas, de las cooperativas de crédito. Aunque ya en 1849 Raiffeisen constituyó diversas cooperativas de agricultores, su pase a la posteridad vendrá

---

<sup>33</sup> Las guildas eran asociaciones que tenían como objetivo la defensa de los intereses propios así como el control de los precios y la seguridad de las comunicaciones.

determinado por la creación y propagación de las Darle- hens- Kassenvereine, mutuas de crédito, la primera de las cuales fue creada en 1862 en Anhausen, y cuyo espectacular desarrollo culminó con la constitución en 1877 de la Federación Alemana de Cooperativas agrícolas de tipo Raiffeisen, con un fuerte componente confesional cristiano. (MONZÓN, J.L., 1996:107).

Otra corriente impulsora del cooperativismo está constituida por la tradición liberal, que ha ido animando estas experiencias con un gran plantel de teóricos. El más influyente de todos fue Stuart Mill<sup>34</sup> que intervino para que se promulgara en 1852 la primera ley en el mundo que de manera específica regulaba el fenómeno cooperativo. En un contexto de mercado, Propugnó la creación de cooperativas de trabajo asociado para conseguir una “revolución moral” y un “ordenamiento más beneficioso de los asuntos industriales”.

De Italia, hemos conocido que quienes propugnaron la creación de cooperativas de trabajo asociado entre los obreros y de crédito entre los agricultores, fueron los “liberales sociales”, destacando, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, E. Nazzani, L. Luzzati, L. Wollenborg y U. Rabbeno.

Leon Walras, no sólo fue un estudioso de las cooperativas sino que tomó parte activa en su movimiento, fundando una revista en 1866, **Le travail**, dedicada al asociacionismo cooperativo. Para Walras las cooperativas “...cumplen su gran papel económico, que es no suprimir el capital, sino hacer que el mundo sea menos capitalista, y también un papel moral, no

menos considerable, que consiste en introducir la democracia en el mecanismo de la producción...” (MONZÓN, J. L., 1989:127).

---

<sup>34</sup> Citado por MONZÓN, J.L. En O.C.

Para terminar este apartado, dedicado a recorrer los diversos orígenes de la economía social y las diversas teorías y escuelas inspiradoras del cooperativismo, hemos de citar a la denominada *corriente solidarista*, cuyo legítimo representante fue el francés Charles Gide con su conocida escuela de Nimes, que ejerció un notable influjo sobre el movimiento cooperativo internacional, siendo el foco ideológico del cooperativismo de consumo postrochdaliano, y una de las inspiradoras de la Alianza Cooperativa Internacional, fundada en Londres en 1895.

### **V.1.1 Orígenes de la Economía Social en España**

En España el concepto de economía social también tiene una raíz histórica, el primer sindicato profesional, el de tejedores, se constituye en Cataluña en 1840, si bien lo que hoy comienza a conocerse como economía social todavía no ha comenzado a popularizarse más que en fechas más o menos recientes, desde hace un par de décadas, este concepto estaba asimilado casi exclusivamente al cooperativismo que, por otro lado, verdaderamente constituye la columna vertebral de la economía social.

Al igual que con el concepto de Tercer Sector, el de economía social es muy ambiguo, también su generalización, incluso a pesar de los esfuerzos desarrollados por algunos científicos, políticos, sindicalistas y empresarios, que a su vez son agentes de este tipo de economía así como las actividades que desarrollan. Ocurre porque en su lugar se utilizan términos alternativos como el propio de “tercer sector” etc. Aunque sí parece imponerse en diferentes campos como el universitario, social, empresarial y político con el objetivo de identificar la economía social, o lo que es lo mismo, para establecer un marco conceptual común para todos aquellos actores económico-sociales que, en el desempeño de sus actividades económicas, tienen unas características específicas con las

que podemos diferenciarlos claramente del colectivo empresarial tradicional y de la economía pública.

Como actividad, la economía social aparece, como ya hemos dicho, vinculada a las cooperativas, que establecen su eje vertebrador y que surgen como reacción de los trabajadores para contrarrestar los efectos de la revolución industrial. Las cooperativas son, en sus primeras intentonas históricas, una respuesta espontánea de defensa de los trabajadores ante las duras condiciones impuestas por el capitalismo. En su creación no influyó, según MONZÓN, J. L., (1989), al menos directamente, los valores propagados por ninguna corriente de pensamiento. El pensamiento socialista tendrá una influencia directa y decisiva en el desarrollo del cooperativismo británico, tan sólo después de 1820 con R. Owen, W. Thompson, G. Mudie y W. King a la cabeza y, desde luego en la famosa experiencia de la Cooperativa de Rochdale, creada en Inglaterra en 1844 por 28 obreros, seis de los cuales eran discípulos de Owen. Para desarrollar el concepto de economía social fueron concluyentes los famosos principios cooperativos impulsados por dicha cooperativa y más tarde fueron adoptados por toda clase de cooperativas.

MOTCHANE (2000), por el contrario sí piensa que:

La economía social, o “tercer sector” inseparable de la historia del movimiento obrero, de sus divisiones y de la resistencia a la construcción de una sociedad fundada en el provecho, agrupa actualmente estructuras muy distintas por la envergadura y la naturaleza de sus actividades. Ya sea que revistan la forma de mutualidades, cooperativas, asociaciones o fundaciones, en Francia, Italia, España y Alemania, o la de **self-help organizations, de charities o non-profit organizations en el voluntary sector** de Gran Bretaña, todas estas instituciones afirman compartir cinco principios sagrados, un objetivo fundamental y ciertas exigencias sociales: la independencia con



respecto al Estado, la libre adhesión de los socios, la estructura democrática del poder (una persona, un voto), el carácter inalienable y colectivo del capital: he aquí los principios. El objetivo fundamental se define por la prestación de bienes y servicios al coste más favorable, a fin de servir al interés mutuo de los asociados o, más ampliamente, de suministrar, un servicio de interés general que el Estado no quiere o no puede asumir.

Esos principios configuran a las cooperativas como organizaciones democráticas en las que la toma de decisiones está en poder de la mayoría de sus socios de tal manera que no se permite que los socios inversores o de capital, si existen, sean mayoritarios. Otros aspectos diferenciadores de las cooperativas son, además de la igualdad de derecho de voto, la creación de un patrimonio cooperativo irrepartible y la retribución al capital social obligatorio con un interés limitado.

Pero, volvamos a lo que concierne a España, para la difusión del cooperativismo tuvo mucha importancia la influencia de F. Garrido Tortosa, quien entre 1847 y 1867 impulsó varias revistas y periódicos de propaganda cooperativista, sobre todo a partir de la acción del socialismo fourierista que con su influjo fue determinante para este movimiento; Junto a la influencia del socialismo es preciso subrayar la influencia de la Iglesia Católica en el desarrollo del cooperativismo agrario, ya a finales del siglo XIX y comienzos del XX.

Hasta ahora hemos hablado, fundamentalmente, del cooperativismo como movimiento impulsor y originario de la economía social, normal si consideramos como dijimos, que éste era su eje vertebrador. Pero cabe destacar también aunque con menor influencia, el florecimiento, en el siglo XIX, de las experiencias mutualistas junto a otros proyectos asociativos, hasta el punto de que a menudo el marco legal que regulaba todas estas iniciativas era el mismo. Por ejemplo, MONZÓN, J.L. (1996) dice que, en nuestro país la misma ley de Asociaciones de 30 de Junio de 1887

contemplaba a las sociedades de socorros mutuos de previsión y las cooperativas. En definitiva, Cooperativas, mutualidades y asociaciones constituyeron en el siglo XIX, el núcleo central de la economía social, si bien, insistimos, la cooperativa es la entidad más simbólica y que mejor encarna los orígenes de la economía social, tanto por su importancia en todos los sectores económicos, como por su arraigo en importantes colectivos sociales, su dimensión histórica, su expansión a todos los continentes, sus reglas de funcionamiento y su reconocimiento jurídico.

### **V.1.2 Desarrollo e Identificación de la Economía Social y de la Economía Solidaria**

De nuevo es Francia, en la década de los setenta, donde renace el término economía social al crearse el Comité Nacional de Enlace de las Actividades Mutualistas, Cooperativas y Asociativas y promulgar en 1982 la *Carta de la Economía Social* en la que se recoge todo el entramado de entidades no pertenecientes al sector público que, teniendo un funcionamiento y una gestión democráticos, garantizan la igualdad de derechos y deberes de los socios practicando un régimen especial de propiedad y distribución de ganancias, empleando los excedentes del ejercicio para el crecimiento de los servicios a los socios y a la sociedad.

Posteriormente, más o menos sobre 1988 se empezó a trabajar, a nivel internacional, en el análisis y delimitación conceptual de la economía social. De estos trabajos surgió un informe muy debatido: "Informe Barea sobre el concepto y los agentes de la economía social" (BAREA J., 1990:109-117). Dicho Informe condujo a la siguiente definición que entiende la economía social:

como el conjunto de empresas privadas que actúan en el mercado con la finalidad de producir bienes y servicios, asegurar o financiar y en las que la distribución del beneficio y la toma de decisiones no están ligadas directamente con el capital aportado

por cada socio, correspondiendo un voto a cada uno de ellos. La economía social también incluye a aquellos agentes económicos cuya función principal es producir servicios no destinados a la venta para determinados grupos de hogares y cuya financiación se efectúa a través de contribuciones voluntarias efectuadas por las familias como consumidores (BAREA, J., y MONZÓN, J. L., 1995:15).

La definición anterior es muy similar a esta otra del Consejo Central de Economía Belga:

la economía social está compuesta por actividades económicas ejercidas por sociedades, principalmente cooperativas, mutualidades y asociaciones, cuyos principios de actuación se caracterizan por la finalidad de servicios a los miembros o al entorno, la autonomía de gestión, los procesos de decisión democrática y la primacía de las personas y del trabajo sobre el capital en el reparto de los beneficios (DEFOURNY, J., 1992, pág. 24)<sup>35</sup>.

Otro criterio o definición que recoge MONZÓN (1996:109-110) de parecida argumentación a las anteriores es la de B. GUI (1991)<sup>36</sup>. Para este autor, toda organización microeconómica privada se caracteriza en torno a los criterios de categoría dominante (la que posee el último poder de decisión) y de categoría beneficiaria (las personas que reciben los beneficios de la actividad). Según esta definición, resulta que:

La característica esencial de las organizaciones de economía social consiste en que la categoría dominante y la categoría beneficiaria no están constituidas mayoritariamente por los socios capitalistas o inversores, sino por socios usuarios de la actividad en sí mismo considerada, que son aportadores de capital

---

<sup>35</sup> Citado O.C. por MONZÓN, J.L. (1996).

<sup>36</sup> Ibidem.

para utilizar los servicios de la organización, más que para obtener una remuneración al capital invertido.

Las definiciones que acabamos de ver nos muestran una de las diversas interpretaciones que hay sobre lo que es o debe ser la economía social, después de leerlas detenidamente, comprobamos que no hacen mucho hincapié por distinguirse de la esfera mercantil, sólo parecen querer deslindarse de alguna forma de la esfera de especulación financiera y, en algún caso del funcionamiento jerárquico de las empresas privadas tradicionales aunque, sí parecen introducir con mucha sutileza una importante distinción entre los que gestionan y dirigen y los que no pertenecen a esta categoría dirigente, esto es, los consumidores y los usuarios simplemente. Por eso no es de extrañar que otros autores sean críticos con este tipo de interpretaciones.

Del desarrollo de la economía social, visto de otra manera, podemos decir, siguiendo a MOTCHANE (1996:26), que las relaciones entre las instituciones de la economía social y los poderes públicos se modificaron profundamente en Europa, después de la segunda guerra mundial. La crisis económica y el aumento del desempleo, Tras el primer impacto de la crisis del petróleo, contribuyeron a afianzarlas en su papel en todo el continente, adoptando distintas pautas según los países. En España, las restricciones presupuestarias condujeron a las cooperativas a privatizar una parte de sus servicios sociales. Las empresas comerciales acapararon entonces el sector lucrativo de la demanda, dejando a las asociaciones el sector no solvente. En el Reino Unido ciertas actividades sociales retomadas por el sector privado por la política de reducción del gasto público llevada adelante por Margaret Thatcher. En Francia y en Italia, en contrapartida, no se observó una merma en el compromiso financiero del Estado.

En los años 80, el aumento del desempleo y la pobreza en Europa provocó la aparición de nuevas empresas sociales. Como herramientas de lucha contra la exclusión y agentes de innovación, éstas representan muy frecuentemente una respuesta a nuevas necesidades, frente a la incapacidad de las administraciones y colectividades locales y territoriales para imaginar y poner las soluciones eficaces. El terreno que quedó libre por esta carencia parcial de los poderes públicos y la marcha atrás del Estado de bienestar ante el empuje liberal dieron nacimiento a una nueva forma de economía social: la economía solidaria.

Esta nueva economía, en el sentido real del término, enlaza en algunos aspectos con ciertas tradiciones obreras de lucha contra la miseria. En su seno se encuentran asociaciones intermediarias que contratan a personas en dificultades para cubrir tareas no tenidas en cuenta por el sector privado tradicional, pequeñas cooperativas que prestan servicios de proximidad, mantenimiento, entrega de alimentos a domicilio para las personas dependientes, planchado, limpieza, costura, ayuda doméstica, las organizaciones más militantes, también las más frágiles: empresas de inserción administraciones de barrio que trabajan por mejorar la calidad de vida y el medio ambiente.

En Francia, en el marco de la descentralización, el Estado y las colectividades delegaron una parte de la acción social y del esfuerzo de la inserción en instituciones locales de la economía solidaria, sosteniendo al mismo tiempo su esfuerzo financiero. En Italia la ley de 1991 facilitó la existencia de lo que constituye una de las innovaciones más interesantes dentro de la economía social, así como su agrupamiento en estructuras de segundo nivel: Los consorcios.

El sector de la economía solidaria financiada con fondos privados representa un filón enorme de militantes solidarios, de innovación y de iniciativas, pero económicamente es débil comparado con el de los

*mastodontes* de la economía social: bancos cooperativos, grandes asociaciones financiadas por el Estado, mutuas de seguros. Pero, entonces la pregunta es: ¿Significa eso que la economía social y la economía solidaria pertenecen a dos mundos que se ignoran entre sí? No del todo : la economía social suele a menudo solidarizarse con la solidaria normalmente en el arranque de los proyectos. Algunas instituciones financieras proponen inversiones éticas y participativas y además las fundaciones creadas por los grandes bancos cooperativos y las mutualidades financian cada una de ellas unos veinte proyectos por año.

Por otra parte:

el informe sobre la armonización europea ilustra uno de los aspectos del enfrentamiento entre la economía solidaria y la lógica liberal impulsada por la Comisión de Bruselas. Como se precisa en el informe del eurodiputado Michel Rocard<sup>37</sup>, las grandes federaciones de mutuas francesas querrían que se impusiera al conjunto de las compañías europeas de seguros, incluidas aquellas que tienen fines comerciales, la prohibición de procurar información médica con destino a las aseguradoras, y de todo trato preferencial hacia alguno de sus asociados. Estas también reclaman la gestión, desde una misma estructura mutualista, de los centros sanitarios que formen parte del servicio público, es decir, la posibilidad de utilizar las actividades solventes para equilibrar las prestaciones deficitarias. (MOTCHANE, J.L., 1996:27).

En fin, en el seno de la sociedad capitalista, la economía social y solidaria constituye una mezcla de difícil identificación. Acumula paradojas y contradicciones, por ejemplo: sus grandes bancos y las sociedades mutualistas de seguros, así como las cooperativas, tienen estatutos incompatibles con la lógica del mercado. Sin embargo, se ajustan hasta tal punto al sistema liberal que no pueden diferenciarse fácilmente de

---

<sup>37</sup> Citado por MOTCHANE (1996)

las empresas ordinarias. Las grandes instituciones se declaran diferentes de sus homólogas capitalistas, pero no siempre dan pruebas de ello en forma explícita o convincente.

No obstante, es verdad que aportan cierto apoyo, aunque bastante discreto, a empresas de economía solidaria, innovadoras y militantes, si bien a estas últimas en menos ocasiones. De todas formas, esta ayuda cuando se presta, aparece más como una “buena acción” humanitaria que como la voluntad de oponer otro modelo a la sociedad de mercado. Tratan de mostrar su apego a los ideales comunitarios y, eso sí, lo proclaman a los “cuatro vientos” pero, aún les queda mucho por hacer para acallar las críticas, poner fin a las disputas que mantienen entre si y mejorar su nivel de comprensión y acuerdo.

Sería importante, por ello, que se mostrase un mayor compromiso por parte de los partidos políticos, los sindicatos y movimientos sociales por relanzar este sector, sin embargo la percepción es otra. Transcribimos aquí por el interés que pudiera tener cara al futuro, la impresión que sobre este tipo de economía muestra un sindicalista francés y que a MOTCHANE (1996:27) le sirve de reflexión:

La economía social mantiene relaciones complejas con los partidos de izquierda y las organizaciones sindicales, allí encontramos a muchos de sus dirigentes actuales y futuros. En Europa, la fuerza de los partidos socialdemócratas, pero también de los demócratacristianos, descansó tradicionalmente sobre sus relaciones con los sindicatos, las cooperativas y las mutuas. “Sin embargo, observa Jean Christophe Le Duigou, secretario confederal de la CGT, los sindicatos y los partidos políticos de izquierda no hacen de la economía social una apuesta social”. En Francia, hasta ahora sólo los verdes manifestaron un interés real por ese sector.

Aún así, las cosas parecían cambiar, parecía que en algún lugar de Europa la economía social se iba a tomar en serio, como lo atestiguaba el nombramiento en Francia de un secretario de Estado para la economía social y solidaria, aunque también es verdad que probablemente la inminencia de grandes apuestas electorales no era sin duda ajena. Ahora, pasadas las elecciones, ya sabemos que aquello fue un espejismo.

En fin, el estatuto de la economía social y solidaria sigue siendo ambiguo:

prótesis social eficaz, que permite que una sociedad de mercado amortigüe los perjuicios de la globalización (desempleo y exclusión) para unos; coartada de un liberalismo que tolera, por el momento, que entre el 6 y el 10% de su economía escape a la dictadura de los mercados, para los otros, ¿podrá constituir este tipo de economía un prototipo eficaz de empresas que conciben de otro modo las relaciones entre la economía y la sociedad? La economía social deberá elegir su campo de juego y cambiar su discurso, a menos que quiera seguir siendo marginal y fundirse en la economía liberal. (MOTCHANE, J.L., 1996:27).

### **V.1.3 Las Funciones de la Economía Social**

La economía de mercado tiene bastantes problemas o, mejor dicho, genera bastantes problemas aunque para muchos, éstos son tan inevitables como naturales, cuestión esta más que discutible pero en la que no nos detendremos por no ser este el objetivo de este estudio. Pues bien, aunque como digo para muchos vivamos en el mejor de los mundos posibles, lo cierto es que el sistema económico que “disfrutamos” a otras muchas personas les genera verdaderos problemas de subsistencia. Por tanto, si no se tratase, que lo dudo, de cambiar el sistema porque es el mejor que podemos tener, sí al menos debería de tratarse de solucionar o ayudar a solucionar dichos problemas satisfaciendo, al menos, las



necesidades más perentorias de esas personas. Bueno, pues esta ya es la **primera y fundamental función** de la economía social. Ahora bien, esas necesidades pueden ser muy variadas por tanto lo que acabamos de decir resulta demasiado general. Así que concretaremos.

Los **problemas** que el **mercado** genera se deben, sin duda como en cualquier otro sistema, a los **múltiples fallos** que tiene; de esos fallos, los más conocidos son los relacionados con la **estabilidad económica**, la **asignación de recursos** y la **distribución de la renta**. Pero son otros dos, no menos conocidos a estas alturas, los que han adquirido una relevancia primordial en las actuales economías de mercado. Nos estamos refiriendo al problema del **desempleo** y al del **tránsito del Estado del Bienestar a la sociedad del bienestar**. Si han adquirido esa importancia, es porque ni la “fuerza autorreguladora del mercado” ni las políticas macroeconómicas tradicionales han logrado resolverlos.

La solución de los fallos mencionados, o por los menos la amortiguación de los problemas que estos generan toman cuerpo funcional para la economía social. Por lo que respecta al problema del desempleo hay que decir que es una enorme paradoja, porque si la actividad productiva, como ya dijimos en el primer capítulo, está orientada a satisfacer las necesidades humanas y siendo éstas múltiples y susceptibles de infinito desarrollo, no se entiende, a simple vista, que no haya demanda productiva para un importante número de trabajadores que ofrecen su fuerza de trabajo. Este es el fallo más importante del sistema Como bien señaló WEITZMAN, M. L. (1987:88):

El desempleo involuntario es, con mucho, el fallo de mercado más costoso del capitalismo.

Ante este fallo no parecen suficientes no ya sólo los enfoques explicativos de carácter macroeconómico basados en la inflexibilidad del

mercado, en la rigidez a la baja de los salarios y en el insuficiente nivel de demanda, sino tampoco la aplicación de las políticas derivadas de esos enfoques, que además han demostrado que si en algo resuelven el desempleo, es a costa de crear empleo muy precario.

Como en realidad, los principales problemas económicos de nuestra época no tienen en el fondo, como dice WEITZMAN (1987:10), factores macroeconómicos, sino conductas, instituciones y políticas microeconómicas. Intervenir desde el espacio microeconómico de la economía social en la **generación de empleo**, es la primera de las funciones, de dicha economía, que aquí vamos a recoger.

De todo lo anterior, se deriva otra de las funciones, **reforzar la estabilización económica** mediante la creación y desarrollo de empresas de trabajo asociado, que introduzcan automatismos de equilibrio en el mercado, mitigando muchas de las rigideces que están en la base explicativa de las altas tasas de desempleo. Distintos estudios empíricos ponen de manifiesto que las empresas de trabajo asociado generan empleo estable en mayor proporción que las empresas tradicionales. Además, reciclan profesionalmente a sus trabajadores, generan una cultura participación y corresponsabilidad imprescindible para el éxito de las políticas de rentas y de crecimiento económico, por lo que crean riqueza y distribuyen eficazmente la renta. (MONZÓN, J.L., 1996:119).

**Actuar en los procesos de descentralización productiva y terciarización**, porque las modificaciones en la estrategia, estructura y gestión de las empresas y los cambios técnicos acelerados han creado nuevos espacios de actuación eficaz para empresas intensivas en tecnología y marketing ante las que las de trabajo asociado con capacidad de gestión y especialización del producto y cualificación profesional, pueden desarrollarse con perspectivas de futuro.

Las cooperativas también pueden cumplir una importante función respecto a la **asignación de recursos**, puesto que se perfilan como actores insustituibles **en el medio rural** para las políticas de racionalización de la producción, desarrollo equilibrado y creación de nuevas fuentes de riqueza, internalizando la generación de nuevos valores añadidos que permitan un mayor crecimiento de las rentas agrarias.

En cuanto a la distribución de la renta, los agentes de la economía social también cumplen su función como en el caso de la **gestión de determinados servicios públicos** locales y regionales que pueden desarrollar ventajosamente. Determinados bienes preferentes de provisión pública son producidos por entidades privadas de la economía social. En el caso de que la producción de los bienes preferentes, como hospitales, asistencia a domicilio, residencias para ancianos, escuelas, y otros, sea encomendada por el sector público a empresas de corte tradicional, de capital o lucrativas se producirá un conflicto entre los intereses de la empresa, determinados por la obtención de beneficios, y los intereses sociales, que reclaman la universalización de los servicios y máxima calidad. Si las tendencias se dirigen hacia estructuras monopolísticas en el mercado capitalista, si se trata de bienes preferentes será obligado regularlo exhaustivamente lo que le haría perder operatividad.

También comentar que, los beneficiarios de los servicios sociales muestran mucha mayor **confianza en las empresas no lucrativas** o de economía social y/o solidaria puesto que la propia naturaleza de los servicios sociales dificulta la información a los beneficiarios para la toma de decisiones, la cual se delega en el productor de los servicios y, siendo esto así lo normal es que el beneficiario prefiera establecer esa relación con una entidad que no se basa en la acumulación y distribución de los beneficios.

Nos resta añadir que la demanda de servicios sociales de provisión pública supera, normalmente, la oferta pública disponible y, más en un

momento como el actual que se caracteriza precisamente por el retroceso en la provisión pública de esos servicios. Por tanto, parece que cada vez más queda un espacio más amplio de actuación para las entidades de economía social y solidaria.

## V.2 LAS ENTIDADES DE ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA EN ESPAÑA

Vamos a comenzar este apartado con una nueva clasificación de las entidades del Tercer Sector recogido en un estudio realizado por la Comunidad de Madrid en 1998<sup>38</sup>. Queremos empezar con este estudio por que es el más actual de que disponemos, porque es el más sencillo y porque recoge el número total de organizaciones que pertenecen a este ámbito en toda España. De esta manera, podemos ya hacernos una idea de la dimensión y amplitud del Tercer Sector, puesto que interpretamos que todo él pertenece a la economía social y solidaria. Pero también porque dicha clasificación nos va a permitir apreciar las diferencias que tiene con la siguiente que matiza más este ámbito económico y por tanto a sus entidades que al clasificarlas como lo hace, les confiere características más específicas.

### CLASIFICACIÓN POR ENTIDADES. 1998

ENTIDADES	NÚMERO
Asociaciones	174.916
Fundaciones	5.500
Cooperativas	7.822
Mutualidades de Previsión	400
Centros de Enseñanza	6.392
Clubes Deportivos	58.085
Cajas de Ahorro con Obra Social	50

<sup>38</sup> PERELLI DEL AMO, O. (DIR.) (1998): *El Tercer Sector: El Voluntariado en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Consejería de Hacienda de la Comunidad de Madrid. P. 23.

---

TOTAL DE ENTIDADES DEL TERCER SECTOR	253.309
--------------------------------------	---------

Esta clasificación quizá no sea muy rigurosa pero, como decíamos, nos da una idea más global de lo que supone el sector no lucrativo en nuestro país; si bien habrá que tener en cuenta que es muy posible que no estén recogidas, por lo menos aquí no aparecen con esa denominación, las ONGs o algún que otro tipo de entidad que conocemos con otro nombre. O bien, pudiera ser, que se hayan incluido bajo otra designación. El estudio no lo aclara. No obstante la consideramos válida para el cometido que aquí nos proponemos. Entonces, avancemos.

La siguiente clasificación responde a lo que se ha establecido con anterioridad, al concepto de economía social y a los actores que la conforman, que según MONZÓN (1996:110-111) en España vienen clasificados por sectores institucionales de acuerdo con dos criterios fundamentales establecidos por el **Sistema Europeo de Cuentas Económicas integradas (SEC)**: su **función principal**, que es la más representativa de su principal fuente de recursos y de su comportamiento económico:

### ENTIDADES DE LA ECONOMÍA SOCIAL CLASIFICADAS POR SECTORES INSTITUCIONALES

SECTOR INSTITUCIONAL	ENTIDADES DE LA ECONOMÍA SOCIAL
	Cooperativas(consumidores, trabajo asociado, viviendas, enseñanza, agrarias, transportistas, sanitarias, mar...).
EMPRESAS NO FINANCIERAS (producción de bienes y servicios	Sociedades Anónimas Laborales.

destinados a la venta)	Sociedades Agrarias de Transformación. Empresas mercantiles no financieras controladas por agentes de la economía social.
<hr/>	
	Cooperativas de Crédito (Cajas Rurales, y Cooperativas de Crédito Profesionales y Populares).
INSTITUCIONES DE CRÉDITO	Secciones de Crédito de las Cooperativas. Cajas de Ahorro.
<hr/>	
EMPRESAS DE SEGUROS	Mutuas de Seguros. Cooperativas de Seguros. Mutualidades de Previsión Social.
<hr/>	
INSTITUCIONES PRIVADAS SIN ÁNIMO DE LUCRO AL SERVICIO DE LOS HOGARES	Asociaciones, Fundaciones, Hermandades de Agricultores y Ganaderos, Cofradías de Pescadores, Sociedades de Ayuda Mutua, Cruz Roja, etc.
<hr/>	

El primer apartado de esta clasificación, corresponde al sector de **empresas no financieras** y a las **cooperativas**, además el autor ha optado por incluir a otros tres grupos de empresas. En primer lugar, las **sociedades anónimas laborales (SAL)**, en las que, aunque el poder de decisión y la participación en beneficios están ligados directamente a la propiedad del capital, la práctica de su funcionamiento le permite afirmar, a este autor, que las SAL no presentan apreciables diferencias de comportamiento con las cooperativas de trabajo asociado, puesto que no están constituidas por socios inversores sino por socios usuarios de la actividad desarrollada por la empresa, la cual consiste en proporcionar

empleo. Se basa, para hacer esta afirmación, en distintos estudios que demuestran, según él, que el 82 por ciento del capital social de las SAL es propiedad de los trabajadores y está distribuido entre ellos de forma igualitaria. Las SAL están reguladas por la ley 15/1986, de 25 de abril.

En segundo lugar, incluye, por razones análogas a las establecidas para las sociedades laborales, a las **Sociedades Agrarias de Transformación (SAT)**. Estas sociedades, aunque sus estatutos sociales permiten establecer el voto plural proporcional a la participación en el capital social para llegar a cuerdos de obligación económica, se rigen, para la toma de decisiones, por el principio de “un hombre un voto”. En cuanto al reparto de beneficios, se efectúa en proporción a la participación de los socios en el capital social. Están reguladas por el R.D. Ley 31/1977, de 2 de junio, y por el R.D. 1776/1981, de 3 de agosto.

Incluye en tercer lugar, las **empresas no financieras de la economía social**, ya que:

Constituyen, con cierta frecuencia sociedades anónimas que controlan con el propósito de ampliar su actividad y que, a nuestro juicio, deben considerarse pertenecientes al sector de la economía social. aunque externamente no reúnan las características señaladas para el mencionado sector (por ejemplo, una sociedad mercantil agroalimentaria creada y controlada por varias cooperativas agrarias). Al dominar las empresas de la economía social a la sociedad creada, los criterios de toma de decisiones serán los que impongan las empresas de la economía social y, por consiguiente, la sociedad mercantil actuará como una proyección suya. En cuanto al beneficio que obtenga la sociedad se trasladará a las empresas de economía social y serán los criterios de éstas los que prevalecerán en su atribución. (MONZÓN, J.L., 1996:112).

El segundo apartado corresponde al sector de **instituciones de crédito**, junto a las **cooperativas de crédito**. Y, el autor ha incluido a las **Secciones de Crédito** de las cooperativas y Cajas de Ahorro. Porque considera que, Sus pautas de comportamiento en los procesos de toma de decisiones y en la distribución de beneficios son iguales que en las cooperativas y también porque, aunque no tienen personalidad jurídica propia, desarrollan su actividad con autonomía de gestión y contabilidad independiente y actúan como auténticos intermediarios financieros, esto es, tienen como función principal reunir, transformar y distribuir disponibilidades financieras. Por todo ello, las ha incluido en el campo de la economía social.

No obstante, por más que se explique el autor, no acabamos de comprender cuáles han sido los criterios para incluir, a unas u otras entidades, en el apartado de instituciones de crédito de la economía social. No nos referimos, sólo a las ya mencionadas secciones de crédito de las que dice, sí pero no o no pero sí, sino a las Cajas de Ahorro. Porque, aun siendo verdad que su nacimiento esté ligado a la economía social, no es menos cierto que su práctica cotidiana es la de una entidad bancaria y financiera que compite en el mercado con los criterios del mismo. O sea, no encontramos ninguna razón para incluirla en el sector que nos ocupa. Para nosotros no deja de ser una entidad lucrativa, al menos esta es nuestra percepción. De todas formas el hecho de encontrar a las Cajas de Ahorro en una clasificación de entidades de economía social, nos reafirma en la idea de que este es un sector de gran complejidad y repleto de paradojas del que no se sabe muy bien que deriva va a tomar puesto que en el se encuentran tendencias de muy distinto y enfrentado signo.

En el tercer apartado, el del sector de **empresas de seguros**, el autor ha decidido excluir a las Mutuas de Accidentes de Trabajo, insistimos en no entender los criterios que le llevan a una u otra opción por lo que no nos entretendremos en hacer más comentarios. Sólo constatamos su



elección y los propios criterios del autor que él comenta. En todo caso ahí está la clasificación para que cada cual saque sus conclusiones.

En el último apartado, el del sector **Instituciones Privadas sin fines de lucro al servicio de los hogares**, se encuentran agrupadas entidades privadas sin fines de lucro, que obtienen sus recursos principales de contribuciones voluntarias efectuadas por los hogares en su función de consumidores y que, su función principal es la de producir servicios, a favor de grupos particulares de hogares, no destinados a la venta.

No queremos dejar sin recoger aquí las explicaciones que da el autor sobre los problemas con los que se ha encontrado para clasificar las entidades de economía social y de las dificultades que ello encierra:

El problema de delimitación en este sector aparece al intentar establecer una distinción entre las entidades que realizan una actividad económica de producción y las que no se encuentran en esa circunstancia. Aunque parece evidente la necesidad de excluir del campo de la economía social a las entidades de este sector que no realizan ninguna actividad económica de producción, la dificultad estriba en diferenciar sin equívocos las denominadas “entidades no lucrativas de gestión” de las “entidades no lucrativas de expresión” o de “reivindicación”, dado que en muchas ocasiones se entremezclan. Lo cierto es que existe un número creciente de este tipo de entidades, de muy diversa personalidad jurídica, que realizan actividades económicas de producción cada vez más importantes. (MONZÓN, J.L., 1996:113).

### **V.3 ACTIVIDAD ECONÓMICA Y POSIBILIDADES DE EMPLEO DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA**

En este tema como en muchos otros, tampoco hay unanimidad. Hay

una ligera o no tan ligera controversia entre distintos autores que mantienen interpretaciones diferentes sobre un fenómeno, aparentemente igual, el del potencial desarrollo de la economía social. Estas divergencias son fruto de percepciones, a su vez distintas, que lleva a cada uno de los autores a poner el énfasis en unas u otras partes del todo, esto es a mi juicio, en unas u otras entidades, aunque todos ellos se estén refiriendo al mismo fenómeno. Este hecho es una muestra más de la complejidad del tema que abordamos. Pero veamos, sin más dilación estas interpretaciones:

MOTCHANE, J.L. (1998:27) sostiene que:

Lejos de ser marginal, el sector de la economía social y solidaria - que por otra parte no deja de extenderse, al menos formalmente -, es un “peso pesado de la economía” europea según la expresión de Thierry Jeantet, miembro del Comité consultivo de la economía social. Pero su presencia ante los ciudadanos y los poderes públicos no está a la altura de su importancia. El reciente nombramiento en Francia de un Secretario de Estado para la economía solidaria, traduce sin embargo el interés político que ese sector suscita aunque los medios con que cuenta el nuevo ministro siguen siendo muy limitados.

Por su parte, BAREA, J. y MONZÓN J. L (1996:116-117) tras haber realizado una serie de estadísticas, afirman:

- 1) El porcentaje de trabajadores empleados en las empresas de trabajo asociado respecto al total de trabajadores asalariados en la economía española muestra una tendencia al alza, significando un 4% de todos los asalariados.
- 2) Las empresas de trabajo asociado generan empleo estable en mayor proporción que las empresas capitalistas.

3) En el sector servicios se crean más empresas de trabajo asociado que en todos los demás juntos.

La interpretación de MORÁN, A. (1997:102-104), precisa a nuestro juicio mayor explicación, puesto que para concluir como lo hace, previamente ha razonado de la siguiente manera:

Para él, el radicalismo político español que fue muy importante en los últimos años del franquismo y la transición, pierde la batalla de desbancar al comunismo y después observa cómo los movimientos sociales que había dinamizado a principios de los años ochenta, bien desaparecen o bien se institucionalizan. Sostiene, también como, sobre sus ruinas y la parálisis del comunismo tradicional que se debate entre la institucionalización y el desconcierto, se alza como parte visible de una especie de nueva militancia social, el voluntariado o Tercer Sector.

Piensa que el fenómeno del Tercer Sector, expresa la diferencia existente en la sociedad civil entre dos tipos de motivación: el beneficio mercantil y la cooperación ciudadana para atender necesidades sociales sin ánimo de lucro. Desde este punto de vista considera que, el voluntariado constituye una expresión solidaria de parte de la sociedad civil que se organiza para desarrollar actividades de interés general, sin recibir contraprestación económica a cambio.

Cree percibir, que en las organizaciones del Tercer Sector han disminuido los problemas de hiperpoliticismo, desterritorialización y deshumanización que solía presentar la militancia política tradicional. Las actividades de acción social que realizan estas organizaciones, tienen para MORAN (1997) la ventaja de la acción benefactora tangible frente a las lejanas utopías. También, cree que, generan dinámicas sociales alternativas que se constituyen como fábricas de subjetividad y socialización con importantes valores comunitarios.

Pero opina sin embargo que, la definición original de “no gubernamental” contrasta con la dependencia económica de las subvenciones estatales, que necesitan recibir debido a su débil implantación social y por lo tanto a su escasa capacidad de autofinanciación de sus proyectos. También sostiene que - y es con esta y con la opinión anterior con las que empezamos a percibir las diferencias con los otros autores - presentan una reducida capacidad de elaboración de un discurso crítico general y que en caso de tenerlo, no poseen medios para hacerlo llegar a mucha gente.

Y, aunque el voluntariado suponga una forma de vinculación ética entre el individuo y la sociedad, el trabajo voluntario que se realiza habitualmente es de carácter social y no político, puesto que no supera los límites de proyectos particulares. Por eso es rotundo cuando dice que la tendencia del trabajo voluntario es la de realizar las funciones que la Administración ha definido con anterioridad como las que son propias del voluntariado.

Por otro lado, como la actividad que se realiza no es política, considera que las virtudes de solidaridad, utilidad social, horizontalidad, democracia, participación, socialización activa y voluntaria e iniciativa comunitaria, contrastan frecuentemente con actividades generadoras de dependencia en quienes las reciben; y que por tanto se da, una nula o escasa denuncia de las injusticias, el no retorno a la sociedad del conocimiento sobre la causa y la dimensión de la exclusión, la no organización, por unas u otras razones, de la lucha para cambiar la sociedad y, por último, que en demasiadas ocasiones se ocultan los intereses económicos y profesionales que hay tras la fachada de la acción humanitaria.

Por todo lo anterior entiende que, la solidaridad y el humanismo consecuentes requieren la politización de la acción solidaria; pues, sin la

identificación de las causas estructurales de la marginación masiva, la exclusión sólo puede percibirse como carencia y no como potencia, como posibilidad de construir sujetos que impidan el despliegue de la lógica que les excluye.

Tras todas estas consideraciones constata que la dimensión del sector voluntario en el Estado español es irrelevante como alternativa al volumen del paro actual. Lo hace con la siguiente cita:

Según Julia Montserrat y Gregorio López Cabrero<sup>39</sup> las ONGs de servicios sociales se acercan al millar y empiezan a tener cierto peso en la actividad económica. Sus gastos ascienden a 351.000 millones de pesetas (0,59 por 100 del PIB). Esto supone un factor redistributivo que promediado en gasto anual por habitante, ronda las nueve mil pesetas.

Estas asociaciones emplean alrededor de cien mil personas (1,41 por 100 de la población activa del sector servicios y 0,8 por 100 de la población activa total). A través suyo se canaliza la solidaridad y el altruismo de alrededor de trescientas mil personas voluntarias. El equivalente en jornadas de trabajo completas sería de veinticinco mil puestos de trabajo.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta la heterogeneidad de estas ONGs. Se clasifican en dos grupos: las generales y las singulares, que son sólo cuatro (Cáritas, Cruz Roja, ONCE y Obra Social de las Cajas de Ahorros). Estas cuatro entidades singulares, gestionan el 47 por 100 del gasto total, el 67 por 100 de las subvenciones y el 53 por 100 del empleo.

(Morán, A., 1997:102-104).

Siendo esto así, que cada quien saque sus propias conclusiones, pero parece claro que las miles de organizaciones restantes han de conformarse con los restos que parecen escasos, a simple vista, para el

---

<sup>39</sup> Cfr. En O.C.

volumen y las dimensiones, que según hemos visto, ha adquirido este sector económico. Parece claro, entonces, insistimos, en que era necesario extendernos en las explicaciones de MORAN (1997). Por dos razones nada despreciables: la primera es que las ideas y explicaciones de los otros autores, son la base en la que nos hemos apoyado para elaborar estos apartados, por tanto sus opiniones ya están suficientemente mostradas. Y la segunda, es que si bien compartimos el que la economía social está creciendo y que posee un potencial desarrollo nada desdeñable, también es cierto que dentro de ese sector económico no estamos tan seguros de que le ocurra lo mismo a la economía solidaria. Por ello hemos creído que era conveniente poner un contrapunto a tanta opinión entusiasta.

Y, para terminar con esta cuestión, tan sólo señalar nuestra opinión sobre la polémica. Pensamos que a ninguno le falta razón en sus estudios y afirmaciones, pero sí queremos matizar que mientras que MOTCHANE (1998), aun defendiendo el crecimiento potencial de la economía social, se muestra más ambiguo; y que BAREA y MONZÓN (1996) manteniendo una opinión similar al anterior, se decantan, sin embargo para hacerlo, por empresas de economía social sí, pero con un perfil que las sitúa en un lugar fronterizo en el cual es muy difícil separarlas o deslindarlas de las empresas de economía capitalista tradicional. MORAN (1997), es menos ambiguo y más escéptico en cuanto al crecimiento potencial del Tercer Sector, porque eso sí, este autor parece referirse más a las ONGs, que estas sí tienen un perfil propio, al menos en principio, como entidades no lucrativas, y aún más se orienta claramente hacia la economía más específicamente solidaria.

Por nuestra parte, sea como fuere, vamos a estudiar y detenernos en el más que posible desarrollo potencial de las organizaciones no lucrativas, las que a nuestro juicio poseen claramente el perfil propio, no sólo de la economía solidaria, sino en general de la economía social. Esta

cuestión la abordaremos en el segundo subapartado de este epígrafe, primero nos queda repasar la actividad económica de las organizaciones, empresas y entidades del sector que nos ocupa.

### **V.3.1 La Actividad Económica de las Entidades de la Economía Social**

De los 370 millones de habitantes de la Unión Europea más del 30% son miembros de una organización o de una empresa de economía social, aunque hay que tener en cuenta que una misma persona puede estar en varias de ellas. Según un estudio publicado por la Comisión Europea (MOTCHANE, J.L., 2000:26) en 1997 el conjunto de sus componentes representaba, en 1990, entre el 6 y el 6,5% de las empresas, es decir, el “ 5,3% del empleo privado, o el 6,3% según otras estimaciones.

Los resultados de su gestión, en especial en los campos de la banca y los seguros, superan a menudo los de las empresas capitalistas tradicionales, aunque no tengan acceso a la financiación del mercado bursátil y puedan tener dificultades para disponer de fondos propios suficientes. No obstante, los bancos cooperativos, con más un billón de euros de depósitos, de 900 millones de euros de crédito, 36 millones de socios y 601 millones de clientes, ocupan el 17% del mercado. En 1995, las mutuas y cooperativas de seguros, significaban el 29,2% en Europa occidental, 30,8% en Japón y 31,9% en Estados Unidos.

En 1995, la Comisión Europea registraba más de un millón de asociaciones en Europa que reunían entre el 30 y el 50% de la población, dependiendo de los países. Los gastos de estas asociaciones representan un promedio del 3,5% del PIB. Francia, con el 3,3% del PIB, se acerca al promedio comunitario. Sus 730.000 asociaciones emplean a 1.274.000 asalariados por un monto de recursos evaluado en 220.000 millones de francos, proveniente en un 60% de fondos públicos.

Esas inversiones, evaluadas, no hace mucho en Francia en 2.700 millones de francos, representan una gota de agua en el mar si se las compara con la reserva de ahorro salarial, estimado en 250.000 millones de francos. No obstante en 1998 se crearon más de 4.000 empresas y 20.000 empleos, mediante este tipo de ayudas. En otros países de Europa existen dispositivos análogos.

Los datos disponibles permiten afirmar que en España, alrededor de 10 millones de ciudadanos son socios de alguna entidad de la economía social y que el 6% de los trabajadores ocupados en el conjunto de empresas de la economía española están empleados en la economía social (BAREA, J., y MONZÓN, J. L., 1994).

Las **cooperativas**, en el sector agrario, son el instrumento empresarial más importante que tienen los agricultores para afrontar los grandes problemas del sector que son fundamentalmente tres: *el bajo nivel de renta, los procesos de descualificación profesional y los excedentes de producción*, derivados de la constante disminución de la población ocupada. Estos problemas tan complejos dan forma a tres importantes retos: *diferenciar las marcas y mejorar la calidad buscando con ello un mayor valor añadido a los productos*. Parece necesario que las cooperativas distribuyan sus propios productos y que sean capaces de crear nuevas fuentes de riqueza, como por ejemplo el desarrollo del turismo rural o la industria agroalimentaria etc. JULIÁ, J. (1993) pone de relieve que, en España se ha iniciado, aunque con bastante retraso, un importante proceso de asociacionismo y concentración empresarial en este sector.

**Las empresas de trabajo asociado**, cooperativas y sociedades laborales, durante los últimos diez años han venido manteniendo un crecimiento constante, de igual manera en periodos de fuerte crecimiento económico como en los de estancamiento.



**Las cooperativas de consumidores y usuarios** agrupan a más de un millón de socios y, entre ellas, destacan empresas líderes en el sector de la distribución comercial.

**Las cooperativas de vivienda** en España agrupaban en 1996 a más de 100.000 familias que formaban parte de más de 4.000 cooperativas. En nuestro país este tipo de cooperativas tienen una larga tradición, su actividad promotora y proyectada, en aquel año supuso un 8% del total de viviendas terminadas por año.

**Las cooperativas de crédito** captan el 5,6% de depósitos que la gente mantiene en la banca. Entre las Instituciones de crédito, las cooperativas de crédito mantienen una amplia presencia en el medio rural.

**Las mutualidades de previsión social**, cuyo objeto es:

el seguro social privado, complementario del público, prestado por instituciones sin ánimo de lucro, autogestionadas, basadas en el principio de solidaridad colectiva, donde el hombre es el factor capital, tanto el sujeto activo que las gobierna con participación democrática como también el sujeto pasivo que recibe sus servicios; son una forma de "mutual aide" (CALDES, J., 1995).

Las mutualidades de previsión social existen en un número próximo a las 400, con una fuerte concentración en Cataluña y en el País Vasco, y dan cobertura a 2.500.000 personas.

**Las entidades no lucrativas** que agrupan a las organizaciones privadas que según sus normas constituyentes no pueden distribuir sus beneficios a las personas que las controlan, sino que deben destinarlos a la realización de sus objetivos o bien a ayudar a personas que no ejerzan ningún control sobre la organización, han adquirido durante los últimos

años una importancia cada vez más significativa en este campo de la economía social como más adelante veremos.

### **V.3.2 Posibilidades de Empleo de la Economía Social y Solidaria**

Abordar la tendencia del sector a incorporar trabajadores se revela como esencial si pretendemos conocer su potencial de desarrollo. Así pues, diremos que en el Consejo Europeo de Dublín (1996) se presentó la comunicación *Cómo extraer del sector servicios todo su potencial de empleo* en la que, tras poner de relieve el aumento continuo de la demanda de servicios sociales, señala las líneas básicas de actuación para favorecer el potencial de creación de empleo de los servicios, entre las que destaca la de *instaurar un nuevo sistema de cooperación entre el sector público y privado: ayudar a la puesta en marcha de organismos de economía social que atiendan la creciente demanda de servicios sociales* (MTAS, 2000:153)<sup>40</sup>. Por tanto, el desarrollo en aumento de la importancia del Tercer Sector sobre el total de la economía Europea, que tiene un reflejo directo en la creación de empleo, y el potencial que se le adjudica están estrechamente relacionados con las actividades económicas, sean o no mercantiles, que desarrolla y con las buenas predicciones de crecimiento de estas actividades.

El protagonismo creciente, del que venimos hablando, de este sector en la creación de empleo y, aún más, en la estrategia Europea para el empleo sólo puede entenderse, según el MTAS (2000:153-154), a partir de las dos pistas siguientes:

- 1) La agilidad demostrada por el sector en la atención de algunas de esas “nuevas necesidades” que están en el origen de los nuevos yacimientos de empleo, especialmente de los denominados servicios colectivos. (...) Lo que si es nuevo es el aumento muy acelerado de las

---

<sup>40</sup> La Referencia MTAS, indica Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Y la obra concreta a la que nos referimos, aparece en la bibliografía con la denominación de AA.VV.

necesidades que atienden (la ayuda a domicilio para personas mayores, por ejemplo) y la posibilidad de “mercantilizar” una parte de esas actividades y diversificar las fuentes de financiación de las entidades. En otros casos la atención si se corresponde con un nuevo servicio cuya definición exige normalmente un conocimiento exhaustivo de la necesidad y flexibilidad de la prestación. El sector de ONG de acción social cumple estas dos premisas y por ello ha demostrado una agilidad especial en el desarrollo de los servicios colectivos.

2) El papel que el sector juega en las políticas públicas dirigidas a fomentar el desarrollo de estos servicios, - desarrollo imprescindible para dar respuesta a las demandas surgidas de los cambios demográficos y sociales -, Estas políticas públicas se concretan frecuentemente en un trasvase de renta desde el sector público a los oferentes (empleo subvencionado, ayudas fiscales y ayudas técnicas) con objeto de aumentar la rentabilidad económica de las actividades, por lo que se valora muy positivamente la ausencia de lucro de los prestatarios.

Vemos aquí como aparecen ya, dos cuestiones que sitúan al Tercer Sector en una posición privilegiada para la exploración de actividades nuevas y para la puesta en marcha de las políticas públicas para realizarlo: la agilidad y el carácter no lucrativo, cuestión esta última que, ya habíamos mencionado, el centro de nuestro estudio.

Antes de continuar con el análisis de las potencialidades de empleo del sector, con los factores que determinan su creación; queremos detenernos en dos conceptos que se han mencionado que pensamos conviene explicar para entender su influencia sobre el fenómeno del desarrollo de la economía social y solidaria, y en concreto, de las entidades u organizaciones no lucrativas. Nos referimos a los conceptos de servicios colectivos y al de nuevos yacimientos de empleo.

En cuanto a los **servicios colectivos**, hay que decir que éstos comprenden aquellos servicios para consumo individual pero que, generan beneficios colectivos y cuya producción normalmente está financiada con fondos públicos, al menos la parte más importante. Por ejemplo: ayudas a domicilio para personas mayores, discapacitados y/o enfermos, apoyo para la búsqueda de empleo o motivación para buscar empleo a desempleados marginados etc.

En relación a los **nuevos yacimientos de empleo**, conviene aclarar que para considerar lo que es un nuevo yacimiento de empleo se deben reunir cuatro características:

- 1) Son actividades destinadas a satisfacer nuevas necesidades sociales.
- 2) Se configuran en mercados incompletos.
- 3) Tiene un ámbito de producción y prestación territorialmente definido, normalmente referido a la comunidad local.
- 4) Son actividades intensivas en empleo. (ARRIZABALAGA, F., 2000:170).

Teniendo en cuenta estas características, la Comisión Europea definió, a Partir del Libro Blanco del Empleo (1994), los cuatro ámbitos donde se encontraban los nuevos yacimientos de empleo, y dentro de ellos 17 actividades:

#### **1. Servicios de la vida diaria:**

- a) Los servicios a domicilio.
- b) Los cuidados a la Infancia.
- c) Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.
- d) La ayuda a los jóvenes en dificultades de inserción.

#### **2. Servicio de mejora del mercado de vida:**

- a) La mejora de la vivienda.
- b) El transporte entre colectivos locales.

- c) La seguridad.
- d) La revalorización de los espacios públicos urbanos.

### **3. Servicios de la cultura y del ocio:**

- a) Turismo.
- b) Sector audiovisual.
- c) Patrimonio cultural.
- d) Desarrollo de la cultura local.

### **4. Servicios de medio ambiente:**

- a) Gestión de los residuos.
- b) Gestión del agua.
- c) Protección y mantenimiento de las zonas naturales.
- d) Normativa y control de la contaminación y de las instalaciones correspondientes. (ARRIZABALAGA, F., 2000:170-171).

Aclarados estos dos conceptos y vistas sus peculiaridades, creemos que muestran por si solos, dado el tipo de servicios y las actividades a las que se refiere, su influencia sobre el sector de la economía que nos ocupa. Empero, añadiremos que los nuevos yacimientos de empleo pueden satisfacer nuevas necesidades sociales. Estas nuevas necesidades las interpretan, las articulan y a veces quienes las construyen son los agentes sociales, y los agentes sociales, hemos visto, que hoy se encuentran organizados en las asociaciones, fundaciones, organizaciones, empresas etc. que forman parte del Tercer Sector. Por otro lado, si los agentes sociales realizan una nueva construcción de las necesidades, lo que comienza a darse es un proceso de encargo social y de profesionalización para satisfacerlas; sin embargo, no quiere decir que todas ellas tengan que entrar en la lógica de servicio público.

Es desde esta perspectiva desde donde podemos afirmar que el Tercer Sector tiene un papel importante en los nuevos yacimientos de empleo porque, cuando crece la demanda de servicios es cuando se desarrollan nuevas respuestas a nuevas necesidades y es cuando este sector empieza a responder. El Tercer Sector aprovecha las oportunidades, trabajando en los espacios vacíos que dejan el sector público y el privado por lo que tiene un valor importante, el de la proximidad local. Y es que en este sector se practica la posibilidad que ofrecen nuevas actividades como el medio ambiente, el turismo o el patrimonio etc.

Veamos, entonces, cuáles son las fortalezas y también las debilidades que posee la economía social y solidaria en relación con la creación de empleo que le ofrecen esas oportunidades:

#### **FORTALEZAS DEL TERCER SECTOR ANTE LA CREACIÓN DE EMPLEO**

1º. El tercer sector puede generar una **proximidad a las opciones personales**.

2º. **Empleo creativo o de interés social**. Esto tiene bastante importancia, ya que el tercer sector, es un lugar donde uno puede encontrar un empleo cercano a sus expectativas, es decir, generar empleo a partir de expectativas.

3º. Puede tener **autonomía de utopía**, es decir, creer en algo y muchas veces gracias a esto, el tercer sector es un motor emprendedor.

4º. Se **valora la iniciativa**, tienes posibilidad de ser activo, de buscarte la vida y no ser pasivo de adaptarse a lo que el mercado te dice.

5º. **La experimentación**, es decir, es un campo de experimentación, de innovación, de capacitación: mucha gente práctica cosas que luego pueden convertirse en valores añadidos. (MARTINELL, A., 2000:46).

## **DEBILIDADES DEL TERCER SECTOR**

**La temporalidad.** Es decir, el tercer sector varía muy rápidamente, y no es fijo. El tercer sector funciona como los mercados más contemporáneos de empleo: son capaces de cambiar en seis meses totalmente de cara a un servicio, y esta variabilidad requiere una actitud de adaptarse a lo que viene; por ejemplo, el tercer sector que trabaja en proyectos de gestión delegada de una administración o de la comisión, tiene que ir constantemente adaptándose. El nivel de adaptabilidad ha de ser muy alto.

**La precariedad laboral**, es el aspecto más negativo del sector cultural, del sector social. Está creciendo el empleo con un alto índice de precariedad. ¿Qué quiere decir esto? Que no es un empleo en todo el sentido de la palabra y que crece mucho sector cultural donde van a parar jóvenes parados ilustrados con muchas ilusiones. Si quieren seguir en este campo han de aceptar un marco de precariedad, porque muchas veces la procedencia del tercer sector de filantropismo, de voluntarismo, hace que en las mismas estructuras se encuentre la precariedad para subsistir y esto es un tema que ha de preocupar y no se ha analizado. Es decir, algunas veces podemos entender que el tercer sector emprende proyectos sin la suficiente capacidad de estudio de viabilidad y esto lo hemos observado con proyectos del Fondo Social Europeo. Quizá el tercer sector tendría que asesorarse mejor o tener también aportaciones. La poca profesionalidad en la gerencia ha hecho peligrar muchos proyectos emprendedores interesantes. (MARTINELL, A., 2000:46).

El análisis de las fortalezas y debilidades del Tercer Sector, nos dice que es un sistema dinámico y de creación de empleo, a pesar de todo. Es un sector que proporciona una interesante combinación entre capital social y valores sociales y creativos. En la economía social y solidaria es donde encontramos valores sociales, de desarrollo cultural y local, de ayuda al otro, fomento del patrimonio etc. La economía social y solidaria, genera un capital social que a pesar de todo se queda y solidifica en el territorio.

La economía social, tiene unas maneras más informales que formales de crear empleo. Genera empleo desde dinámicas informales que muchas veces no es visible porque no se sabe formalizar y a veces no se formaliza porque de alguna manera es costoso. Lo interesante es que el tercer sector genera un valor añadido, una plusvalía que muchas veces no se queda en sus promotores sino que permanece en lo social.

Una vez apuntados algunos de los rasgos básicos del sector en relación con el empleo, y una aproximación a su dimensión económica. Es hora ya de hablar sobre cuáles son los factores que determinan la creación de empleo en el sector, o dicho de otro modo, en qué factores nos basamos para hacer la afirmación de que la Economía social y solidaria tiene posibilidades de crear empleo y que por ello existe un importante potencial de su desarrollo.

En primer lugar diremos que el tipo de empleo que están creando las Organizaciones No Lucrativas, según el estudio realizado por el MTAS (2000:155), es el siguiente:

a) para la profesionalización y mantenimiento de la propia entidad. El sector está respondiendo de manera decidida al reto de la profesionalización. Este empleo responde a necesidades de gestión y administración fundamentalmente. Las entidades suelen contratar el personal estrictamente imprescindible para no disparar la



partida de gastos fijos, pero los puestos de trabajo creados son estables.

b) Para la ejecución de los programas de las entidades. Se contrata a una gran variedad de profesionales dependiendo del tipo de programas. Los puestos de trabajo desaparecen con el programa. Comienza a abundar también la contratación de servicios profesionales.

c) Para la inserción de colectivos en dificultades. Algunas entidades tienen como fin estatutario la inserción sociolaboral de personas en riesgo de marginación. Para conseguir dicho fin se sirven de diferentes instrumentos: **talleres, empresas de inserción** y formas variadas de contratación.

El mismo estudio recoge, tras la realización de estudios cualitativos y su contraste con una encuesta, un primer paso en la aproximación de perspectivas de creación de empleo que les permite cuantificar a priori los factores determinantes para la incorporación de nuevos trabajadores:

- 1.- Los recursos financieros disponibles.
- 2.- El aumento de las tareas que éstos van a realizar (nuevos programas, ampliación de programas etc.).
- 3.- El proceso de profesionalización de determinadas tareas o de toda la organización.
- 4.- La expansión del número de beneficiarios de las actividades o de los colectivos atendidos.

Estos son los principales, sin embargo las entidades en relación a la incorporación de voluntarios (los voluntarios también se contabilizan como empleo, aunque a éste se le denomina eufemísticamente Empleo Remunerado Equivalente<sup>41</sup>) han señalado también otros:

5.- La realización de campañas de sensibilización, divulgación e información sobre las actividades de la entidad. (MTAS, 2000:155).

Muestran, por otro lado que, la importancia de estos factores a la incorporación de uno u otro tipo de trabajadores es muy desigual y que la disponibilidad de recursos financieros es el factor más importante en la contratación de asalariados. Pero la ejecución de programas de la organización (aumento de las tareas que se asignan a los asalariados y la expansión del número de beneficiarios) y la profesionalización de determinadas ocupaciones y tareas son también factores muy importantes y determinantes en la creación de empleo asalariado.

Dicho esto, estamos en disposición de mostrar las magnitudes que tienen respecto del empleo las entidades del Tercer Sector. Según SALINAS RAMOS et al. (2001:82-85):

Las organizaciones que configuran este sector dan **empleo remunerado** a 548.366 personas, que representaría un equivalente a 475.179 empleos a jornada completa. Esta cantidad representa un 4,10% del empleo equivalente en España.

Por otro lado, si al **empleo remunerado equivalente** se le añade el **empleo voluntario equivalente** que son 253.599 empleos a jornada completa, que representan un 2,19%, obtenemos que el **empleo equivalente total** del Tercer Sector suma un 6,29% del total del empleo equivalente en nuestro país.

Si se comparan estos datos con los obtenidos en los países europeos, se puede concluir que en relación al empleo la importancia del

---

<sup>41</sup> El Empleo Remunerado Equivalente es aquel trabajo que sin estar remunerado tiene establecida una equivalencia cuantitativa respecto de un salario o remuneración.

sector no lucrativo en España es parecido a la de países como Alemania, Austria, Finlandia y Francia.

En cuanto a su importancia económica, hay que decir que su **gasto** total (incluye el coste atribuido al coste del trabajo voluntario) es de más de cuatro billones de pesetas, un 5,2% del PIB.

De estos gasto, se destinan más de la mitad, el 58,1%, a cubrir los costes salariales (incluye los que se atribuyen al trabajo voluntario). A los gastos corrientes, corresponde el 32% y el 9,7% son gastos de capital.

En cuanto a los **ingresos** del Sector no lucrativo, se reparten, incluyendo los atribuidos al trabajo voluntario, de esta manera: un 38,5% se recibe de las cuotas, el 36,3% de donaciones privadas y un 25,2% proviene de fondos públicos.

Este mismo autor, analiza las variables anteriores en relación con los diferentes ámbitos de intervención recogidos por la clasificación ICNPO y encuentra las siguientes diferencias:

⇒ Los ámbitos que tienen un porcentaje de empleo remunerado superior a la participación voluntaria son:

- Servicios Sociales.
- Educación e investigación.
- Salud.
- Desarrollo comunitario y vivienda.
- Mutualidades de previsión social.
- Asociaciones profesionales.
- Intermediaciones filantrópicas (aunque éste es el subsector con el volumen de recursos humanos más pequeño).

⇒ Por el contrario, los ámbitos cuyo porcentaje de voluntarios supera ampliamente al de asalariados son:

- Derechos civiles.

- Medio Ambiente.

⇒ También se puede distinguir dos sectores en los que el porcentaje de voluntarios y asalariados es similar:

- Cultura, deporte y ocio.
- Actividades internacionales. (SALINAS RAMOS et al., 2001:83 y 84).

Si tomamos como referencia las fuentes primordiales de ingresos, los subsectores quedan así clasificados:

⇒ Sectores con una elevada proporción de sus ingresos procedente de los *fondos públicos, donaciones privadas y prestación de trabajo voluntario* y no tanto de cuotas de los socios o clientes:

- Actividades internacionales.
- Servicios sociales.

En el caso de los Servicios sociales, las entradas por cuotas y pago por servicios no sólo es mayor que en el de las Actividades Internacionales, sino que tiende a crecer.

⇒ Sectores con una elevada proporción de sus ingresos procedente de *fondos públicos, cuotas y pago por servicios*:

- Educación e investigación.
- Salud.

⇒ Sectores con una elevada proporción de sus ingresos procedente de *cuotas y pago por servicios, donaciones privadas y aportación de trabajo voluntario*:

- Cultura, deporte y ocio.

⇒ Sectores con la mayor parte de sus ingresos procedente de *donaciones privadas y aportación de trabajo voluntario*, no de cuotas ni de aportaciones del sector público:

- Derechos civiles y asesoramiento legal.
- Medio Ambiente.
- Intermediación filantrópica.

⇒ Sectores con la mayor parte de sus ingresos procedente de cuotas y pago por servicios:

- Actividades profesionales.
- Desarrollo comunitario y vivienda.
- Mutualidades de Previsión Social. (SALINAS RAMOS et al., 2001:84 y 85).

Trasladamos aquí un cuadro sobre los ingresos del Tercer Sector  
 Recogido por SALINAS RAMOS et al. (2001:86):

	<u>MONETARIOS</u>			<u>EN ESPECIE</u>	
	<b>Ingresos Totales</b>	<b>Subvenciones y fondos públicos</b>	<b>Donaciones privadas y filantropía</b>	<b>Cuotas y pago por servicios</b>	<b>Imputación por trabajo voluntario</b>
1. Cultura, deporte y ocio	769.513	140.565	201.211	236.362	191.375
2. Educación e investigación	761.918	346.974	41.352	265.114	108.478
3. Salud	492.071	157.122	54.161	216.376	64.411
4. Servicios Sociales	722.799	228.145	93.887	147.403	253.364
5. Medio Ambiente	85.131	4.294	8.588	1.431	70.817
6. Desarrollo com. Y vivienda	514.104	55.928	83.893	326.249	48.033
7. Derechos Civiles	233.198	42.000	84.000	14.000	93.798
8. Interm. Filantrópicos	25.857	2.500	21.250	1.250	857
9. Actividades Internacional.	78.986	25.290	16.155	3.555	33.986
10. Asociaciones profesionales	61.059	12.933	924	32.333	14.869
11. Mutualidades de Prev. Social	350.000	17.500	0	332.500	0
<b>TOTAL</b>	<b>4.095.236</b>	<b>1.033.253</b>	<b>605.421</b>	<b>1.576.574</b>	<b>879.998</b>

Ya en nuestro ámbito, el de la educación, la cultura, el ocio, el desarrollo comunitario etc., nos interesa traer aquí, como muestra de las posibilidades de empleo de este campo en el Tercer Sector, los datos que muestra ESPINOSA GONZÁLEZ, A. (1999:26 Y 27) sobre el empleo directo a tiempo completo existente en la actualidad:

<b>Grupos</b>	<b>Empleados</b>	<b>ERE<sup>42</sup></b>	<b>EET<sup>43</sup></b>
1. Cultura y ocio	55.856	55.151	111.007
2. Servicios sociales	161.224	73.016	234.240
3. Desarrollo comunitario	53.298	13.842	67.140
4. Derechos civiles	15.997	27.031	43.028
<b>Total Tercer Sector</b>	<b>475.179</b>	<b>253.599</b>	<b>728.778</b>

A pesar de que la realidad sea mucho más contradictoria, las empresas de la economía social parecen pretender no ser empresas como las demás. En todo caso, las exigencias sociales imponen a las empresas del Tercer Sector no sólo el respeto del derecho al trabajo, entendido éste como derecho a un empleo con el que poder sobrevivir, sino también su contribución, por su organización equitativa, al desarrollo a través de la educación y la formación de todos los que trabajan en ellas, asalariados o voluntarios.

#### **V.4 DEMANDAS DE FORMACIÓN DE LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA**

En los resultados del estudio realizado por el MTAS, ya mencionado, se indica que las **mayores insuficiencias formativas** en las organizaciones del Tercer Sector se registran en las **competencias conceptuales y humanas**, pero que son también significativas las

<sup>42</sup> Como ya hemos dicho esto es el Empleo Remunerado Equivalente, o sea el trabajo de los voluntarios.

<sup>43</sup> Con EET, nos estamos refiriendo al Empleo Equivalente Total, esto es el de los voluntarios y el de los asalariados.

insuficiencias en algunas **competencias técnicas**. De la misma manera parece que, mientras que la experiencia se configura como la única vía para aminorar la brecha en las competencias humanas y conceptuales, combinar formación y experiencia es el camino más eficaz para la adquisición de habilidades técnicas.

La formación es, a mi entender, el principal instrumento que en la actualidad pueden tener las organizaciones y empresas del sector que nos ocupa, para la mejora de sus trabajadores, para poder adaptarlos tan rápidamente como se producen los cambios en nuestro contexto. Independientemente de la incidencia que la formación pueda tener en uno u otro tipo de competencias.

De ahí que la decisiva importancia de la formación para el Tercer Sector proviene tanto de las tendencias que en él se observan como de los retos a los que se enfrenta. Que según señala el estudio del MTAS (2000:131 y 132) son las/os siguientes:

⇒ (...) El sector, en un periodo como el actual de fuerte expansión, está incrementando sus recursos humanos (voluntarios y asalariados) a un fuerte ritmo. Por tanto, cabe esperar un aumento de las necesidades de formación originado en la incorporación de nuevo personal.

⇒ A lo largo del estudio diversas variables apuntan, además, a que un subgrupo importante de entidades ha iniciado un proceso de mayor profesionalización tanto de la propia gestión de la entidad como de las actividades que realizan. Estos procesos demandan nuevas competencias técnicas que la organización adquiere mediante formación o a través de la incorporación de nuevos trabajadores.

⇒ Se observa también en el sector una mayor variedad de actividades o de colectivos beneficiarios, motivada principalmente por una diversificación de fuentes de financiación. Asimismo, la implicación creciente del sector no lucrativo, especialmente del de acción social, en la política de empleo supone asumir nuevas responsabilidades. Todo ello requiere trabajadores cualificados en las nuevas tareas.

⇒ Uno de los retos más importantes de las entidades es pues, en este momento, valorar y canalizar adecuadamente el elevado capital humano que poseen. La formación, sin duda, puede contribuir a desarrollar adecuadamente ese potencial.

⇒ Introducir mejoras organizativas e incorporar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la gestión diaria y a las actividades - como elementos imprescindibles para una, cada vez más demandada, gestión eficiente de los recursos – son otros de los retos en los que la formación deberá jugar un importante papel.

Por otro lado se apuntan en este estudio, algunos elementos que parecen determinar la problemática de la formación del sector no lucrativo, a saber:

▸ Las entidades demandan en muchos casos una formación que combine aspectos técnicos con aspectos sociales y humanos – en definitiva, que incorporen las especialidades del sector -, y ello requiere una visión disciplinar que no se encuentra con facilidad en la oferta formativa.

▸ No siempre es fácil, (...) identificar las necesidades de competencias o habilidades; precisamente incorporar la



identidad del sector o de las organizaciones exige combinaciones de competencias no usuales en otros sectores institucionales.

▸ Algunas características de los recursos humanos del sector suponen obstáculos añadidos a la formación. En primer lugar, el voluntariado genera necesidades formativas y barreras a la formación específicas. En segundo lugar, las condiciones de trabajo de los asalariados en el sector favorecen la manifestación e incidencia de otros desincentivos a la inversión en formación del empleador, y posiblemente también del empleado. Por último, la juventud de muchas entidades y su falta de estructura definida favorecen un tratamiento interno de la formación inadecuado (qué papel juega en las trayectorias profesionales, en la movilidad entre puestos de trabajo, en la retribución, etc.) que actúa también como obstáculo a la formación.

#### **V.4.1 Aspectos Básicos de la Formación en el Tercer Sector**

A continuación, analizaremos algunos de los aspectos básicos de la formación en las asociaciones, organizaciones etc. de la economía social y solidaria, tales como, el porcentaje de entidades que realizan y desarrollan acciones de formación, cuáles son los factores que originan las necesidades formativas, qué tipo de formación es la más demandada en este momento, cuáles son las barreras que principalmente obstaculizan la formación en el sector no lucrativo, con qué métodos se aborda la formación, y por último qué acuerdos institucionales son los más habituales.

##### **V.4.1.1 La Realización de Formación según Entidades**

Tal y como recoge el estudio del MTAS (2000:133 y 134) en el 85% de las entidades se realizan actividades de formación para los trabajadores asalariados, que van desde cursos externos, internos o a distancia, pasando por la asistencia a conferencias o seminarios, hasta la formación en el propio lugar de trabajo. Sin embargo el porcentaje se reduce hasta el 67% de las organizaciones cuando se trata de la formación para sus trabajadores voluntarios.

Si hablamos de la formación según el tamaño de la organización, lo que se nos muestra es que mientras la práctica totalidad de las grandes entidades realizan formación para sus trabajadores asalariados, en las microentidades el porcentaje se reduce al 60%. Y aún hay mayores diferencias en el caso de los trabajadores voluntarios, tan sólo es en el 35% de las microentidades donde se realiza formación para este tipo de trabajadores frente al 60% de las grandes organizaciones. Aquí podemos apreciar como son **los trabajadores de las pequeñas organizaciones los que tienen más dificultades para acceder a la formación.**

Por otro lado, hay que añadir que son **muy pocas las organizaciones que realizan un análisis previo sobre formación** o que tengan preestablecida una política de formación. De igual modo que en el caso anterior, son las grandes organizaciones las que tienen una mayor tendencia a realizar este tipo de análisis periódicamente sobre sus necesidades formativas, ya que junto a la planificación de los contenidos formativos, deben planificar el gasto a dedicar en formación. Las pequeñas organizaciones, realizan la formación en función de sus necesidades más inmediatas o de las peticiones explícitas de sus trabajadores.

También nos muestra este estudio del MTAS (2000:134) las diferencias significativas que se aprecian en la importancia y extensión de la formación atendiendo a los sectores o especialización de las organizaciones:

- ✓ En casi todas las especialidades la formación va dirigida en mayor medida a los asalariados que a los voluntarios (...). No obstante se aprecia una relación positiva entre la realización de formación en ambos tipos de trabajadores; es decir, aquellas especialidades que realizan más formación para asalariados también ocupan los primeros lugares en la formación del voluntariado.

- ✓ El porcentaje de entidades que realiza formación para los asalariados oscila entre alrededor del 95% en las entidades dirigidas a migrantes y refugiados, mujeres, personas afectadas por el SIDA o promoción del voluntariado y entre cerca del 80% en las entidades dirigidas a la atención de personas con problemas de drogodependencia, pueblo gitano y otros.

- ✓ Las entidades de promoción del voluntariado, atención a personas reclusas y ex reclusas y jóvenes son las que realizan en mayor medida formación de trabajadores voluntarios (90,4, 85,9 y 85,7% respectivamente). Por el contrario, los valores mínimos se encuentran en los sectores de personas con minusvalía, otros e infancia y familia.

Otras actividades complementarias a la formación para el desarrollo de su personal, las realizan una minoría de organizaciones. Así tenemos que: un 7% considera que las excursiones, los viajes, la edición de revistas o las convivencias son otros métodos de aprendizaje también válidos, un 8% defiende la validez de los grupos de trabajo, un 15% desarrolla intercambios lúdicos, culturales o de experiencias y un 36% organiza tertulias, mesas redondas, reuniones o asambleas periódicamente.

#### **V.4.1.2 Factores que Originan las Necesidades Formativas**

**Los dos factores más importantes** que recoge el estudio que venimos siguiendo, como originarios de necesidades formativas son **la actualización de conocimientos y competencias y la mejora en la calidad de las actividades** realizadas. **Otros factores** que también son señalados como relevantes para las organizaciones, son la **formación del nuevo personal y las mejoras en la administración**. Por el contrario, reciben una menor valoración la promoción del personal, el reciclaje de trabajadores a los que podría asignárseles nuevas tareas, la mejora en el ambiente de trabajo y la reducción de costes de actividad.

En cuanto a los factores que originan las necesidades de formación dependiendo de la categoría de los trabajadores, encontramos que: en los directivos y administrativos son muy similares, los factores que originan sus necesidades de formación son la actualización de conocimientos y competencias, mejoras en la calidad y mejoras en la administración. En el grupo que forman los trabajadores profesionales encontramos los siguientes factores: la formación del nuevo personal, la actualización de conocimientos y competencias y el reciclaje de trabajadores asignados a nuevas tareas, que aquí sí, tiene una importancia mayor que en el resto de categorías.

#### **V.4.1.3 Tipo de Formación más Demandada**

El estudio del MTAS (2000:137), señala que a pesar de que las mayores deficiencias de los trabajadores se concretan en las competencias conceptuales y humanas, han constatado también que la mayoría de las entidades apunta la experiencia como principal vía de adquisición de esas competencias. Sin embargo, en el caso de las competencias técnicas las

organizaciones consideran que la formación – o la combinación de formación y experiencia, como antes apuntábamos – es el camino de adquisición más adecuado. Esta opción se refleja en **la formación que más demandan** las entidades no lucrativas, que va dirigida casi exclusivamente a **mejorar competencias técnicas**. Tanto es así que en algunos casos lo que se solicita es formación muy específica, vinculada a las actividades particulares de cada entidad, aunque en otros se solicita formación técnica más general.

En **la formación** que va **dirigida a mejorar las competencias humanas**, se hace hincapié especialmente en aquella que desarrolla la habilidad de **trabajar en equipo y en la formación del voluntariado**. Son prácticamente inexistentes las referencias a las acciones formativas dirigidas a mejorar las competencias conceptuales, y las escasas que las demandan se centran en la adquisición de una visión global de los problemas y actuaciones de la entidad.

#### **V.4.1.4 Barreras que Obstaculizan la Formación**

**Los obstáculos culturales**, así como **el coste y la dificultad para encontrar una formación adecuada** son las **principales barreras en la realización de la formación**. Así lo podemos encontrar en orden descendente en MTAS (2000:139 y 140):

Un 58% de las entidades señala “otros obstáculos” (falta de tiempo, dificultad para “encajar” la formación en los horarios laborales) como las principales dificultades en la realización de formación. El coste y la dificultad para encontrar una formación adecuada son los dos siguientes obstáculos en importancia para la realización de actividades de formación (así lo señalan respectivamente el 52% y el 36% de las entidades). Un 12% de las organizaciones encuentra que la posibilidad de que los trabajadores formados abandonen la organización actúa también

como desincentivo. La dificultad para identificar y definir las competencias requeridas, y por tanto para identificar la formación más adecuada. Se señala también como escollo por un 8% de las entidades. El tratamiento interno inadecuado de la formación es también una barrera en el 4,5% de las organizaciones. Por último, en torno al 11% de las entidades no señala ninguna dificultad en la realización de estas actividades.

De otra parte, los obstáculos señalados están presentes prácticamente en todas las organizaciones, no difieren significativamente según su tamaño. No obstante, se apunta que:

- 1) El coste de la formación es, independientemente del tamaño de la entidad, la dificultad más sentida por todas ellas.
- 2) En las pequeñas organizaciones es relativamente alta la dificultad para identificar sus necesidades de formación.
- 3) Y afecta a todas las organizaciones por igual la dificultad para acceder a una formación adecuada.

#### **V.4.1.5 Métodos con los que se Aborda la Formación**

Parece ser que **el método más habitual para recibir formación es la asistencia de los trabajadores a cursos externos**, conferencias o seminarios cortos como queda reflejado por las propias entidades en el estudio del MTAS (2000:136): el 74% opta por enviar a sus trabajadores a cursos externos, le sigue el 67% que toma como opción la asistencia a seminarios cortos o conferencias sobre temas de interés, y muy cercano a este porcentaje las que optan por organizar los cursos de forma interna o las que realizan la formación en el propio puesto de trabajo que son el 63% y el 40% respectivamente. Muy lejos queda un minoritario 10% de organizaciones que optan por la realización de cursos a distancia.

También parecen presentar diferencias las preferencias por un método u otro dependiendo, del tamaño de la organización y en menor medida de la especialización de la misma. La primera opción, la asistencia a cursos externos, seminarios y conferencias es más corriente en las pequeñas organizaciones, perdiendo importancia en las medianas y grandes; el perfil es muy similar en lo que respecta a la formación en el puesto de trabajo. Por el contrario, el diseño de una formación propia, “a medida”, esto es la organización interna de cursos es la más normal entre las entidades medianas y grandes sobre todo. Y, no existen diferencias significativas en la elección de uno u otro método de formación en relación a la especialidad de la entidad. Sí que destacan que las entidades dedicadas a la promoción del voluntariado, programas integrales y personas afectadas por el SIDA son las que mayoritariamente optan por la organización interna de cursos y por la formación en el lugar de trabajo, lo que podría estar reflejando que este tipo de organizaciones son las que también tienen una mayor dificultad para encontrar una formación muy específica.

#### **V.4.1.6 Los Acuerdos de Formación más Habituales**

Con el fin de encontrar colaboradores que faciliten el acceso a la formación de los trabajadores de las entidades no lucrativas, o bien para garantizar una oferta formativa específica, casi todas las organizaciones tienen establecida una estrategia de acuerdos para la formación. Los acuerdos más habituales recogidos por el MTAS (2000:137) son: el 48% de las entidades tiene un acuerdo con centros pertenecientes a otras entidades, el 31% con centros públicos de formación, el 24% con instituciones oficiales de educación, el 19% con centros privados de formación y un 23% con otras organizaciones de las que no se aclara su tipología.

El estudio también recoge que las microentidades tienen una mayor dependencia, ya que el porcentaje de entidades de 1 a 10 trabajadores superan la media en relación a los acuerdos establecidos para la formación con las entidades e instituciones señaladas, mientras que por el contrario, las entidades con más de 51 trabajadores sólo tienen diferenciales positivos en relación a los acuerdos con otro tipo de organizaciones.

#### **V.4.2 El Gasto en Formación de las Entidades No Lucrativas**

En este subapartado, nos detendremos en la información que sobre el gasto en formación realizan las organizaciones del Tercer Sector, diferenciando dicho gasto según el tamaño y la especialización de cada entidad.

El gasto en formación presenta una relación claramente positiva con el tamaño de la organización, el estudio del MTAS (2000:143) lo detalla señalando que si bien el 85% de las organizaciones realiza algún tipo de actividad formativa: el 25% de ellas no declara ningún gasto en formación, que en las microentidades este porcentaje se sitúa en torno al 35%, mientras que en las medianas no supera el 10%. El gasto en formación por especialidades está más generalizado en las organizaciones que tienen que ver con migrantes y refugiados, el 86% declara realizar algún gasto, de igual manera lo declaran el 83% de las entidades que se dedican a las personas con discapacidad.

El gasto medio en formación por trabajador correspondiente al año 1998 se sitúa en cifras absolutas en 93.724 Ptas. Ese gasto presenta una clara relación positiva, según se indica en el estudio, con el tamaño de la entidad. Por otro lado, el 61% del coste de las actividades de formación se realiza con financiación propia. Este porcentaje aparece como muy superior en el caso de las macroorganizaciones mientras que ronda el 50%



en las pequeñas y medianas. La aportación propia a las actividades de formación oscila en todos los casos entre el 55% y el 65%.

Lo que se descubre con este estudio, es que **el porcentaje de entidades que realiza algún gasto en formación es ligeramente inferior al que declara realizar este tipo de actividades**. También que el gasto en formación está más generalizado en las entidades medianas y grandes que en las pequeñas, y que el gasto medio por trabajador así como en porcentaje que autofinancia la organización también son muy superiores en las de mayor tamaño y en las de las especialidades de personas con discapacidad, mujeres, migrantes y refugiados.

En cuanto a la evolución del gasto en formación, el estudio señala que parece haber aumentado con respecto a los asalariados y a los profesionales. Así, el 58% declara haber aumentado el gasto en formación dirigido a los asalariados mientras que el 50% lo hace respecto de los voluntarios. De otra parte, respecto de las categorías profesionales, se recoge que el 63% de las entidades ha aumentado el gasto dirigido a los profesionales frente al 50% en el caso de directivos y administrativos.

Por último observan ciertas diferencias según el tamaño de las organizaciones: las pequeñas están aumentando sobre todo el gasto en formación de directivos y de profesionales mientras que las grandes están aumentando el gasto dirigido al personal administrativo.

#### **V.4.3 Demandas de Formación a Medio Plazo**

Aquí, para terminar este apartado, identificaremos las áreas que tendrán mayores requerimientos de formación en un futuro más o menos inmediato, según expresa el estudio del MTAS (2000:145) a partir de las variaciones que parecen haber expresado las distintas organizaciones y entidades.

Lo primero que revela el estudio es una cuestión de sumo interés: **las tendencias respecto de la formación que apunta el sector** que son, una **mayor profesionalización, adaptación paulatina a las nuevas tecnologías** de la información, **creciente peso de las actividades** relacionadas con la prestación de servicios y de las comerciales (esto es, **mercantiles**) **en la estructura de ingresos y mayor concienciación sobre la importancia del trabajo en equipo.**

Por todo lo expuesto anteriormente, **las dos áreas que presentarán mayores requerimientos de formación** en los próximos tres años, según consideran las entidades, son **la Estrategia de administración de la entidad 63% y la Calidad 43%**. Estos datos reflejan la mayor profesionalización tanto en la gestión de la entidad como en la calidad de los servicios que presten. Se señalan además de estas dos áreas, las que tienen que ver con **las nuevas tecnologías**. Se espera que las necesidades de informatización vayan en aumento dado el bajo nivel actual de las microentidades. Los resultados registrados ponen de manifiesto que el 32% de las entidades requerirá este tipo de formación para crear equipos de trabajo, el 31% para el Marketing y las ventas, en relación a los idiomas el 19%, para la supervisión y dirección del personal el 15%, y ya con menores porcentajes para la comunicación interna y externa, para la captación de recursos, etc.

Aunque esta ordenación por áreas, de las demandas futuras de formación, parece mantenerse por tamaños y especialidades de las organizaciones, observan que existen algunas particularidades:

- ✓ Las microentidades expresan una necesidad de formación futura superior a la media en las áreas de marketing y ventas y creación de equipos. La obtención de recursos financieros y una organización eficiente de los

recurso humanos son las dos principales preocupaciones reflejadas en este resultado.

- ✓ La organización de los recursos humanos parece ser también una de las áreas más dinámicas en las pequeñas entidades, que expresan necesidades de formación futura superiores a la media en Creación de equipos, Supervisión y dirección de personal e idiomas.

- ✓ Las organizaciones medianas concentran sus mayores necesidades futuras de formación en la adquisición de competencias técnicas relacionadas con las nuevas tecnologías, la supervisión y dirección de personal y el área relacionada con las actividades mercantiles.

- ✓ Por especialidades se observan también algunas diferencias, aunque en general se mantienen las áreas señaladas prioritarias. (...) El rango de variación es muy amplio: por ejemplo, mientras que en la especialidad de Migrantes y refugiados en torno al 60% de las entidades señalaron a las nuevas tecnologías como una de las áreas

con mayores<sup>44</sup> necesidades futuras de formación, hay otra especialidad en la que sólo un 18% señala esta área. (MTAS, 2000:145 y 146).

---

<sup>44</sup> Dicha especialidad se refiere a las organizaciones que trabajan con personas discapacitadas. Ver MTAS (2000:147).

# CAPÍTULO QUINTO

## VI. CAPÍTULO QUINTO: LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL MILENIO QUE COMIENZA. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN

(...)Toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural. La investigación de los “temas generadores” o de la temática significativa del pueblo, al tener como objetivo fundamental la captación de sus temas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido programático para el desarrollo de cualquier acción de él, se instaura como el punto de partida del proceso de acción, entendido como síntesis cultural. (FREIRE, P., 1970:239).

En este apartado abordaremos, por fin, los temas de tipo pedagógico, profundizaremos, en la educación y la formación que requiere el Tercer Sector según vislumbramos del análisis resultante de todo lo expuesto anteriormente, y de nuestra propia opinión derivada de la opción y del modelo o modelos educativos y formativos con los que más nos identificamos. Para ello, nos serviremos en primer lugar de un recorrido por los retos que, a nuestro juicio y al de algunos otros autores, se le plantean, en la sociedad ya “dibujada”, a la educación y por lo tanto a todas las instituciones u organizaciones y entidades, sean o no del sector que nos ocupa, y a los profesionales que se dedican a esta tarea. Descubriremos, entonces, que existen posiciones enfrentadas para realizar la labor de educar en la sociedad que nos ha tocado vivir. Posteriormente, después de describir brevemente y con ejemplos a ser posible, cómo la posición dominante trata de imponer sus métodos en este campo, trataremos de elevar una voz crítica mostrando que hay otras maneras de hacer en educación; si bien no exentas de contradicciones y resistencias pero con posibilidades.

A partir de ahí, trataremos de diferenciar los dos términos que presentan este epígrafe, esto es el de educación y el de formación descubriendo matices que como posteriormente se verá, no dejan de tener su importancia para poder plantear las necesidades educativas y formativas que requiere el sector no lucrativo, tanto las demandadas como las que nosotros propondremos.

## **VI.1 LOS RETOS DE LA EDUCACIÓN EN EL MILENIO QUE COMIENZA.**

Como resultado de las mutaciones producidas en los últimos treinta años en los ámbitos político, social y económico, consecuencia de la explosión de las nuevas tecnologías y de la globalización liberal que, han conseguido centrar la manera de vivir a través de la conversión de todos los bienes y servicios en mercancías y en torno al hiperconsumo. La

educación, podemos decir que tiene ante sí, según la opción que se tome, cinco retos o cinco trampas que salvar. O, para otros, tiene que adaptarse o reconvertirse en cinco frentes. Estos cinco retos, trampas o frentes, como nos dice PETRELLA (2000:26 y 27) son:

**1. La creciente instrumentalización de la educación al servicio de la formación de los “recursos humanos”.** Esa función se ha impuesto a la educación por y para las personas. Su origen se encuentra en la reducción del trabajo a un “recurso” organizado, gestionado, evaluable, desclasificable, reciclable, y, si llega el caso, desechable, en función de su utilidad para la empresa. Como cualquier recurso material e inmaterial, los recursos humanos están considerados como una mercancía económica que debe estar disponible de manera permanente en todas partes y en todo momento.

No se tienen en cuenta ni derechos cívicos ni otros derechos, sean Políticos, sociales o culturales, siendo los únicos límites a su explotación los de naturaleza financiera (los costes) (...)

Para otros, sin embargo, esto es una:

(...) Política social activa del trabajo. Para ellos, aunque la educación tiene que jugar un papel importante, ha de ejercerlo sobre todo en relación con esa obligación de “utilizabilidad”.

Y eso a lo largo de toda la vida, gracias a la formación continua, cuya función es mantener utilizables y rentables los recursos humanos del país. Pero, desde entonces, el trabajo ha dejado de ser un sujeto social.

**2. (...) El paso de la educación del campo de lo no mercantil al de lo mercantil.** Desde el momento en que se le ha asignado como tarea fundamental preparar los

recursos humanos al servicio de la empresa (...)La educación está siendo tratada cada vez más como un mercado(...).

Lo que se debería evitar según entienden algunas/os, organizaciones sindicales, organizaciones no gubernamentales y movimientos ciudadanos. Para los defensores del mercado y del libre comercio a ultranza,

(...) La conversión generalizada de la educación en mercancía no ofrece ninguna duda, la cuestión principal es ya saber quién y qué se va a vender en el mercado mundial regido por tales reglas.

El “quién” comienza a diseñarse: se trata de los editores de productos multimedia de los diseñadores y abastecedores de servicios en línea o de tele-enseñanza... Esas empresas han invertido ya mucho en el “qué” (...) Las “universidades virtuales” se multiplican (...) La tendencia, en todos los países “desarrollados”, empuja hacia un sistema de educación organizado sobre una base individual, a distancia (vía Internet) (...) Cada vez son más numerosos los responsables políticos de los países desarrollados que están dispuestos a aceptar que el mercado decida las finalidades y la organización de la educación (...).

**3. (...) La educación se presenta como el instrumento clave de la supervivencia de cada individuo, al mismo tiempo que de cada país en la era de la competitividad mundial. De esa manera, (Para los más críticos) la esfera educativa tiende a transformarse en un “lugar” donde se aprende una cultura de guerra (cada uno para sí, lograr más que los otros y en su lugar) más que una cultura de vida (Vivir junto con los demás, en el interés general).**



Por el contrario, empresarios de la educación y (...) Los poderes públicos (...) han aceptado, en general, ese tipo de cultura. (...) El sistema está llevando a privilegiar la función de selección de los mejores, más que la función de evaluación de las capacidades específicas de todos los alumnos.

**4. La subordinación de la educación a la tecnología.** Al creer, - según los que no están por esta labor - desde los años setenta, que esta última es el principal motor de los cambios de la sociedad, los dirigentes han impuesto la tesis de su primacía y de la urgencia de adaptarla (...) éstos sostienen la tendencia a considerar como inevitable e irresistible todo cambio económico y social ligado a las nuevas tecnologías, las innovaciones que entrañan a las que reputan de contribuir al progreso del hombre y de la sociedad.

Para la inmensa mayoría de los dirigentes, la actual globalización es hija del progreso tecnológico. Oponerse a ella es insensato.

El papel fundamental de la educación sería por tanto dar a las nuevas generaciones la capacidad de comprender los cambios en curso y los instrumentos para adaptarse a ellos.

**5. La utilización del sistema educativo como medio de legitimación de las nuevas formas de división social.** De creer el discurso dominante las economías y las sociedades de los países desarrollados habrían pasado de la era industrial, basada en los recursos materiales y en los capitales físicos, (...) a la era del conocimiento, fundada principalmente en los recursos y los capitales inmateriales (...). El conocimiento se habría convertido en el recurso fundamental de la “nueva economía” nacida de la revolución del multimedia (...). En esa óptica, la empresa es vista como el sujeto y lugar principal de la promoción, de la

organización, de la producción, de la evaluación y de la difusión del “conocimiento que cuenta”.

Para los promotores del discurso dominante:

Promover la difusión de un espíritu empresarial y de creación de empresas en el medio científico y en los establecimientos secundarios y superiores, y redinamizar el sistema educativo para transformarlo en un territorio privilegiado para la construcción de la “sociedad del conocimiento” constituye una de las grandes prescripciones de las políticas públicas en la investigación y en la enseñanza.

Pero para los detractores del discurso dominante:

(...) esa prescripción se ha puesto en marcha cuando en todo el mundo se está instaurando una nueva división social entre los “cualificados” (...) Y los no cualificados (...). Esa división viene a agravar las ya existentes, debido, entre otras causas, a las desigualdades de acceso a la alfabetización básica. El conocimiento se está convirtiendo en el principal material de un nuevo muro (...) entre los recursos humanos nobles (...) y los recursos humanos del pueblo, nuevo proletariado del capital mundial (...) (PETRELLA, 2000:26 y 27).

Sea como fuere, se entienda de una u otra forma o se esté o no de acuerdo con una u otra posición, lo cierto es que en la Europa de los 15 estos 5 frentes, retos o trampas son la opción asumida por los jefes de Estado y de gobierno de la Unión durante el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000. Esa opción, se convirtió en Plan de Acción a partir de la reunión que el Consejo Europeo celebró en Feira en junio de 2000 y que consiste en:

afirmar que la mayor prioridad en los próximos quince años es la construcción de la “e-Europa”, para que llegue a ser, en 2015 la “e-economía” más competitiva del mundo. Con ese fin, el objetivo primordial es dar a todos los europeos, desde la guardería y la enseñanza primaria, el acceso a la alfabetización digital con el fin de que se puedan convertir en “recursos humanos”, capaces de competir con los de Norteamérica que dispondrán de diez años de ventaja. (PETRELLA, 2000:27).

A nosotros nos resta decir sobre esta cuestión que no entendemos, salvo desde la óptica mercantilista, cómo es posible que los dirigentes europeos tomen medidas como esta haciendo, así, caso omiso al informe de la OCDE<sup>45</sup> de 1998 en el que se da cuenta del pésimo nivel de instrucción, especialmente deplorable dice el informe, que tiene Estados Unidos, el país más “desarrollado” del mundo en el multimedia, Internet, en general en las tecnologías de la información y de la comunicación etc. De igual modo, tampoco podemos entender cómo se puede pasar por alto el lamentable estado de la educación básica y de las grandes desigualdades sociales que caracterizan actualmente el acceso a la enseñanza superior de los dos países más representativos de la economía liberal: Estados Unidos y Reino Unido. Ni cómo es posible cerrar los ojos ante los resultados de años de investigaciones multidisciplinarias sobre el desarrollo de los niños, que muestran que éstos tienen una necesidad fundamental de lazos personales profundos con los adultos y con su entorno social, o sobre la importancia que dicho entorno tiene para la educación en general (VYGOTSKI, 1996), (BRUNER, 1995), (BANDURA Y WALTERS, 1990), (AUSUBEL, NOVAK Y HANESIAN, 1989) etc., y que por ello poner el énfasis sobre los ordenadores en la escuela de los más jóvenes puede privarles de esos lazos esenciales. Continúa, entonces, la situación tal y como denunciaba MONCLÚS (1990) hace ya varios años:

Se conoce bien la importancia de la capacitación técnica, profesional y administrativa; pero lamentablemente no ocurre lo mismo, pese a haber sido establecido concluyentemente por la investigación, con la importancia de la educación. (MONCLÚS, 1990:13 y 14).

Sin embargo, como hemos visto con los autores nombrados más arriba junto con otros, pedagogos, que más tarde veremos, no faltan las oportunas y realistas propuestas para la posible realización de otras políticas educativas.

Hemos podido comprobar, a grosso modo, cómo existen dos posiciones enfrentadas tanto en lo relativo a las nuevas tecnologías como en lo que hace referencia al modelo educativo y en cuanto a la relación que se da entre tecnología y educación.

## VI.2 DOS MODELOS ENFRENTADOS

Bajo este epígrafe lo que trataremos de hacer, tan sólo con la pretensión clarificadora y didáctica que únicamente puede tener la simplificación, es esbozar con las ideas más sintéticas y paradigmáticas las características y diferencias de los dos modelos educativos más representativos de las dos tendencias político educativas contrapuestas más arriba.

La posición que defiende los planteamientos mercantilistas es bien conocida en el ámbito educativo; a nivel general se la conoce como ***racionalidad - tecnocrática***.

Por el contrario a la posición crítica, también conocida en el ámbito educativo, se la conoce como ***racionalidad - práctica***. Pero, tanto en el

---

<sup>45</sup> Informe de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, citado por PETRELLA en O.C.

ámbito educativo como en el tecnológico tienen, cada una de ellas, unas características comunes que las distinguen en los dos campos, siendo entre ellas, como ya se ha apreciado, diferentes entre si.

A continuación señalamos, de forma general, lo más destacable de cada una de ellas.

La primera, **la racionalidad - tecnocrática**, cuya plataforma de pensamiento se asienta en el esencialismo–idealismo–psicologismo – emperismo (LERENA, 1986:7 y 15), destaca como aspectos fundamentales su carácter técnico e instrumental, y su principal característica en el terreno de la innovación y el cambio es que sitúa como centralidad a los expertos y la toma de decisiones pertenece a quien o quienes contratan el servicio de dichos expertos, no confundir con quien recibe los servicios. Por otro lado, la evaluación de este enfoque se hace en términos economicistas, esto es, atendiendo a la relación costes - beneficios buscando, como se puede suponer, la maximización de los beneficios. Las posibles contingencias que pudieran dificultar este objetivo deben ser resueltas por los técnicos.

Los antecedentes más cercanos de este modelo los tenemos en los siglos XVII y XVIII cuando se separaron el trabajo intelectual del manual, la teoría de la práctica y el conocimiento de la acción. Este modelo técnico, tiene como pretensión incorporar en sí mismo el resto de las relaciones humanas, y hoy es el único modelo que contempla la forma de fabricar y de utilizar las herramientas. Este mismo planteamiento es el que caracteriza a las sociedades desarrolladas de la actualidad y el que permite perpetuar y/o ampliar el orden social vigente, porque la ciencia y la tecnología no son neutrales, ambas llevan en su seno la ideología que legitima las estructuras económicas; siendo esto posible gracias a que desde los ámbitos del poder se controla la problemática a investigar y a

partir de ahí financian la innovación científica y tecnológica que ese mismo poder decide.

La segunda, **la racionalidad - práctica**, es utópica pero no entendida, la utopía, como lo hacen los tecnócratas, como algo imposible de realizar. Sino como la entiende, por ejemplo, Paulo Freire:

La verdadera utopía implica la denuncia de una realidad injusta y la proclamación de un preproyecto (FREIRE, 1990:100).

Es decir, que la utopía no se aleja de la realidad sino que se fundamenta en ella para transformarla. Así pues, ésta es una primera característica de este enfoque. Otra, radicalmente enfrentada a los tecnócratas, es que **la toma de decisiones** está descentralizada, ni está en manos de los técnicos ni en las del poder, sino que, han de participar todos aquellos a los que les afecta la decisión a tomar. En este caso han de ser los organismos nacionales e internacionales los que, deben articular los debates y dar cauce a las soluciones que los propios afectados por un problema o situación hayan elegido. Esto debe ser así, defienden sus seguidores, porque no debe haber demasiada distancia entre los que deciden y los que ejecutan, deben estar unidas, mediante unos valores morales, la mente y la tecnología. Se apuntan, como ejemplo, los valores de respeto al ser humano y al sistema ecológico y el de equidad; por tanto debe haber igualdad de oportunidades para todos los individuos, pueblos y Estados del mundo.

En cuanto a la **dimensión evaluadora**, hay que decir que este modelo, también contrariamente a la metodología cuantitativa del modelo anterior, hace suyas las metodologías cualitativas. Los antecedentes de este planteamiento hay que buscarlos en la **biotécnica**, es una manera de entender la técnica que está orientada hacia la vida y despreocupada por el poder, es democrática porque está en sintonía con la diversidad de

necesidades e intereses de los humanos y está sujeta a la variedad de contextos en los que va a desarrollarse.

Descritas someramente las dos posiciones contrapuestas, vamos a detenernos en profundizar un poquito más en las diferencias que, en el ámbito educativo las separa y distancia profundamente siendo incompatibles entre sí. No nos detendremos mucho, sólo lo suficiente para que en pocas líneas y, con unas pocas pinceladas podamos apreciar las contradicciones que las sitúan frente a frente. Para conseguir los fines que nos proponemos, en este caso, seguiremos a Paulo Freire que, aún utilizando otra terminología nos permite apreciar la teoría en la que se basan y la práctica que ejecutan uno y otro enfoque.

En la racionalidad que aquí hemos denominado tecnocrática y que FREIRE (1970) llama **autoritaria** podemos destacar, por ejemplo, los siguientes elementos: es necrófila, antidialógica, “bancaria”, mantiene la contradicción educador - educando; esto es que, se supone que los únicos que poseen conocimientos son los educadores, o sea, los expertos que por ello son los que tienen que “llenar las cabezas” de los que no saben nada, de los ignorantes. Por tanto los únicos sujetos de aprendizaje son los educandos y los únicos sujetos capaces de enseñar los educadores. Por último podemos destacar, también, que este modelo se basa en una pedagogía de la respuesta, que supone seguir un programa elaborado por expertos que presuntamente da respuesta a lo que esos mismos expertos consideran que deben aprender los educandos.

Por su parte, la racionalidad que aquí hemos denominado práctica y que FREIRE (1970) llama **liberadora** se distingue, contrariamente, porque es: biófila, dialógica, problematizadora, supera la contradicción educador - educando, esto es que ambos son sujetos protagonistas de un sólo acto o único proceso el de enseñanza - aprendizaje, o sea que, ambos aprenden y enseñan en ese proceso. Se basa, por último, en una pedagogía de la

pregunta que significa responder a las preguntas que se plantean en un proceso de enseñanza - aprendizaje que es problematizador y, por eso mismo surgen dudas que sugieren preguntas que en ese mismo proceso se deben responder.

Repasamos uno a uno esos conceptos:

En cuanto a la cultura, **biófila** o **necrófila**, se hace referencia a su orientación. Si lo está hacia la muerte, estaremos hablando de una cultura necrófila, por el contrario si su orientación es hacia la vida, de lo que estamos hablando es de una cultura biófila. Esto que parece una simplificación abstracta, tiene pleno sentido ya no sólo en el contexto al que FREIRE (1970), entre otros, se refería puesto que hoy sigue existiendo la opresión como ha quedado demostrado tanto en la situación mundial, como en el desarrollo social y cultural que hemos descrito, así como en las opciones educativas que la ideología dominante está tomando. Lo que tratamos de explicar es que la necrofilia o la biofilia se aprecian en prácticas muy concretas. Así pues estos conceptos, a nuestro juicio, tienen hoy plena vigencia ya que si la educación se orienta hacia el mercado y va a ser éste el rector y motor de la misma, lo que contará fundamentalmente será el logro del máximo beneficio económico y como ha quedado demostrado en otros ámbitos, este objetivo no repara en el sufrimiento humano que ello conlleva. De esta manera, donde se pondrá el énfasis será en la venta y producción de programas de los cuales se pueda obtener la mayor rentabilidad al menor coste económico, más que en el desarrollo del propio ser humano, y en los que se conformará a los seres humanos que los reciban bajo los principios que rigen el mercado, que son, entre otros, el despilfarro consumista y la feroz competitividad para poder consumir más. Todo esto conlleva, como vimos antes, una cultura de guerra en la que se trata de conseguir para si más que para los demás, en vez de una cultura cooperativa a través de la cual se pueda facilitar la vida



de todos. Pero veamos esa vigencia a través de las palabras del propio FREIRE (1990):

(...) Un verdadero proyecto revolucionario, familiarizado con la dimensión utopista, es un proceso en el cual el pueblo asume el rol de sujeto en la precaria aventura de transformar y recrear la realidad. La derecha, necesariamente, debe oponerse a un proyecto así, y procura inmovilizarlo. De este modo, y para utilizar los términos de Erich Fromm, la utopía revolucionaria es biofílica, en tanto la derecha, en su rigidez, resulta necrófila, puesto que es un liderazgo revolucionario que se ha convertido en burocrático. (FREIRE, 1990:101).

Los conceptos **dialógico** y **antidialógico**. Con el término dialógico lo que se quiere expresar, es la posibilidad de mantener la dualidad en el seno de una unidad, asociando, así, dos términos que aun siendo opuestos a la vez se complementan (MORIN, 1995:106). La dimensión dialógica, por tanto, es fundamental para realizar el proceso de enseñanza – aprendizaje. El diálogo no es un mero intercambio de ideas y mucho menos una imposición de ideas, no se trata de conquistar al otro, de vencerle, sino de convencerle, es decir vencer con el otro, juntos para ser libres y que el mundo sea de todos. El diálogo es el encuentro de las personas con el mundo para pronunciarlo y así transformarlo y hacerlo mejor cada día.

El diálogo es imposible en una relación de dominación en la que se emplea la palabra para prescribir (para decirle al otro lo que debe hacer) porque esto trunca la libertad, o se emplea para quitársela, para imponerle nuestra manera de pensar como la única válida y reducirle al silencio:

(...) El educador cuyo enfoque se centra en la simple memorización resulta antidialógico; su acto de transmisión de conocimiento es inalterable. Para el educador que experimenta el acto de conocer junto con sus estudiantes, el diálogo constituye,

por el contrario, el signo mismo del acto de conocer (...) (FREIRE, 1990:75).

### La educación **bancaria** frente a la educación **problematizadora**:

Respecto de la educación bancaria, hay que decir que en ella predomina la narración por parte del profesor a unos objetos (los alumnos) o cosas (porque se les priva de la palabra, no saben) que escuchan. Se les llena la cabeza de conocimientos de los profesores. De esta manera se da una relación de sumisión puesto que no existe intercomunicación. Este tipo de educación, además, se caracteriza también porque llena de respuestas a preguntas que no han sido hechas, es decir que enseña cosas que probablemente interesen poco a los que las reciben. Así,

(...) En la visión “bancaria” de la educación el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (...) (FREIRE, 1970:73).

La educación problematizadora, por el contrario, tiene como punto de partida a las personas en una situación concreta que debe aparecer problemática, no fatalista. Tiene como objeto despertar la conciencia crítica capaz de interpretar y valorar su experiencia y situación. Por ello, el educador pondrá en marcha un proceso de colaboración para establecer con el pueblo la reflexión y la organización educativa, pues la educación no es mera transmisión de conocimientos sino que ha de ser la realidad misma el objeto de estudio; o sea el programa de estudio debe ser la situación concreta que los participantes en ella están viviendo. Esta consideración, proviene de la estimación de que la conciencia humana no es un mero recipiente que ha de llenarse con los conocimientos del

educador, sino que es una conciencia intencional, es decir se aprende para algo. De ahí que se piense que es mejor “cabezas bien hechas que bien llenas”. FREIRE nos explica esta idea en otro lugar:

(...) El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existentes codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de su realidad. La responsabilidad del educador, tal como la concibe esta filosofía, es por lo tanto mayor en todos los sentidos que la de aquel colega suyo cuyo deber consiste en transmitir información para que los educandos la memoricen. Un educador así sólo puede repetir lo que ha leído, y con frecuencia malinterpretado, puesto que para él la educación no implica un acto de conocimiento. (FREIRE, 1990:75).

#### **La contradicción educador – educando:**

Ya exponíamos anteriormente, al hablar del término dialógico, que este es un principio por el cual dos conceptos antagonistas o contradictorios se complementaban. Pues bien, a simple vista los términos educador y educando suponen una contradicción, de hecho lo es para el modelo tecnocrático. Sin embargo, para la educación problematizadora o liberadora de lo que se trataría es de superar dicha contradicción, por ello entienden estos dos términos como una sola unidad dialéctica. Así, situados en un mismo plano, ambos serán a la par educadores y educandos dándose entre ellos una relación dialéctica, esto es que unos y otros educan y son educados formando una sola realidad que a su vez se relaciona, también, dialécticamente con el mundo:

(...) Esta educación, en la que educadores y educandos se hacen sujetos de su proceso, superando el intelectualismo alienante, superando el autoritarismo del educador “bancario”, sufre también la falsa conciencia del mundo. (FREIRE, 1970:95).

Y más adelante:

(...) Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirla para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirla. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación. (FREIRE, 1970:100 y 101).

Por último la **pedagogía de la pregunta** frente a la **pedagogía de la respuesta**:

(...) Este libro se llama ahora “por una pedagogía de la pregunta”. La gente critica duramente la pedagogía que anda por ahí y que es la pedagogía de la respuesta. El educador entra en la sala del aula trayendo una valija llena de respuestas cuyas preguntas no le fueron hechas. Nadie le preguntó nada al educador y él ya viene trayendo las respuestas. La gente hace un análisis filosófico y epistemológico de la pregunta, sitúa la pregunta en el meollo del acto de conocer. (FREIRE, P. En MONCLÚS, 1988:129).

Con esta cita lo que queremos destacar es la diferencia que en la práctica educativa toma el papel del educador, según su opción se acerque más al modelo bancario o al modelo dialógico o problematizador, esto es a la racionalidad tecnocrática o a la racionalidad práctica.

El educador que actúa bajo la visión tecnicista, reducirá el proceso educativo a pura técnica, trabajando en el entrenamiento instrumental del

alumno. Lo que le interesará es la transmisión de una uniformidad de contenidos de los que se han comprobado sus buenos resultados, los indispensables para seguir produciendo instrumentos y materiales que precisan para su realización esa misma técnica. De esta forma “matamos” la curiosidad del alumno y también la del profesor porque impedimos la posibilidad de que un alumno descubra nuevas cosas que podría, a su vez, enseñar a su profesor.

El papel del educador crítico, por el contrario, será el de desafiar la curiosidad del educando para compartir con él la crítica. Como consecuencia, la práctica educativa se reafirmará capaz de desvelar lo desconocido. Sin la curiosidad que nos hace seres siempre disponibles para indagar y preguntar no habría actividad gnoseológica que es concretamente lo que nos posibilita el conocimiento (FREIRE, 1997:103).

Para que se puedan ver de manera más gráfica , igualmente sin ánimo reduccionista, las diferencias entre estos dos modelos traemos aquí un epitome muy clarificador de SÁNCHEZ DELGADO (1993:635):

***DIFERENCIAS ENTRE EL MODELO TECNICISTA Y EL SOCIO- CRÍTICO***

	<b><i>TECNOLÓGICO</i></b>	<b><i>SOCIO - CRÍTICO</i></b>
INFLUENCIA TEÓRICA	- Positivismo	- Racionalismo crítico
DEFIENDE	- Objetividad y neutralidad de la ciencia. - Separación teoría – práctica.	- Comprensión profunda de la realidad contextualizada. - integración teoría – práctica.
DESARROLLO DEL CURRÍCULO	- Actividad práctica sometida a reglas técnicas.	- Problema práctico sometido a la reflexión crítica y compartida por los implicados.
CURRÍCULO PRESCRITO	- Cerrado y obligatorio. - Objetivos y contenidos rígidos. - Disciplinaridad y academicismo.	- Abierto y flexible. - Adaptable a diferentes contextos sociales. - prima la globalidad y la interdisciplinaridad

CURRÍCULO PRESENTADO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Material rígido de aplicación mecánica.</li> <li>- "Dictadura" del libro de texto.</li> <li>- Contenidos presentados de forma narrativa y cerrada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboración y readaptación de materiales por el equipo docente según entorno social.</li> <li>- Materiales con fundamentación teórica explícita.</li> <li>- contenidos presentados de una forma abierta, participativa y crítica.</li> </ul>
EVALUACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Control burocrático del producto final.</li> <li>- Sólo del rendimiento académico del alumno.</li> <li>- Prima la clasificación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítica análisis para la acción transformadora.</li> <li>- De todos los elementos implicados en el proceso educativo.</li> <li>- Prima la investigación para intervenir/teorizar.</li> </ul>
PROFESOR	<p>Conoce, asume y pone en práctica diseños realizados por los "científicos".</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competencia docente restringida: no es competente para tomar decisiones sobre la práctica y política educativas.</li> <li>- Separación entre el teórico y el práctico.</li> <li>- No investiga.</li> <li>- Profesionalidad: eficacia en la aplicación de los diseños de los teóricos.</li> <li>- Formación: debe proporcionar competencias para resolver problemas rudimentarios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción guiada por la reflexión crítica compartida.</li> <li>- Competencia profesional ampliada: competente para tomar decisiones en equipo sobre política educativa.</li> <li>- Integración de teoría y práctica.</li> <li>- Participa en la investigación en y sobre la acción.</li> <li>- profesionalidad: compromiso ético con la transformación de la educación.</li> <li>- Formación: centrada en lo práctico como espacio de reflexión crítica para la acción.</li> </ul>
ALUMNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un receptor pasivo de conocimientos.</li> <li>- Mejor cuanto más sabe y es más sumiso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es un ser responsable de sí mismo y de los otros.</li> <li>- Mejor cuanto más crítico, libre y capaz de compromiso con la acción.</li> </ul>
APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asimilación de conocimientos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividad de interpretación pronunciamiento continuo.</li> </ul>
ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es una fábrica: entran niños y salen adultos "formados".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es la vida: con toda su complejidad y problemas reales.</li> </ul>

La racionalidad tecnocrática es la que domina en la sociedad mundial actual en la que vivimos. Por eso mismo, podemos decir que, ya hemos visto dónde nos ha conducido. Dicho de otro modo, ya no tenemos nada más que decir sobre ella.

La racionalidad práctica es un modelo emergente que, no es nuevo sin embargo, pensamos tiene mucho que aportar pero por desgracia no

termina de aflorar y por ello mismo, el camino que ha de llevar a su acogimiento social no está exento de dificultades.

Las resistencias que existen para que este modelo pueda aflorar definitivamente tienen que ver con las dificultades que impone el poder a todo lo que “huele” a cambio de status, a transformación de la sociedad para conseguir un mundo más justo, solidario e igualitario. En este sentido hemos podido comprobar cómo, a través del desarrollo económico - financiero y científico - tecnológico, se ha impuesto el ***pensamiento único*** y una ***sociedad*** absolutamente ***mercantilizada***. Lo que quiere decir que los poderosos se mueven y también transforman.

A pesar de todo, de las contradicciones que este enfoque liberador también encierra y que le crea resistencias en su propio seno, creemos que, no sólo hay posibilidades para utilizarlo en este contexto - es una de las “herramientas” de los excluidos y oprimidos - sino que debe seguir siendo la opción de los que pensamos en una sociedad más justa.

Las resistencias de las que hablo, tienen que ver con una contradicción fundamental que se plantean muchos de los que dicen defenderlo, y que se traduce en: ¿cómo trabajar y defender un planteamiento liberador si el rumbo que toman los acontecimientos es justamente el contrario, no nos estaremos autoexcluyendo, no conseguiremos que nuestros hijos y alumnos acaben excluidos y marginados? A mi juicio, es cuestión de asumir riesgos, no existe respuesta. Sólo podemos optar, como más adelante veremos, siendo conscientes de las implicaciones que nuestra decisión conlleva.

### **VI.3. LAS POSIBILIDADES DE UN NUEVO MODELO**

En cuanto a sus posibilidades creemos que pasan, fundamentalmente, por que los profesionales de la educación reciban otro

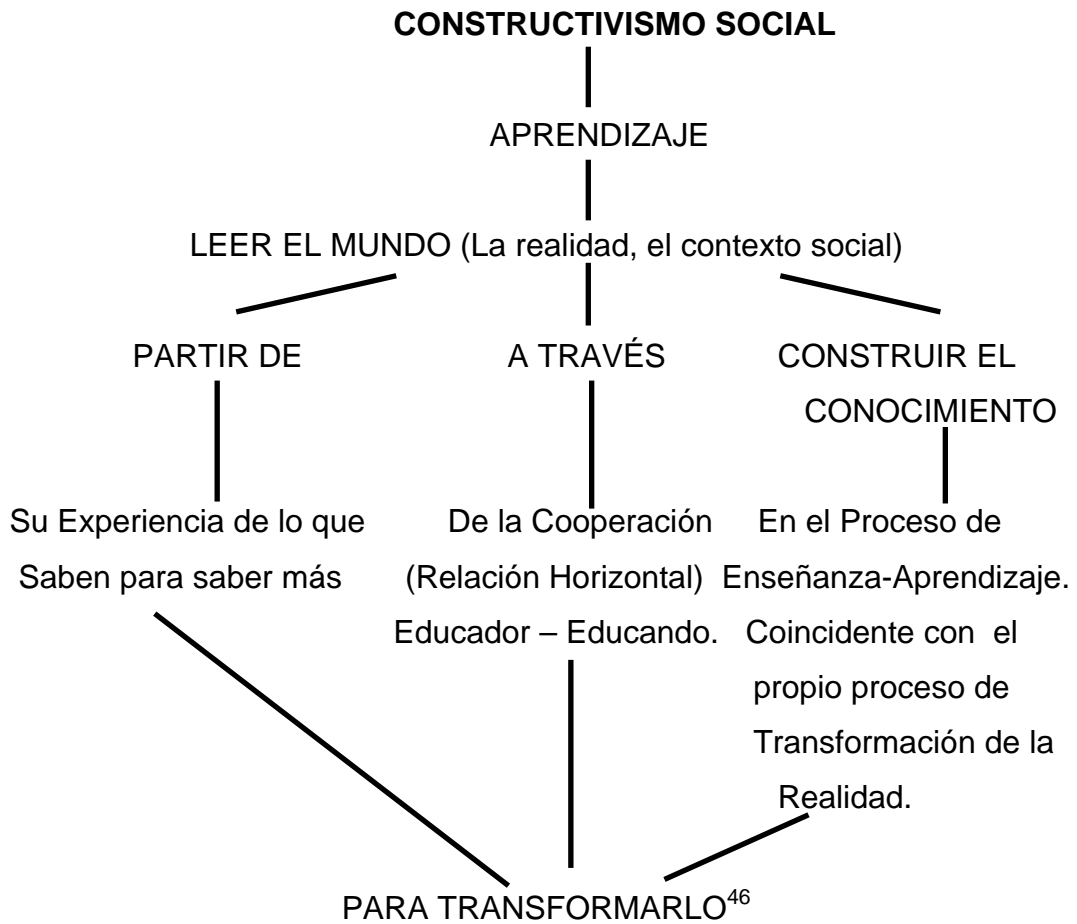
tipo de formación, también respecto de las nuevas tecnologías; formación que haga comprender que, a pesar de la no neutralidad de los productos tecnológicos, es posible trabajar de otra manera con ellos. Para tal fin, es necesario adquirir su conocimiento profundo, conocimiento “secuestrado”, por otra parte, y ser capaces de descubrir que se pueden reinventar y recrear sus funciones y usos. Se puede ser más creativo, usando los productos tecnológicos no para reproducir, asumiendo las funciones para las que están diseñados que es lo que se hace; sino para crear nuevas obras, obras de denuncia y anuncio (como diría Freire) de las situaciones de injusticia y de una sociedad, nueva, más justa respectivamente; y, se pueden utilizar, también, para organizarse - cuestión ésta sumamente necesaria - como describe CASTELLS (1994: 41-50) y que significaría la creación de un tejido social que ha sido, poco a poco, diluido descohesionando la sociedad. Esto es posible porque hay personas dispuestas a proporcionar la formación de la que hablamos, que sintéticamente habría de pasar por formar a los profesionales de la educación en:

Un mayor conocimiento, como es obvio, de lo que es y supone la racionalidad práctica que aquí hemos esbozado. Para dicho conocimiento, deben estudiarse y ponerse en práctica las teorías que lo sustentan: sus fines, objetivos, contenidos, metodologías y formas organizativas etc. desencadenando, con ello, un proceso de interrelación dialéctica entre teoría y práctica que nos las desopacize (MONCLÚS, 1990:26) permitiéndonos, de este modo, la posibilidad de optar por un mayor compromiso, educativo, ético y político en pro de la transformación de la realidad, escolar, extraescolar y sociocontextual (MONCLÚS, 1990:87).

Una de estas teorías sería la socio-crítica que ya ha quedado apuntada, más arriba, en el cuadro resumen de SÁNCHEZ DELGADO (1993) por lo que no insistiremos en ella.



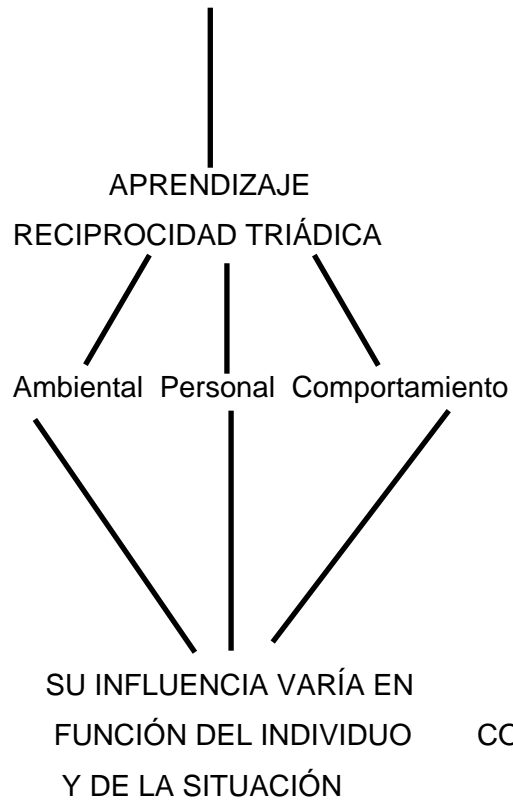
Otra de las teorías de que se nutre este modelo es la constructivista, tanto en su dimensión social como psicológica. Por tanto, esquematizaré, de nuevo con fines didácticos, lo sustancial de la misma respecto de ambas dimensiones:



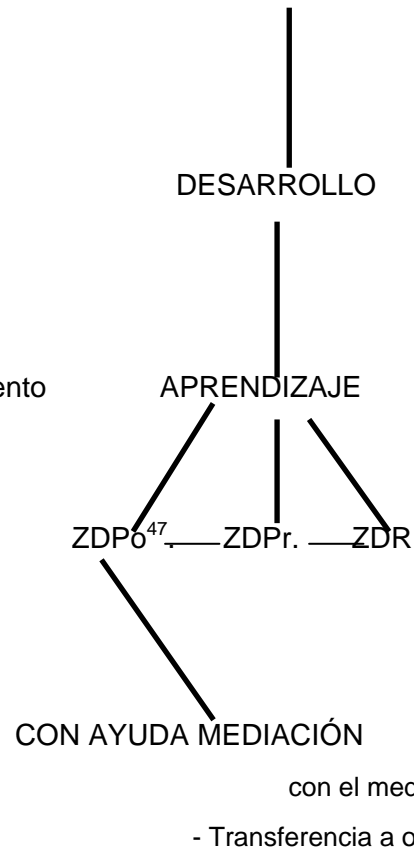
<sup>46</sup> Elaboración propia a partir, sobre todo, de las ideas de Paulo Freire, de Vygotski y de otros autores constructivistas.

## CONSTRUCTIVISMO PSICOLÓGICO

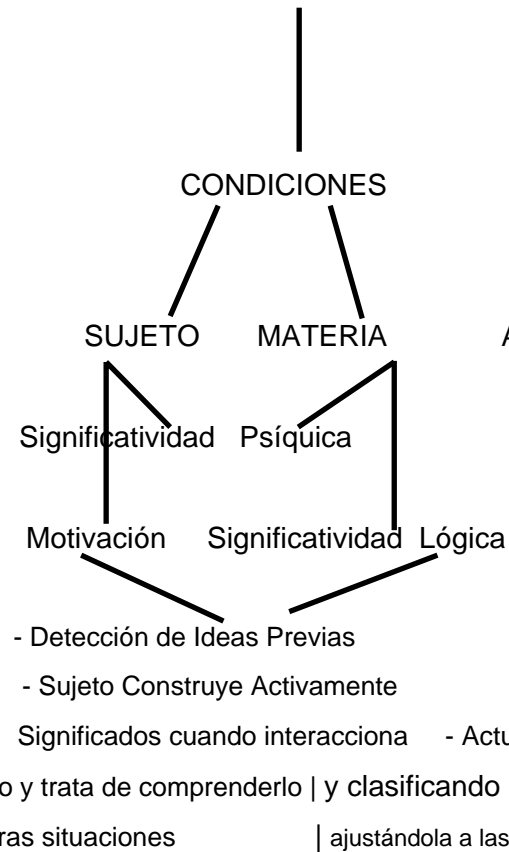
TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL INSTRUMENTAL (BANDURA)



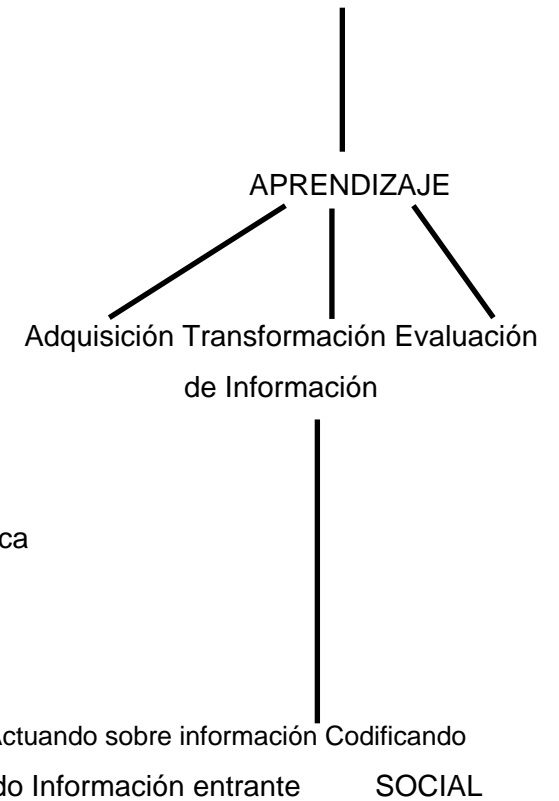
APRENDIZAJE SOCIAL (VYGOTSKI)



APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO (AUSUBEL...)



CONCEPTUALISMO (BRUNER)



<sup>47</sup> ZDPo., ZDPr., ZDR . Nos estamos refiriendo respectivamente a la Zona de desarrollo potencial, la Zona de desarrollo próximo y la zona de desarrollo real. Ver Vygotski O.C.

Esta teoría, la teoría del **constructivismo psico-social** recoge a grandes rasgos que la educación, la mejor educación, se da a través de la interacción social, construyendo el aprendizaje y el conocimiento a partir del contexto social en el que vive el alumnado, porque éste ha ido constituyendo a los individuos tal como son, con sus intereses, sus problemas, sus ilusiones, sus expectativas etc. Por resumir, esta teoría pone el énfasis en la importancia del Ser Humano como ser social (como miembro de una sociedad) que no está aislado y que aprende a través de la interacción colectiva, “leyendo” la realidad para transformarla, recrearla... (FREIRE, 1.970:100-101 y 1.990:70-71).

Sus notas más características son: la cooperación, el análisis de la realidad y del contexto para tomar conciencia del mismo y transformarlo o recrearlo, la construcción del propio aprendizaje partiendo de los conocimientos previos de los alumnos para que este sea significativo, respeto al ritmo que impone el desarrollo evolutivo de cada alumno en el seno de una comunidad investigadora que ha de ser el aula en la que todos deben alcanzar unos objetivos mínimos (con el único tope que marque su desarrollo evolutivo) definidos en términos de capacidades y/o competencias que han de saber transferir a otros contextos, otros aprendizajes y otras situaciones.

Los dos pilares básicos en los que se apoya son la Comprensividad y la atención a la diversidad. Los contenidos no son sólo de tipo conceptual, también son contenidos procedimentales, actitudinales y axiológicos (valores). La metodología es activa y participativa. Y en fin, la evaluación es continua para poder valorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con tres momentos claves: la evaluación diagnóstica, la formativa y la final o sumativa; además es cuantitativa pero sobre todo cualitativa porque se evalúan variables que no son cuantificables (no evalúa únicamente la acumulación de contenidos conceptuales) y se ha de utilizar la triangulación de métodos, de agentes participantes etc. Esto es que no se evalúa sólo al alumno a través de un examen cuantificable

sino que también se utiliza la observación, la entrevista, los cuestionarios... y se evalúa de igual modo a la organización, desde la planificación a la programación, al contexto, al claustro, al grupo clase en su conjunto etc., etc.

Por último sería bueno que tuviésemos en cuenta que la ayuda mutua y la cooperación vienen marcando a lo largo de la historia de la educación los mayores éxitos comparados con cualesquiera otros métodos en la realización de esta tarea.

Ya, en las sociedades clásicas griega y romana aparece esta metodología; en la Edad media el mismo método se conoce con el nombre de *decurias* porque se agrupa a los individuos de diez en diez; al frente se pone a un compañero más “avanzado”, *los decuriones*, para que realice la tarea de enseñar, ayudar, colaborando así con el maestro.

En el siglo XVIII Andrew Bell y en el XIX Joseph Lancaster adoptaron este tipo de métodos, que se conocieron por entonces como métodos “tutoriales” o “monitoriales” de enseñanza, con los cuales obtuvieron grandes éxitos (ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A., 1.992: 448 y ss.).

Hace unos años, como fácilmente puede comprobarse, numerosas investigaciones resaltaron la bondad de estos métodos que se conocían, allá por las décadas de los años Setenta y Ochenta, con el nombre de “Tutorías entre compañeros” (Enciclopedia Internacional de la Educación, 1.992:5.729/30/31). Pero parece que desde hace unos años han dejado de interesar a estudiosos e investigadores de la educación, no por su falta de éxitos que fueron muy elevados como se aprecia en esa misma publicación, sino quizá por lo que también se dice en la misma:

(...) el éxito de los programas tutoriales formalizados en las escuelas públicas depende del apoyo administrativo, de un control

y evaluación apropiados. Allen (1.976), Rauch (1.969), y Ehly y Larsen (1.980) ofrecen excelentes descripciones de técnicas tutoriales prácticas y modos para establecer y estructurar programas de tutoría entre compañeros. (HUSEN, T. Y POSTLETHWAITE, T. N., 1.992:5.731).

También Paulo Freire, ejemplo de “constructivista social”, obtuvo grandes éxitos en educación de personas adultas con métodos de este estilo; a él se debe la superación real de la contradicción Educador-Educando, cuando nos aclara que todos, educadores y educandos, enseñamos y aprendemos. Esto no lo deja Freire en la mera teoría sino que en la propia organización de las clases de alfabetización se cuenta con monitores que a su vez son o han sido alumnos de las mismas.

Pero es que además una pléyade de psicólogos “cognitivistas” y “constructivistas” vienen contribuyendo, con sus aportaciones más o menos recientes, en la demostración de que es a través de la ayuda y la cooperación como mejor se aprende.

Así Vygotski demostró que, el aprendizaje es fruto de la interacción social:

(...) el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (VYGOTSKI, L.S., 1.996).

Y que para que se produzca el desarrollo de los *Procesos Psicológicos superiores* se hace necesaria la ayuda de un adulto o bien de alguien de la misma edad pero en un estado de desarrollo evolutivo superior. Para demostrarlo recurrió a conceptos teóricos como la *Zona de Desarrollo Próximo* que sería:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (VYGOTSKI, L.S., 1.996).

Posteriormente otros psicólogos como Bruner, Bandura, Ausubel... “padres” de conceptos como *aprendizaje significativo*, *constructivismo* etc. elaboraron también teorías como las del *aprendizaje social*, *aprendizaje por observación* y la del *modelado* y, en todas ellas se aborda la importancia que para aprender tienen la cooperación y la ayuda mutua (BANDURA, A., 1.984), (AUSUBEL, D.P., 1.978), (BRUNER, J.S., 1.972).

En relación con las nuevas tecnologías, la nueva formación que deben recibir los profesionales de la educación para que pueda emerger el nuevo modelo del que hemos hablado y pueda hacerse, a su vez, nuevos usos y más creativos de los aparatos y conocimientos tecnológicos, habría de incluir:

- **Contenidos relacionados con la dimensión económico - laboral de la tecnología, justificados históricamente por los conflictos acaecidos en el mundo**, como los que se han mostrado en el principio de este trabajo. Incluso remontándose a épocas anteriores para estudiar el conflicto que generó la división entre propietarios de los medios de producción y los obreros, llevando a los primeros a expropiar el conocimiento y habilidades que poseía el trabajador y que habían hecho posible la utilización de las máquinas en el ámbito laboral. (BAUTISTA, 2000:174).

- **Elementos vinculados con la dimensión político gubernamental del desarrollo tecnológico**. entre los que se encontraría el impacto de las políticas gubernamentales y estatales para legislar,

regular y orientar los procesos y productos del mundo del trabajo según los intereses de los grupos económicos, así como para controlar y gobernar mediante el desarrollo tecnológico a los seres humanos que se encuentran bajo su administración. Los referentes históricos de estos elementos están relacionados con la anterior dimensión económica. (Ibid:175).

● **Contenidos derivados de la dimensión socio - cultural del desarrollo seguido por la tecnología.** Están relacionados con los grupos temáticos anteriores, y se fundamentan históricamente con la separación entre el trabajo intelectual y el manual. Y los cambios que ello ha producido. (Ibidem:176).

Y, teniendo en cuenta que la sociedad deviene más compleja se hace necesario adecuar los objetivos de la educación para el futuro más próximo tal y como plantea MORIN (2000:2), lo que fundamentalmente pasa por:

1.- Una educación que cure la ceguera del conocimiento. Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión. (...).

2.- Una educación que garantice el conocimiento pertinente. Ante el aluvión de información es necesario discernir cuáles son las informaciones clave. Ante el número ingente de problemas es necesario diferenciar los que son problemas clave. (...) desvelando el contexto, lo global, lo multidimensional y la interacción compleja. (...).

3.- Enseñar la condición humana (...) Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro-mente-cultura; b) razón-afecto-impulso; c) individuo-sociedad-especie. Todo desarrollo humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa (...) La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro

arraigo como ciudadanos de la Tierra. Este será el núcleo esencial de formativo del futuro.

4.- (...) Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre (...).

5.- Enfrentar las incertidumbres. (...) La historia avanza por atajos y desviaciones y, como pasa en la evolución biológica, todo cambio es fruto de una mutación, a veces de civilización y a veces de barbarie. Todo ello obedece en gran medida al azar o a factores impredecibles. (...) Existe también la incertidumbre sobre la validez del conocimiento. Y existe sobre todo la incertidumbre derivada de nuestras propias decisiones. (...) Navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas, no viceversa.

6.- Enseñar la comprensión. La comprensión se ha convertido en una necesidad crucial para los humanos. Por eso la educación ha de abordarla de manera directa y en los dos sentidos: la comprensión interpersonal y e intergrupala a escala planetaria. (...) Enseñar la comprensión significa enseñar a no reducir al ser humano a una o varias de sus cualidades, que son múltiples y complejas.

7.- La ética del género humano. En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Esta implica consensos y aceptación de las reglas democráticas. Pero también necesita diversidades y antagonismos. (...) El respeto a la diversidad significa que la democracia no se identifica con la dictadura de la mayoría. En el bucle individuo-especie se fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. (...).

Más específicamente, **referido a la educación de adultos** que debemos tener en cuenta, ya que nos estamos refiriendo a la formación



de los **profesionales de la educación** y éstos **sólo pueden ser adultos**, nos detendremos en algunos aspectos formativos importantes respecto de la didáctica y la planificación de la educación de personas adultas necesarios desde la perspectiva del enfoque que venimos defendiendo.

En principio, sobre la importancia de la educación de adultos, digamos con MONCLÚS (1990:14) que la educación de adultos en su largo y complejo recorrido ha incorporado todo lo que amplía la comprensión humana:

(...) incluye preparación pero la supera, incluye "actividad" pero no se agota en ella, incluye organización y movilidad pero va más allá, dando a todo esto sentido y finalidad.

Pero lo que la educación de adultos no es o no debe ser es mera instrucción. Precisamente la importancia de la educación de personas adultas se basa en su capacidad para posibilitar la liberación de los sujetos por cuanto los capacita a través del conocimiento para poder optar y elegir libremente. De ahí que deba ser entendida en un sentido amplio y en uno restringido, y a partir de la educación permanente (DELORS, 1997):

El concepto amplio permite ver que la educación del adulto es entendida como el empleo de todos los medios y modalidades de la formación de la personalidad puestos a disposición de todos los adultos, sin distinción, independientemente del grado de enseñanza cursado.

Se trataría por tanto, de educar a la totalidad de una población. En sentido restringido, empero, (...) las insuficiencias que trae un adulto determinado, fundamentalmente en su formación primaria, o la suplencia de la misma en el caso de no haber existido. (MONCLÚS, 1990:15).

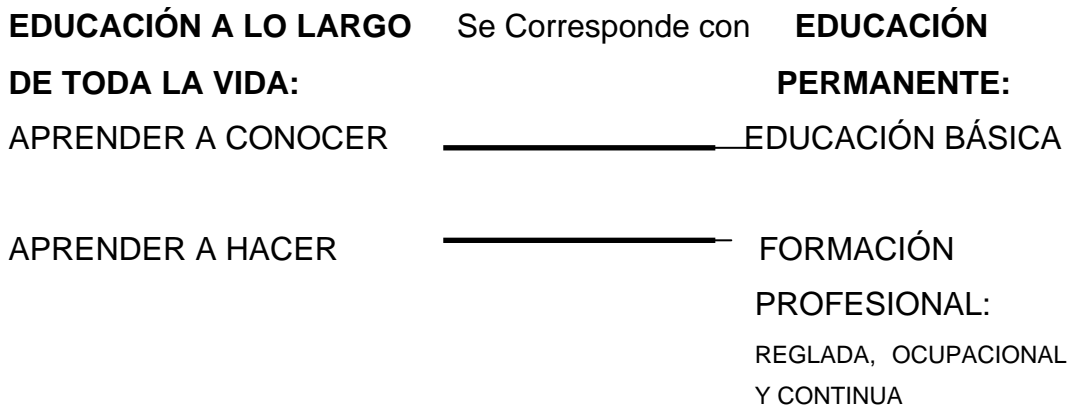
E insiste este autor en que:

(...) la educación del adulto sólo puede ser comprendida en su justo alcance si se la relaciona con las actuales tendencias que inciden en la Educación Permanente, según la cual la educación del adulto implica nueva actitud del hombre frente a la tarea continua del perfeccionamiento personal. (Ibid.).

O, con una denominación más actual: educación a lo largo de toda la vida:

Es la idea de educación permanente lo que ha de ser al mismo tiempo reconsiderado y ampliado, porque además de las necesarias adaptaciones relacionadas con las mutaciones de la vida profesional, debe ser una estructuración continua de la persona humana, de su conocimiento y sus aptitudes, pero también de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí misma y de su medio ambiente e invitarla a desempeñar su función social en el trabajo y la ciudad. (Delors, 1997:20).

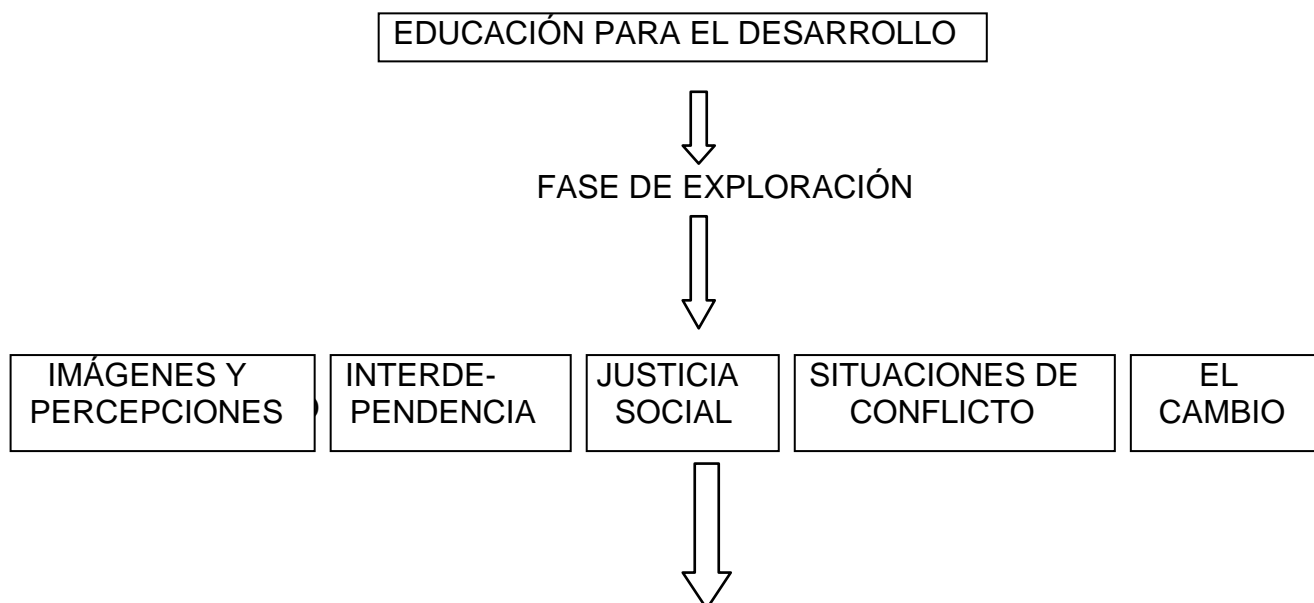
En este sentido tenemos que traer aquí las similitudes que, a nuestro juicio, tienen la Educación Permanente y la susodicha Educación a lo largo de toda la vida:

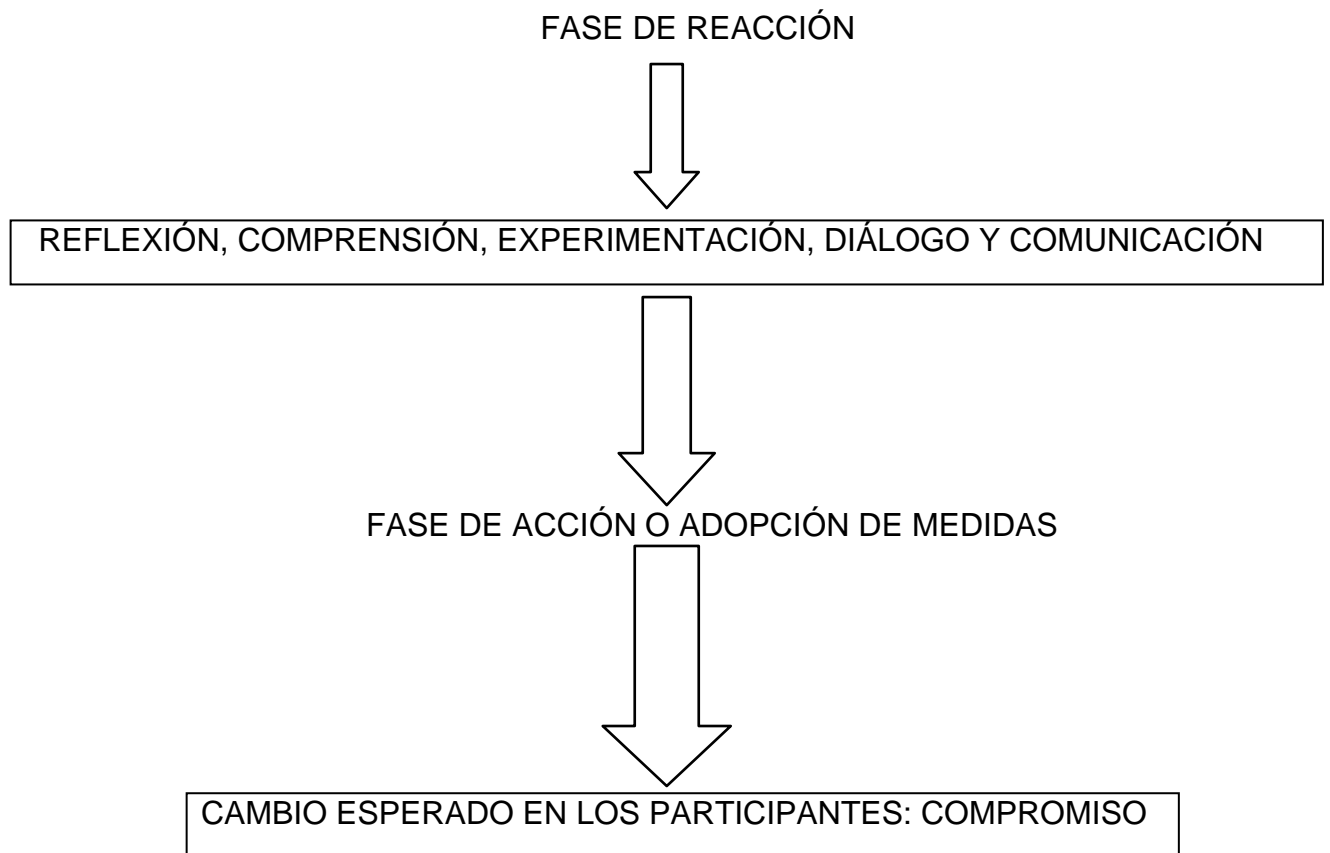


APRENDER A VIVIR JUNTOS ————— EDUCACIÓN PARA  
LA PARTICIPACIÓN  
SOCIAL Y POLÍTICA

EN DEFINITIVA “APRENDER A SER” ————— EDUCACIÓN  
PERSONAL:  
CULTURAL, ESTÉTICA...

Bajo Esta perspectiva podemos entender que la educación de adultos, desde sus ámbitos de Educación para la participación Social y Política y de Educación personal, se pueda y deba enfocar, también, como educación para la solidaridad (MONCLÚS, 1990:15). Y ésta puede entenderse, sobre todo a partir de la finalidad que pretendemos con este trabajo, como, la más conocida actualmente, Educación para el Desarrollo que entiende que éste no puede ser sólo desarrollo económico sino que el desarrollo que debe promoverse fundamentalmente es el desarrollo humano. Para este fin, para que se tenga un mayor conocimiento de lo que es la Educación para el Desarrollo, delinearemos ahora el proceso y los contenidos que deben abordarse en un programa de este tipo de educación y que en su día expresamos en otro trabajo (BARRIGÜETE et al., 2001:380):





La educación para el desarrollo a nivel mundial hace referencia a la promoción de la paz, la tolerancia, la justicia social, el respeto al medio ambiente etc. Respecto de las personas, tiene que ver con fomentar y provocar en ellas, individual y colectivamente, esas mismas actitudes y valores solidarios dotándoles también, a través de un proceso de enseñanza – aprendizaje, de conocimientos y aptitudes que les permita promover esos valores y generar cambios en sus propias vidas y en las de los individuos de sus comunidades, tanto a nivel local como mundial. En definitiva para nosotros, en estos tiempos que corren, la educación para el desarrollo supone enseñar y aprender a ser, a comportarse y a participar como un auténtico ciudadano.

La educación para el desarrollo, según UNICEF (1992), logra ese objetivo mediante dos vías:

- A. En primer lugar, proporciona un marco de conceptos globales para orientar los diversos programas pertinentes de educación en esta esfera.

Esos conceptos son:

- a. **Las imágenes y percepciones** (explorar otros modos de vida y puntos de vista en el mundo y aprender a reconocer estereotipos y actitudes etnocentristas).
  - b. **La interdependencia** (aprender cómo todo el mundo está interconectado y mantiene un delicado equilibrio y ser capaz de relacionar lo que se hace a nivel local con un contexto más amplio a nivel mundial).
  - c. **La justicia social** (adquirir conocimientos sobre los principios de los derechos humanos y cómo pueden ser denegados o fomentados, y aplicarlos a la vida y a las acciones personales).
  - d. **Los conflictos y la solución de conflictos** (comprender las diversas fuentes y causas de los conflictos y cómo se los puede resolver, y aprender a luchar por la paz en todos los niveles).
  - e. **Los cambios y el futuro** (comprender que las medidas que se toman hoy afectarán el futuro y aprender a prever distintas posibles situaciones futuras).
- B. En segundo lugar, indica un proceso concreto de aprendizaje, que pasa del conocimiento a los hechos. El proceso de aprendizaje de la educación para el desarrollo es un ciclo escalonado que consta de tres etapas:
- a. **La exploración** (enterarse del tema o cuestión).
  - b. **La reacción** (ser capaz de aplicarlo a la experiencia personal).
  - c. **La acción** (decidir qué puede hacer uno mismo dentro de la realidad y las posibilidades personales).

La etapa de **exploración** es fundamentalmente una etapa cognitiva. Se realiza mediante un trabajo de análisis y síntesis de conocimientos e información relacionados con un tema, concepto o cuestión determinados. Para ello, los participantes implicados se reúnen y participan. De esta forma están desarrollando la comprensión y la conciencia que les servirá de base para la etapa de reacción.

Durante la segunda etapa, la de **reacción**, los participantes están pasando por el proceso de desarrollo de una respuesta personal al material estudiado. Se están familiarizando con una variedad de perspectivas sobre una misma cuestión y están formando su perspectiva o punto de vista personal. Un aspecto crítico de esta etapa es el tomar conciencia de la dimensión humana del tema que se está tratando y el desarrollar una empatía, un sentido de participación y de compromiso.

La etapa de la **adopción de medidas** es una derivación natural de esta reacción personal. Los participantes investigan, entonces, las posibles medidas que se podrían llegar a adoptar en respuesta a los asuntos en cuestión. En esta etapa, es fundamental que los mediadores estén preparados para poder dar a los participantes oportunidades verdaderas de participación y consideren este proceso no sólo como la consecuencia lógica del proceso de aprendizaje, sino como un modo importante de reforzar los nuevos conocimientos, aptitudes y actitudes. Para poder aportar medidas en esta etapa, los copartícipes deberán decidir a conciencia el modo en que provocarán un **cambio** y esa adopción de medidas es un elemento crítico de un proceso de más largo plazo que tendrá que ver con el **compromiso**.

Los orígenes de la educación para el desarrollo como movimiento educativo se hallan en tres fuentes principales:

- A. La educación sobre el desarrollo, un movimiento educativo de los países industrializados cuyo objetivo principal es fomentar en los jóvenes de esos países la comprensión de los problemas del Tercer Mundo. Forma parte de un movimiento más general de programas educativos orientados a la concientización a nivel mundial, en que también se incluyen la educación para la paz, la educación sobre los derechos humanos, la educación sobre el medio ambiente y la educación multicultural.
- B. El proceso de creación de conciencia, de autonomía y de desarrollo de la comunidad, un movimiento que tiene lugar principalmente en el mundo en desarrollo (si bien sus conceptos y técnicas se difundieron rápidamente en todo el mundo) a través del cual la gente que opera en el plano local adquiere las aptitudes y conocimientos de un poder autónomo que le permita participar en la solución de algunos de los problemas relacionados con la pobreza, la insalubridad y el analfabetismo en sus comunidades.
- C. La educación para la comprensión internacional, basada en la recomendación de 1974 de la UNESCO para una educación fundada en los principios de interdependencia, derechos y obligaciones, solidaridad y cooperación. (UNICEF, 1992).

A medida que la educación para el desarrollo fue evolucionando, especialmente en los últimos años, hubo otros elementos que influyeron en la definición de su marco conceptual y de sus estrategias. Estos son, entre otros:

- A. La Convención sobre los Derechos del Niño, especialmente el artículo 29, relativo a los objetivos en la enseñanza.
- B. Las metas establecidas por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en especial las que se refieren a la educación para la adquisición de autoridad social.
- C. Una manera más amplia y más humana de concebir el desarrollo es evaluar éste mediante indicadores humanos en lugar de en términos estrictamente económicos. Esta interpretación está tipificada en el

documento Desarrollo Humano, Informe 1990 del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

- D. Los nuevos valores educativos identificados por un nuevo número cada vez mayor de educadores en todo el mundo. Valores que hacen hincapié en la cooperación, la conciencia grupal y la sensibilidad frente a la justicia social, más que en el criterio competitivo más tradicional utilizado en el aprendizaje. (UNICEF, 1992).

El término “Educación para el Desarrollo” se ha ido acuñando fundamentalmente para denominar a la combinación de las cualidades de esos movimientos: una educación que se refiere a la naturaleza global del mundo, a su gente y a las cuestiones y problemas principales que enfrentan y, al mismo tiempo, una educación que capacita para la adopción de decisiones y la participación social que los educandos necesitan a fin de participar efectivamente en el proceso de cambio basado en los valores de paz, tolerancia, justicia social y el reconocimiento de los problemas relativos al medio ambiente.

Por otra parte, existen algunas proyecciones específicas de la educación de adultos tales como :

La superación de la educación tradicional de adultos, promoción en las personas de las actitudes que permitan el logro de una educación continua, desarrollo de la educación de adultos como un proceso integrado en relación con los contenidos y tiempos de aprendizaje, inserción de toda la acción educativa del adulto en el proyecto de desarrollo de su comunidad o grupo organizado, proceso de conjugación de la cultura autóctona con la herencia cultural de la humanidad, ubicación de la acción educativa en la comunidad o grupo organizado, y contar con una estructura que facilite tanto la comprensión crítica de los problemas y situaciones generales de una comunidad y el mundo, como la participación eficaz en el crecimiento de su comunidad en un marco de justicia. (MONCLÚS, 1990:16).



Pero estas proyecciones derivan de unos principios relacionados con el espacio y el tiempo de una situación educativa que se identifica con la sociedad o con un grupo organizado. Entre esos principios hay que destacar que:

La tarea educativa debe tener carácter integral; que el progreso educativo es innovador; que la función educativa es una tarea de toda la sociedad; que el sistema educativo reúne distintas modalidades y niveles coordinándose armónicamente con otros sectores de la vida social, y que el centro de la actividad educativa es el hombre en su doble dimensión individual y social. (Ibidem).

Este mismo autor nos habla de las bases de lo que él denomina **didáctica transformadora con los adultos**, de las cuales nos interesa destacar las **estrategias participativas de educación de adultos** que recomienda y el hilo conductor que señala como necesario para desarrollarlas, que no puede ser otro que **la creatividad**. Creatividad que debería suponer, por otra parte, un estilo de vida:

Un enfoque de la didáctica con adultos en la línea de la transformación de la realidad, supone cambiar la consideración tradicional que reducía la creatividad a actividad de individuos brillantes o inteligentes. (...) la creatividad (...) no debe reducirse sólo al ámbito artístico. No solamente hay creatividad en el mundo científico, sino que se reconoce una creatividad tecnológica, que supera el reducir la tecnología a meras reglas más o menos mecánicas y automáticas. Y se da también una creatividad en la práctica del trabajo profesional que el adulto desempeña, especialmente en algunas profesiones. Hay, por ello, una creatividad de “la gente ordinaria”, no sólo de los genios, y se refiere a una actividad que tiene un carácter organizativo y productivo. (MONCLÚS, 1990:91 y 92).

Reproducimos ahora la recomendación que nos hace sobre las **estrategias participativas de educación de adultos:**

A. Tener en cuenta la necesidad de ubicar los procesos de educación participativa en el conjunto de condicionamientos sociales, políticos y económicos.

B. Tener en cuenta la necesidad de elaborar modelos de evaluación, referidos a la naturaleza real o simbólica de los procesos participativos, como también referidos a los factores institucionales y psicosociales inhibitorios o facilitadores de la participación real.

C. Tener en cuenta que la participación es un proceso de aprendizaje largo y difícil, que demanda crear y recrear etapas, estrategias y ritmos adecuados a cada situación específica.

D. Considerar que los beneficiarios deben ser grupos organizados para garantizar la acumulación de conocimientos y el asentamiento de una historia colectiva.

E. Saber aprovechar los espacios que toda estructura estatal ofrece para promover acciones de educación de adultos participativas, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, los puntos críticos siempre presentes en estructuras autoritarias, jerárquicas y burocráticas. Se señala al respecto, que muchas veces existe una distancia entre la voluntad democrática de los gobiernos y las estructuras autoritarias que no se modifican fácilmente... (MONCLÚS, 1990:91).

Por fin, incluimos aquí una serie de propuestas sintéticas, perfectamente válidas para los objetivos que aquí venimos pretendiendo, sobre el modelo de formación permanente para educadores de personas adultas que pueden resultar muy útiles en la formación de formadores de

personas adultas y también, por esa razón, para los formadores que trabajan en el Tercer Sector . Estas propuestas se fundamentan en:

- a. Las aportaciones de los modelos de enseñanza, curricular y de aprendizaje, integrados en el modelo de formador.
- b. El análisis de los modelos inscritos en las líneas o perspectivas de formación.
- c. El autoanálisis de los trabajos que venimos realizando en la UNED: cursos de Formación de Educadores de Adultos I y II. (MEDINA RIVILLA, 1995:1485).

## **DISEÑO DE UN MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL EDUCADOR DE PERSONAS ADULTAS**

**Concepto de modelo:** representación de acciones, decisiones, procesos y logros para fundamentar la formación de educadores de adultos.

### **Determinantes del modelo:**

Exigencias de los adultos:

- Formación cultural básica.
- Formación sociolaboral.
- Desarrollo sociocomunitario.

Expectativas profesionales del docente:

- Preparación específica.
- Ofertas claras y precisas.
- Reconocimiento administrativo.
- Acomodación al cambio.
- Preparación para la investigación colaborativa.
- Formación global y especializada.
- Vivencia gratificante de la formación.

Investigaciones en formación de profesorado:

- Modelos de enseñanza: la metodología vertebró el sistema integrado de intervención.
- Modelos curriculares: el currículo, como mediador de teoría y práctica de la enseñanza.
- Modelos de teoría del aprendizaje: el aprendizaje adulto marca la acción formativa.

Investigaciones en formación de educadores de adultos:

- Conciencia biográfico-experiencial.
- Estilo cognitivo.
- Procesos sociointeractivos.
- Capacidad individual. (MEDINA RIVILLA, 1995:1485).

## **PROPUESTA DE UN MODELO DE FORMACIÓN PERMANENTE DE EDUCADORES DE PERSONAS ADULTAS**

**Sentido y necesidad del modelo:**

- Importancia de la tarea (formar a personas adultas).
- Complejidad de dicha tarea.

**Componentes del modelo:**

Indagación desde la práctica (reflexión sobre la acción).

- Descripción de observaciones.
- Interpretación de íd.
- Propuesta de acción educativa.

**Pensamiento del formador (juicio reflexivo):**

- Fase inicial: concepción general y global.
- Fase de desarrollo: situación frente a los problemas.
- Fase de consolidación: afianzamiento crítico-reflexivo.

**Colaboración en centro/institución:**

- Análisis del proceso de toma de decisiones.
- A. La práctica colaborativa está en el origen del desarrollo de los currículos. (MEDINA RIVILLA, 1995:1491).

## **DISEÑO CURRICULAR DEL FORMADOR DE PERSONAS ADULTAS**

### **Formación teórico-práctica:**

Indagación-reflexión.

Juicio crítico-creativo.

Construcción personal del conocimiento.

Adquisición colaborativa de procesos de pensamiento.

### **Conocimientos profesionales:**

Pedagógicos:

- Desarrollo educativo.
- Modelos antropológicos y culturales.
- Principios educativos para personas adultas.
- Finalidades educativas.

Didácticos:

Procesos de conocimientos.

Acto de enseñanza-aprendizaje.

Aprendizaje de personas adultas.

Currículo.

Metodología con adultos.

Saber orientado a personas adultas.

Didáctica especial.

Saber socio-mundial.

De síntesis profesional:

Elaboración de conocimiento práctico.

Métodos de afianzamiento de hacer profesional.

Contextualización de la práctica.

Diseño de la práctica.

Configuración de prácticas colaborativas. (MEDINA RIVILLA, 1995:1496 y 1497).

## **DISEÑO Y DESARROLLO DE PROYECTOS DE INDAGACIÓN PROFESIONAL Y COLABORATIVA**

### **Modelo de educador:**

- Conciencia colaborativa.
- Indagación continua.
- Conocimiento de la formación con adultos.
- Implicación en proceso de desarrollo profesional.
- Integración de teoría y práctica.
- Diseño, desarrollo e indagación de nuevos currículos.

### **Estrategias de formación en el centro:**

- Diagnóstico contextual.
- Diseño del programa.
- Elección de metodología.
- Establecimiento de medios.
- Discusión y negociación.
- Delimitación temporal.
- Auto y heteroevaluación.
- Innovación.
- Mejora de la comunidad.

### **Análisis de pertinencia del programa:**

- Proceso de formación.
- Resultados.
- Aplicaciones futuras. (MEDINA RIVILLA, 1995:1500 y 1501).

Retomando el hilo del modelo educativo del que estamos hablando, lo que podemos afirmar, porque es fácil verificarlo, es que cuando se pone en práctica este enfoque, por las personas y lugares que lo asumen

y se comprometen con él, triunfa y resulta ser una excelente solución a problemas que de otra manera no hubieran tenido solución. Sólo citaré dos ejemplos para no extenderme; uno estadounidense y otro español, nos estamos refiriendo, por una parte a las Escuelas Aceleradas promovidas por H. Levin que se extienden por todo EEUU y cuyos principios son:

Propósito común de colaboración y actuación; poder y responsabilidad de todos los participantes; construir sobre las virtudes aprovechando los recursos de aprendizaje que aporta cada uno. (CASAS, 1997:19).

Y por otra, a las Comunidades de Aprendizaje que surgen en el País Vasco y se están ya extendiendo por toda España, al menos en lo que se refiere al conocimiento de su teoría y práctica. Este tipo de escuelas, fundamentadas en lo que aquí hemos venido denominando **racionalidad - práctica**, están resolviendo, por ejemplo, de manera excelente el “fracaso escolar”. GÓMEZ ALONSO resume así lo que son estas Comunidades:

Consiste en concienciar e implicar a todos, al claustro, a la familia, al barrio donde está ubicado el centro, a las organizaciones sociales. Es un sistema experimentado en Estados Unidos desde que en 1968 se pusieron en marcha los programas de desarrollo escolar. Se llevó a cabo por primera vez en una comunidad afroamericana basándose en un refrán extraído de esta cultura; decía que el desarrollo y la educación del niño depende de todo el pueblo, es decir, que para el éxito en el desarrollo de ese niño deben estar implicados todos. (GÓMEZ ALONSO, 2001:10).

Poner en marcha un proyecto como este es otra de las cosas que se pueden hacer para ayudar a que brote el modelo liberador. Un proyecto así, resulta de una coherencia ejemplar para los que optamos en

la teoría por este modelo educativo pues supone llevar a la práctica aquello que decimos defender en la teoría. Y es coherente con la teoría porque nos muestra en la práctica aquello que Vygotski dejó claro en su día, que el aprendizaje es fruto de la interacción social.

Por último para terminar este apartado, insistimos en que se trata de optar, optar por *transformar las dificultades en posibilidades* (FREIRE, 1997), optar no sólo por un modelo educativo u otro pues la educación por si sola no transforma la sociedad. Se trata entonces de optar también por un compromiso político porque:

Ya se efectúe de modo ingenuo o astuto, separar la educación de la política no sólo resulta artificial sino peligroso. Pensar en la educación como independiente del poder que la constituye, divorciada del mundo real en que se forja, nos lleva o bien a reducirla a un mundo de valores e ideales abstractos (que el pedagogo construye dentro de su conciencia sin ni siquiera entender el condicionamiento que lleva a pensar de ese modo), o a convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento, o a percibirla como un trampolín para modificar la realidad. (FREIRE, 1990:167).

Y más adelante:

(...) La educación (...), es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene una naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa. (FREIRE, 1990:185).

Bajo la perspectiva de esta nueva manera de pensar la educación, queremos centrarnos ahora en los matices que diferencian el concepto de educación y formación para más adelante reivindicar una formación para



el empleo desde este enfoque en el marco de la economía social y/o solidaria, en las empresas de inserción, en las cooperativas de trabajadores o en aquellos ámbitos donde se piensa en la producción asociada o colectiva. Es decir, en la utilización del modelo anteriormente descrito como instancia del trabajo y el empleo en el Tercer Sector.

#### **VI.4 MATICES SOBRE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN**

Definir estos dos conceptos resulta harto complejo, por ello no vamos a hacer aquí un compendio o un tratado sobre las diferentes interpretaciones de lo que se entiende por educación y por formación, entre otras cosas porque creemos haber dejado claro lo que entendemos por educación en los apartados anteriores. Pero sí nos interesa hacer una serie de matizaciones que resultan tanto más importantes cuanto que necesarias, pues por sus sutiles semejanzas y diferencias dichos términos vienen a avivar no tanto una polémica teórica, que también, como una polémica de tipo práctico puesto que tiene que ver con lo que se realiza según lo que se entienda por uno u otro.

El término educación dice FLORES D'ARCAIS (1990:564-593) que procede, a su vez, de los términos latinos "EDÚCERE" y "EDUCARE". Entonces, al hablar de educación estamos haciendo referencia a su doble etimología por lo que educación es *edúcere* y también *educare* y que más allá de la consideración alma-cuerpo, lleva a identificar un doble proceso mediante el cual, por una parte el alma se libera del cuerpo, por otra es el cuerpo el que se libera del alma, lo que comporta una acción de adaptación; por tanto no es posible hablar de educación sin hacer referencia a una situación que sólo puede definirse como social. Así pues, la educación además de ser acción de adaptación, es una acción de plasmación de conmensuración y, en suma, de "formación" que es como se denomina con frecuencia a la educación. Aquí ya vemos como aparece esa semejanza entre los términos de la que antes hablábamos. Sin

embargo, este mismo autor parece contradecirse unas páginas más adelante cuando dice:

Por otra parte, en nuestro pentagrama educativo no hay sitio para la educación profesional. Los motivos son varios: ante todo, ésta concierne a los roles que cada uno asume en la sociedad y, por tanto, a través de la sociedad, forma parte de la educación práctica a la que se reconduce también por lo que se refiere a aquel aspecto de la ética profesional – la vocacionalidad -, (...). Luego, por lo que se refiere más explícitamente a los aspectos técnicos ligados al mundo del trabajo, además de hacer un llamamiento sobre la oportunidad de hablar de **adiestramiento** profesional más bien que de educación, hay que tener también en cuenta que probablemente este sector es preferible que se denote con el término **formación**, más bien que con el de educación. (FLORES D'ARCAIS, 1990:592).

Comprobamos cómo este autor utiliza el término formación como sinónimo de educación cuando le conviene mientras que finalmente destaca que educación y formación son conceptos diferentes. De ahí que nosotros hayamos dicho que estos términos tienen sutiles semejanzas y diferencias que no dejan de tener su importancia en la práctica puesto que en ella se puede poner el énfasis en unos u otros aspectos de cada uno de los términos y sin embargo denominar esas prácticas diferentes con un mismo término (bien con el de formación, bien con el de educación) cuando en realidad nos estemos refiriendo al otro, al que no hemos utilizado en la denominación. Debido, pues, a esos ligeros matices debiera denominarse más específicamente con uno u otro término dependiendo de que en la práctica se ponga el énfasis en uno/s u otro/s matiz/ces. Pero continuemos para que pueda entenderse mejor lo que tratamos de decir.

Por su parte ZABALZA (2000:168-170) nos dice que no ha sido habitual hablar de “formación” en los estudios pedagógicos, que se han

utilizado más otros términos más tradicionales para referirse a procesos vinculados con el aprendizaje. Que por ejemplo, para recoger una visión más amplia y comprehensiva se ha utilizado el término **educación**, el de **enseñanza** para referirse a los procesos institucionalizados de formación y para indicar los aprendizajes más intelectuales o académicos el de **instrucción**. Que donde ha sido más frecuente la referencia a la “formación”, ha sido en los procesos vinculados a la Formación Profesional o a la Formación para el Empleo. Pero que:

Tampoco en estos casos se ha hecho un esfuerzo significativo por clarificar el campo semántico de dicha denominación. Se diría que, en su acepción más habitual, se alude a un proceso de preparación, en unos casos genérica y en otros especializada, tendente a **capacitar** a los sujetos para llevar a cabo ciertas labores. (ZABALZA, 2000:168).

Pero que lo que se ha constatado en realidad es que se ha producido cierto vaciamiento de significado en relación a la idea de formación:

Cualquier cosa puede hoy ser adscrita a esa categoría: desde una carrera universitaria hasta una excursión, desde algo que implique una mera información sobre algún dispositivo nuevo hasta algo que tenga como propósito transformar personalmente a sus destinatarios. La formación se define, en muchos casos, por lo que se ofrece o por el tipo de resultado externo que se pretende más que por el efecto real que se va a ejercer sobre las personas que se benefician de ella. (Ibid.).

Desde este punto de vista, la pregunta que se plantea este autor con respecto a la formación es esta:

¿qué debe aportar la formación a los sujetos para que efectivamente podamos denominarla así? ¿Cuándo podemos

decir que alguien se ha formado como consecuencia de la experiencia o programa que se le ha ofrecido? O dicho de otra manera, ¿qué condiciones debe reunir cualquier programa de formación para que resulte realmente formativo? (ZABALZA, 2000:169).

Se puede entender , como dice este autor, que este es un problema bastante importante desde un punto de vista pedagógico; porque si la idea de formación se reduce a la mera adquisición de una nueva información o al desarrollo de una nueva destreza, la formación quedaría seriamente empobrecida.

Así, a su juicio, la importancia de la formación se deriva en:

Su vinculación al **crecimiento y mejora de las personas**. Mejora que ha de ser entendida en un sentido global: su mejora como personas. Llevando las cosas a su extremo, carecería de sentido hablar de **formación a lo largo de la vida** si no es desde esta perspectiva de ir **mejorando como personas**. (...)

Esta idea de la **mejora**, el **desarrollo personal** etc., suele atribuirse al concepto de EDUCACIÓN. Y de esta manera puede hacerse una contraposición entre lo que es **educación** (más vinculada al desarrollo personal, a la adquisición de nuevas capacidades, a la incorporación al mundo de la cultura, etc.) y lo que sería **formación** (algo mucho más puntual y funcional, dirigido a la adquisición de habilidades específicas y vinculadas, normalmente, al mundo del trabajo).

Pero es justamente este intento de separar lo educativo y lo formativo lo que, como pedagogo, me produce una fuerte desazón. Porque se corre el riesgo de mecanizar la formación, reducirla a un sentido puramente instrumental y adaptativo. Una nueva estrategia del sistema para vaciar a los sujetos de sí mismo y acomodarlos cada vez más a las conveniencias del propio sistema: sea laboral, social o político. Al final, la formación puede no sólo ser concebida como algo que no tiene que ver con la

educación, sino que mantiene propósitos contrarios a la idea misma de educación. (ZABALZA, 2000:169 y 170).

Nosotros, por nuestra parte, diremos que entendemos y creemos que el término “educación” siempre ha sido interpretado como algo más cercano al ámbito de la axiología y la afectividad, mientras que al de “formación” se le ha atribuido el entrenamiento de habilidades, destrezas etc. Sin embargo, coincidiendo con ZABALZA, pensamos que no es posible, que no se puede entender que exista educación sin formación o viceversa. O dicho de otra manera, creemos que se quiera o no se quiera, siempre que transmitimos valores estamos desarrollando ciertas habilidades o destrezas, y siempre que entrenamos en destrezas o habilidades estamos transmitiendo valores. Ahora bien, lo que sí creemos es que en la práctica dependiendo de donde se ponga el énfasis, bien en el entrenamiento, bien en la afectividad y los valores, nos estaremos refiriendo más a una cosa que a otra. Al menos, según nuestra modesta percepción, eso es lo que parece ocurrir en la práctica. Veamos si no cómo, además, si el énfasis es abrumador puede ocurrir lo que GONZALO (2001:13) denota en las políticas de formación para el empleo en nuestro país:

(...) tienen una considerable carencia, en sus propuestas, de contenidos pedagógicos y particularmente didácticos, organizativos, etc.

Si esto es así, ¿qué ocurrirá cuando se pongan en práctica esos programas de formación para el empleo?. Creo que la respuesta ya ha quedado contestada con las palabras de ZABALZA.

Pero es que también puede ocurrir al contrario, lo que a mi juicio ocurre en el Tercer Sector, esto es que a pesar de que se da formación para el empleo no parece alcanzarse el objetivo último: el empleo o más empleo y de otro lado, la mayor profesionalización de los voluntarios.

Aparte de otras consideraciones que evidentemente inciden en este problema, como es el carácter filantrópico que tiene la misma condición del voluntariado; entendemos que bien pudiera ser que los programas formativos carezcan de la intencionalidad de creación de empleo que se les supone y que por ello estén más escorados hacia unas concepciones de la formación más bien perversas: formación orientada a formar a los sujetos, esto es se les forma en la medida en que se los modela, o formación orientada a conformar a los sujetos, de tal forma que se trata de que el sujeto acepte y se conforme con el plan de vida y actividades para el que se le está formando (ZABALZA, 2000:170 y 171). De esta manera, lo que se estaría haciendo en este campo sería más bien educación, educación basada en un modelo clásico que no compartimos pero que es la que se está realizando en muchos ámbitos. No podemos afirmar esto con rotundidad, respecto del Tercer Sector, pero tal y como creemos apreciar la formación en muchas organizaciones, parecería ajustarse a las concepciones perversas mencionadas. Aunque lo que nos parece que se da más concretamente, es educación para el trabajo o en el mejor de los casos formación profesional. Así parecen mostrarlo las demandas formativas que plantean las organizaciones y que se refieren fundamentalmente, como ya hemos visto, al desarrollo de competencias técnicas y de competencias conceptuales y humanas (como la habilidad de trabajar en equipo y la formación de voluntarios). Pero esa formación se destina mayoritariamente a las personas que ya trabajan en las entidades, sobre todo a profesionales, administradores y dirigentes de dichas entidades. Otra muestra de lo que decimos, la tenemos en el gran número de voluntarios que trabajan sin ser empleados en estas entidades. Si esto no fuera así, lo que sí es claro es que hay mucho trabajo para el que no se emplea a nadie sino que se utilizan voluntarios para realizarlo. Lo que supone, a nuestro entender, una inmoralidad social puesto que en una sociedad con un amplio porcentaje de desempleo y de empleo precario se permite que esto ocurra, y una excelente educación, en el sentido que indicaba ZABALZA de ser mejor persona, por parte de

aquellos que dedican su tiempo a realizar estos trabajos de manera altruista.

Esta cuestión nos parece vital para entender lo que planteamos en el siguiente capítulo y lo que será nuestra propuesta pues entendemos que así como existen diferencias entre los términos “trabajo” y “empleo” sucede lo mismo entre los de “educación” y “formación”.

Tenemos que afirmar, finalmente, compartiendo la preocupación de ZABALZA, que para nosotros los términos “educación” y “formación”, no son contradictorios sino complementarios, o sea que la educación requiere que se tenga en cuenta la formación y que, igualmente, la formación requiere tener en cuenta la educación. Y que ambas, deben estar bien dirigidas y orientadas, o sea destinadas a las personas que realmente las necesitan. Dicho de otro modo, si es formación para el empleo, los destinatarios de esa formación deben ser los desempleados. De esta manera cuanto más y mejor se haga esto en los diseños programáticos y en la propia práctica, mejor serán la educación y la formación que se de y que se reciba.

# CAPÍTULO SEXTO

## VII. CAPÍTULO SEXTO: DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO A LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL TERCER SECTOR

Hay que evitar asimismo un reconocimiento de las competencias limitadas a aquellos que pertenecen a los sectores privilegiados del mercado de trabajo, olvidando que también los trabajadores inmigrantes, los parados, los trabajadores no formales pueden aprender mediante sus experiencias en la práctica. (GELPI, 2001:31).



A continuación, expondremos qué tipo de educación y qué tipo de formación debe abordarse desde el Tercer Sector, en qué lugares, estancias o entidades debe impartirse o recibirse. Para todo ello, además de tener en cuenta las propias demandas que realizan las organizaciones del sector, tendremos en cuenta la opinión de distintos autores que aunque no se refieran explícitamente al Tercer Sector sí que realizan propuestas perfectamente asumibles por el mismo. Por último y como resultado de todo esto, trataremos de realizar una propuesta alternativa intentando con ello mejorar el entendimiento de la dirección que debe tomar la educación y la formación en este ámbito, así como para tratar de mejorar las perspectivas tanto formativas como de empleo en el terreno, sobre todo, de la economía solidaria.

Teniendo en cuenta, no sólo las apreciaciones que acabamos de hacer sino también el cómo se ha ido entendiendo, sobre todo oficialmente, la educación y la formación desde la escuela y desde el ámbito formal. Pensamos que ya es hora de que el trabajo social y, la educación y la formación como parte de dicho trabajo, tengan un mayor reconocimiento por parte de los gobiernos, de los Estados y de la sociedad, así como de las propias organizaciones sociales, las del Tercer Sector o las de la economía social y solidaria.

Por tanto, lo que vamos a tratar de hacer a partir de este momento es describir lo que hasta ahora ha sido la educación para el trabajo, aspecto éste que creemos debe ser superado al menos desde la educación y la formación que se desarrolla o debe desarrollarse desde el ámbito no formal. Por otro lado, delinearemos lo que hoy se viene constituyendo como propuestas de formación para el empleo que es la que nosotros reclamamos para el Tercer Sector, sin perjuicio de que entendamos que otro tipo de formación también se pueda dar en este sector, siempre y cuando posea las características que antes perfilábamos, esto es que no esté vacía de contenidos pedagógicos y que

no conduzca a la perversión formativa. Además trataremos de responder, desde nuestra concepción de la educación y la formación y desde, insistimos, la perspectiva de la creación de empleo, a las demandas formativas de dicho Tercer Sector. Pondremos punto final a este apartado con una propuesta para que las entidades y organizaciones no lucrativas, de la economía social y solidaria, mejoren en el terreno de la formación, tanto interna como externa, y que ha de pasar por acoger en su seno a pedagogos y otros profesionales de la educación y la formación, y emplearlos. Empezando si se quiere por aquellos que tienen mayor riesgo de ser excluidos y marginados. Nos referimos a profesionales de la educación (pedagogos, maestros, etc.) que atraviesan por dificultades laborales, desempleados y los que están en condiciones más precarias, pero profesionales de este ámbito al fin y al cabo que son los que realmente saben de educación y formación.

## VII.1 DE LA EDUCACIÓN PARA EL TRABAJO

Nos referíamos con anterioridad a la formación que se estaba haciendo en el Tercer Sector, y decíamos que nos parecía percibir que su realización estaba basada en un modelo clásico de educación. Pues bien, nos vamos explicando, decía LERENA (1986:93 y 94) que:

La resultante del proceso de interiorización de los principios de una particular cultura, o proceso de **socialización**, constituye lo que llamamos **formación**. La formación es lo que hace a los individuos ser lo que son, esto es, portadores de determinados sistemas específicos de creencias, de conocimientos, de patrones de valoración y de comportamientos. Estos sistemas y, concretamente, los individuos singulares que los encarnan sólo son inteligibles y sólo tienen existencia real dentro de los grupos, de los cuales, los más característicos y relevantes son las clases sociales. La formación constituye la desembocadura de distintos procesos de interacción,

combinación de relaciones sociales y relaciones con la naturaleza. Si bien no es la única, la vía estratégica de la formación, vía imprescindible y que determina los efectos más profundos y más duraderos, es la **educación**. Formando parte de los procesos de interiorización de los principios de una cultura, la educación es precisamente el proceso particular que, primero, tienen ese objetivo expreso, segundo, es prolongado, y, tercero, se realiza por medio de sistemas de agentes específicos.

Socialmente, la educación aparece organizada en una práctica ideológica, relativamente autónoma, a la que llamamos práctica pedagógica o práctica educativa. Como todo trabajo, **la práctica pedagógica o educativa** constituye un proceso de transformación de una materia prima dada en un producto asimismo determinado, proceso que es materialmente llevado a cabo por sistemas concretos de agentes, utilizando para ello medios específicos. La práctica educativa tiene por objeto expreso la imposición e inculcación sistemática y prolongada de un particular sistema de hábitos o reacciones básicas (**ethos**), que constituyen los principios orientadores de una particular cultura (siempre, modo de vida, creencias, conocimientos, patrones de valoración y de comportamiento). El objetivo o fin es, pues, doble: primero, imponer como **correcta** una determinada cultura, y, segundo, inculcarla. La materia prima de la práctica educativa es, en su punto cero, el individuo en tanto que ser puramente biológico; el producto de dicha práctica es, en su extremo final, el individuo en tanto que persona; los medios específicos que utiliza la práctica educativa son, no sólo sistemas precisos de técnicas de inculcación pedagógica, sino, ante todo, sistemas de pensamiento o ideologías teóricas, que constituyen el fundamento y la justificación de dicha práctica, en tanto que práctica de imposición de la legitimidad e incuestionabilidad de una cultura, y en tanto que práctica de inculcación del contenido de la misma.

### **VII.1.1 La Educación desde el Punto de Vista de la Sociología**

Es desde esta perspectiva sociológica, desde la que hablamos de modelo clásico de educación que según el mismo autor, y para cumplir las funciones ya mencionadas que tiene la educación, esto es, la de imponer una determinada cultura, legitimarla e inculcarla, ese modelo clásico de educación que se alarga en el caso de nuestro país hasta la “Ley General del 70” o “Ley Villar-Palasi”, e incluso el modelo que surge de la misma cumplen la función, entre otras, de reproducción de la estructura de relaciones de dominación entre clases. Estructura que contribuye, por otra parte, a mantener el sistema de enseñanza (LERENA, 1986:108).

Desde otros ámbitos distintos a los de la sociología y de forma general la población supone que la educación es fundamentalmente el desarrollo de las capacidades innatas de la persona y su incorporación a la cultura, cultura que también suponen única. Por ello, porque esta interpretación se considera obvia es por lo que no se cuestiona y no se tienen en cuenta otras posibilidades de la educación, quizá ignoradas, como que la cultura no sólo sea la cultura que se adquiere en la escuela, o que puede ser más importante cómo se enseña que lo que se enseña; o sea que puede ser más importante el marco institucional, el relacional y el método que el propio contenido de la enseñanza.

Por el contrario la sociología entiende la educación y la escuela desde una perspectiva distinta. Para la sociología las instituciones, y la escuela lo es, sólo pueden ser entendidas desde su inserción en la sociedad global y respecto de sus relaciones con otras instituciones (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990:16).

Por otro lado, la sociología argumenta que toda sociedad necesita de la contribución de todos sus miembros para reproducirse. Dicha reproducción tiene que ver con la reproducción biológica, con la reproducción económica y con la reproducción del orden social. Para reproducir el orden social es necesario también reproducir la cultura que

lo mantiene, que lo manifiesta, que lo envuelve en definitiva. Este tipo de reproducción, social o cultural, realiza el rol principal en la comprensión y análisis de la educación. La sociedad y las instituciones tienden a perpetuarse, y para ello se estimula en los ciudadanos formas de comportamiento, valores, representaciones, determinados talentos de personalidad, estilos de vida etc., que lo permitan, mientras que las costumbres y aspectos que se oponen a dicha perpetuación se arredran. Estos procesos que tratan de producir estas prácticas, usos y hábitos... se denominan de forma general con el término de **socialización**. Por el contrario, los dispositivos y artificios con los que se disuade de los comportamientos y conductas contrarias se conocen bajo el vocablo de **control social**. La socialización y el control social se dan en cualquier sociedad, independientemente de cómo esté estructurada. Así pues, a estos fenómenos los suelen denominar, los sociólogos, con una sola palabra que hace referencia a ambos: **socialización**.

Sabemos que el objetivo de la socialización es el de sustituir los dispositivos de control externo del comportamiento por otros de control interno. Esto es, por aquellos medios que permitan a las personas hacer lo que deben sin que nadie tenga que recordárselo a cada momento. En definitiva, la socialización debe ser el resultado del desarrollo de la interiorización de las pautas y preceptos sociales. Dicho de otro modo, que el individuo sea capaz de convertir, a través de un proceso, la cultura que lo envuelve o sus aspectos fundamentales en algo propio.

La socialización, por otra parte, es una función de la sociedad en su conjunto (general) o del emplazamiento o posición que cada uno habita o que se prevé o quiere que ocupe (específica).

La socialización de los niños y jóvenes que los adultos realizan, o la de los menos preparados o menos cultos realizada por los más preparados o más cultos es lo que conocemos como educación, lo que no

supone que se tenga que realizar necesariamente desde las escuelas. Puesto que si así fuese a lo que nos estaríamos refiriendo es a la educación formal o a la escolarización. Sin embargo, como lo más habitual en nuestra sociedad viene siendo que esta tarea se realice en las escuelas, sí entendemos que cuando nos referimos a la educación estamos designando la que se realiza en ellas.

Ya hemos dicho que la socialización es un proceso, pero hemos de añadir que ese proceso dura toda la vida aunque no siempre es igualmente eficaz. Su mayor eficacia se da en el momento en que los individuos son menos maduros o están menos formados. Esto convierte a la escuela en uno de los mecanismos más poderosos para este menester puesto que, recibe en su seno a los seres humanos prácticamente desde que nacen hasta que se integran en su rol de personas adultas.

Sin embargo, una cuestión enormemente importante que debemos tener en cuenta, tanto para matizar nuestra argumentación de este apartado y de esta tesis, como para desvelar el auténtico y real papel que juega la escuela en la actualidad respecto de esta tarea, es la **influencia que la expansión de los medios de comunicación de masas** está teniendo sobre toda la población y en especial sobre los más jóvenes. Dicha influencia ha debilitado la posición de la escuela como mecanismo socializador. Esto es innegable, veamos sino la siguiente explicación:

Los medios de comunicación debilitan la posición de la escuela desde el momento en que, dada la gran cantidad de información que aquéllos expanden, ésta no puede ya seguir dando por sentado que la realidad que define es la única conocida o imaginable, por sí o superpuesta a la del entorno inmediato, sino que tiene que mostrar a cada momento que se ocupa de aquello de lo que vale la pena ocuparse o forzar a los alumnos a comportarse como si así lo creyeran. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990:22).

No obstante, la escuela muestra su fuerza por su singularidad para organizar poderosamente las experiencias de sus alumnos puesto que no sólo se limita a transmitir conocimientos, información etc. sino que puede mantener y retener en ella, gracias a sus recursos, forzosa y legalmente a los jóvenes y niños durante mucho tiempo diariamente y durante muchos años. Así organiza su actividad intelectual y más eficazmente su actividad física y material, a través de sus normas de comportamiento y movilidad, en clase y fuera de clase mientras permanecen en el interior de la escuela. Esta singularidad es lo que le permite a la escuela mantener todavía, con algo más de eficacia, cierta ventaja socializadora frente a los medios de comunicación.

La escuela como estamos viendo cumple distintas funciones. Lógico si entendemos que la escuela no es un apéndice independiente de la sociedad, sino que está inserta en la sociedad global y en la que se producen un conjunto de procesos y relaciones vinculadas al entramado de las principales instituciones y a la totalidad social. Por tanto, podemos decir que la escuela es una institución multifuncional que cumple diferentes misiones en relación al sistema de la globalidad social o a los más importantes de sus subsistemas. Así, las funciones más importantes que la escuela desarrolla tienen que ver con los ámbitos del Estado, la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global (Ibid.:27).

Pues bien, a continuación nos detendremos en analizar y estudiar sólo una de las funciones de la escuela, quizá una de las más importantes, y sin duda, la que conviene para argumentar este apartado: la función de preparar para el trabajo.

### **VII.1.2 Una de las Funciones de la Escuela es Preparar para el Trabajo. La de los Media hacer Propaganda**

Ciertamente, aunque parece que pueden considerarse más importantes otras misiones de la escuela como la formación de ciudadanos o, simplemente el desarrollo personal, una de las funciones más importantes que desarrolla la escuela es la de educar a los jóvenes para incorporarlos al mundo del trabajo ya que, es un hecho que su funcionamiento y organización están determinadas fundamentalmente para socializar y capacitar para el trabajo. Por eso cuando el alumnado o sus padres deben decidir tomando opciones sobre la escuela, lo hacen en esencia pensando en el resultado que cada una de ellas puede tener en la subsiguiente andadura para su inserción en la vida laboral y las posibilidades que ella les puede ofrecer.

Existe una relación demasiado patente entre el mundo del trabajo y la escuela. Se reclama, por eso, a la escuela que ofrezca un tronco común y general para todos y que sienta las bases que se precisan para acometer otros aprendizajes específicos, establecidos ya en especialidades en la enseñanza reglada o no reglada y que conducen a unos u otros puestos de trabajo. Es decir, que se supone de antemano que todos los puestos de trabajo requieren, por un lado, unas aptitudes, actitudes y conocimientos generales y mínimos, y por otro, de otros rudimentos, nociones y capacidades más específicos. Además, solemos suponer que las personas ocupamos en la jerarquía laboral un lugar u otro de acuerdo a lo que hemos mostrado en la escuela. Esto es, el esfuerzo personal, la disposición y las capacidades innatas así como, las destrezas y capacidades adquiridas.

Pero esta es sólo la visión de dos enfoques conocidos en sociología y en educación como funcionalista, uno, y como del capital humano, otro. Hoy estos enfoques parecen superados por otros que relacionan a la escuela y al mundo del trabajo desde otra perspectiva, más adelante nos detendremos en ellos. Ahora, nos ocuparemos más de las **teorías funcionalista y del capital humano:**



Para los primeros, la innovación tecnológica hace que los puestos de trabajo sean cada vez más complejos, los trabajadores necesitan por ello una formación cada vez más elevada y la escuela suministra esa formación. Para los segundos, la educación es una inversión que las personas hacen en sí mismas -capital humano-, y las oportunidades y los ingresos que cada cual alcanza son función de su mayor o menor productividad en el trabajo, que depende del fondo común que todos poseen -la capacidad de trabajar más la inversión específica y diferencial que han realizado en sí mismos. Ambas teorías se sustentan en la evidencia del desarrollo tecnológico, el aumento en número de personas y en tiempo de la escolarización y la asociación estadística relativamente estrecha entre nivel de educación e ingresos. Ambas suponen, además, que la escuela es o puede llegar a ser el mejor instrumento para garantizar a todos una igualdad de oportunidades de partida. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990:29 y 30).

Estas teorías dominaron las interpretaciones en el ámbito educativo sobre todo en una etapa de crecimiento económico, concretamente llegó hasta la mitad de los años setenta. Pero desde entonces hasta nuestros días no se ha hecho más que cuestionarlas por distintos motivos, en los que no creemos necesario detenernos.

Con el tiempo han ido surgiendo dos enfoques alternativos, que sin embargo continúan atribuyendo a la escuela la importante función de preparar para el trabajo puesto que, no dejan de relacionar el mundo del trabajo con el de la educación. Estos enfoques son el **credencialista** y el de las **teorías de la correspondencia**:

El primero (...) Esencialmente viene a decir que lo que cuenta en la relación entre educación y empleo no son los conocimientos y capacidades, sino simplemente los diplomas. En su versión más fuerte, el enfoque credencialista sostiene que los

títulos escolares son meramente instrumentos de los que grupos e individuos se valen para defender o alcanzar ventajas relativas frente a los demás. Se prefieren las credenciales educativas a la cuna o el color de los ojos sencillamente porque gozan de mayor legitimidad y consenso sociales como justificación de la desigualdad. En versiones más moderadas, los títulos expresan algo, pero ese algo no son, como normalmente se supone, las cualidades cognitivas de las personas, sino otras cosas tales como sus rasgos y disposiciones personales o una estimación indirecta del tiempo que necesitarán para aprender a desempeñar el puesto de trabajo al que aspiran. Este enfoque encuentra apoyo en la importancia del nivel de educación -más que de su contenido preciso- en el mercado de trabajo y en la no correspondencia entre las capacidades que los trabajadores poseen y las que realmente tienen que ejercer en sus empleos.

Un segundo enfoque alternativo es el que se conoce como teorías de la correspondencia. Su tesis central es que lo que vincula a la escuela con el mundo del trabajo no es fundamentalmente el aprendizaje cognitivo, sino el no cognitivo. No son las capacidades, conocimientos, destrezas, etc. sino los rasgos caracteriales, las actitudes, las disposiciones psíquicas y la capacidad de integrarse de manera no conflictiva en un tipo u otro de relaciones laborales. Esta interpretación se basa en el pronunciado isomorfismo de las relaciones de producción -es decir, de autoridad y jerarquía, división de tareas y patrones de comportamiento en el lugar y la actividad cotidiana de trabajo- y las relaciones sociales de la educación -su correspondiente en el aula-, en la asimilabilidad de las diferencias en términos de relaciones sociales que presentan los distintos niveles y sectores de la estructura ocupacional y las que ofrecen los diversos niveles y ramas de la escuela que conducen respectivamente a ellos y en la enorme importancia demostrada de los rasgos no cognitivos en la determinación del éxito o el fracaso y la selección y la orientación escolares. (Ibidem:31 y 32).

Más o menos coincidentes con esta visión de las cosas encontramos al QUIT cuando dicen:

Asimismo, tanto el modelo de la reproducción, como el credencialista, convienen en subrayar que la formación que oferta el sistema educativo socializa para la disciplina y la obediencia de acuerdo con la división del trabajo. Y, aunque esta ciertamente no es su única y exclusiva función, adquiere particular relevancia en lo que respecta a las dimensiones que debe incluir una concepción de la formación que, como en nuestro caso, prioriza su validez como elemento de acceso al empleo. (LOZARES, 2000:40).

Sea la que sea la teoría o enfoque que se defiende o practica desde una escuela determinada, lo cierto es que la inmensa mayoría de los rasgos que se distinguen desde cualquiera de ellas aparecen ante la gente como derivados inevitables del hecho educativo que, por otra parte, se justifica desde el punto de vista estrictamente técnico. A esto ayuda el que muchos cambios que se han producido han sido anteriores a nuestra experiencia y quedan, por ello, fuera de nuestro entendimiento.

De todas formas, donde se encuentra el origen de los problemas que aparecen y las posibles opciones realmente importantes, no es en la superficialidad de lo que cambia, sino en lo más profundo de lo que solemos creer que es obvio, puesto que dichas opciones como ya decíamos más arriba son opciones sociales y políticas que ya hemos interiorizado, pero que sin embargo podrían haber sido muy distintas o en cualquier caso son cuestionables, o pueden volverse a estudiar, y porqué no cambiadas.

Al campo de lo obvio corresponden la inmensa mayoría de las cuestiones fundamentales de la escuela, desde las rutinas diarias

habituales y organizativas, hasta la selección de los contenidos de lo que se enseña.

Por eso, la totalidad del **proceso de transmisión de conocimientos** y saberes, así como la información en la escuela es un proceso de inculcación, selección y ocultamiento. **Inculcación** porque lo que desde la escuela se pretende es que los más jóvenes interioricen la realidad que con anterioridad se ha determinado. **Selección** porque la escuela imparte únicamente una cultura particular, no general, sobre qué conocimientos, informaciones, destrezas etc. deben ser aprendidas. Y, **ocultamiento** porque al seleccionar algo digno de ser enseñado y aprendido, excluimos lo que se piensa que no es digno de ser enseñado y aprendido. En fin, acabamos viendo como algo natural la dualidad social, y por extensión la escuela cuando opta por la actividad intelectual tal y como se divide hoy el trabajo, excluye y disminuye la importante aportación del trabajo manual al desarrollo y progreso humano.

Contrariamente, un riguroso análisis de los actuales procesos de producción y de sus relaciones sociales nos muestran lo alejadas que están de ser naturales respecto del trabajo o de ser la deriva alcanzada, a través de la técnica, por los medios de producción:

Adaptar a la humanidad -a su parte occidental- a estas formas de trabajo requirió un largo proceso histórico, bastante violento, hitos del cual fueron los cercamientos de tierras comunales, la conversión de la propiedad condicional en absoluta, la reforma protestante, las casas de trabajo y el internamiento masivo y, por supuesto, un largo rosario de conflictos por el control en el interior mismo del lugar de trabajo. Esto, para las generaciones adultas. Para las nuevas generaciones se arbitró un mecanismo más legitimado, sutil y eficaz al mismo tiempo: la escuela. Lo que la historia del capitalismo y la industrialización ha representado como filogénesis del trabajo moderno, se repite

cada día en la escuela como ontogénesis. El individuo recorre a pequeña escala la trayectoria de la especie. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990:31 y 32).

Ahora, ya podemos hacer un sucinto recorrido por las características que hacen de la escuela el lugar fundamental en el que se socializa la fuerza trabajo.

En principio, se ha de decir que la **escuela funciona**, entre otras cosas, **gracias** al **orden** y a la **autoridad**. ¿O, no es verdad que se emplea la mayor parte del tiempo escolar en lograr que los alumnos estén sentados y callados, en lugar de transmitir conocimientos?. Es de esta forma en que los alumnos aprenden a aceptar la autoridad que posteriormente será la del patrón. Esto es así, porque la manera en que está organizada la escuela hace que sea una sola persona la que trate de enseñar a un montón de discentes de la misma forma y en el mismo lugar. Hay, y ha habido otras muchas formas de enseñanza como el aprendizaje personalizado, o tutorizado en decurias, el aprendizaje en equipo, el cooperativo etc. Pero se han rechazado a favor de la que hoy impera. Aunque pueda parecer una casualidad, es curioso, sin embargo, que podamos vincular el autodidactismo al trabajo por cuenta propia, la enseñanza actual, simultánea, al trabajo asalariado y el aprendizaje en equipo al trabajo asociado.

En segundo lugar, los alumnos aprenden en la escuela a ser tratados como individuos pertenecientes a grupos o categorías y administrados y gestionados colectivamente, **aprenden** así a **formar parte de un mundo burocrático e impersonal**. Esto es, independientemente de su personalidad individual.

En tercer lugar, los **alumnos no determinan ni el contenido** de su aprendizaje, ni los **objetivos** del trabajo escolar, ni la **finalidad** del mismo, sino que lo hace alguien que se sitúa por encima de ellos. Lo

importante de esta cuestión respecto de lo que queremos demostrar, es que de esta manera se aprende que no se tiene el control sobre el producto del propio trabajo de la misma manera que posteriormente ocurrirá cuando se sea un asalariado, es decir que desde la escuela uno se encuentra ya en el mismo punto de alineación. Es muy fácil, por tanto, que los alumnos aprendan a mantener una actitud indiferente ante los contenidos del aprendizaje, esta indiferencia se convertirá en su momento en pasividad ante lo que su patrón quiera hacer o decidir en lo que concierne a su trabajo, su salario o su relación contractual etc.

En cuarto lugar, la escuela es quien controla el proceso de trabajo. Es el profesor o alguien situado por encima de éste quien determina el procedimiento y la metodología de aprendizaje. De esta manera, **el alumnado aprende a que su capacidad esté al servicio de una voluntad ajena**. El control sobre el proceso de trabajo, significa que la escuela se apropia del mismo al igual que ocurrirá en la vida adulta cuando sea la empresa quien lo haga.

En quinto lugar, lo mismo que ocurrió en el mundo del trabajo cuando se produjo el cambio de la actividad artesanal y campesina, a la actividad industrial, ocurre en la escuela: **adquiere mayor valor la realización de una tarea en un tiempo dado o mínimo más que realizarla bien**. La escuela infunde, así, en los discentes esa forma de percibir del tiempo, o sea la actividad del alumno no se orienta en un sentido cualitativo sino cuantitativo. Además, la enseñanza escolar contrapone el trabajo a la actividad libre y sus concepciones. De ahí que los niños y jóvenes aprendan que una actividad que puede llevarse a cabo fuera de la escuela y alejada del profesor deba ser considerada como un juego, mientras que si se hace en el aula y con el profesor ha de considerarse un trabajo.

Por último, el espacio donde se realiza la actividad escolar no se desvincula de esta perspectiva ya que, **la escuela separa los lugares de trabajo y recreo**, igual que se hace en los centros de trabajo. Evita, por otro lado, la existencia de un espacio propio y, además prohíbe el tránsito a ciertas horas y por ciertos lugares. Esta es la manera de enseñar al discente que, como más tarde no le pertenecerá el espacio de la empresa, hoy tampoco le pertenece el espacio escolar. Como tampoco le pertenecen, ni le pertenecerán, los medios con los que trabaja.

En fin, es a través de estos dispositivos como la escuela promueve en los alumnos no sólo la formación de pautas del carácter, conductas y orden psicológico, sino que también es así como los selecciona porque cuentan, de esta forma, sino más al menos lo mismo, las cualidades no cognitivas que las cognitivas. Esto es que, la escuela premia las actitudes que se ajustan a la incorporación al mundo del trabajo adulto, sobre todo al trabajo asalariado, y no tolera las que se le oponen o no se da por enterada de las que resultan ser indiferentes. Un ejemplo de lo que decimos está en que califica positivamente actitudes como, la puntualidad, la perseverancia o los actos que se realizan para obtener recompensas externas a uno mismo, mientras que **se sancionan negativamente la creatividad y la independencia**.

Recapitulando, vamos terminando de perfilar este análisis como lo empezamos, con la misma idea:

(...) el sistema de enseñanza tradicional lleva a cabo sus funciones genéricas de reclutamiento, de inculcación, de selección y de legitimación, esto es, el juego de mecanismos en virtud del cual dicho sistema contribuye a la conservación y a la reproducción de la estructura de las relaciones entre los grupos o las clases. Con relación a este problema de partida, que no es otro, en definitiva, que el de saber a qué necesidades sociales obedece el sistema de enseñanza tradicional y qué efectos

produce su funcionamiento, y, asimismo, con relación a la respuesta de llegada, o sea, la de que dicho sistema obedece a la necesidad de conservar y reproducir el orden social establecido, y que realmente sus efectos, sumados a los de otras instancias, contribuyen a dar cumplimiento a la necesidad de conservación y reproducción de dicho orden (...) (LERENA, 1986:155).

El orden social en el que vivimos y las relaciones sociales que se producen entre los grupos o clases se basan en el sistema de producción capitalista, por lo que este es el orden social que hay que conservar y reproducir y para ello existen diversas formas pero una de ellas, quizá la más importante es a la que se refiere FERNÁNDEZ ENGUIA (1985:230):

En nuestros días existen diversos mecanismos que fuerzan de una forma más o menos suave a la gente a someterse a las relaciones de producción capitalistas. El más elemental es la generalización misma del trabajo asalariado: la gente a nuestro alrededor trabaja, y por consiguiente sabemos desde pequeños que algún día nos tocará hacerlo; sabemos que nos espera la función de trabajador o trabajadora, igual que sabemos que nos esperan las de marido o mujer, padre o madre, con la particularidad de que aquélla sólo resulta evitable para una pequeña minoría de la población.

Sin embargo, las relaciones sociales de producción están llenas de tensiones y conflictos que quedan atemperados porque existen factores como la propia subsistencia y la necesidad de consumir que hacen que individualmente se tome la decisión de venderse como fuerza de trabajo aceptando las condiciones que se te imponen. Pero esto no puede explicar la pasividad colectiva del sometimiento de todos a las relaciones de producción capitalistas. Por ello existen diversos mecanismos para hacer que esto sea posible. Entre ellos está el aprendizaje y la interiorización previas de esas relaciones sociales, proceso en el que ha jugado un papel importante la escuela tradicional:



Lo que aquí queremos sugerir, no obstante, es que el verdadero aprendizaje de las relaciones sociales de producción no se lleva a efecto por la vía de estos mensajes recibidos con mayor o menor credulidad, sino a través de una serie de prácticas, rituales, formas de interacción entre alumnos y con los profesores, modos de relacionarse con los objetos, etc., en definitiva, a través de unas relaciones sociales imperantes en la escuela que prefiguran las relaciones sociales del mundo de la producción. Lo que el contenido del **currículum** hace es dar sentido a esta serie de prácticas. Pero son sobre todo estas prácticas, no explícitamente discutidas ni justificadas, que conforman la cotidianeidad de la vida en la escuela, las que configuran con más fuerza la conciencia del niño. Su fuerza deriva de su materialidad (...), de su regularidad y de su no problematización vale decir de su carácter oculto, no explícito, no discursivo. Ellas configuran lo que Freire denominaría la conciencia ingenua o transitiva. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1985:236 y 237).

Es desde esta perspectiva desde la que vengo hablando de educación para el trabajo. Pero claro, esto por sí solo no puede ser lo que esté ocurriendo en el ámbito de la economía social, puesto que alguien podría decirme: sí, es cierto que desde la escuela se ha producido una educación para el trabajo, pero para el trabajo remunerado que es el que caracteriza las relaciones de producción capitalista. La respuesta es afirmativa, pero lo que es indudable es que se ha educado para trabajar y para aceptar ese tipo de relación social, para obedecer, y esto es lo importante a mi juicio, puesto que a posteriori, una vez educados en el trabajo y conformados en la sumisión y en la acriticidad, inciden otros mecanismos por medio de los cuales se consigue la aceptación social del desempleo o el trabajo voluntario acrítico. Mecanismos como la propaganda de los medios de comunicación a los que antes aludíamos. Efectivamente la propaganda y las consignas no educan, al menos en el

sentido que aquí venimos defendiendo, o sea no liberan sino que, sí sirven para inculcar, modelar, conformar y legitimar e influyen, por ello, con gran fuerza en la socialización de las personas. Tal y como lo veía FREIRE (1970:76) hace muchos años:

Es por esto que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora. (...) el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa (...)

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas” en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten.

Y esto es lo que ocurre hoy con los medios de comunicación, que no comunican, que fundamentalmente lo que hacen es repetir los mismos “slogans” y consignas, las cuales suelen terminar por vaciar de contenido los conceptos en los que se basan. Me detendré por eso, ahora, en hacer un repaso para estudiar un concepto que a mi juicio ha sido vaciado de contenido, un concepto que es el que se utiliza para captar voluntarios en las organizaciones del Tercer Sector: La Solidaridad. Y es que creo que conviene dejar claro de qué hablamos cuando empleamos ese término, ya que estoy convencido de que está desvirtuado y, actualmente al hablar de él, creo, que se hace referencia más a otro tipo de términos con un significado parecido, colateral, pero no al auténtico.

Se, de todas formas, que las palabras toman el significado que le dan las personas que las usan; ese es su verdadero significado. Ahora bien, por eso mismo, a mi me interesa dejarlo claro y proponer que, para evitar confusiones, es mejor utilizar cada término en el contexto que le corresponde. Al utilizar las palabras así, creo que, las hacemos más auténticas y las interpretaciones quedan más lejos del libre albedrío.

Veamos, pues:

- **Solidaridad** (a partir de ahora S.): f. adhesión circunstancial a la causa o empresa de otros. (D.R.A.E. (Escolar), 97/98).

- **S.:** (fem.). 1. Circunstancia de ser solidario un compromiso, obligación, etc. (v. “subrogación”). 2. Relación entre las personas que participan con el mismo interés en cierta cosa (v. “Espíritu (de...)”). ° Particularmente, que se sienten unidas en la comunidad \*humana. ° (“Por; Mostrar”). Actitud de una persona con respecto a otra u otras cuando pone interés y esfuerzo en una empresa o asunto de ellas: ‘Firmó la protesta por solidaridad con los compañeros’. (MOLINER, M., 1.989).

- **S.:** (Ingl. Soidarity; Franc. Solidarité): Término de origen jurídico que en lenguaje corriente, común y filosófico significa: 1) relación recíproca o interdependencia : por ejemplo, “S. de los Fenómenos”; 2) asistencia recíproca entre los miembros de un mismo grupo (por ejemplo, S. familiar, S. humana, etc.). En este sentido se habla de solidarismo para indicar la doctrina moral y jurídica que toma la S. como idea fundamental. (Cf. L. Bourgeois, La solidarité, 1.897) pag. 1.904. (ABBAGNANO, N., 1.993).

- **S.** Social: Término de origen jurídico que en Francia incorporaron al lenguaje político los pensadores católicos de la Restauración como lema anti-individualista y que, tras la revolución de 1.848, pasó a formar parte del vocabulario político progresista de orientación anarco-socialista . A finales del siglo XIX se convirtió en el lema de los partidos radicales, especialmente del movimiento liderado por León Bourgeois.

En sociología fue introducido por E. Durkheim, que le asignó un protagonismo central en *De la división del trabajo social* (1.893), abandonándolo en publicaciones posteriores. (...) Lo reorientó en un sentido específicamente sociológico. Entendía por solidaridad social la característica estructural más relevante de los sistemas sociales en virtud de la cual los elementos de que constan son interdependientes y conforman un todo unitario. Esta solidaridad estructural se refleja y refuerza en la solidaridad moral encarnada en las instituciones (jurídicas o morales) y en los sentimientos morales generalizados entre los individuos. (...) En la sociología actual, el concepto durkheimiano es poco utilizado y ha sido sustituido por el de diferenciación social\* y sus conceptos asociados (integración\*, regulación\*, etc.). Con todo, el término sigue utilizándose en su espacio semántico de origen, y es usual en el vocabulario socio-político para denotar políticas de compensación de desigualdades (cohesión social) o de aceptación común de riesgos \* y daños, o basados en el altruismo\* o la Caridad. (GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E. Y TORRES, C. , 1.998).

- **S.:** (al. Solidarität; fr. Solidarité; ingl. Solidarity; it. Solidarietà): Término en auge en la sociología del siglo XIX y comienzos del XX para designar la capacidad de los miembros de una colectividad de actuar con respecto a otros como un sujeto unitario. En el léxico contemporáneo

ha caído casi en desuso, y la temática subyacente a él se examina desde hace ya décadas en relación con conceptos como **integración social** (v.), **consenso** (v.), **sistema social** (v.). El concepto de s., y en especial de s. natural, ha tenido y sigue teniendo importancia notable en la teoría social del **anarquismo** (v.). (GALLINO, L., 1.983).

- **S.:** De origen proletario (“solidaridad obrera” principalmente anarquista) y equivalente a la ayuda mutua y la cooperación, ha venido hoy a entrar en el lenguaje general como sinónimo laico de caridad: debemos sentir solidaridad con los pueblos desfavorecidos, o con las clases sociales sin privilegios. No nos será premiado en el reino de los cielos, como la virtud teologal, pero quizá nos sea agradecido por los que sufren. El hecho de convertirse en general y adoptada por los estados y las instituciones deja de ser parte de la lucha de clases para convertirse en sustituto insuficiente de la justicia social. (HARO TECGLEN, E. 1.995).

Creo que ahora podríamos convenir dos o tres características fundamentales que parecen ser comunes a todas las definiciones en su acepción más humana, social y política. Desde esta perspectiva la solidaridad es la adhesión, responsable y comprometida, a un proyecto común por el que se está dispuesto a correr riesgos...podemos extraer como rasgos característicos la bidireccionalidad y reciprocidad de las acciones solidarias, o sea que responde a un proyecto común en el que todos/as aportan algo (ciertamente todo el mundo puede aportar algo, por poco o pequeño que parezca) al menos se asume la disposición de hacerlo cuando sea necesario defender dicho proyecto. Por tanto la Solidaridad no es unidireccional, la acción no recae sobre sujetos pasivos que no comparten proyecto alguno. Cuando esto ocurre, el término más adecuado será el de Caridad, quizá, que tiene muchas connotaciones con

el de Solidaridad pero no es lo mismo. Nos limitamos únicamente a diferenciar los términos, no a valorarlos.

Por otro lado aparecen como definitorios, de este término, los conceptos de cooperación y ayuda mutua puesto que se trata de un proyecto común y bidireccional, es decir todos participan y son susceptibles de realizar o recibir la acción. ¡Vaya!, que no sólo se asume el riesgo de recibir “daños” o tener que realizar una acción en beneficio de otro/a, sino y fundamentalmente se está dispuesto a que eso ocurra porque pensamos beneficiarnos de un proyecto que compartimos con el/los otro/s.

A la vista de lo expuesto creo que el esfuerzo real que hay que hacer para ser solidario, y que a su vez también son notas características del término, es asumir un compromiso y una responsabilidad para con los demás que, dicho sea de paso, hoy con los tiempos que corren de sublimación del individualismo supone un esfuerzo mayor: comprometerse y responsabilizarse con los demás para realizar y conseguir , un beneficio para la colectividad.

Al desvirtuar y vaciar de contenido este tipo de términos, los *media* los convierten en consignas y “slogans”, en propaganda. Cumplen, así, el mismo papel que antaño cumplía la escuela desde su concepción “bancaria”, pero con más eficacia por cuanto que llegan a muchísima más gente gracias a su poder expansivo. Comprobemos cómo en este mismo sentido se expresa un destacado profesional de la información y de la comunicación:

Cada vez más, los *media* se encuentran entrelazados unos con otros. Funcionan en bucles de forma que se repiten y se imitan entre ellos, lo que hace que carezca de sentido separarlos y querer estudiar uno solo en relación con los otros. (RAMONET, 1998a:31).

De esta forma, **la nueva manera de entender la información y la comunicación provoca que hoy exista una noción cada vez más importante y a la vez más equívoca, la de la verdad.** Porque frente a un hecho importante la información está a mucha distancia de ser transparente, por el contrario cada vez se muestra más opacizada por esa idea de que lo que se produzca en cualquier parte debe ser grabado y si no, no es importante. Lo que hace que:

Un informe de UNICEF, un informe de la Organización Internacional del Trabajo o un informe de Amnistía Internacional sean mucho menos importantes que cualquier acontecimiento que dispone de un capital de imágenes.

(...)Todo esto plantea la cuestión de la objetividad y de los criterios que determinan la veracidad de los hechos.

La cuestión de la ética está hoy en el centro de las preocupaciones de los periodistas. (...)

Son problemas bien conocidos: la influencia de la publicidad o de los anunciantes. (...)

Cada vez son más los periodistas que se van a ese efugio que constituye la comunicación en el sentido de «relaciones públicas». Una de las grandes enfermedades de la información hoy es esta confusión entre el universo de la comunicación y las relaciones públicas, y el de la información. (RAMONET, 1998a:38,39 y 64).

En todo caso, si la formación que se lleva a cabo desde las entidades no lucrativas, no tuviera nada que ver con esto, lo que es innegable es que como poco, muchas se benefician de esa educación clásica transmitida desde la escuela durante mucho tiempo y además, lo que sí se realiza desde muchas de estas organizaciones con la colaboración estatal, gubernamental y de los medios de comunicación, es una labor de inculcación abrumadora en pro del altruismo y la filantropía (conceptos que, en principio y en abstracto, valoramos como positivos,

pero que en una lectura más detenida y concretados en ciertas prácticas se nos muestran como legitimadores de actuaciones injustas) que resultan ser las consignas y “slogans” que repiten los *media*. Es decir, aquellos mecanismos a los que antes nos referíamos. Se benefician, en el sentido de que ese mensaje, por mor de esa educación, cala en gran parte de la población que incluso, una cantidad importante de la misma, ya ha sido conformada o modelada en otros ámbitos, en otras instancias sociales, y es muy proclive a esos mensajes (no hacemos juicios de valor, nos limitamos a describir lo que pensamos ocurre). Por tanto, **el Estado y muchas entidades del Tercer Sector pueden estar beneficiándose de ese doble modelaje que ha conformado a muchas personas en el sentido de estar preparado para trabajar y además hacerlo de forma altruista. Mientras que por el contrario, por este mismo hecho, muchos trabajos dejan de ser empleos y muchas personas resultan perjudicadas por cuanto el mercado laboral se reduce añadiendo una dificultad más al momento de conseguir empleo. En consecuencia, este fenómeno ayuda a que estas personas continúen o se incorporen al desempleo, y a algunas otras a permanecer o recalar en el ámbito de la marginación y de la exclusión. Es desde esta perspectiva desde la que decimos que debe superarse la educación para el trabajo y, partiendo de la voluntad y verdadera intencionalidad de crear empleo para que los excluidos y marginados (que en definitiva son la razón de la existencia de este tipo de organizaciones) puedan salir de su situación, promover e impulsar la formación para el empleo en el sentido que planteaba ZABALZA de mejora de la persona. Puesto que si admitimos que:**

La posesión del empleo en nuestra cultura admite categorías de experiencias que condicionan el bienestar psicológico, tales como: el contacto social, la contribución a la sociedad, el status y la estructura del tiempo, parece obvio reiterar que su ausencia, podría producir efectos indeseables en el ser humano que contribuirían a su desestructuración psicosocial, que



en muchos casos puede conducirle a un auténtico “autismo social”, tal y como se conoce de modo real en los gabinetes de atención psicosocial (...) (PÉREZ, F. M., 2000:152).

Y que, no hay posibilidades de subsistir sin vender la propia fuerza de trabajo, sin añadir que además las necesidades humanas, en nuestros días, están ya muy alejadas de la mera subsistencia biológica y canalizadas socialmente hacia el hiperconsumo de mercancías y servicios, por lo que hoy en día, y fuera de quienes viven del trabajo de otros, obligan más, si cabe, a vender la propia fuerza de trabajo (FERNÁNDEZ ENGUITA , 1985:230).

Entonces, dicha mejora desde luego sólo puede pasar, a mi entender, porque el voluntariado no sea un impedimento para que estas personas puedan encontrar un empleo, también en o desde el Tercer Sector, o/y salir de la precariedad laboral a que están sometidos. Por eso lo que planteamos en el siguiente apartado son las líneas básicas para desarrollar la Formación para el Empleo.

## **VII.2 LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL TERCER SECTOR**

Hemos visto en el segundo capítulo cómo para el momento actual, existe una insuficiente explicación a la hora de analizar la relación entre educación y empleo puesto que hoy, dos elementos amplían los desajustes entre una y otro. Los dos elementos a los que nos referimos son, por un lado las transformaciones descubiertas en la organización y actividad productiva de las empresas que comportan, a su vez, cambios importantes concernientes a las habilidades y conocimientos que han de exigirse para realizar el trabajo; y por otro, el carácter estructural del desempleo y sus elevadas tasas que condicionan en gran medida los requerimientos formativos para acceder al empleo.

Desde esta interpretación, desde la importancia de la formación como dispositivo imprescindible para acceder al empleo, para conservarlo, o para mejorar su calidad, es desde donde vamos a plantear este apartado. Dicho de otra manera, la formación **para** el empleo será una condición necesaria para los demandantes de empleo. Y la formación **en** el empleo, esto es para los trabajadores en activo, se convierte en un mecanismo esencial para conservar el empleo o para acceder a uno mejor. No obstante, para alejarnos de cierta ingenuidad en la que creemos podíamos caer, señalamos que los cambios mencionados pueden servir, también, de coartada al discurso que recalca como único elemento necesario la formación para obtener, mantener o mejorar un empleo ya que hay otros, quizá más importantes como por ejemplo, la propia existencia de empleos disponibles o la intención de crearlos.

Si como hemos visto en epígrafes anteriores, el problema fundamental que se da respecto de la formación para el empleo en este sector, no es tanto de carácter pedagógico, educativo o formativo, sino procedente de las propias debilidades del mismo, tendremos que decir, entonces, que los problemas de tipo formativo que se producen son una derivación del que, a mi juicio, ya he dicho que es fundamental. Y, no es otro que la incapacidad para crear empleo aun teniendo un importante potencial de desarrollo del mismo, como ha quedado claro con el amplio porcentaje todavía existente de ERE (Empleo remunerado equivalente) que hemos mostrado en páginas anteriores. Pues bien, se deba este problema a insuficiencias propias de las organizaciones tales como, la falta de medios de las entidades en las que probablemente se confunda su carácter no lucrativo con la falta de remuneración a sus trabajadores, o bien sea por entender que este sector sólo debe estar compuesto fundamentalmente por voluntarios, o ya sea por falta de voluntad de las propias organizaciones que sólo traten de tener una excusa para mantener en exclusiva a su estructura dirigente, ya sea por falta de voluntad política o por falta de apoyo social. El caso es que, pensamos

que si realmente hubiese intención de crear empleo en la economía social y solidaria, medios hay para ello, no olvidemos que a dicha economía pertenecen las Cajas de Ahorro, entidades financieras con amplios márgenes de beneficio, la formación para el Empleo no resultaría ser un problema para poder desarrollarse en el sector que nos ocupa. Por tanto, lo que ahora vamos a plantear, las líneas básicas que rigen este tipo de formación, no han de tener mayores particularidades que las propias del sector; por ejemplo, que sirvan para una mayor profesionalización de aquellos voluntarios no necesitados de empleo o de los que renuncian a él de forma altruista. Por consiguiente, las líneas que a continuación desarrollamos pueden resultar muy útiles y ayudar a que en el sector, la formación para el empleo tenga un mejor y mayor desarrollo si se ponen los medios.

### **VII.2.1 Instrumentos para la Creación de Empleo en el Marco de la Unión Europea**

Entonces, si el mayor problema es cómo crear empleo hemos de comenzar por ver que instrumentos existen en nuestro contexto, esto es en la Unión Europea, para poder tener, al menos, conocimiento de aquellos recursos de los que podríamos servirnos en un momento determinado. Así pues, sin enjuiciar lo que suponen, lo que son o su utilidad, vamos a exponerlos aquí.

En efecto, parece que existe en la UE una seria preocupación en materia de empleo, quizá por eso desde 1997, en la cumbre de Ámsterdam, se viene trabajando para crear una estrategia coordinada de todos los países de la Unión para afrontar el tema del empleo. Pero esa preocupación no parece nueva, puesto que ya en 1995 se adoptó un

nuevo programa de acción en esta materia. Este programa recoge tres ideas fundamentales:

La política social debía estar en el centro del proceso de integración europea; la amplitud de los cambios socioeconómicos requería una visión dinámica y flexible; y las políticas sociales y económicas deberían estar más compenetradas. (MONCLÚS y SABÁN, 2000:308).

Pero lo más importante de este programa es que concretaba acciones relativas al empleo, a la legislación, a la igualdad de oportunidades para las mujeres, la idea de una sociedad que englobara a todos sus ciudadanos y la necesidad de estudios e investigaciones en el campo social (Comisión Europea, 1999)<sup>48</sup>.

Ya en el terreno concreto los instrumentos con los que cuenta la Unión Europea en materia de empleo son:

#### **A. El Fondo Social Europeo**

El Fondo Social Europeo (FSE) es el principal instrumento de la UE para fomentar el empleo y desarrollar los recursos humanos, e intenta dar respuesta eficaz y flexible a los nuevos retos que se plantean en la Unión en relación a la transformación del mercado laboral. Se trata de uno de los cuatro Fondos Estructurales que contribuye a cohesionar las políticas sociales y económicas de los estados miembros, a la vez que a equilibrar la situación no sólo entre los individuos de la Unión sino entre las regiones más ricas y las menos avanzadas.

Entre sus prioridades de acción, destacan:

- Combatir el desempleo de larga duración y la exclusión del mercado laboral

---

<sup>48</sup> Cfr. En MONCLÚS y SABÁN O.C.

- Desarrollar la capacitación y la cualificación profesional de los demandantes de empleo
- Ayudar a los desempleados jóvenes a entrar en el mercado laboral
- Promover la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en el mercado laboral
- Impulsar la creación de puestos de trabajo
- Anticiparse al desempleo adaptando a los trabajadores al cambio laboral
- Mejorar los sistemas de educación y de formación.

El FSE aporta a la UE fondos para programas encaminados a proporcionar a los ciudadanos las competencias adecuadas y desarrollar sus aptitudes de interacción social, con el fin de mejorar su seguridad en sí mismos y su adaptabilidad al mercado de trabajo. Canaliza su apoyo a través de programas estratégicos a largo plazo que ayudan a las regiones europeas menos desarrolladas a incrementar y modernizar las cualificaciones de los trabajadores y a promover iniciativas empresariales, fomentando las inversiones nacionales y extranjeras en dichas regiones. (MONCLÚS y SABÁN, 2000:308).

Y una cuestión de mucha importancia relativa a las organizaciones y entidades del Tercer Sector que nos conviene saber:

En el período comprendido entre 1994 y 1999 el FSE entregó un total de 47.000 millones de euros (lo que supone un 10% del presupuesto total de la UE) para programas diseñados conjuntamente por los Estados miembros y la Comisión y aplicados a través de diversas organizaciones del sector público y privado. Entre las organizaciones implicadas destacan: autoridades nacionales, regionales y locales, instituciones educativas y de formación, **organizaciones sin fines de lucro**,

.sindicatos y comités de empresa, asociaciones industriales y profesionales, y empresas. Entre los programas financiados destacan los relativos a la **formación profesional, programas de colocación**, formación de profesores y de funcionarios, orientación profesional y **ayuda en la búsqueda de empleo, ayudas al empleo**<sup>49</sup> y facilidades para el cuidado de los niños, dispositivos dirigidos a desarrollar o mejorar los sistemas y las estructuras de formación en la empresa y proyectos de investigación que ayudan a programar las necesidades futuras de mano de obra. (MONCLÚS y SABÁN, 2000:309 y 310).

## **B. Legislación**

Entre los instrumentos legislativos a favor de la política social y el empleo destacan los siguientes:

- *La carta social*, adoptada en 1989 con propuestas relativas al funcionamiento del mercado de trabajo, las negociaciones colectivas, la libre circulación, la igualdad de trato entre hombres y mujeres, la información y la consulta de los trabajadores, la salud y la seguridad y la formación profesional.

- *El Libro Verde* sobre política social europea, publicado en 1993 después de un proceso amplio de consultas, y que concluye en la existencia de un modelo social europeo basado en la democracia y los derechos individuales, la libertad de negociación colectiva, la economía de mercado, la necesidad de la igualdad de oportunidades y la importancia de la protección social y de la solidaridad. En él se declara que el desempleo es un problema estructural y no cíclico en Europa.

- *El Libro Blanco* sobre política social europea, publicado en 1994 y en donde se propone una serie de políticas sociales y económicas nuevas, poniendo especial énfasis en el hecho de que competitividad y progreso social han de ir unidos. Entre sus temas destacan el empleo, las modalidades de desarrollo del fundamento

---

<sup>49</sup> Los subrayados son míos

jurídico, y la necesidad de una sociedad en donde todos colaboren activamente. (MONCLÚS y SABÁN, 2000:310).

### **C. Estrategia Europea para el empleo**

(...) Entre 1994 y 1995 la UE puso en marcha una estrategia para el empleo, en donde se recogían una serie de cuestiones claves, tales como:

- La realización del mercado interior mediante la mejora de la competencia y la eliminación de las barreras proteccionistas del mercado, como forma de apoyar el dinamismo económico, la inversión, y la creación de empleo.

- Estimular la creación de empresas con políticas de ayuda y apoyo a las PYME

- Desarrollar la unión económica y monetaria

- Apoyar el plan de acción para el empleo en Europa, en donde se establece que los estados miembros desarrollen la capacidad de empleo mediante la educación y la formación, la reducción de los costes salariales de la mano de obra, adopten medidas más activas a favor del mercado del trabajo y medidas para apoyar los grupos afectados por el desempleo

- Mayor concentración de los fondos estructurales en actividades que favorezcan la creación de empleo (Comisión Europea, 1999).

La estrategia para el empleo se basa en cuatro pilares que son: empleabilidad, actividad empresarial, capacidad de adaptación de las empresas e igualdad de oportunidades. Y se intenta que todos los estados miembros apliquen sus planes nacionales de acción para el empleo, así como concentrar los esfuerzos en la lucha contra el desempleo juvenil y la prevención del desempleo de larga duración, facilitar el establecimiento y el funcionamiento de negocios, modernizar la organización del trabajo y hacer compatibles trabajo y vida familiar. (MONCLÚS y SABÁN, 2000:311 y 312).

#### **D. Nuevas Directrices para el empleo**

A principios de 1999 el Consejo resuelve aprobar las directrices para el año 1999 (...), se propone que los Estados Miembros deberán concentrar sus esfuerzos en la lucha contra el desempleo juvenil y la prevención del desempleo de larga duración, facilitando el establecimiento y funcionamiento de empresas, modernizando la organización del trabajo y haciendo compatibles el trabajo y la vida familiar. Para ello se insta desde la Unión Europea que los Estados presenten sus informes sobre la aplicación de los planes nacionales de acción y analicen las posibilidades de ajuste de dichos planes, con el fin de introducir las modificaciones establecidas en estas nuevas Directrices para 1999.

El Consejo, mediante esta Resolución, afirma que los actores sociales deberán estar implicados en todos los niveles con el fin de contribuir a la implementación de dichas directrices y a promover un alto nivel de empleo. Asimismo, reconoce la especial importancia de un diálogo intensivo entre dichos actores no sólo a nivel particular, sino, especialmente, a nivel institucional, es decir, el Parlamento Europeo, el Consejo, la Comisión, los actores sociales, el Banco Central Europeo, y el futuro Banco Europeo de Inversiones.

Además de recoger las medidas y los principios establecidos en los cuatro pilares para la estrategia del empleo el Consejo reconoce, en relación con las nuevas directrices para el empleo y los planes de acción nacionales que concretan dichas directrices, el uso de indicadores comunes basados en estadísticas comparables como un medio efectivo de monitorear y evaluar las políticas y medidas relacionadas con el empleo, tanto a nivel nacional como europeo. (MONCLÚS y SABÁN, 2000:315).



Pues bien, hasta aquí los instrumentos que la Unión Europea proporciona en materia de empleo. No se si serán muy efectivos, lo que sí se, porque lo acabamos de comprobar, es que desde el Tercer Sector se puede hacer uso de ellos. Por lo tanto, que cada quien haga su lectura y saque sus propias conclusiones, sus juicios de valor y le dedique de esta manera las críticas o las alabanzas que crea convenientes. Ahora bien, puede ser una posibilidad y por eso los hemos recogido. Sobre todo porque si de crear empleo se trata, habrá que poner los medios, no valen sólo los discursos para obtener resultados.

Si la UE ha proporcionado estos instrumentos, lo que habrá que preguntarse es si a su vez el Estado Español ha seguido esa misma dirección. Y la respuesta parece afirmativa:

(...) el 21 de mayo de 1999 el Consejo de Ministros aprobó el Plan Nacional de Acción para el Empleo de dicho año, en donde se recogen no sólo la evaluación y los resultados de la aplicación del Plan del año anterior, sino también y especialmente las medidas a poner en marcha en el nuevo Plan.

Así, y dentro del objetivo principal de contribución a la creación de más y mejor empleo, se establecen unos objetivos, tales como:

- Consolidar la estrategia de actuación basada en el desarrollo de políticas activas de empleo. Para ello se propone aumentar los recursos, incrementar el número de beneficiarios y mejorar los mecanismos de gestión e información.
- Apoyar el empleo estable, con ampliación de programas y recursos para el fomento de la contratación indefinida, y fomento y bonificación de contratación estable a tiempo parcial.
- Impulsar la actividad de las pequeñas y medianas empresas, con reforma de la fiscalidad, simplificación administrativa y mejora del acceso a la financiación.

- Conciliar la vida familiar y laboral con el fin de favorecer la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo (...).

Para el desarrollo del Plan se proponen unas líneas de actuación, entre las que destacan:

- 1.-Mantener el diálogo social con el fin de aplicar mejoras en el mercado de trabajo y promover acuerdos.

- 2.-Implantar la reforma del IRPF.

- 3.-Impulsar la formación continua a lo largo de toda la vida, con el fin de lograr una inserción más estable en el mercado laboral.

- 4.-Potenciar la igualdad de oportunidades, reconociendo su carácter transversal.

- 5.-Fomentar la movilidad geográfica como base para la mejora del funcionamiento del mercado laboral.

- 6.-Apoyar la integración de personas con discapacidades a la vida productiva.

- 7.-Continuar con el proceso de reforma del Servicio Público de Empleo.

- 8.-Iniciar una estrategia para el desarrollo de la sociedad de la información.

- 9.-Integración del Fondo Social Europeo en la estrategia del Plan.

Además de estas medidas, que en cierto modo están relacionadas con el Plan anterior, se proponen otras de carácter más novedoso, como, por ejemplo:

- Preparar una nueva ley para la conciliación de la vida familiar y laboral.

- Preparar una Ley de Inserción Sociolaboral, con especial atención para las personas en situación de exclusión o marginalidad social.

- Promover la reducción de trámites para la creación de nuevas empresas, en especial las de tipo pequeño y mediano.

- Intensificar políticas activas, tales como: talleres de empleo, programa piloto «Compromiso voluntario de actividad»,

programas de tutorías individualizadas a favor de los desempleados, etc.

- Promover políticas de desarrollo local en un doble sentido: reforma del programa de iniciativas locales de empleo, y puesta en marcha del Plan de Choque en 100 municipios con un alto índice de desempleo. (MONCLÚS y SABÁN, 2000:316 y 317).

Y, una vez visto el Plan Nacional de Acción para el empleo, nos resta decir respecto de los instrumentos que poseemos para hacer frente al desempleo que, aparte de todas las medidas mencionadas con anterioridad, existe un programa específico, creado junto a otros dos en 1995 por la Dirección General XXII (MONCLÚS y SABÁN, 2000:317), para fomentar el desarrollo de políticas y de acciones que permitan innovar en cuestiones tales como la formación profesional inicial y continua a los Estados de la UE.

El programa al que nos estamos refiriendo es el *Programa Leonardo* que incluye entre sus líneas generales la cooperación entre universidades y las empresas, considerando la formación como algo (a lo que ya nos hemos referido aquí) permanente durante toda la vida<sup>50</sup>.

Para poder llevar a cabo muchas de las medidas y actuaciones que hemos señalado más arriba, contamos en nuestro país con tres subsistemas de Formación Profesional: la Formación Profesional reglada, la Formación Ocupacional y la Formación Continua. De estos tres subsistemas es de lo que nos vamos a ocupar a continuación. Nos detenemos en ellos puesto que conviene conocer como está estructurada la Formación Profesional que es desde donde podemos realizar la Formación para el Empleo.

## **VII.2.2 Los tres Subsistemas de Formación Profesional**

---

<sup>50</sup> Para más información sobre este programa, remitimos a la Obra citada de Monclús y Sabán.

Los tres subsistemas de Formación Profesional se sustentan en numerosa legislación pasada y presente. Nosotros sólo mencionaremos aquí la más relevante, quizá, para cada uno de ellos, aquella que pensamos puede servir para hacernos una sucinta visión.

### **VII.2.2.1 La Formación Profesional Reglada**

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), con esta ley se pretende dar respuesta a los principales problemas por los que atravesaba la Formación Profesional. Tanto es así que encontramos en su preámbulo:

La Ley acomete una reforma profunda de la formación profesional en el Capítulo Cuarto del Título Primero, consciente de que se trata de uno de los problemas del sistema educativo vigente hasta ahora que precisan de una solución más profunda y urgente, y de que es un ámbito de la mayor relevancia para el futuro de nuestro sistema productivo. (Preámbulo LOGSE, 1990:14).

Lo primero que marca esta Ley es que el alumnado tenga una buena preparación básica. Por este motivo aparece la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que extiende la educación hasta los 16 años. Es en esta etapa, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, donde se incluye ya la Formación Profesional de Base que consiste en que los discentes reciban una elemental formación tecnológica.

Además de esta Formación Profesional de Base, aparece una Formación Profesional Específica organizada en ciclos formativos de grado medio y superior. Para poder acceder a la misma es necesario estar en posesión del título de graduado en ESO para el caso del grado

medio, y estar en posesión del título de Bachiller para el caso del grado superior.

Al organizar así la Formación Profesional lo que se pretendía era, por un lado, elevar la formación básica dotando al alumnado de un mayor conocimiento y orientación sobre la Formación Profesional, y por otro, elevar el nivel de conocimientos de la Formación Profesional Específica imprescindibles para acceder a un mercado de trabajo que al estar cada día más sometido a constantes cambios tecnológicos se hace cada vez más complejo.

La Formación Profesional de Base como hemos visto se inserta en la ESO, pero la Formación Profesional Específica se estructura en módulos. Esta estructura, faculta para adaptarse al propio contexto social y económico. De esta forma parece más fácil dar respuesta a las mutaciones derivadas del desarrollo tecnológico y adaptar las necesarias competencias profesionales. Para ello se diseñó un *Catálogo de Títulos de Formación Profesional Reglada* para el que parece necesario conseguir un sistema apropiado de actualización permanente.

El *Catálogo de Títulos de Formación Profesional Reglada* recoge:

- ✓ 23 Familias Profesionales
- ✓ 135 Títulos
- ✓ 586 Unidades de Competencia
- ✓ 1161 Módulos Profesionales
- ✓ Conexiones con la FP Ocupacional

En el desarrollo legislativo que se produce a partir de la LOGSE, se han establecido las directrices generales y las correspondientes Enseñanzas mínimas de la Formación Profesional. Así en el título profesional correspondiente, aparecerá un perfil profesional organizado en

unidades de competencia que son el conjunto de capacidades profesionales expresadas por una serie de acciones o realizaciones profesionales. Y las capacidades profesionales son: las propiamente técnicas, las de cooperación y relación con el entorno, las de organización de las actividades de trabajo, las de comprensión de los aspectos económicos, las de adaptación a los cambios que se producen en el trabajo.

### **VII.2.2.2 La Formación Profesional Ocupacional**

Este apartado, igual que el siguiente, es de especial interés para nosotros y para el tema que venimos desarrollando en esta tesis. Por consiguiente, es de especial interés para las organizaciones y entidades del Tercer Sector, debido a que la Formación Profesional Ocupacional, se refiere fundamentalmente a la formación que se destina a la reinserción profesional de aquellas personas que están en situación de desempleo, si bien es cierto que también se dirigió a trabajadores en activo.

En la actualidad esta formación está gestionada por las Comunidades autónomas que han ido adquiriendo la competencia en esta materia, si no es el caso, su gestión depende del INEM (Instituto Nacional de Empleo. Sean unas u otro el que gestione, este tipo de formación se realiza a través del *Plan FIP (Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional)* y también con la puesta en marcha de los *Programas de Escuelas Taller y Casas de Oficio*. Pero es el *Real Decreto 797/1995* el que establece las directrices sobre Certificados de Profesionalidad y los contenidos mínimos de la Formación Profesional Ocupacional. La pretensión de este R.D. es garantizar y uniformizar la Formación Profesional Ocupacional que permita tener un sistema de correspondencia y convalidaciones entre la experiencia laboral y la Formación Profesional Reglada, Ocupacional y continua. Para ello, el INEM está elaborando un *Repertorio de Certificados de Profesionalidad*. En definitiva, lo que se pretende con este Repertorio del Ministerio de

Trabajo y Seguridad Social es su coordinación con el *Catálogo de Títulos Profesionales* del M.E.C., y de esta manera implantar un sistema de correspondencias y convalidaciones.

Pero para entender todavía mejor lo que es la Formación Profesional Ocupacional, digamos con FERRÁNDEZ (2000a:13) que:

El referente clave de la formación ocupacional (...) es **un puesto de trabajo concreto en el contexto laboral**, definido por los requisitos competenciales específicos y la concreción de las tareas a realizar, que fundamentalmente se refieren al ámbito “*del saber hacer*”, aunque necesariamente tengan que hacer también referencia a los conceptos y al “saber ser y estar” en ese puesto concreto de trabajo.

Pero ahonda más, y destaca un matiz a tener en cuenta cuando hablamos de Formación Profesional Ocupacional, porque él entiende que existe una Formación Ocupacional Inicial y una Formación Ocupacional Continua:

Ahora se ha encontrado una diferencia importante entre la que se ha denominado “*formación ocupacional continua*”, y la otra, llamada “*formación ocupacional inicial*”. Esto obliga a una consideración diferencial en muchos aspectos que por necesidad comienzan en el análisis y la evaluación de necesidades, continúan por el programa de acción, desembocan en la estructura de estrategias metodológicas y terminan en la evaluación con todos sus momentos y finalidades. No hay duda de que el diseño y el desarrollo de un *currículum* y otro serán diferentes, de modo que resultaría anormal intentar agrupar en el mismo tiempo y espacio a unos destinatarios y a otros. (FERRÁNDEZ, 2000a:14).

No obstante, reconoce que se puede mantener la primera definición que hemos dado si se hace una mínima rectificación. Veamos:

La formación ocupacional trata de que el sujeto logre las competencias adecuadas para desarrollar con éxito las exigencias de un **puesto de trabajo muy concreto**, tanto en la formación inicial como continua. (FERRÁNDEZ, 2000a:14).

### VII.2.2.3 La Formación Profesional Continua

Este apartado como el anterior nos parece de suma importancia para el Tercer Sector, ya que este tipo de formación se refiere a la formación destinada a los trabajadores en activo. Es por ello relevante, dado que este tipo de formación puede servir para adquirir una mayor profesionalización de aquellos que ya trabajan en Fundaciones, ONLs., y otro tipo de organizaciones de la Economía Social.

Pues bien, el 12 de Octubre de 1984, se firma el *Acuerdo Económico y Social* (AES). En este acuerdo empieza a plantearse sistemática y rigurosamente la defectuosa situación de la Formación Profesional en general. Trata este tema en su capítulo 6, artículo 16 al que se titula: *Formación Profesional*. De este acuerdo surge el *Consejo General de la Formación Profesional* encargado de articular toda la reforma de la Formación Profesional en nuestro país. A partir de ahí, el 16 de diciembre de 1992, se hace tangible la Formación Profesional Continua con el *I Acuerdo Nacional de Formación Continua*, firmado entre las Organizaciones Empresariales y Sindicales más representativas. Este acuerdo se completará con otro posterior que será tripartito porque se incorpora el gobierno.

De este primer Acuerdo, diremos cuál es su primordial objetivo y de paso nos ayuda a entender mejor qué es la Formación Profesional Continua:



Conseguir la adaptación profesional permanente a la innovación tecnológica, así como la formación y promoción social de los trabajadores en el horizonte temporal de la realización del mercado interior europeo. (Preámbulo del I Acuerdo Nacional de Formación Continua, BOE Nº 59, de marzo de 1993).

Del objetivo primordial que aquí hemos expuesto podemos extraer las funciones más importantes que tiene este Acuerdo: Adaptación profesional permanente, promoción social y prevención ante el mercado interior Europeo.

Tras este primer acuerdo, vino el segundo que se firmó en 1997 y aun siendo muy similares recoge algunas modificaciones como las siguientes, recogidas en la Disposición Adicional Segunda y en los Artículos del 5 al 14 del II Acuerdo Nacional de Formación Continua de 1997:

1. Se amplia el Acuerdo a nuevos colectivos:

- Trabajadores afiliados al régimen especial agrario de la Seguridad Social (REASS).
- Trabajadores afiliados al régimen especial de autónomos.
- Trabajadores a tiempo parcial.
- Trabajadores que accedan a situación de desempleo cuando se encuentren en periodo formativo.
- Trabajadores acogidos a expedientes de regulación de empleo en sus periodos de suspensión de empleo.
- Otros supuestos acordados por la Comisión Tripartita.

2. Aparecen nuevos órganos de gestión como la Fundación para la Formación Continua (FORCEM).

3. Ahora podrán presentar planes de Empresa las que cuenten con 100 o más trabajadores.
4. Se podrán presentar Planes de Formación Intersectoriales si afectan a actividades formativas que, por su naturaleza, tengan un componente común a varias ramas de actividad.
5. El permiso individual retribuido de formación tendrá una duración máxima de 200 horas de jornada, en función de las características de la acción formativa.
6. Aquellas medidas de acompañamiento y complementarias que contribuyan, a la detección de necesidades formativas en los distintos ámbitos y a la elaboración de herramientas y/o metodologías aplicables a los planes de formación, a la difusión de la Formación Continua, y todas aquellas otras que mejoren la eficacia del sistema de Formación Continua, podrán financiarse con cargo a este II Acuerdo.

Por fin, los III Acuerdos, firmados primero por las organizaciones Sindicales y Empresariales el 19 de diciembre de 2000, y posteriormente con el gobierno el 1 de Enero de 2001 tienen vigencia hasta el 31 de diciembre de 2004. Estos III Acuerdos vienen a reafirmar los logros obtenidos con los anteriores. Por tanto lo único que hay que comentar, es poca cosa. Pero muy importante para las entidades del Tercer Sector:

Los solicitantes de los planes agrupados pueden ser las empresas, las organizaciones sindicales y empresariales, representativas en sus ámbitos y las **fundaciones bipartitas** que tengan como finalidad la formación de los trabajadores.

(...) Las **empresas de economía social** pueden solicitarlos en las mismas condiciones que el resto de las empresas.

Como novedades cabe destacar la figura del solicitante, porque surgen límites para la subcontratación y tan sólo se permitirá cuando exista un concierto específico. De todas formas, esto se precisará en cada convocatoria anual. Sólo podrán solicitarla las **fundaciones de carácter bipartito**<sup>51</sup> que tengan como finalidad explícita la formación de los trabajadores. (ESCORIAL, 2000:22).

Por último y sin mucha exhaustividad<sup>52</sup>, nos resta traer aquí la estructura organizativa de la Formación Continua y los tipos de Planes Formativos de estos Acuerdos. Los Organismos que intervienen en la Formación Continua son:

- La Fundación Tripartita de Formación Continua.
- La Comisión Mixta Estatal.
- La Comisión Paritaria Sectorial.
- La Comisión Paritaria Territorial.
- La Representación Legal de los Trabajadores en la Empresa. (ESCORIAL, 2000:23).

Los Tipos de Planes Formativos recogidos en estos Acuerdos son:

- Planes de Empresa.
- Planes Agrupados.
- Planes Intersectoriales.
- Planes para la Economía Social.
- Permisos Individuales de Formación. (ESCORIAL, 2000:24 y 25).

Por último señalar un punto crítico, parece haber existido un importante problema derivado de la escasa coordinación de las actividades realizadas en materia de Formación Profesional. Era habitual que las distintas iniciativas formativas que se tomaban fuesen contradictorias y se solapasen entre sí. Esta situación era un impedimento

---

<sup>51</sup> Los subrayados son míos.

<sup>52</sup> para más información véanse las obras citadas.

para que se pudiese materializar un sistema de convalidaciones y correspondencias entre los subsistemas mencionados. De esta forma, era habitual que no se reconociesen diferentes competencias que los trabajadores habían adquirido a través de la experiencia laboral, o mediante procesos formativos no formales.

Pero parece también que este problema se está tratando de solucionar puesto que, a partir de la aprobación del *I Programa Nacional de Formación Profesional* y los que le han seguido, han ido dirigiendo sus “pasos” hacia un nuevo tipo de Formación Profesional basado en competencias. Así, en esta dirección se han ido creando: los Certificados de Profesionalidad, la Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales, el SNCP (el Sistema Nacional de Cualificaciones). Pero será el R.D. 777/1998 el que regule la convalidación entre los módulos profesionales y formativos, incluyendo los Certificados de Profesionalidad.

Podemos vislumbrar, entonces, que el futuro de la Formación Profesional va a pasar por la integración de los subsistemas de Formación Profesional, esto es: la Formación Profesional Reglada, la Formación Ocupacional y la Formación Profesional Continua. Parece, pues, que el problema está en vías de solución. Esperemos que así sea.

### **VII.2.3 Nuevos Objetivos de la Formación para el Empleo. Competencias y Cualificaciones**

Debemos señalar desde el principio que debido a lo que aquí hemos denominado nueva revolución científico técnica, se han producido vertiginosos cambios, como creemos haber mostrado, en todos los órdenes de nuestra vida. En ese contexto, por tanto, se sitúan las relaciones laborales y los modos de producción. Si los cambios se han producido en todos los órdenes, parece indiscutible que también se han producido en el concepto de formación, como ya hemos visto. La

formación de los trabajadores, y por ende la de las personas adultas, no son una excepción por lo que hoy se puede hablar, desde su perspectiva profesional, de tres tendencias en la evolución de la formación de personas adultas (MONCLÚS, 2000:3 y 4):

A. El paso progresivo de la formación de adultos de lo social a lo económico y su entrada en lo que se puede denominar como una economía de servicios. En efecto, el campo de la formación ha generado, en los últimos años, un número tal de empleos que se puede hablar ya de una auténtica rama profesional. El estado, a la vez empleador y formador, estructura principalmente esta nueva microeconomía.

B. La complejidad creciente del mundo de la formación. La formación continua se ha visto transformada en un doble sentido: por un lado, se encuentra cada vez más sistematizada en lo relativo a la resolución de problemas de carácter económico, tecnológico u organizacional en donde la producción de competencias no es más que uno de sus componentes. Por otro lado, la formación se ha visto transformada por el aumento general de ajustes económicos y la evidente necesidad de un mayor rigor presupuestario.

C. Los tiempos y los espacios de la formación profesional. Actualmente se ha llegado a una aceptación mayoritaria del hecho de que las competencias no se adquieren solamente en las situaciones académicas o de prácticas, sino que se produce una revalorización educativa de todo un conjunto de actividades como la formación, el balance de las competencias, el acompañamiento en cursos de formación, que tienen en cuenta la realidad de las peculiaridades de los individuos, sus entusiasmos y desmotivaciones, y, especialmente, el reconocimiento y la validación de las capacidades adquiridas a lo largo de la vida personal y profesional.

Producto de los cambios mencionados, han ido surgiendo una variedad de enfoques respecto de los objetivos de la educación relacionados con el trabajo, de tal forma que se tiene en cuenta tanto la asimilación de conocimientos y la experiencia en el saber hacer como la formación de las aptitudes precisas y necesarias para el trabajo y la tecnología, así como para afrontar las influencias que las mismas puedan ejercer sobre la vida de las personas adultas. De esta manera también ha cambiado la relación entre la producción y la educación, resultando ser ésta imprescindible. De otro lado, y fruto de la innovación, la principal tarea de la educación será la de desarrollar una competencia profesional de carácter general. (MONCLÚS, 2000:6):

El aprendizaje del trabajo productivo pierde un poco de terreno a favor de aptitudes tales como la capacidad de comunicar, de trabajar con los otros, de generar y de resolver los conflictos y de otras cualidades semejantes a las cuales deberá dirigirse la educación general en el futuro.

Éste, podríamos decir que, es el objetivo fundamental o la finalidad de la Formación para el Empleo. Pero la finalidad de la Formación Profesional, en general, es la de proporcionar al alumnado la formación necesaria para:

- a) Adquirir la competencia profesional característica de cada título.
- b) Comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de la inserción profesional; conocer la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo.

- c) Adquirir una identidad y madurez profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones al cambio de las cualificaciones. (Capítulo I. Art. 1. R.D. 676/193).

Sin embargo, hemos visto que hay una variedad de enfoques respecto de la formación y la educación y por ello, hay una variedad de objetivos, los cuales, a su vez, tienen que ver con el tipo de trabajo o de tarea para la que uno se vaya a preparar. De esta forma, para identificar esa variedad de objetivos hemos de saber cuáles son las competencias y cualificaciones que se precisan para el desempeño de esa tarea. Respecto de esta cuestión se señala que:

La competencia aparece como la capacidad de un individuo, dotada de diplomas y/o adquisiciones, para poder ocupar un empleo en condiciones determinadas. Por ello, debe incluir las capacidades que son a la vez saberes, saber hacer y saber ser o comportamientos adecuados. Ahora bien, cabe preguntarse en este punto dónde está la diferencia entre cualificación y competencia. La competencia puede aparecer como una aptitud precisa en un momento dado en una situación determinada; en cambio, las cualificaciones aparecen como las adquisiciones o combinaciones elementales de saber, sabe hacer y saber ser. La competencia puede ser un conjunto coherente de cualificaciones. Podemos proceder de manera inversa y ver en la cualificación un conjunto de competencias elementales. Estas catalogaciones son, además, complicadas por el hecho de que, para algunos, la cualificación posee un contenido a la vez genérico y reglamentario (...) (MONCLÚS, 2000:11).

Continúa más adelante indicando que la competencia tiene una doble dimensión, social y económica, que la dimensión social debe garantizar el interés de cada uno en relación a las exigencias y posibilidades de una vida en sociedad. La económica debe garantizar la disponibilidad social de recursos o cualificaciones, para un momento dado

y donde existe su necesidad. Además, nos transmite que muchos asocian la competencia al nivel más elevado posible de conocimientos técnicos, desvalorizando, así, las formaciones profesionales en relación con las formaciones técnicas o generales, a la vez que resulta, respecto de las enseñanzas técnicas, un mayor nivel de abstracción. De otra parte, nos dice que las cualificaciones y competencias a tener en cuenta obtienen sentido en relación con el contexto de innovación permanente en productos y servicios, procedimientos y organización. Por último, refleja una idea bastante importante, a mi modo de ver, que es que la adquisición de competencias implica esclarecer e interpelar la adquisición de los saberes a través del análisis de las situaciones donde se crea conveniente que hay que ponerlos en marcha y del interés que suponga el adquirir saberes nuevos. (MONCLÚS, 2000:12 Y 13).

Para RIAL (2000:235), la competencia y la cualificación son conceptos clave para el trabajo. Por ello, definirlos y utilizarlos dándoles una interpretación común en cualquier contexto en donde se utilicen, es, para él, una obligación, dado que son dos pilares básicos de cualquier tipo de **formación profesional**, por tanto también de la Formación para el Empleo, y su utilización va más allá de todos los ámbitos personales y de relación social de las personas. Así dice:

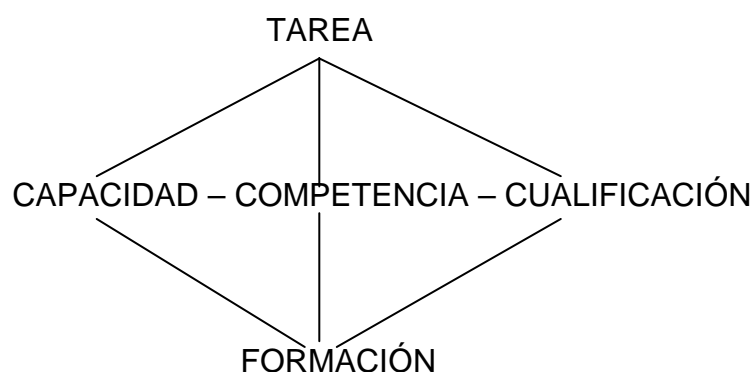
La cualificación y la competencia son conceptos complementarios no yuxtapuestos aunque se utilicen a veces indistintamente. La **cualificación profesional** es la expresión de la competencia, se encuentra actualmente más ligada a los sistemas educativos y a su relación con el mercado laboral, los sistemas de relaciones industriales y los tipos de organización del trabajo. (RIAL, 2000:240).

En este sentido, explica muy gráficamente un “rombo” en el que sitúa dichos pilares que son los que conducen a la formación:



(...) La competencia y la cualificación se sustentan en la acción y ello, implica tener en cuenta los conceptos que le dan vida a las acciones. La **tarea** es la unidad de trabajo y, como tal, es referente permanente para cualquier acción, sea de análisis, de diseño o clasificación de éste.

La **tarea** conjuntamente con los conceptos de capacidad cualificación y competencia, configuran cuatro unidades de referencia indisociables a la hora de determinar la formación para el trabajo. En sí, estos cuatro conceptos configuran un rombo al que denominamos el **rombo de la formación para el trabajo**. En él situamos en el vértice superior a la **tarea** como el referente del cual partir y sobre el cual deducir los conceptos de **capacidad**, **competencia** y **cualificación**, situados en horizontal con los vértices centrales. En el vértice inferior situamos la **formación** como objetivo producto de los tres conceptos anteriores. (RIAL, 2000:244):



Por su parte FERRÁNDEZ (2000:41) comenta que existe un problema actualísimo en torno a las cualificaciones producto, precisamente, de los propios cambios:

En primer lugar toda cualificación parte de la existencia de una buena formación de base; sin ésta todo trabajo posterior estará destinado al fracaso. Es aquí precisamente donde se encuentra el punto de relación entre educación y formación

profesional. Las deficiencias de la educación primaria y secundaria obligatoria, en la que se incardina ya la formación profesional inicial, son los enemigos claves del logro de cualificaciones.

No obstante, considera un error entender que la formación básica tiene que conformarse como una etapa necesariamente preparatoria para títulos profesionales cerrados y concretos:

En primer lugar, la educación de base ha de tener un espíritu claramente decantado hacia la polivalencia, es decir su punto de referencia es el cambio y la finalidad dotar al individuo y a los grupos de mecanismos válidos para adaptarse al cambio y producir cambio; esta es la gran autonomía del hombre actual: vive en constante estado de alerta para adaptarse a un cambio que él mismo está obligado a generar. FERRÁNDEZ (2000b:41).

Por consiguiente, esta situación nos obliga a erigir una *cultura de las cualificaciones* y completar, el proceso que conduce a la meta de la cualificación, con contenidos que a la vez que nos educan nos permitan aportar y vivir en el mundo económico y laboral. Pero, el concepto de cualificación no sólo se ha de ver desde el punto vista individual:

Sallin (1992:44) distingue tres grados.

- El punto de vista estructural, colectivo, de política económica o social que hace referencia al «*potencial total*» de un país o región, etc.
- El punto de vista individual, atribuible o atribuido individualmente, es decir, el del «*potencial individual*», «*recursos humanos*» o la «*capacidad de trabajo*», «*capacidad de consumo*», etc.
- El punto de vista institucional, definido por ciertas entidades pertenecientes al ámbito de la formación o del mercado de trabajo, que están vinculados a determinadas

capacitaciones o aprovechamiento material directo, y que se expresa, por ejemplo, en la «*certificación*» o «*graduación*» de la empresa. FERRÁNDEZ (2000b:42).

Si miramos esta cuestión de forma general, es fácil deducir que la cualificación institucional y la estructural serán las que perjudiquen o beneficien la consecución de la cualificación individual. En cualquier caso, lo que parece exigirse hoy es una formación en todas las instancias: administraciones y agentes sociales, instituciones, empresas e individuos.

Esta variedad de saberes, cualificaciones y competencias se han de traducir en múltiples ofertas de formación que deberán ir adecuando sus repertorios de cursos a un sistema integrador de cualificaciones profesionales de carácter nacional, mediante el cual se deberán encontrar las correspondencias con los sistemas acordados de clasificación profesional (SABÁN, 2000:84 y 85). Éste quizá sea el instrumento con que frenar la multiplicidad de cursos y cursillitos vacíos de contenido real y por tanto ineficaces, puesto que podrá descubrirse su vacuidad a la hora de ser homologados, sobre todo, desde el punto de vista de la inserción profesional, de la incorporación al empleo.

#### **VII.2.4 Las Funciones de la Formación para el Empleo**

Una vez que conocemos las actuales tendencias de la formación, sus finalidades y objetivos, así como algunas de las peculiaridades que presenta el análisis y el conocimiento de lo que son las cualificaciones y competencias, pensamos que es el momento de hablar de las funciones que toda formación cumple, por tanto, también son las funciones de la Formación para el Empleo:

A. FUNCIÓN POLÍTICA, ejercida por los responsables de formación que traducen en objetivos de formación los retos y las grandes orientaciones de sus organizaciones, dirigen los equipos

de formación permanente u ocasionales, y gestionan los presupuestos.

B. FUNCIÓN TÉCNICA, o la que algunos llaman ingeniería de la formación, se refiere a la concepción, al montaje, a la planificación, a la gestión, al seguimiento y a la evaluación de los dispositivos y de las acciones de formación. Se trata de una función importante puesto que dispone de una cada vez más amplia gama de herramientas o instrumentos tanto en el seno de las organizaciones de formación como en las estructuras específicas encargadas de su realización.

C. FUNCIÓN PEDAGÓGICA, que inscribe la formación en la realidad de las personas y de las organizaciones. Encargados del cara-a-cara entre aquellos que aprenden y los conciben y crean las condiciones de un aprendizaje exitoso. Aquí también se ha producido una importante evolución puesto que los métodos pedagógicos han progresado, en particular la toma en consideración de las dificultades de aprendizaje cognitivos y la vinculación entre métodos, contenidos, públicos y situaciones profesionales.

D. FUNCIÓN ORIENTADORA, puesto que en períodos de cambios, de restricciones y de complejidades, las divisiones tradicionales entre las estructuras de producción, de difusión y de utilización del saber se confunden. Los laboratorios ya no son sólo monopolios de la innovación y de la investigación, sino que cada vez más la formación, ya sea formal o no formal traspasa los límites anteriormente establecidos para llegar a las empresas, las administraciones nacionales o territoriales, que implican una relación cada vez más estrecha entre el mundo del trabajo y la formación. (SABÁN, 2000:84 y 85).

Efectivamente vemos como las funciones que aquí se recogen, son unas funciones que pudieran ser válidas para cualquier otro tipo de

formación más general. Pero, es eso mismo lo que hace que nosotros las consideremos como las más apropiadas para el ámbito de la Formación para el empleo porque ésta la entendemos precisamente, no como una formación meramente instrumental o instructiva para responder, únicamente, a las exigencias del mercado laboral sino, como una formación que debe enriquecer la dimensión personal, más humana. En definitiva, defendemos una Formación para el empleo “empapada” de pedagogía.

### **VII.2.5 Contenidos de la Formación para el Empleo**

Desde esta perspectiva multidimensional cabe señalar, ahora, el amplio número de contenidos que, ya no sólo en el caso de la Formación para el Empleo, que también, sino que, con carácter general debe abordar la formación tal y como aquí la venimos entendiendo. Debe integrar los siguientes aspectos tal y como, a su vez, plantea ZABALZA (2000:171):

#### **A. NUEVAS POSIBILIDADES DE DESARROLLO PERSONAL.**

Que supone un aspecto general y amplio de lo que la formación debe aportarnos. Esta idea del desarrollo personal podría concretarse en:

- un crecimiento personal equilibrado
- la mejora de las capacidades del sujeto
- la satisfacción personal: mejorar la propia autoestima y el sentimiento de ser cada vez más competente y estar en mejores condiciones para aceptar los retos normales de la vida (no solamente los laborales).

#### **B. NUEVOS CONOCIMIENTOS**

Se refiere a la idea de saber más como resultado del proceso formativo seguido. Estos conocimientos engloban:

- la cultura básica general

- la cultura académica (en su caso)
- la cultura profesional (en su caso).

### C. NUEVAS HABILIDADES

Las habilidades se refieren a la mejora en la capacidad de Intervención por parte de los sujetos que se forman. Se supone que al final del proceso formativo los sujetos que han participado en él deben ser capaces de hacer las cosas mejor de lo que las hacían antes. Las habilidades pueden ser:

- genéricas (relacionadas con el hacer en la vida ordinaria)
- especializadas (relacionadas con el desempeño de alguna función específica).

### D. ACTITUDES Y VALORES

Esta es una parte sustantiva de cualquier proceso formativo. Y sin embargo es el contenido más ausente en los procesos de formación habituales. Las actitudes y valores pueden hacer referencia:

- a uno mismo
- a los demás (desde los compañeros de trabajo a los grupos de referencia con los que se convive).
- a los compromisos que se asumen
- a la forma de orientar el trabajo.

### E. ENRIQUECIMIENTO EXPERIENCIAL

Se supone, también, que cualquier proceso de formación debe constituir, en su conjunto, una oportunidad de ampliar el repertorio de experiencias de los sujetos participantes. Podríamos hablar, en este sentido, de procesos formativos de mayor y menor calidad en función de las experiencias que ofrecen a las personas que se forman.

Aquellos que ofrecen una calidad más alta se caracterizan porque:

- Ofrecen la posibilidad de manejarse más autónomamente a los sujetos (con lo cual se rompen buena parte de los condicionantes que algunas de las fórmulas antes mencionadas – adiestramiento, condicionamiento, etc. – presentaban) y tomar decisiones en el proceso de la formación ofrecen experiencias “fuertes” y “ricas” tanto a nivel personal como profesional. Pasarse un mes limando una pieza es una

experiencia que tiene escasas posibilidades de valorarse como rica. Experiencias fuertes son aquellas en las que se ve envuelto toda la persona del sujeto en formación (su intelecto, sus habilidades manuales, sus afectos, etc.). La experiencia en una fábrica, una salida al extranjero, el trabajar con un profesional competente, el participar en resolución de problemas complejos, etc. dan pie a esas experiencias fuertes. Las experiencias ricas lo son por el tipo de contenidos que se incorporan a ella: tecnologías novedosas, procesos de calado social, actividades de gran interés, etc.

Comprobamos como esta propuesta sobre los contenidos que debe tener la Formación para el Empleo, no sólo se limita a proponer contenidos para realizar aprendizajes prácticos, aquellos que se necesitan para ejercer mejor una profesión, o las tareas específicas de un puesto de trabajo concreto, sino que nos ofrece una serie de contenidos para poder responder y atender a las distintas necesidades y dimensiones de las personas. Lo que supone una formación más completa y general. Y por lo mismo, es la mejor manera posible de responder al objetivo fundamental que se marca este tipo de formación, que como hemos visto más arriba es el de: *desarrollar una competencia profesional más general*.

Más adelante este mismo autor resume como visión completa de la formación tres grandes dimensiones, a saber:

#### A. LA DINÁMICA GENERAL DEL DESARROLLO PERSONAL.

La pregunta vinculada a esta dimensión es: ¿qué aporta este proceso formativo al desarrollo personal de quienes participan en él?

#### B. LA MEJORA DE LOS CONOCIMIENTOS Y CAPACIDADES DE LOS SUJETOS.

De la misma manera podemos preguntarnos: ¿qué han aprendido de nuevo en este proceso, en qué han mejorado sus capacidades previas? ¿qué saben hacer ahora que no sabían antes?

### C. LA REFERENCIA AL MUNDO DEL EMPLEO.

Podemos cuestionarnos en este sentido, ¿qué hemos aportado de significativo de cara a la inserción en el mundo laboral o de cara a la promoción profesional en su puesto de trabajo? O, caso de que no sea ése el propósito de la formación, ¿en qué ha mejorado su situación, como consecuencia del proceso formativo realizado, de cara a responder mejor a las exigencias de su puesto de trabajo? (ZABALZA, 2000:174 y 5).

Añade que si este planteamiento lo utilizamos para organizar los contenidos de un curso de formación, en los que siempre hay que contar con los destinatarios y con las necesidades a que pretende responder, deberían de plantearse al menos los siguientes aspectos:

#### **A. Los contenidos culturales generales**

(...) Se trata de que al final del programa puedan constatar que no solamente saben más de cómo hacer aquel tipo de actividades que constituyen el núcleo del proceso formativo sino que han mejorado también en su cultura general. Contenidos tales como el mejor dominio de la lengua propia y de las lenguas extranjeras, la alfabetización en el ámbito de las nuevas tecnologías y los nuevos medios de comunicación de masas, ciertos conocimientos sociológicos (que permitan tener una visión más clara del mundo actual) y reflexiones éticas sobre la problemática actual, etc. son siempre hitos importantes en el desarrollo de las personas (...) el sentido **crítico**, la **reflexión**, etc.

#### **B. Los contenidos profesionales generales**

Pertenecen a esta categoría aquel tipo de conocimientos que tienen que ver con el desarrollo de una “cultura profesional”. No se trata de cuestiones de tipo técnico, al menos no en sentido estricto, sino de conocimientos generales sobre cuestiones varias pero que mejoran el nivel cultural y la visión de conjunto de la actividad profesional para la que uno se prepara: asociacionismo, derechos sindicales, sistemas de organización del trabajo, seguridad e higiene, fiscalidad, funcionamiento de las empresas, etc. Cuanto más culto es un trabajador con respecto a su propia



situación más crece su propia autonomía y en mejores condiciones está para desarrollarse como trabajador y como persona (...).

### **C. Los contenidos técnico-profesionales específicos**

En este tercer bloque de contenidos específicos entrarían todos aquellos conocimientos relacionados con el ámbito profesional específico al que se dirige la formación: lo que se trata de adquirir en ese programa formativo. Constituye por tanto la parte sustantiva del proceso formativo en su conjunto (...). (ZABALZA, 2000:175 y 176).

## **VII.2.6 Metodologías para la Formación para el Empleo**

En relación a las metodologías a emplear en la Formación para el Empleo, consideramos que en apartados anteriores, y concretamente en el que se ha dedicado al análisis del enfoque educativo denominado como racionalidad – práctica, ya se han dado bastantes pistas. No obstante debemos apuntar, como fácilmente se puede deducir de lo que llevamos expuesto hasta aquí que, dichas metodologías deberán ser diversas puesto que también lo son los distintos enfoques de la formación, los objetivos, los contenidos, los contextos y los destinatarios. Así SÁNCHEZ DELGADO (2000:199) comenta:

La formación continua como respuesta a una sociedad en cambio exige el cambio continuo de las estrategias didácticas de la formación continua. No tiene mucho sentido, por tanto, seguir utilizando viejas metodologías estáticas y anquilosadas, centradas en la mera transmisión de contenidos y conocimientos específicos predeterminados.

Señalemos únicamente que recomienda la utilización de los siguientes elementos metodológicos:

1. Comenzar toda acción didáctica por una **presentación global** de los contenidos que se van a trabajar. A dicha presentación, que debe ser sintética y ha de servir como organizador previo para facilitar la contextualización de sucesivas elaboraciones, la denomina **épitome**. Y para sintetizar los conceptos básicos de cada unidad didáctica recomienda la utilización de **mapas conceptuales**.
2. Dado el reconocimiento, a nivel general, de que todos aprendemos igual pero, a la vez todos aprendemos distinto, este autor recomienda: La **detección de ideas previas** es un aspecto imprescindible, si pretendemos desarrollar procesos de aprendizaje que conduzcan a la construcción de aprendizajes significativos que permitan tomar decisiones y realizar acciones en la vida, en la práctica diaria como seres humanos, como trabajadores, como profesionales, ... que le ayuden a transformarse y a transformar el mundo que les rodea.
3. Recomienda, igualmente la necesidad de motivar a los participantes en el programa de formación que vaya a comenzarse. Para que se produzca aprendizaje significativo, parece que, más importante que la inteligencia es la **motivación**.
4. Por otra parte, recomienda el **desarrollo de actividades**, el aprender haciendo ya que frente a la concepción de ejercicio, como tarea que se realiza después del aprendizaje para ejercitar la memoria de lo aprendido, las actividades se han de concebir como punto de partida y desarrollo del proceso propio de aprendizaje. Las actividades no deben realizarse para ejercitarse, sino para aprender.

5. Para terminar con este proceso, recomienda una síntesis final que normalmente será la **resolución de un conflicto cognitivo** que suele plantearse al inicio de cualquier aprendizaje que se haya realizado de la manera que aquí se ha esbozado. Dicha resolución supone el reequilibrio de la estructura cognitiva puesto que hemos encontrado respuestas al problema inicial.
6. Por último recomienda la necesidad de la **evaluación** para poder valorar el proceso formativo en todas sus dimensiones.  
SÁNCHEZ DELGADO (2000).

Añadiremos una visión más específica, si se quiere, de los métodos a emplear en la formación profesional en general pero más relacionada con las personas adultas.

Normalmente, el ámbito de las estrategias metodológicas lo constituyen la combinación de actividades instructivas y otras que conforman la probabilidad de aprender durante el propio proceso de aprendizaje. Lo que ven las personas ajenas a este proceso es que el docente y el discente terminan una actividad tras otra y que, a veces se apoyan en un material concreto. La acción didáctica es, entonces, la que hace posible el aprendizaje junto a otras condiciones básicas como la maduración, la motivación, las aptitudes, etc. No hace falta decir, por consiguiente, que el punto fundamental en el seguimiento y control curricular será el análisis de estas actividades.

Dicho análisis se ha estudiado profundamente, sobre todo en los enfoques formales y reglados y más concretamente en la enseñanza primaria. Pero los enfoques no formales, y más cuando se trabaja con personas adultas, no pueden copiar literalmente las normas didácticas de

los enfoques formales, por ello podemos tener en cuenta los siguientes supuestos:

- a) Parece ser que el adulto aprende más si las actividades usan a la vez las percepciones auditivas y visuales, lo cual no aboga por el uso exclusivo de los M.A.V. El material de trabajo, por tanto, tiene que abusar de las representaciones icónicas y aún dinámicas, sabiendo además, que los adultos aprenden más si ellos participan en la elaboración del material.

Durante el proceso habrá que controlar la proporción aproximada de las actividades que exigen «oír» respecto a las que reclaman «ver», proporción que ya se puede comenzar a evaluar en la programación.

- b) La formación del adulto, sobre todo en FP, tiene una finalidad práctica y de aplicación a los problemas vitales y profesionales. De aquí se deduce que los modelos de actividad no sólo serán reconstructivos sino también de descubrimiento y transferenciales, y de solución de problemas. Para ello es primordial introducir desde el inicio técnicas y estrategias metódicas que logren la fluencia, la flexibilidad y la originalidad (Brainstorming, arbor generacional, synéctica, relax intencional, etc.).
- c) Las actividades programadas han de seguir una secuenciación basada en el principio de «lo simple a lo complejo», con el fin de evitar fracasos iniciales que llevan al adeudo o negarse a participar y, en último extremo, al abandono del curso. Sólo cuando el alumno haya llegado a un cierto dominio de los modelos de actividad y de contenidos básicos, se puede comenzar a plantear actividades que tiendan a la pluridisciplinariedad y, a ser posible, a la

Interdisciplinariedad, ya que estas son las bases para lograr una mínima transferencia.

- d) El vocabulario usado en las actividades debe pertenecer al que es usual del alumno adulto. Cuando se introduzcan términos cultos o científicos se explicarán de modo conveniente. Evitar, por tanto, la erudición y no dar nada por supuesto a una normativa válida a cumplir, tanto en la elaboración de materiales como en el proceso de aprendizaje.
- e) La multivariiedad metódica es un principio didáctico esencial, ya que evita el hastío y permite acomodarnos mejor a los distintos parámetros de interpretación de los alumnos. Esta multivariiedad metódica puede nacer de los modelos de comunicación (simbólico, analógico e icónico), del protagonismo del profesor, del alumno o del grupo y de la combinación de unos y otros. Interpretando la temporalización con la suficiente flexibilidad, se puede decir que un mismo tipo de actividad no puede extenderse más allá de media hora.
- f) Toda actividad nueva que se introduce sufre un período de aprendizaje instrumental que repercute en la deficiencia de aprendizaje de los contenidos didácticos a los que se refiere. Supongamos que el alumno no ha trabajado nunca con material audiovisual o con información soportada por el ordenador; previamente a intentar el logro de los conocimientos culturales habrá que invertirse un tiempo adecuado en el manejo fluido de ese tipo de actividad (lo mismo sucede cuando se comienzan a usar materiales desconocidos por el alumno adulto: atlas, tablas, elementos de dibujo lineal, etc.).
- g) La secuenciación de las actividades, sea su consideración en el material escrito o durante el proceso de aprendizaje, se interrumpe en ocasiones para introducir los pertinentes controles propios de la evaluación formativa (alguien podría hablar de

«continua»); de ese modo, se evita acumular errores y es posible adecuar las estrategias metódicas a la realidad cambiante o inesperada. (FERRÁNDEZ, 1987:143-145).

### **VII.2.7 Planificación y Evaluación de la Formación para el Empleo**

A continuación vamos a plantear algunas cuestiones relacionadas con la planificación de la Formación para el empleo, puesto que la consideramos imprescindible, no sólo por la complejidad de la realidad misma sino porque desde una concepción dinámica como la que venimos defendiendo se impone la necesidad de reflexionar sobre el proceso de acción y éste exige por lo menos prever y preparar. Si esto tiene sentido para cualquier organismo, institución etc., mucho más lo tiene para el caso de las organizaciones, asociaciones y entidades del Tercer Sector puesto que sus finalidades son muy diversas y sus bienes y recursos escasos. Acerquémonos, pues, al concepto de planificar siguiendo a GAIRÍN (2000:112 Y 113):

Una primera aproximación al sentido de planificar se asocia con la idea de organizar, ordenar, coordinar, etc. Una segunda connotación queda ligada a procesos y se refiere a fijar actuaciones con el propósito de alcanzar una determinada finalidad.

En este contexto, caracteriza el término planificación (aquí ofrecemos tan sólo una síntesis) bajo las siguientes perspectivas:

- 1.- La planificación es una anticipación del futuro, un intento de predecir la cadena de consecuencias causa-efecto en el tiempo (...).
- 2.- La planificación es un proceso continuo y unitario que comienza con el desarrollo de los objetivos, define

estrategias para conseguirlos y establece planes coherentes con las anteriores decisiones (...).

3.- Además de su utilidad para concretar políticas, los procesos de planificación tienen un sentido provisorio al aflorar situaciones que exigen de decisiones por los que tienen la responsabilidad política.

4.- Si bien hay que admitir la íntima relación entre planificación y la ejecución de un plan, son procesos distintos y deben considerarse analítica y metodológicamente de una manera diferenciada (...)

5.- (...) La planificación conlleva la toma de decisiones sucesivas e interdependientes relacionadas entre sí dentro de una situación interactiva y dinámica e implica una intencionalidad eminentemente práctica, que muchas veces se olvida.

6.- La planificación tiene una dimensión ideológica, consecuencia de las opciones subjetivas que se tienen que tomar (...) Las diferencias estarán no tanto en las técnicas de planificación como en el estilo de desarrollo que ellas propongan (...). (GAIRÍN, 2000:113 Y 114).

Como vemos para este autor, la planificación aparece fuertemente ligada a conceptos tales como:

(...) racionalidad, conocimiento de la realidad y adopción de decisiones sobre la ejecución de unas determinadas actividades. Debe considerarse como un instrumento de acción que puede ser bueno o malo según el uso que de ella se haga; uso que siempre existirá y que elimina el carácter pretendidamente aséptico con que a veces se ha presentado. (GAIRÍN, 2000:114).

Los niveles de la planificación también resultan diversos, pero nos situemos donde nos situemos para planificar, parece que no tendrá mucho sentido si no está enmarcada en un proyecto global de una

sociedad y dentro de un planteamiento político concretado explícitamente y resultará más eficaz si se tienen en cuenta los condicionantes que impone el contexto y la estructura de la administración para la que se está planificando. Así podemos hablar de:

Planificación a nivel del sistema socio-cultural (órganos centrales y periféricos), a nivel de las instituciones y a nivel de los profesionales, según el ámbito a que nos referimos. También podemos considerar diferentes productos, según sea el ámbito de acción considerado, el contenido que se planifica, el grado de desarrollo que se especifica o los implicados. (GAIRÍN, 2000:119).

Sintetizando, trasladamos aquí el siguiente cuadro de GAIRÍN (2000:120):

Extensión	Sistema socio-cultural-económico	Servicios Centrales
		Servicios periféricos
	Instituciones	Dirección
		Departamento
Ámbito de Acción	Técnico	Espacio Formativo
	...	(aula, taller)
	Educación formal	Infantil, Primaria,
		Secundaria, Univers.
Contenido	Educación no formal	P.Adultas,Fción para
		el trabajo, Grupos
	...	Marginados etc., ...
	Académico	
Objeto Prioritario	Económico Administrativo	
	Relaciones Externas	
	...	
	Delimitación de políticas	
Objeto Prioritario	Ordenación de recursos	
	Estructuración de actuaciones	



	Plan	
	Programa	
Grado de	Proyecto	
Desarrollo	Actividad	
	Tarea	
	...	
	Técnicos	
Implicados	Usuarios	
	Representantes sociales	
	...	
	Largo plazo	Más de 5 años
Duración	Medio plazo	Entre 3 y 5 años
	Corto plazo	Uno o dos años

El proceso de planificación lo vamos a sintetizar partiendo de una secuencia estructural en la cual insertaremos una secuencia conceptual y otra operativa. En la secuencia estructural, encontramos tres fases: a) Justificación, b) Diseño y c) fase Operativa. La fase de justificación se corresponde con la Evaluación Diagnóstica, la fase de Diseño se corresponde con la Evaluación de la Planificación propiamente dicha, y la fase Operativa se corresponde con las Evaluaciones de Proceso y con la de Resultados. Siguiendo todas estas secuencias evaluativas, describiremos la secuencia conceptual y la operativa.

En la **Evaluación Diagnóstica** encontramos los siguientes elementos de la secuencia conceptual: Contexto socio-cultural, Política Institucional y política de Formación. Y de la secuencia operativa hay que definir: las Finalidades, los Grupos destinatarios y el Grado de autonomía.

En la **Evaluación de la Planificación**, en su secuencia conceptual hay que elaborar el Programa y en su secuencia operativa hay que estructurar la participación.

Entre la Evaluación Diagnóstica y la Evaluación de la Planificación, debemos situar como secuencia operativa perteneciente a ambas evaluaciones, a la Detección de Necesidades. En esta secuencia se instrumentalizan las necesidades y se configuran los grupos de incidencia. En su secuencia conceptual, tenemos la definición de dichas necesidades que pueden ser: Normativas, Expresadas, Percibidas y comparadas.

La **Evaluación de Proceso** es la que se corresponde con el desarrollo del Programa y esta es su denominación conceptual. En su secuencia operativa, hay que configurar un grupo diana y establecer los mecanismos de seguimiento y control.

Por último en la **Evaluación de Resultados**, nos encontramos con que su secuencia conceptual se refiere a la evaluación del Programa y en su secuencia operativa se establecen quién o quiénes han sido los receptores del programa, la divulgación de la información, y los núcleos de decisión.

En relación a los aspectos quizá más teóricos relacionados con la evaluación, hemos de decir que existe una vieja polémica entre qué métodos utilizar a la hora de realizarla. Métodos cuantitativos o métodos cualitativos. A mi entender esta polémica es ya obsoleta a más que no se tenga en cuenta o se desconozca la realidad. En este trabajo creemos haber mostrado no sólo la diversidad y variedad en que la realidad se desenvuelve y desarrolla, realidad tanto social como pedagógica, económica, política, cultural etc., sino que también creemos haber mostrado su complejidad. Es por esta razón por la que creemos que ambos métodos son perfectamente utilizables en el terreno investigador y por ello también en el terreno evaluador. En este sentido:

Pluralidad metodológica, por tanto no significa uso indiscriminado de métodos, sino que por el contrario, se plantea una mayor exigencia a la hora de relacionar la metodología de

investigación con el objeto o problema, los medios, el contexto, etc. Ello supone acabar con el uso mimético de los diseños estereotipados. (MONCLÚS, 1996:22).

O sea, utilizar uno u otro método depende principalmente de lo que se vaya a investigar, del problema que vayamos a estudiar. Y son distintos autores, como luego veremos, los que coinciden en esta apreciación: que los métodos cuantitativo y cualitativo son complementarios ya que, si vamos a realizar la comprobación de una hipótesis o pretendemos intentar una posible predicción el método a utilizar es el cuantitativo. Mientras que si lo que se va a realizar es una exploración, una descripción e interpretación o, en definitiva, tratamos de generar una hipótesis el método a utilizar es el cualitativo.

Lo importante en la evaluación, desde el punto de vista del modelo que defendemos, no es tanto la rigurosidad metodológica como la importancia que pueda tener el objeto a investigar. Lo que se intenta es conocer sus características para reflexionar posteriormente sobre ellas mediante un proceso flexible ajustado a la realidad que se va a investigar.

Además, un proceso evaluador no es totalmente independiente en tanto que el evaluador tampoco lo es dado que éste depende de las relaciones de poder en las que actúe, y éstas influyen en dicho proceso y por tanto en los datos que puedan obtenerse en la evaluación. El evaluador no es independiente porque las ideologías y la cultura repercuten y definen directamente los problemas que investigamos, o como decía FREIRE (1990:90 y 104) existen condicionamientos históricos explícitos que necesariamente quedan involucrados en la investigación.

En definitiva, el evaluador ha de ser consciente de la pluralidad de valores y diferentes puntos de vista que existen para dar solución a un problema, tendrá por ello que buscar cómo representar los diferentes intereses. Por tanto, como proponen COOK y REICHARDT (1986:43):

En primer lugar, la investigación evaluativa tiene por lo común propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes. Tal variedad de condiciones a menudo exige una variedad de métodos. En segundo lugar, empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado. Y en tercer lugar, como ningún método está libre de perjuicios, sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones. Ya que los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación y aprender de él.

Ciertamente existen ciertos impedimentos en el momento de utilizar los dos modelos conjuntamente, como bien señalan estos mismos autores, pero a tenor de lo que debe ser la utilización de uno u otro modelo en relación a la Formación para el Empleo, lo mejor es ajustarse a ser posible, según nuestra consideración, a la **triangulación de métodos** cuantitativos, cualitativos y mixtos tal y como proponen FESTINGER y KATZ (1992) y TAYLOR y BOGDAN (1992). Por otro lado, el proceso de evaluación ha de concebirse como un proceso interactivo entre el diseño curricular, su aplicación y su evaluación. De tal modo que surgen así tres momentos en la evaluación: **evaluación diagnóstica**, **evaluación formativa** y **evaluación sumativa o final**. Finalmente, se ha de realizar una **evaluación de impacto** para comprobar la repercusión en el entorno.

Es recomendable que a la hora de evaluar se tengan en cuenta las siguientes consideraciones generales:

1. Análisis del contexto de actuación.
2. Establecimiento de un diseño de evaluación que limite:

- La finalidad (¿para qué?).
- El objeto (¿qué?).
- La metodología (¿cómo?).
- El momento (¿cuándo?).
- Los protagonistas (¿a quiénes?).
- Los responsables (¿quiénes?).

3. Seguimiento del proceso de evaluación:

- Delimitación y configuración de la instrumentalización.
- Recogida de la información.
- Síntesis y debate (abierto y colegiado) entre los participantes de la información.
- Realización del informe. (GAIRÍN, 1999).

Y, para terminar este apartado, decir que las técnicas para realizar la evaluación que propone GAIRÍN (1999) son: el análisis de documentos, los perfiles, la observación, la aplicación de cuestionarios, debates selectivos y, por supuesto, la entrevista.

### **VII.2.8 La Detección de Necesidades en la Formación para el Empleo**

Respecto de la detección de necesidades, aspecto importante, crucial diría yo, para direccionar bien la formación y establecer correctamente los contenidos, entre otras cosas, debemos de decir que está directamente unido a los procesos de planificación:

Sea considerado como Identificación y Evaluación de necesidades, Análisis previo a la intervención, Análisis institucional, Diagnóstico de choque o bajo otras denominaciones,

lo cierto es que resulta ser uno de los primeros pasos que hay que realizar al planificar procesos de intervención. (GAIRÍN, 2000:127).

Al hablar de necesidades estamos asumiendo un cambio de enfoque respecto de la posición tradicional, porque anteriormente se hablaba de opiniones, problemas u otras nociones parecidas. Tradicionalmente se organizaba la formación partiendo de las opiniones que expresaban los futuros destinatarios de la misma. Esto significó un aumento de recursos y esfuerzos dada la volubilidad del contenido en el que se fundamentaba ya que cambiaba continuamente. Por esta razón, la manera de organizar la formación no solía resultar muy eficaz pues olvidaba las causas que provocaban los problemas que incidían en el propio puesto de trabajo o al ejercer una función determinada.

Dicho esto, nos detendremos brevemente en la conceptualización de las necesidades formativas:

Las **conceptualizaciones sobre necesidad** son tan variadas como las posiciones ideológicas o prácticas desde donde se emiten. Si hubiera que clasificar las diferentes aportaciones, rápidamente encontraríamos dos grandes bloques: uno que podemos denominar **“relacional”** y otro de carácter más **“polivalente”**. (GAIRÍN, 2000:128).

Unos autores, como acabamos de ver que dice GAIRÍN (2000), identifican como necesidad la relación establecida entre dos situaciones. Así, al comparar distintos niveles diferenciales con lo que sería la *“situación actual”* le lleva a plantear distintas deficiencias:

Situación ideal	“vs”	situación actual	→	déficit ideal
Situación deseada	“vs”	situación actual	→	déficit deseado
Situación esperada	“vs”	situación actual	→	déficit esperado

Situación normal	“vs”	situación actual	→	déficit normal
Situación estándar	“vs”	situación actual	→	déficit estándar

Otras aportaciones sin embargo, como también dice GAIRÍN (2000), vienen conceptualizando la necesidad de forma más indefinida, *polivalente*, porque asimilan conceptos tan variables como problema, expectativa, déficit, carencia, interés etc. al término necesidad.

Siendo esto así, nos sumamos a la adscripción de GAIRÍN al primer grupo, porque entendemos como él que necesidad es la carencia de algo que se considera inevitable o deseable. Además esta es una opción más operativa que las tradicionales. Por consiguiente:

*El análisis de necesidades puede considerarse, en este contexto, como una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación.* La inclusión de procesos de medición y de valoraciones admite diferentes niveles de aproximación, entre los que podemos citar:

- Orientar el proceso de planificación
- Dirigir procesos de cambio
- Describir las diferencias entre la situación real y otra establecida o deseada
- Proceso de justificación y de toma de decisiones

Asumimos, en la misma línea, la aproximación que realizan Blake y otro (1986) cuando hablan de *evaluar necesidades deformación*:

«Estamos frente a una necesidad de capacitación cuando una función o tarea requerida por la organización no se desempeña o no se podría desempeñar con la calidad necesaria para carecer quienes deeben hacerlo de los conocimientos, habilidades o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel.» (1986). (GAIRÍN, 2000:128 y 129).

A todo esto se deberían añadir una serie de matizaciones, de hecho el propio autor las hace, pero sirva lo dicho hasta aquí como una primera aproximación.

Por último, respecto de la detección de necesidades nos resta decir cuáles son las necesidades que habría que detectar. Una clasificación realizada en función de las expectativas sobre las que se basan los juicios de valor, la encontramos en este mismo autor. Y como nos parece adecuada, aquí la plasmamos:

- a) Necesidades normativas, basadas en el establecimiento, por parte de un experto o grupo de expertos, de unos niveles teóricamente deseables de satisfacción de cada necesidad. A menudo se identifican con las necesidades del sistema, o con las exigencias normativas.
- b) Necesidades expresadas, o coincidentes con lo manifestado. Se identifican en gran parte con las demandas.
- c) Necesidades percibidas o experimentadas. Son las basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinada carencia. Resultan, por tanto, una apreciación subjetiva, condicionada por factores psicológicos y psicosociológicos particulares.
- d) Necesidades comparativas, resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos. (GAIRÍN, 2000:129).

Y dicho todo lo anterior, apuntaremos ahora algunas notas sobre la realidad que se convierten, a nuestro juicio, en pistas para detectar nuevas necesidades formativas.

Como venimos reiterando durante todo el trabajo, vivimos en un mundo con constantes y vertiginosos cambios que tienen tal dimensión que se nos hace necesario de forma creciente, adecuarnos a ellos ante el posible riesgo de no poder comprender la realidad.



Debido a este irrefrenable dinamismo están surgiendo nuevas necesidades formativas provocadas por la economía, la cultura, la demografía y la propia sociedad etc. La prueba de que esas necesidades existen creemos haberla dejado clara en los capítulos anteriores de esta tesis y en la preocupación que vienen mostrando algunos organismos de los que aquí también hemos hecho mención, por ejemplo la Unión Europea. En estas circunstancias aparecen en el horizonte nuevos parámetros que van a incidir tanto en la educación formal como en la no - formal. Las predicciones parecen ser las siguientes:

- 1.- La demanda de formación continua va a seguir aumentando progresivamente hasta el punto de que la formación 'no-obligatoria' se va a convertir en una actividad generalizada y permanente.
- 2.- A La vez, esa formación abarcará periodos más prolongados, debido tanto a los cambios demográficos, extensión de la vida activa, aumento de las exigencias sobre la formación de base, movilidad, etc., como al propio aumento de la esperanza de vida.
- 3.- Por otra parte, tanto el creciente proceso de especialización, como la acentuación de las identidades regionales van a incidir también en el incremento de acciones formativas para todos, como vía para mantener la competitividad, el empleo y los procesos de integración sobre bases plurihistóricas. Estos hechos, a su vez, van a abrir nuevas 'especificidades' en la acciones formativas.
- 4.- Las nuevas características del desarrollo tecnológico van a incidir en la descentralización de estructuras sociales y personales y en el incremento de la especialización y cualificación.
- 5.- La movilidad puede erigirse, si no lo está haciendo ya, en la característica más distintiva de la sociedad del futuro. (GONZÁLEZ SOTO, 2000:68).

Los planes de formación tendrán, entonces, que preocuparse de preparar a todas las personas para que puedan dominar la creciente movilidad y complejidad de nuestra sociedad. Es decir, será preciso adquirir cierto bagaje para poderse incorporar a la actualidad de la vida, y para ello se necesitarán, al menos, las siguientes competencias:

- *Competencias personales*: Conocimiento de sí mismo, confianza y autonomía, capacidad de encajar y aprovechar la crítica, espíritu de iniciativa, capacidad de razonamiento lógico en la toma de decisiones y en la solución de problemas, etc., capacidad de asumir las propias emociones, comprensión y desarrollo de las aptitudes físicas y de la salud, desarrollo de aptitudes manuales, etc.
- *Competencias interpersonales*: Comprensión y sentido de los demás, capacidad de autodisciplina, capacidad de aceptación de las reglas del grupo y organización, capacidad de trabajo y de participación en tareas comunes, capacidad de comunicación y de explicación, etc.
- *Comprensión y conocimientos*: Distintos tipos de trabajos; organización de la industria, servicios y administración; perspectivas de evolución e implicaciones personales e interpersonales. Nuevas formas de actividad susceptibles de sustituir al trabajo (actividades de ocio). Naturaleza de las relaciones personales y familiares. Organización de la sociedad y papel del individuo en ella, etc. (GONZÁLEZ SOTO, 2000:70 y 71).

Si admitimos que las personas deben estar hoy en constante desarrollo, de construcción de su personalidad, o sea en continuo proceso de individualización, tenemos que saber que existen dos parámetros que dan forma a dicha situación y que determinan, a su vez, las acciones formativas:

1.- *El devenir histórico*, esto es, los avatares sociales, políticos, económicos, etc. que han tenido o tienen lugar en un espacio de tiempo en el seno de un grupo social y que actúan como determinantes en la conceptualización de los individuos.

2.- *El sistema socio-cultural, ideológico y económico-laboral*, que, a través de sus estructuras, normas, valores, etc. o sistemas de poder, selección y promoción determinan los papeles a asumir por los individuos o configuran las acciones, actividades, comportamientos, normas, demandas, expectativas, etc. en cada momento de la vida. (GONZÁLEZ SOTO, 2000:71).

Y refiriéndonos más concretamente al campo de la formación de personas adultas hemos de decir que, dado que cada día se tiene más dependencia del contexto y de la posición o situación en que cada uno se encuentra, la formación de personas adultas debe tener un sentido más individualizador y ecológico aglutinando acciones de la siguiente índole:

- *Compensatorio*: Tiende a suplir o salvar carencias o desequilibrios de conocimientos o de formación de base.
- *Complementario*: Sirve para completar la formación de base o para adaptar esa formación a las necesidades de los propios individuos.
- *De apoyo social o ayuda individual*: Sirve para que las personas dispongan de otros medios para enfrentarse a nuevas situaciones, a la participación o al desarrollo. (GONZÁLEZ SOTO, 2000:71).

### **VII.2.9 La Formación en el Interior de las Entidades**

La *globalización* está provocando que las organizaciones estén sumergidas en diversos contextos tan amplios y dúctiles que deben sustentarse sobre estructuras más híbridas y complejas cada vez. Por

consiguiente, si quieren continuar desarrollándose en esta realidad tendrán que tener muy en cuenta sus propios medios y ser capaces de descubrir las oportunidades que les pueda ofrecer el entorno, en un momento dado, y decidir cuáles han de ser sus objetivos a medio y, sobre todo, largo plazo. Para ello, en sus estrategias deben jugar un papel esencial tanto sus estructuras como las formas de gestión que utilicen. En esas circunstancias, lo más conveniente parece ser la anticipación flexible de la gestión de sus recursos materiales, de personal etc.

La formación debido a la importancia de las exigencias que se le imponen por parte, del conocimiento y la información, de la rapidez de las mutaciones exteriores e interiores, de las nuevas divisiones en los procesos de producción, de las nuevas cualificaciones y de los cambios sociales, es la acción más importante que emplean las políticas de anticipación. Y esto es así porque hoy la clave del desarrollo y avance de las empresas y organizaciones reside principalmente en la capacidad intelectual de las mismas y en la creatividad innovadora.

En tal caso, la pregunta es ¿cómo proyectar la formación en el interior de las organizaciones?. Y la respuesta puede ser esta:

- Centrarla en el individuo y, a través de ella, facilitar que éste adquiera las destrezas necesarias para desarrollar de forma óptima su trabajo.
- Desarrollarla con la función de optimizar los procesos internos. La formación debe focalizar también su ámbito de actuación a la mejora interna de la organización, ampliándose a aspectos como resolución de problemas funcionales en el proceso de cumplimiento de las misiones asignadas, comprensión del funcionamiento y conducción de grupos.
- Pero, además, la formación debe establecer principios, técnicas y procesos que faciliten un funcionamiento sinérgico, orientado a facilitar a las organizaciones la

adaptación y el cambio ágil en entornos en extremo fluctuantes y mudables.

En la medida que las organizaciones desarrollen la formación cumpliendo las tres condiciones apuntadas, las respuestas formativas serán válidas para cualquier tipo de necesidad que surja al respecto. Y aunque es cierto que desde esta perspectiva se aumenta la dificultad del desarrollo de la formación, su valor y las expectativas de la organización con respecto a los resultados que puede aportar son considerables. (GONZÁLEZ y JIMÉNEZ, 2002:21).

Desde esta perspectiva, la formación es un componente específico de la actividad de las organizaciones y se convierte, también, en una condición indispensable para alcanzar los objetivos proyectados por las entidades ya que la formación ha de establecerse desde las siguientes magnitudes:

**Actualización.** La formación es una herramienta de puesta al día permanente de los recursos humanos.

**Estrategia.** La formación es un elemento estratégico para situar a la organización en posiciones de ventaja para afrontar los nuevos cambios y retos.

**Organización en aprendizaje.** La formación es el instrumento para desarrollar en un sujeto colectivo su propia capacidad de aprendizaje. (GONZÁLEZ y JIMÉNEZ, 2002:21).

Se supone que para realizar la formación en una organización se debe analizar partiendo de la finalidad que se proponga la misma. Pero, cualquier acción formativa que desee dar respuesta a las necesidades del desarrollo organizativo tiene que estar imbricada en un plan de formación. Esto es que debe haberse diseñado previamente.

Un Plan de Formación, por tanto, es una proyección que intenta dirigirse hacia la consecución de los objetivos previstos, e implica ineluctablemente la coordinación de componentes diversos que “caminan” hacia esos objetivos. Para esto, un Plan de Formación debe tener las siguientes características: Integralidad, Oportunidad, Economía, Análisis de la situación de partida, Detección de necesidades de formación, Diseño y Planificación de las acciones formativas, Desarrollo y gestión de la formación y Evaluación (GONZÁLEZ y JIMÉNEZ, 2000:21 y 22). La Evaluación, según estos autores, debe ser un proceso sistemático de recogida de información en cada una de sus acciones formativas sobre diferentes aspectos del Plan de Formación, tales como:

**Efectos inmediatos.** Valoración de los cambios previstos e imprevistos que se han operado en los participantes directos del programa.

**Impactos.** Efectos producidos en el contexto particular al que trata de responder el plan.

**Costos.** Pretende verificar la inversión económica exigida por el plan de formación en todos sus apartados y elementos implicados, así como su rentabilidad social. (GONZÁLEZ y JIMÉNEZ, 2002:22 y 23).

Para lograr una buena calidad en el diseño y el desarrollo de los planes de formación en cualquier tipo de entidad, su gestión tiene una serie de exigencias, pero eso ya queda para ser estudiado en otra ocasión.

### **VII.2.10 Características del Formador para el Ámbito de la Formación para el Empleo**

A continuación y de forma muy esquemática vamos a ocuparnos de las características que debe poseer el formador de la Formación para el empleo y que tienen que ver con su formación básica. Para ello,

tendremos en cuenta todas las mutaciones y cambios que aquí hemos venido expresando y seguiremos lo esencial de distintas obras, más o menos, actuales que consideramos de singular interés de autores como GARCÍA FRAILE (2002) que nos ha puesto en la pista de TEJADA (1998) y TEJADA y PONT (2001), por otra parte FERRÁNDEZ (1996).

Parece que es ya una concepción obsoleta, y si no lo es debería serlo, la que considera al formador como un simple transmisor y operador de programas de formación. Entendemos que el formador debería ser un mediador profesional que selecciona los conocimientos que considera apropiados para aplicar en la Formación para el Empleo (GARCÍA FRAILE, 2002:59). Un profesional que sabe adaptar sus funciones a los contenidos de:

- a) Planificación.
- b) Desarrollo.
- c) Evaluación.
- d) Gestión y Coordinación.
- e) Investigación e Innovación. (TEJADA y PONT, 2001:45-48).

El mejor ejemplo, para GARCÍA FRAILE (2002:59), y más actual que se puede poner del formador como mediador es el que viene derivado de las nuevas tecnologías. Desde esta perspectiva sobresaldrán en el formador que sabe aplicarlas a su campo de actuación unas características como las siguientes:

- **Programador, director y coordinador de procesos de aprendizaje con medios interactivos.**
- **Transmisor de información e impulsor de la ejercitación de conocimientos, procedimientos y actitudes.**
- **Motivador y lazo de conexión entre los objetivos a alcanzar y el participante.** (TEJADA y PONT, 2001:48).

Sintetizando, GARCÍA FRAILE (2002:59) también entiende que en el nuevo papel del formador debería hacerse visible por encima de otras funciones, su rol como agente del cambio:

(...) Es un actor en el escenario de las innovaciones. Siendo éste el compromiso, la sociedad tiene que disponer de “actores” reflexivos en la escenificación del papel que como formador les corresponde. Sólo desde aquí, desde la deliberación, la reflexión y la investigación, las acciones formativas dispondrán de profesionales capaces de impulsar sin tregua la innovación (...) Tiene además la obligación deontológica de “viajar” dentro de las posibilidades didácticas de las redes y generar nuevas posibilidades de enseñanza y aprendizaje. (FERRÁNDEZ, 1996:50).

Los rasgos del formador, entonces, aparecen compuestos por una serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas y actitudes entrelazadas:

- 1.- Conocimiento del entorno.
- 2.- Capacidad de reflexión sobre la práctica.
- 3.- Actitud autocrítica y evaluación profesional.
- 4.- Capacidad de adaptación a los cambios.
- 5.- Tolerancia a la incertidumbre, al riesgo, a la inseguridad.
- 6.- Capacidad de iniciativa y toma de decisión.
- 7.- Poder-autonomía para intervenir.
- 8.- Trabajo en equipo.
- 9.- Voluntad de autoperfeccionamiento.
- 10.- Compromiso ético profesional. (TEJADA, 1998).

Todas estas características que debe poseer el formador, deben entenderse (GARCÍA FRAILE, 2002:59) como valores transversales que deben estar integrados en las competencias profesionales adquiridas



durante su formación a través de los contenidos derivados de ella. Señalamos, en principio, tres grupos de macrocompetencias:

- 1.- Competencias teóricas o conceptuales.
- 2.- Competencias Psicopedagógicas y metodológicas.
- 3.- Competencias sociales. (TEJADA y PONT, 2001:50-51).

Destacamos ahora una serie de competencias más específicas:

- **El saber** epistemológico, pedagógico, sociológico, psicológico, antropológico, etc. que da sentido y fundamenta el curriculum. Este saber incluye lo conceptual, lo procedimental, lo axiológico y lo actitudinal.
- **El saber hacer.**
- **El saber estar.**
- **El saber ser.**
- **Hacer saber.**
- **Saber desaprender.** (FERRÁNDEZ, 2000b:25).

Creemos que con esto es suficiente.

### **VII.2.11 Una Propuesta para el Tercer Sector**

Y para terminar creemos llegado el momento de formular nuestra propuesta, aunque he de advertir que sólo la enunciaremos, pues será motivo de reflexión en las conclusiones de este trabajo. En fin, a grandes rasgos viene a decir lo siguiente: dado que la formación, como hemos visto, resulta una tarea compleja puesto que se produce en diversos contextos (incluso por eso mismo), tiene diversos enfoques, finalidades, objetivos, contenidos etc. y que como hemos mostrado la formación no puede estar desprovista de contenidos pedagógicos, que en definitiva son los que le dan un carácter más humano a la tarea de formar, y porque,

bueno, digámoslo claramente: y porque creemos firmemente que son los pedagogos y profesionales de la educación los que mejor preparados están para realizar la tarea de formar. Es por lo que pensamos que las entidades y organizaciones no lucrativas, de la economía social y solidaria, para impartir, diseñar, programar, planificar etc. deben acoger en su seno y emplear a pedagogos y otros profesionales de la educación y la formación para tener un mayor y mejor acceso a la formación. De esta manera , no sería necesario, sin perjuicio de que se hiciese cuando se estimase conveniente, acudir al exterior a recibir formación ya que gracias a los pedagogos y profesionales de la educación contratados, la organización podría contar con una formación de mayor calidad, por cuanto estaría diseñada e impartida por dichos profesionales en la propia “casa” y “a la carta”.

Como colofón a todo lo expuesto hasta aquí, quisiera traer una llamada de atención que a mi juicio tiene la virtud de retrotraernos a una realidad que a veces da la sensación que perdemos de vista, precisamente por estar tan sumergidos en ella:

El poder cultural lejos de hallarse representado por un centro duro y distinto, se ha camuflado subrepticamente en un laberinto de redes. Los sistemas de producción cultural se habrían convertido en un magma total donde flotamos. Lo decisivo, hoy, no es crear sino producir y el mito no está en el saber mismo sino en el saberlo comunicar. Se prefieren emociones antes que ideas, impactos antes que reflexiones, evasiones antes que compromisos. Una vez que los ciudadanos se han convertido en clientes, la creación se ha convertido en producción, la cultura en información y la política en gestión. (OLIVA, 2000:268).

# **CONCLUSIONES**

## VIII. CONCLUSIONES

Las conclusiones las voy a plantear de tal manera que no iré capítulo por capítulo necesariamente, sino que las distribuiré en una serie de bloques que recogerán lo fundamental de lo tratado en este trabajo. Se referirán primero, a las relacionadas con las mutaciones sociales, económicas etc. derivadas de lo que hemos denominado revolución científica técnica y que han desembocado en la situación mundial actual.

En segundo lugar, trasladaremos aquí una serie de conclusiones relativas al empleo, a su crisis en el momento actual y al papel que en realidad ha podido jugar la educación para resolver el problema del desempleo.

Posteriormente, en tercer lugar, agruparemos las conclusiones que hacen referencia al Tercer Sector y a la economía social y solidaria, puesto que la segunda es producto de la actividad del primero. Y el primero surge de la conceptualización y agrupamiento de las asociaciones, organizaciones y entidades que actuaban en la segunda.

En cuarto lugar, concluiremos con todo lo que aquí hemos tratado en relación a la educación o la formación. Es decir, plantaremos en primer lugar las conclusiones respecto del modelo que debe abordar los retos de la educación para este milenio, teniendo en cuenta el matiz que puede diferenciar la formación y la educación. A continuación, las que se refieren a la relación entre la educación o la formación y el empleo, y por

último lo que hace referencia a los tres subsistemas de la Formación Profesional.

Finalizaremos, en quinto lugar, concluyendo con lo que es la referencia fundamental de esta tesis, o sea el último capítulo de nuestro trabajo, sobre todo lo relacionado con la Formación para el Empleo, pero centrándonos en el desarrollo de nuestra propuesta de formación en las entidades no lucrativas.

#### **A. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL ESTADO DE LA SITUACIÓN COMO CONSECUENCIA DE LA REVOLUCIÓN CIENTÍFICO – TÉCNICA:**

Las conclusiones de este bloque, las voy a plantear tratando de apuntar una serie de posibles alternativas sobre las que, se debería reflexionar si nuestra intención es modificar el curso de las cosas.

1.- La primera conclusión es que **es urgente** y no hay otra alternativa posible, al deterioro no sólo medioambiental sino también humano, que **modificar el esquema imperante por medio del cual las relaciones sociales y las que mantenemos con la Naturaleza están subordinadas al mercado**. Un nuevo esquema que ponga las cosas en su sitio, esto es que el mercado quede subordinado como un subsistema más a los sistemas más amplios de la Naturaleza y la Sociedad. Para ello, también resulta necesario transformar el concepto de “Homo Economicus” que tenemos por el propio desarrollo del Ser Humano. Hay que trabajar, entonces, por la “hominización”, por hacernos cada vez más Humanos. Y es que como hemos podido comprobar, la economía ha perdido todo su sentido originario. La economía actualmente ya no es la buena administración de los bienes escasos, sino su esquilmación.

2.- Para que esto pueda ser, **se hace también necesario dotarse** como lo ha hecho el Neo-liberalismo **de una guía estratégica**, de una teoría **que una a todas las fuerzas que estén por la labor de construir un mundo más justo**. En la actualidad esto es difícil, pues muchas fuerzas de izquierda abdican de sus propias teorías y se unen al vendaval neo-liberal. Sin embargo, a mi juicio, la izquierda y muchos movimientos sociales confluyen en muchas de sus formas de ver el mundo y en sus alternativas. Luego, existe teoría aunque quizá haya que “pulirla”, pero es de lo que se trata.

3.- Pero como hemos visto, no sólo de teoría “vive el hombre”, así que **se deben organizar las fuerzas para crear un tejido social que ha sido diluido**; para esta tarea se deben poner en marcha una serie de prácticas que quizá no resulten tan nuevas pero es con las que siempre se ha creado tejido social, y que consisten en estar al lado y con la gente, con los trabajadores, las mujeres, los ecologistas, los excluidos y marginados, etc., etc. Para lo que las nuevas tecnologías no nos pueden servir mucho, como bien dice HALIMI (2000:34). No quiere ello decir que las tecnologías no sirvan para nada, que con ellas no podamos hacer otros usos beneficiosos para el conjunto de la población, solo que se trata como decía FREIRE (1997), de **transformar las dificultades en posibilidades**. Por ejemplo, pueden servir para que los movimientos liberadores estén comunicados en todas las partes del mundo. Un buen ejemplo de esto o parecido lo tenemos en los movimientos antiglobalización. Aunque insistimos, no será sólo con éstas con las que se pueda realizar la función primordial de organizar y cohesionar.

4.- Por último, añadir que, **la esperanza** de que esto pueda ocurrir, **de que se pueda cambiar el curso de las cosas, la tomamos de las propias contradicciones que en su seno lleva el propio sistema económico financiero** de la era de la globalización, aunque esto no quiere decir que por sí sólo el sistema se derrumbará. Veamos esas

contradicciones, **existen tres tendencias que pueden hacer colapsar el sistema**. Nos lo muestra WALLERSTEIN (2000:23 y 24):

La primera tendencia básica se refiere al porcentaje del coste de la producción representado por el agregado mundial de los salarios reales. Cuanto más bajo es ese porcentaje, más elevados son los beneficios. Pero es engañoso pretender que el mercado impondría el nivel de los salarios, puesto que ello es función, por una parte, de la fuerza política, y por otra, de las posibilidades de deslocalización que se ofrecen realmente a la patronal.

(...) La segunda tendencia, a largo plazo, que perturba el capitalismo concierne al coste de los insumos materiales. Pero los costes, comprenden no sólo el precio de compra sino, también, las cargas ligadas al tratamiento de los materiales. ¿Podrán, entonces, repercutir eternamente estos costes sobre la población, sobre las colectividades?.

(...) El tercero se refiere a la fiscalidad que financia los servicios públicos. Las empresas la aceptan razonablemente como parte de los costes de producción, si no les parece demasiado elevada. Pero ¿cuales son las causas del aumento de la presión fiscal? Por una parte, la exigencia de seguridad (ejército, policía) que, a lo largo de los siglos ha supuesto gastos cada vez más elevados. Por otra, la organización de burocracias civiles cada vez más extensas... (WALLERSTEIN, 2000:23 y 24).

## **B. CONCLUSIONES RELATIVAS A LA CRISIS DEL EMPLEO Y AL PAPEL DESEMPEÑADO POR LA EDUCACIÓN ANTE EL PROBLEMA DEL PARO:**

1.- Hemos podido comprobar cómo el trabajo es una categoría histórica puesto que, las interpretaciones sobre el trabajo se van adaptando a la sociedad en que vivimos. De ahí que algunos autores en

la actualidad, entiendan e incluso defiendan la inevitabilidad del desempleo. Sin embargo, por esta misma razón, el trabajo es solamente un instante y el resultado de un complicado proceso de producción de la realidad social que sólo puede ser percibido, en estos momentos, a través de la historia del desarrollo del sistema capitalista. Y por lo tanto, puede deducirse fácilmente que **a lo largo de su historia el capital ha situado, en ocasiones, al trabajo en el centro de dicha realidad social y en otras lo ha retirado de esa centralidad.**

2.- La conclusión anterior nos conduce a esta otra y es que **cuando el capital sitúa al trabajo en el centro de las relaciones sociales, éste se convierte en empleo y cuando la retira aparece el desempleo** y el subempleo o empleo precario, no así el trabajo en sí mismo que como también hemos visto es una condición necesaria del ser humano.

3.- Fruto de la situación provocada por esta manera de entender el trabajo, la sociedad que se rige por los derroteros que le marca el ser humano, convertido hoy en **hombre económico** cuya única intención es enriquecerse aun a costa de subsumir las relaciones con la naturaleza y las relaciones sociales en la economía, podemos decir que **más que crisis del empleo o del trabajo, la crisis existente en este nuevo milenio se configura como crisis del modelo de humanidad.**

4.- Consecuencia de todo lo anterior, la Educación que es un instrumento imprescindible para el desarrollo humano no puede por sí sola, o al menos desde un enfoque tradicional y tecnocrático, liberar a los seres humanos atrapados en las redes del actual modelo de sociedad. Por ello, a pesar de los esfuerzos de todos aquellos que están comprometidos con esta tarea, tampoco ha podido resolver el problema del empleo, puesto que supuestamente hay que admitir que **el nivel de instrucción más alto por trabajador no parece haber tenido apenas**



**otro efecto sobre la contención del desempleo que aumentar el nivel de instrucción medio de los desempleados.**

5.- En la economía de mercado, el Estado desarrolla la educación principalmente en respuesta a las necesidades del capital, también responde a las presiones ejercidas por las clases medias a favor de un aumento de los créditos que afectan a la educación si estas inversiones no son incompatibles con las necesidades del capital. La existencia del desempleo tiene tendencia a aumentar la demanda de educación de la población escolarizable. Así se produce la **extensión de la educación** por lo que **a medida que el Estado desarrolla la enseñanza para satisfacer la necesidad de la mano de obra socializada y poco remunerada del sector moderno, el nivel medio de instrucción de los desempleados se eleva.**

6.- Desde este análisis, **los trabajadores llegan a estar cada vez más sobreeducados** (en términos de sus expectativas) **en relación a los empleos que ejercen**, pero como ya hemos dicho, este “**exceso**” de **educación dispensado a la población activa no tiene apenas efecto**, en un sentido o en el otro, **sobre el desempleo; no hace más que elevar el nivel medio de instrucción de los trabajadores**, estén en activo o en desempleo. **La verdadera causa entonces del desempleo es**, de hecho, **la propia naturaleza de la producción capitalista.**

### **C. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON EL TERCER SECTOR Y LA ECONOMÍA SOCIAL Y SOLIDARIA:**

1.- Si se observa la realidad social nos encontramos un panorama bastante turbio. **Nos encontramos que junto a sectores sociales con ocupación y alto nivel de consumo**, y por tanto dinámicos, **existen millones, repito, millones de personas que no participan del “pastel”, de esa abundancia económica:**

Siendo el número de asalariados activos de 12,6 millones, más de siete millones de trabajadores se encuentran en una situación de precariedad laboral por ser parados o tener contratos eventuales o a tiempo parcial. Es decir, más de seis de cada diez asalariados/as carecen de empleo estable y, por lo tanto, de recursos para una vida digna. (MORÁN, A., 1997:104).

2.- En relación con los **riesgos** que corre el **Tercer Sector**, queremos concluir lo siguiente:

#### A. DEPENDENCIA FINANCIERA

Frente a la situación de dependencia financiera que mantiene el Tercer Sector, **sería necesario que los agentes del Tercer Sector definiesen otra estrategia cooperativa** sobre la que asentar nuevos criterios y nuevas formas de relación, tanto con la Administración pública como con las entidades privadas. Criterios dirigidos a reducir la dependencia financiera de las organizaciones ya sean provenientes de las subvenciones públicas como de las donaciones privadas que no pretendan el anonimato y el fin de lucro posterior. De igual manera, deberían dirigirse a reducir la discrecionalidad en la adjudicación de recursos públicos. Con estos objetivos, debería caminarse hacia una financiación mixta (pública/privada/propia) de estas iniciativas:

siempre que la fuente de financiación sea una sola, ya sea totalmente pública o totalmente privada se corre el riesgo de adoptar una actitud clientelar hacia el donante que, en última instancia, al colocar al donante en una situación de poder respecto de estas iniciativas, lleva a asumir los objetivos del donante como propios. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:39).

## B. FRAGMENTACIÓN DEL TEJIDO ASOCIATIVO Y RUPTURA DE LA RED DEL TS

**Frente a la fragmentación existente en el Tercer Sector, sus organizaciones y entidades deberían construir políticamente un espacio que les dote de autonomía** negociando interiormente sus propios criterios de actuación, las pautas de relación con el estado y el mercado, así como sus mecanismos de visibilidad pública:

A partir de una definición estratégica de los valores que orientan la acción de este sector, podrían elaborarse los criterios de diferenciación funcional e identitaria entre las diversas organizaciones, según la ponderación de su inserción social, la presencia de trabajo voluntario, los mecanismos de autofinanciación y la democracia interna de las organizaciones. A este respecto es clave distinguir las organizaciones con inserción social de aquellas que actúan en estrecha vinculación con intereses privados mercantiles. Podría ser recomendable para cumplir este objetivo crear mecanismos de supervisión en manos de las propias organizaciones del TS tendentes a inhibir la proliferación indiscriminada de organizaciones de tendencia empresarial que se solapan territorial y funcionalmente y entran en una dinámica competitiva que no redunde en la calidad de sus prestaciones sino en la dispersión de energía en la búsqueda de recursos. La ausencia de una estrategia cooperativa conlleva una pérdida de eficacia de las acciones emprendidas e, incluso, una infrutilización de los recursos humanos y técnicos existentes. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:36-40).

## C. ACTUACIÓN MERCANTILISTA DE LAS ORGANIZACIONES

**Cuanto más espacios de coordinación y mediación se constituyan y cuantas más pautas claras de diferenciación generen, con mayor facilidad se hará posible atajar la tendencia a la mercantilización:**

Para ello es también importante priorizar la realización de proyectos participativos y la financiación de inversiones **ambientales** (Por ejemplo, en infraestructuras de uso común, con especial atención a las de comunicación) que refuercen estos aspectos sociopolíticos e institucionales de la cultura de la solidaridad. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:40 Y 41).

#### D. BUROCRATIZACIÓN DE LAS ORGANIZACIONES

De hecho, existe un **número creciente de organizaciones que no cuentan siquiera con canales para el desarrollo del trabajo voluntario**, así que mucho menos, todavía, estarán dispuestos a crear empleos si no es bajo una perspectiva mercantilista. Puesto que lo que parece claro, que **este tipo de organizaciones son el paradigma de aquellas que existen para mantener únicamente a una estructura dirigente:**

La problemática del trabajo voluntario remite a la cuestión apuntada anteriormente de las distintas lógicas de estas organizaciones: dependiendo del peso que en ellas tenga el trabajo voluntario, lo que nos remite a la cuestión de la implicación/participación de los miembros de cada organización y a los propios recursos de movilización con los que se cuenta, se definirán distintos tipos de organización. Aquí el tema de la organización interna, democrático-participativa o no, vuelve a ser la clave diferenciadora. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:41 y 42).

#### E. EL CLIMA IDEOLÓGICO, LOS MEDIOS Y EL ESPECTÁCULO

En este sentido, la premisa que se ha apuntado anteriormente, en el apartado dedicado al Tercer Sector, en la que mencionábamos la escasa visibilidad que logran las organizaciones de este sector en los espacios de opinión y los problemas que gravitan sobre dicho sector, y que es lo que produce su postergación, nos hace afirmar que **debía ser desde este sector desde donde se debería presionar por una efectiva democratización de los medios de comunicación:**

En la medida en que el poder estatal y el poder económico, mediante vía política-representativa y vía publicitaria, tienen su acceso garantizado serían los diferentes colectivos sociales los que tendrían que reivindicar el cumplimiento de su función social y proponer las modificaciones de su estructura de propiedad y hacer efectivo el - en España constitucionalmente contemplado - **derecho de acceso** a los medios. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:42 y 43).

3.- Por último, **la consecuencia a la que podrían conducir todos estos riesgos finalmente es a la pérdida de la legitimidad social de la acción del Tercer Sector, lo que implicaría**, en este momento de cambio histórico que presenta altos grados de incertidumbre, **dilapidar un potencial de participación que casi en exclusiva es el destinado a garantizar la supervivencia y/o mantenimiento del bienestar de determinados sectores de la sociedad;** o a proteger, dentro de los parámetros marcados por una vocación universalista, por la vigencia del Estado Social de Derecho, único capaz de vehiculizar demandas de ciudadanía; y a orientar su acción para crear espacios de relación y búsqueda de identidades emancipadoras que cuestionen una dinámica socioculturalmente alarmante, individualismo exacerbado, narcisismo consumista, apatía hacia lo público, reclusión en la intimidad, que ha adquirido la sociedad de consumo posindustrial:

Cuando antes mencionábamos que se necesita para la constitución positiva del TS, la articulación de un discurso que dote de sentido a su acción, hacíamos referencia a la consolidación del TS como espacio de **movimiento** (identidad, movilización, valores) más que de organización. Los grados de democracia interna, el nivel y el carácter de la participación, los recursos de movilización social son criterios que disciernen la relación público/privado de las iniciativas del TS y que contribuyen a clarificar y clasificar los intereses puestos en juego. El cuestionamiento de su relación con las instituciones estatales exige un proceso de politización que delimite espacios de acción, demarque accesos diferenciados a fondos públicos y/o privados y cree una regulación jurídica que contemple estas dinámicas específicas.

La consecución de un espacio y una lógica propios de actuación, como hemos visto, está estrechamente ligada a su recurso de movilización social, que en última instancia es la que va a condicionar su capacidad de obtener (auto) financiación y articular su acción sobre el trabajo voluntario.

La complementariedad de sus acciones con el sector estatal, si bien depende de la acumulación de recursos de movilización antes mencionados, también está condicionada por su capacidad para negociar el espacio de su autonomía con los demás actores políticos (Partidos inicialmente). Esto posibilitaría un creciente número de acciones coordinadas y podría dar lugar a una situación de respeto mutuo que superase las lógicas clientelares prevalecientes. (JEREZ, A. y REVILLA, M., 1997:43 y 44).

**4.- Los retos a los que se enfrenta la existencia de este vasto sector son profundamente políticos**, pero los dirigentes de las grandes instituciones se cuidan muy bien de definirlos en esos términos:

Mientras guardan su bandera en el bolsillo, se quejan de su falta de presencia social. No obstante dicen estar muy comprometidos con el apoyo a la economía solidaria. Encontramos la misma modestia en los militantes de base. Lo que cuenta para ellos es su combate cotidiano contra la exclusión. Dejan a los políticos la misión de inventar otro modelo de sociedad. “La economía social permite amortiguar las crisis que surgen en nuestras sociedades. Pero no será esta la que ponga en cuestión la sociedad de mercado”, explica Claude Alphandéry, presidente del Consejo nacional de la inserción por la actividad económica. (MOTCHANE, 2000:27).

5.- Por último, queremos traer aquí como conclusión de este apartado, una información que creemos resultaría muy positiva, si se llevara a cabo, para promocionar y facilitar el cumplimiento de los auténticos fines del Tercer Sector, y para imposibilitar el surgimiento y mantenimiento de burocracias que se lucran a partir del sufrimiento de mucha gente, precisamente utilizando su falsa solidaridad como pretexto:

Una ley sobre el tercer sector podría definir un “sector de la economía social y solidaria” , y crear un estatuto de “empresa con fines sociales” lo que permitiría tener en cuenta los cometidos de interés general de la economía solidaria según el informe del eurodiputado Alain Lipietz. Faltaría además que el concepto de interés general se introduzca en un derecho comunitario que hoy está enteramente basado sobre la noción de la competencia. (MOTCHANE, 2000:27).

#### **D. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN**

1.- Parece claro, porque ya lo ha **aprobado** la Europa de los 15 y lo han asumido los jefes de Estado y de gobierno de la Unión durante el **Consejo Europeo** celebrado en **Lisboa en marzo de 2000**, que **la tarea**

de la educación para este milenio va a ser la de enfrentarse a los siguientes retos:

- a) **La educación debe ponerse al servicio de la formación de los “recursos humanos”.**
- b) **La educación debe pasar del campo no mercantil al mercantil.**
- c) **La educación debe ser el instrumento clave de la supervivencia de cada individuo, al mismo tiempo que de cada país en la era de la competitividad mundial.**
- d) **La educación debe subordinarse a la tecnología.**
- e) **El sistema educativo debe ser útil para legitimar la sociedad actual.**

Estos cinco puntos, se convirtieron en **Plan de Acción** a partir de la reunión que el **Consejo Europeo** celebró en **Feira en junio de 2000**.

2. **La sociedad actual**, como hemos visto, **se fundamenta en la dualidad social** que provoca desigualdad, marginación y exclusión. Por tanto, pensamos que **la manera de afrontar los retos que la educación tiene planteados para este milenio es a través** de lo que aquí hemos denominado **modelo liberador**, puesto que no sólo es una “herramienta” de los excluidos y oprimidos; sino que debe seguir siendo la **opción de los que pensamos en una sociedad más justa**.

3.- **Las posibilidades de este modelo** creemos que **pasan**, fundamentalmente, por que los profesionales de la educación reciban **otro tipo de formación** que ya hemos delineado en las páginas anteriores y



que se refieren a las **nuevas tecnologías** y a las **teorías del constructivismo Psico-Social**:

⇒ Respecto de las nuevas tecnologías, se puede ser más creativo **usando los productos tecnológicos no para reproducir**, asumiendo las funciones para las que están diseñados que es lo que se hace; **sino para crear nuevas obras**, obras de denuncia y anuncio (como diría FREIRE) de las situaciones de injusticia y de una sociedad, nueva, más justa respectivamente.

⇒ Un mayor conocimiento, como es obvio, de lo que es y suponen las teorías del constructivismo Psico-Social que son las que sustentan la racionalidad práctica que aquí hemos esbozado. Para dicho conocimiento, deben estudiarse y ponerse en práctica: sus fines, objetivos, contenidos, metodologías y formas organizativas etc.

⇒ Respecto de **los educadores** ya lo anunciamos, **deberán ser críticos y tomar opción, opción política que les lleve a reconsiderar**, en caso de ser necesario, **sus prácticas educativas**. Decantándose por el modelo que aquí hemos llamado liberador.

4.- Hemos visto que **no parece haberse hecho un esfuerzo por clarificar el campo semántico de los términos Educación y Formación**. Desde aquí hemos intentado clarificar lo que se podía entender por uno y otro. Pero como no sabemos si lo hemos logrado, recogemos aquí como conclusión la aportación de ZABALZA (2000:168-170) en la que nos dice que no ha sido habitual hablar de “formación” en los estudios pedagógicos, que se han utilizado mayormente otros términos más tradicionales para referirse a procesos vinculados con el aprendizaje. Que por ejemplo, **para recoger una visión más amplia y comprehensiva se ha utilizado el término educación**, el de **enseñanza para referirse a los procesos institucionalizados de formación** y para

**indicar los aprendizajes más intelectuales o académicos el de instrucción. Que donde ha sido más frecuente la referencia a la “formación”, ha sido en los procesos vinculados a la Formación Profesional o a la Formación para el Empleo.**

5.- Sin embargo desde otro ámbito ajeno a la pedagogía sí se hace un esfuerzo por clarificar , al menos, **el concepto de formación** tomando como base los principales argumentos de distintas teorías y el debate que se ha dado entre ellas. De esta manera, comprueban que aparece **definido de forma amplia** por lo que sostienen que, cuanto menos, todas coinciden en que **se trata de un proceso y de un concepto complejo**. Tomando, entonces, distintas magnitudes de los diversos enfoques, el QUIT considera que la formación hace referencia a:

a) **conocimientos abstractos y técnicos**<sup>53</sup>, b) **a saberes adquiridos dentro y fuera del sistema educativo, a conocimientos obtenidos a través de la experiencia en el trabajo directo**, c) así como **a formas de comportamiento y «savoir-faire» adquiridos en otras esferas sociales**. Dicho de otra manera, lo que queda claro es que **la formación no es patrimonio exclusivo del sistema educativo**. El sistema educativo certifica institucionalmente el grado de formación «formal» adquirida, pero la adquisición de formación es un proceso continuo, múltiple. Por consiguiente, los diferentes modelos teóricos convienen tácitamente en incluir en ese concepto las experiencias y la socialización propiciadas por los puestos de trabajo ocupados; así como las obtenidas en otras esferas sociales o a través de experiencias vitales significativas. Esto incluso lo reconoce el enfoque mas «formalista» (el que vincula más estrechamente el concepto de formación al de educación reglada), el funcionalista, cuando distingue entre formación general, de acogida, y formación específica en la empresa. (LOZARES, 2000:39).

6.- En este apartado, vamos a recoger como única conclusión, todas las que hacen referencia a la relación entre empleo y formación o educación, siguiendo al QUIT:

- En primer lugar, desde el punto de vista de la demanda de empleo, o sea de lo que tiene que ver con la **formación para el acceso al empleo** y con las políticas de reclutamiento laboral de las empresas, vemos que el concepto de formación toma un aspecto difuso por que aparece con perfiles poco precisos, veamos:

La **exigencia de formación reglada**, en los términos que plantea la teoría meritocrática, **no es determinante**. El mérito de la certificación escolar no es suficiente, pero **sí actúa como mecanismo de preselección** de modo que, en algunos casos, la formación reglada es una condición necesaria, aunque no suficiente, para acceder a determinados empleos. Para captar su significado desde la óptica de la demanda, es necesario detenerse en los criterios de reclutamiento:

- El **reclutamiento** de la mano de obra está **estrechamente ligado a intermediación de las redes** sociales del entorno.
- Los procesos de selección dependen de las características y niveles de los puestos a ocupar. (...) el nivel educativo no es determinante, sino que los criterios de selección se construyen a partir de los propios puestos de trabajo a ocupar y, en ocasiones, tienen que ver con características individuales de quienes buscan empleo alejadas de su educación formal. (...) **El rasgo distintivo** en lo que se refiere a criterios de selección, es que **para las categorías medias y altas los aspectos formales tienen un mayor peso**. (...) **la formación reglada** es en la mayoría de las ocasiones una variable discriminante ante

---

<sup>53</sup> Los subrayados son míos. Y, a partir de ahora en todas las citas que aparezcan.

el exceso de oferta; aunque no siempre actúa de ese modo, **a veces supone un obstáculo**. (LOZARES, 2000:208-212).

- Respecto de la **formación “en” el empleo**, hay que distinguir entre la **formación informal y la formal** puesto que las dos se dan en el interior de las empresas:

- **La formación invisible o informal «en» el trabajo es una de las formas básicas de aprendizaje en las empresas.** (...) se pueden distinguir dos períodos. Uno, el período de aprendizaje y adaptación para los nuevos contratados; y otro, el relacionado con la introducción de nueva tecnología. De todos modos, en ambos casos el proceso de aprendizaje es similar y, en el caso de la introducción de nuevas tecnologías, los mandos intermedios son adiestrados de forma rápida por la firma instaladora trasladando, después, la operativa aprendida a sus subordinados. **Para el grueso de los trabajadores** podemos hablar, **más que de formación**, de **adiestramiento** al puesto de trabajo. Lo que se obtiene de manera informal a través de consulta a un compañero o al encargado de la sección. Mientras que **para los cuadros técnicos el aprendizaje se apoya más en la tutorización directa** y en las instrucciones de los responsables de la empresa.

En efecto, **el aprendizaje informal se registra en todos los niveles de la empresa**. Con la particularidad que **en los más bajos**, el aprendizaje es fundamentalmente en el **propio puesto de trabajo** y de **breve duración**; mientras que los **niveles medios y superiores** necesitan un **conocimiento más abstracto** y una percepción más global de la organización. Por otro lado, **cuanto más abstracto y genérico sea el requerimiento más se refuerza la presencia de conocimientos formalizados en aula**. De ahí, que los **programas de formación en las empresas**, como hemos podido ver ya en otros estudios (Lope y Martín, 1993; Martín y Lope, 1994; Grup d'Estudis Sociològics sobre la

Vida Quotidiana i el Treball, 1997), tengan un **marcado carácter selectivo**, primando a colectivos que cuentan ya con ciertos niveles formativos formales, desempeñan tareas cualificadas, u ocupan niveles altos en la jerarquía de la empresa. (Ibid.:216-218).

- **La formación formal es más importante en unas empresas que en otras** por lo que es difícil generalizar su uso, su práctica y sus características. No obstante trasladaremos aquí, aunque un poco deslavazadamente, alguna recogida del mismo estudio que venimos utilizando:

La formación destinada a los mandos está muy estructurada a partir del seguimiento de una serie de cursos previamente delimitada. (...)

En los que se combinan cursos –de gestión, recursos humanos, etc.- con prácticas en el centro, seguidos después de otros cursos (...) preestablecidos. Los efes de sector y otros directivos siguen, asimismo, los cursos diseñados en el «Catálogo de cursos para mandos» elaborado desde la empresa.

Colectivos específicos (...) reciben cursillos específicos y de corta duración, normalmente encaminados a instruirles sobre algún nuevo producto o procedimiento.

Por un lado los cursos que se destinan a toda la plantilla no tienen relación con el trabajo a desempeñar. Por otro lado, gran parte de la formación que se destina a colectivos específicos se limita a insistir en el seguimiento de unos requisitos laborales ya conocidos y que, además, presentan pocas exigencias en términos de conocimientos y capacidades y más en términos normativos. Por esa razón indicábamos, párrafos atrás, que la importancia de la formación formal (...) es sobre todo cuantitativa. Se ofrecen numerosos cursos. Todos ellos, desde luego, subvencionados por el FORCEM. Pero, en lo que se refiere a su calidad y vinculación con las funciones laborales, sólo los que se proporcionan a los mandos (...). (Ibidem:219 y 220).

- **La formación para la promoción en el trabajo** parece depender de **dos aspectos, los personales y los contextuales**. Estos últimos tienen que ver con las vacantes producidas por la movilidad interna, las bajas o las jubilaciones. Dependen, también, de las perspectivas de mercado que tenga la empresa. Los aspectos personales están relacionados con la implicación y disposición de los asalariados: con la identificación que tenga con la empresa, con la motivación que muestre para el trabajo, con su adaptación o capacidad de aprendizaje etc. Pero parece que no está muy considerada:

En definitiva, en los casos estudiados la política de promoción no es importante. **Tiene un carácter circunstancial y ocasional**. Y más que de política habría que hablar de prácticas de promoción que se emplean en momentos ocasionales, ya que **las vacantes disponibles son limitadas**. En este sentido, **las empresas**, conociendo la limitación de puestos de trabajo de niveles superiores, **suelen hacer un uso ideológico del papel de la formación continua**. La formación que imparten tiene un significado que va más allá del estrictamente técnico, como el reciclaje o adiestramiento a las nuevas tecnologías o procedimientos. **El discurso empresarial de la formación suele estar asociado a la idea de modernización, de adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos, pero también a veces es un mero discurso ideológico** de modernización: como **una forma de tensión**, de alerta, una exigencia de estar al día, **para disciplinar y movilizar la disposición y la voluntad de la fuerza de trabajo**. En cierto modo es también una forma de justificar que se hace algo ante las críticas del propio empresariado hacia las capacidades frente al trabajo de que dota el sistema educativo. (Ibid.:222).

- En cuanto a la **diferencia entre los requerimientos de los puestos de trabajo y la formación exigida** hay que indicar que:

(...) la mayoría de ellos están racionalizados de manera burocrática, con una definición normativa-prescriptiva de las funciones y tareas. Están pautados de forma taylorista. De ahí que **buena parte de las exigencias de los puestos de trabajo estriben en el seguimiento de las normas y pautas establecidas para cada tarea; (...)**

(...) **la gran mayoría de los puestos de trabajo** de las empresas analizadas **no exigen cualificaciones efectivas** altas. Quizás **en muchos casos sean suficientes los estudios primarios** de lectura y escritura a tenor de la división técnica del trabajo existente y a sabiendas de que **el aprendizaje se acabará haciendo en el trabajo**. Pero **en ocasiones tampoco viene mal a las empresas disponer de una oferta de fuerza de trabajo sobreeducada** por el sistema escolar. Eso puede ser garantía de posibles capacidades que, de manera incierta, pueden llegar a utilizarse: buenos modales, capacidad de comunicación verbal y relacional y otras habilidades. No obstante, **la cuestión de fondo es la abundancia de mano de obra sobreeducada por la extensión del sistema escolar**, la generalización de la enseñanza secundaria y, en especial, por la configuración de procesos de trabajo que definen puestos con escasas exigencias de puesta en juego de conocimientos y capacidades, de control y de autonomía en el propio trabajo. Es decir, con pocas exigencias de cualificación efectiva.

**Los requerimientos de cualificación en el trabajo para los directivos y niveles medios pueden ser algo diferentes.** Las tareas de coordinación exigen ciertas capacidades de abstracción, sistematicidad, ordenación, tenacidad y constancia para conseguir determinados objetivos. También pueden exigir ciertas dotes de autoridad para ser obedecido por los subordinados, (...). **Estas capacidades puede proporcionarlas la enseñanza secundaria, complementada con un aprendizaje en el trabajo y acumulando experiencia.** (Ibidem:223-225).

- Agruparemos, ahora, todo lo relacionado con la **valoración del rol de la formación desde el punto de vista** de la oferta de la fuerza de trabajo, el punto de vista **subjetivo de los asalariados**:

**La adquisición de conocimientos a través de la formación reglada está fuertemente condicionada por el origen social.** En particular por condicionamientos socioeconómicos y por la subcultura de clase. **El condicionante económico juega un papel importante** en la movilización de la fuerza de trabajo. (...)

Las propias **condiciones económicas**, que facilitan el abandonar los estudios y ponerse pronto a trabajar, **condicionan el futuro laboral y educativo.** **No es extraño**, así, que **los abandonos escolares** se den particularmente **en el bachillerato**, un nivel educativo que puede actuar quizás como filtro en el acceso a algunos empleos, pero que **parece servir poco para acceder a puestos de trabajo con algún nivel** de exigencias prácticas o especializadas. (...)

**Los roles sociales, atribuidos al género** juegan también un **papel importante en la movilización de la fuerza de trabajo.** Es posible distinguir **dos estereotipos**, uno masculino y otro femenino, así como **una clara división del trabajo entendido en sentido amplio asociada a ellos.** El primero, tiene el rol de proveedor de ingresos económicos y su ámbito de actividad está en el mercado, en el ámbito productivo. En el imaginario colectivo se le presupone disponibilidad de tiempo (largas jornadas, disposición a realizar horas extras, empleos complementarios, etc.) en las actividades productivas; mientras que no asume responsabilidades directas en el ámbito reproductivo. El estereotipo femenino presenta, por el contrario, un rol centrado en el hogar y en las tareas reproductivas. Si bien la mujer puede incorporarse también muy joven al mercado de trabajo, en el imaginario colectivo existe la expectativa de centrarse en actividades propias del trabajo reproductivo. (Ibid.:226 y227).



- Por último, recogemos la **importancia del papel que juega la formación para el empleo y la formación “en” el empleo como estrategias laborales**, así como la **importancia que las experiencias vitales juegan en la revalorización de la formación**:

En el imaginario colectivo **la formación reglada puede ser a veces relativamente importante como valor de cambio, pero no aparece como determinante. Para el acceso al empleo se suelen valorar** otras dos cuestiones de mayor significado estratégico. Por un lado, **las relaciones, los contactos y sus influencias**. (...) Por tanto, **en el ámbito de las familias esta estrategia se suele sopesar ante la opción de continuar los estudios o ponerse a trabajar**, en tanto que se tienen parientes o amigos relativamente influyentes o con contactos de calidad.

Las estrategias para acceder al empleo aparecen más o menos claras (...). Sin embargo, en relación a qué tipo de empleo se busca o que profesión se prefiere, parece exagerado hablar de estrategias. **La entrada en determinado puesto y empresa es simplemente fortuita. No se escogen ni se desarrollan estrategias para realizar una función laboral concreta**. Eso es así para todos los casos estudiados sin excepción, de modo que **la inserción laboral depende de las posibilidades del entorno**, de los contactos de las familias y del azar. Dicho de otra manera, no hay una estrategia racional con arreglo a fines profesionales. **El fin es fundamentalmente entrar a trabajar casi en lo que sea**. En ello sin duda **influye la actual situación del mercado de trabajo**, (...).

Con todo, **la formación**, sobre todo en su vertiente **informal de adaptación al puesto de trabajo, juega un papel importante** dentro de lo que en sentido amplio muy amplio en realidad podríamos calificar de **«estrategias de permanencia en el empleo»**. En efecto, una vez en la empresa, los asalariados aprovechan los canales y procedimientos informales para desarrollar su función.

**La experiencia laboral y vital acumulada** en el transcurso de los años **parece que lleva** a que los entrevistados **reconsideren el papel de la formación reglada**, como ya se ha indicado anteriormente. **Quizás ello sea el resultado de** diversas **influencias**, tales como la propia **presión de una sociedad meritocrática**, **el riesgo de desempleo**, **la valoración de los estudios reglados para promocionar en el empleo**, así como la percepción subjetiva de que los estudios reglados pueden permitir una mejor ordenación de las ideas o bien comprender ciertos aspectos técnicos del trabajo. (LOZARES, 2000:230-232).

7.- Por lo que hemos visto a lo largo de este trabajo, entendemos que **los tres subsistemas de la Formación Profesional**, Formación Profesional Reglada, Formación Ocupacional y Formación continua, **parecen encaminarse hacia su integración** o armonización. Nosotros pensamos que **dicha integración es muy positiva y necesaria** puesto que **la descoordinación** ha sido **uno de los problemas más graves** por los que ha atravesado la **Formación Profesional**. Consideramos que **son muy acertados** los pasos que se han ido dando en el sentido de **potenciar un sistema de Formación Profesional basado en competencias**. Así, hay que felicitarse por **el Acuerdo Económico y Social (AES)** de 1986 por dar los primeros pasos en esta dirección, por la puesta en marcha de **los Planes Nacionales de Formación Profesional** porque tienen esa misma intención integradora y, por la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales **(SNCP)** porque permitirá integrar las certificaciones profesionales y la experiencia laboral.

## **E. CONCLUSIONES RELACIONADAS CON LA FORMACIÓN PARA EL EMPLEO EN EL TERCER SECTOR**

Aquí vamos a recoger dos conclusiones, una que hace referencia a lo que aquí hemos denominado Educación para el trabajo y de la cual se desprende nuestra tesis. Y otra que más que una conclusión es una

propuesta, aunque si tiene que ver con la conclusión a la que llegamos de impartir la formación en el interior de las organizaciones y entidades del Tercer Sector.

1.- Por un lado, una de las funciones más importantes que desarrolla la escuela es la de educar a los jóvenes para incorporarlos al mundo del trabajo. **la formación que oferta el sistema educativo socializa para la disciplina y la obediencia de acuerdo con la división del trabajo.** Y, aunque ésta ciertamente no es su única y exclusiva función, adquiere particular relevancia en lo que respecta a las dimensiones que debe incluir una concepción de la formación que, como en nuestro caso, **prioriza su validez como elemento de acceso al empleo.** Por otro lado, **Cada vez más los *media* se encuentran entrelazados unos con otros.** Funcionan en bucles de forma que **se repiten y se imitan** entre ellos. De esta manera, gracias al mimetismo vacío, **logran desvirtuar** y vaciar de contenido **términos como el de solidaridad, altruismo etc. Los *media*, entonces, los convierten en consignas y “slogans”, en propaganda.** Por estas dos razones, fundamentalmente, **el Estado y muchas entidades del Tercer Sector pueden estar beneficiándose de ese doble modelaje que ha conformado a muchas personas en el sentido de estar preparado para trabajar y además hacerlo de forma altruista.** Mientras que por el contrario, por este mismo hecho, muchos trabajos dejan de ser empleos y muchas personas resultan perjudicadas por cuanto el mercado laboral se reduce añadiendo una dificultad más al momento de conseguir empleo. En consecuencia, este fenómeno ayuda a que estas personas continúen o se incorporen al desempleo, y a algunas otras a permanecer o recalar en el ámbito de la marginación y de la exclusión. Es desde esta perspectiva desde la que decimos que debe superarse la educación para el trabajo y, partiendo de la voluntad y verdadera intencionalidad de crear empleo para que los excluidos y marginados (que en definitiva son la razón de la existencia de este

**tipo de organizaciones) puedan salir de su situación, promover e impulsar la formación para el empleo.**

2.- Un aspecto que queremos considerar aquí como única conclusión y propuesta, que no lo hemos hecho en las páginas anteriores, es cómo **plantearnos un proceso formativo en el interior de las entidades** del Tercer Sector que redimensione la racionalidad económica.

Si tenemos en cuenta los cambios producidos en la formación, por medio de los cuales la formación y los procesos formativos se han complejizado, resultando que **hoy se plantea una amplia diversidad de todos los elementos que componen la formación**, entre otros la **diversidad de lugares en donde llevar a cabo dichos procesos formativos, nos preguntamos** ¿Puede ser posible llevar a cabo procesos de formación para el empleo en el interior de las entidades no lucrativas, procesos formativos, que siendo coherentes con el modelo que defendemos, garanticen la gestión cooperativa de manera horizontal y una administración y organización de la producción en la que todos se sientan protagonistas etc.? ¿Es posible promover en las organizaciones del Tercer Sector un proceso que partiendo de la formación en el que todos y no solamente algunos, sean capaces de comprender los principios fundamentales de la gestión, teniendo acceso a los conocimientos necesarios que les permitan, también, cuestionar, opinar, proponer cambios, en definitiva decidir sobre cual es el tipo de gestión administrativa, jurídica, financiera, etc. que mejor coincide con los intereses colectivos?.

En fin, si no es posible, consideramos que **es absolutamente necesario que la formación**, y más este tipo de formación, **se produzca en el interior de las entidades y organizaciones**, pues como nos muestra MONCLÚS (2000:4), en la actualidad **la formación y sobre todo**

**la formación para el empleo debe partir e insertarse en los espacios laborales:**

Al mismo tiempo, los nuevos espacios de la formación se inscriben cada vez de una manera más directa sobre el trabajo mismo, mediante múltiples tentativas para valorar la “formación en y por el trabajo”, para relacionar de manera recíproca la actividad productiva y el desarrollo de competencias. (MONCLÚS, 2000:4).

Sin embargo, **no existe consenso sobre esta cuestión**. Si consideramos la formación que aquí venimos proponiendo como proyecto social, CABELLO (1997:18) enfatiza que la educación de adultos:

Tiene sus rasgos económicos, políticos y culturales que hacen posible la acción educativa enraizada en una comunidad, para encontrar alternativas a su problemática, tanto desde el punto de vista individual, como desde el punto de vista económico.

Partiendo del presupuesto de la necesidad de procesar los cambios de valores y formas de vida para poder recrearlos, **la educación debe jugar un papel igualitario** que incida en una sociedad más justa. Plantea que, articulada desde lo público, los proyectos locales deben constituirse en la base para actuar desde las necesidades de cada lugar concreto. **La educación debe ser esencialmente presencial:**

Sin hacer de la tecnología un sustituto de la interacción humana que lleve a la sociedad a las posiciones más individualistas y por ende más insolidarias. (CABELLO, 1997:29).

Por otro lado destaca que:

La enseñanza a distancia, en cualquier caso, es una extensión particular y complementaria de la educación de adultos presencial. (CABELLO, 1997:30).

La escuela, a nuestro juicio, es una instancia fundamental para la constitución de intelectuales, también de intelectuales críticos y solidarios, pero **lo nuevo en materia de educación** no estaría sólo en garantizar el acceso a la escuela, sino también, aunque parezca chocante “a estas alturas”, en **la permanencia de todos en sus puestos escolares**, en un proceso que, superando el límite del recurso y el capital humano les posibilitara la adquisición de los fundamentos científicos – tecnológicos y filosóficos del trabajo. Ahora bien, volviendo a los presupuestos metodológicos de la educación de personas adultas, **no nos es posible refutar que los procesos deben ser esencialmente presenciales**, pero, **pensando en la posibilidad de que la economía social y solidaria se convierta**, como debería ser desde el punto de vista de la inserción laboral, **en uno de los ejes de la educación de personas adultas, es muy importante considerar que la articulación del trabajo con la educación no se agota**, ni mucho menos, **en los espacios formales de producción y socialización de conocimientos**, esto es, en la escuela, en las academias o en la universidad etc.

La articulación del trabajo con la educación no se agota con un centro educativo en donde el educador o formador “prescribe” el saber acumulado y los alumnos desde sus asientos, lo asimilan. De la misma manera, por más que el proceso educativo superando la concepción “bancaria” de la educación favorezca el encuentro y la confrontación entre los diferentes saberes, tampoco es suficiente los espacios formales de aprendizaje. Es más **sería ingenuo imaginar que los educadores y formadores**, en general, **tienen una larga experiencia sobre los dilemas y desafíos de la economía social y solidaria**, y que por lo tanto, estarían en disposición de asesorar a los trabajadores respecto a

los rumbos técnicos y políticos de sus proyectos de vida y de trabajo. **Pensamos, entonces, que el proceso en el lugar de constitución de nuevas relaciones sociales y económicas es instancia educativa de, no sólo para los trabajadores, cooperativistas, etc. que se asocian para trabajar, sino también para los educadores o formadores que apoyen o se inserten, igualmente, como trabajadores en las entidades no lucrativas. Por tanto, afirmamos que la articulación entre trabajo y educación se extiende, necesariamente, a los procesos educativos que se configuran en lo cotidiano de la producción:**

Del mismo modo que la educación debe aparecer a lo largo de toda la vida, según el Informe Delors, los espacios educativos, así como las oportunidades de aprender, deben multiplicarse. Nuestro entorno educativo debe diversificarse y la educación debe desbordar los sistemas formales para enriquecerse del aporte de otros actores sociales. (MONCLÚS, 2000:9).

**Si la educación de adultos debe ser presencial, en la práctica, esto ha tenido como presupuesto que los trabajadores pueden frecuentar una escuela para sistematizar sus conocimientos, y buscar allí nuevos saberes que contribuyan para dar sentido a su trabajo y a la vida en sociedad. No obstante, lo nuevo también estaría, en la presencia de los educadores, formadores y pedagogos en las organizaciones de la economía social y solidaria - quizá no exactamente como trabajadores cooperativistas, sino como “trabajadores intelectuales” – para colectivamente, y en el mismo lugar donde se desarrolla el trabajo, también descubran una nueva manera de hacer y concebir el mundo de la producción, buscando las soluciones técnicas y políticas para la viabilidad de una economía que pueda materializarse en los intersticios de la sociedad capitalista. Desde luego, la teoría se produce en consonancia con la práctica, como creo haber dejado claro más arriba; una nueva práctica produce un nuevo**

**conocimiento, en un proceso en el que el propio educador también se educa.** El problema radica en como articular las diferentes redes de producción de conocimientos y de nuevas prácticas sociales: escuelas, universidad, ONLs, ONGs, asociaciones de vecinos, asociaciones culturales, cooperativas, empresas de inserción... Pero esto tendrá que ser motivo de reflexión en otro trabajo.



# **BIBLIOGRAFÍA**

## IX. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2000): *Empleo y trabajo voluntario en las ONG de acción social*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Fundación Tomillo.

ABBAGNANO, N. (1.993): *Diccionario de Filosofía*. México. Fondo de Cultura Económica.

ABBAGNANO, N. Y VISALBERGHI, A. (1.992): *Historia de la Educación*. Vol.II. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

AGUILAR, F., y PÉREZ YRUELA, M.(1995): *Aproximación al sector voluntario andaluz en el ámbito de los servicios sociales*. En SARASA, S. y MORENO, L. (1995): *El Estado de bienestar en la Europa del Sur*. Madrid. CSIC. Pp. 215-238.

ALGUACIL GÓMEZ, J.(1996): La Calidad de Vida y el Tercer Sector: Nuevas Dimensiones de Complejidad. *Documentación Social Nº 103*. Monográfico dedicado al Tercer Sector. Cáritas. (Abril-Junio). Pp. 69-85.

ALQUEZAR PÉREZ, J. (coord..)(2000): *Zaraempleo – 99: Actas de las Jornadas Técnicas sobre la Ciudad, el Empleo y el siglo XXI*. Zaragoza. Edit. Fomento de Empleo del Ayuntamiento de Zaragoza.

ALONSO, L.E. y JEREZ, A. (1997): *Hacia una politización del Tercer Sector*. En JEREZ, A. (Coord.): *¿Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología del tercer sector*. Madrid. Tecnos. Pp. 78-108.

ÁLVAREZ DE MON, S. (DIR.) (1998): *EL TERCER SECTOR: Retos y propuestas para el próximo milenio*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

ARENDT, H. (1993): *La condición Humana*. Barcelona. Ediciones Paidós.

ARRIZABALAGA, F. (2000): *Los Nuevos Retos del siglo XXI*. En ALQUEZAR PÉREZ, J. (coord.)(2000): *Zaraempleo – 99: Actas de las Jornadas Técnicas sobre la Ciudad, el Empleo y el siglo XXI*. Zaragoza. Edit. Fomento de Empleo del Ayuntamiento de Zaragoza.

ASCOLI, H. (1987): Estado del Bienestar y acción voluntaria. En *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 38. Pp. 119 – 162.

AUSUBEL, D.P. (1.978): *Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo*. México. Trillos.

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. y HANESIAN, H. (1989): *Psicología Educativa. Un punto de Vista Cognoscitivo*. 3ª Edic. México. Trillas.

AZÚA, P. (1996): Las ONG, ¿Un tercer sector? Mito o realidad. . *Documentación Social Nº 103*. Monográfico dedicado al Tercer Sector. Cáritas. (Abril-Junio). Pp. 281-289.

BANCO MUNDIAL (1990): *La pobreza*. Informe sobre el desarrollo mundial.

BANDURA, A. (1.984): *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid. Espasa Calpe.

BANDURA, A. y WALTERS, R.H. (1990): *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. 10ª Edic. Madrid. Alianza Universidad.

BAREA, J. (1990): Concepto y agentes de la economía social. *Revista CIRIEC-España*, núm. 8, Pp. 109-117.

BAREA, J. y MONZÓN, J.L. (1994): Las cifras clave de la Economía Social en España. *Revista CIRIEC-España*, núm. 16, Pp. 9-48.

BAREA, J. y MONZÓN, J.L. (1995): *Las cuentas satélite de la economía social en España. Primera aproximación*. Valencia. Ed. CIRIEC.

BARRIGÜETE, L.M. et al. (2001): *Evaluación de un programa de Educación para el Desarrollo. Programa "Enrédate con UNICEF"*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid. Edit. Complutense S.A.

BAUTISTA, A. (1998): Tecnología, mercado y gobernabilidad: un trinomio interactivo en la enseñanza a finales del segundo milenio. En *Revista Complutense de Educación*, vol. 9, nº 1. Pp. 29-46.

BAUTISTA, A. (2000): Tres temas tecnológicos para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, núm.322, Pp.167-188.

*Boletín de Estadísticas laborales*, nº 132, abril 1996, Mº de Trabajo y Seguridad Social.

BOTTOMORE, T. (1992): Breves notas críticas sobre el trabajo y el desempleo. En *El socialismo del futuro*. Madrid. Fundación Sistema. 119-121.

BOURDIEU, P. (1998): La esencia del Neoliberalismo. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (marzo), Pp. 1 y 4.

BROWAYES, D.B. y GOUYON, P.H. (1998): El superpoder de las firmas agroquímicas. ¿Hay que tener miedo a los alimentos transgénicos? En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (mayo), P. 25.

BRUNE, F. (2000): Con la sumisión en las cabezas. ¿Consumir el mundo o transformarlo? En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (abril), P. 23.

BRUNER, J.S. (1.972): *El Proceso de Educación*. México. Uteha.

BRUNER, J.S. (1995): *Desarrollo Cognitivo y Educación*. 2ª Edic. Madrid. Morata.

BULARD, M. (2000): ¿Progreso o sobreexplotación?. Tiempos modernos versión Internet. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (diciembre), P. 24.

BURGI, N. y GOLUB, P. (2000): El mito de lo posnacional. El papel del Estado en la era de la globalización. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (abril), Pp. 24 y 25.

CABELLO, M.J. (1997): *La acción educativa como proyecto cultural y social*, en *Didáctica y educación de personas adultas*. Málaga. Algibe. Pp. 17-33.

CABRA DE LUNA, M. A. y otros (1993): *El Sector Privado no Lucrativo en España*. Madrid. Escuela Libre Editorial.

CALDES, J. (1995): Financiación y Fiscalidad de las Mutualidades en España. V Conferencia Europea de la Economía Social, Sevilla. En *Noticias del SIDECA*, núm. 16. Valencia.

CARNOY, M. (1977): *L'éducation et L'emploi: Une étude Critique*. Paris. UNESCO.

CASADO, D. (1989): *Organizaciones Voluntarias e Intervención Social*. Madrid. Acebo.

CASADO, D. Y OTROS (1995): *Organizaciones Voluntarias en España*. Barcelona. Edit. Hacer, 2ª edición actualizada.

CASAS, P. (1997): Las Escuelas Aceleradas. En *Escuela Española* (abril), P. 19.

CASTELLS, M. (1994): *Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional*. En AA.VV.: *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós/Educador.

CASTILLO, C. (1991): Prólogo en GAUDEMAR, J.P. (1991): *El Orden en la Producción*. Madrid . Ed. Trotta.

CASTILLO, J.J. (1988): El Taylorismo hoy: ¿arqueología industrial? En *II Jornadas sobre la protección y revalorización del Patrimonio Industrial*. (Actas. Barcelona, 1985). Barcelona. Generalitat de catalunya. Pp. 229-247.

CASTILLO, J.J. (1995): *a la búsqueda del trabajo perdido (y de una sociología capaz de encontrarlo)*. Madrid. UCM.

CERRONI, U. (1973): *Técnica y libertad*. Barcelona. Fontanella.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH. S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid. Morata.

DEBORD, G. (2000): *La Sociedad del Espectáculo*. Valencia. Pre-Textos.

DELORS, J. (1997): *La educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.

DEZALAY, Y. y GARTH, B. (2000): Estados Unidos en las cabezas. El imperialismo filantrópico. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (mayo), Pp. 6-7.

Diccionario Escolar de la Real Academia Española. Edic. 97/98. Madrid. Espasa Calpe S.A.

DUFOUR, D.R. (2001): La nueva condición humana posmoderna. Transformación del sujeto en las democracias del mercado. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (febrero), Pp. 20 y 21.

DUFOUR, F. (1999): La dioxina en nuestros platos. Los genios locos de la agroalimentación. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (julio/agosto), Pp. 26 y 27.

ESCORIAL, T. (2000): Guía Sindical del III Acuerdo de Formación Continua. *Revista In Formación nº 9*. IFES. (Diciembre). Pp. 22-25.

ESPINOSA GONZÁLEZ, A. (1999): Formación para el Empleo: las posibilidades del tercer sector. En *Escuela Española* (diciembre), Pp. 26 y 27.

FANTASIA, R. (2000): Restaurantes rápidos para “sociedades sin clases”. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (mayo), P. 4.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, Escuela e Ideología*. Madrid. Akal.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990): *La Escuela a Examen*. Madrid. EUDEMA S.A.

FERRÁNDEZ, A. (1987): *Técnicas de seguimiento y control del curriculum de Enseñanza Profesional*. En AA.VV. (1987): *Técnicas de Evaluación y seguimiento de programas de Formación Profesional*. Madrid. Edit. Largo Caballero

FERRÁNDEZ, A. (1996): El Formador en el Espacio Formativo de las Redes. *Educar* nº 20. Pp. 43-67.

FERRÁNDEZ, A. (2000a): La Formación Ocupacional. *Revista In Formación* nº 9. IFES. (Diciembre). Pp. 13-15.

FERRÁNDEZ, A. (2000b): *La Formación Ocupacional en el Marco de la Formación Continua de Adultos*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

FESTINGER, L.; KATZ, D. (comp.) (1992): *Los métodos de Investigación en las Ciencias Sociales*. Barcelona. Piados.

FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Espulgues del Llobregat. El Roure S.A.

FLECHA, R. (1994): *Las nuevas desigualdades educativas*. En AA.VV.: *Nuevas Perspectivas críticas en educación*. Barcelona. Paidós/Educador.

FLORES D'ARCAIS, G. (1990:): *Educación*. En FLORES D'ARCAIS, G. (Dir.): *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid. Ediciones Paulinas.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogía del Oprimido*. México. Siglo XXI.

FREIRE, P. (1990): *La Naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós/MEC.



FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure Edit.

FUENTES, P. (1996): Las Organizaciones Sociovoluntarias en el Tercer Sector. *Documentación Social Nº 103*. Monográfico dedicado al Tercer Sector. Cáritas. (Abril-Junio). Pp. 253-261.

FUNES, M<sup>a</sup>, J. (1993): Las organizaciones voluntarias en el proceso de construcción de la sociedad civil. *Sistema*, 117:55-70.

GAIRÍN, J. (1999): *La evaluación de Instituciones de educación no formal*. En Jiménez, B. (coord.): Evaluación de programas, centros y profesores. Madrid. Síntesis. Pp. 83-134.

GAIRÍN, J. (2000): *La Planificación de Propuestas Formativas*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

GALBRAITH, J. K. (1992): *La cultura de la satisfacción*. Barcelona. Ariel.

GALEANO, E. (2000): *Las palabras andantes*. Madrid. Siglo XXI.

GALLINO, L. (1.983): *Diccionario de Sociología*. Turín. Siglo XXI Editores.

GARCÍA DURÁN, R. (1991): *Economía. Díez Temas para Entender la Economía*. El Roure. Barcelona. P.15.

GARCÍA FRAILE, J.A. (2002): La Formación de Formadores para la Formación Continua. *Formación XXI (Revista de Formación y Empleo)* nº 2. IFES. (Febrero). Pp. 56-60.

GARCÍA ROCA, J. (1990): *Voluntariado, Estado y Sociedad Civil*. En *El Voluntariado en la Acción Sociocultural*. Ed. Popular. Madrid. Pp. 35 y ss.

GARCÍA ROCA, J. (1996): El Tercer Sector. En *Documentación Social* Nº 103. Monográfico dedicado al Tercer Sector. Cáritas. (Abril-Junio). Pp. 11-35.

GELPI, E. (2001): Qué opinan sobre... *Formación XXI (Revista de Formación y Empleo)* nº 1. IFES. (Junio). Pp. 28-31.

GILDER, G. (1984): *Riqueza y Pobreza*. Madrid. Instituto de Estudios Económicos.

GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E. Y TORRES, C. (Eds.) (1.998): *Diccionario de Sociología*. Madrid. Ciencias Sociales Alianza Editorial.

GÓMEZ ALONSO, J. (2001): Las Comunidades de Aprendizaje resuelven de forma exitosa el fracaso escolar. En *Escuela Española* (abril), P. 10.

GÓMEZ SERRANO, P.J. (2001): *La crítica a la concepción economicista del desarrollo como base para una adecuada educación para el desarrollo*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *Educación para el desarrollo y cooperación internacional*. Madrid. Edit. Complutense S.A.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. (2000): *La Formación de Adultos en el Siglo XXI. El Problema de las Capacidades Básica*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

GONZÁLEZ SOTO, A.P. y JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J.M. (2002): La Formación en las Organizaciones. La Gestión y la Calidad como exigencias para su desarrollo. *Formación XXI (Revista de Formación y Empleo)* nº 2. IFES. (Febrero). Pp. 20-28.

GONZALO MUÑOZ, V. (2001): *Dimensiones y Variables de las Políticas y Modelos de Formación para el Empleo*, Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense.

GORZ, A. (1997): *Metamorfosis del trabajo*. Madrid. Edit. Sistema.

HABERMAS, J. (1982): *Conocimiento e interés*. Madrid. Taurus.

HALIMI, S. (2000): ¿Espacio de democracia o nueva segregación?. "Cyberresistentes" demasiado eufóricos. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (septiembre), P. 34.

HARO TECGLÉN, E. (1.995): *Diccionario Político*, (Diccionario de Autor). Barcelona. Planeta S.A.

HARRIS, R. (1989): *Más allá del Estado del Bienestar*. Madrid. Instituto de Estudios Económicos.

HOBSBAWM, E. (1995): *Historia del siglo XX*. Barcelona. Edit. Crítica.

HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. (1994): *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid. Edit. Trotta.

HUSEN, T. Y POSTLETHWAITE, T. N. (Dirtrs.) (1.992): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona. Vicens Vives/M.E.C.

HUXLEY, A. (1985): *Nueva Visita a un Mundo Feliz*. Barcelona. Edit. Seix Barral.

JARRE, D. (1994): *La Europa de los Ciudadanos. Un Proyecto de Sociedad Civil. El Papel de las Asociaciones y de las Organizaciones de Voluntariado*. Barcelona. Fundación Caixa. Pp. 29-50.

JEREZ, A. y REVILLA, M., (1997): *El Tercer Sector. Una revisión introductoria a un concepto polémico*. En JEREZ, A. (Coord.): *¿Trabajo Voluntario o Participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*. Madrid. Edit. Tecnos S.A.. Pp. 26-45.

JEREZ, A. (Coord.) (1997): *¿Trabajo Voluntario o Participación? Elementos para una sociología del Tercer Sector*. Madrid. Edit. Tecnos S.A.

JULIÁ, J. (1993): La Economía Social y el Cooperativismo Agrario. Sus nuevas estrategias empresariales. *Revista CIRIEC-España*, núm. 15. Pp. 43-68.

KAPUCINSKI, R. (1999): Nuevas censuras, sutiles manipulaciones. ¿Reflejan los *Media* la realidad del mundo? En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (julio/agosto), P. 32.

LAIMÉ, M. (1999): Los nuevos bárbaros de la información “en línea”. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (julio/agosto), P. 32.

LERENA, C. (1986): *Escuela, Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona. Ariel Sociología.

LINHART, D. (1991): *Crisis y trabajo*. En CASTILLO, J.J. (Comp.): *La automatización y el futuro del trabajo*. Madrid. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. Pp. 506-538.

LEONARDIS, O. (1992): *Políticas sociales: reinventar nuevos parámetros*. En ÁLVAREZ URÍA, F. (1992): *Marginación e inserción*. Madrid. Endimión.

LOZARES, C. (coord..)(2000): *¿Sirve la Formación para el Empleo?*. Madrid. Consejo Económico y Social (CES)

MADRID, A. (1996): *Algunos interrogantes sobre el fenómeno del voluntariado*. En CAPELLA, J.R. et al. (1996): *En el límite de los Derechos*, EUB, Barcelona. 243-275.

MARCUSE, H. (1984): *Eros y Civilización*. Barcelona. Ariel.

MARECHAL, J.P. (1999): Cuando la biodiversidad es asimilada a una mercancía. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (julio/agosto), Pp. 24-26.

MARTINELL, A. (2000): *El Tercer Sector, la Ciudad y el Empleo a Nivel Local*. En ALQUEZAR PÉREZ, J. (coord..)(2000): *Zaraempleo – 99: Actas de las Jornadas Técnicas sobre la Ciudad, el Empleo y el siglo XXI*. Zaragoza. Edit. Fomento de Empleo del Ayuntamiento de Zaragoza.

MATTELART, A. (1993): *La Comunicación Mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. Madrid. FUNDESCO.

MATTELART, A. (2000): Arqueología de la “sociedad de la información”. Cómo nació el mito de Internet. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (septiembre), Pp. 34-36.

MATTELART, A. (2001): Política y tecnologías. La información contra el Estado. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (marzo), P. 27.

M.E.C. (1990): *Ley Orgánica de ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid. Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del M.E.C.

MEDINA RIVILLA, A. (1995): *Formación permanente de Formadores de personas adultas* (unidad 30). En SANZ FERNÁNDEZ, F. (DIR.): *La Formación en Educación de Personas Adultas* (Tomo 3). Madrid. UNED – MEC.

MOLINER, M. (1.989): *Diccionario de Uso del Español*. Madrid. Edit. Gredos.

MONCLÚS, A. (1988): *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire, nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona. Anthropos.

MONCLÚS, A. (1990): *Educación de Adultos. Cuestiones de Planificación y Didáctica*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.

MONCLÚS, A. (1996): *Investigación y Educación de Adultos*. Madrid. Parteluz.

MONCLÚS, A. (2000): *La Formación de los Trabajadores y el Problema de las Competencias en un Contexto Internacional*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

MONCLÚS, A. (Coord.) (2001): *Educación para el Desarrollo y Cooperación Internacional*. Madrid. Edit. Complutense S.A.

MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (2000): *Las nuevas directrices de la Unión Europea sobre Formación y Empleo*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

MONTSERRAT CODORNIU, J. (1996): *Hacia un enfoque multidisciplinar del sector no lucrativo. Documentación Social Nº 103*. Monográfico dedicado al Tercer Sector. Cáritas. (Abril-Junio). Pp. 37-51

MONTSERRAT, J. Y RODRÍGUEZ CABRERO, G (1996): *Dimensión económica del sector de las entidades no lucrativas en servicios sociales*.

En *Las entidades voluntarias en España*. Madrid. ed. Ministerio de Asuntos Sociales.

MONZÓN, J.L. (1989): La economía social en España. *Revista CIRIEC-España*, núm. 0, Pp. 19-29.

MONZÓN, J.L. (1996): Raíces y perspectivas de la economía social. *Documentación Social Nº 103*. Monográfico dedicado al Tercer Sector. Cáritas. (Abril-Junio). Pp. 105-121

MORÁN, A. (1997): *El futuro del trabajo, el empleo y el sector voluntario*. En JEREZ, A. (Coord.): *¿Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología del tercer sector*. Madrid. Tecnos. Pp. 78-108.

MORIN, E. (1995): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Edit. Gedisa.

MORIN, E. (2000): Los siete saberes necesarios para la Educación del Futuro. En *Escuela Española* (noviembre), P. 2.

MOTCHANE, J.L. (2000): Los Territorios (poco conocidos) de la economía social y solidaria. ¿coartadas o alternativas al liberalismo?. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (julio), Pp. 26 y 27.

NAREDO, J.M. (2000): Decálogo de la Globalización. Las principales mutaciones del mundo financiero. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (febrero), Pp. 16 y 17.

OLIVA GIL, J. (2000): *Formación y Empleo: ¿Qué Formación?*. En MONCLÚS, A. (Coord.): *formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

PASSET, R. (2001): *La Ilusión Neoliberal*. Madrid. Edit. Debate

PERELLI DEL AMO, O. (DIR.) (1998): *El Tercer Sector: El Voluntariado en la Comunidad de Madrid*. Madrid. Edit. Consejería de Hacienda de la Comunidad de Madrid.

PÉREZ, F. M. (2000): *El Empleo después de los cuarenta*. En ALQUEZAR PÉREZ, J. (coord.)(2000): *Zaraempleo – 99: Actas de las Jornadas Técnicas sobre la Ciudad, el Empleo y el siglo XXI*. Zaragoza. Edit. Fomento de Empleo del Ayuntamiento de Zaragoza.

PETRELLA, R. (2000): La enseñanza tomada como rehén. Cinco trampas tendidas a la educación. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (octubre), Pp. 26 y 27.

PNUD (1997): Informe sobre el desarrollo humano.

POLANYI, K. (1989): *La gran transformación*. Madrid. La Piqueta.

RAMONET, I. (1998a): *La Tiranía de la comunicación*. Madrid. Edit. Debate.

RAMONET, I. (1998b): Empresas gigantes, Estados diminutos. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (junio/julio), P. 1.

RAMONET, I. (2000): Nueva Economía. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (abril), P. 1.

RENES, V. y Otros (1994): *El Voluntariado Social*. Madrid. Editorial CCS.

REQUENA, F. (1994): *Amigos y redes sociales. Elementos para una sociología de la amistad*. Madrid. Siglo XXI.



RIAL SÁNCHEZ, A. (2000): *La Formación Para el Trabajo: Nuevos Escenarios, Nuevos Requerimientos de Competencias y Cualificaciones*. En MONCLÚS, A. (COORD.): *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

RIECHMAN, J. (1996): El Socialismo puede llegar sólo en bicicleta. En *Papeles de la FIM*, núm. 6. 2ª época, 1º semestre. Madrid. Fundación de Investigaciones Marxistas.

RIFKIN, J. (1996): *El fin del trabajo*. Barcelona. Paidós.

RODRÍGUEZ CABRERO, G., y MONTSERRAT CODORNIU, J. (1996): *Las entidades voluntarias en España. Institucionalización, estructura y desarrollo asociativo*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. P. 103 y 104.

SABÁN, C. (2000): *Dimensiones Actuales de la Formación y la Función de las Competencias*. En MONCLÚS, A. (COORD.): *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

SALINAS RAMOS, F. (1997): *El Estado de Bienestar y las Organizaciones Voluntarias*. En JEREZ, A. (Coord.): *¿Trabajo voluntario o participación? Elementos para una sociología del tercer sector*. Madrid. Tecnos. Pp. 109-134.

SALINAS RAMOS, F. (coord..)(2001): *La evolución del Tercer Sector hacia la Empresa Social*. Madrid. Edit. Plataforma para la Promoción del Voluntariado en España.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (1993): *Repercusiones de la Escuela de los "ANNALES" en la Enseñanza de la Historia en España*. Madrid. Edit. Complutense.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2000): *Metodología y Evaluación en los Procesos de Formación Continua*. En MONCLÚS, A. (COORD.): *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1977): *Filosofía de la Praxis*. Río de Janeiro. Paz e Terra.

SANCHÍS, E. (1991): *De la Escuela al Paro*. Madrid. Siglo XXI.

SARASA, S.(1995): *La sociedad civil en la Europa del sur. Una perspectiva comparada de las relaciones entre estado y asociaciones altruistas*. En SARASA, S. y MORENO, L. (1995): *El Estado de bienestar en la Europa del Sur*. Madrid. CSIC. Pp. 157-186.

SCHAFF, A. (1985): *¿Que futuro nos aguarda?*. Barcelona. Crítica.

SCHAFF, A. (1992): *El futuro del trabajo y del Socialismo*. En *El Socialismo del Futuro*. Madrid. Fundación Sistema. Pp. 11-23.

SCHILLER, H.I. (1998): *Bases para un nuevo siglo de imperialismo americano. El dominio de las redes electrónicas mundiales*. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (agosto/septiembre), Pp. 18 y 19.

SMITH, A. (1958): *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. México. Fondo de Cultura Económica.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1992): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona. Piados.

TEJADA, J. (1998): *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos*. Málaga. Aljibe.

TEJADA, J. y PONT, E. (2001): La Calidad de los Programas de Formación de Formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores. En ACTAS DEL III CONGRESO DE FORMACIÓN OCUPACIONAL. Zaragoza. Grupo CIFO-IFES. Pp. 37-66.

THOMPSON, E.P. (1979): *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial. Barcelona. Crítica/Grijalbo.

UNICEF (1992): *Educación para el Desarrollo*. Consejo Económico y Social. Junta Ejecutiva. Fondo de las Naciones Unidas. (Documento Policopiado).

VIRILIO, P. (1998a): La proliferación televisual. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (marzo), P. 23.

VIRILIO, P. (1998b): Observarse y compararse constantemente. El reino de la delación óptica. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (agosto/septiembre), P. 32.

VITALIS, A. (1998): Ser visto sin ver nunca. Libertades y “videovigilancia”. En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (marzo), P. 22.

V.V.A.A. (1996): *Documentación Social Nº 104*. Monográfico dedicado al voluntariado. Cáritas (Julio-Septiembre).

V.V.A.A. (1993): *El Sector privado no lucrativo en España*. Escuela libre, Editorial. Madrid.

VYGOTSKI, L.S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica (Grijalbo Mondadori S.A.).

ZABALZA, M. A. (2000): *Los Nuevos Horizontes de la Formación en la Sociedad del Aprendizaje*. En MONCLÚS, A. (COORD.): *Formación y Empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada. Edit. Comares.

WALLERSTEIN, I. (2000): De Bandung a Seattle. ¿Qué era el Tercer Mundo? En *Le Monde Diplomatique*. Edición Española (septiembre), Pp. 22-24.

WEITZMAN, M. L. (1987): *La economía de participación*. Madrid. Fondo de Cultura Económica.